

**Zeitschrift:** Berner Schulblatt  
**Herausgeber:** Bernischer Lehrerverein  
**Band:** 96 (1963-1964)  
**Heft:** 16-17

**Anhang:** 125 Jahre Staatliches Lehrerinnenseminar Hindelbank/Thun  
**Autor:** [s.n.]

#### 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:** 26.12.2025

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

# 125 Jahre

## Staatliches Lehrerinnenseminar Hindelbank/Thun

Beilage aus dem Berner Schulblatt Nr. 16/17  
vom 29. Juni 1963

## Zu dieser Sonderbeilage

Die Stellung des Staatlichen Lehrerinnenseminars innerhalb des Kantons Bern ist kürzlich mit der Stellung einer wohlerzogenen erwachsenen Tochter innerhalb einer Familie verglichen worden. Wie es sich für eine wohlerzogene Tochter gehört, legen wir uns Zurückhaltung auf, und selten treten wir ins Rampenlicht der Öffentlichkeit. Die Woche, da diese Nummer des Berner Schulblattes erscheint, macht eine Ausnahme. Das Staatliche Lehrerinnenseminar begeht in diesen Tagen die Feier seines 125-jährigen Bestehens. Wir danken dem Redaktor des Schulblattes dafür, dass er es uns ermöglicht hat, in diesem Zusammenhang einige Aufsätze zur Unterrichtsgestaltung an unserer Schule zu veröffentlichen.

Schul-Jubiläen und Schul-Sondernummern können, ähnlich wie Schul-Ausstellungen, niemals ein getreues Abbild einer Schule vermitteln. Die nicht zu vermeidende Verzeichnung röhrt davon her, dass man stets dazu neigt, nicht den Schul-Alltag darzustellen, sondern den Schul-Feiertag, dass man nicht die breite Sphäre der unterrichtlichen Kleinarbeit aufzeigt (welche allen Schulen gemeinsam ist), sondern jenen schmalen Streifen des pädagogischen Sondergutes, welches die Eigenart der Schule ausmacht.

Auch die Aufsätze dieser Sondernummer sind nicht als proportionsgerechtes Abbild unserer Schularbeit gedacht. Zwar stellen wir einige Züge dar, welche das Antlitz des Seminars prägen – die Geschlechtertrennung, das zeugnislose System, die Exkursions-Halbtage, die Ausbildung der Lehrerinnen und Arbeitslehrerinnen unter dem selben Dache... Aber wir wissen, dass wir damit vorwiegend die Form aufzeigen, in welche die Unterrichtsarbeit sich einfügt. Doch ebenso wie in einem Kunstwerk Inhalt und Form zur nicht trennbaren Einheit werden, gehen auch in jeder Schule die äussere Form und der innere Gehalt der Bildungsbestrebungen ineinander über. Beides zusammen erst macht die Atmosphäre einer Schule aus.

Selbstverständlich verändert sich diese Atmosphäre, wenn statt 5 Klassen 16 Klassen zu unterrichten sind. Wir sind zwar nicht der Ansicht, dass man sich im Heimweh nach dem Vorgestern ergehen soll; dennoch stimmen uns die Beiträge, welche den Geist des alten, kleinen, vierklassigen Seminars (verbunden mit einer Klasse des Arbeitslehrerinnenseminars) auferstehen lassen, nachdenklich, beinahe wehmütig. «Wo die Schule klein ist, ist die Hälfte all unserer Schulprobleme schon gelöst», sagte vor einigen Wochen der Rektor eines bernischen Gymnasiums. Wir in Thun pflichten dem bei, und die veröffentlichten Erinnerungen an das alte Seminar unterstützen uns. Wir sind der Ansicht, dass der Kanton Bern in seiner Lehrerbildung auf die pädagogischen Vorteile des kleinen überblickbaren Seminars nicht verzichten soll. Die Dezentralisation der staatlichen Seminarien, die mit der Eröffnung von Langenthal eingeleitet worden ist und die mit der Inbetriebnahme eines weiteren Seminars im Seeland weitergeführt werden soll, bietet dem Seminar Thun die Möglichkeit, auf lange Sicht in zwei Parallelreihen acht Klassen auszubilden. In Schulen dieser Grösseordnung

ist es noch möglich, von jedem Punkte aus das Ganze zu überschauen. Die meisten Lehrer unterrichten alle Schülerinnen; jeder kennt jeden und die Administration behält etwas Persönlich-hausväterliches. Acht Klassen bilden die obere Grenze der Klassenzahl, die man sich, vor allem für ein Mädchenseminar, wünscht.

Sobald die Bezeichnung «Mädchenseminar» fällt, sobald wir also die Geschlechtertrennung erwähnen, stoßen wir auf neue Fragen. Mit ihnen setzt sich ein weiterer Beitrag dieses Heftes auseinander. Er versucht aufzuweisen, dass die Geschlechtertrennung nicht nur nicht veraltet, sondern in mancher Hinsicht geradezu modern ist.



Die Bemerkung, dass die geographischen Vorstellungen «an den Erscheinungen der nächsten Umgebung» zu bilden seien, die sich im Aufsatz von Dr. Max Nobs findet, ist mehr als eine methodische Vorschrift. Das Prinzip der Heimatkunde, das ihr zu Grunde liegt, gilt auch für die Ausbildung unserer Seminaristinnen. Wir glauben, dass auch die Mittelschule nicht darauf verzichten soll, die Zusammenhänge zu dem, was uns nahe steht, zu erhellen. Um Fremdes verstehen zu können, muss man zuerst das Eigene gedanklich durchdringen.

Zur Charakteristik unserer Schule gehört auch die Ausbildung von Lehrerinnen und Arbeitslehrerinnen unter demselben Dache. Aus diesem Grunde ist einer der Aufsätze der Entwicklung der Arbeitslehrerinnenbildung gewidmet.

Während unserer Jubiläumsfeier werden vorwiegend die musischen Fächer zum Zuge kommen: Theaterspielen, Musik, Zeichnen und Gestalten, Rhythmik und Tanz. Wir sind stolz darauf, dass unser Lehrerinnenseminar dem Anliegen aller Mittelschulreformer, das Musische nicht nur am Rande zu pflegen, nachkommt, und wir haben darum in den letzten Jahren die Zeichnungsstunden vermehrt, den Orgelunterricht und den besondern Rhythmikunterricht eingeführt und haben es den begabten Schülerinnen möglich gemacht, auf einem zweiten Musikinstrument Unterricht zu erhalten. Es ergäbe sich aber ein falsches Bild des Seminars, wollte man daraus ableiten, dass es sich allmählich zum Konservatorium oder zur Kunstrealschule wandle. Nach wie vor bilden die sozialen Interessen, die sprach-

liche Begabung, die Fähigkeit zum logischen Durchdringen, die Beobachtungsgabe, das Interesse für die Natur oder die Landschaft, das historische Verständnis ebenso wichtige Voraussetzungen für eine Seminaristin wie ihr künstlerisches Talent.

Auf einem mit drei Pferden bespannten Wagen fuhr im Sommer 1838 das neu gegründete Lehrerinnenseminar Niederbipp über den obern Hauenstein nach Waldeburg, wo die 16 Reiseteilnehmer, nämlich Direktor Pfarrer Boll, seine Gemahlin, Lehrer Arn, Jungfrau Elise Schneider und 12 Schülerinnen, im Grase lagerten

und sich an Spielen ergötzen. 125 Jahre später, bei Anlass unserer Jubiläumsfeier, werden etwa 800 Personen im Garten des Seminars vereint sein: rund 40 Lehrer, fast 300 Schülerinnen mit ihren Partnern und 100 Gäste. Die Formen des Unterrichts oder des geselligen Beisammenseins und die Größenordnungen haben sich gewandelt. Die Aufgabe aber, welche die Seminargemeinde damals wie heute verbindet, ist die gleiche geblieben: Lehrerinnen auf ihren schweren, aber schönen Beruf vorzubereiten; Lehrerinnen, die mithelfen wollen, gute und glückliche Generationen heranzubilden.

F. Müller, Seminardirektor

## Erinnerungen

Als ich im Frühling 1927 meine Arbeit in Thun begann, war das Haus, das heute das alte genannt wird, brandneu, und wir fanden es prächtig. Es stand mutterseelenallein in seinem Riesengarten und beherbergte alles, was die Schule damals nötig hatte: Unterrichtsräume für drei Klassen, Lesezimmer, Lehrerzimmer, Bibliothek, Aula, Übungsschule, Schulküche. Das Hauptlehrercollegium war klein, die Zahl der Hilfslehrer gering. Fast alle nahmen mich freundlich auf, und ich fand mich bald unter ihnen zurecht. Viele von ihnen leben heute nicht mehr, aber die Erinnerung an sie ist in mir lebendig geblieben. Ich denke an Wilhelm Müller, Naturwissenschaftler mit Leib und Seele, dazu singfreudig, wohlwollenden Gemüts und gewissenhaft bis zur Ängstlichkeit. Er hat mir nie ein unfreundliches Wort gesagt, und ich bin sicher, er hat nie einen unfreundlichen Gedanken gegen mich gehabt. Ich denke an William Spencer, den englischen Pianisten, den ein eigenständiges Schicksal nach Thun verschlagen hatte, wo der hochbegabte, sensible Mann sein Bestes tat, um mittelmässigen Klavierspielerinnen die Tür zu seiner Kunst zu öffnen. Ich habe kaum je einen Menschen gekannt, dessen Äusserungen so frei von Konvention und Cliché waren, so völlig nur den eigenen Gedanken, das eigene Gefühl wiedergaben. Seine ausgebreitete Bildung verdankte er zum grössten Teil nicht der Schule, sondern hatte sie selber erarbeitet. Er las mit Hingabe, konnte viele Gedichte auswendig, und in seinen Büchern zeugten zahlreiche handschriftliche Randbemerkungen davon, wie er das Gelesene zu seinem geistigen Besitz machte. Er begegnete allen Menschen mit Güte und ertrug sein Schicksal mit Heiterkeit; nur ganz selten zeigte ein heftiger Ausbruch von dem Feuer, das einst in ihm gebrannt hatte und unterirdisch immer noch glühte. Aussergewöhnlich wie sein Wesen war auch sein Tod: er verglomm langsam, ohne Angst, ohne Schmerzen, wie ein Docht verglüht, dem nach und nach das Oel ausgeht. Requiescat in pace! Und ich denke an meinen ersten Direktor, Alfred Troesch, den temperamentvoll liebenswürdigen Mann mit dem braunen Schnurrbart und den lebhaften dunklen Augen, die seine Tochter von ihm geerbt hat; jedesmal, wenn ich mich mit ihr unterhalte, steht auch der Vater vor mir. Er starb früh, ich konnte mich seiner nicht viel mehr als ein Jahr erfreuen. Ich wusste, dass er gerne eine seiner früheren Lieblings-

schülerinnen an meiner Stelle gesehen hätte; aber er verriet seine Enttäuschung mit keinem Wimperzucken und hat mich sie nie entgelten lassen. Ich bin ihm über fünfunddreissig Jahre weg dankbar für ein freundliches Wort, mit dem er mich in einer unserer Unterhaltungen ermutigte. Ich fürchtete mich angesichts der Aufgabe, die ich übernahm, namentlich vor dem Geschichtsunterricht, da ich mich meinem Vorgänger, einem Mann von gründlichen Kenntnissen und grosser Erfahrung, unterlegen fühlte (es hat mich sehr getröstet, als ich später in Ricarda Huchs Erinnerungsbuch «Frühling in der Schweiz» las, dass ihr manchmal die Knie zitterten, wenn sie das Klassenzimmer betrat, und dass sie mit bebender Ungeduld das Klingelzeichen erwartete, das die Stunde beendete); als er das merkte, sagte er beiläufig, ein klarer und ausgeschlafener Kopf sei unter Umständen mehr wert als eine in allen Einzelheiten ausgeklügelte Präparation, die man sich auf Kosten der Nachtruhe erarbeitet habe. Wer ihn kannte, wusste, dass er damit nicht der Faulheit das Wort redete. Am deutlichsten steht er mir in einer Situation vor Augen, die sich fast jeden Morgen wiederholte: er erwartete früh vor Schulbeginn die Übungsschüler, die durch den Seitengang hereinströmten, auf ihn zustrebten und ihm zutraulich die Hand entgegenstreckten.

