

Die Ausbildung der Mittelschullehrer durch die Universität

Autor(en): **Zollinger, Max**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **36 (1926)**

Heft 4

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-789128>

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.

tivité. J'en prendrai deux qui ont créé les enseignements que nous avons encore sous les yeux.

Au commencement du XII^{me} siècle. Abélard révolutionne l'enseignement de l'école cathédrale de Paris en inaugurant un système qui n'apporte plus aux étudiants des solutions toutes faites mais des *dicta pro et contra* „quae teneros lectores ad maximum inquirendae veritatis exercitium provocent et auctiores ex inquisitione reddant“. Ce programme de la recherche en théologie pourrait mot pour mot servir à définir plusieurs méthodes actuelles, celle par exemple que Saunderson pratiquait à Oundle pour faire étudier l'histoire à ses collégiens. Historiquement il fournit pendant quatre cents ans la forme de l'enseignement des universités: la *disputatio*.

Aux XV^{me} et XVI^{me} siècles vient la *lectio*, qui reste la caractéristique des collèges de l'enseignement secondaire né des collèges humanistes et réformés, — non pas la *leçon* faite par le maître, mais la *lecture* d'un auteur. (Peut-être en notre jargon pédagogique moderne faudrait-il rendre cela par le terme technique de „lecture expliquée“ pour faire saillir que cette forme nouvelle d'enseignement était elle aussi, un appel à l'activité intellectuelle de l'élève.)

Notre siècle où fleurit la technique a inauguré et développera, semble-t-il, une forme typique d'enseignement qui succédera à la „disputatio“ des universités et à la „lectio“ des collèges. Ce sera, sous une forme ou sous une autre, dans l'école primaire, la *fabricatio* ou plus simplement une *instructio* au sens plein du mot, une construction, dont l'enfant sera le maçon, le maître — oserai-je l'écrire? — le porte-mortier, et la Nature même le grand Architecte.

Genève, Institut J. J. Rousseau.

Pierre Bovet.

Die Ausbildung der Mittelschullehrer durch die Universität.

von Dr. Max Zollinger, Priv. doz. a. d. Universität Zürich.

Vor Jahresfrist hat die philosophische Fakultät der Universität Berlin eine Denkschrift über die Ausbildung der höheren Lehrer an der Universität veröffentlicht¹⁾. Dieses Gutachten, als dessen Redaktor man wohl Eduard Spranger vermuten darf, bedeutet nicht so sehr durch seinen Inhalt als durch sein blosses Dasein ein eigentliches Er-

¹⁾ Die Ausbildung der höheren Lehrer an der Universität. Denkschrift der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin. (Leipzig 1925, Quelle & Meyer). 33 S. — Über das preussische Lehrerbildungssystem und seine prinzipiellen Grundlagen unterrichtet ausgezeichnet Karl Reinhardt, Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der prakt. Ausbildung f. d. höh. Lehramt in Preussen (2. Aufl. Berlin 1919); Derselbe, Zur Neuordnung der Prüfung usw. (Monatsschrift f. höh. Schulen XVII, 4ff. 1918). Fruchtbare neue Anregungen bringt A. Volpers, Grundsätzliches z. Frage d. Lehrerbildung (Monatsschrift f. höh. Schulen XXIV, 82ff. 1925). Unentbehrlich für das Studium der ganzen Frage auch bei wesentlich anderem Standpunkt ist immer noch Wilhelm Fries, Die wissenschaftl. u. prakt. Vorbildung f. d. höh. Lehramt (Baumeisters Handbuch II, 1. 2. Aufl. München 1910).

eignis in der Geschichte des höheren Unterrichts: bekennt sich doch hier zum erstenmal der Lehrkörper einer grossen deutschen Fakultät offiziell zu der Verpflichtung, die Bedürfnisse der Gymnasiallehrerbildung kennen zu lernen und ihnen Rechnung zu tragen, soweit sich dies mit dem Geist einer der Wissenschaft dienenden Hochschule vereinigen lässt. Ein ausgeführtes Programm der Gymnasiallehrerbildung konnte dabei allerdings nicht herauskommen (der Verfasser der Denkschrift macht denn auch kein Hehl aus seiner begründeten Abneigung gegen jene Kundgebungen programmatischer Art, die sich neuerdings einer grossen Beliebtheit erfreuen); es konnte sich vielmehr lediglich darum handeln, allgemeine Grundsätze zu ermitteln und in eine Form zu bringen, die den im einzelnen weit auseinandergelassenen Ansichten der Fachvertreter innerhalb einer ungeteilten Fakultät ungefähr gleichermassen genüge. Dass dies in der Tat gelungen ist, darauf beruht der Wert des Dokumentes; schöpferische Ideen darf man von ihm schon darum nicht erwarten, weil es an dem Grundsatz der zeitlichen und örtlichen Trennung der wissenschaftlichen und der praktischen Ausbildung, wie er in der preussischen Studien- und Prüfungsordnung verwirklicht ist, nicht rütteln kann und nicht rütteln will. Nach wie vor soll die Universität ausschliesslich für die wissenschaftliche Ausrüstung der höheren Lehrer aufkommen, während die Einführung in die Unterrichtspraxis einer Institution, mit welcher die Universität gar nichts mehr zu tun hat, dem Seminar- und Probejahr, vorbehalten bleiben soll. Scharf abgelehnt wird jede Diskussion über den Gedanken einer mit der Universität verbundenen obligatorischen Übungsschule, wie sie Herbart in Königsberg und später Wilhelm Rein in Jena eingerichtet haben, — und zwar darum, weil die grosse Zahl von Kandidaten des höheren Lehramts ein organisatorisch unmögliches Monstrum von Übungsschule erfordern würde; dagegen erklärt es die Denkschrift für zulässig, dass ein dafür besonders geeigneter, mit der Praxis in dauernder Fühlung stehender Dozent die Sache einmal fakultativ ins Werk setze, und sie wagt sogar die Anregung, der Studierende möge, wenn er Gelegenheit dazu habe, zwischen dem dritten und sechsten Semester einmal während der Ferien zu einem Lehrer seines Hauptfaches in eine Art Meisterlehre gehen, um auf diese Weise rechtzeitig seine Eignung zum Lehramt zu erproben. Damit ist das Dogma der absoluten Unvereinbarkeit von wissenschaftlichem und praktischem Interesse tatsächlich erschüttert, obwohl die Universität selbst es immer noch ablehnt, sich mit der Bürde der praktischen Lehrerbildung zu belasten.

