

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 9 (1923)
Heft: 4

Artikel: Lehrerbildung und Lehrerfortbildung : (Fortsetzung) [Teil 4]
Autor: Rogger, L.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-525470>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 16.02.2025

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

Schweizer-Schule

Wochenblatt der katholischen Schulvereinigungen der Schweiz.
Der „Pädagogischen Blätter“ 30. Jahrgang.

Für die Schriftleitung des Wochenblattes:
S. Trogler, Prof., Luzern, Villenstr. 14, Telephon 21.66

Insertatenannahme, Druck und Versand durch:
Graphische Anstalt Otto Walter A.-G., Olten

Beilagen zur Schweizer-Schule:
„Volkschule“ „Mittelschule“ „Die Lehrerin“

Abonnements-Jahrespreis Fr. 10.—, bei der Post bestellt Fr. 10.20
(Cheq Vb 92) Ausland Portozuschlag
Insertionspreis: Nach Spezialtarif.

Inhalt: Lehrerbildung und Lehrerfortbildung (Fortsetzung). — Moderne Schulprobleme. — Zur Berufsberatung. — Maria und Martha. — Ueberlegen. — Schulnachrichten. — Bücherschau. — Inserate.
Beilage: Volkschule Nr. 2.

Lehrerbildung und Lehrerfortbildung.*)

Von L. Rogger, Seminardirektor.

(Fortsetzung).

Das ist also die Forderung des Tages in der Frage der Lehrerbildung: Aenderung von Grund auf. Nicht Reform, sondern Revolution!

Und die das im Ernste fordern, tun es aus Erwägungen heraus, denen ich weiterhin Verständnis entgegenbringe, wenn ich mich auch nicht zu ihren letzten Folgerungen bekennen kann.

Auch ich bin der Ansicht, der Lehramtskandidat müsse unbedingt eine gewisse geistige Reife erlangt haben, um das eigentliche Berufsstudium mit Erfolg zu betreiben, um Psychologie und Pädagogik und Methodik und die in diesen Wissenschaften liegenden und die diesen Wissenschaften zugrunde liegenden psychischen und logischen und ethischen und ästhetischen Gesetzmäßigkeiten zu verstehen. Auch ich bin der Ansicht, er müsse im kausalen Denken bereits eine gewisse Fertigkeit erreicht haben; er müsse ferner bis zu einem gewissen Grade fähig sein, sich selber und die Welt und die Menschen zu verstehen; und er müsse bestimmte wichtige, vielleicht unentbehrliche Kenntnisse in andern Fächern sich erworben haben, wenn er die pädagogisch-methodischen Disziplinen wirklich fruchtbar — nicht bloß gedächtnismäßig — studieren wolle. Also zuerst eine gewisse geistige Reife, zuerst eine gewisse Stufe von Allgemeinbildung: erst nachher soll mit der beruflichen Ausbildung begonnen werden! Und es ist mir darum unerklärlich, wie es immer noch Seminare geben kann, die schon auf den ersten Klassen, die schon mit fünfzehnjährigen Kindern Psychologie, allgemeine Pädagogik und gar Geschichte der Pädagogik zu treiben anfangen.

*) Nach einem Vortrag, gehalten zur Eröffnung des Ferienkurses für Luzerner Primarlehrer im September 1922 im Lehrerseminar zu Hühkirch.

In diesen eigentlich so klaren und selbstverständlichen Forderungen ist der Seminarreformer mit dem Revolutionär ohne weiteres einverstanden.