Da Übungsschule und Seminar unter demselben Dache wohnten, ergab es sich ganz von selber, dass man Einblick hatte in die Arbeit der Übungsklassen. Während der ersten Jahre meiner Tätigkeit war Elisabeth Müller Lehrerin der dritten und vierten Primarstufe, und das Klima ihrer Schulstube war mir so erquicklich, dass ich oft dort weilte. Sie pflegte mit ihren Zöglingen gelegentlich etwas aufzuführen und schrieb ihnen die Rollen auf den Leib. Unvergesslich ist mir der blonde, struppige Junge – er hieß Straubhaar, stammte aus der Familie eines Kehrichtfuhrmanns und roch nach Kuhstall, was Elisabeth Müller anheimelte, weil es sie an ihre Kindheit erinnerte –, der in einem kleinen Spiel «Die Flucht nach Aegypten» seinen Part agierte und von der improvisierten Bühne herab, unbeleckt von jeglicher Sprechkultur, verkündete: «Ich bin der Wüschenhunger»; ich muss noch jetzt lachen, wenn ich daran denke.

Nicht nur die Kleinen spielten Theater, ich versuchte es auch mit meinen Grossen, und die erste, sehr bescheidene Wiedergabe eines Weihnachtsspiels ist mir deshalb

so fest in der Erinnerung haften geblieben, weil eine der Spielerinnen – sie stammt aus Frutigen und ist heute Lehrerin in Bern – mich durch den hingebungsvollen Ernst, mit dem sie ihre Hirtenrolle lebte, ganz besonders rührte. Wir hatten keine Bühne – das Podium in der Aula verdient diesen Namen nicht –, wir hatten keine Kostüme, wir hatten keine Requisiten, wir hatten keinen Regisseur; es war uns einerlei, wir spielten uns zur Freude. Später wagten wir uns an anspruchsvollere Stücke, ermutigt durch die Mitarbeit von Elisabeth Müller-Hirsch, die schon als Schülerin besondere schauspielerische Begabung gezeigt und später die Schauspielschule absolviert hatte. Ich rufe mir mit ungetrübtem Vergnügen die Stunden, die Tage, die Wochen zurück, in denen wir aus unsern mehr oder weniger begabten Mädchen das Beste herauszuholen versuchten. Seid gegrüsst: kleiner Puck aus dem Sommernachtstraum, stolze Turandot, kräftiger Jedermann, liebliches Dornröschen und lustiger Koch, leidenschaftliche Cornelia und treuer Fabricius, und ihr andern alle, deren Eifer und Einsatz uns so viele gute Stunden bereitet haben.

Den Theaterübungen verwandt in der Konzentration und der strengen Arbeitsdisziplin waren die Arbeitswochen, namentlich die allerersten, über denen für mich ein wahrer Glanz der Frühe liegt. Habkern ist schon an sich ein abgelegenes Dörfchen, das wir von Interlaken aus mit Sack und Pack in einem tüchtigen Marsch erreichten; das Chalet Gritli, in dem wir horsteten, lag noch einmal eine Viertelstunde weiter oben und gehörte einem alten Ehepaar, das uns bald ins Herz schloss und mit dem ich heute noch – die beiden wohnen jetzt in Bönigen – alljährlich an Weihnachten einen Gruss tausche. Unvergessen ist die Stube mit dem langen Tisch und dem verstimmten Klavier, über dem eine Kreuzstichstickerei hing, die uns ermahnte, den Herrn zu loben; hier wurde unterrichtet, diskutiert, geschrieben, rezitiert, musiziert, gegessen, und niemand beklagte sich über Raummangel. Unvergessen der Speiseaufzug, den der schwerhörige Herr Rüegsegger selber fabriziert hatte und an dessen Seilen man sich die Hände wund scheuerte, unvergessen die unerschütterliche Freundlichkeit, mit der der alte Mann jeweilen im Winter mit der Lötlampe die eingefrorenen Leitungen auftaute, und unvergessen das kraushaarige Raufli, das uns seine Röstiplatte auf den Tisch pflanzte mit Backen, die vom Herdfeuer glühten; wir kochten nämlich selber, und zwar auf einem Holzherd, und lebten herrlich und in Freuden. Als das Seminar seine Jahrgänge verdoppelte, wurde das alte Holzhaus zu klein, wir mussten anderswo ein Unterkommen suchen, Habkern, das Chalet Gritli, das alte, liebe Ehepaar, alles sank in die Vergangenheit.

Versunken sind auch die Lehrereinladungen seligen Angedenkens. Sie verdienten ihren Namen: wir waren wirklich die Eingeladenen, und die Schülerinnen gaben sich grosse Mühe, uns mit einem mehr oder weniger

gediegenen Unterhaltungsprogramm und mit Speise und Trank zu erläben. Dafür mussten wir nachher tanzen, was das Zeug hielt, nicht nur die Lehrer, die als einzige Männer unter so viel Weibervolk natürlich besonders begehrt waren, sondern auch die Lehrerinnen; ich verdanke meinen Mangel an Schmiegsamkeit beim Tanzen dem Umstand, dass ich so viele Jahre die Rolle des männlichen Partners habe übernehmen müssen.

Unter den Bildern, die aus dem Brunnen der Vergangenheit aufsteigen, ist mir das folgende noch besonders lieb: eine meiner Klassen fand sich während vieler Monate wöchentlich einmal bei mir zusammen, um zu nähen und zu stricken, während ich vorlas. An Weihnachten reiste ein Riesenpaket ins Lötsental hinauf zu einer kinderreichen Familie und versah sie mit dem Nötigsten; je zwei meiner Mädchen sorgten für ein Kind, und manche von ihnen haben die Beziehung über die Seminarzeit hinaus gepflegt. Diese Klasse gehört zu den Jahrgängen, deren Angehörige auch nach der Patentierung den Zusammenhang bewahren, alljährlich zusammenkommen und sich gegenseitig um ihr Ergehen kümmern. Es kommt mir so vor, als sei früher das Zusammengehörigkeitsgefühl, das soziale Empfinden im engen und weiten Kreis mehr entwickelt gewesen als heute. Das hängt wohl mit der heutigen Lebensform zusammen, die aufs Massenhafte und Masslose geht. Ordnung und Sinn erhalten sich aber nur in begrenztem Gebiet, das der Einzelne zu überschauen und zu durchdringen vermag. Die kleine Schule mit drei, später vier Klassen zu 16 bis 18 Schülerinnen schuf die besten Voraussetzungen für das Gemeinschaftsgefühl und für fruchtbare Arbeit. Die Schülerinnen kannten sich untereinander, und der Lehrer kannte jede Schülerin, konnte ihre Arbeit überwachen und darauf eingehen. Es war nicht so leicht, sich dem Anspruch durch Flucht in die Anonymität zu entziehen, und der Einfluss jener jungen Damen, die es sich zum Ruhm anrechnen, mit möglichst wenig Arbeit und Anstrengung sich durch die vier Jahre zu schwindeln, und die dadurch schwächere Naturen in ihrer Umgebung gefährden, war weniger wirksam. Die zentrifugalen Kräfte sind heute mächtig; der «Verlust der Mitte» ist nicht bloss ein modisches Schlagwort, sondern eine bedrohliche Wirklichkeit. Die Schule muss – wie das Elternhaus – auf Sammlung bedacht sein, für Zerstreuung sorgt der unaufhaltsame Zug des Lebens selber. Sie kann nur das, wenn sie eine Mitte hat, und das wiederum ist nur möglich, wenn sie sich bestimmte Grenzen zieht. Das Seminar Thun hat, glaube ich, diese Grenzen erreicht – vielleicht schon überschritten.

Aber das alles ist nicht mehr meine Sorge; andere Hände bauen da, wo ich früher einmal gearbeitet habe. Ich sage mit dem Barockdichter: die Jahre sind vergangen «wie Rauch von starken Winden». Was bleibt? Ein paar Menschen, die ich im Herzen trage und die mich im Herzen tragen. Das ist genug. *Elsbeth Merz*

## Seminarerinnerungen aus der Zeit vor dem zweiten Weltkrieg

Die Krisenzeit der Dreissigerjahre wirkte sich auch im Leben des Thunerseminars aus. Sie war vor allem gekennzeichnet durch die niedrigen Klassenbestände. Jede Promotion zählte 14 bis 15 Schülerinnen, der Arbeitslehrerinnenkurs gewöhnlich deren 20. Alle Seminarklassen, der Arbeitslehrerinnenkurs und die beiden Übungsschulklassen fanden im selben Gebäude Raum. Ohne sich besonders darum zu bemühen, war es ein leichtes, alle Kameradinnen kennen zu lernen. Wenn Herr Direktor Schraner die Weihnachtsfeiern in der Aula mit den Worten «Liebe Seminarfamilie» zu eröffnen pflegte, so war dies nicht nur eine väterlich-wohlwollende Redewendung. Man war eben wirklich eine grosse Familie und fühlte sich im Seminar unter der Führung weniger, aber verantwortungsbewusster Lehrer geboren. Das war von grosser Wichtigkeit. Aus allen Stuben des Bernerhauses fanden sich hier die angehenden Lehrerinnen zusammen, und aus einer grossen Schar von Anwärterinnen wurde nach strengen Masstäben ausgewählt. Es war die Zeit des grössten Lehrerüberflusses. Wenn man weiss, dass zum Beispiel im Frühjahr 1937 im deutschen Kantonsteil 120 Primarlehrkräfte patentiert wurden, aber nur 17 Lehrstellen vakant waren, so begreift man, dass die Seminaraspirantinnen vor allem mit zwei Gaben ausgestattet sein mussten: Mit Mut und Idealismus. Das Land, besonders das industriereiche Seeland, litt unter Arbeitslosigkeit. Der Staat war im Ausrichten von Stipendien gar nicht grosszügig. Die Aussichten, jemals eine Klasse führen zu dürfen, waren gering. Die amtierende Lehrerschaft musste sich auf ihren ohnehin nicht grossen Gehältern einen empfindlichen Lohnabbau gefallen lassen. Wer trotzdem den Sprung ins Seminar wagte, dem musste die Liebe zum Erzieherberuf auf die Stirne geschrieben sein. Das Seminar besuchen zu dürfen, galt als grosser Vorzug, Schule zu halten erschien als hohes, vielleicht nie erreichbares Ziel. Unter diesen Umständen wurde im allgemeinen in den Klassen tüchtig gearbeitet, obwohl natürlich jugendlicher Leichtsinn immer wieder in mannigfacher Weise sein Wesen trieb. Wir waren an straffen Zügen gehalten, und es mag für die Ohren unserer jüngeren Kolleginnen merkwürdig klingen, zu vernehmen, dass beispielsweise das Recht, im Sommer Söcklein tragen zu dürfen, heiss erstritten werden musste. Wer aber beschreibt das Entsetzen des damaligen Französischlehrers, der eines Sommertages einige Schülerinnen ertappte, die in ihren blauen Turnkleidern, Nixen gleich, in den beiden gemauerten Bassins vor dem Seminar herumplantschten? – Im ersten Seminarjahr pflegten wir uns ab und zu an freien Donnerstagnachmittagen im Klassenzimmer zusammen zu finden. Eines las vor, die andern handarbeiteten, oder es wurde über ein aktuelles Thema diskutiert. Unsern Durst zu löschen, schlischen wir uns dereinst ins Chemiezimmer und versuchten, auf einem Dreifuss und mittelst eines Bunsenbrenners als Wärmespender, Teewasser zum Sieden zu bringen. Plötzlich hörten wir Schritte im Hausgang. In der Türöffnung erschien unser Klassenlehrer, Herr Dr. Müller. Fast hörbar ging unser Herzschlag. Da flog über das Gesicht des Lehrers ein schalkhaftes Lächeln.

