

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse
<b>Herausgeber:</b>	Verband Schweizerischer Privatschulen
<b>Band:</b>	4 (1931-1932)
<b>Heft:</b>	1
<b>Artikel:</b>	Zur Frage der Lehrerbildung im Kanton Zürich
<b>Autor:</b>	Schälchlin, Hans / Frick, Heinrich
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-851452">https://doi.org/10.5169/seals-851452</a>

### 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:** 09.01.2026

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

# Zur Frage der Lehrerbildung im Kanton Zürich.

## I. Votum.

Von Prof. Dr. Hans Schälichen,  
Direktor des Lehrerseminars Küsnacht-Zürich.

Die folgenden Ausführungen entsprechen einem Wunsche der Redaktion der „Schweizer Erziehungs-Rundschau“. Sie wollen in kurzer Zusammenfassung die neue Vorlage für die Lehrerbildung im Kanton Zürich darstellen und dabei gleichzeitig auf einige Einwände, die gegen sie vorgebracht werden, eintreten.

### 1. Gegenwärtiger Stand der Lehrerbildung.

Ursprünglich gab es im Kanton Zürich nur den einen Weg der Ausbildung zum Lehrerberuf durch das Staatsseminar in Küsnacht. Weil dieses zunächst keine Töchter aufnahm, gründete die Gemeinde Zürich das Lehrerinnen-Seminar. Das Evangelische Seminar Zürich-Unterstrass vermittelte eine Lehrerbildung, die ausgeprägt auf christlicher Grundlage aufgebaut ist. Seit ungefähr 25 Jahren können Inhaber der Maturitätszeugnisse der kantonalen Gymnasien und Oberrealschulen von Zürich und Winterthur in einem zweisemestrigen Universitätskurs sich das Primarlehrerpatent erwerben. Diese Ausbildungsmöglichkeit bleibt auf die Absolventen dieser kantonalen Schulen beschränkt, um den Universitätskurs nicht zu stark anwachsen zu lassen und weil diese Schulen durch Anordnung von Ergänzungsunterricht den besonderen Bedürfnissen des Lehrerberufes Rechnung tragen.

Gemäß einer Bestimmung des Unterrichtsgesetzes setzt der Erziehungsrat jedes Jahr die Zahl der in Staatsseminar aufzunehmenden Schüler fest. Der Gesetzgeber wollte mit dieser Anordnung die Möglichkeit schaffen, die Ausbildung dem Bedürfnis anzupassen. Heute wird aber diese Bestimmung in der Hauptsache nur auf das Staatsseminar angewendet. Der Lehrerüberfluß der letzten Jahre ist teilweise auch auf diesen Umstand zurückzuführen. Das neue Lehrerbildungsgesetz regelt diese Frage umfassend.

### 2. Notwendigkeit der Reform.

So sehr man auch heute über die Art der Reform geteilter Meinung sein kann, so sind doch alle Kreise in der einen Forderung einig, daß die heutige Lehrerbildung den Anforderungen der neuen Zeit nicht mehr zu genügen vermag, daß sie verlängert und vertieft werden muß. Heute vermittelt das Seminar eine allgemeine Bildung, die ungefähr derjenigen der Gymnasien und Oberrealschulen entspricht. Dazu tritt die besondere berufliche Ausbildung zum Volksschullehrer. Verglichen mit anderen Mittelschulen steht dem Seminar zur Erreichung seines Doppelzieles eine nur ganz wenig ver-

längerte Zeit zur Verfügung. Eine allgemeine Klage geht deshalb dahin, daß der Lehrplan des Seminars überlastet sei, daß zu viel auf das Gedächtnis abgestellt werden müsse. Die wöchentliche Stundenzahl der Seminaristen ist in der Regel höher als diejenige anderer Mittelschüler.

Gegenwärtig tritt der Lehrer 19-, höchstens 20-jährig, in einigen Kantonen sogar nur 18-jährig in sein verantwortungsvolles öffentliches Amt. Von einer Verlängerung und Vertiefung der Lehrerbildung erwartet man auch eine größere Reife des jungen Lehrers.

Am dringendsten aber stellt sich die Forderung nach Reform der Lehrerbildung aus der Unzulänglichkeit der heutigen beruflichen Ausbildung. Ein Vergleich der Stundenzahlen der einzelnen Fächer zeigt auffallend, wie wenig Zeit der paedagogischen Ausbildung, theoretisch und praktisch, zur Verfügung steht. Die Unterrichtsmethoden in der Volksschule haben aber eine äußerst rege Entwicklung durchgemacht. Der Volksschullehrer ist nicht mehr zufrieden, wenn er nur über die Erfahrungen eines Routiniers verfügt. An neue Versuche auf dem Gebiete der Unterrichtsführung möchte er mit der entwickelten Fähigkeit sachlicher Kritik herantreten können und selbständig das Brauchbare in seinen Verhältnissen zur Anwendung bringen. Der Geist unserer Zeit mit seiner Auflockerung der Autorität und bisherigen ethischen Bindungen, mit den Veränderungen im Erwerbsleben, mit den zahllosen Einflüssen aus der Umgebung, hat die Stellung der Familie und ihre Auswirkung in der Erziehung erschüttert; das moderne Kind ist nicht mehr so einfach zu erziehen, wie dasjenige früherer Zeiten. Immer mehr werden der Schule erzieherische Aufgaben zugewiesen, die sonst das Elternhaus übernahm; immer häufiger mehren sich auch Erziehungsnoten der Eltern. Die Zahl der wilden „Erziehungsberater“ in den Städten vergrößert sich zusehends. Da sollte mehr als bisher der Lehrer die Führung übernehmen können. Im öffentlichen Leben seiner Gemeinde, wo früher seine Mitarbeit bei Verwaltungsaufgaben und im Vereinsleben beansprucht wurde, ist er häufig schon durch gleichgut vorbereitete Angehörige anderer Berufe abgelöst worden. Auf dem Gebiete der Erziehung dagegen fände er als Berater der Eltern über die Schule hinaus ein Wirkungsfeld, das heute noch unbestellt ist.

