

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 11 (1901)
Heft: 3

Artikel: Bericht über eine Studienreise nach Deutschland : in der Zeit vom 3. Mai bis 21. Juli 1900
Autor: Gattiker, G.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788985>

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: 26.01.2026

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

Bericht über eine Studienreise nach Deutschland

in der Zeit vom 3. Mai bis 21. Juli 1900.

Längst schon hegte ich den Wunsch, einmal auswärtige, namentlich deutsche Schulverhältnisse aus eigener Anschauung kennen zu lernen, aber zwei Anläufe, die ich in den Jahren 1892 und 1895 machte, wurden durch die Ungunst der Verhältnisse vereitelt. Erst diesen Frühling schien mir der Zeitpunkt gekommen, das lange genährte Reiseprojekt endlich auszuführen, dank namentlich dem freundlichen Entgegenkommen der städtischen und kantonalen Schulbehörden, wofür ich gleich an dieser Stelle meinen aufrichtigen Dank ausspreche. Gerne folge ich auch der Einladung, über die Ergebnisse meiner Studienreise einen Bericht zu erstatten, dabei noch von der Hoffnung getragen, dass ich vielleicht in einen oder andern Punkt einen Aufschluss zu geben im stande sei, der für unser Schul- und Erziehungswesen fruchtbar gemacht werden könnte. Wie ich schon in meinem Urlaubsgesuche bemerkte, galt mein Interesse ganz besonders den deutschen Lehrerbildungsanstalten, da die Frage der Lehrer- und Lehrerinnenbildung immer und immer wieder auftaucht, und auch wir im Kanton Zürich wohl noch nicht den Anspruch erheben können, dass das Problem für alle Zeiten zweckentsprechend gelöst sei. Sei dem übrigens so oder anders, so wird eine Vergleichung unserer Anstalten mit denen anderer Länder nicht ohne Nutzen sein, und wenn er schliesslich nur darin bestände, dass wir in der weitem Verfolgung des Weges, den wir einmal eingeschlagen haben, bestärkt würden.

So nahe nun die Versuchung lag, mich auf den Besuch von Lehrerbildungsanstalten zu beschränken, so schien es mir doch angezeigt, den Rahmen etwas weiter zu ziehen, schon im Interesse der Erfrischung und der Verhütung frühzeitiger Abspannung und Erschlaffung. So nahm ich denn in mein Programm auch den Besuch von Kindergärtnerinnen-

seminarien, Kindergärten und Handfertigkeitsschulen auf und erkundigte mich auch sonst nach mancherlei Dingen, die nun einmal für die Leute der Schule von Interesse und Bedeutung sind. Die weitem Ausführungen werden darüber des nähern Aufschluss geben. Am 3. Mai trat ich meine Reise an und besuchte dann in der Reihenfolge, wie sie hier aufgezählt werden, folgende Anstalten:

In Karlsruhe ein Lehrer- und das Lehrerinnenseminar, einen Kindergarten und einige Handfertigkeitsschulen, in

Eisenach das grossherzogliche Lehrer- und das städtische Lehrerinnenseminar und einen Kindergarten, in

Gotha das herzogliche Lehrerseminar, das Kindergärtnerinnenseminar und die Werkstätten für Handfertigungsunterricht, in

Weimar das staatliche Lehrerseminar, das Kindergärtnerinnenseminar und die Handfertigkeitsschulen. In

Jena, wohin ich mich von Weimar begab und auf das ich mich ganz besonders freute, war ich z. 10 Tage zu unfreiwilliger Musse verurteilt durch die in Deutschland üblichen Pfingstferien, während denen sämtliche Schul- und Bildungsanstalten, vom Kindergarten bis zur Hochschule, gänzlich geschlossen waren. Um aber die Zeit doch nicht ganz zu verlieren, bemühte ich mich, wenigstens durch das Mittel der Umfrage ein annähernd richtiges Bild zu gewinnen von den schulpädagogischen Bestrebungen dieser Stadt. Damit mein Reiseplan nicht allzusehr durchkreuzt werde, wandte ich mich nach Ablauf der Ferien nach

Leipzig, wo ich das neugegründete städtische Lehrerinnenseminar, zwei Kindergärtnerinnenseminarien und das Handfertigungsseminar besuchte. Von Leipzig gings nach

Dresden, dessen Lehrer- und Lehrerinnenseminar, Kindergärtnerinnenseminar und Handfertigkeitsschulen mir reichlich Gelegenheit gaben, meine Zeit nutzbringend auszufüllen.

Den Schluss bildete Berlin, wo ich in der letzten Woche vor den Sommerferien anlangte und noch Gelegenheit fand, das königl. Lehrerinnenseminar an der Klein-Behrenstrasse kennen zu lernen und auch in das königl. Lehrerseminar für Stadtschullehrer wenigstens einen flüchtigen Blick zu tun, obschon mein Besuch daselbst, nach allem zu schliessen, als sehr überflüssig angesehen wurde. Reiche Anregung boten ferner ein Besuch in dem Kindergärtnerinnenseminar des „Berliner Fröbelvereins“ und ganz besonders ein Gang durch das „Pestalozzi-Fröbelhaus“ an der Barbarossastrasse. Da in weitem Umkreise mit dem 7. Juli die Sommerferien begannen, musste ich wohl oder übel auf weitere Besuche verzichten, beruhigte mich aber dann bei dem Gedanken, dass ich, um all das

Geschaute und Gehörte einigermaßen richtig zu verdauen, so wie so nun eine grössere Pause eintreten lassen müsste.

Nachdem ich nun in Kürze den äussern Rahmen, innerhalb dessen sich meine Reise vollzog, skizzirt habe, will ich zu der eigentlichen Berichterstattung übergehen. Bevor ich indes von meinen Beobachtungen in den verschiedenen Unterrichtsanstalten spreche, will ich noch eine allgemeine Bemerkung vorausschicken, namentlich um die eigenartige Stellung vieler Übungsschulen, die ich besucht habe, ins rechte Licht zu setzen.

I. Allgemeines.

Was den Schweizer in den Schulen deutscher Städte eigentümlich, oder richtiger gesagt, unsympathisch berührt, das ist die strenge Abstufung nach Ständen, die ihm überall entgegentritt. Von einer Volksschule im eigentlichen Sinne des Wortes, die im Geiste eines Comenius, Pestalozzi, Diesterweg, Scherr u. a. die Kinder aller Volksklassen, ohne Unterschied des Standes, der Konfession, des Geschlechtes in sich vereinigt, kann, soweit wenigstens die Städte in betracht kommen, die ich besucht habe, nicht wohl die Rede sein. Überall, wo die Umstände es irgend erlauben, tritt einem sofort die Tendenz der Absonderung, vor allem nach Stand und Geschlecht, vielfach auch nach der Konfession, entgegen. Die „höhern Mädchenschulen“ der deutschen Städte sind nicht etwa, wie bei uns, Schulen für der Volksschule entlassene Mädchen, sondern für Mädchen höherer Stände und nehmen die Kinder schon mit dem ersten Jahre der Schulpflicht auf. Das Schulgeld ist so hoch bemessen, dass sich Eltern, die nicht ganz ordentlich situirt sind, zweimal besinnen werden, ehe sie ihre Töchter einer solchen Schule übergeben. Den „höhern Mädchenschulen“ stehen zur Seite die „Bürgerschulen“ für Knaben und Mädchen (die Geschlechter überall getrennt), ebenfalls mit einem meist ganz erheblichen Schulgeld. In den 13 Bürgerschulen von Leipzig muss ein jährliches Schulgeld von 18 Mark, in den 11 Bürgerschulen von Dresden ein monatliches Schulgeld von 4 Mark bezahlt werden. In Berlin lernte ich einen Lehrer kennen, der für sein zehnjähriges Töchterchen, das eine höhere Mädchenschule besucht, vierteljährlich 37½ Mark Schulgeld bezahlt. Ähnlich auch in andern Städten. Sogar innerhalb der Bürgerschulen gibt es noch Abstufungen, z. B. in Leipzig fünf höhere Bürgerschulen mit 36 Mark Schulgeld und in Weimar eine erste und zweite Bürgerschule mit 4 und 1 Mark vierteljährlichem Schulgeld. An die Bürgerschulen, bezw. höhern Mädchenschulen reihen sich dann diejenigen untern Schulanstalten, die für den übrigen Teil der städt. Einwohnerschaft berechnet sind, an den einen

Orten, wie in Gotha, Leipzig, Dresden Bezirksschulen, an a. O. wie in Berlin Gemeindeschulen genannt. In Gotha und Berlin ist der Besuch dieser Schulen unentgeltlich, in Leipzig muss ein jährliches Schulgeld von 4,5 Mark, in Dresden ein monatliches Schulgeld von 70 Pfennig entrichtet werden. Es ist klar, dass diese Schulen vorzugsweise von Kindern der weniger gut situierten Bevölkerungsklassen besucht werden und fast den Charakter von Armenschulen annehmen. Dazu kommt noch, dass innerhalb derselben Altersstufe verschiedene Bildungsziele gesteckt sind. In den sog. höhern Mädchenschulen z. B. tritt der Unterricht im Französischen in der Regel schon im 4., spätestens 5. Schuljahr auf, und auch in manchen Bürgerschulen geschieht ein gleiches, während in den Bezirks- und Gemeindeschulen und natürlich auch in den eigentlichen Volksschulen auf dem Lande Unterricht in einer fremden Sprache in diesen Jahren nicht erteilt wird. Diese Unterschiede sind in Sachsen durch das Volksschulgesetz vom Jahre 1873 ausdrücklich gestattet, in dessen § 3 eine „einfache, mittlere und höhere Volksschule“ unterschieden werden. Schon die „mittlere Volksschule“, in den Städten meist identisch mit der Bürgerschule, bietet „eine nach Inhalt und Umfang das Ziel der einfachen Volksschule überragende Bildung“ durch vermehrte Stundenzahl und event. verlängerte Schulzeit; im übrigen sind die Fächer dieselben wie in der einfachen Volksschule. Unter den Lehrfächern der höhern Volksschule muss sich mindestens eine der modernen Kultursprachen befinden, und die Schulzeit dauert 10 Jahre, während die einfache Volksschule acht Jahre umfasst und mit einer geringern Stundenzahl vorlieb nimmt. Dass diese Rangordnung innerhalb der Volksschule in Tat und Wahrheit nichts anderes bedeutet, als eine Scheidung nach der gesellschaftlichen Stellung geht übrigens klar und deutlich noch aus § 30 der Ausführungsverordnung zum sächs. Schulgesetz hervor, demzufolge „für begabte arme Kinder womöglich eine Anzahl von Freistellen an mittleren und höheren Volksschulen einzurichten sind.“ Beim Eintritt in die Schule kann mit Gewissheit der Grad der Begabung ja noch nicht festgestellt werden, und ein Übertritt in den obern Klassen ist natürlich deswegen fast unmöglich, weil die einfache Volksschule eben ein niedrigeres Bildungsziel hat, als die mittlere und höhere. Auch sind diese Freistellen eben doch nur Ausnahmen von der Regel, und dazu kommt noch, dass gar viele Eltern sich überhaupt nicht entschliessen können, für ihre Kinder um Freiplätze einzukommen.