«Wenn Sie zwei Bunsenbrenner gebrauchen, kommen Sie schneller in den Genuss Ihres Tees», sprach er und wandte sich seinen Vorbereitungen für den nächsten Tag zu.

Zweimal jährlich kamen die Lehrer und Schülerinnen sämtlicher Klassen zu geselligen Anlässen zusammen. Auf dem Maibummel, der jeweils recht grosse Ansprüche an unsere Marschbüchigkeit stellte, lernten wir die landschaftlichen Schönheiten der näheren Umgebung kennen: Das Justistal, den Buchholterberg, das Stokental, die Brunnialp unterhalb des Morgenberghorns. – Die Lehrereinladung fand im November statt. Die unterste Klasse hatte für Unterhaltung, die oberste für das leibliche Wohl zu sorgen. Köstliche Proben jugendlicher Erfindungslust wurden zum Besten gegeben. Unsere Promotion führte Schillers «Taucher» als Oper auf, ein Flohzirkus zeigte seine Künste, man wartete gespannt auf den letzten Seufzer Napoleons, und mit engen, altmodischen Kleidern angetan, wurde eine Turnstunde aus Grossmutters Zeiten vorgeführt.

Vom zweiten Seminarjahr an war uns erlaubt, im Lehrergesangverein oder im Cäcilienverein mitzusingen. Der erstere stand damals unter der Leitung von Fritz Indermühle, der es trefflich verstand, uns für die Werke alter und zeitgenössischer Meister zu begeistern. Manchen Seminaristinnen, besonders denjenigen, die vom Lande und aus einfachen Verhältnissen stammten, öffnete er das Tor zum Verständnis musicalischer Werke. An den Konzerten in der Stadtkirche mitwirken zu dürfen, bedeutete uns immer hohe Freude. – 1–2 mal pro Winter durften wir in Bern das Stadttheater besuchen. Arm an Gulden, wie die meisten von uns waren, blieben dies fast unsere einzigen kulturellen Genüsse. Umso eifriger vertiefte man sich in die Lektüre der Klassiker und Romantiker, wozu wir im trefflichen Deutschunterricht durch Frl. Dr. Merz immer wieder angespornt wurden. Oft wurden Dramen mit verteilten Rollen gelesen, und eine Klasse spielte einmal auf der Freitreppe mit bemerkenswertem Können die «Medea» von Euripides.

Die Schulreisen führten wohl etwa in andersartige Kulturgebiete, doch nie über die Landesgrenzen hinaus. Im Klassenverband wurden auch Exkursionen botanischer, kultureller oder volkswirtschaftlicher Art durchgeführt. In diesem Zusammenhang seien auch die Singwochen im Gwatt mit einer Klasse des Zürcher-Seminars Unterstrass erwähnt, die unter der Leitung von Hansjakob Rinderknecht standen, und die Woche, die einige Jahrgänge im Seminar Delsberg verbringen durften, während die Delsbergerinnen in Thun Aufnahme fanden.

Die Zeit vor dem zweiten Weltkrieg fand die jungen Menschen sehr aufgeschlossen für soziale und politische Probleme. Der Bürgerkrieg in Spanien, der Überfall Aethiopiens durch die Italiener, der Austritt Deutschlands aus dem Völkerbund, der Pazifismus, die Oxfordbewegung beschäftigten unsere jungen Gemüter. Im Landesinnern stellte die zunehmende Arbeitslosigkeit alle Bevölkerungsschichten vor neue Aufgaben. Fritz

Wartenweilers Bemühungen um die Volksbildung waren uns allen bekannt. Den Bau des Volksbildungsheimes auf dem Herzberg fördern zu helfen, ergriff 1934 die damalige oberste Seminariklasse die Initiative zur Durchführung eines Bazars. Es war eine Freude, mit welchem Eifer in allen Klassen, ohne Beeinträchtigung der Schularbeit, gewerkt wurde. Wir, die Jüngsten der Seminarfamilie, schauten voller Hochachtung zu den «Grossen» auf, die unsren warmherzigen Einsatz würdigten. Der Bazar, der in den Räumen des Seminars und im prächtigen, sommerlichen Garten stattfand, wurde zu einem vollen Erfolg. Fritz Wartenweiler kam im Winter persönlich nach Thun, um uns zu danken. Das gemeinsame Werk erfüllte uns mit Genugtuung, und es vereinigte alle Klassen in selbstloser Hingabe an ein gutes Werk. Das schöne Einvernehmen zwischen der obersten und der untersten Klasse dauerte an. Die Ältern waren unsere mütterlichen Beschützerinnen, und manch einem von uns verging darob das noch nicht ganz überwundene Heimweh. Wir gelobten uns auch, wären wir einmal die «Grossen», uns ebenfalls der Neueingetretenen anzunehmen. Das haben wir auch getreulich gehalten und manche Freundschaft hat ihre Wurzeln in diesem Entschlusse.

Die Patentierung stellte uns alle vor neue Probleme. Junge Lehrerinnen waren gar nicht gesucht. Wer Glück hatte, konnte stellvertretungsweise eine Klasse führen. In allen möglichen Schulverhältnissen verdienten wir unsere Sporen ab und schreckten selbst vor Ober- und

Gesamtschulen in primitivsten Verhältnissen nicht zurück. Die Schulstube auf dem Mont-Tramelan im Bernerjura, in welcher 27 deutschsprachige Kinder aller 9 Klassen unterrichtet werden mussten, wies folgendes Inventar auf: 1 hölzerne Wandtafel, 1 Zählrahmen, 1 Schweizer- und 1 Bernerkarte und eine Schachtel Kreide. Da hiess es sich röhren und seine Phantasie spielen zu lassen. Trotzdem waren wir glücklich in unsern Schulstuben.

Manches hat sich in den letzten 25 Jahren geändert. Die Bildungsmöglichkeiten der Seminaristinnen wurden vermehrt und in grösserem Masse dem fraulichen Wesen angepasst. Der Unterricht in Mathematik und in der Naturlehre wurde abgebaut zu Gunsten der musischen Fächer. Darüber freuen wir Ehemaligen uns aus ganzem Herzen. Auch gönnen wir unsren jungen Schwestern, dass man ihren Einsatz sucht, schätzt und anständig entlohnt. Das Schulehalten freilich ist trotz der Hilfsmittel, die die Gemeinden uns nun selbstverständlich zur Verfügung stellen, nicht leichter geworden bei der zunehmenden Zerfahrenheit unserer Jugend. Aber der Lehrerinnenberuf ist nach meiner Ansicht neben dem der Mutter der schönste und reichste, den eine Frau sich wünschen kann. Er zwingt uns zu fortwährender Selbsterziehung, und die Schwierigkeiten, die an unserem Wege liegen, erhalten uns lebendig. Ich würde ihn, wieder jung geworden, nochmals mit tausend Freuden ergreifen.

Hanni Schmid-Scholl

## Zum Geburtstag des Seminars

Vor einigen Jahren haben wir, als neupatentierte Arbeitslehrerinnen, die lichten Räume des Seminars und seine lieblich blühenden Gärten mit den prächtigen alten Bäumen verlassen. Die Trennung ist nur äusserlich geschehen. Wir sind geschieden wie den Eltern entwachsende Kinder, die deren Aufopferung und Liebe nicht vergessen und immer gerne wieder zurückkehren in die Geborgenheit. – Wir kehren häufig in Gedanken ins Seminar zurück, vergleichen unsere Schulstube mit dem Vorbild, vergegenwärtigen uns, mehr oder weniger bewusst, die gehörten Worte, die uns auch im Beispiel vorgelebt worden sind. So ist jedes mit dem Seminar und jedes mit jedem verbunden.

Es ist mehr als eine rein fachliche Ausbildung, es ist die ganze Atmosphäre, dieses Gefühl, väterlich umsorgt und mütterlich betreut zu sein, die uns die Seminarzeit nie vergessen lässt. Wir fühlen uns eine Gemeinschaft, in der aber doch jedes einzelne seinen individuellen Platz behalten hat. Wir sind nie gezwungen oder überredet worden; in aller Freiheit hat man uns wachsen lassen und unmerklich das Wachstum überwacht und gefördert. Das ist bei der sehr verschiedenen Vorbildung, die vielleicht der einzige dunkle Punkt unserer Ausbildung ist, um so beachtlicher. Die Lehrerschaft hat fortwährend darauf Rücksicht genommen.

Der Direktor hat das Beispiel dazu gegeben. Trotz der gewachsenen Schule und all seiner Arbeit, hat er in jeder

Klasse des Seminars und des Arbeitslehrerinnenseminars unterrichtet. Er kennt jede Schülerin persönlich; er kennt die angehenden Lehrerinnen und die angehenden Arbeitslehrerinnen; er verwendet sich für beide im selben Mass, er möchte den verwandten Berufen zur selben Achtung verhelfen.

So haben wir leicht Freundschaften mit Lehrerinnen geschlossen, welche die Seminarzeit überdauert haben. – Und so auch ist unsere Ausbildung zu dem geworden was sie heute ist: zu einer fortschrittlichen, den ganzen Menschen erfassenden Berufsausbildung.

Zeichnen und Handarbeiten sind die untrennbar Hauptfächer geworden; sie sind von Methodik und Erziehungslehre zum Teil durchwoven, zum Teil umrahmt. Deutsch, Fremdsprachen, Singen, Instrumentalmusik, Rechnen, Hygiene verbessern unsere Allgemeinbildung und vertiefen unsere Lebensanschauung. Turnen ist der willkommene Ausgleich zu unserer Stubentätigkeit. Besonders zu schätzen wussten wir die grosse Zahl der Freifächer und Wahlfächer. Sie boten die Möglichkeit, auf die verschiedenartige Vorbildung Rücksicht zu nehmen und auf die verschieden gearteten Interessen einzugehen. Es gab in unserer Klasse einzelne Schülerinnen, die 4–6 Stunden in der Woche über das ordentliche Programm hinaus belegten: Englisch, Klavierspiel, Zusatz-Turnen. Mit grosser Freude und mit Interesse sind wir diesem Unterricht gefolgt.

Fachlich und als Menschen sich auszeichnende Lehrerinnen und Lehrer haben uns eindrücklich und beispielhaft gelehrt und in uns durch Geduld und Hingabe nicht nur die Begeisterung für den Beruf geweckt, sondern haben uns auch die nötige Sicherheit gegeben. Gewiss war es jeweils nicht leicht, aus den oft sehr schüchternen und etwas zaghaften Mädchen Arbeitslehrerinnen zu machen, die selbstsicher vor ihre Klasse treten und die sich getrauen, etwas zu fordern und diese Forderung durchzusetzen wissen. Wenn es in den mei-

sten Fällen gelungen ist, so wohl vor allem deshalb, weil wir im Seminar nicht gedrückt oder gar gedemütigt wurden, weil man uns im Gegenteil Vertrauen entgegenbrachte und das Gefühl in uns gestärkt hat, unserer Aufgabe gewachsen zu sein.

Wir danken dem Direktor und der Lehrerschaft herzlich. Wir wünschen dem Seminar alles Gute zum Geburtstag und in die Zukunft. Heidi Leuenberger

## Die Abschaffung der Zeugnisse

Die schöne, mich immer wieder mit Dankbarkeit erfüllende Erinnerung an die vierzehn Jahre, während welchen ich am Seminar Thun wirken durfte, lässt sich nicht in einem Aufsatz niederlegen. Es sei deshalb über eine einzelne Begebenheit berichtet, die zwar dem Ausseinstehenden von vorwiegend organisatorischer oder etwa noch schulreformerisch-experimenteller Bedeutung erscheinen mag. Für mich bedeutet sie den verdichteten Niederschlag einer pädagogischen und kollegialen Atmosphäre, aus deren Geist mein seitheriges Nachdenken über Erzieherisches immer wieder Anregung empfängt.