Für die umfassende und nicht leichte Aufgabe des Unterrichtes und der Erziehung benötigt er aber dringend eine gründlichere Vorbildung. Die wesentlichsten Eigenschaften des Erziehers, die Fähigkeit z. B., sich seiner

stillen und aufreibenden Arbeit anspruchslos hinzugeben, das Bedürfnis, in fortwährende Auseinandersetzung mit dem jungen Menschen zu treten, sie werden auch durch eine erweiterte Lehrerbildung nicht erzeugt. Sie müssen in seiner Veranlagung vorhanden sein, unter dem Einfluß der Erziehung sich bereitstellen und durch das eigene Tun zur Entfaltung gelangen. Die Mitteilung der Erfahrung Anderer, Weisung und Führung, bedarf aber auch der gut veranlagte Erzieher; ganz abgesehen davon, daß es bei dem großen Bedarf an Volkschullehrern wohl schwer halten dürfte, genügend Leute zu finden, die ein hohes Maß ursprünglicher Erzieherfähigkeiten mitbringen. Man geht zu weit, wenn man einem verhältnismäßig bescheidenen Versuch, die berufliche Ausbildung des Lehrers zu vertiefen, sofort das Gespenst der „Intellektualisierung“ gegenüberstellt. Der Pfarrer und der Arzt, die in ihrem Berufe ähnliche Eigenschaften, wie sie der Lehrerberuf erfordert, betätigen müssen, bewahren sich diese vor der Verkümmерung auch durch mehrjährige akademische Studien hindurch. Es scheint fast, als wolle man sagen, daß ein Lehrer nur auf Kosten der intellektuellen Fähigkeiten „reich an Gemütskräften“ werden könne.

### 3. Der Zürcher Plan.

Der Regierungsrat des Kantons Zürich steht gegenwärtig in der Beratung eines neuen Lehrerbildungsgesetzes, das, so hoffen wir, spätestens im Jubiläumsjahr 1932 zum Volksentscheid gelangen soll.

Die vorgeschlagene Lösung ist ein Kompromiß. Sie vermittelt zwischen reiner Universitätsbildung und dem aufgebauten Seminar. Sie besteht aus einem Unter- und einem Oberbau.

Bisher schloß das vierjährige zürcherische Seminar an die dritte Klasse der Sekundarschule an. Der Unterbau, Seminarabteilung oder Paedagogische Mittelschule (P. M.) geheißen, nimmt die Schüler aus der zweiten Klasse Sekundarschule auf und führt sie in viereinhalb Jahren zur bisherigen Maturitätsberechtigung des zürcherischen Lehrerpatentes (Studium an den beiden philosophischen und an der juristischen Fakultät; für die theologische und die medizinische Fakultät, sowie für die E. T. H. sind Ergänzungsprüfungen notwendig). Der Anschluß an die zweite Klasse Sekundarschule wird anfangs einiger Aufmerksamkeit begegnen. Ausnahmsweise können aber gut vorbereitete Schüler auch aus der dritten Klasse übertreten. Zudem sieht das neue zürcherische Regulativ für Studienunterstützungen jetzt schon vor, daß nicht am Schulort wohnenden Eltern ohne Rücksicht auf die Vermögenslage die Fahrtauslagen vergütet und wohlbemessene Beiträge an die Auslagen für Verpflegung gewährt werden. Schließlich ist die Zahl der in die P. M. übertretenden Schüler aus dem Gebiete des ganzen Kantons verhältnismäßig nicht sehr groß; die Erfahrungen an den beiden Oberrealschulen in Zürich und Winterthur, die denselben Anschluß besitzen, lassen erwarten, daß man sich rasch angewöhnt.

Die neue Schule nähert sich mit ihrem Aufbau dem Typ eines neusprachlich-realistischen Gymnasiums. Das unterrichtliche Schwergewicht liegt in den Sprachfächern. Die Muttersprache steht im Mittelpunkt, Französisch und wahlfrei Englisch oder Italienisch sind ebenfalls Pflichtfächer. Latein und Italienisch oder Englisch sind Freifächer. In den unteren Klassen fördert Handarbeitsunterricht die praktische Geschicklichkeit der Schüler. Gegenüber dem bisherigen Seminarlehrplan wird der Stoffumfang aller Fächer vermindert; wegleitend sind dabei die Bestimmungen der neuen Maturitätsordnung gewesen. Der Unterricht kann nun in die Tiefe geführt werden; wo immer möglich soll das Arbeitsprinzip Anwendung finden. Der Naturkundeunterricht z. B. wird aus diesem Grund immer nur in Halbklassen von maximal zehn Schülern geführt. Die Kunstoffächer Zeichnen, Singen und Instrumentalunterricht, deren Pflege sich über längere Zeit erstrecken muß, werden ausreichend berücksichtigt; der körperlichen Erziehung wird vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt. In den obersten Klassen führt ein paedagogischer Einführungsunterricht die Lehramtskandidaten in Schulen auf der Landschaft und in der Stadt und in die verschiedensten Erziehungsanstalten (Landerziehungsheime, Blinden- und Taubstummen-Anstalten u. s. w.). Im Unterricht berichten sie über ihre Eindrücke und verfolgen einzelne Probleme auch in der entsprechenden Literatur. Bezweckt ist, sie in reifem Alter nochmals an ihr künftiges Arbeitsgebiet heranzuführen; erst jetzt sollen sie ihre Berufswahl endgültig treffen.