In engem Zusammenhang mit diesem Streben nach Absonderung steht ohne Zweifel auch die grosse Zahl von Privatschulen. Besonders zahlreich sind die privaten höheren Mädchenschulen, deren es in Leipzig

16, in Dresden 11 und in Berlin nicht weniger als 54 gibt. Dass hier durchweg ein ganz bedeutendes Schulgeld bezahlt werden muss, ist selbstverständlich. Hier steht die deutsche Schule, soweit wenigstens die Städte in betracht kommen, noch vor einer grossen und schweren, aber auch sehr dankbaren Aufgabe. Schon psychologisch genommen, ist diese Scheidung jedenfalls höchst anfechtbar. Es möchte schwer halten, mit Gründen der Psychologie darzutun, warum Kinder desselben Alters, bloss weil sie verschiedenen Gesellschaftsklassen angehören, innerhalb derselben Unterrichtsfächer ungleich weit geführt werden sollen, und ebenso schwer, warum im einen Falle eine Fremdsprache schon mit dem 4. oder 5. Schuljahr, im andern Falle viel später oder auch gar nicht auftreten soll. Die Erfahrung lehrt sonst, dass die natürliche Begabung sich nicht nach der äussern Stellung richtet, und die moderne Pädagogik ihrerseits fordert, dass die Bildungsmittel für ein bestimmtes Alter sich der damit gegebenen Entwicklungsstufe anzupassen haben. Ist nun die französische Sprache — vorausgesetzt, dass sie ein wertvolles Bildungsmittel sei — für die einen schon mit dem 4. oder 5. Schuljahr erlernbar, so ist sie es auch für die andern, oder ist sie es für diese nicht, so ist sie es auch nicht für jene, und es ist — rein psychologisch genommen — nicht abzusehen, warum man es mit den einen so, mit den andern anders halten soll. Dasselbe gilt von dem Umfange der einzelnen Bildungsmittel. Ob es nicht besser wäre, mit der Erlernung einer Fremdsprache später zu beginnen, ist eine besondere Frage, deren Erörterung nicht hieher gehört.

Dagegen kann ich es nicht unterlassen, die Schulorganisation der deutschen Städte noch auf ihren sozialen Wert zu prüfen. Und da will mir scheinen, dass gerade diese Eigenart der städtischen Schulverhältnisse in Deutschland nicht wenig dazu beigetragen habe, den Klassengegensätzen eine Schärfe zu geben, die man bei uns glücklicherweise nicht kennt. Die soziale Frage hat ja allerdings ihren Ursprung nicht in der Volksschule, sondern in ganz andern Verhältnissen; aber ebenso sicher ist, dass die Schule an ihrem Orte nicht wenig dazu beitragen kann, die Spannung zu mildern, indem sie die Kinder aller Volksklassen zusammenführt und dadurch das gegenseitige Verständnis und die gegenseitige billige Wertschätzung ganz wesentlich erleichtert. Die wahre Volksschule hat eine ausgleichende Tendenz, da sie das allgemein Menschliche betont und auf Sonderinteressen, seien diese gesellschaftlicher, konfessioneller oder anderer Natur, durchaus verzichtet. Wenn nicht alles trügt, hat gerade die schweiz. Volksschule mächtig dazu beigetragen, dass die soziale Bewegung unserer Zeit bei uns einen verhältnismässig

ruhigen Verlauf genommen hat. Zur Ehre der deutschen Lehrerschaft, speziell derjenigen Lehrer, die auf der Stufe der Volksschule wirken, sei übrigens bemerkt, dass fast alle, mit denen ich über diesen Punkt gesprochen, unsere Einrichtungen als ein Ideal betrachten, dessen Verwirklichung auch für Deutschland sie als eine ihrer schönsten Aufgaben betrachten.

II. Die Lehrerbildungsanstalten.

In Rücksicht auf meine gegenwärtige Stellung am Lehrerinnen-seminar Zürich lag mir vor allem daran, in den deutschen Lehrerbildungsanstalten das Verhältnis der allgemeinen zur beruflichen Bildung näher kennen zu lernen und im besondern Aufschluss zu erhalten über die Gestaltung der beruflichen Bildung in theoretischer und praktischer Hinsicht. Ich wohnte darum vor allem dem Unterricht in Psychologie, Pädagogik und Didaktik bei und besuchte daneben fleissig die Übungsschulen, durch deren Studium unmittelbar auch etwelche Kenntnis des gesamten Volksschulwesens resultirte, da jene in ihrer Organisation und ihrem innern Getriebe sich in der Hauptsache natürlich an das vorhandene Schulwesen anlehnen müssen. Darauf, den Betrieb aller einzelnen Schulfächer kennen zu lernen, musste ich notwendigerweise verzichten, sonst wäre ich bei der Kürze der Zeit im engsten Rahmen stecken geblieben. Der leichtern Orientirung halber will ich Lehrer- und Lehrerinnenseminarien auseinanderhalten und zunächst die Bildungsanstalten für männliche Lehrkräfte etwas näher ins Auge fassen.

1. Die Lehrerseminarien.

Die deutschen Lehrerbildungsanstalten unterscheiden sich von unsern schweizerischen und speziell von unserem zürcherischen Seminar in mehrfacher Hinsicht. Einmal dauert die Bildungszeit in der Mehrzahl der Seminarien, die ich besuchte, ein Jahr länger als bei uns. In Baden, Thüringen (Sachsen-Coburg-Gotha und Sachsen-Weimar), im Königreich Sachsen und in Preussen schliesst das Seminar an die achtklassige Volksschule, auf die in Baden ein zweijähriger und in Preussen ein zwei- bis dreijähriger Aufenthalt in einer Präparandenanstalt und dann erst der Eintritt ins eigentliche Seminar erfolgt, das ebenfalls drei Jahre umfasst. In Eisenach bereitet eine dreiklassige Sekundarschule, anschliessend an die acht Klassen der Primarschule, auf das Seminar vor, das seine Aufgabe in drei Jahreskursen löst. In Thüringen und im Königreich Sachsen fehlt die Präparandenschule, dagegen umfasst das Seminar — Eisenach eben ausgenommen — sechs Jahreskurse, so dass also die ge-

samte Bildungszeit eines deutschen Lehrers meist 14 Jahre beträgt gegenüber 13 Jahren in unseren zürcherischen Verhältnissen.

Angesichts dieser längern oder mindestens gleichen Bildungszeit liesse sich erwarten, dass auch die Lernziele über diejenigen unserer staatlichen Lehrerbildungsanstalt hinausgehen, oder ihnen wenigstens gleichkommen. Das ist nun freilich bloss teilweise der Fall. Eine vergleichende Prüfung der Stundenpläne von hüten und drüben ergibt, dass in den deutschen Seminarien dem Religionsunterricht, der Musik und dem Gesange, der Kalligraphie und der spezifisch beruflichen Bildung durchweg mehr Zeit gewidmet wird, und dass man darin sich auch viel weitere Ziele steckt als bei uns. Dafür stellt man in Mathematik und Naturwissenschaften geringere Anforderungen als unser zürcherische Lehrplan. Im Fache der Mathematik trifft in Karlsruhe auf eine Klasse durchschnittlich $4\frac{2}{3}$, in Eisenach 3, in Gotha $4\frac{1}{2}$, in Weimar 4 und in den königlich sächsischen Seminarien ebenfalls 4 wöchentliche Stunden gegen 5 wöchentliche Stunden im zürcherischen Lehrerseminar. Aber auch sonst sind die Unterrichtsziele in diesem Fache weniger hoch gesteckt, damit die Anwendung auf das praktische Leben möglichst zur Geltung komme. Das geschieht denn auch in einer Weise, die im Kanton Zürich bis in die neueste Zeit völlig unbekannt war. Für den künftigen Volksschullehrer speziell hat ein solcher Unterricht einen ungleich grösseren Wert, als die hochfliegenden mathematischen Theorien, die der Zögling selten mit dem realen Leben in Verbindung zu bringen weiss. In dieser Beziehung dürfte Zürich von Deutschland noch manches lernen.

Als einen entschiedenen Mangel verschiedener deutscher Seminarien betrachte ich es dagegen, dass der fremdsprachliche Unterricht entweder gar nicht oder dann nur in untergeordneter Weise zur Geltung gelangt. In Baden ist der Unterricht im Französischen, der einzigen Fremdsprache, die gelehrt wird, fakultativ, und in Eisenach, Gotha und Weimar wird fremdsprachlicher Unterricht überhaupt nicht erteilt. Es ist das ohne Zweifel ein Manko, weil die Aneignung einer Fremdsprache auch die Vertiefung in der Muttersprache mächtig fördert, nicht zu sprechen von andern Vorteilen, die mit dieser Kenntnis unmittelbar gegeben sind. Besser steht es in Sachsen, in dessen Seminarien durch alle sechs Klassen hindurch Latein gelehrt wird und die Zöglinge der obersten Klasse soweit gefördert sind, dass sie „leichtere Stücke aus Sallustius, Livius, Cicero und der poetischen Chrestomathie“ lesen können; in modernen Fremdsprachen dagegen wird kein Unterricht erteilt. Damit sind nun freilich die Lehrer in Leipzig auch nicht recht zufrieden, und sie verlangen zum Latein die Aufnahme von Französisch in den Unterrichts-

plan. Da dieser aber innerhalb der gegebenen Zeit eine weitere Belastung nicht erträgt, so befürworten sie ein 7. Schuljahr, das dann zugleich dazu dienen könnte, die berufliche Bildung noch mehr zu vertiefen und auszugestalten.

Die grösste Differenz zwischen den deutschen Seminarien und unserer zürcherischen Lehrerbildungsanstalt liegt indessen nicht im Gebiete der allgemeinen, sondern der beruflichen Bildung, wofür dort ungleich besser gesorgt wird als hierzulande. Während bei uns der Unterricht in pädagogischer Theorie und Praxis hinter die Mehrzahl der übrigen Fächer zurücktreten muss, steht er in Deutschland in vorderster Linie und wird nur etwa von Deutsch erreicht oder gar übertroffen.