Aus diesen Erwägungen heraus scheint mir aber doch nicht mit Notwendigkeit zu folgen, daß der Lehramtskandidat die für sein Berufsstudium notwendige Allgemeinbildung nur gemeinsam mit andern Studenten, an den bestehenden andern Mittelschulen erwerben könne. Und es scheint mir nicht mit Notwendigkeit daraus zu folgen, daß er, um sein Berufsstudium erfolgreich zu betreiben und um auf seinen spätern Beruf sich erfolgreich vorzubereiten, nun gerade eine gleich breite und gleich hohe und gleich tiefe Allgemeinbildung haben müsse, wie der spätere Theologe und Mediziner und Arzt und wie der spätere Historiker und Philologe und Physikprofessor an der Mittelschule. Wohl gemerkt: ich behaupte nicht, daß der Lehramtskandidat diese Allgemeinheit der andern nicht haben dürfe. Ich behaupte nicht, daß der Abiturient einer der bestehenden allgemeinen Mittelschulen — die sonstige Veranlagung vorausgesetzt — nicht fähig oder nicht geeignet und nicht sehr gut befähigt und sehr gut geeignet wäre, auch das Berufsstudium des Volksschullehrers mit Erfolg zu betreiben. Je höher und je tiefer und je breiter die Allgemeinbildung, um so erfolgreicher wird die Berufsbildung sein. Dieser Grundsatz wird übrigens für alle Berufe gelten, falls nicht etwa durch ein verlängertes und vertieftes Allgemenstudium das verloren geht, was für ein Berufsstudium besonders wichtig, besonders charakteristisch, gar wesentlich, also unentbehrlich ist. Ich zweifle nur daran, ob die Vorteile dieser Lösung

und die Nachteile der andern Lösung der Frage so groß seien, daß eine Reform der bisherigen Lehrerbildungsveranstaltung nicht genügt, daß es also eine eigentliche Revolution brauche. Und es scheint mir nicht mit Notwendigkeit aus meinen Zugeständnissen zu folgen, daß man bei den Veranstaltungen für die Allgemeinbildung des künftigen Lehrers nicht schon auf seinen spätern Beruf Rücksicht nehmen dürfe. Und erst recht nicht scheint mir daraus zu folgen, daß eine solche Rücksichtnahme ein unheilvoller, nicht mehr gutzumachender Fehler wäre. Mir scheint z. B. gar nicht so rückständig zu sein, was kürzlich das französische Unterrichtsministerium tat, als es in seiner neuesten Verordnung über die Reform der „écoles normales“ verlangte, es solle dem Lehramtskandidaten vom ersten Tage an zum Bewußtsein gebracht werden, daß er für einen ganz bestimmten und ganz eigenartigen Beruf, eben für den Lehrerberuf da sei. „Vom ersten Tage der Aufnahme des Zöglings an bis zu seinem Austritt aus der Anstalt sollen die Lehrer des jungen Seminaristen seinen zukünftigen pädagogischen Beruf keinen Augenblick aus den Augen verlieren,“ verlangt der französische Erziehungsdirektor.

Ich verkenne auch keineswegs den Wert des pädagogischen Fachstudiums auf einer Universität. Und ich gönne jedem Menschen, der wirklich das Zeug dazu hatte, auch dem Lehrer, das Glück, paar Jahre lang „ein wissenschaftlicher Mensch gewesen zu sein.“ Nietzsche hatte sicher recht, wenn er sagte: „Der Wert davon, daß man zeitweilig eine strenge Wissenschaft streng betrieben hat, beruht nicht gerade in deren Ergebnissen: denn diese werden im Verhältnis zum Meere des Wissenswerten ein verschwindend kleiner Tropfen sein. Aber es ergibt einen Zuwachs an Energie, an Schlußvermögen, an Fähigkeit der Ausdauer; man hat gelernt, einen Zweck zweckmäßig zu erreichen. Insofern ist es sehr schätzbar, in Hinsicht auf alles, was man später treibt, einmal ein wissenschaftlicher Mensch gewesen zu sein.“ — Und ich gebe gerne zu, daß das Studium der pädagogischen Fächer auf der Universität mit den wissenschaftlichen Mitteln der Universität und mit allen andern Anregungen der Hochschule und des Hochschulortes dem Lehrer viel Wertvolles für seinen Beruf geben kann, was das heutige Seminar mit seiner wissenschaftlichen Ausrüstung und mit seinen Anregungen und seiner Umgebung ihm nicht und nie im gleichen Maße wird geben können. Ob aber für die Erfüllung der spätern ureigentlichen Berufsaufgabe und die Lösung der ureigentlichen Berufsarbeiten so viel mehr und so viel Besseres herauschaut, wenn der Lehrer auf der Universität seine Berufsstudien machte, als wenn er bloß ein — gutes — Seminar besuchte? Und ist dieses „mehr“ so sicher, daß man das Experiment der Seminarrevolution und alles,

was eine solche mit sich bringt, ohne Bedenken wagen dürfte?