Durch die Pflege der Kunstoffächer, durch die Einführung in paedagogische Probleme, dadurch auch, daß die Stoffauswahl der einzelnen wissenschaftlichen Fächer mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Volksschule getroffen wurde, ist die P. M. schon auf die Lehrerbildung hin orientiert. In ihrem kleinen Rahmen wird aber auch — besser als dies an den übergroßen Abteilungen der Kantonschule Zürich geschehen könnte — dem Gemeinschaftsleben der Schüler untereinander und mit ihren Lehrern aufmerksame Beachtung geschenkt werden können. Ein gesundes Verhältnis in beiden Richtungen muß der angehende Lehrer während seiner eigenen Schulzeit erlebt haben, wenn er es nachher auch als Selbstverständlichkeit in seiner eigenen Schule wachsen lassen will.

Paedagogische Mittelschulen sollen in Winterthur und vorläufig, wahrscheinlich noch für eine längere Reihe von Jahren, in den Räumen des bisherigen Seminars in Küsnacht geführt werden.

Der Oberbau, das paedagogische Institut (P. I.) schließt an die P. M. an. Er dient nicht nur der beruflichen Ausbildung der Volksschullehrer, sondern beteiligt sich auch an der Fortbildung der im Amte stehenden Lehrerschaft. Sein Lehrkörper wird in Verbindung mit den im praktischen Schuldienst stehenden Lehrkräften der Volksschule wissenschaftliche Untersuchungen paedagogischer Natur durchführen, deren Ergebnisse wiederum der Praxis übermittelt werden.

Ein gründlicher Vergleich der zürcherischen Vorlage mit den Studienplänen der neuen deutschen Lehrerbildung z. B. zeigt, daß das P. I. in Zürich seinen eigenen Charakter besitzt. Die deutsche Lehrerbildung, die sich an einigen Orten nach der Maturität über sechs Semester ausdehnt, ist unseres Erachtens zu einseitig theoretisch eingestellt. Im Zürcherplan ist die Reihe der bisherigen beruflichen Fächer des Seminarunterrichtes (Psychologie, Geschichte der Paedagogik, allgemeine Paedagogik und Methodik und besondere Methodik der Volkschulfächer) nur wenig erweitert worden. Neu aufgenommen wurden: Psychologie des Kindes, Psychopathologie des Kindes mit Einführung in die Heilpaedagogik, Jugendrecht und Jugendhilfe, Verfassung und Gesetzeskunde mit besonderer Berücksichtigung der Schulgesetzgebung, alles Fächer, die eng mit der Praxis in Berührung stehen.

Der Studienplan umfaßt 4 Semester. In den beiden ersten Semestern wird die allgemeine paedagogische Grundlage geschaffen; der größere Teil der Zeit dient der theoretischen und praktischen Einführung in den Volkschulunterricht. Dann schließt sich die Lehrpraxis an. In drei Perioden zu je 4 Wochen, im Gesamten also während zwölf Wochen arbeitet jeder Lehramtskandidat einzeln in Mehrklassenschulen der Landschaft oder in Abteilungen von getrennten Schulen unter der Führung erfahrener und bewährter Lehrer. Wir betrachten diese Einrichtung als einen wesentlichen Teil der ganzen Reform. Die bisherigen Versuche im kleinen Ausmaße haben sich vorzüglich bewährt. Aus der Lehrpraxis kommen die Lehramtskandidaten spürbar gereift und inniger auf ihren Beruf eingestellt zurück. Die Lehrpraxis schafft aber auch eine überaus fruchtbare Verbindung zwischen der Lehrerbildungsanstalt und der im Amte stehenden Lehrerschaft. Nach der Rückkehr aus der Lehrpraxis werden die Kandidaten in die Gebiete eingeführt, die größere Reife und praktische Erfahrungen voraussetzen (Psychologie des Kindes, Einführung in die Psychopathologie und die Heilpaedagogik, Jugendrecht und Jugendhilfe u. s. w.). — In den großen Universitätsferien sind drei Kurse zu je vier Wochen eingeschaltet, einer zur Einführung in das Arbeitsprinzip, zwei Kurse, die die Befähigung vermitteln zur Erteilung des Handarbeitsunterrichtes in der Volksschule.

Während zwei Semestern mindestens sind die Studierenden verpflichtet, in freigewählten Fächern von wenigstens vier Wochenstunden ihre allgemeine Ausbildung zu vertiefen. Das mit gutem Erfolg abgelegte Examen kann bei einem eventuellen späteren Sekundarlehrerstudium angerechnet werden. Die Ausbildung am paedagogischen Institut erhebt nicht den Anspruch auf den Titel eines akademischen Studiums. Die Einführung in die Unterrichtspraxis, die praktischen Kurse, die Pflege der Kunstoffächer und die körperliche Ausbildung beanspruchen einen großen Teil der Zeit. Den Hauptvorlesungen folgen Uebungen in kleinen Gruppen, in denen die Studierenden selbständig den Lehrstoff verarbeiten. In

Bezug auf das Interesse, das die Lehramtskandidaten diesen seminaristischen Uebungen entgegenbringen werden, teilen wir den Pessimismus von Kollege Frick, den dieser sich bei Besuchen in Deutschland erwarb, nicht. Die Versuche, die wir seit einigen Jahren in den obersten Klassen des Seminars durchführen, berechtigen uns zu schönen Hoffnungen. In dieser selbständigen und gründlichen Arbeit im kleinen Kreise wird der Lehramtskandidat auch erkennen, wie sehr seinem Wissen und Können gerade auf dem Gebiete der Erziehung Grenzen gesetzt sind. Wir hoffen, daß er in diesen Stunden, wie übrigens auch in den vielfachen praktischen Uebungen erkenne, daß der Lehrerberuf an ihn über einen entwickelten Intellekt hinaus noch andere wesentliche Anforderungen stellt.