Woher kommt es, dass die philosophische Fakultät erst so spät und offenbar widerstrebend zur Frage der praktischen Berufsbildung Stellung nimmt, während für die drei „oberen“ Fakultäten die Rücksicht auf die Wissensverwirklichung von jeher eine Selbstverständlichkeit gewesen ist? Die anerkannte fundamentale Bedeutung der wissenschaftlichen Berufsgrundlage allein vermag diese auffallende Tatsache kaum zu rechtfertigen, denn der Arzt, der Jurist, ja auch der protestantische Geistliche bedarf, wenn er seiner Aufgabe dauernd ge-

wachsen sein soll, der methodischen Erziehung zu wissenschaftlichem Denken kaum in wesentlich geringerem Masse als der Mittelschullehrer; sie findet ihre Erklärung vielmehr 1. in der geschichtlich bedingten Struktur der philosophischen Fakultät und 2. in der spezifischen Eigenart des höheren Lehramtes selbst.

Ursprünglich dazu bestimmt, durch das Mittel der artes liberales auf das Studium an den übrigen drei, den „oberen“ Fakultäten vorzubereiten, nahm die vierte Fakultät nach und nach alle diejenigen Wissenschaften auf, die weder zum Beruf des Geistlichen noch des Arztes noch des Juristen noch zu irgendeinem bestimmten Beruf in direkter Beziehung stehen. So entstand ein äusserst buntscheckiges Gebilde, dessen Sonderart gerade darauf beruht, dass es ähnlich wie seine Vorstufe, das Gymnasium, auf keinen bestimmten Beruf vorbereitet, mit einziger Ausnahme desjenigen, der am seltensten ergriffen wird: auf den Beruf des Gelehrten. Unbeschwert von der Rücksicht auf die menschliche Bedürftigkeit, diente sie der reinen Erkenntnis; und noch heute bezeugt ihr Name, dass sie ihre erste Bestimmung nicht vergessen hat.

Und doch haben sich die Verhältnisse im Laufe des letzten Jahrhunderts spürbar gewandelt. Seit das neuhumanistische Gymnasium mit seinen Absenkern die Aufgabe der allgemeinen Propädeutik für alle Studienrichtungen übernommen hat, ist die vierte Fakultät aus einer Vorschule zur selbständigen Lehranstalt geworden, die sich ihre Ziele im Bereich ihrer eigenen Arbeitsgebiete selber setzt; einzig die erste Stufe des Medizinstudiums erinnert noch an die Zeit, da jeder Studierende sein eigentliches Studiengebiet nur auf dem Weg durch die vierte Fakultät erreichte. Gleichzeitig aber fiel dieser Abteilung der Universität die Aufgabe zu, die Lehrer für das verheissungsvoll aufblühende Gymnasium heranzubilden. Noch im 18. Jahrhundert brauchte sie sich um die Vorbereitung auf die Universitätsstudien überhaupt nicht zu kümmern, denn das Gymnasiallehramt wurde ausschliesslich von Theologen verwaltet. Für Theologiestudenten war das erste, von Francke 1696 in Halle gegründete Seminarium praeceptorum bestimmt, und dem theologischen Seminar der Universität Halle angegliedert war zuerst die pädagogische Abteilung, die Fr. A. Wolf 1787 zum philosophischen Seminar umgestaltete, das allerdings seine ursprüngliche Aufgabe sogleich der rein wissenschaftlichen Förderung seiner Mitglieder opferte. Durch die Einführung des Probejahres in Preussen im Jahre 1826 ging die praktische Ausbildung der Gymnasiallehrer an die Gymnasien selbst über; damit wurde die Universität von der Verpflichtung entlastet, die Kandidaten des höheren Lehramts in ihre künftige praktische Tätigkeit einzuführen. Die philologischen Seminarien, „ursprünglich entstanden, um eine gründliche Vorbereitung für den Lehrerberuf zu sichern, sind im 19. Jahrhundert zu reinen Pflanzstätten der gelehrten Forschung geworden“, stellt Paulsen¹⁾ fest; dazu ist immerhin zu sagen, dass da

¹⁾ Friedr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts (3. Aufl. Berlin 1921), II, 271.

und dort dank dem persönlichen Interesse und Geschick der Seminarleiter die seminaristischen Übungen gelegentlich auf die Bedürfnisse des Gymnasialunterrichts Rücksicht nahmen: so liess z. B. Köchly in Heidelberg schon in den Sechzigerjahren klassische Autoren schulmässig interpretieren, und in Zürich hatten schon lange vor der Einführung der didaktischen Kurse vor allem die klassischen Philologen, dann auch die Historiker und die Romanisten Gelegenheit, sich in seminaristischen Übungen mit einzelnen Bedürfnissen des Fachunterrichts zu befassen.