Im Seminar I in Karlsruhe, das unter der Direktion des auch als pädagogischer Schriftsteller rühmlich bekannten Herrn Hofrat Leutz steht, sind für die pädagogische Theorie (Psychologie, Erziehungslehre und Methodik einzelner Schulfächer) fünf wöchentliche Stunden eingesetzt. Dazu kommen dann noch drei Stunden für „Anleitung zur Erteilung deutschen Sprachunterrichts in der Volksschule mit praktischen Übungen in der Seminarschule“, vom Lehrer des Deutschen an der Anstalt erteilt, ferner die „Methodik des Rechenunterrichtes in der Volksschule in Verbindung mit praktischen Übungen in der Seminarschule“, erteilt vom Lehrer der Mathematik, sodann „Anleitung zur Erteilung des geographischen Unterrichts“ in der Volksschule, erteilt vom Lehrer der Geographie (Stundenzahl für die zwei letzten Fächer nicht besonders angegeben), und endlich in der obersten Klasse: „Zeichnen nach der Wirklichkeit mit Bezug auf den Schulunterricht. Fertigen von Wandtafeln für den Schreibleseunterricht und für den Zeichenunterricht in der Volksschule. Das Zeichnen in der Volksschule nach dem amtlichen Lehrplan in zwei wöchentlichen Stunden gegeben vom Zeichenlehrer der Anstalt“. Für die Betätigung in der Seminarschule (Übungsschule) sind vom Oktober (der neue Kurs beginnt mit Michaelis) bis Pfingsten jedem Zögling der obersten Klasse 10 wöchentliche Stunden eingeräumt, zusammen also zirka 20 wöchentliche Stunden für die pädagogische Theorie und Praxis. Und doch ist Herr Direktor Leutz der festen Überzeugung, dass diese Zeit noch nicht genüge, den künftigen Lehrer, speziell in der pädagogischen Theorie, gründlich auszurüsten.

Weiter noch geht das grossherzogl. Seminar in Eisenach, in dem der pädagogischen Theorie 11 Stunden, darunter eine für Viersinnige, und der pädagogischen Praxis (Tätigkeit in der Übungsschule, Lehrproben und deren Besprechung etc.) 18 $\frac{1}{2}$ Stunden in der obersten Klasse eingeräumt sind. Auch im „Herzog Ernst Seminar“ zu

Gotha werden auf die pädagogische Theorie 11 und auf die Praxis 12, zusammen also für die speziell berufliche Bildung 23 wöchentliche Stunden verwendet, nicht gerechnet die besondern Lehrproben, für welche die Zeit nicht extra angegeben ist. In Weimar sind der pädagogischen Theorie $12\frac{1}{2}$ Stunden, darunter eine für „Taubstummen- und Blinden-Unterrichtslehre“, der Praxis 14, zusammen $26\frac{1}{2}$ wöchentliche Stunden zugestanden. Das „Pädagogische Universitätseminar“ zu Jena kann hier nicht in betracht kommen, weil es nicht direkt der Volksschule dient, sondern in erster Linie für die pädagogische Aus- und Durchbildung der Lehrer an höhern Lehranstalten bestimmt ist.

Durch das „Königl. Sächsische Seminargesetz“ vom 22. August 1876 sind für sämtliche Volksschullehrer-Seminarien des Königreichs Sachsen in Psychologie, Logik, Didaktik (inbegriffen Katechetik), Erziehungslehre und Geschichte der Pädagogik 14 wöchentliche Unterrichtsstunden, und für die Schulpraxis in den zwei obersten Klassen je vier Stunden wöchentlich für jeden Zögling vorgeschrieben, und schon in der drittobersten Klasse ist „den Zöglingen von Zeit zu Zeit Gelegenheit zu geben, Musterlektionen in der Übungsschule, beziehentl. auch in Klasse VI (der untersten Seminarklasse) beizuwohnen.“

Wie armselig nehmen sich dagegen die zehn (Lehrerinnenseminar Zürich $9\frac{1}{2}$) Pädagogikstunden (Lehrproben noch inbegriffen) und die zwei Stunden praktischer Tätigkeit in der Übungsschule aus, gegenüber dieser weitgehenden Fürsorge der deutschen Seminarien für die spätere berufliche Tätigkeit! Es ist überhaupt eigentümlich, wie ganz anders als bei uns die Wertschätzung ist, die man an den deutschen Lehrerbildungsanstalten der pädagogischen Theorie und Praxis entgegenbringt! Der Gewinn, den man von der grössern Stundenzahl hat, ist um so bedeutender, als das Gros der Stunden für die berufliche Bildung der obersten Klasse zugeteilt ist, so dass im letzten Jahre das Interesse eine ganz bestimmte Richtung erhält, während bei uns der Zögling bis zum Schluss von einer Stunde zur andern immer wieder in ein ganz anderes Gebiet geworfen wird. Eine tiefere Wirkung ist natürlich nicht möglich, wenn ein Verschiedenartiges das andere drängt und die Stunden für berufliche Bildung durch andere Unterrichtsfächer fortwährend eingeengt und in ihrer Wirkung beeinträchtigt werden. Leider hat man sich auch neuerdings bei uns wieder nicht entschliessen können, einmal die unglückliche Verquickung von allgemeiner und beruflicher Bildung etwas einzuschränken und diese soweit möglich dem letzten Schuljahre zuzuweisen, natürlich noch viel weniger, sie durch vermehrte Stundenzahl zu grösserem Rechte kommen zu lassen. Sonst tritt uns überall, wo

wir eine Berufsrichtung von scharf ausgeprägtem Charakter sehen, auch die Sorge entgegen, der beruflichen Bildung gehörig Rechnung zu tragen. Der Geistliche, der Mediziner, der Jurist widmen sich während Jahren den beruflichen Studien, nachdem die allgemeine Bildung in der Maturitätsprüfung ihren Abschluss gefunden hat. Der werdende Kaufmann hat eine strenge Lehrzeit von drei und mehr Jahren durchzumachen, und ein verständiger Bauer, der in seinem Sohne sich einen Nachfolger erziehen will, schickt diesen noch auf eine landwirtschaftliche Schule. Selbst der einfachste Handwerker verbringt zwei und drei Jahre in einer Werkstätte, um sich tüchtig zu machen für das, was ihm einmal Stellung und Bedeutung gibt im gesellschaftlichen Organismus. Und ihnen allen gilt es als selbstverständlich, dass berufliche und allgemeine Bildung auseinandergehalten werden; nur beim Lehrer wirft man alles durcheinander und gibt sich zufrieden, wenn für die berufliche Bildung ein paar wenige Stunden in den Stundenplan des einen oder andern Schuljahres eingesetzt worden sind. Da ist uns Deutschland unzweifelhaft voraus und zeigt uns den Weg, den wir künftig einzuschlagen haben. Ich meinerseits lasse mir die Überzeugung nun erst nicht rauben, dass durch eine bessere berufliche Bildung nicht nur der Lehrerschaft, sondern namentlich auch der Volksschule ein grosser Dienst erwiesen würde. Je tiefer ein Gegenstand erfasst wird, desto mehr wächst auch die Freude daran, und regt er zu weiterm Studium an; je oberflächlicher dagegen die Kenntnis eines Dinges ist, desto mehr verliert sich auch das Interesse dafür. Für uns im Kanton Zürich liesse sich, unter billiger Berücksichtigung der gegebenen Verhältnisse, eine Besserung wohl am ehesten dadurch herbeiführen, dass die Seminarzeit von vier auf fünf Jahre erweitert würde. Die berufliche Bildung könnte so zu grösserem Rechte kommen, ohne dass das Niveau der allgemeinen Bildung herabgesetzt werden müsste.

Angeregt durch das, was ich in Deutschland gesehen, möchte ich noch einem Gedanken Ausdruck geben, der zwar nicht neu ist, es aber verdient, immer wieder in Erinnerung gebracht zu werden, dem Gedanken nämlich, dass in der Bildung, die der Volksschullehrer erhält, das ideale Moment zu besonderer Geltung kommen sollte. Der wahre Lehrer ist Erzieher, durch die Erziehung aber soll die Jugend über den gegenwärtigen Zustand hinaus zu einem höhern und vollkommern geführt werden, wenn die Menschheit sich nicht ewig im Kreise drehen soll. Der Erzieher muss darum den jungen Menschen nicht bloss nehmen, wie er ist, sondern ebensosehr, wie er sein soll. Er muss zwar an das Vorhandene anknüpfen, aber nur, um dadurch den jungen Menschen über sich hinaus

zu führen auf eine vollkommenere und höhere Stufe. Damit er aber das im stande sei, muss er natürlich ein klares und deutliches Bild von diesem vollkommenern Zustande in sich tragen. Zu diesem idealen Bilde trägt neben andern Fächern auch die Pädagogik, besonders die Erziehungslehre und die pädagogische Literatur ganz wesentlich bei. Es genügt sicher nicht, dass wir die Jugend bloss befähigen, einmal im wirtschaftlichen Kampfe sich zu behaupten, sondern es muss ihr noch etwas Höheres mitgegeben werden, wenn der gesellschaftliche Verkehr nicht Formen annehmen soll, die uns erniedrigen, statt heben.