Auch im Oberbau wird Gewicht gelegt auf die Entwicklung des Gemeinschaftslebens der Studierenden untereinander und mit den Lehrern. Die kleinen Arbeitsgruppen bilden dazu die natürliche Grundlage; besonderen Veranstaltungen (gemeinsame Abende, Wanderungen, Skilager, sportliche Veranstaltungen u. s. w.) verfolgen denselben Zweck.

Das P. I. ist selbstständig organisiert. Eine Verbindung mit der Universität wird insofern hergestellt, als Vorlesungen, die den Zwecken der Lehrerbildung dienen können, von den Lehramtskandidaten besucht werden. Wenn nötig organisiert das P. I. selbstständig gewisse Vorlesungen. Die Uebungen werden vom Lehrkörper des P. I. geleitet.

#### 4. Finanzielle Folgen.

Die regelmäßig wiederkehrenden Ausgaben betreffen die Besoldung des Lehrkörpers des P. I.

Vorsichtig durchgeföhrte Berechnungen ergeben, daß diese Fr. 100,000.— pro Jahr nur unwesentlich übersteigen. Das P. I. ruft einem Neubau in der Nähe der Universität. Die Besoldung der Volksschullehrer — so wird befürchtet — erhöht sich als Folge der verlängerten Ausbildung. Wir anerkennen die Berechtigung dieser Erwartung, müssen aber darauf aufmerksam machen, daß sich die Auswirkung kaum vor 15—20 Jahren zeigen wird. Sofern 1932 die Vorlage im Volksentscheid angenommen wird, beginnt der erste Kurs am P. I. im Herbst 1936. 1937 ev. 1938 treten die ersten neuausgebildeten Primarlehrer in die Praxis über. Eine Besoldungsbewegung wird aber nicht eingeleitet werden können, bevor nicht eine größere Anzahl von Volksschullehrern nach dem neuen Gesetz ausgebildet sind. Wer weiß, ob aber nicht in der Zwischenzeit schon die Volksschullehrer in Anerkennung ihrer verantwortlichen Tätigkeit besser besoldet werden, als sie es heute sind.

#### 5. Schlußbemerkungen.

Herr Kollege Frick konzentriert seine Einwände gegen die neue Lehrerbildung in der Befürchtung einer zu starken „Intellektualisierung“. Wir bekennen gern, daß auch die Männer, die die neue Vorlage schufen, diese

Gefahr nicht unterschätzt haben. Sicher ist man andernorts bereits zu weit gegangen. Bestimmte Erfahrungen über die Auswirkung in der Praxis konnten immerhin auch in Deutschland noch nicht gemacht werden, da dort bei dem großen Ueberfluß an Junglehrern noch einige Zeit verstreichen wird, bis mehr neu ausgebildete Lehrkräfte in die Praxis treten und sich bewähren können. Die neue Lehrerbildung im Kanton Zürich, das sei nochmals gesagt, ist aber in ihrem Wesen anders orientiert. Die innige Verbindung mit der Praxis wird überall gesucht und gegenüber der bisherigen Seminarausbildung wesentlich erweitert.

Die Auswahl der Lehrkräfte an beiden Anstalten — Unter- und Oberbau — wird mit größtem Verständnis und aller Sorgfalt vorgenommen werden müssen. Die Lehrer füllen den Rahmen der Neuorganisation mit Leben; von ihrer Befähigung und ihrer Hingabe hängt die künftige glückliche Entwicklung ab.

Wir sind überzeugt, daß die Neuordnung der Lehrerbildung, wie sie der Kanton Zürich vorsieht, in anderen schweizerischen Kantonen, auch in solchen, die keine eigene Universität besitzen, mit Genugtuung begrüßt wird. Die Notwendigkeit einer Verlängerung und Vertiefung ist überall unbestritten. In Universitätskantonen zögert man, die Ausbildung der Volksschullehrer vollständig in die Hochschule einzubauen, hauptsächlich aus der Einsicht

heraus, daß die Bedürfnisse des Lehrerberufes nicht nur eine rein wissenschaftliche Ausbildung verlangen, sondern immer auch auf die Verbindung mit der Praxis hinweisen. Ebenso schreckt man aber auch von einer einfachen Ausdehnung des bisherigen Seminars nach unten und oben ab. Wer erfahren hat, wie sehr auch unter günstigen Verhältnissen die jungen Leute im Alter von 19 bis 20 Jahren gegen eine unaufhaltbare Schulmüdigkeit anzukämpfen haben, der muß eine Lösung unterstützen, die deutlich einen Unterschied von einem Oberbau mit anderer Orientierung trennt. Wir glauben, daß das Lehrerbildungsgesetz, das der Zürcher Regierungsrat in Bälde dem Kantonsrat übergeben wird, eine Lösung darstellt, die in ihren Grundzügen auch in anderen Kantonen verwirklicht werden kann, sodaß auch nach durchgeföhrten Reformen die Ausbildung der schweizerischen Lehrerschaft nicht allzugroße Unterschiede aufweist.