Bei der scharfen Trennung von wissenschaftlicher und praktischer Ausbildung ist es in Deutschland geblieben, obwohl Wilhelm Rein immer wieder auf die Notwendigkeit einer „planmässigen, ständigen Berührung“ der Studierenden mit der Jugend hinwies¹). Die Berliner Denkschrift gibt allerdings zu, dass ein Unterschied bestehe zwischen Wissensgütern und Bildungsgütern, zwischen reiner Wissenschaft und Bildung, sie erklärt es sehr vorsichtig für „möglich, ja wünschenswert, dass die Universitätsdozenten auch die spezifisch bildenden Kräfte ihres Faches als solche fühlen und fühlen lassen; dass der besondere Bildungsgedanke, der ihrem Gebiete eigen ist, in ihnen lebe und dass sie gelegentlich diese Punkte berühren, an denen das strenge Eigenesetz der Wissenschaft mit dem organischen Wachstum und der zu formenden Totalität der Menschenseele zusammenhängt“, und sie macht bestimmte, wenn auch sehr allgemein in der Form unverbindlicher Postulate vorgebrachte Vorschläge, wie die „Stoffdifferenz“ zwischen Universität und Schule gemildert werden könnte — aber sie lässt doch keinen Zweifel daran, dass es sich dabei nur um gelegentliche Hinweise handeln könne, die die innere Struktur der Fakultät unberührt lassen müssen. Die völlige Freiheit der Forschung und Lehre soll der philosophischen Fakultät erhalten bleiben; nicht die Verwendbarkeit im Unterricht, sondern der absolute Erkenntniswert bestimmt die Art und das Ausmass der Wissensgüter, die sich der Studierende als Jünger der Wissenschaft auf der Universität erwirbt. „Die erste Sektion der philosophischen Fakultät ist keineswegs ein Oberlehrerseminar“: mit diesen Worten hat ein schweizerischer Gymnasiallehrer und Hochschuldozent, Prof. J. Jud, vor neun Jahren in einem Vortrag über die pädagogische Vorbildung der Neuphilologen die Forderungen der Schule an die Universität in ihre Schranken gewiesen²).

Zu dem berechtigten Widerstand der Universität gegen die „falsche Pädagogisierung der Wissenschaft“ kommt m. E. noch ein weiteres Moment. Man vergesse nie: der Gymnasiallehrer ist i. d. R. Staatsbeamter, und er empfängt als solcher Weisung und Richtschnur vom Staat, d. h. von einer politischen Institution und ihren Organen. Die Universität aber muss sich, obwohl sie sich dem Organismus des staat-

¹) Vgl. z. B. Wilh. Rein, Zur pädagog. Begabung (Monatsschrift f. höh. Schul. XVI, 241 ff. 1917).

²) J. Jud, Zur Frage der Neuphilologenausbildung a. d. Univ. (Schweiz. Pädagog. Zschrft. 1917).

lichen Bildungswesens eingeordnet hat, unbedingt ein gewisses Mass von Unabhängigkeit vom Staate wahren, wenn sie bleiben soll, was ihre erste Bestimmung ist: eine Stätte freier Wahrheitserforschung und -lehre. Sie hat sich als solche nie einen bestimmenden Einfluss auf die Gestaltung der Mittelschulen angemasst, obwohl ihre eigenen Unterrichtserfolge sehr stark von den Leistungen der Vorstufe abhängen; auf der andern Seite aber muss sie es auch zu verhindern suchen, dass der Staat unmittelbar oder mittelbar die Freiheit der wissenschaftlichen Forschung durch bindende, d. h. einschränkende Forderungen schmälert; und dies — so befürchtet man wohl — würde dann geschehen, wenn die philosophische Fakultät ihre Vorlesungen und Übungen vorwiegend den Bedürfnissen der Schule dienstbar machen würde.