Es ist wohl nicht notwendig, hier die Bedenken zu nennen, die sich seit Jahrzehnten im pädagogischen Gespräch immer wieder gegen die übliche Praxis der Beurteilung von Schülerleistungen in Ziffern erheben. Ein solches Gespräch füllte im Jahre 1947 zahlreiche unserer Lehrerkonferenzen aus, und es endigte mit dem einhelligen Antrag an die Seminarkommission, die Zeugnisse abzuschaffen. Diese Behörde stimmte nach sorgfältiger, von grosser pädagogischer Aufgeschlossenheit zeugender Prüfung zu, und nachdem auch die Erziehungsdirektion ihre Einwilligung gegeben hatte, war beschlossen, dass die Schülerinnen des Seminars Thun während ihrer ganzen Ausbildung keinerlei schriftliche Zeugnisse mehr erhielten, weder in Zahlen noch in Worten, und dabei blieb es.

Zuerst war erwogen worden, das Notenzeugnis durch den Schulbericht in Worten zu ersetzen. Aus jenen Beratungen ist mir besonders die Feststellung eines Kollegen erinnerlich, gerade bei Mädchen könne eine Beurteilung in Worten noch verletzender oder entmutigender wirken als eine Zahlaussetzung. – Der Vorschlag zweier anderer Mitglieder des Kollegiums, die Zeugnisse total abzuschaffen, kam der Konferenz zuerst unrealistisch vor, da er mit drei Verpflichtungen unserer Schule in dieser Hinsicht unvereinbar schien: die Schülerinnen müssen doch über den Stand ihrer Leistungen orientiert werden; die Eltern sind auf dem Laufenden zu halten; für die Promotion und für die Erfahrungsnoten bei der Patentprüfung müssen zuverlässige Grundlagen vorhanden sein. Aber wir begannen dann doch damit, nach einer Lösung zu suchen, die uns erlauben würde, die Zeugnisse abzuschaffen und doch diesen Verpflichtungen, sowie noch der, den Schülerinnen ein Abgangszeugnis auszustellen, gerecht zu bleiben.

Diese Lösung fand sich in Form des «Kontrollheftes». Es unterscheidet sich von einem Wortzeugnis in wesentlicher und verschiedener Hinsicht:

Vor allem einmal durch den Grundgedanken, dass die Leistungen gar nichtzensuriert zu werden brauchen, wenn sie nicht, in positiver oder negativer Hinsicht, auffällig sind. So hat zwar jeder Lehrer zweimal jährlich in das Kontrollheft jeder seiner Schülerinnen eine Eintragung zu machen. Es genügt jedoch, dass er einfach signiert, falls er nicht das Bedürfnis hat, positiv oder negativ besonders Bemerkenswertes mitzuteilen. Haben aber Verhalten oder Leistungen der Schülerin starke Bedenken erregt, so kann der Lehrer zugleich den Antrag stellen, dass über die Schülerin in der Konferenz gesprochen werde, was dann oft einen Bericht an die Eltern nach sich zieht.

Von einem Wortzeugnis unterscheidet sich das «Kontrollheft» insbesondere dadurch, dass weder Schülerin noch Eltern es zu Gesicht bekommen. Und doch bildet es die Grundlage dafür, den oben genannten Verpflichtungen zu entsprechen: Nachdem die Eintragungen der Lehrerschaft erfolgt sind, wird den Schülerinnen mitgeteilt, dass der Direktor jeder einzelnen auf Wunsch Auskunft gibt. In diesen Besprechungen liest er jedoch nicht etwa die Eintragungen vor, sondern teilt sie der Schülerin in der Umschreibung mit, die er auf Grund seiner Kenntnis des Lehrers als richtig und die er für die betreffende Schülerin als pädagogisch besonders zuträglich ansieht. Den Eltern war von Anfang an mitgeteilt worden, dass ihnen, falls ihnen die Orientierung durch die Tochter selbst nicht genüge, Auskunft gegeben werde, mündlich oder schriftlich, je nach ihrem Wunsche. – Auf diese Weise wurde es möglich, Schülerin und Eltern regelmässig ins Bild zu setzen. Und die dritte Funktion der früheren Zeugnisgebung, die Schaffung von *Grundlagen* für die Erfahrungsnoten der Patentprüfung und für das Abgangszeugnis wurde dadurch wieder hergestellt, dass in die «Wegleitung zur Führung des Kontrollheftes» die Vereinbarung aufgenommen wurde, die blosse Signierung sei als der Note 5 = gut entsprechend zu werten und für das Gesamte der positiven und negativen Bemerkungen habe der Klassenlehrer der Konferenz Anträge zur Umsetzung in Noten oder Prädikate zu unterbreiten.

Nach Ablauf der ersten fünf Jahre dieses Versuchs wurde ich von der Vereinigung der ehemaligen Schülerinnen gebeten, über die gemachten Erfahrungen Auskunft zu geben. Ich fasste diese wie folgt zusammen:

«1. Wir Lehrer stellen keine allgemeine Verminderung der Arbeitsbereitschaft unserer Schülerinnen fest. Einzelne Enttäuschungen bleiben auch jetzt nicht aus; niemand von uns schreibt sie jedoch dem Fehlen des Zeugnisses zu. Dies genügt uns eigentlich schon, – wenn es ohne Zeugnisse nicht schlechter geht, so ist ihre Abschaffung bereits gerechtfertigt. Wir haben gar keine besonderen «Erfolge» erwartet; wir sind der Überzeugung, die Richtigkeit einer pädagogischen Massnahme lasse sich nicht an unmittelbaren Erfolgen dartun. Ein Erfolg dieses Systems könnte erst viel später sichtbar werden als Beitrag zu einer gesunden und gefreuten Entwicklung überhaupt, – dann, wenn sich an Leben und Beruf unserer Ehemaligen zeigen würde, dass sie in vier arbeitsreichen und doch ungehetzten Jahren gelernt haben, mehr um der Sache willen fleissig zu sein als um der eigenen Geltung und der Überflügelung anderer willen. Aber solcher Erfolg lässt sich nicht beweisen...»

2. Wenn man gelegentlich austretende oder ausgetretene Schülerinnen nach ihrer Meinung fragt, hört man sehr positive Urteile. Es werde ruhiger, sachlicher gearbeitet als unter dem Notendruck. Der gehässige Wettstreit in einzelnen Fächern fehle; es bilde sich leichter erlaubte Gemeinschaftsarbeit. – Hingegen ist das Bedürfnis der Schülerinnen nach regelmässiger Auskunft über die Beurteilung ihrer Leistungen grösser als ursprünglich angenommen worden war. Die dafür ange setzten freiwilligen Besprechungen werden sozusagen

lückenlos besucht; allerdings zeigt sich dabei auch immer wieder, dass die Schülerin im Grossen und Ganzen eigentlich ganz gut im Bilde ist. Meist zeigt sich, dass sie ihre Möglichkeiten und Resultate durchaus richtig einschätzt. Und die Fähigkeit dazu wollten wir ja gerade fördern. Dies war auch ein Grund für die Abschaffung der Zeugnisse.

3. Ich glaube auch, dass wir uns auf die Orientierung der Eltern durch die Schülerinnen durchaus verlassen dürfen. Aber eine grosse Lücke des Systems besteht schon darin, dass die Eltern, solange alles recht geht, von uns keine Berichte erhalten. Wir lassen uns durch die kleine Zahl der Anfragen von ihrer Seite nicht täuschen; wir wissen, dass manchen Eltern die regelmässige Berichterstattung vom Seminar aus fehlt, und wir rechnen es ihnen hoch an, dass sie sich damit abfinden. Denn unser Schweigen ist mit dem Grundgedanken des Systems unlöslich verbunden. Mit einer summarischen regelmässigen Bestätigung wäre den Eltern auch nicht gedient, und ein detaillierterer Bericht, auch in Worten, wäre eben wieder ein Zeugnis».

In dieser Zusammenfassung der Erfahrungen von fünf Jahren zeigen sich wohl auch die Grenzen des Versuchs. Er wurde nur möglich, weil wir es mit Schülerinnen zu tun hatten, deren ausreichende Begabung und deren deutlicher Leistungswille im allgemeinen vorausgesetzt werden durften. Und er wurde nur möglich in Zusammenarbeit mit einer Kollegenschaft, in der jeder Einzelne bereit war, ein beträchtliches Mehr an Arbeit auf sich zu nehmen als es die Ausstellung von Noten zeugnissen verlangt und in der ein Geist des Verständnisses und des Vertrauens waltete.

J. R. Schmid

## Ist die Geschlechtertrennung an den Schulen veraltet? \*

Das Jubiläum des 125-jährigen Bestehens der staatlichen Bernischen Lehrerinnenbildungsstätte fällt ins gleiche Jahr wie die Eröffnung des ersten staatlichen Seminars zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen. Wenn in Langenthal vorläufig die beiden Klassen grundsätzlich noch nach Geschlechtern getrennt geführt werden, so wissen doch alle Interessierten, dass man versuchen wird, die Möglichkeiten der Koedukation, mindestens in einzelnen Fächern, auszuwerten.

Auf dem Boden der Stadt Bern flammt die Diskussion über Wert und Unwert der Geschlechtertrennung an den Sekundarschulen alle paar Jahre wieder auf. Und der einzige nicht katholische deutschschweizerische Kanton, welcher neben Bern in seiner Lehrerbildung die Geschlechtertrennung bis in die Gegenwart konsequent durchgeführt hat, der Kanton Aargau, ist daran, dieses Prinzip aufzugeben und aus regionalen Gründen in sein altehrwürdiges Lehrerseminar im ehemaligen Kloster Wettingen Mädchen aufzunehmen.

Ist auf dem Gebiet der Lehrerbildung, so muss man deshalb fragen, die Geschlechtertrennung veraltet? Ist sie ein alter Zopf, den man – sei es aus Pietät oder aus Trägheit – nicht abschneiden mag?

Alle ernsthafte Diskussion pädagogischer Fragen hat die Tendenz, sich von der Auseinandersetzung mit Einzelaspekten ins Grundsätzliche, Weltanschauliche zu erheben. Die Frage nach dem Wert der Geschlechtertrennung in der Lehrerbildung macht keine Ausnahme. Ausführlich soll deshalb das grundsätzliche Problem «Koedukation oder Separation?» zur Sprache kommen, um im Anschluss daran die Konsequenzen für die Lehrerbildung ziehen zu können.

In Platons «Gastmahl» erzählt Aristophanes die Geschichte von den Androgynen. Diese mannweiblichen Urwesen wurden zur Strafe von Zeus geteilt und müssen seither getrennt als männliche und weibliche Menschen existieren. Einsam und unselbständige verzehren sie sich nach der Vereinigung mit der andern Hälfte ihres Ichs, sehnen sich nach der ursprünglichen Ganzheit ihrer alten Natur. Erst zusammen mit ihrer Ergänzung können sie «aus Zweien wieder Eins machen und die Menschennatur heilen».

\* Die Ausführungen decken sich teilweise mit dem Beitrag «Koedukation oder Separation?» in «Das grosse Erziehungsbuch», das im Herbst 1963 im Stauffacher-Verlag Zürich erscheinen wird.

Die Frage nach den seelischen Unterschieden zwischen Mann und Frau hat schon die Denker früherer Zeiten beschäftigt: Aristoteles sieht in der Frau einen auf einer Vorstufe stehengebliebenen unfertigen Mann. Kant teilt der Frau das Schöne, dem Mann aber das Erhabene zu. Berühmt ist Schillers Wort: «Männer richten nach Gründen; des Weibes Urteil ist seine Liebe. – Wo es nicht liebt, hat schon gerichtet das Weib.» Nietzsche nennt die Frau den «zweiten Missgriff Gottes», während Kierkegaard die starke sittliche Verantwortung der Frau in den Worten ausdrückt: «Von hundert Männern, die sich in der Welt verlaufen, werden neunundneunzig durch das Weib gerettet.»

