

Ideale Gymnasiallehrer-Bildung [Fortsetzung]

Autor(en): **Vonlanthen, A.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **32 (1945)**

Heft 5

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-529197>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Mittelschule

Ideale Gymnasiallehrer-Bildung*

3. Die pädagogische Ausbildung des Gymnasiallehrers.

Die pädagogische Ausbildung soll dem künftigen Gymnasiallehrer die Kenntnis seines wirklichen Arbeitsraumes und die Erkenntnis seiner eigentlichen Berufsaufgabe verschaffen. Dazu soll dienen „eine umfassende und kritische Lehre vom Gymnasium, die dem Gymnasiallehrer in Form von Vorlesungen und Uebungen durch die Hochschule vermittelt wird. Sie umfasst hauptsächlich eine Darstellung des Wesens und Ziels des Gymnasiums, damit dessen Grundidee klar erkannt werde; eine aus dieser Sinngebung herauswachsende Darlegung des organischen Aufbaus einer wahren Gymnasialbildung und des Anteils der einzelnen Fächer an ihr; eine kritische, stets an der Grundidee orientierte Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung des Gymnasiums und seiner gegenwärtigen Gestaltungen und Verfassungen, besonders in der Schweiz. Diese Aufgabe soll als Lehrauftrag einem vorzüglichen Gymnasiallehrer anvertraut werden, der aus lebendiger und umfassender Kenntnis des Gymnasiums unvoreingenommen und schöpferisch an die Gymnasialprobleme herantritt“ (S. 14/15).

Das ist eigentlich nichts Neues. Schon Otto von Greyerz erwähnt in seinem oben zitierten Werke: „Auch ein Kolleg über Gymnasialpädagogik gehörte zu jenen grünen Inseln, auf denen der Kandidat das Gefühl hatte: Man sieht doch wo und wie“ (S. 108).

Das ist es eben. Der künftige Gymnasiallehrer soll um das Wo und Wie wissen. Wenn es nun in den „Grundsätzen“ heisst: „kritische Lehre“, so ist dies ja nicht im Sinn von „Kritik“

am Gymnasium zu verstehen, sondern im Sinn von „wissenschaftlich“, „gründlich“. Dass diese Aufgabe als Lehrauftrag einem Gymnasiallehrer anvertraut werden soll, drückt in keiner Weise ein Misstrauen gegenüber dem akademischen Lehrer der allgemeinen Pädagogik aus. Die Rektoren haben ganz einfach die Ansicht, dass ein Gymnasiallehrer, „der aus lebendiger und umfassender Kenntnis des Gymnasiums“ an die Gymnasialprobleme herantritt, seine Aufgabe leichter lösen kann als der akademische Lehrer, der mit dem Gymnasium weniger mehr verbunden ist. Sicher wäre es zum Besten unserer katholischen Kollegien und Gymnasiallehrer, wenn auch die Freiburger Hochschule diesem ausdrücklichen Wunsche der Rektoren entsprechen könnte.

Zu diesem wichtigen Punkt der „Grundsätze“ führt der Bericht von Rektor Fischer (S. 50) aus: „In einer Hinsicht hatten alle Berater unserer Kommission die gleiche Meinung: Sie billigen alle die Einrichtung einer Vorlesung mit Uebungen über Idee und Gestalt des Gymnasiums in Vergangenheit und Gegenwart. Wenn die Hochschule eine solche Vorlesung einführt, so ist zu fordern, dass sie im strengsten Sinne des Wortes eine kritische Vorlesung sei, d. h., dass sie, vom erkannten innersten Gesetz des Gymnasiums aus, in Geschichte und Gegenwart die Gestalt und die werdenden Kräfte des Gymnasiums messe. Die von fast allen unseren Gästen gewünschte Jugendpsychologie könnte, wenn der mit der Darstellung der Gymnasialprobleme beauftragte Dozent über die nötigen psychologischen Kenntnisse und Erfahrungen verfügt, mit dieser Vorlesung über die Probleme des Gymnasiums verbunden werden. Auch eine allgemeine Unterrichtslehre könnte, um

* Siehe Nr. 4.

einer Zersplitterung zu wehren, hier eingeordnet werden."