Dies sind die gewichtigsten Gründe, die von der Seite der Universität her die Lösung des Problems der Mittelschullehrerbildung erschweren; nicht geringer aber sind die Schwierigkeiten, die sich unmittelbar aus der Eigenart des höheren Lehramts ergeben. Man darf ruhig sagen: der Mittelschullehrer befindet sich als Lehrer in einer heikleren Lage als der Volksschullehrer einerseits, der Hochschullehrer andererseits; er hat mit den Schwierigkeiten beider zu ringen, ohne dass ihm dafür auch beider Lohn zuteil würde. Je tiefer wir innerhalb unseres Schulsystems hinuntersteigen, desto geringere Mühe kostet den Lehrer die Aneignung der Wissensgüter, die er an die Jugend weitergeben muss, desto mehr kann er seine Kraft auf die Form der Vermittlung konzentrieren. Was vor allem der Elementarunterricht heutzutage dank seinen glänzend ausgestalteten Lehrformen erreicht, ist hoher Bewunderung wert; der Lehrer findet seinen Lohn in der Genugtuung, die ihm der greifbare Lehrerfolg und die dankbare Zuneigung seiner Schüler gewähren. Der Hochschullehrer ist anerkanntermassen in erster Linie Hüter und Mehrer der Wissenschaft; nicht der didaktischen Form der Darbietung, sondern der Erwerbung und Vermehrung fruchtbarer Wissensgüter durch schöpferische Arbeit darf er den grössten Teil seiner Kraft zuwenden, und sein Lohn besteht in der sichtbaren Nachwirkung, die seine Erkenntnisse im Kreise seiner Schüler und Fachgenossen finden. Die Tätigkeit des Mittelschullehrers dagegen, und zwar vor allem diejenige des Gymnasiallehrers, erfordert die Doppelbegabung des Lehrers und des Gelehrten in einer eigenartigen, von Fach zu Fach und von Stufe zu Stufe wechselnden Verbindung. Zwar sind die didaktischen Probleme des höheren Unterrichts als solche einfacher als die des Anfangsunterrichts, denn die jungen Geister, die er zu bilden hat, haben schon in der Grundschule den Einfluss bildender Mächte erfahren, und die Elemente geistiger Arbeit sind ihnen bekannt — aber sie erfahren eine wesentliche Verschärfung durch die Spannung zwischen dem seiner Natur nach einfachen Lehrverfahren und der komplizierten Struktur der Lehrstoffe. Auf der andern Seite erfordert das Mittelschullehramt ein weit bescheideneres Mass wissenschaftlicher Tüchtigkeit als das Amt des Hochschullehrers — aber der Gegensatz zwischen Lehrstoff und

Lehrverfahren macht sich hier in entgegengesetzter Richtung hemmend geltend: die Notwendigkeit, schwer zugängliche Wissensgüter in einfache didaktische Form zu bringen und unermüdlich dieselben Werte didaktisch zu verarbeiten und immer wieder als etwas Neues zu erleben und erleben zu lassen, erschwert den dauernden Kontakt mit der stetig fortschreitenden Forschung und lässt allzu wenig Raum für eigene wissenschaftliche Arbeit. Der Mittelschullehrer setzt seine ganze Persönlichkeit dafür ein, seine Schüler zu selbständig denkenden Menschen zu erziehen und sich selbst so bald wie möglich — überflüssig zu machen; und der Lohn, der ihm für seine Mühe zuteil wird, ist bescheiden, denn er hat es gerade mit demjenigen Lebensalter zu tun, zu dessen sichtbarsten Merkmalen die Undankbarkeit zu gehören scheint.

Zwischen den beiden Idealen des Lehrers und des Gelehrten bleibt dem Mittelschullehrer nur die bange Wahl. Sie haben beide zu verschiedenen Zeiten verschiedene Anziehungskraft geübt. Dem Zeitalter des Neuhumanismus galt es als eine Selbstverständlichkeit, dass der Gymnasiallehrer vor allem ein tüchtiger Gelehrter sei. „Habe Geist, besitze die Kunst des Selbstdenkens und vielseitige Kenntnisse, die gründlichsten in allem, was zur Grundbildung des Menschen und des Gelehrten gehört“, so lautet das erste der sechs mit einer Prise ironischen Salzes gewürzten Gebote Fr. A. Wolfs¹⁾, und Jerusalem erzählt von einem Direktor, der jedesmal, wenn sich ein Anwärter auf eine Lehrstelle meldete, lediglich wissen wollte, was der Mann geschrieben habe²⁾. Der Gymnasiallehrer fühlte sich — mitunter mit Recht, öfter wohl mit Unrecht — in erster Linie als Gelehrter, und schon dem Kandidaten des höheren Lehramts erschien das Hinuntersteigen aus der Hochschule in das zumeist in einem Provinznest installierte Gymnasium als ein Akt schmerzlicher Entsagung: „als Resignation, gestützt mit etwas Hoffnung“ kennzeichnet Wilhelm Münch mit dem ihm eigenen feinen Humor die Stimmung des angehenden Gymnasiallehrers³⁾. Heute lautet die Parole: der Mittelschullehrer soll durchaus kein Gelehrter, sondern nur Lehrer sein, und tatsächlich besteht die Gefahr, dass Gelehrsamkeit, d. h. das Wissen um Dinge, die nicht jedermann erreichbar sind, den Gymnasiallehrer als Lehrer kompromittiert. Paulsens energische Abwehr dieser Denkweise, seine vierfache Antwort auf die Frage: „Der Oberlehrerstand kein gelehrter Stand?“⁴⁾ ist heute mindestens so aktuell, wie sie es vor zwanzig Jahren war, als sie geschrieben wurde, und seine monumentale „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ gibt schon

¹⁾ Friedr. Aug. Wolf über Erziehung, Schule, Universität. A. d. Nachl. hg. von W. Körte (Quedlinburg u. Leipzig 1835), S. 85.

²⁾ Wilhelm Jerusalem, Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen (2. Aufl. Wien 1912), S. 108.

³⁾ Wilhelm Münch, Die akademischen Studien u. d. pädagog. Interesse (Über Menschenart u. Jugendbildung. Berlin 1900), S. 172.

⁴⁾ Friedr. Paulsen, Ges. pädagog. Abhandlungen, hg. v. Ed. Spranger (Stuttgart 1912), S. 465ff.

durch ihren Titel zu verstehen, wes Geistes Kind der Mittelschullehrer nach der Überzeugung des Pädagogen Paulsen sein soll.