Ein Überblick über die Ergebnisse der modernen Geschlechterpsychologie zeigt, dass man sich in der Differenzierung der Geschlechter auf eine ganze Anzahl Unterschiede der seelischen Struktur hat einigen können. Es handelt sich dabei aber stets um Feststellungen nach der ideal-typischen Methode; was heissen will, dass das als «weiblich» oder «männlich» Bezeichnete nur als abstrakter Ordnungsbegriff Gültigkeit hat und in den realen Einzelperscheinungen konkreter Frauen oder Männer keineswegs rein erscheint. Jede Frau hat also auch die Möglichkeit des als typisch männlich bezeichneten Verhaltens und umgekehrt. Alle Männer und alle Frauen weisen Mischungen weiblicher und männlicher Eigenschaften auf. Sigmund Freud sagt: «Das Individuum ist nicht Mann oder Weib, sondern jedesmal beides, nur von dem einen so viel mehr als von dem andern.» Dennoch gibt es eine ganze Reihe deutlicher Unterschiede im Erleben und Verhalten der Geschlechter. Wir wollen versuchen, einige davon, von Einzelbeobachtungen ausgehend, zu nennen:

Den Mann vermag das Phänomen «Hund» zu interessieren. Die Frau aber interessiert sich vorwiegend für ihren Foxli oder den Waldi ihres Mannes. Sie interessiert sich nicht für Rosen an sich, aber für die Rosen, die in



ihrem Garten blühen. Das Interesse der Frau gilt dem Individuellen, der Nah-Welt, dem lebendigen Leben. Das Interesse des Mannes gilt dem Allgemeingültigen, dem Fernabliegenden.

Das Technische, die Maschine, die seine Arme verlängert und vermehrt, oder das Vehikel, das seine Beweglichkeit vergrössert, vielleicht der Apparat, der seine

Sinne unterstützt und schärft, all das fasziniert den Mann. Die Frau aber interessiert sich für die Arbeit ihrer Hände. Sie möchte pflegen und hegen. Für sie liegt der Sinn des Lebens im Sein. Sie möchte Kinder haben, das Leben weiter geben. Der Mann bedarf der Taten. Er will kämpfen, sein Tun muss sich objektivieren, in seinem Einkommen vielleicht oder in seiner Stellung sichtbare Form annehmen.

Die 17jährige Handelsschülerin, deren Lehrer ihre Schrift tadeln, bezieht diesen Tadel auf ihre ganze Person. «Was hat der Mann wohl gegen mich, dass ihm meine Schrift nicht passt?», so ist ihre Reaktion. Der gleichaltrige Knabe aber, der in der selben Weise getadelt wird, sagt sich vielleicht: «Mag sein, dass der Lehrer recht hat. Ich schreibe wirklich nicht gerade vorbildlich, dafür habe ich wahrscheinlich wieder andere Qualitäten». – Die Frau lebt ganzheitlicher, geschlossener – auch enger mit ihrem Körper verbunden – als der Mann.

Das junge Mädchen, das erwartungsvoll an seinem ersten Freund aufblickend die Frage stellt: «Warum liebst du mich?», möchte kaum eine andere Antwort hören als «weil Du „Du“ bist, weil Du so bist, wie Du eben bist.» Nicht ganz so ihr Partner. Die Antwort, die ein Mann auf die so typische Frage aller Verliebten zu hören begeht, heisst vielleicht «Weil Du so intelligent bist, weil Du so tüchtig bist, weil Du so rassig Auto fährst» usw. Die Frau möchte geliebt sein um ihrer selbst willen. Der Mann will geachtet und geschätzt sein aus formulierbaren, (scheinbar) objektiven Gründen.

Was passiv gilt, gilt auch aktiv: die Frau liebt ihre Mitmenschen als Personen, als Individuen, als Ganzheiten; der Mann achtet und liebt sie aus formulierbaren Gründen.

Wer sich die Frage stellt, in welchen Kunstgattungen sich Männer und Frauen unter den ganz grossen, Weltruhm beanspruchenden Künstlern zahlenmäßig etwa die Waage halten, erkennt sofort, dass es bei den Dichtern, bei den Malern, Bildhauern und Komponisten nicht leicht fällt, unter den zwanzig Weltbedeutendsten auch nur drei oder vier Frauen aufzuzählen, dass sich die Frau aber in der Schauspielkunst oder der ausübenden Musik als dem Mann ebenbürtig erweist. Die Interpretation, das Nachschöpferische, das Sich-Einfühlen-Können scheint eine besondere Begabung der Frau zu sein.

Zusammenfassend: Der Mann bedarf zur Bestreitung der Außenwelt des begrifflichen Denkens. Er versucht die Welt, er vermag sich zu distanzieren. Widerstände entzünden seinen Willen. Ihm ist etwas Aktives, Schöpferisches, Ausgreifendes, Kämpferisches eigen. Er versucht, sein Dasein im Werk zu objektivieren.

Der Frau eignen jene Kräfte des Gefühls und Gemüts, die man unter dem Begriff Intuition zusammenfasst. Stärker als dem Manne strömen ihr aus dem Urgrund des Seins, aus dem Unbewussten, die Kräfte zu. Sie hat etwas Passives, Geschlossenes, In-Sich-Selber-Ruhendes. Sie bedarf zur Verwirklichung ihres Selbst weniger der äusseren Tat als der Mann.

Die hier skizzierte Auffassung vom Wesen und den Anlagen der Geschlechter bildet die Grundlage unserer normativen Pädagogik. Wer Mädchenerziehung sagt, meint die Berücksichtigung und die Ausgestaltung jener

als typisch weiblich empfundenen Fähigkeiten, wer von Knabenerziehung spricht, hat die Förderung jener Anlagen, welche als typisch männlich gelten, vor Augen. Normative Pädagogik beruht auf einem Menschenbild; unserer gegenwärtigen Auffassung entsprechend tritt dieses Menschenbild in zwei Formen in Erscheinung: als männlicher und als weiblicher Mensch.

Die Frage, welche Konsequenzen sich für die Erziehung und Schulung aus der offensichtlichen Verschiedenartigkeit der Geschlechter ergeben, führt zunächst zur Frage nach der Verursachung dieser Unterschiede. Liegt die Andersartigkeit in der Natur begründet oder ist sie anerzogen? Ist die psychische Differenzierung die unabänderliche Folge der körperlichen Andersartigkeit und der verschiedenen biologischen Aufgabe, oder ist sie lediglich das Ergebnis jahrhundertealter Tradition, wobei männliche und weibliche Menschen nach bestimmten Geschlechtsmodellen geformt und wobei ihnen bestimmte als geschlechtstypisch angesehene Eigentümlichkeiten aufgetragen worden sind? Beide Ansichten haben ihre überzeugten Vertreter. Und für beide Auffassungen lassen sich zahlreiche Argumente beibringen.

Von der einen oder andern Ansicht ausgehend, werden dann häufig geradlinige pädagogische Konsequenzen gezogen. Es wird etwa folgendermassen argumentiert: Es ist die Aufgabe der modernen Erziehung, den heranwachsenden Menschen nicht nach dem herrschenden – zufälligen – Geschlechtsmodell zu erziehen, sondern ihm durch Koedukation zu helfen, seine persönlichen Anlagen bestmöglich zu entfalten. Oder es wird erklärt: Das Ziel der Mädchenerziehung ist nicht das selbe wie das Ziel der Knabenerziehung, also muss man für die Geschlechtertrennung eintreten.

Leider liegen die Dinge nicht so einfach: Das Bekenntnis zu der einen oder andern Erklärung der psychischen Geschlechtsunterschiede zieht nicht zwangsläufig eine Stellungnahme für oder gegen die Koedukation nach. Denn erstens kann die Ausprägung und Betonung der psychischen Geschlechtsunterschiede – was immer sie verursacht hat – erwünscht oder unerwünscht sein. Zweitens sind beide Formeln falsch, die eine, die sagt: Die Erhaltung der Geschlechtsunterschiede, das heißt die Heranbildung des «echten» Mannes und der «echten» Frau ist erwünscht, folglich müssen die Geschlechter getrennt werden, und die andere, die sagt: Die Geschlechtsunterschiede sind lediglich das Produkt einer geschlechtsschematischen Dressur, damit Mädchen und Knaben ihre individuelle Eigenart entwickeln können, müssen sie koedukativ erzogen werden.

Die erste Formel ist falsch, weil das typisch Weibliche sich gerade im Kontakt mit dem Männlichen voll entfalten kann und umgekehrt; (Man denke nur etwa an die typisch männliche Eigenart der Ritterlichkeit). Die zweite Formel ist falsch, weil es sehr wohl denkbar ist, dass sich zwar das Ziel der Erziehung, d. h. das Menschenbild, das für den Erzieher verpflichtend ist, für Knaben und Mädchen gleich bleibt, dass aber die Wege, die zu diesem Ziele führen, durch Geschlechtertrennung Rücksicht nehmen sollen auf die verschiedene Konstitution, auf die verschiedenen Interessen, auf den verschiedenen Entwicklungsrhythmus der Geschlechter.

Diese letzte Feststellung lässt etwas Entscheidendes deutlich werden: Koedukation oder Separation ist nicht eine Frage des Erziehungsziels, sondern eine Frage der Methode. Das Ziel der Mädchenerziehung und das Ziel der Knabenerziehung ist das selbe. Sowohl den Mädchen wie den Knaben muss durch die Erziehung geholfen werden, die ihnen gesetzte Lebensaufgabe bestmöglich zu erfüllen. Dabei kann diese Lebensaufgabe im Falle eines ganz bestimmten einzelnen Mädchens «männlicher» geartet sein als im Falle eines einzelnen Knaben – und umgekehrt. Unser Erziehungsziel ist nicht «der Mann» oder «die Frau», sondern «der Mensch». Der Erzieher hat die Aufgabe, Knaben und Mädchen nicht zu einem durch die Geschlechtsmodelle festgelegten Verhalten zu erziehen, sondern den Kindern zu helfen, all ihre persönlichen, individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten zur Entfaltung zu bringen. Darüber kann kein Zweifel bestehen. Hingegen kann die Frage, ob das Ziel auf dem Wege der Koedukation oder der Separation erreicht werden soll, nur beantwortet werden, wenn wir die Vor- und Nachteile der beiden Methoden im einzelnen gegeneinander abwägen und am Schluss die Bilanz erstellen.

#### *Einige wichtige Vorteile der koedukativen Methode:*

Ebenso wie man den Umgang mit Büchern, mit der Wissenschaft, mit der Kunst erlernen muss, argumentiert neben vielen andern Paul Geheeb, ist es notwendig, den unbefangenen, frohen und sauberen Verkehr mit dem andern Geschlechte einzuüben. Wenn Knaben und Mädchen gemeinsame hohe Werte vermittelt bekommen, von edlen Gestalten hören, gemeinsame Bildnerlebnisse haben, gemeinsam in einer geistigen Atmosphäre leben, färbt dies auf die Art der Begegnung der Geschlechter ab, bindet sie auf eine edle, das Triebhafte in Schranken haltende Weise. «Knaben und Mädchen vollkommen getrennt zu erziehen und dann zu hoffen, dass sie durch irgend ein Wunder fähig werden, miteinander für das Allgemeinwohl in einer sich selbst regierenden Gemeinschaft zu denken und zu arbeiten, hiesse ein göttliches Eingreifen erwarten. Mit einer solch gnädigen Hilfe des Himmels können wir nicht rechnen.» (H. B. Wymann)

Als Erwachsene werden die beiden Geschlechter zusammen arbeiten müssen, in der Familie, in der Gemeinde, im Staat, in kulturellen Vereinigungen. Solch fruchtbare Zusammenschaffen gelingt besser, wenn Frauen und Männer von Kindheit an gewohnt sind, miteinander aufzubauen.