Weniger Wichtigkeit wird, da das pädagogische Pensum nicht allzu belastend werden soll, der Geschichte der Pädagogik beigemessen: „Geschichte der Pädagogik und Lektüre pädagogischer Klassiker dürfen bei der Kürze der zur Verfügung stehenden Ausbildungszeit höchstens als Mittel der pädagogischen Besinnung und nicht als verbindlich erklärt werden" (S. 15).

Hingegen wird ausdrücklich auf die Notwendigkeit der *Jugendpsychologie* und der *Charakterkunde* hingewiesen. „Zur Erfüllung seiner Aufgabe soll der Gymnasiallehrer in besonderen Uebungen und Kolloquien seine Kenntnis über die Psychologie und die geistige Problematik des Jugendlichen im *Gymnasiastentalter* erweitern und vertiefen" (S. 15).

4. Die didaktisch-praktische Ausbildung des Gymnasiallehrers.

Bis in unsere Zeit herein war man in Hochschul- und Mittelschullehrer-Kreisen der Auffassung, der angehende Mittelschullehrer brauche nichts als eine möglichst gründliche fachwissenschaftliche Ausbildung. Man sah zwischen dem Unterricht an der Universität und dem des Gymnasiums keinen wesentlichen Unterschied. Die Hochschule glaubte für die didaktisch-praktische Ausbildung des Gymnasiallehrers ein Wesentliches beigetragen zu haben, wenn sie gelegentlich etwa im Rahmen von Seminarübungen auf die Unterrichtspraxis hinwies. Zu einem Mehr sah man sich um so weniger verpflichtet, als sich die Gymnasien selbst mit dieser einseitig wissenschaftlichen Ausbildung der jungen Lehrer begnügten.

Zwei Schulmännern, *Konrad Brandenberger* und *Wilhelm von Wyss*, ist es zu verdanken, dass dem anders wurde. 1910 stellte Brandenberger auf Grund einer Rundfrage unter den schweizerischen Mathematiklehrern fest, dass das Fehlen einer Einführung in die Unterrichtspraxis als ein schwerer Mangel empfunden werde. Unter seiner Leitung

wurden in der Folge an der ETH und an der philosophischen Fakultät II der Universität Zürich praktische Kurse eingerichtet. Von Wyss forderte sie auch für die philosophische Fakultät I.

Auf der Tagung des VSG vom Herbst 1913 stimmten die schweizerischen Gymnasiallehrer den Postulaten von Brandenberger und Wyss bei und verlangten, dass künftighin praktisch-pädagogische Uebungen und Vorlesungen einen integrierenden Bestandteil der Mittelschullehrer-Ausbildung sein sollten.

Als erste entsprach die Universität Zürich 1916 diesen Postulaten und organisierte in Verbindung mit der ETH und der Zürcher Kantonschule didaktische Kurse. Mit dieser Aufgabe wurden von Anfang an nicht die Hochschullehrer selbst, sondern aktive Mittelschullehrer betraut.

Auf Zürich folgte Basel im Jahre 1925, das die pädagogische Ausbildung der Mittelschullehrer auf ein Jahr konzentrierte und sie dem Kantonalen Lehrerseminar eingliederte.

Aehnlich wie Zürich organisierte auch die Universität Bern seit 1927 didaktische Kurse. Sie ging aber dabei noch einen Schritt weiter, indem sie die Kandidaten ausserdem zu einer mehrwöchigen Teilnahme am Unterricht an einer höheren Schule verpflichtete.

Die naturwissenschaftliche Fakultät der *Freiburger Hochschule* veranstaltete seit 1918 Einführungskurse für den Unterricht in den verschiedenen Fächern. Eigentliche Probelektionen sind seit den zwanziger Jahren dazu gekommen. An der philosophischen Fakultät gibt es seit 1932 Vorlesungen über Didaktik und Methodik der verschiedenen sprachlich-historischen Fächer, verbunden mit regelmässigen praktischen Uebungen im Unterrichten. Unsere Kollegien sind dem Erziehungsdirektor und der Universität des Kantons Freiburg für dieses Entgegenkommen sehr dankbar. Damit ist auch an unserer Universität die didaktisch-praktische Ausbildung des künftigen Mittelschullehrers gewährleistet.