Nach welcher Seite also soll sich der Mittelschullehrer entscheiden? Welchem der beiden Ideale soll er zu gunsten des andern entsagen? Wer so fragt, beweist, dass er das Wesen der höheren Bildung nicht verstanden hat. Nicht um ein engherziges Entweder-oder kann es sich hier handeln, noch um ein unsicher hinundherpendelndes Baldso-baldanders, sondern nur um eine organische Durchdringung, um eine Synthese von Lehramt und Wissenschaft¹⁾. Und diese Synthese muss möglich sein, wenn der Wissenschaft als solcher überhaupt ein geistbildender Wert zukommen soll. Wir können uns ja keine Form der Bildung denken, die nicht in irgendeiner Weise im Boden der Erkenntnis verwurzelt wäre; da aber Bildung immer nur durch die Berührung von Geist und Geist, durch ein Geben und Nehmen entsteht, muss sich der Bildungswert der Wissenschaft auch in der Beziehung des Lehrenden zum Lernenden verwirklichen lassen. Nur der wissenschaftlich gründlich geschulte, mit der Forschung in steter Fühlung bleibende Mittelschullehrer ist als Lehrer auf der Höhe seiner Aufgabe; „niemand kann auf die Dauer lehrend anregen, der nicht immer wieder lernend angeregt wird“, hat Wilhelm Münch in seiner Berliner Antrittsvorlesung über die akademischen Studien und das pädagogische Interesse gesagt²⁾. Auch in der Schule kann man „sich ver-ligen“, wie der mittelhochdeutsche Ausdruck drastisch sagt; und auch hier macht die Vernachlässigung der einen Pflicht schliesslich auch untauglich zur Erfüllung der andern.

Die Synthese von Lehramt und Wissenschaft einzuleiten — darin besteht der Anteil der Universität an der praktisch-pädagogischen Ausbildung der Mittelschullehrer. Vollenden kann sie diese Synthese allerdings nicht; das Letzte und Beste bleibt auch hier der Schule der Erfahrung überlassen, in der man ja nie ausgelernt hat — dies muss mit aller Deutlichkeit gesagt werden gegenüber der Meinung, es sei überhaupt möglich, einen jungen Menschen in wenigen Jahren zum fertigen Lehrer heranzubilden. Beide Teile auf der Universität gleichermassen zu berücksichtigen, ist natürlich ausgeschlossen. Es muss vielmehr dabei bleiben, dass der Universität vor allem die wissenschaftliche Ausbildung, der späteren Praxis aber die Entwicklung der pädagogischen Tüchtigkeit zufällt. Und eine unbedingt vollwertige fachwissenschaftliche Ausbildung muss sich der künftige Mittelschullehrer auf der Hochschule erwerben; was er als Student versäumt hat, das vermag er als Lehrer nur sehr schwer, meist überhaupt nicht mehr nachzuholen. „Für den Lehrerstand ist niemand zu gut, und niemand bringt zuviel mit“ — dieses Wort Friedrich Paulsens³⁾ behält seine Gültigkeit gegenüber den Forderungen der

¹⁾ Vgl. a. Wilhelm Jerusalem, Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen (2. Aufl. Wien 1911), bes. S. 5ff.

²⁾ Münch a. a. O., S. 179.

³⁾ Paulsen, Rede auf dem Oberlehrertag in Darmstadt 1904. (Ges. päd. Abh. S. 402).

pädagogischen Fanatiker, die glauben, für das höhere Lehramt genüge eine wissenschaftliche Bildung minderer Güte. In welcher Weise aber und an welchen Stoffen der angehende Lehrer auf seinem Lehrgebiet wissenschaftlich arbeiten lernen soll — das zu entscheiden muss die Sache derjenigen bleiben, deren Hut das heilige Feuer der Wissenschaft anvertraut ist. Es kommt ja auch weniger darauf an, dass er sich bestimmte, in der Schulpraxis unmittelbar verwendbare Kenntnisse erwirbt, denn schlimmstenfalls ist ja die Buchdruckerkunst auch für ihn erfunden; die Hauptsache ist vielmehr, dass er auf seinem Hauptgebiet auf irgendeine Weise den sicheren Grund legt, auf dem er später weiterbauen kann.