Bei vielen wissenschaftlichen Berufen darf man vielleicht so argumentieren: Mit der Gründlichkeit, mit der Tiefe und Breite und Höhe der wissenschaftlichen Vorbereitung wächst und wächst, mit Naturnotwendigkeit, im geraden Verhältnisse, die spätere praktische Tüchtigkeit und Brauchbarkeit im Berufe. Ob man aber dieses Gesetz ohne weitere Einschränkung auch auf den Lehrerberuf anwenden darf? Dann dürfte man es vielleicht, wenn des Lehrers Berufsarbeit in erster Linie und zu tiefst wissenschaftliche Arbeit wäre. In der Volksschulstube aber handelt es sich doch nicht darum, zu forschen, zu untersuchen, neue Gesetzmäßigkeiten zu finden, die Erfindungen zu systematisieren, andere zum Forschen anzuregen und anzuleiten, ihnen die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens beizubringen usw. In der Volksschulstube handelt es sich zutiefst um etwas Praktisches. Es handelt sich in erster Linie darum, bestimmte elementare Kenntnisse und Fertigkeiten, eigenes Sein und eigenes Tun auf andere zu übertragen. Oder vielleicht sag ich es — in Berücksichtigung des formalen Zweckes alles pädagogischen und methodischen Tuns des Lehrers — besser so: in der Volksschulstube handelt es sich darum, andere anzuregen, in andern Kräfte und Anlagen zur Entwicklung zu bringen. Dazu gehört aber in erster Linie praktische Befähigung, gehört in erster Linie etwas ganz Persönliches — wir werden noch näher darauf zu sprechen kommen. Die Wissenschaft spielt dabei keine entscheidende Rolle. Die Erfahrung, das Leben, liefert uns zu oft den Beweis, daß ganz unwissenschaftliche Lehramtskandidaten später außerordentlich erfolgreiche Lehrer sind, und daß wissenschaftlich beste Schüler später in der Schulstube nichts Rechtes anzufangen wissen. Diese Erscheinung zeigt sich wohl bei keinem andern „wissenschaftlichen“ Berufe in solcher Auffälligkeit. Ein Beweis dafür, daß die Forderungen für die Ausbildung zu einem andern wissenschaftlichen Berufe nicht unbesehen auch auf die Ausbildung zum Lehrerberuf übertragen werden dürfen. Gewiß muß sich der Lehrer jederzeit über all sein pädagogisches und methodisches Tun wissenschaftlich Rechenschaft geben können; gewiß muß sein ganzes Tun und Lassen, sein ganzes Erziehen und Lehren vor den Gesetzen der Wissenschaft bestehen können; gewiß muß er darum beständig die Wissenschaft treu zur Seite haben, um sich von ihr beraten, um unter Umständen sein instinktives Wollen von ihr korrigieren zu lassen, um nie etwas zu tun, was ihren Gesetzen widerspräche; denn es kann gar nicht etwas praktisch richtig sein, was mit einem psychologisch-pädagogisch-methodischen Gesetze, mit andern Worten, was mit der Natur und der Logik im Widerspruch stände. Aber die Hauptsache muß

doch nicht die Wissenschaft in ihm leisten; die Hauptfache muß der Mensch, muß der praktische Mensch, muß der pädagogische Instinkt leisten. Und ob nicht eine gewisse Gefahr da wäre, daß der Lehrer, der als „psychologischer Fachmann“ von der Universität heimkäme, vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sähe, das heißt: daß er vor lauter interessanten psychologischen Erscheinungen das Kind, das Kind als solches, den Menschen im Kinde vergäße? Daß er vor lauter psychologischen Erwägungen, vor lauter psychologischen Bedenken, vor lauter Berücksichtigung psychologischer „Momente“ gar nicht mehr dazu käme, nach dem gefunden Menschenverstande, nach dem angeborenen pädagogischen Instinkte frisch drauf los zu handeln?