Bei meinen Schulbesuchen habe ich mich auch nach dem zeitlichen Verhältnis zwischen dem Unterrichte in Geschichte der Pädagogik einerseits und dem Unterrichte in Psychologie und praktischer Pädagogik anderseits näher erkundigt. Schon früher habe ich mich dagegen ausgesprochen und es auch neuestens im Programm der höhern Töchterschule getan, dass die Geschichte der Pädagogik an den Anfang gestellt werde. Ich darf wohl annehmen, dass die Gründe, die ich gegen diese Reihenfolge angeführt habe, Ihrer tit. Behörde nicht unbekannt seien und darum darauf verzichten, noch einmal auf die Sache als solche einzutreten. Dagegen kann ich nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, dass in Baden, Thüringen und im Königreich Sachsen die Geschichte der Pädagogik überall den Schluss der pädagogischen Unterweisung bildet, d. h. der obersten Klasse zugewiesen ist. Den Anfang macht überall die Psychologie, dann folgt die Unterrichtslehre, die meist in der zweitobersten Klasse, wenigstens in der Hauptsache erledigt wird, und in der letzten Klasse folgen noch Erziehungslehre und Geschichte der Pädagogik, am einen Orte nebeneinander, am andern Orte, in äusserster Konsequenz, auch wieder in zeitlicher Aufeinanderfolge. Sämtliche Direktoren, bezw. Lehrer, mit denen ich über die Sache gesprochen, traten mit aller Entschiedenheit für diese Reihenfolge ein, und im grossherzogl. Seminar zu Weimar hatte ich noch das Vergnügen, einer Unterrichtsstunde beizuwohnen, in der vom Direktor eben in lichtvoller Weise auseinandergesetzt wurde, warum die Geschichte der Pädagogik den Schluss der pädagogischen Unterweisung bilden müsse. Einzig in Preussen steht diese Disziplin noch am Anfange der pädagogischen Unterweisung. Wie mir aber von zuverlässiger Seite versichert wurde, vollzieht sich auch dort auf Grund gemachter Erfahrungen, wenigstens in den Kreisen der Schulmänner, ein Wechsel der Anschauungen über diesen Punkt. Bestätigt wurde mir das auch in Berlin von Dr. Wychgram, dem Leiter des königlichen Lehrerinnenseminars, der mit aller Energie für eine Änderung in dieser Sache eintritt. Wenn ich nicht sehr irre, hat

man sich seinerzeit, als es sich anlässlich einer Revision unsers Lehrplans um die Einführung der Geschichte der Pädagogik handelte, namentlich auf das Beispiel Preussens berufen, und nun wankt auch diese Säule!

Noch in einer andern Frage ergab sich, wenn auch nicht eine absolute, so doch weitgehende Übereinstimmung mit meiner Überzeugung. Wiederholt schon hat man verlangt, dass auch im Seminar der Unterricht in Psychologie auf die Physiologie gegründet werde, und ich war nun gespannt darauf, wie man in Deutschland, wo die Forderung zuerst aufgestellt wurde, zu dieser Frage sich stelle und wie man die Aufgabe allenfalls löse. Was ich nun aber gesehen und gehört, hat mich neuerdings in der Überzeugung bestärkt, dass Reserve hier noch sehr am Platze ist. Weitaus die Mehrzahl von Lehrern der Psychologie, mit denen ich über die Sache gesprochen, darunter auch Schüler von Wundt, verhalten sich, bei allem Interesse, das sie sonst der Sache entgegenbringen, vorderhand entschieden ablehnend, soweit sich die Forderung auf die Seminarien bezieht. Nur zwei bemühten sich angelerntlich, dem Postulat gerecht zu werden; aber was sich dabei herausstellte, war wenig geeignet, Propaganda für die Sache zu machen. Während der eine sich einfach damit begnügte, dies und das auf Treu und Glauben den Schülern an den Kopf zu werfen, ging der andere mehr heuristisch vor, begegnete aber dabei, aus den vielen verfehlten Antworten zu schliessen, einem sehr mangelhaften Verständnis, das sich nicht besserte, als der Lehrer unwirsch wurde und in der Klasse sich mehr und mehr eine unheimliche Gewitterstimmung einstellte. Man darf eben nicht vergessen, dass im ersten Unterricht in Psychologie der Zögling zunächst daran gewöhnt werden muss, seinen Blick nach innen zu richten und seine eigenen Seelenzustände zum Gegenstande der Beobachtung zu machen, eine Aufgabe, die erfahrungsgemäss den Zögling für einmal genugsam in Anspruch nimmt und nur sehr allmählig gelöst werden kann. Auch erfordert die Verbindung der Psychologie mit der Physiologie eine solch weitgehende Kenntnis dieser Disziplin, wie sie in den Seminarien schon zeithalber nicht vermittelt werden kann. Auf alle Fälle müsste, wenn mans noch probiren wollte, der Unterricht in Physiologie absolvirt sein, wenn der Unterricht in Psychologie, der sich auf jene stützen soll, anhebt, und nicht, wie das nach unserm Lehrplan geschehen muss, erst im letzten Schuljahr auftreten. Beide Disziplinen aber mit und ineinander zu lehren, wäre eine Versündigung gegen einen der fundamentalsten Grundsätze der modernen Didaktik. Damit ist natürlich auch nicht gedient, dass man gewisse Tatsachen einfach dogmatisch überliefert, sondern es müsste der Unterricht experimentell gestaltet werden, wenn er

seinem Zweck einigermaßen entsprechen soll. Es müssten also, wie das Prof. August Stadler in seinem vortrefflichen Rathausvortrag „Über die Aufmerksamkeit“ forderte, „psychologische Laboratorien“ errichtet werden, in denen die Zöglinge selbsttätig oder wenigstens in anschaulicher Weise die nötige Belehrung empfangen könnten. Gerade der Unterricht in Psychologie, wie sie bisher gelehrt wurde, eignet sich vorzüglich für das heuristische Verfahren, und es wäre sehr zu bedauern, wenn dieses nun, da ja die nötigen Einrichtungen für experimentelle Psychologie noch durchaus fehlen, durch das dogmatische Verfahren eingeschränkt und beeinträchtigt werden sollte. „Es wäre zu bedauern,“ fügte Herr Prof. Stadler im selben Vortrage bei, „wenn aus dem Laboratorium eine Missachtung der ältern Seelenlehre entspränge. Die subjektive Psychologie wird ihre Stellung niemals verlieren. Wer sie wegen dieser neuen Methoden aufgeben wollte, würde dem gleichen, der ein köstliches Gemälde gegen den Wert der Farben tauscht, die der Künstler zu seiner Herstellung benötigte.“ Damit möchte ich den Wert der physiologischen Psychologie durchaus nicht schmälern, im Gegenteil bin ich der Überzeugung, dass deren Studium für alle, welche in Psychologie Unterricht zu erteilen haben, sehr zu empfehlen ist, nur halte ich bestimmt dafür, dass in den Seminarien die Bedingungen für einen gedeihlichen Betrieb des neuen Wissenszweiges noch grösstenteils fehlen. Für geraume Zeit wird man noch zufrieden sein müssen, wenn physiologische Psychologie auf den Universitäten gelehrt wird, um so mehr, als noch viel Problematisches mit unterläuft und sehr oft eine Autorität die andere bekämpft.

2. Die Lehrerinnenseminarien und die Lehrerinnenfrage.

Bildungsanstalten für Lehrerinnen gibt es in Deutschland nach dem „statistischen Jahrbuch für höh. Schulen pro 1899/1900“ im ganzen 94, wovon auf Preussen allein 60, auf das übrige Deutschland 34 entfallen (Bayern und Elsass-Lothringen je 7, Sachsen, Württemberg und Baden je 3, Mecklenburg-Schwerin, Braunschweig und Bremen je 2, Sachsen-Gotha, Anhalt, Sachsen-Weimar-Eisenach, Hamburg und Lübeck je 1). Ihrer Stellung nach zerfallen sie in vier Kategorien: staatliche, vom Staate unterstützte städtische, rein städtische und reine Privat-Seminarien. Die Zöglinge aller dieser Anstalten haben nur dann ein Anrecht auf öffentliche Anstellung, wenn sie die staatliche Prüfung bestehen. Darauf verzichtend, suchen sie Anstellung in Pensionen, Instituten, als Hauslehrerinnen, Erzieherinnen u. s. w. Eine genaue Verhältniszahl (betr. die Frequenz) zwischen Deutschland und der Schweiz konnte ich leider nicht feststellen, da das genannte Jahrbuch die Zahl der Schülerinnen in den einzelnen Anstalten

nicht immer angibt. Immerhin scheint mir nach den erhaltenen Mitteilungen und den Wahrnehmungen, die ich selber machen konnte, so viel sicher, dass die Zahl der Lehrerinnen, die eine öffentliche Stelle bekleiden, in Deutschland ziemlich geringer ist als in der Schweiz, sowie dass die weiblichen Lehrkräfte vorzugsweise in Städten und nur ausnahmsweise auf dem Lande in Wirksamkeit stehen. In Thüringen und Sachsen hat man mir von kompetenter Seite versichert, dass auf dem Lande, speziell an ungeteilten Schulen, so viel wie keine Lehrerinnen angestellt seien, und nicht anders steht es wahrscheinlich in Preussen und verschiedenen andern deutschen Staaten. Es fehlt eben noch in weiten Kreisen der Glaube an die Möglichkeit, weibliche Lehrkräfte auch in einfachern Landverhältnissen und bei ältern Schülern verwenden zu können, und es werden die Lehrerinnen Deutschlands noch viel Arbeit haben, bis ihnen die volle Gleichberechtigung mit den Lehrern zuerkannt wird. Selbst in den Städten ist ihre Zahl viel geringer als die der männlichen Lehrkräfte, enthält doch das gothaische Schulgesetz die ausdrückliche Bestimmung, dass „an Volksschulen mit mehr als zwei Klassen (Abteilungen) nur ein Drittel der Schulstellen mit Lehrerinnen besetzt werden darf, wobei Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten, Zeichnen und Turnen und stundenweise beschäftigte Hilfslehrerinnen nicht mitgezählt werden“. Nach einem andern Paragraphen desselben Schulgesetzes dürfen Lehrerinnen „in der Regel nur Kindern der drei ersten Schuljahre Unterricht erteilen“, und ganz die gleiche Stellung haben die Lehrerinnen in Sachsen-Weimar-Eisenach. Schon einen bedeutenden Schritt weiter geht man im Königreich Sachsen, wo die Lehrerinnen an Volksschulen mit gemischten Klassen auch auf der Mittelstufe, „in den Mädchenschulen dagegen und in der Mädchenabteilung grösserer Schulanstalten zur Verwendung in allen Klassen ständig angestellt werden können.“ Immerhin ist auch in den sächsischen Städten die Zahl der Lehrerinnen nicht gross. An den 11 Bürgerschulen Dresdens, das doch seit 1875 ein Lehrerinnenseminar hat mit gegenwärtig 153 Schülerinnen, wirken neben 195 Lehrern bloss 27 Lehrerinnen, an den Bezirksschulen neben 502 Lehrern 84 Lehrerinnen und ähnlich, ja eher noch etwas ungünstiger, steht's in Leipzig und andern Städten Sachsens. Anders freilich in Berlin, an dessen „Gemeindeschulen“ neben 2467 Lehrern 1439 Lehrerinnen angestellt sind. Gross ist aus naheliegenden Gründen die Zahl der Lehrerinnen an den privaten höhern Mädchen- und höhern Töchtereschulen, wo ihr Arbeitsgebiet auch völlig unbeschränkt ist.