Diese mehr praktische Aufgabe können die Hochschulen nur erfüllen, wenn die Gymnasien mithelfen und die zu den praktischen Lehrübungen nötigen Schüler zur Verfügung stellen. Zudem sorgt die Universität durch die allgemeine Didaktik und durch die Methodik der verschiedenen Fächer (Vorlesungen und Uebungen!) nur für eine erste Einführung (und Einfühlung!) in die Kunst des Unterrichts. Der mit der Leitung dieser Kurse betraute Lehrer sollte „selber ein Meister im Unterrichten“ (S. 15) sein und eben als solcher es vermeiden, eine schablonenhafte Methodik, die wesentlich in der Vermittlung technischer Handgriffe bestünde, zu geben.

Da eine einfache und wesentliche Theorie der Unterrichtskunst hauptsächlich aus der Praxis abzuleiten ist, soll der Kandidat angehalten werden, während einer grösseren Anzahl von Stunden bei vorzüglichen Lehrern zu hospitieren und unter der Kontrolle seines Didaktiklehrers (oder auch Hochschullehrers!) möglichst viele Unterrichtsstunden zu erteilen.

Was die zeitliche Anordnung dieser didaktisch-praktischen Ausbildung anbetrifft, gingen die Ansichten in der Kommission auseinander. Gegenüber der ersten Möglichkeit: Verlegung dieser Ausbildung auf die Zeit nach Abschluss der wissenschaftlichen Studien (System Basel-Stadt!), zog die Kommission die zweite, und offenbar doch auch bessere Lösung vor: Die didaktisch-praktische Ausbildung soll schon während der wissenschaftlichen Studien einsetzen. Theorie und Praxis, Wissenschaft und Unterricht können so einander gegenseitig befruchten. Wobei allerdings in der Regel die praktischen Uebungen nicht vor dem 5. Semester begonnen werden sollten!

Auf diese erste, im wesentlichen von der Hochschule gewährleisteten Einführung in die Unterrichtspraxis ist nun als zweite Stufe der praktischen Ausbildung das Lern- oder Lehrvikariat gedacht. (In Deutschland: Studienreferendar.) Unter der Leitung eines vorzüglichen Mentors sollte der

Kandidat die Kunst der Unterrichtsgestaltung und der Erziehung gründlich kennen lernen. Dieses Vikariat müsste, um wirklich fruchtbar sich auswirken zu können, von halbjähriger Dauer sein. So würde die zweite Stufe der praktischen Ausbildung den Gymnasien selbst anvertraut werden, vornehmlich den maturitätsberechtigten. Fraglich wird unter den heutigen Umständen sein, ob der Wunsch: „Für seine Arbeit erhält der Lehrvikar eine bescheidene Entschädigung“, erfüllt werden kann. Wie sehr auch diese finanzielle Hilfe zu begrüßen wäre, so scheint uns doch noch wichtiger, dass der künftige Gymnasiallehrer wirklich von einem guten Mentor betreut werde und nicht, wie das zu befürchten ist, ganz einfach sich selbst überlassen bleibe und das bekannte Schicksal der jungen Hilfslehrer teile.

5. Die Gymnasiallehrer-Prüfung.

Die Ausbildung für den Gymnasiallehrerberuf wird abgeschlossen durch die Gymnasiallehrerprüfung. Sie soll vor allem die wissenschaftliche Ausbildung des Kandidaten, aber im Rahmen des Möglichen auch seine Eignung für den Gymnasiallehrerberuf feststellen. Es soll alles getan werden, um dieses Examen nach der wissenschaftlichen wie nach der gymnasialpädagogischen und -didaktischen Seite hin im Sinne einer Konzentration auf das Wesentliche auszubauen.

a) Die wissenschaftliche Prüfung.