Wenn man nach akademischer Bildung für den Volksschullehrer ruft, denkt man in weiten Kreisen nicht nur an sein spezifisch pädagogisch-methodisches Studium. Der akademische Lehrerstudent müßte auf der Universität auch andere Fächer, besonders Fächer, die er später in der Schule zu lehren hat, „wissenschaftlich“ betreiben lernen.

Was ist von diesen Vorschlägen zu halten? Wenn man damit meint, der akademische Lehrerstudent dürfe sich natürlich selber irgend ein Fach für das er besondere Veranlagung und darum besondere Liebe in sich spüre, auswählen; und wenn man dabei in erster Linie an den formalbildenden Wert eines solchen Studiums denkt und darauf vertraut, daß der Segen dieses Studiums dem ganzen spätern Lehrer und damit indirekt auch allen andern Schulfächern zu gute käme; wenn man es im Sinne des obgenannten Wortes von Nietzsche und im Sinne des ebenfalls oben genannten Göthewortes meint, dann läßt sich dieser Vorschlag hören. Wenn man aber damit sagen wollte, nur dann sei ein Volksschullehrer imstande, gut Schule zu halten, wenn er in irgend einem der Schulfächer doktoriert habe; oder wenn man gar die Ansicht vertritt, es müsse einer alle seine Schulfächer auf der Universität und im wissenschaftlichen Geiste der Universität studiert haben, um darin auf der Volkstufe einigermaßen anständig unterrichten zu können, dann fängt das Problem an, nicht nur ungemütlich, sondern geradezu ungeheuerlich zu werden. Und diese Ansicht wird tatsächlich vertreten, wird von angesehensten Vorkämpfern für Universitätsbildung der Volksschullehrer vertreten. Man lese bei Tews folgende Sätze: „Die Lehrer der Volksschule können nur da gebildet werden, wo die Wissenschaft selber lebt. Jeder Volksschullehrer, der Geschichte lehren will, muß den Männern Aug in Aug gegenübergestanden haben, auf denen die Geschichtswissenschaft seiner Zeit ruht.“ Man lese diesen Satz noch einmal, und fahre dann im gleichen Tone fort. Dann bekommt man folgendes Schema: Wer an der Volksschule Geographie lehren will, muß

den Männern Aug in Aug gegenüber gestanden haben, auf denen die Wissenschaft der Geographie ruht. Und man fahre weiter: Jeder, der in der Volksschule Religionsunterricht erteilen will, muß doch auf der Universität wenigstens Exegese und Dogmatik und Moral und Kirchenrecht und Kirchengeschichte studiert haben. Und wer in der Volksschule Sprachunterricht erteilen will . . . Und wer in der Volksschule Rechnunterricht erteilen will . . . Und wer in der Volksschule Buchführung erteilen will . . . Und wer in der Volksschule einen einigermaßen genügenden Gesangunterricht erteilen will, der muß doch auf einer Musikhochschule studiert haben. Und wer in der Volksschule Turnunterricht erteilen will, der muß eine Turnakademie absolviert haben. — Da hört nun doch die Gemütlichkeit auf; hier fängt schon die Ungeheuerlichkeit an!