Darüber hinaus aber kann und soll die Universität die Synthese von Lehramt und Wissenschaft dadurch vorbereiten, dass sie die Studierenden der höheren Semester mit ihrer künftigen Lebensaufgabe: mit der Bildungsarbeit der Schule und mit der Jugend, in Berührung bringt. „Man kann nicht einen jungen Menschen 4—5 Jahre mit allen Mitteln zum Gelehrten erziehen und dann beginnen, den 24jährigen in zwei nachträglichen Jahren zum Erzieher umzubilden“, bezeugt Spranger; „in keiner andern Fakultät, so streng man theoretische und praktische Ausbildung scheidet, besteht ein Analogon für dies Verfahren. Überall soll durch das Studium neben der Aneignung des Wissensstoffes gleichzeitig der rechte Berufsgeist und das spezifische Berufsethos geweckt werden. Die Lehrer lernen die Wissenschaften nicht um der blossen Wissenschaft willen, sondern sie empfangen sie als ein Feuer, das sie jungen Seelen bringen sollen, und das letzte ist nicht die schlechtere Hälfte ihrer Pflicht.“¹⁾ Es zeugt wahrlich von einem beschämend geringen Vertrauen in die Anziehungskraft der wissenschaftlichen Studien, wenn Rudolf Lehmann²⁾ befürchtet, das zu früh geweckte praktische Interesse würde die wissenschaftliche Ausbildung und die persönliche Entwicklung des künftigen Lehrers nicht zur Ausreifung kommen lassen; ich glaube versichern zu können, dass jede einzelne Probestunde die *docta ignorantia* des Kandidaten bestätigt und damit seinem wissenschaftlichen Eifer zugute kommt. Seit zehn Jahren werden an den beiden Abteilungen der philosophischen Fakultät und an der handelswissenschaftlichen Abteilung der juristischen Fakultät der Universität Zürich gut bis sehr gut besuchte Einführungskurse in den Fachunterricht auf der Mittelschulstufe durchgeführt, und es ist nie ernstlich darüber geklagt worden, dass die Teilnehmer ihre akademischen Pflichten dabei vernachlässigt hätten, und keiner von ihnen ist deswegen auch nur acht Tage später zum Doktorexamen gekommen. Die Einsicht in die Möglichkeiten der Wissensverwertung muss schon darum die Lernbegierde steigern, da sie der natürlichen Sehnsucht nach der Umsetzung des Wissens in die Leistung entgegenkommt, in die Tat, die selbst wieder das beste Mittel ist, das Wissen zu mehren. Die künftigen Mittelschullehrer „von den Eigentümlichkeiten ihres Berufes während

¹⁾ Eduard Spranger, *Begabung und Studium* (Leipzig 1917), S. 60ff.

²⁾ Rud. Lehmann, *Erziehung u. Erzieher* (Berlin 1901), S. 311.

der Studienzeit wie von einem Geheimnis fernzuhalten“, wie Spranger¹⁾ sagt, ist daher gerade im Interesse ihrer wissenschaftlichen Ausbildung keineswegs ratsam. Gewiss hat der angehende Lehrer, der nach preussischem System nach dem Abschluss seiner Studien unter der Leitung eines tüchtigen Mentors sein Seminar- und sein Probejahr absolviert, reichlicher Gelegenheit, das Leben einer Schule kennen zu lernen, als der Teilnehmer an einem zweistündigen Semesterkurs, der vielleicht 20 Stunden hospitiert und 6 Stunden selber erteilt; aber die unwürdige ständige Bevormundung durch zwei volle Jahre hindurch muss den Probekandidaten entmutigen oder zu heimlichem Widerstand reizen, und zudem ist der 23jährige, der sich selbst noch als Lernender fühlt, dankbarer für praktische Anleitung und ohne Zweifel auch bildsamer als der 25jährige, der dem vielleicht schon betagten Mentor mit dem Vollgefühl seiner wissenschaftlichen Überlegenheit gegenübertritt. Und schliesslich ist es für den Studierenden mit Rücksicht auf das Ziel seiner Studien von Bedeutung, rechtzeitig zu erkennen, ob er über die erforderliche Berufseignung und Berufsfreudigkeit verfügt; und dies lässt sich schon in einigen Versuchsstunden feststellen, denen er ja mit grösserer Ruhe entgegenseht als einer Probelektion vor einer Prüfungs- oder Wahlbehörde, da ihm ein etwaiges Missgeschick nicht zum Verhängnis werden kann.

Dass aber die erste Einführung in die Unterrichtskunst nur dann fruchtbar ist, wenn sie auf der Schulstufe, der sich der Kandidat zuzuwenden gedenkt, und am Stoff seiner Fachbildung stattfindet, ergibt sich aus der Eigenart der Mittelschule. Es ist bereits darauf hingewiesen worden, wie verschieden der Volksschullehrer und der Mittelschullehrer dem Lehrstoff gegenüberstehen²⁾. Dazu kommt, dass es die höhere Schule mit jungen Menschen von einer durchaus anderen seelischen Struktur zu tun hat als die Volksschule. Eine Lehrbegabung par excellence, eine Begabung, die sich an jedem beliebigen Stoff und auf jeder beliebigen Stufe auswirken würde und daher an und für sich auf jeder beliebigen Stufe und an jedem beliebigen Stoff erlernbar wäre, ist eine grosse Seltenheit — das geht aus der schlichten Tatsache hervor, dass ein tüchtiger Elementarlehrer nicht ohne weiteres ein ebenso tüchtiger Sekundarlehrer usw. zu sein pflegt. Eine normal ausgestaltete Gymnasial-Übungsschule in Gang zu bringen ist allerdings, wie auch Wilhelm Rein erfahren hat, organisatorisch unmöglich. Die einzige Gelegenheit, den Unterricht kennen zu lernen, bietet dem Kandidaten daher die normale, lebendige Schule selbst, und praktische Kurse dieser Art sind daher nur da durchführbar, wo Mittelschulklassen aller Stufen und Mittelschullehrer, die der Sache ein erhebliches Opfer an Zeit und Kraft zu bringen bereit sind, zur Verfügung stehen. Wenn man neuerdings in Basel die Mittelschullehrer

¹⁾ Spranger a. a. O., S. 11.

²⁾ Vgl. dazu Jerusalem a. a. O., bes. S. 89ff.; 160ff., und vor allem Rektor Wilh. von Wyss in seinem ausgezeichneten Vortrag über die prakt.-pädagog. Ausbildung der Mittelschullehrer (43. Jahrbuch d. Vereins schweiz. Gymnasiallehrer, Aarau 1914, S. 28.)

durch Schulbesuche und Unterrichtsversuche auf der Volksschulstufe in die Praxis einzuführen versucht, dann bemüht man sich redlich, aus der Not eine Tugend zu machen; es ist aber nicht unverständlich, dass es die philosophische Fakultät der Universität Basel ablehnt, diese Art der Mittelschullehrerbildung unter ihre Fittiche zu nehmen¹⁾.