Die Bildung der weiblichen Lehrkräfte gestaltet sich in Deutschland

mehrfach anders als die der Lehrer. Während die gesamte Bildungszeit der Lehrer in fast allen Staaten, deren Schulwesen ich etwas kennen lernte, 14 Jahre umfasst, dauert die der Lehrerinnen in Baden 12, in Sachsen-Weimar-Eisenach 13, im Königreich Sachsen 13 und in Preussen 12 Jahre. In Sachsen wird „der Unterricht im Seminar in fünf aufsteigenden Klassen erteilt und setzt eine Vorbildung voraus, wie solche im Durchschnitt die mittlere Volksschule gewährt.“ Immerhin ist Leipzig mit seinem neu errichteten Lehrerinnenseminar nun auch auf 14 Jahre gestiegen, inbegriffen natürlich die Bildungszeit der höhern Mädchenschule. In der grossen Mehrzahl der Lehrerinnenseminarien ist also die Bildungszeit um 1—2 Jahre kürzer als die der Lehrer. Die quantitative Differenz im Bildungsergebnis wird allerdings etwas ausgeglichen durch den Umstand, dass die Schülerinnen der Lehrerinnenseminarien zumeist aus gut — ja vorzüglich situirten höhern Mädchenschulen kommen, während die Lehrerbildungsanstalten die Mehrzahl ihrer Zöglinge aus einfachen Landschulen erhalten. Gleichwohl ist zu wünschen, dass die Lehrerinnen hinsichtlich der Bildungszeit mit den Lehrern auf gleiche Linie gestellt werden, da man für die Erziehung der Jugend nie zu gebildet sein kann.

Grösser noch als der zeitliche Unterschied in der Bildung von Lehrern und Lehrerinnen ist die Verschiedenheit der Unterrichtsstoffe. Einmal wird in allen Lehrerinnenseminarien Unterricht in den weiblichen Handarbeiten erteilt, ganz unbekümmert darum, ob die Schülerinnen später Gelegenheit erhalten, was sie gelernt, auch wieder zu lehren. Es ist das sicher von grossem Wert, indem sie dadurch in den Stand gesetzt werden, zu den Frauen und Töchtern des Volkes in viel engere Berührung zu treten, als wenn sie bloss wissenschaftlich gebildet sind. Auch darf man nicht vergessen, dass nicht wenige Lehrerinnen als Erzieherinnen oder Hauslehrerinnen in Stellung treten, wo ihnen die Fertigkeit in weiblichen Handarbeiten hundertfach zu statten kommt.

Im Unterricht der deutschen Lehrerinnenseminarien spielt ferner die Erlernung moderner Sprachen (Französisch und Englisch) eine grosse Rolle, in starkem Kontrast zu manchen Lehrerseminarien, deren Stundenpläne, wie schon erwähnt, gar keine Fremdsprache aufweisen. Ob eine zweite Fremdsprache und gerade die englische ein dringendes Bedürfnis für die deutschen Lehrerinnen sei, wage ich nicht zu beurteilen, da mir die deutschen Verhältnisse dafür doch noch zu wenig vertraut sind. Natürlich muss die auf die weiblichen Handarbeiten und den fremdsprachlichen Unterricht verwendete Zeit in irgend einer Weise wieder gewonnen werden, wenn nicht eine grosse Überlastung der Schülerinnen sich ein-

stellen soll. Das geschieht in allen Lehrerinnenseminarien zum teil dadurch, dass auf Mathematik, Musik und Gesang bedeutend weniger Zeit verwendet wird, als in den Lehrerbildungsanstalten, die ihre Zöglinge speziell in Musik und Gesang noch für den Kirchendienst vorbereiten. Ich halte — vergleichungsweise genommen — eine Reduktion der Unterrichtsstunden gerade in diesen beiden Fächern für sehr berechtigt; wenn man dann aber, wie das in Eisenach und Karlsruhe geschieht, soweit geht, den Geometrieunterricht ganz über Bord zu werfen, so ist das entschieden vom Übel. Nicht nur können die Lehrerinnen diesem Unterricht erfahrungsgemäss ganz gut folgen, sondern er hat auch für sie eine nicht zu unterschätzende praktische Bedeutung. Sehr interessant ist die Lösung, die man im Königreich Sachsen gefunden hat, und ich kann mich nicht enthalten, die einschlägigen Zahlen hier vorzuführen; nur darf bei der Vergleichung nicht vergessen werden, dass die Lehrerseminarien 6, die Lehrerinnenseminarien bloss 5 Jahreskurse zählen. Die nötige Umrechnung hier noch anzubringen, ist wohl überflüssig.

a) Stundentabelle für die sächsischen Lehrerseminarien:

An wöchentlichen Unterrichtsstunden werden verwendet auf: Religion 23, deutsche und lateinische Sprache je 23, Geographie 10, Geschichte 12, Naturbeschreibung 7, Naturlehre 7, Arithmetik und Geometrie 24, Pädagogik (in Kl. III—I) 14, Schulpraxis (Kl. II u. I) 8 für jeden Schüler, Gesang 18, Harmonielehre obligatorisch 1, fakultativ 5, Violinspiel (Kl. VI, V, IV) 3, Klavierspiel fakultativ 4, Orgelspiel (Kl. IV—I) fakultativ 4, Schreiben 6, Turnen 16, Zeichnen 10, Stenographie fakultativ 5 Stunden, im ganzen also wöchentlich 205 Stunden für obligatorische und 18 Stunden für fakultative Fächer.

b) Stundentabelle für die Lehrerinnenseminarien:

Für Religion 13, Deutsch 17, Französisch 20, Englisch fakultativ 15, Geographie 8, Geschichte 10, Naturwissenschaften 13, Arithmetik und Formenlehre 11, Pädagogik 14, Schulpraxis 6 für jeden Zögling, Gesang 10, Harmonielehre fakultativ 5, Klavierspiel 5 für jeden Zögling, Zeichnen 10, Schreiben 3, Turnen 10, Nadelarbeiten 10, Stenographie fakultativ 4. Im ganzen 155 Stunden obligatorisch und 29 fakultativ.

„Hierüber findet an jeder Anstalt ein Kursus im Anstands- beziehentl. Tanzunterricht statt.“

Bei diesen Differenzen in den wöchentlichen Stundenzahlen der einzelnen Fächer ist natürlich noch wohl zu berücksichtigen, dass die Gesamtzahl der obligatorischen Unterrichtsstunden für Lehrerinnen geringer ist als für Lehrer; ein Unterschied, der übrigens nicht bloss in Sachsen,

sondern auch in andern Staaten zu treffen ist. Erwähnung verdient wohl auch die Tatsache, dass an den Lehrerinnenseminarien zu Eisenach, Leipzig, Dresden und Berlin und anderwärts die Unterrichtsstunden jedes einzelnen Tages in ununterbrochener Folge erteilt werden, in Eisenach an 4 Tagen von 8—1 Uhr und an 2 Tagen von 8—2 Uhr, in Leipzig, Dresden und Berlin von 7—1 Uhr, die fakultativen Fächer hier allerdings eingerechnet. Die Pausen dauern nach der 1., 3. und 5. Stunde je 10 Minuten, nach der 2. und 4. Stunde aber je 15 Minuten. Nach den Versicherungen der Lehrer, mit denen ich über diese Einrichtung gesprochen, hat sie sich durchaus bewährt. Wie die Lehrer, so sind auch die Eltern und Schülerinnen wohl zufrieden damit, und die Ärzte haben wenigstens noch keine Einsprache erhoben. Für Leipzig, Dresden und namentlich Berlin war die Einrichtung zunächst eine Folge der grossen Ausdehnung, welche diese Städte erlangt haben, und die es manchen Schülerinnen verunmöglicht hätte, sich zum Nachmittagsunterricht wieder rechtzeitig einzufinden. Man hielt sie aber auch sonst für vorteilhaft, da die schulfreie Zeit so ebenfalls zusammengelegt werden konnte.

Zum Schlusse dieses Abschnittes sei noch der Fortbildungsschule für das weibliche Geschlecht gedacht, sowie des Verhältnisses, in dem die deutschen Lehrerinnen dazu stehen. Weither ist es mit dieser Fortbildungsschule freilich noch nicht. Wohl haben Baden, Thüringen und Sachsen die obligatorische Fortbildungsschule für die der Volksschule entlassene männliche Jugend, die Errichtung von Mädchenfortbildungsschulen dagegen ist ganz und gar den Gemeinden anheimgestellt. Immerhin haben diese das Recht, „die Verpflichtung zum Besuche derselben auf zwei Jahre zu erstrecken“. Unter Umständen könnte sich eine solche Bestimmung ausserordentlich wirksam erweisen; da aber die Unterhaltung der Fortbildungsschule der Schulgemeinde obliegt, und der Staat nur in Fällen grosser Dürftigkeit seine Beihilfe gewährt, da es ferner an geeigneten Lehrkräften durchaus fehlt, so ist es erklärlich, dass Fortbildungsschulen für die weibliche Jugend auf dem Lande nur ausnahmsweise vorkommen. Zwar spricht das Schulgesetz jedes der genannten Staaten vorsorglicherweise noch von der Verwendung der Lehrerinnen in der Fortbildungsschule, ohne Zweifel in der Meinung, dass gerade sie für die Leitung von Mädchenfortbildungsschulen sich trefflich eignen würden. Fatal ist dabei nur, dass sie für diese Aufgabe nicht vorgebildet werden, obschon in verschiedenen Lehrplänen ganz ausdrücklich „Unterricht in der Hauswirtschaft“ gefordert wird. Die Fortbildungs-