Damit der nun schon seit Jahrzehnten ersehnte und vorbereitete Ausbau der Lehrerbildung endlich Wirklichkeit werden kann, muß zur Zeit der Jahrhundertfeier der Zürcherischen Volksschule der Geist der Dreißigerjahre des letzten Jahrhunderts lebendig werden, der Geist, der klar erfaßte, daß eine gründliche Volksbildung die erste Voraussetzung einer gesunden Volksentwicklung ist und der damals in unglaublich kurzer Zeit die notwendigen gesetzlichen Grundlagen schuf.

## II. Votum.

Von Prof. Dr. Heinrich Frick, Zürich.

Nachdem Herr Seminardirektor Prof. Dr. Schächlins im obigen Artikel die Neugestaltung der Lehrerbildung im Kanton Zürich dargestellt hat, mögen auch ein paar prinzipielle Bedenken dagegen geäußert werden. Die große Bedeutung der ganzen Angelegenheit ist wohl nicht besonders hervorzuheben. Nur auf einen Punkt möchte ich gleich zu Beginn hinweisen: es ist für den Vater und die Mutter eines Kindes äußerst wichtig, wem sie ihr Kind, dieses so zerbrechliche Geschöpf, im Alter von sieben bis zwölf Jahre anvertrauen. In erster Linie beschäftigt sie wohl die Frage, was für ein Mensch der Lehrer sei. In zweiter Linie fordern sie von ihm, daß er Geschick zeige im Unterricht. Und in diesem Zusammenhang soll festgestellt werden, daß die Achtung vor dem Lehrer auf der Erfüllung der Anforderungen in menschlicher und technischer Hinsicht beruht, nicht darauf, ob er eine Hochschulbildung hinter sich habe oder „nur“ Studien an einem paedagogischen Institut oder „gar nur“ eine seminaristische Mittelschulbildung. Die Achtung beruht doch wohl auf der Gewissenhaftigkeit seiner Arbeit an den Kindern und seiner rein menschlichen Art. Soll beigelegt werden, daß sehr oft der die größte Achtung erringt, der einfach und be-

scheiden seine Pflicht erfüllt und gar nicht an das Erwerben von Achtung gedacht hat?

Alle, welche in irgend einer Weise mit der Lehrerbildung zu tun hatten und haben, erklären, daß die jetzige Lehrerausbildung den heutigen Anforderungen nicht mehr genügt, trotz aller innerhalb der bisherigen Schulen versuchten Verbesserungen. Sie alle treten darum für eine Verlängerung der Ausbildungszeit ein, die damit ohne weiteres auch den Vorteil zeitigen würde, daß der zukünftige Lehrer etwas älter und damit in jeder Beziehung reifer an seine heikle Arbeit herantritt. Daß der Lehrer eine gewisse Allgemeinbildung besitzen soll, wird niemand im Ernst bestreiten. Stellen wir die ebenfalls wohl allseits anerkannte Forderung einer tüchtigen, d. h. soliden und vertieften beruflichen Ausbildung hinzu, so sind wir mitten in dem schwierigen Problem, ob und wie man diesen beiden Forderungen genügen kann. Denken wir nämlich auch daran, daß die Ausbildung der Sekundarlehrer an der Universität in gewissem Umfang die Maturitätsberechtigung dieser Allgemeinbildung voraussetzt. Diese Maturitätsberechtigung ist aber an den ungefähren Umfang und Inhalt des Wissens und Könnens des Gymnasiums oder der Oberrealschule gebunden. Damit ist

schoñ die Forderung einer Verlängerung der Ausbildungszeit der Volksschullehrer gegeben.

Die Verlängerung der Ausbildungszeit wird also, gern oder ungern gesehen, kommen müssen. Damit ergibt sich ohne weiteres eine finanzielle Mehrbelastung für den Kanton. Jede Verlängerung kostet Geld und wird zudem in absehbarer Zeit einer Besoldungserhöhung der Volksschullehrer rufen. Es ist besser, sich dies schon jetzt einzustehen. Man wird niemandem eine Verlängerung der Studienzeit und damit Mehrkosten der Ausbildung zumuten dürfen, ohne sich auch bereit zu erklären, ihn für diese Opfer zu entschädigen. Und es darf wohl trotz gelegentlicher unfreundlicher Stimmen gesagt werden, daß der Volksschullehrer, der sich seinem Beruf hingibt, sicherlich nicht hoch besoldet ist. Die finanzielle Seite der Angelegenheit sollte auf keinen Fall ausschlaggebend sein für ihre Beurteilung.

Fragen wir uns nun, ob der Vorschlag des Seminars Küsnacht geeignet ist, uns davon zu überzeugen, daß wir uns für ihn einsetzen können, und wenn es nur mit dem Stimmzettel ist.

Es wird genügen, kurz das Charakteristische der Vorlage in Erinnerung zu rufen. Heute wird anschließend an die dritte Klasse Sekundarschule in vier Jahren zugleich mit der Allgemeinbildung die Berufsbildung durchgeführt. Der Vorschlag trennt die beiden und fordert eine neue Mittelschule, das paedagogische Gymnasium von viereinhalb Jahren, anschließend an die zweite Klasse Sekundarschule und eine für den Kanton einheitliche Berufsschule das paedagogische Institut mit drei theoretischen und einem praktischen Semester.

Betrachten wir zunächst die Idee der neuen Mittelschule. Sie ist dem Typus nach ein neusprachliches Gymnasium, gegenüber dem alten Gymnasium unterschieden vor allem durch das Fehlen des obligatorischen Lateins, gegenüber der Oberrealschule hauptsächlich durch die geringere Betonung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite. Dafür weist sie in den oberen Klassen eine Einführung in paedagogische Probleme auf und höhere Stundenzahlen in den Kunstfächern (Musik, Zeichnen, Schreiben, Handarbeit, Turnen).