Noch einmal: ich schätze die Begeisterung des strebsamen Lehrers für eine vertiefte Berufsbildung. Ich bringe auch seiner Sehnsucht nach dem Maturitätszeugnis und der akademischen Freiheit und Wissenschaftlichkeit weitgehendes Verständnis und weitgehendes Interesse entgegen, sofern er sachlich und auf dem Boden des gesunden Menschenverstandes bleibt. Ich bin aber doch der Ansicht, daß an seiner übermäßigen Begeisterung und an den ihr zu grunde liegenden übertriebenen Hoffnungen ein großer Irrtum schuld ist. Und dieser Irrtum heißt: Ueberschätzung der Bedeutung des Lehrers und der Schule für die geistige Entwicklung des Schulkindes. Ich will gewiß die Bedeutung des Lehrers nicht unterschätzen. Aber ich möchte auch vor einer Ueberschätzung warnen. „Die Allgewalt der Schule ist ein Dogma, das hoffentlich mit dem 19. Jahrhundert begraben ist.“ Ich darf dieses Wort Paul Häberlins auch in diesem Zusammenhange hineinstellen. Wir dürfen den Einfluß des Lehrers auf die ganze geistige Entwicklung des Kindes nicht überschätzen. Als ob es überhaupt in erster Linie vom Lehrer abhinge, ob aus dem Kinde geistig etwas wird! Das hängt in erster Linie gar nicht vom Lehrer ab, das hängt in erster Linie vom Kinde selber ab, von dem, was das Kind „von Haus aus“ in die Schule mitbringt, das heißt, es hängt in erster Linie von seinen eigenen Anlagen ab. Gewiß hilft der Lehrer dem Kinde bei der Weckung und der Entwicklung der Anlagen. Gewiß werden die geistigen Anlagen eines Kindes bei einem guten Lehrer schneller und reicher und höher entwickelt als bei einem weniger guten Lehrer. Ob aber die Kunst, bei dieser Entwicklung zu helfen — und es ist und bleibt eine Kunst — so wesentlich von der akademischen Bildung abhängt? Ob ein sehr gescheiter, akademisch gebildeter Lehrer aus einem Dummkopf einen Sokrates macht? Oder ob ein sehr gescheiter, akademisch gebildeter

Lehrer ein mittelmäßig veranlagtes Kind wirklich viel weiter bringt als ein tüchtiger, bloß seminaristisch gebildeter Lehrer? Schon bei Jean Paul lesen wir, und die Erfahrung bestätigt es Schritt für Schritt, daß die ersten fünf Lebensjahre für die ganze sittliche und geistige Entwicklung des Menschen von allergrößter, von entscheidender Bedeutung seien. Sollte die Natur, und sollte die Menschheit sich wirklich von Grund aus getäuscht und dadurch den von Gott und der Menschennatur gewollten Kulturfortschritt um Jahrtausende zurückgehalten haben, indem sie den Menschen in diesen entschei-

denden Jahren seiner Entwicklung nicht einem akademisch gebildeten Gelehrten, sondern nur der Mutter oder der Amme übergab? Und würden wohl die von akademisch gebildeten Müttern und Ammen und Kindergärtnerinnen erzogenen Kinder es in der Welt viel weiter bringen, sagen wir es besser: würden diese in der Welt glücklicher werden? Würden sie den Mitmenschen zu größerem Segen, und ganz besonders: würden sie Gott zu größerer Ehre gereichen als die von einer klugen und vermöge ihrer natürlichen Veranlagung pädagogisch gut beratenen, nicht akademisch gebildeten Mutter erzogenen Kinder? (Fortf. folgt.)

Moderne Schulprobleme.

Elternabende — Schülerbogen.

Von Martin Bögeli.

Wenn Mittel und Wege zur Erfassung des Stoffes, die unter dem Schlagwort Arbeitsschule zusammengefaßt werden, im neuzeitlichen Schulleben einen Siegeszug erlebten, so sind es nicht die rein methodischen Neuerungen, die diesen Erfolg buchen dürfen. Oder sagen wir es deutlicher. Die Arbeitsmethode verdankt den Erfolg ihren psychologisch-pädagogischen Grundlagen. Es ist ein ungemain großer Unterschied, ob der Schüler den fertigen Stoff erhält, oder ob er ihn erarbeiten muß, ob der Lehrer den Stoff doziert, oder ob er ihn mit dem Schüler erkämpft, gleichsam nicht eher in seinen Besitz kommt, als dieser: Es ist der Unterschied zwischen Erlernen und Erleben. Bei der Arbeitsmethode erleben Lehrer und Schüler den Stoff. Der Erzieher lenkt dabei, sorgt dafür, daß das logische Denken, Kombinieren des kindlichen Geistes nicht auf falsche Wege gerät, sonst denkt und fühlt er mit dem Kinde und freut sich, am Ziele angelangt, selbst wieder über das Eroberte.