Nach reiflicher Ueberlegung, ob es nicht ratsam sei, das Doktorexamen als einziges wissenschaftliches Examen des künftigen Gymnasiallehrers anzuerkennen und dazu eine pädagogisch-didaktische Prüfung zu verlangen, kam die Kommission schliesslich doch zur Ueberzeugung, dass an der Gymnasiallehrerprüfung als dem eigentlichen Examen festzuhalten sei. Hingegen fordert die These 9, dass in Fällen, wo ein Absolvent Gymnasiallehrer- und Doktorprüfung (gleich in welcher Reihenfolge!) ablegt, jede unnötige Doppelspurigkeit der beiden Prüfungen vermieden

werde; sie sollen einander ergänzen, nicht überdecken.

Diese streng wissenschaftliche Prüfung, die von den betreffenden Hochschullehrern abgenommen wird, unterscheidet sich von dem bisher im Staatsexamen oder Lizentiat Ueblichen nicht wesentlich. Sie besteht aus einer grösseren Diplomarbeit aus einem der beiden Hauptfächer, aus mehreren Klausurarbeiten und mündlichen Prüfungen in den beiden Hauptfächern (und im Nebenfach, falls dieses Examen nicht schon früher abgelegt wurde!).

b) Die pädagogisch-didaktische Prüfung.

Sie ist theoretisch und praktisch. Theoretisch: Ein mündliches Examen (Kolloquium!) soll den Nachweis erbringen, dass der Kandidat die wissenschaftliche Bildung für die Aufgaben des künftigen Berufes umzudenken und anzuwenden weiss. Der Kandidat würde also über die allgemeine Didaktik des Mittel- schulunterrichts und die spezielle Methodik der beiden von ihm gewählten Examenfächer geprüft. Damit verbunden wäre ein Kolloquium über Idee und Gestalt des Gymnasiums in Vergangenheit und Gegenwart. Hingegen würde die Geschichte der Pädagogik nicht Gegenstand der Prüfung sein.

Praktisch: Verlangt würde je eine Probelektion aus jedem Hauptfache. Dazu käme allenfalls noch ein Lehrvortrag, in dem der Kandidat seine Fähigkeit einer klaren und packenden Darstellung zu beweisen hätte.

Als Ergänzung, eventuell als Korrektiv der

erlangten Pädagogiknoten, ist der am Schlusse des Lehrvikariats vom Mentor und Rektor ausgearbeitete Bericht über Leistung und Eignung des Kandidaten gedacht.

6. Gleichschaltung der Gymnasiallehrer-Bildung?

Es geht, wie bereits einleitend bemerkt, nicht um eine Gleichschaltung. Die „Grundsätze“ halten ausdrücklich fest (S. 8): „Entsprechend der staatlichen, konfessionellen und sprachlichen Vielgestaltigkeit unseres Landes soll in der Ausbildung der Gymnasiallehrer den Kantonen und den Kultureinheiten möglichst grosse Freiheit gelassen werden, unter der Voraussetzung, dass sie das Wesentliche der folgenden Thesen fordern und ausführen.“

Erwünscht ist ebenfalls, dass dem künftigen Gymnasiallehrer selbst in der Gestaltung seines Studiums eine möglichst grosse Freiheit gewährt werde.

Wenn so auch durchaus nicht an einen allgemein verpflichtenden Kanon gedacht wird, so möchte der Entwurf der Rektoren doch den bescheidenen Anspruch erheben, von den Behörden und verantwortlichen Personen in praktischen Entscheiden auch wirklich beachtet zu werden:

„Es ist Aufgabe aller verantwortlichen Regierungen, Aemter und Personen, für die Verwirklichung dieser Thesen einzutreten, damit durch den tüchtigen Gymnasiallehrer das wahre Gymnasium möglich werde.“ (S. 21.)

Freiburg.

Dr. A. Vonlanthen, Prof.

Lehrerin und weibliche Erziehung

Die Seele ist doch immer die Hauptsache!

Ein Ferienerlebnis.

Wir haben viel Ferien. Und wir brauchen sie, Lernende und Lehrende. Das ist für uns keine Frage. Wir spannen aus, kehren zurück, mehr oder weniger erneuert. Mehr oder we-

niger. Hast du auch schon nachgedacht, woran es eigentlich liegt, dieses „mehr oder weniger“? Wovon es abhängt, dass unser Inneres und Aeusseres wieder neuen Schliff und neue Farbe und neuen Glanz bekommt?