Etwas Ähnliches gilt für die Ehe. Die Chancen, den richtigen Ehepartner zu finden, erhöhen sich, wenn man das andere Geschlecht kennt. Der Bursche, welcher keine Kontaktmöglichkeiten mit Mädchen hatte, läuft viel stärker Gefahr, sich von einem hübschen Lärvchen täuschen zu lassen; er erkennt dann zu spät, welche scharfe Krallen hinter den samtenen Pfötchen zum Vorschein kommen können. Umgekehrt erlebt das junge Mädchen im Umgang mit Burschen, dass sich hinter dem rauh-männlichen polternden Gehabten nicht selten ein ziemlich willensschwacher, anschmiegssamer Charakter verbergen kann.

Zur Entfaltung der Persönlichkeit gehört die Entfaltung der männlichen oder weiblichen Eigenart. Die

Praxis zeigt, dass die Koedukation nicht nivellierend auf die Geschlechtsunterschiede wirken muss. Im Gegenteil: Durch den stets sichtbaren Kontrast zum andern Geschlecht hebt sich die Eigenart besonders hervor. «Ein weiblicher Knabe ist bei den Mädchen ebenso unbeliebt wie ein burschikoses Mädchen bei den Knaben.» (Geheeb). Knaben und Mädchen erziehen sich gegenseitig auf eine Weise, die dem Erzieher nicht zur Verfügung steht.

Die Koedukation schafft die angenehmere erzieherische Atmosphäre, was, wie man weiß, für den Erziehungserfolg von entscheidender Bedeutung ist. Die Erfahrung lehrt zum Beispiel, dass sich in koedukativen Gruppen leichter Disziplin halten lässt als in den nach Geschlechtern getrennten Klassen. Die Zusammenarbeit der Geschlechter scheint ausgleichend und harmonisierend zu wirken. Das Haben innerhalb der Gemeinschaft hält eine Mitte zwischen den vielleicht etwas rauen Sitten der Knaben und dem zu Süsse und Gefühlsüberschwang neigenden Umgangston der Mädchen.

Die Übersicht über die vielen Untersuchungen, welche die Schulleistungen und Unterrichtserfolge der koedukativen den Schulleistungen und Unterrichtserfolgen der getrennten Klassen gegenüberstellen, ergibt, dass die Leistungen im allgemeinen – eine Ausnahme machen die Sprachen und die technischen Arbeiten der Mädchen – in den koedukativen Klassen ein ganz klein wenig höher liegen als in den getrennten Klassen. Diese Leistungssteigerung ist bei den Knaben grösser als bei den Mädchen; sie nimmt bei den Knaben mit zunehmendem Alter zu, während die Leistungsverbesserung der Mädchen mit zunehmendem Alter abnimmt. Mit andern Worten: die Knaben profitieren von der Koinstruktion mehr als die Mädchen. Auch die Mädchen profitieren in einzelnen Fächern, in andern aber, z. B. in den Sprachen, wirkt sich die Koinstruktion auf beide Geschlechter leistungshemmend aus. Und wiederum sind die Mädchen die eigentlichen Verlierer, denn ihre sprachlichen Leistungen sinken weit deutlicher als die der Knaben. Zusammenfassend: Vom messbaren Resultat der Schulleistungen her gesehen, bedeutet die Koinstruktion für die Knaben einen Vorteil, bei den Mädchen halten sich Vorteile und Nachteile etwa die Waage.

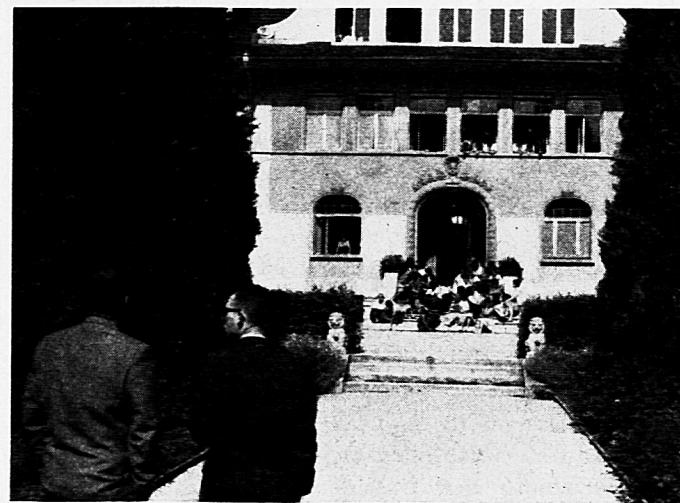
Man spricht in der modernen Psychologie gerne vom Vordringen des Sexus auf Kosten des Eros. Die Koedukation und die Koinstruktion von Knaben und Mädchen, so glauben viele Pädagogen, kann zur Heilung dieser Zeitkrankheit beitragen. Im täglichen Zusammenleben tritt das Mädchen dem Knaben und der Knabe dem Mädchen als andersgeschlechtliche Ganzheit gegenüber. Ihre Geschlechtlichkeit ist eingebettet in ihre Persönlichkeit. Wo die natürliche Begegnung der Geschlechter nicht möglich ist, wirkt die sexuelle Suggestion, die von der äusseren Erscheinung ausgeht, viel stärker. Die Koedukation vermindert die sexuelle Spannungen.

Es ist nicht möglich, eine besondere Schule oder ein besonderes Erziehungssystem für Kinder, welche ohne andersgeschlechtliche Geschwister aufwachsen müssen, zu haben. Für solche Kinder aber bedeutet die Koedukation einen eindeutigen Vorteil. Sie erlaubt ihnen jenen natürlichen Umgang mit Vertretern des andern Ge-

lechts, welches das Zusammenleben der Geschwister in der Familie bestimmt. Die Koedukation trägt dazu bei, Pestalozzis Forderung, die Schulstube sei zu einer erweiterten Wohnstube zu machen, zu erfüllen.

Es sprechen, wie man sieht, viele Gründe für die Koedukation. Dennoch geht es nicht an, die Anhänger der Geschlechtertrennung als Ewiggestrigie zu bezeichnen. In mancher Hinsicht ist das Gegenteil wahr.

Es lässt sich zum Beispiel nicht leugnen, dass das Bedürfnis nach gemeinsamem Unterricht heute weniger gross ist als nach der letzten Jahrhundertwende. Burschen und Mädchen haben heute ausserhalb der Schule recht viele Gelegenheiten, zwanglos miteinander zu verkehren: in der Jugendgruppe, in kirchlichen Organisa-



tionen, im Sport, in Freizeitwerkstätten usw. Diese Kontaktmöglichkeiten haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte derart vermehrt, dass man sich fragen muss, ob es sich lohnt, die Nachteile, welche die Koinstruktion mit sich bringt, in Kauf zunehmen. Und solche gibt es.

#### Nachteile der Koinstruktion:

Die Mädchen entwickeln sich rascher; sie sind körperlich ein bis zwei Jahre früher reif als Knaben. Namentlich zu Beginn der Pubertät sind sie den gleichaltrigen Knaben auch geistig deutlich voraus. Wo Knaben und Mädchen im Unterricht nicht getrennt sind, kann man auf den verschiedenen Entwicklungsrythmus der Geschlechter keine Rücksicht nehmen.

Was für die entwicklungsbedingten Unterschiede der Interessen gilt, gilt auch für die allgemein geschlechtsbedingten Unterschiede. Die moderne Schule bemüht sich, auf die Interessen der Schüler einzugehen und die Bildungsstoffe mehr in Form von Massanzügen und weniger in Form von Konfektionskleidern zu geben. (Ein solches Eingehen auf die individuellen Interessen ist für die Mädchen besonders angezeigt, denn die weibliche Denkleistung hängt noch stärker als die männliche von der Intensität der Interessen ab, die für ein bestimmtes Problem aufgebracht werden.) Dieser Differenzierung des Unterrichts gemäss den unterschiedlichen Neigungen, Begabungen und Interessen trägt die Separation der Geschlechter im Unterricht Rechnung. Ein sensibler Lehrer wird in einer Mädchenklasse auch nicht einen einzigen Unterrichtsgegenstand auf die

genau selbe Weise behandeln wie in einer Knabeklasse. In der Geschichte beispielsweise gilt das Interesse der Mädchen eher dem Anektotischen, der historischen Persönlichkeit, dem Nachempfinden des Lebensgefühls vergangener Epochen; das Interesse der Knaben gilt eher der Kriegsgeschichte, dem Erkennen grösserer Zusammenhänge. Fremdsprachen erlernen Mädchen – im grossen ganzen – leichter mit Hilfe der direkten Methode, während die Knaben die Möglichkeit, die Sprache mit Hilfe grammatischer Kenntnisse zu konstruieren, deutlicher ausnutzen. Ähnliches gilt in fast allen Fächern.

Die Konstruktion zwingt stets zu Kompromissen, und zwar in der Regel zu Kompromissen, die sehr eindeutig zugunsten der Knaben ausfallen. Der «Gemeinsame Unterricht» wendet sich hauptsächlich an die Begabungs- und Interesserichtung der Knaben. Erlasse der Schulbehörden, Lehrbücher, Unterrichtshilfen, Richtlinien der Schulleitungen, die Methoden der Lehrerschaft, all dies ist in den koedukativen Klassen von männlichem Geiste geprägt. Die Gefahr, dass die Mädchen in diesem System zu kurz kommen, ist gross.

Aber nicht nur der gemeinsame Unterricht, auch die Vermehrung der Kontaktmöglichkeiten, bringt Gefahren. Viele Autoren weisen darauf hin, dass die stete körperliche Nähe des andern Geschlechts die Sexualgefühle reize und dadurch eine Erosierung der Schulatmosphäre bewirke. Mir persönlich scheint eine andere Gefahr schwerer ins Gewicht zu fallen: wo Burschen und Mädchen zwanglos zusammen aufwachsen, bekommt die Beziehung der Geschlechter leicht etwas allzu Selbstverständliches, Schulterklopfindes. Es besteht die Gefahr, dass das Geheimnis fehlt, jene zarte Mischung von scheuem Verehren und vagem Begehrn, die sich in der Dichtung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts – in Theodor Storms «Psyche» zum Beispiel oder in Gottfried Kellers «Romeo und Julia» – dargestellt findet. Hier stellt sich unserer Erziehergeneration die Aufgabe, wachsam zu sein. Wir wollen nicht zurückfallen in die Haltung jener englischen Gouvernantchen, die ihren 15- bis 18jährigen Schulmädchen, wenn sie sie in Zweierkolonnen durch die Strassen marschieren liessen, «Augen nieder!» befahlen, sobald ein männliches Wesen in Sichtweite kam. Wir wollen aber auch nicht dazu beitragen, dass das Mädchen für den Burschen zum «Kumpanen» wird, dem man ungezwungen und kameradschaftlich unverbindlich auf die Schultern haut.

Wenn wir nun zum Schlusse versuchen, die beiden Systeme gegeneinander abzuwagen, so wird das Ergebnis dieser Bilanz vom Gewicht abhangen, das wir den einzelnen Vorteilen oder Nachteilen beimesse. Dieses Wägen der einzelnen positiven Möglichkeiten und Schwierigkeiten hängt ab von der Weltanschauung des Urteilenden; es kann auch nicht unabhängig von der wirtschaftlichen, politischen, soziologischen Struktur eines Landes oder einer Epoche erfolgen.

Persönlich glaube ich, dass im Falle der Volksschule oder der Maturitätsschule die Vorteile der Koedukation leicht überwiegen. Im Falle der Seminarien hingegen, liegen die Dinge wieder anders. Seminarien sind Berufsschulen. Zwar gilt all das, was an Vorteilen und Nachteilen der Geschlechtertrennung aufgezeigt worden ist, auch für ein Seminar, es kommen aber noch weitere Gesichtspunkte hinzu:

Noch unterrichtet die grosse Mehrzahl unserer Schülerinnen später auf der Unterstufe. Obwohl das staatliche Lehrerinnenpatent nicht auf eine bestimmte Stufe beschränkt ist, bleibt die Unterrichtstätigkeit an den ersten vier Schuljahren das Berufsziel unserer Schule. Die Geschlechtertrennung macht es möglich, den Unterricht am Seminar auf dieses Berufsziel auszurichten.