Da stellt sich nun die Frage: Ist es nötig, wegen dieser Einführung in paedagogische Probleme und dem Mehr an Kunstfächern eine eigene Mittelschule zu gründen? Warum will man nicht einfach die Vorbereitung auf das paedagogische Institut den bisherigen Mittelschulen übertragen? In diesen Fragen stecken einige Probleme, auf die im Folgenden hingewiesen werden soll.

Soll das paedagogische Gymnasium inbezug auf die wissenschaftlichen Fächer eine leichtere Mittelschule werden als Gymnasium und Oberrealschule?

Wenn nein, so ist eben von diesem Standpunkt aus eine Neugründung nicht recht einzusehen. Dann aber erhebt sich die weitere Frage: ist es wirklich nötig, daß jeder zukünftige Lehrer sich darüber ausgewiesen hat, daß er ebensogut hätte ein akademisches Studium ergreifen können wie die Abiturienten der andern Abteilun-

gen? Anders gefragt: gibt es nicht Lehrer, die ausgezeichnet wirken, aber weniger nach der rein intellektuellen Seite begabt sind? Sollen diese in Zukunft ausgeschlossen werden? Sollen in Zukunft die Lehrergestalten verschwinden, die vielleicht gerade zum Volksschullehrer geboren sind und an die sich jeder mit vollendet Hochachtung und Dankbarkeit erinnert, weil sie auf Kosten der intellektuellen Kräfte reich an Gemütskräften sind? Bei den jetzigen Seminarien war für solche Naturen ein Ausgleich einigermaßen möglich. Es konnte einer in den auf den Beruf vorbereitenden Fächern zeigen, daß er Begabung habe für den Lehrerberuf (soweit in der Schule eben der ganze Mensch in Erscheinung treten kann!), und man war völlig berechtigt, auf solche Schüler Rücksicht zu nehmen. In der Einführung in paedagogische Probleme kann es umgekehrt doch ganz gut vorkommen, daß einer größtes Interesse für diese immer mehr oder weniger theoretisch behandelten Probleme kundgibt, ohne sich irgendwie Rechenschaft geben zu können, ob er sich praktisch auf die Länge wohl genügend eigne.

Wenn also die paedagogische Mittelschule prinzipiell gleich hohe Anforderungen stellen will, wie die andern Maturitätsmittelschulen, so bedeutet das doch wohl eine Verstärkung der Intellektualisierung der Volksschullehrerschaft — ob man dies wünscht oder nicht. Vielleicht melden sich dann übrigens nicht mehr genügend Kandidaten für diese Laufbahn.

Sollte hingegen die neue Mittelschule in den intellektuellen Anforderungen den andern Maturitätsschulen nachstehen, so könnte leicht die Schule in den Ruf kommen (in Verbindung mit der Erklärung, daß natürlich der Eintritt in diese Schule in keiner Weise bindend ist für die spätere Berufswahl) Maturitätsvorbereitung für intellektuell schwächer Begabte zu sein, was ihre Gründer in keiner Weise erstreben. Auch auf diese Gefahr muß hingewiesen werden.

Als wesentliches Moment der neuen Schule wird ihre spezielle Einstellung auf die erzieherische Beeinflussung ihrer Zöglinge hervorgehoben. Das soll besonders auch dadurch ermöglicht werden, daß diese Schule eine kleine Schule sein soll.

Der Vorteil einer kleinen gegenüber einer großen Schule, wie z. B. beim Gymnasium Zürich, ist ohne weiteres zuzugeben. Aber will man allen Ernstes sagen, daß der zukünftige Mediziner, Jurist, Techniker, Kaufmann nicht so sehr erzieherisch beeinflußt sein soll wie der Lehrer? Ganz abgesehen davon, daß solche bewußte Erziehung immer eine sehr problematische Angelegenheit ist und sicherlich mehr als vom Programm der Schule von der Persönlichkeit ihrer Lehrer abhängig ist. Schließlich kann jeder als Erzieher angesprochen werden, ohne es bewußt sein zu wollen, der seine Pflicht bescheiden zu erfüllen sucht und sich den Ansprüchen der Schüler und Mitmenschen nicht entzieht. Das Problem der Erziehung in der Mittelschule ist darum nicht zu trennen von der Belastung der Lehrer. Bei

der Belastung der zürcherischen Mittelschullehrer muß einer im allgemeinen auf wissenschaftliche Tätigkeit neben der Schule, die doch für die Schule so wertvoll sein könnte, verzichten, wenn er sich den Schülern ausserhalb der Schule mehr als selten widmen will. Und wir wissen alle, wie wenig in der Erziehung mit Worten erreicht werden kann, wie viel hingegen mit dem Beispiel. Aber mit dem Beispiel aller, besonders aller Erwachsenen. Für das Chaos von heute wird sicher die Schule die Verantwortung nicht übernehmen wollen, ob-schon im Laufe des letzten Jahrhunderts nicht wenig zur Erziehung eines bessern Menschengeschlechts getan worden ist.

Es besteht also weiter eine Gefahr darin, die Erziehung in der neuen Schule bewußt zu gestalten und damit prinzipiell wiederum einem Intellektualismus Vorschub zu leisten.