Man darf die Behauptung wagen: das Zürcher System, d. h. die Einordnung der von amtierenden Lehrern in ihren eigenen Klassen erteilten Übungskurse in das Unterrichtsprogramm der Universität bedeutet als der klare Ausdruck des Willens zur Synthese von Lehramt und Wissenschaft eine Lösung des Lehrerbildungsproblems, wie sie für unsere Verhältnisse zweckmässiger kaum gefunden werden könnte. Immerhin bedürfen die didaktischen Kurse noch einer Ergänzung. Rektor v. Wyss, K. Brandenberger und J. Jud haben schon vor Jahren festgestellt, dass eine systematische Einführung in die grossen, gemeinsamen Mittelschulprobleme für alle Teilnehmer an den Kursen in spezieller Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer erwünscht wäre. Die Erfahrung hat dieses Postulat gerechtfertigt. Heute lernt der angehende Mittelschullehrer zwar den Unterricht in seinem Fach kennen — dass aber dieses selbst nur ein Bezirk in dem gesamten Arbeitsgebiet der Schule ist und mit diesem durch eine gemeinsame Bildungsidee verbunden sein sollte, dies zu ahnen, bleibt im allgemeinen seiner persönlichen Einsicht überlassen. Die von Brandenberger an der zweiten Sektion der philosophischen Fakultät begründete, heute von Rektor Amberg verwaltete allgemeine Didaktik beschränkt sich natürlicherweise auf das Teilgebiet der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen und auf die Ermittlung der didaktisch-formalen Grundsätze für diesen Komplex von Unterrichtsgegenständen. Schon während seiner Studienzeit also fühlt sich der künftige Mittelschullehrer als Fachlehrer, und damit wird die Gefahr der Verfächerung, der Zerfaserung des höheren Unterrichts in einzelne beziehungslos nebeneinander herlaufende Teilprozesse verschärft; der Nur-Fachlehrer aber gleicht dem schlechten Schauspieler, der nur gerade seine

¹⁾ W. Brenner, Die Neuordnung der Lehrerbildung in Basel (Schweiz. Pädagog. Ztschrft. 1925, S. 261 ff.). — Bern begnügte sich bisher mit dem Nachweis, dass der Kandidat sich „mindestens vier Wochen regelmässig beim Unterricht an den oberen Klassen eines Gymnasiums zuhörend oder lehrend beteiligt“ habe; überdies besteht dort ein Lektorat für Mittelschulpädagogik und -methodik, das z. Z. von Sekundarschulinspektor Schrag verwaltet wird; Prof. v. Greyerz liest regelmässig ein Kolleg über Methode des Deutschunterrichts. Die amtierenden Gymnasiallehrer wie die Studierenden (und wohl auch die Dozenten) empfinden diese Art der Vorbildung aber als nicht ausreichend; auf ihren Wunsch wird gegenwärtig eine neue Studienordnung vorbereitet. Über die Zürcher didaktischen Kurse vgl. vor allem die beiden Arbeiten ihres Begründers Konrad Brandenberger über die pädagog. Ausbildung d. Mittelschullehrer (43. Jahrb. d. Vereins schweiz. Gymnasiall. S. 37 ff., u. Schweiz. Lehrertg. 1917, No. 13, 14, 16); ferner: O. Juzi, Die prakt.-pädagog. Ausbildung d. Handelslehrer a. d. Univ. Zürich (Festschrift d. Dozenten d. Univ. Z. 1914), u. J. Jud a. a. O. — Brandenbergers Vorlesungen über allgemeine Didaktik des math.-naturwissenschaftl. Unterrichts liegen nun in Buchform vor, nach hinterlassenen Niederschriften zus. gest. v. Anna Brandenberger u. herausgeg. v. Heinrich Frick (Zürich 1920, Schulthess).

eigene Rolle lernt und sich im übrigen nicht darum bekümmert, was in den Szenen vorgeht, in welchen er nicht auftritt. Das Interesse für die gemeinsamen Angelegenheiten der Mittelschule, für ihr Werden, ihre Ziele und ihre Strukturen zu wecken, ist die Universität der richtige Ort. Mehr denn je treten heute die Wissenschaften aus ihrer Vereinzelung heraus und gehen gegenseitig zu einander in die Lehre; das schöne Vorrecht der Lernfreiheit, das die philosophische Fakultät in weit höherem Masse als ihre Schwesterfakultäten zu gewähren vermag, ist der beste Schutz gegen das Aufgehen in selbstgenügsamem Spezialistentum und verpflichtet geradezu zum Streben nach der produktiven Synthese. Eine synthetische Betrachtung der pädagogischen und didaktischen Mittelschulprobleme ist also schon in der Struktur der Fakultät begründet. Sie kann natürlich die notwendige Beschäftigung mit der geschichtlichen und der systematischen Pädagogik nicht ersetzen; aber sie dürfte eine Brücke bilden von den Fachstudien zu diesen Hilfswissenschaften, die bisher in keiner unmittelbaren Beziehung zueinander standen und daher von den Kandidaten des Mittelschullehramts gewöhnlich vernachlässigt wurden. Denn die künftige Lehrtätigkeit ist doch in der Regel das Medium, durch das der Philologe, der Historiker, der Mathematiker, der Naturwissenschaftler mit dem Problemkreis der Pädagogik und Psychologie erst in Berührung kommt. Wie man von einzelnen Fächergruppen zu einer synthetischen Betrachtung der pädagogischen und didaktischen Schulprobleme vordringen kann, bezeugen z. B. die trefflichen Bücher von Wilhelm Münch („Der Geist des Lehramts“), Oskar Jäger („Lehrkunst und Lehrhandwerk“), Wilhelm Jerusalem („Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen“) und die „Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten“ von Adolf Matthias.