Das gilt selbstverständlich nicht nur für die eigentlichen Berufsbildungsfächer wie Methodik, Lehrübungen, Psychologie usw. Es gilt auch für andere Gebiete, für die Naturkunde zum Beispiel, für die Geschichte, die Geographie. Die vierjährige Ausbildungszeit an einer Schule, die zugleich Mittelschule und Berufsschule sein muss, ist kurz. Die Möglichkeit der Beschränkung auf der berufsgerichteten Seite der Ausbildung ist pädagogisch vorteilhaft. (Natürlich wissen auch wir um die Tendenz, dass die Lehrerin allmählich «hinaufrückt» und in einzelnen Fällen Mittelstufen-Unterricht erteilt; unser Ausbildungsprogramm wird sich dieser Erscheinung anzupassen haben.)

Da diese Überlegungen in Zusammenhang mit dem 125jährigen Jubiläum des Staatlichen Lehrerinnenseminar veröffentlich werden, dürfen wir zum Schluss wohl noch feststellen, dass auch die Macht der Tradition für das Festhalten an der Geschlechtertrennung auf dem Gebiete der bernischen Lehrerbildung spricht. Tradition, so hat jemand formuliert, bedeutet, dass auch die Toten Stimmrecht haben. Zwar ist es, könnte man weiterfahren, das Recht der Lebenden, die Toten zu überstimmen, und wo eine Institution veraltet oder erstarrt ist, haben die Lebenden nicht nur das Recht, sondern die Pflicht dazu.

Die bernischen Lehrerinnenseminar sind nun aber – daran zweifelt niemand – alles andere als absterbende Äste am Baum der Entwicklung. In Scharen drängen sich gut ausgewiesene Sekundarschülerinnen zur Ausbildung an den Mädchen-Seminarien. Die Berufsarbeits der ausgebildeten Lehrerin befriedigt; sie zeichnet sich im allgemeinen durch Gewissenhaftigkeit und grosse Liebe zur Aufgabe aus.

Niemand weiss, welchen Lauf die Entwicklung in den nächsten 100 Jahren nimmt. Von der Gegenwart aus gesehen aber darf man feststellen, dass die Geschlechtertrennung auf dem Gebiet der Lehrerbildung sich bewahrt hat und dass kein Anlass vorliegt, die Tradition aufzugeben.

F. Müller

## Transmutation

Wir sahen die Plastik «Transmutation» von André Ramseyer an der eidgenössischen Plastikausstellung vom Sommer 1962 in Biel. Dank den vom Staat zur Verfügung gestellten Mitteln konnten wir zusammen mit der kantonalen Kunstkommission dieses Werk für unsren Seminargarten aussuchen und zum Ankauf vorschlagen.

Architektonisch gute Schulhäuser zu bauen, eine Schulstube ästhetisch zu gestalten, den jungen Menschen mit Kunst zusammenzuführen, hat erzieherischen Wert. Wir glauben an die Notwendigkeit dieser Erziehungsmittel und schätzen das Verständnis der Behörden für unser Anliegen.

Wir danken für die Grosszügigkeit dieses Geschenkes herzlich.

André Ramseyer (\* 1914) lebt in Neuenburg, wo er am Staatlichen Lehrerseminar unterrichtet. Er gehört zu den führenden abstrakten Bildhauern der Schweiz.

Aufnahme : M. Tschabold

G. T.



## Lehrerinnenbildung und Arbeitslehrerinnenbildung unter demselben Dache

Zu einer Besonderheit der bernischen Schulen gehört u. a. die Verbindung zwischen Lehrerinnen- und Arbeitslehrerinnenbildung im Staatlichen Lehrerinnen-seminar und im Kantonalen Arbeitslehrerinnenseminar in Thun. Seit 1923 fanden – mit Ausnahme des Sonderkurses in Bern 1951/52 – alle Bildungskurse für Arbeitslehrerinnen im Seminar Thun statt.

Die oben erwähnte Verbindung darf als vorteilhaft bezeichnet werden im Hinblick auf die allgemeinen Ziele der Lehrerinnenbildung. Dies gilt umso mehr, als ja die bernische Primarlehrerin zugleich zur Arbeitslehrerin ausgebildet wird. Einzelne Lehrkräfte wirken an beiden Seminarien, die auch von demselben Direktor geleitet werden.

Nach dem Lehrplan für das Mädchenhandarbeiten der Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern hat der Handarbeitsunterricht einen Teil der Bildungs- und Erziehungsaufgabe in unsren Schulen zu erfüllen. Die technisch-methodische wie die erzieherisch-kulturelle Ausbildung der Arbeitslehrerin verdient volle Aufmerksamkeit.

Eine vertiefte Ausgestaltung des Bildungsprogramms rief 1943 einer Verlängerung der Ausbildungszeit von einem Jahr auf anderthalb Jahre. Das Reglement vom 18. Juni 1943 verlangte erstmals vor dem Eintritt ins Seminar eine abgeschlossene Berufslehre als Wäsche-,

Damen- oder Knabenschneiderin oder die Lehre in einem verwandten Berufe. Später wurde als Vorbildung auch der Besuch eines einjährigen Kurses an einer Frauenarbeitsschule anerkannt. Die verlängerte Ausbildungszeit ermöglichte es, die Allgemeinbildung auszubauen, z. B. im Deutschunterricht und in der Erziehungslehre. Als besonders wichtig ist die ästhetische Schulung zu werten; denn vornehmlich der Handarbeitsunterricht bietet immer wieder Gelegenheit, den Schönheitssinn zu wecken und zu entfalten.

In hervorragender Weise hat sich der ehemalige Seminardirektor Prof. Dr. J. Schmid der Ausbildung der Arbeitslehrerin angenommen und sich dadurch bleibende Verdienste erworben. In unermüdlichem Einsatz war er auch massgeblich an der Schaffung des Lehrplanes für das Mädchenhandarbeiten von 1951 beteiligt. In gleicher Weise ist der jetzige Seminardirektor, Dr. F. Müller, unterstützt von tüchtigen Lehrkräften, stets darauf bedacht, dass die Arbeitslehrerinnenbildung mit der Entwicklung Schritt hält.

Der Kantonalvorstand des bernischen Arbeitslehrerinnen-Verbandes bekundete sein lebhaftes Interesse an den Ausbildungsfragen der Arbeitslehrerinnen in Eingaben an die zuständigen Stellen. Erfreulicherweise wurden seine Wünsche und Anregungen u. a. für ein zusätzliches vierzehntägiges Schulpraktikum, für Freifächer und Turnausweis weitgehend berücksichtigt.

Neue fortschrittliche Bestimmungen enthält das Reglement vom 20. März 1959. Den allgemein bildenden Fächern wird breiterer Raum gewährt; als Freifächer können Französisch für Anfänger, Französisch für Fortgeschrittene, Englisch für Fortgeschrittene und Instrumentalmusik gewählt werden. Durch zusätzlichen Turnunterricht ist es unter bestimmten Voraussetzungen den Schülerinnen des Arbeitslehrinnenseminar möglich, einen Ausweis für die Erteilung von Mädchenturnen zu erwerben. Mit Begeisterung wird diese Gelegenheit von vielen benutzt.

Die Aufnahmeprüfung ins Arbeitslehrinnenseminar findet jeweilen zirka sechs Monate vor Kursbeginn statt. Nach bestandener Prüfung besuchen Absolventinnen des Jahreskurses an einer Frauenarbeitsschule diese ein weiteres halbes Jahr, während die Damen-schneiderinnen mit abgeschlossener oder noch abzuschliessender Berufslehre im Zwischenhalbjahr einem Weissnähkurs, die Wäscheschneiderinnen einem Kleidermachkurs folgen.

Der bisherige bewährte Modus, auch fähigen Primarschülerinnen die Ausbildung als Arbeitslehrerin zu ermöglichen, wird beibehalten.

Die Anmeldungen zu den Ausbildungskursen gehen immer sehr zahlreich ein. Um dem Mangel an Lehrkräften zu begegnen, steht zur Zeit zum drittenmal eine Doppelklasse mit vierzig Schülerinnen in der Ausbildung. Da das Seminar Thun nicht mehr in der Lage war, alle zusätzlichen Klassen aufzunehmen, werden ausserdem in Bern und in Herzogenbuchsee je eine Filialklasse geführt.

An Gegenwarts- und Zukunftsproblemen auf dem Gebiet der Ausbildung der Arbeitslehrerin fehlt es nicht.

Erneut stellt sich die Frage, ob die Aufnahmeprüfung auf das Ende der obligatorischen Schulzeit festzusetzen sei. Auch über eine verlängerte, geschlossene Ausbildungszeit im Seminar wird diskutiert. Die verschiedenen Fragenkomplexe werden im Hinblick auf ihre Vor- und Nachteile eingehend und sorgfältig geprüft. Möge für sie die Lösung gefunden werden, die sich in ihrer Auswirkung als die beste und fruchtbarste erweisen wird.

Abschliessend darf festgestellt werden, dass sich die jetzige Ausbildung der Arbeitslehrerin mit einer handwerklich-technischen Vorbildung von anderthalb bis drei Jahren und einer seminaristischen Berufsbildung von anderthalb Jahren bewährt und neben der Ausbildung verwandter Berufsgruppen bestehen kann.

J. Räber



## Jubiläumsplatte

*Die Seminarchöre Thun singen a capella*

Einer Anregung aus den Kreisen der Ehemaligen folgend, haben wir uns entschlossen, einen Teil des Jubiläumskonzertes vom 30. Juni auf einer Platte aufzunehmen.

Es werden sein: «Sprüche» von Willy Burkhard; Trakl Chöre von Albert Moeschinger; 5 Chöre von Lechner, Regnart u. a. (aus dem Peters-Band). Dazu zwei Sätze aus der «Missa aeterna Christi munera» von Palestrina.

Die Aufnahmen und die Herstellung besorgt Herr Jakob Stämpfli.

Die Palestrina-Messe habe ich seinerzeit für 4-stimmigen Frauenchor bearbeitet.

Die Chöre von Moeschinger sind unserm Seminarchor gewidmet. Nach den ersten Chören aus den Jahren 1943/44 hat der Komponist 1954 die Trakl-Chöre zu einem «Gedenkmal für Trakl» umgearbeitet, das ebenfalls uns zugesagt ist. Was früher 3- und 4-stimmig war, ist jetzt zum Teil 6- bis 8-stimmig.

Vielen Promotionen werden die aufgenommenen Werke ja noch in Erinnerung sein, ausser Moeschinger auch die Sprüche (nach Angelus Silesius) und die Gesänge aus unserm «Peters-Band».

(Preis der 25-cm-Platte,  $33\frac{1}{3}$ -tourig: Fr. 15.– plus Porto und Verpackung. – Bestellungen an das Sekretariat des Seminars.)

Alfred Ellenberger

## Geographische Exkursionen

Gerne erfülle ich die Bitte von Herrn Direktor Müller, mich über den Sinn und die Durchführung geographischer Exkursionen zu äussern. Ich tue es um so lieber, als mein Nachfolger meine Arbeit im ähnlichen Geist weiterführt.