Eine sehr wesentliche Frage ist der Ort der neuen Schule. Es bestehen Absichten, sie an die Kantonsschulen anzuschließen, sie also in die Städte zu legen. Einerseits, um einen Kontakt zu schaffen mit den Schülern der andern Abteilungen, um auch diese Bildung in die Kulturzentren zu legen. Da ist aber festzustellen, daß der Kontakt der Schüler an den verschiedenen Abteilungen der Kantonsschule Zürich fast null ist, außer in den Schülervereinen, die von allen Abteilungen Mitglieder aufnehmen, insbesondere im Freiwilligen militärischen Vorunterricht. Es beständen kaum Schwierigkeiten, an dessen Ferienausmärschen auch Seminaristen teilnehmen zu lassen. Dann das Bestechliche des Kulturzentrums. Darüber ließe sich viel sagen. Aber eine Seite muß erwähnt werden: das Leben in einem Kulturzentrum wird heute mit einer Lockerung des Gemeinschaftsge-fühls bezahlt, mit einer Auflösung zum schärfsten Individualismus. Das ist umso bedenklicher für die neue Schule, als doch ein Stück der zukünftigen Lehrer zu ihrer Tätigkeit wieder aufs Land zurückkehren muß. Vielleicht verweist man hier auf die Ausbildung der Pfarrer. Doch glaube ich nicht speziell ausführen zu müssen, wie schwer oft Pfarrer sich ans Land gewöhnen, ja, den Kontakt mit der Landbevölkerung nicht oder nur nach vielen gegenseitigen Enttäuschungen gefunden haben. Das viele theoretische Wissen versperrt nur allzuleicht den Weg zum Herzen des einfachen Mannes.

Wenn man also eine vollgültige Mittelschule will, diese klein sein soll und man umgekehrt auch die Notwendigkeit der Verkleinerung der großen Mittelschulen bejaht, so ergäbe sich eher die Frage einer Dezentralisierung der Mittelschulen, z. B. durch Schaffung einer Mittelschule auf dem Lande. Keinesfalls aber dürfte eine weitere Konzentration der Mittelschulen auf die Städte opportun sein, insbesondere muß die Verlegung der neuen Schule in die Städte abgelehnt werden.

Nun zur Schaffung einer Lehramtsschule oder eines paedagogischen Instituts. Es ist bezeichnend, daß der letztere Name vorgezogen werden soll. Man erwartet viel von diesem Institut. Ich zitiere Worte von A. S. in

der N.Z.Z. vom 29. September: „Selbst der gottbegnadete Erzieher, der geborene Menschenkenner und Intuitionspsychologe kommt ohne ein vollgeschüttetes Maß von didaktischen, psychologischen, paedagogischen, philosophischen und psychopathologischen Kenntnissen nicht aus.“ Ferner über die Didaktik: „Dieses Wissensgebiet ist weit größer als man so leichthin vermuten könnte. Eine beängstigend große Literatur berichtet über die Möglichkeiten der Stoffvermittlung in den einzelnen Fächern und für die verschiedenen Stufen. Wer darüber nicht Bescheid weiß, der irrt in einem Meere herum, ohne rechtzeitig das Ufer zu erreichen.“ Zur Paedagogik und Psychologie: „Seelenkunde heißt die erste und letzte Lösung des modernen Erziehers. ... Der Stoff dieser beiden Wissenschaften wächst täglich in die Breite und in die Tiefe. Jeder Lehrer muß ihn kennen. ... Wenn er die Erkenntnisse der modernen Jugendpsychologie, der Individualpsychologie, der Psychologie der Masse, wenn er die Forschungen des Unbewußten, der Psychoanalyse u. s. w. nicht kennt, steht er vor unübersteigbaren Hindernissen.“

Dies ist wiederum nichts anderes, als die Erziehung zu einer rein intellektuellen Angelegenheit zu machen. Aus didaktischer, paedagogischer, psychologischer Erkenntnis heraus soll der neue Mensch geboren werden. Wenn alle diese Forderungen Notwendigkeiten wären, wie bedenklich muß es dann um die jetzige Schule bestellt sein! Welcher Paedagoge weiß soviel, als nach diesen Worten unser zukünftiger Lehrer wissen sollte? Auf diesem Wege kommen wir sicher zur zukünftigen Hochschulbildung für Vater- und Mutterreifezeugnisse.

Wenn auch die Urheber der neuen Pläne sich viel bescheidener ausdrücken, so scheint mir doch in diesen Worten die Tendenz bloßgelegt zu sein. Sie weist wiederum nachdrücklich auf die Gefahr der Intellektualisierung unserer Volksschule.

Die Gestalter des neuen Planes waren sich dieser Gefahr wohl auch bewußt. Sie suchten ihr zu begegnen durch Einschalten einer großen Zahl von Uebungen in die Vorlesungen. Und es ist weiter zuzugeben, daß die Wahl geeigneter Dozenten dieser Gefahr einigermaßen begegnen kann. Nämlich durch Zuzug von Dozenten, die in der Schule noch selbst drin stehen und so das Problematische jeden didaktischen, paedagogischen, psychologischen Wissens fortwährend am eigenen Leibe erfahren. Aber eine gewisse Loslösung von der Schule wird sich eben nicht vermeiden lassen. Es ist doch durchaus etwas anderes, auf Grund von gemeinsamen Schulstunden die Probleme herauszuschälen, um dann mit den Resultaten wieder gemeinsam in die Schulstube zu treten, als anschließend an Vorlesungen das darin enthaltene Wissen an Hand von Uebungen (vielleicht Literatur!) zu vertiefen und zu befestigen. Für jeden Dozenten besteht die Gefahr, sich von der Praxis loszulösen, eben zu dozieren. D. h. nach und nach eben doch einen hochschulmäßigen Betrieb herzustellen. Da heißt es z. B.: alle Hauptfächer erhalten so viele Stunden zugeteilt, daß