Dieses Denken und Fühlen mit dem kindlichen Geiste ist aber nichts anderes als der persönliche Kontakt zwischen Lehrer und Schüler, Erzieher und Zögling.

Noch segensreicher vielleicht, als auf die Stoffaufnahme, wirkt dieser Kontakt auf die Erziehung. Er allein ist die Triebfeder, die den Lehrer vom ersten Schuljahr an bis hinauf zur Hochschule zum bedeutendsten Erziehungsfaktor macht. Er ist es, der den Erzieher gleichsam zum Führer und Seelsorger des Schülers und oft sogar seiner Eltern und Geschwister stempelt. Dieser Kontakt aber soll nicht um 8 und 2 Uhr beginnen und um 12 und 5 Uhr aufhören, er soll hinübergehen mit Rat und Tat bei der Berufswahl, bei Handarbeiten, Sportbetätigung des Schülers, bei der Wahl von Weihnachtsgeschenken, Ferienaufenthalten, Reisen, Literatur etc etc. Er soll, und das ist seine natürliche Entwicklung, in dem „sich kennen lernen“ der verschiedenen Erziehungsfaktoren, zwischen Eltern und Leh-

rer, dem Ideal der harmonischen Erziehung in all seinen Teilen gerecht werden. —

Sprechen wir aus der Praxis! Welcher Lehrer hat es nicht schon erlebt, daß ihn die Eltern fragten, ob es wahr sei, daß ihr Kind nie Aufgaben hätte? Welchem Lehrer wurde von Eltern nicht schon der aufrichtige Wunsch gesagt: „Ich hätte Sie schon längst gerne gesprochen, kennen gelernt.“ —

Die Erziehung eines Menschen teilt sich in die Selbsterziehung und in die Erziehung durch die Erziehungsfaktoren. Unter diesen nehmen die Eltern die erste Stelle ein. Wie und wo aber werden die Eltern auf die Kindererziehung vorbereitet? Genügt es, wenn sie gute, brave Leute sind? Wie unendlich viel Berverkehrtes tun auch die besten Eltern? Warum gibt es Gegenden, Zeiten, wo man von einer rohen, verdorbenen Jugend spricht? Warum ist heute unsere eigene Jugend von einer zum Teil fanatischen Sportswut besetzt? Bekennen wir nur offen, weil die Erzieher es nicht verstanden, oder sich nicht die Mühe gaben, gerade die gleichen Sportsarten mit ihren Zöglingen in besserer, feinerer Form zu betätigen und in zweckmäßigem Handarbeitsunterricht (Lederarbeiten, Porzellanmalerei, Holzbrennerei, Schnitzerei, Buchbinderei, Photographieren, Einrichtung von Aquarien und Terrarien etc etc.) der Einseitigkeit die Stirne zu bieten und ein Gegengewicht zu schaffen! — — —

Ich wollte in diesen Zeilen die Notwendigkeit oder wenigstens die Berechtigung der Elternabende, des Kontaktes zwischen Eltern und Lehrer begründen. Umfassend konnte es nicht geschehen. Führen wir diese Institution ein und lassen nachher Eltern und Lehrer sprechen!

Wie sollen diese Abende durchgeführt werden? Der Erzieher ladet jeden Monat die Eltern seiner Zöglinge zu einem Abend ins Schulhaus ein und hält ihnen nach einem gut durchdachten Programm je einen kleinen Vortrag. Themen findet jeder eine Menge: Die freie Zeit des Schülers, Schulgottes-