Und noch aus einem letzten Grunde darf die Mittelschulpädagogik heute einen Platz unter den Universitätsdisziplinen beanspruchen. Ehedem ein Gegenstand der reinen Theorie und daher unschmackhaft, dann ein solcher der reinen Erfahrung und daher unwissenschaftlich, ist sie heute im Begriff, zu einer Erfahrungswissenschaft zu werden. Der unbefriedigende Verlauf der neuesten Gymnasialreformbewegung in der Schweiz hat wieder gezeigt, wie notwendig es wäre, dass vor allem die Frage der Zielsetzung der höheren Schulen in einen klaren Zusammenhang mit dem Bildungsproblem gebracht würde, das selbst wieder nicht eine Sache der Schulorganisation, also eine Angelegenheit technischer Natur, sondern ein Teilproblem der gesamten Kultur, also ein wissenschaftliches Problem darstellt. So vermag denn auch nur die Geschichte unseres Bildungswesens seine heutige Mannigfaltigkeit zu erklären und der Lehrer, der von der geschichtlich bedingten Struktur der Schule keine Ahnung hätte, wäre sicher nicht befähigt, an ihrem Ausbau mitzuwirken. Zum Rang einer Wissenschaft hat sich heute ja auch die für den Mittelschullehrer ungemein wichtige Jugendpsychologie erhoben, und man darf sich dieser Entwicklung um so ungestörter freuen, da sich neuerdings die beiden ungleichalten Schwestern, die Experimentalpsychologie und die Strukturpsychologie,

nicht mehr unbedingt feindlich gegenüberstehen¹⁾). Bücher wie die von Charlotte Bühler, Walter Hoffmann, Otto Tumlirz und vor allem Sprangers prachtvolle „Psychologie des Jugendalters“ werden, obwohl ihre Ergebnisse sich noch in manchen Dingen widersprechen, den Adepten der strengen Wissenschaft nicht wie Gebilde aus einer fremden Welt anmuten. — Einführung in die Theorie, Geschichte und Organisation der höheren Bildung, Jugendpsychologie, allgemeine Unterrichtslehre im Hinblick auf die spezifische Eigenart des Mittelschulunterrichts, und vielleicht auch Versuch einer Psychologie des Lehrers — mit diesen Worten dürften die Hauptaufgaben der Mittelschulkunde, wie sie der angehende Lehrer braucht, bezeichnet sein. —

In solcher Weise lässt sich die pädagogische Vorbildung der Mittelschullehrer mit den wissenschaftlichen Studien in eine organische Verbindung bringen, lässt sich die Synthese von Lehramt und Wissenschaft rechtzeitig einleiten. Mit Recht pflegt man zu sagen, die Universität sei auf die Mittelschule angewiesen, denn sie könne nur auf der Grundlage weiterbauen, die von der Mittelschule geschaffen worden sei. Doch ebenso richtig ist auch das Umgekehrte: das Gedeihen der Mittelschule hängt in hohem Masse davon ab, wie die Lehrer ausgewählt und für ihre Tätigkeit vorbereitet werden; denn letzten Endes gibt hier, wie überall, nicht die Satzung den Ausschlag, sondern der Mensch. Und so darf man sagen: Das Schicksal der Mittelschule entscheidet sich auf der Universität.

Der Arbeitsplan der Versuchsklassen für Gesamtunterricht an der Mädchensekundarschule Basel.

Von Anna Keller.

An Elementarklassen sind schon seit einer Reihe von Jahren gute Versuche mit Unterricht nach geschlossenen Sachgebieten gemacht worden. Sie gingen meist aus der Forderung des Arbeitsprinzips hervor. Aber für die Sekundarschulstufe kannte ich bis vor wenigen Jahren nur theoretische Erörterungen aus pädagogischen Reformblättern und vereinzelte Aufsätze und Broschüren.

Wirkliche, konsequent durchgeführte Versuche auf grösserer Basis habe ich erst vor fünf Jahren kennen gelernt, als ich mit einer Kollegin von der Töcherschule zusammen einige Tage die Cecilienschule von Saarbrücken besuchte. Wir waren begeistert von dem, was wir dort sahen, und überzeugt von der Durchführbarkeit eines Unterrichtes nach „Lebenskreisen“, wie sie den Gesamtunterricht dort nennen. Bald erschien auch der ausgezeichnete Arbeitsplan jener städtischen Mittelschule im Druck und brachte uns eine Fülle von Anregungen.

Da bildete sich bei uns eine kleine Arbeitsgemeinschaft und erbat von der Schulbehörde die Erlaubnis, einen mehrjährigen Versuch mit

¹⁾ Vgl. Spranger, Psych. d. Jugendalters, S. 10, Anm. über E. R. Jaensch.