Der Geographieunterricht im Seminar wird zeitlich folgendermassen durchgeführt: Im ersten und zweiten Jahr werden im Sommer- und Herbstquartal jeder Klasse alle vierzehn Tage ein Halbtag für Exkursionen und zwei Einzelstunden zugeteilt. Im ersten Winterhalbjahr fällt der Geographieunterricht aus, während er im zweiten Winter mit zwei Stunden wöchentlich einsetzt und in dieser Form ohne Exkursionen bis zum Patentexamen am Ende des dritten Schuljahres andauert. In den beiden Einzelstunden wird die Exkursion vorbereitet oder die gemachten Beobachtungen werden erläutert und zusammengefasst. Zwei bis drei ganztägige Exkursionen führen die Schülerinnen in den Jura, in die Alpen und manchmal auch ins Napfbergland. Wenn es Bindfäden regnet, bleibt man natürlich im Seminar. Stehen genügend Beobachtungen zur Verfügung, so werden sie an Regentagen einem grösseren Zusammenhang eingebaut; ist dies nicht der Fall, dann betrachtet man im Sammlungszimmer mit der Lupe die wichtigsten Mineralien und Gesteine, oder man beginnt mit der gründlichen Vorbereitung einer ganztägigen Exkursion.

Zeitlich beanspruchen die Exkursionen also ein Jahr, während dem anschliessenden Unterricht in der Schule nur  $1\frac{1}{2}$  Jahre eingeräumt wird. Dieses Verhältnis ist etwas trügerisch; denn viele Exkursionen können wegen schlechten Wetters ausfallen und einige Halbtage müssen für die Vorbereitung der Ausflüge in den Jura und die Alpen verwendet werden. Trotz dieser Einschränkung darf man mit Recht fragen, warum man den Exkursionen eine so grosse Bedeutung beimisst. Davon soll im folgenden die Rede sein.

Die Schweiz mit ihren drei Landschaften Mittelland, Jura und Alpen ist der geographische Raum, der im Seminar am eingehendsten behandelt wird. Unsere Schule liegt dort, wo sich Mittelland und Alpen berühren. Wir leben in dieser Landschaft, sie ist uns *unmittelbar* gegeben, kann ohne Mühe durchwandert und in ihrer Eigenart angesehen und erkannt werden. Die Landschaftselemente werden beobachtet, beschrieben, gezeichnet und miteinander in ursächliche Beziehung gesetzt. Diese Arbeit ist immer mit einem genauen Kartenlesen verbunden. Das Beobachten und Erfassen der Wirkungen zwischen im Raum vereinten Kräften erfordert ein *ursächliches Denken*. Es handelt sich um eine formale Schulung, um die Weckung des Kausalitätssinns. Man lernt nach Gründen zu forschen.

Der Leitgedanke, der die Exkursionen in der Umgebung von Thun bestimmt, ist die Frage: Wie ist diese Landschaft entstanden, welche Kräfte haben sie geformt und wie wird sie sich in Zukunft wandeln? Wenn diese Frage durch die Exkursionen beantwortet ist, dann sind Grundlagen, Grundbegriffe, Anschauungen und das Verständnis vorhanden, um die Entstehung und

Wandlung, die Eigenart und Besonderheit des gesamten schweizerischen Mittellandes zu erfassen und zu begreifen. Ähnliches gilt für die Verarbeitung der Grosslandschaften Jura und Alpen.

Die meisten Exkursionen werden mit dem Fahrrad ausgeführt. Der Lehrer ist ausgerüstet mit den nötigen geologischen Karten und dem geologischen Kompass, die Schülerinnen mit den beiden Landeskarten 1 : 25 000 Thun und Münsingen, mit Lupe, Hammer, Meissel, Massstab und Farbstiften. Zudem erhalten sie eine sehr vereinfachte Tabelle der geologischen Zeitalter.

Wir skizzieren stichwortartig einige Exkursionen, die wenn möglich, regelmässig ausgeführt wurden.

*Rappenfluh, Kohlerenschlucht.* Aufschlüsse von Molasse: bunte Nagelfluh, Sandstein, Mergel. Tektonische Störung: Einfallen der Schichten um 30 Grad nach SE. Schichtköpfe bestimmen die Form des Brändlisberges. Auf der Rappenfluh kurze Orientierung nach der Karte: Aarelauf, Aareinseln, Hauptstrassen auf der Allmend, alter Kanderlauf, Dörfer, Kirchen, Wälder. Die Schülerinnen suchen selber den Weg in die Kohlerenschlucht. Spuren der Gletscherzeit: Findlinge aus Hohgantsandstein. Tiefenerosion des fliessenden Wassers: Abtragung in die Tiefe, Schlucht; der Wechsel von härteren und weicheren Gesteinsschichten erzeugt eine Kette von kleinen Wasserfällen, an ihrem Fusse Strudellocher oder Kolke. Felswand: aufgerichtete Molasse, Einfallen 30 Grad nach SO. Zerschlagen von Geröllen der bunten Nagelfluh, Betrachten der frischen Bruchfläche mit der Lupe: weissliche, rötliche, grünliche Granite, Granit-



porphyr mit Feldspateinsprenglingen, helle und dunkle Kalke, Quarzite, Hornstein. Mitnehmen von Gesteinsproben. Kohlernbach als Wildbach: Einzugsgebiet, Schlucht, Schuttkegel, darauf Hünibach. In der Einzelstunde genaue Betrachtung der Gesteinsproben mit der Lupe. Zusammensetzung des Granits: Quarz, Feldspat, Glimmer (Biotit, Muskowit). Nachprüfung des Lehrers, ob Mineralien richtig bestimmt werden. In gewissen Graniten prachtvoll ausgebildete 2 bis 3 cm lange Feldspatkristalle.

**Strättigenmoräne, Glütschtal.** Aufschluss der Strättigenmoräne. Merkmale einer Moräne: ortsfremdes Gestein (Gneisse, Granite, Kalke), grosse kantige Blöcke, geschrammtes und gekratztes Geröll (mitnehmen!), Schutt locker, nicht verkittet und gesondert. Langer Wall. Ergebnis: Seitenmoräne vom letzten Rückzug des Aaregletschers, Thunerstadium von Würm II. Aufsuchen von Findlingen aus Gneis, Naturdenkmäler, ein Block enthält schöne Gletscherschliffe.

Glütschtal: Tal mit breiter Talsohle, Sohlental. Seitenerosion: halbmondförmige Ausbuchtungen des Talhanges, vorstossende Felsköpfe (Wässerifluh), felsige Prallhänge, tief unterholt, Hin- und Herpendeln eines früheren grösseren Flusses (Kander), Abtragung der Talhänge, junges, nicht fertiges Tal. Sohlental entstand durch Tiefenerosion, Seitenerosion und Aufschüttung (Aufschluss von abgelagertem Flusschotter). Tropfsteinhöhle: Prallhang, schrägeschichteter Deltaschotter (Deltamoräne?), Sickerwasser, Ausscheiden von Kalk, Sinterflächen und Stalaktiten.

**Kanderschlucht.** Aufschluss im Hahni: nicht mehr Molasse, sondern Sandkalke. Nicht Stockhornkette, sondern Zwieselberg und Pinsernwald bilden geologisch den Nordrand der Alpen. Kiesgrube: horizontaler, geschichteter Flusschotter der Kander vor 1714. Dachziegelartige Lage flacher Gerölle verraten die ehemalige Flussrichtung. Untersuchung des Gerölls: Niesensandstein, Niesenbrekzie, Hornbergfluhbrekzie, Gasternganit. Bei grossen Blöcken karrenartige Erscheinungen (chemische Verwitterung). Andere Verwitterungerscheinungen an den Geröllen: braune Verwitterungsrinde, Herauswitterung harter Gesteinsteile usw. Die Kanderschlucht zeigt wie auf einer Wandtafel ein Stück geologischer Vergangenheit: zu unterst schräger Deltaschotter aus der letzten Interglazialzeit (Aaresee von Bern bis in die Alpentäler hinein), Delta der Urkander, darüber horizontaler Flusschotter (Ablagerung der Urkander, die über ihr Delta floss), darüber Moränen Würm I, dann von Würm II (Zeugen zweier Gletschervorstöße in der letzten Eiszeit), zu oberst Strättigenmoräne (Thunerstadium). Ableitung der Kander 1714, rückschreitende Erosion, Bildung der Kanderschlucht und des heutigen Deltas. Aufstieg zur Strättigenmoräne: von hier Blick aufs Aaretal, Zusammenfassung der Entstehung der Thunerlandschaft.

**Balmholz, Beatushöhle.** Steinbruch: Kieselkalk, prachtvolle Gletscherschliffe. Beatushöhle: Bachquelle, unterirdisches Gewässernetz, Ausscheidung von Kalksinter, Stalaktiten und Stalagmiten. Einfallen der Gesteinsschichten des Beatenberges SE, Auftauchen aus dem Thunersee, Wildhorndecke, Justistal eingefressen nicht in einer Mulde, sondern im Gewölbe der Wildhorndecke (Niederhorn-Sigriswilergrat)

Das mag genügen. Es sei nur noch erwähnt, dass auf den Exkursionen gelegentlich *Kompassübungen* durch-

geführt wurden: Orientieren der Karte mit dem Kompass, Bestimmen eines unbekannten Punktes in der Ferne, Bestimmen des unbekannten Standpunktes, Wandern mit dem Kompass nach einem nicht eingesehenen Punkt, durchgeführt in Wäldern.

Die geographischen Exkursionen bilden nicht nur die Grundlage des Geographieunterrichtes, sondern verfolgen auch einen methodischen Zweck. Sie sollen die Mädchen anleiten und lehren, wie man eine Landschaft geographisch durchforscht. Der verbindliche Lehrplan für die bernischen Primarschulen schreibt als Stoff für das 4. Schuljahr vor: «Bildung geographischer Vorstellungen an den Erscheinungen der nächsten Umgebung des Kindes und deren einfachste kartographische Darstellung». Eine gute und fleissige Lehrerin begnügt sich nicht mit Zeichnungen an der Wandtafel aus dem ‚Büller‘, sondern verlässt die Schulstube und treibt geographische Heimatkunde im Freien. Das kann sie nur, wenn sie gelernt hat, sich vorher auf die Socken zu machen und die nähere Umgebung nach typischen Erscheinungen abzusuchen. Natürlich müssen Auswahl und Verarbeitung der Altersstufe angepasst werden. Aber die Forderung nach einer geographischen Heimatkunde bleibt bestehen. Hier noch einige Worte aus einer früheren Veröffentlichung:

«Die Geographie versucht räumliche Einheiten zu verstehen. Die heimatliche Landschaft ist nun die einzige, die man im Geographieunterricht unmittelbar, ohne Vermittlung von Karten, Bildern und Schilderungen erfassen kann. In ihr sehen die Kinder Berge, Hügel, Täler, Mulden, Flüsse, Wolken, Sonne, Mond, Sterne, Pflanzen, Tiere, Wälder, Menschen und ihre Werke. Hier können geographische Grundbegriffe in anschaulicher Weise und klare Raumvorstellungen erlebt, erwandert werden. Im Mittelpunkt einer solchen geographischen Heimatkunde steht die *Beobachtung*. Die Schüler der Mittelstufe sind voller Entdeckerfreude. Die Buben streifen durch Wald und Busch, immer sind sie begierig etwas zu entdecken. Und nicht selten gesellen sich die Mädchen zu ihnen. Diesen Trieb muss sich der Lehrer zunutze machen und die Schüler so oft als möglich ins Freie führen. Entfernung werden geschätzt, gemessen. Bald ist die Klasse am Flusse, bald in einer Kiesgrube, bald im Walde oder in einer Mühle. Den Fassungen des Trinkwassers wird nachgespürt, die Gegend nach Findlingen und Moränen durchstöbert, ein Bächlein bis zur Quelle verfolgt oder bis es im Moose eines Waldes verschwindet. Wolkenformen werden beschrieben und in Beziehung gesetzt zu dem augenblicklichen und kommenden Wetter. So werden Landschaftselemente aufgesucht, beobachtet, beschrieben und wenn möglich gezeichnet.»

Eine der Aufgaben der geographischen Exkursionen am Seminar ist es, auf einen so erteilten Geographieunterricht vorzubereiten.

Max Nobs