schule für das weibliche Geschlecht wird erst dann auf einen grünen Zweig kommen, wenn tüchtige Lehrkräfte zur Verfügung stehen, am besten eben Lehrerinnen, die neben einer gediegenen allgemeinen Bildung sich auch noch das nötige Spezialwissen erworben haben. Beides gehört zusammen, und es ist der Mädchenfortbildungsschule sicher nicht gedient mit Leuten, die zwar eine tüchtige allgemeine Bildung, nicht aber das nötige berufliche Rüstzeug besitzen, noch viel weniger allerdings mit Leuten, deren allgemeine Bildung rückständig geblieben ist. Wie ich auf meiner Reise erfahren habe, stehe ich mit dieser Überzeugung nicht allein. Im Jahresbericht des Lehrerinnenseminars „Prinzessin Wilhelm-Stift“ in Karlsruhe, verfasst von dessen Direktor, Dr. Herm. Oeser, heisst es u. a.: „Mit besonderer Freude erwähnen wir, dass die Neigung unserer Zöglinge zum Besuch des Seminars zur Ausbildung von Haushaltungslehrerinnen durchaus wächst. Sie verbessern wohl dadurch ihre Aussichten auf staatliche Verwendung ganz bedeutend, da der hauswirtschaftliche Unterricht in den Fortbildungsschulen immer mehr Eingang in den grösseren und kleinen Städten unseres Landes findet und bis jetzt noch Mangel an hierfür ausgebildeten Lehrerinnen ist. Aber dieser Grund ist nicht mehr allein wirksam. Die in jenem Seminar durch unsere Zöglinge gemachten günstigen Erfahrungen haben in den folgenden Promotionen mehr und mehr den Zug zur Vervollständigung ihrer Frauenbildung durch eine tüchtige hauswirtschaftliche Bildung wachgerufen.“ „Im Zusammenhang damit stellen wir mit der gleichen Freude fest, dass drei unserer Zöglinge freiwillig in Stellen von hervorragender Schwierigkeit gegangen sind und damit den Vorwurf Fernerstehender widerlegt haben, als kämen sich die jungen Lehrerinnen gewissermassen wie Sèvres-Porzellan vor, also zu gut für eine harte Berührung mit dem Leben.“ Ich bin nun allerdings der bestimmten Ansicht, der hauswirtschaftliche Unterricht gehöre ins Bildungsprogramm der Lehrerinnenseminarien, weil nur so die nötige Garantie vorhanden ist, dass auch wirklich alle Lehrerinnen mit diesem Wissensgebiet gehörig vertraut werden. Doch ist das zunächst noch ein Punkt von sekundärer Bedeutung. Die Hauptsache ist für einmal, dass überhaupt die Lehrerinnen sich entschliessen, für die Mädchenfortbildungsschule einzustehen und dafür das nötige Rüstzeug sich zu erwerben. Das weitere wird sich von selber geben.

III. Die Übungsschule.

Einen integrierenden Bestandteil einer Lehrerbildungsanstalt bildet die Übungsschule. Die Seminarien sind Ausnahmen, die eine solche

noch nicht haben, und wo ein Seminar gegründet wird, da wird auch eine Übungsschule mitgeschaffen oder wenigstens in nahe Aussicht genommen. Sie ist für den Lehrseminaristen, was die Klinik für die Studierenden der Medizin. Theorie ohne praktische Erprobung ist eine Halbmöglichkeit, so gut wie Praxis ohne Theorie es ist. Darüber ist man heutzutage so ziemlich im reinen. Anders freilich stehts mit der Gestaltung der Übungsschule und der Art und Weise der Betätigung der Seminarzöglinge in derselben. Da ist die Meinungsverschiedenheit noch sehr gross, und die Übungsschulen, welche in ihrer Organisation und ihrem innern Getriebe vollkommen übereinstimmen, sind seltene Ausnahmen. Man hat ja allerdings zu berücksichtigen, dass die örtlichen Verhältnisse nicht selten bestimmend mitwirken; aber bei aller Würdigung dieses Umstandes ist doch die ungewöhnliche Verschiedenheit der Übungsschulen noch sehr auffallend, und es drängt einem sich unabweisbar die Frage auf, ob man eigentlich selber auf dem rechten Wege sei oder ob nicht anderswo schon eine vollkommener Form dieses Institutes gefunden worden sei. Solche Erwägungen haben bei meinem Entschlusse mitgewirkt, einmal den Wanderstab zu ergreifen, um zu sehen, wie andere Leute die schwere Aufgabe lösen.

Die grosse Schwierigkeit des Problems liegt eben darin, dass in ihm einander widerstrebende Interessen begegnen. Für die Lehrseminaristen ist es von grossem Wert, wenn sie recht viel Gelegenheit zu praktischer Betätigung bekommen und in der Übungsschule diejenige Organisation vorfinden, welche dem Lehrer gewöhnlich die meisten Schwierigkeiten bereitet. Die Übungsschüler ihrerseits haben ein volles Anrecht darauf, dass sie nicht verkürzt werden und Zucht und Unterricht möglichst im Einklang stehen mit den Forderungen der Pädagogik und Didaktik. Da nun aber die Lehrseminaristen Anfänger sind und als solche naturgemäss oft Fehler machen, so werden jene leicht benachteiligt, wenn diese in der Übungsschule eine grosse Rolle spielen, und das hinwieder hat leicht zur Folge, dass sich's die Eltern wohl überlegen, ehe sie ihre Kinder der Seminarübungsschule anvertrauen. Umgekehrt kommen die Seminaristen zu kurz, wenn der Leiter der Übungsschule vorwiegend die Interessen der Übungsschüler ins Auge fasst. Es handelt sich also für die Übungsschule darum, die sich widerstrebenden Interessen zu versöhnen und einen Mittelweg einzuschlagen, auf dem beide Teile zu ihrem Rechte kommen. Darin liegt aber eben die grosse Schwierigkeit, und ich war sehr gespannt darauf, wie man in Deutschland, dessen Seminarien sich eines guten Rufes erfreuen, diese Aufgabe löse. Was ich nun gesehen und gehört, hat mich freilich bloss teilweise befriedigt. Bevor ich indes

näher darauf eintrete, will ich noch, mich auf die Grundzüge beschränkend, darlegen, wie diese Übungsschulen organisirt sind. Da muss ich zunächst bemerken, dass zwischen den Bildungsanstalten für Lehrer und denen für Lehrerinnen ein wesentlicher Unterschied besteht. Übungsschulen, wie wir sie kennen, haben nur die Lehrerseminarien, während die Lehrerinnen-seminarien, das von Karlsruhe ausgenommen, in engster Verbindung stehen mit höhern Mädchenschulen, deren einzelne Klassen den Schülerinnen des Seminars als Übungsfeld dienen müssen, in der Weise, dass diesen unter geeigneter Kontrolle bestimmte Unterrichtsstunden für die Lehrproben eingeräumt werden. Daneben hat jede Klasse der Mädchenschule ihren besondern Lehrer, bez. Lehrerin, die für sie verantwortlich sind. Nur in Karlsruhe fehlt sowohl die Übungsschule als die höhere Mädchenschule, und die Lehrproben der ältesten Schülerinnen werden sonderbarerweise noch mit denen der 1. Seminarklasse gehalten, ein Verfahren, das natürlich nicht recht zum Ziele führen kann. Besondere Übungsschulen haben, wie gesagt, nur die Lehrerseminarien. Mit Ausnahme einer einzigen bestehen alle aus vier Klassen, von denen die oberste, in Deutschland erste Klasse geheissen, gewöhnlich drei Jahrgänge, die 2. und 3. Klasse je zwei Jahrgänge umfassen, während die 4., also unterste Klasse, nur Schüler desselben Jahrganges enthält. Das grossherzogliche Seminar zu Weimar und viele preussische Seminarien haben neben der vierklassigen Übungsschule gar noch eine einklassige, in der alle acht Jahrgänge der obligatorischen Volksschule unter Leitung eines besondern Lehrers beisammen sind. Ihr Zweck ist, den Seminarzöglingen noch ein Bild zu geben von einer ungetheilten Schule, deren es auch in Deutschland eine schöne Zahl gibt. Es ist das ein neuer Beweis, wie ernst man es dort nimmt mit der praktischen Ausbildung der künftigen Lehrer. Auffallenderweise werden die einzelnen Jahrgänge der 3., 2. und 1. Klasse der mehrklassigen Übungsschule in der Mehrzahl der Fächer, Rechnen vor allem ausgenommen, nicht getrennt unterrichtet, sondern zusammengezogen, so viel ich erfahren konnte, hauptsächlich deswegen, weil solche Zusammenzüge in den einklassigen (ungetheilten) Landschulen fast die Regel sind. Ob das psychologisch ganz richtig sei, ist allerdings fraglich. Volksschulen im wahren Sinne des Wortes sind diese Übungsschulen aber nicht, die zu Karlsruhe und Berlin schon deswegen nicht, weil dort ein jährliches Schulgeld von 30 Mark, hier von 54 Mark erhoben wird, während die Gemeindeschulen Berlins unentgeltlich sind und in denen von Karlsruhe nur ein geringes Schulgeld entrichtet werden muss. Letztgenannte Übungsschulen werden darum fast ausschliesslich von Kindern der besser situirten Bevölkerungsklassen besucht. Umgekehrt

sind die Übungsschulen der Seminarien zu Eisenach, Gotha, Weimar, Jena, Dresden-Plauen und wohl noch viele andere eigentliche Armen-
schulen und als solche natürlich ebensowenig Volksschulen, wie die
Bezirks- und Gemeindeschulen, deren ich schon früher gedacht habe.

Dass der praktischen Betätigung der Seminarzöglinge überall viel
Zeit eingeräumt wird, ist bereits erwähnt worden. In dieser Beziehung
sind uns die deutschen Seminarien weit voraus, und ihre Zöglinge treten
ohne Frage ungleich besser vorbereitet ins praktische Leben über, als
die Abiturienten unserer Lehrerbildungsanstalten, die im Anfang ihrer
Lehrtätigkeit oft sehr unbeholfen dastehen, bei unserem grossen Lehrer-
wechsel sicher zum schweren Nachteil für die Volksschule. Nun darf
allerdings auch nicht verschwiegen werden, dass in verschiedenen deut-
schen Seminarien die Übungsschüler ihrerseits nicht zu ihrem Rechte
kommen, weniger deshalb, weil der praktischen Tätigkeit der Semina-
risten sehr viel Zeit eingeräumt ist, sondern weil diese oft sich selber
überlassen sind und zudem die ganze Arbeitsteilung schon in den untern
Klassen auf das Fachlehrersystem hinausläuft. Für die vierklassige
Übungsschule zu Eisenach ist ein einziger Hilfslehrer angestellt; den
übrigen Unterricht erteilen meist die Seminaristen unter zeitweiliger Kon-
trolle durch die Seminarlehrer. Ganz ähnlich ist's in Gotha, nur mit dem
Unterschiede, dass hier zwei Lehrer extra für die Übungsschule ange-
stellt sind. In Weimar hat nur die ungeteilte Übungsschule einen be-
sondern Lehrer, während die geteilte ganz von den Seminaristen und
Seminarlehrern besorgt wird. Am königlichen Lehrerinnenseminar
in Berlin, das wie andere Lehrerinnenseminarien mit einer höhern Mäd-
chenschule verbunden ist, werden die drei untersten Klassen ausschliess-
lich von Seminaristinnen, die folgenden zwei noch teilweise von Semina-
ristinnen unterrichtet, und erst die vier obern Klassen haben besondere
ständige Lehrer oder Lehrerinnen. Nicht anders wird es im königlichen
Lehrerseminar für Stadtschullehrer gehalten, in beiden immerhin in der
Weise, dass die unterrichtliche Praxis der Seminarzöglinge zeitweise von
den Lehrern des Seminars kontrollirt wird. Gemildert werden die Übel-
stände, die mit dieser Einrichtung natürlicherweise verbunden sind, eini-
germassen, indem die Zöglinge gehalten sind, ihre Präparationen schrift-
lich auszuarbeiten und vor ihrer Ausführung dem zuständigen Seminar-
lehrer zur Durchsicht und Kritik einzureichen. Solch schriftliche
Vorbereitung tut treffliche Dienste, nicht nur für den Moment, sondern
auch für später, und es ist sehr zu bedauern, dass wir, da die unglück-
liche Verquickung von allgemeiner und beruflicher Bildung bis in die
oberste Klasse hinaufreicht, aus Mangel an Zeit unsere Zöglinge nicht