der Studierende in Uebungen in kleinen Gruppen durch eigene Tätigkeit selbständig in wissenschaftliches Arbeiten hineingeführt wird. Die Tendenz zu abstrakter Erkenntnis tritt also auch hier klar zu Tage. Ebenso in einem Aufsatz in der „Schweiz. Lehrerzeitung“ über die preußischen Akademien, die wohl da und dort als Lösung vorgeschwoben haben mögen. „Was wir aus dem Bericht der Kieler Akademie mit besonderer Freude herauslesen, ist das redliche Bemühen, die künftige Lehrerschaft auf ein höheres Bildungsniveau zu heben, als es eine Mittelschule vermag, ihm zum wissenschaftlich gebildeten Fachmann auf dem Gebiet der Schulerziehung zu machen.“ Und an anderer Stelle: „der Bildungsgang an der Akademie umfaßt vier Semester. Man weiß, daß das für ein Hochschulstudium wenig ist, doch betont P., der Dozent, daß trotzdem ein wirklich hochschulmäßiges Studium angestrebt wird, d. h. ein Studium, das selbständig macht und zu wissenschaftlichem Denken und zu wissenschaftlicher Arbeit führt.“ Es drängt sich einem der Gedanke auf, daß sicher der jetzige Schritt vom Seminar zur Lehramtsschule größer ist als der später mit Sicherheit zu erwartende von der Lehramtsschule zur Universität. Darum stellen sich wohl auch die Anhänger der Universitätsbildung heute hinter diese Vorschläge, weil man zunächst diese zur Verwirklichung zu bringen hofft.

Ich möchte beifügen, daß ich meine starke Abneigung gegen eine hochschulmäßige Ausbildung der Volksschullehrer nicht nur auf den Gedanken gründe, daß es sich hier weniger um wissenschaftliches Wissen handeln müsse als um eine Sache des Könnens und Wollens, vor allem auch aus dem Herzen heraus, sondern auch auf Erfahrungen. In Thüringen ist die Ausbildung der Volksschullehrer an ein erziehungswissenschaftliches Institut der Universität gelegt. Dort machte ich Uebungen mit über Herbart. Von etwa dreißig Teilnehmern beteiligten sich trotz der größten Anstrengungen des Professors, alle zur Arbeit heranzuziehen, im allgemeinen etwa unserer fünf. Als ich einmal diesem Ordinarius meinen bedenklichen Eindruck erzählte, gab er mir zu, daß ein wirklich seriöses Arbeiten im allgemeinen erst einsetze, wenn die Studenten nach einem Jahr Praxis wieder an die Universität zurückkehrten. Es möge beigefügt werden, daß nach einem Anschlag von diesen Studierenden fast alle als Nebenfächer Deutsch oder Geschichte wählten, einer Physik, keiner Mathematik. Und endlich sei noch erwähnt, daß gelegentlich durchgefallene Theologen oder

Juristen sich an das erziehungswissenschaftliche Institut wandten, die wohl auf diesem Wege ihres akademischen Bürgertums nicht verlustig gehen wollten.

Fassen wir zusammen: durch die Ausführung der vorliegenden Vorlage für die neue Lehrerbildung ist eine stärkere Intellektualisierung unseres Volksschullehrerstandes und damit unseres Volkes zu befürchten. Das schiene mir ein weiterer Schritt in der Auflösung unserer Volksgemeinschaft. Vielleicht ist es an der Zeit, auch bei uns von der Gefahr einer Verschulung zu warnen, wie dies in Deutschland von Eduard Spranger geschehen ist. Jedenfalls wird man sich bei uns für eine Verpsychologisierung und Verpaedagogisierung unserer Volksschule kaum auf Heinrich Pestalozzi berufen können.

Wenn man am Schlusse fragen würde, unter welchen Bedingungen eine Vorlage begrüßt worden wäre, so könnte an Vorschläge erinnert werden, die seiner Zeit gemacht worden sind: Verlängerung des Seminars um ein Jahr nach unten, d. h. Anschluß an die zweite Klasse Sekundarschule, zur Entlastung in allgemeinbildender Richtung, Verlängerung nach oben höchstens um ein Jahr, nicht zu einer Vertheoretisierung der beruflichen Bildung, sondern zu praktischer Tätigkeit bei erfahrenen Lehrern, vielleicht auch zu weiterer erwünschter Ausbildung. Auf Details kann hier aber nicht eingegangen werden.

Allzu intellektualistische Einstellung hat sehr oft zu einer Unterschätzung der Arbeit des Volksschullehrers geführt. Und gerade von Lehrerseite ist oft auf die Gefahr des Intellektualismus hingewiesen worden. Ist immer wieder die Bildung überschätzt, eine Gefahr für den Menschen im Menschen und für den Menschen unter den Menschen, so kann insbesondere paedagogische und psychologische Bildung zur Gefahr für den Lehrer werden, nämlich zur Gefahr, den Schüler nur mehr als Objekt und nicht mehr als lebendiges, d. h. immer wieder anders seiendes Subjekt zu nehmen, an dem sich jede Theorie zerschlägt.

Gewiß ist die Wahl geeigneter Dozenten und Lehrer wichtiger als das Programm, das einer Schule unterlegt wird. Es weiß aber jeder, wie leicht bei besten anfänglichen Vorsätzen eine Angewöhnung an feste Formen stattfindet, sodaß eben doch ein Programm auch nicht unterschätzt werden darf. Und ich glaube, daß der vorliegende Entwurf starke Keime in sich trägt, zu einer Ueberschätzung des Wissens für Schule und Leben beizutragen.