häufiger dazu anhalten können. Freilich genügt auch die gewissenhafteste Vorbereitung noch nicht, die Übungsschüler vor Schaden zu bewahren, wenn die unterrichtenden Zöglinge häufig allein sind. Selbst der erfahrenste Lehrer stösst im Unterrichte hin und wieder auf unvorhergesehene Hindernisse, die ihn nötigen, das eingeschlagene Verfahren zu modifizieren, wie viel mehr ein Anfänger, der aus eigener Erfahrung die Kinderseele noch viel zu wenig kennt! Oft und viel scheitern an solchen Klippen die Lehrversuche gründlich, und den Schaden hat der Übungsschüler. Da sollte immer jemand um den Weg sein, bereit, den verfahrenen Wagen wieder ins Geleise zu bringen, damit der Schüler jederzeit zu seinem Rechte kommt.

Noch grössere Schwierigkeiten als der Unterricht bereitet dem Anfänger in der Regel die Handhabung der Disziplin. Die Zöglinge, die von vorneherein gute Zucht zu halten verstehen, sind Ausnahmen, selbst wenn die Schulklasse nicht gross ist. Das ist mir auch in Deutschland bestätigt worden. Wo es aber um die Disziplin übel bestellt ist, da fehlt eine der Hauptbedingungen des Unterrichtserfolges. Wenn z. B. ein Schüler, wie ich das mit eigenen Augen gesehen habe, während der Unterrichtsstunde mehr unter als auf der Schulbank sich aufhielt und ungescheut und unbemerkt auf allen Vieren längere unterirdische Promenaden ausführte, oder wenn ein anderer gemütlich sich längelang auf die Schulbank legte und in dieser Lage einen schönen Teil der Stunde verbrachte, so kann man sich denken, dass nicht nur die Übeltäter, sondern auch manche ihrer Kommilitonen nicht ungeteilt den Worten ihres jugendlichen Lehrers lauschten. Es tat einem manchmal herzlich leid, sehen zu müssen, wie auch die braven Elemente in den Strudel der Indisziplin hineingezogen und so verhindert wurden, voll und ganz bei der Sache zu sein. Solche Vorfälle berührten um so peinlicher, als die Schüler fast ausnahmslos der ärmern Bevölkerungsklasse angehörten, und es darum doppelt nötig hätten, dass man ihnen alle Aufmerksamkeit schenkte. Da hilft nur die stete Kontrolle durch einen erfahrenen Lehrer, der sich verantwortlich fühlt für die Klasse und immer bereit ist, vorgekommene Fehler wieder gut zu machen. Im Königreich Sachsen scheint man das eingesehen zu haben, wenigstens habe ich in keinem der sächsischen Seminarien, die ich besuchte, die Seminarzöglinge in der Übungsschule ohne Aufsicht getroffen.

Als weiterer Grund, warum die Übungsschüler nicht selten zu kurz kommen, wurde bereits der Umstand angeführt, dass in verschiedenen Seminarien die ganze Arbeitsteilung schon in den untern Klassen auf das Fachlehrersystem hinausläuft. Die verschiedenen Unterrichtsfächer

der vier separat geführten Übungsschulklassen werden nämlich grösstenteils unter die Zöglinge der obersten Seminarklasse in der Weise verteilt, dass jeder in einem oder zwei Fächern den Unterricht zu erteilen hat.

Nach jedem Quartal findet dann ein Austausch der Fächer statt, damit alle Zöglinge Gelegenheit erhalten, sich in mehrere derselben einzuleben. Wir treffen also in allen, auch den untersten Klassen, das Fachlehrersystem, und noch dazu in einer Form, die unbedingt nachteilig auf die Übungsschule wirken muss. Für die Lehrseminaristen wird das sein Gutes haben, indem sie so Gelegenheit bekommen, sich tiefer in ein Fach einzuarbeiten und auch die Früchte ihres Tuns kennen zu lernen. Für die Kinder der Übungsschule dagegen ist das die denkbar schlechteste Einrichtung, indem sie so der einheitlichen Leitung und Einwirkung durchaus entbehren. Rein unterrichtlich genommen, mögen die Schüler vielleicht noch leidlich davon kommen, da die Seminaristen ja zeitweise kontrolliert werden; aber in anderer Hinsicht kommen sie entschieden zu kurz. Je jünger die Schüler sind, desto mehr bedürfen sie einer einheitlichen und festen Leitung, wenn nicht die Gemüts- und Willensbildung Schaden leiden soll. Es muss jemand da sein, dem sie sich enger anschliessen, dem sie unbedingt vertrauen können, und der für das kindliche Sinnen und Denken den „ruhenden Pol bildet in der Erscheinungen Flucht“. Ganz besonders die Kinder der Armen, die zu Hause oft so vieles entbehren müssen, haben ein heiliges Anrecht darauf, dass sich ihrer die Schule mit doppelter Liebe annahme und alles tue, um sie geistig und sittlich möglichst zu heben. Diese Übungsschüler mancher deutschen Seminarien kamen mir oft vor wie Schafe, die keinen Hirten haben, und es tat einem in der Seele weh, zu sehen, wie freudlos und liebeleer ihre Stunden verrannen. Ist es da zu verwundern, wenn Kinder, denen in der Jugend weder zu Hause noch in der Schule die Sonne lacht, später mit verbittertem Herzen durchs Leben gehen? Damit möchte ich das Verfahren, nach welchem die Unterrichtsfächer unter die Lehrseminaristen verteilt werden, nicht absolut verwerfen; nur sollte dann im Interesse der Kinder jeder Schulabteilung ein ständiger Lehrer zugeteilt werden, der im Schüler das wohltuende Gefühl wachruft, nicht wehrlos allen Winden preisgegeben zu sein.

Im Anschluss an das Gesagte will ich noch einer Einrichtung gedenken, die, wenigstens nach ihrem Grundgedanken, die grösste Beachtung verdient. Sowohl in den thüringischen, als in den sächsischen und preussischen Seminarien, in die ich einen Einblick erhielt, haben, wie bereits angedeutet, die Seminarlehrer auch die Aufgabe, die praktische Tätigkeit der Seminarzöglinge zu kontrollieren, und zwar gar nicht immer

nur in den Fächern, die sie selbst im Seminar zu lehren haben. Natürlich müssen sie, um die Kontrolle gut üben zu können, nicht nur mit der Aufgabe der Volksschule im allgemeinen, sondern auch mit der Methodik der einzelnen Schulfächer und den Bedingungen einer guten Schuldisziplin gründlich vertraut, kurz, pädagogisch-methodisch gehörig durchgebildet sein. Ferner gilt es als Grundsatz, dass die Seminarlehrer samt und sonders auch in der Übungsschule Unterricht erteilen, wenn auch nur in einzelnen Stunden, und damit ja alle an die Reihe kommen, gilt hier eine bestimmte Kehrordnung. Wer für einmal frei ausgeht, hat wenigstens an der Aufsicht in den Pausen sich zu beteiligen. Das war sehr interessant, einer Unterrichtsstunde in der obersten oder zweitobersten Seminarklasse beizuwohnen, und dann den gleichen Lehrer in die unterste Elementarklasse zu begleiten, und zu sehen, wie er da ebenfalls in vorzüglicher Weise sich zurecht fand. So wird in einfachster Weise zwischen Seminar und Volksschule eine Brücke geschlagen, die beiden Teilen treffliche Dienste leistet. Schade nur, dass dadurch das Fachlehrersystem verschärft und die Übelstände, welche in untern Klassen unausweichlich mit ihm verflochten sind, noch vergrößert werden. Aber ich meine, den Grundgedanken sollte man doch festhalten, die Forderung nämlich, dass alle Lehrer an Mittelschulen sich über ein ordentliches Mass pädagogisch-methodischer Bildung auszuweisen haben. Nicht nur käme das dem Unterrichte dieser Schulstufen trefflich zu statten, sondern es würde sich überdies eine gerechtere Würdigung der Arbeit auf den untern Stufen einstellen, als sie etwa vorhanden ist.

Aufgefallen ist mir, wie sehr in den Übungsschulen die stille Beschäftigung hinter den mündlichen Unterricht zurücktreten musste. Abgesehen von der ungeteilten Übungsschule in Weimar, deren ich bereits gedacht, wurde in der Regel die ganze Stunde mündlich unterrichtet, so dass ich nur wenig Gelegenheit bekam, die schriftlichen Arbeiten und die Art und Weise ihrer Ausführung aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Möglich, dass nur meine Anwesenheit zu solcher Ausdehnung des mündlichen Unterrichtes verleitete; wenn sie aber die Regel sein sollte, so müsste das unbedingt als ein Mangel in der Schulführung bezeichnet werden. Die stille Beschäftigung hat einen hohen Wert, weil gerade durch sie die Schüler zu erhöhter Selbsttätigkeit veranlasst und damit zu grösserer Selbständigkeit geführt werden, eine sorgfältige Kontrolle natürlich vorausgesetzt. Aber auch sonst sind 3—4 Stunden mündlichen Unterrichtes entschieden zu viel für Schüler der Primarschule, indem sie so mit Unterrichtsstoff förmlich überschüttet werden. Wenn dann gar noch, wie ich das in Weimar gesehen habe, in der-

selben Stunde zwei Lehrer auftreten, von denen der eine eine halbe Stunde in Sprache, der andere eben so lang in Religion unterrichtet, so muss man sich nicht wundern, wenn die Kinder am Ende eines Schultages gründlich genug haben. Ja, man darf sich sehr fragen, ob nicht noch auf höhern Stufen die stille Beschäftigung in der Schule gefordert werden sollte, statt dass, wie das meistens geschieht, durch volle 6—7 Tagesstunden mündlich unterrichtet wird. Die Klagen wegen Ermüdung und Überbürdung mit Hausaufgaben würden zu einem guten Teil verstummen, indem so manches der Schule zugewiesen werden könnte, was jetzt das Haus zu leisten hat. Vielleicht erklärt sich aus dem Missverhältnis, das in manchen deutschen Schulen zwischen dem mündlichen Unterricht und der stillen Beschäftigung zu bestehen scheint, dann auch die Tatsache, dass dort durchweg von den untersten Klassen an schriftliche Hausaufgaben gestellt werden. Schon der Schüler der ersten Elementarklasse hat jeden Tag zu Hause die beiden Seiten seines Schultafelchens vollzuschreiben, und je weiter er aufrückt, desto mehr steigern sich die Anforderungen. So erzählte mir ein Berliner Lehrer, dass sein zehnjähriges Töchterchen jeden Tag mehrere Stunden über den Aufgaben sitzen müsse, und ihm nur wenig Zeit zur Erholung oder anderweitiger Beschäftigung übrig bleibe. Das ist des Guten entschieden zu viel, und schadet mehr als es nützt. Die geistige Leistungsfähigkeit ist erfahrungsgemäss sehr abhängig vom körperlichen Wohlbefinden, dieses aber wird durch frühzeitige Hausaufgaben gar leicht beeinträchtigt. In dieser Sache tut man jedenfalls besser zu wenig, als zu viel.

Besser als die vielen Hausaufgaben haben mir die Schulgärten gefallen, die mit den Seminarien zu Karlsruhe, Gotha und Weimar verbunden sind, und deren Aufgabe es ist, dem naturkundlichen Unterricht des Seminars und der Übungsschule unter die Arme zu greifen. Die Anlage wie die Benützung ist freilich etwas verschieden. Während der Schulgarten des Seminars I zu Karlsruhe die Entwicklung der Pflanzenwelt von den niedersten bis zu den vollkommensten Pflanzengebilden veranschaulichen soll, hat man sich in Gotha und Weimar nur die Aufgabe gestellt, diejenigen Pflanzen zu halten, die im Unterricht, namentlich der Übungsschule, einlässlicher besprochen werden. Darin aber stimmen alle überein, dass der Schulgarten die Aufgabe habe, dem Schüler jede einzelne Pflanze, die im Unterricht besprochen werden soll, in ihrer Entwicklung zu zeigen, weil nur so ein richtiges Verständnis und ein lebendiges Interesse an der Pflanzenwelt möglich werde. Es ist ganz sicher, dass der Unterricht in der Pflanzenkunde erst dann die

rechten Dienste tut, wenn jeder Schule ein Garten zu leichter Benützung zur Verfügung steht. Mit blossen Pflanzenlieferanten ist's nicht getan, sondern der Schüler muss die Pflanzen in ihrem Werden und Wachsen beobachten und verfolgen können, wenn etwas Rechtes resultieren soll. Erst so wird die Pflanzenkunde zur Naturgeschichte im wahren Sinne des Wortes und findet der Verbalismus, der immer noch im naturgeschichtlichen Unterricht eine Rolle spielt, einmal sein Ende. Weitaus am besten hat mir der Schulgarten zu Weimar gefallen, nicht etwa, weil er schöner ausgesehen hätte als seine Rivalen in Gotha und Karlsruhe, sondern weil jeder Schüler der Übungsschule sein besonderes Beetchen besitzt, das er nach Belieben bestellen darf. Immerhin übt ein Seminarlehrer eine gewisse Kontrolle, damit die kleinen Gärtner ihre Kunst nicht gar zu abenteuerlich gestalten. Aber auch an der Besorgung des übrigen Teils ist die Übungsschule beteiligt, allerdings unter Mithilfe des Schuldieners. Das erst ist der wahre Schulgarten, weil es nur so dem Schüler möglich wird, zu der Pflanzenwelt in ein enges, ich möchte sagen gemütliches Verhältnis zu treten. Im Garten steht überdies ein Regenmesser, und in einem grossen Beet ist eine Baumschule, in der die oberste Seminarklasse Unterricht in der Obstbaumschule erhält. In Gotha dient der Schulgarten der Übungsschule nur als Demonstrationsobjekt; dafür haben die Seminaristen bei der Instandhaltung desselben mitzuhelfen.

Auch Jena hat sich für sein „Pädagogisches Universitäts-Seminar“ einen Schulgarten angelegt, doch könnte ich nicht behaupten, dass er mir sonderlich imponiert hätte, weder in der Anlage, noch in der Pflege, die ihm zu teil wird. Schulgärten trifft man übrigens nicht bloss bei den Seminarien, sondern auch in vielen Volksschulen. Leipzig hat seinen grossen „Zentralschulgarten“, doch spielt der seiner peripherischen Lage wegen mehr nur die Rolle eines Pflanzenlieferanten. Günstiger soll's in Dresden-Altstadt sein, und speziell der Schulgarten der „mittleren Volksschule“ in Plauen bei Dresden verdient ehrende Erwähnung. Näheres darüber zu sagen, ist wohl überflüssig, da er meines Wissens von anderer Seite früher schon beschrieben worden ist.

Die Übungsschulen der mehrerwähnten Seminarien sind nach ihrer Zusammensetzung teils gemischt, teils blosse Knaben- oder blosse Mädchenschulen. In der zu Karlsruhe sind beide Geschlechter in friedlicher Eintracht beisammen, was um so beachtenswerter ist, als die Kinder dieser Schule vorzugsweise den besser situierten Bevölkerungsklassen angehören. Aber auch die Übungsschulen zu Eisenach, Jena und Dresden-Plauen sind gemischt, während die zu Gotha, die vier-

klassige Übungsschule zu Weimar und die des Lehrerseminars für Stadtschullehrer in Berlin reine Knabenschulen sind. Die ungeteilte („einklassige“) Übungsschule zu Weimar dagegen ist reine Mädchenschule. Bei der in Deutschland weitverbreiteten Tendenz, die beiden Geschlechter, wo immer es die Verhältnisse erlauben, schon von den untersten Schulklassen an zu trennen, muss man es sehr begrüßen, dass man es wenigstens an einigen Seminarien über sich gebracht hat, gegen den Strom zu schwimmen und dem althergebrachten Vorurteil entgegenzutreten. Wenn eine Anstalt, so muss ein Lehrerseminar den allgemein menschlichen Standpunkt vertreten und Stellung nehmen gegen veraltete Anschauungen. Gerade in der Schule gehören die beiden Geschlechter zusammen, damit sie sich kennen lernen und ein Teil den andern gehörig zu würdigen weiss. Wo die Verhältnisse auch nur einigermaßen normal sind, ist absolut keine Gefahr vorhanden, sind sie aber ungesund, so ist bei der Trennung die Gefahr erst recht nicht ausgeschlossen. Erfreulicherweise gibt es nun doch auch in Deutschland Männer und Frauen, welche die Unnatur des gegenwärtigen Zustandes erkannt haben und auf Abhülfe dringen. Unter der Führung von Prof. Rein in Jena hat eine Bewegung begonnen, die einen guten Fortgang verspricht. Am 30. Mai hielt er in der Generalversammlung des deutschen Vereins „Frauenbildung — Frauenstudium“ in „Grossen Erholungs-Saale“ zu Weimar einen Vortrag über „Gemeinsame Schulerziehung von Knaben und Mädchen“. In ausführlicher Begründung redete er der gemeinsamen Erziehung das Wort und betonte mit besonderem Nachdruck die Forderung, dass „alle Mädchen, welche die Anlage, die Befähigung und den festen Willen haben, auf eine höhere Bildungsstufe zu gelangen, dem Knabengymnasium zu überweisen sind“. Dass ein Professor von der Bedeutung Reins so etwas fordert, ist natürlich an sich schon erfreulich; aber noch verheissungsvoller ist der Umstand, dass er von einem Verein, dem Damen aus den höchsten Gesellschaftskreisen angehören, eingeladen wird, seine Ideen zu entwickeln, und dass die „ansehnliche und andächtige Zuhörerschaft von zumeist Damen“ dem Redner „langanhaltenden, rauschenden Beifall“ spendet. Prof. Rein gibt sich freilich keinen überschwenglichen Hoffnungen hin; denn „in Deutschland vergehen 200 Jahre darüber, bevor sich ein neuer Gedanke vollkommen eingebürgert hat“, und die Arbeit ist noch unendlich gross. Aber es ist doch einmal der Anfang gemacht worden.

Eine spezielle Kritik des Lehrverfahrens und die Aufzählung spezifisch methodischer Einzelheiten wird man kaum von mir erwarten, aber den Geist, von dem der Unterricht getragen ist, möchte ich doch mit

einigen Worten charakterisieren. Wer mit der pädagogischen Literatur auch nur einigermaßen vertraut ist, erkennt bald einen tiefgehenden Einfluss von Herbart, Stoy und Ziller. Es ist namentlich Karlsruhe und Thüringen, und hier speziell wieder Eisenach und Weimar, wo das Studium der genannten Pädagogen sich in der ganzen Lehr-tätigkeit, in der Übungsschule so gut wie im Seminar, in unzweideutigster Weise dokumentiert. Hält man sich auch an einen Orte mehr an Herbart selbst, am andern mehr an Stoy oder Ziller, in dem hohen Ernste, womit jede, auch die unscheinbarste Tätigkeit pädagogisch beleuchtet wird, stimmen alle überein. Die Pädagogik wird hier wirklich ernst genommen, und dementsprechend betrachtet man eine vertiefte berufliche Bildung als eine der wichtigsten Bedingungen für die erfolgreiche Tätigkeit auf dem Felde der Jugenderziehung.

IV. Einiges über die Stellung der Lehrer und Lehrerinnen.

Wer sich für das Schulwesen eines Landes ernstlich interessiert, wird nicht umhin können, auch die äussere Stellung der Lehrer und Lehrerinnen näher ins Auge zu fassen. Wo die Sorge ums tägliche Brot beständig an die Türe pocht, und wo der Ausblick auf ein sorgen-freies Alter getrübt ist, wo ferner der Boden, auf dem der Lehrer steht, nicht das glückliche Gefühl der Sicherheit gewährt, da wird es manchen nur schwer oder gar nicht gelingen, mit ungeteilter Hingabe und wahrer Freudigkeit dem Berufe zu leben. Je besser und sicherer der Lehrer dagegen gestellt ist, desto mehr wird in ihm, wenn die Verhältnisse sonst normal sind, auch die innere Verpflichtung sich einstellen, seiner-seits alle Kräfte aufzubieten, die übernommene Aufgabe ehrenvoll zu lösen. So wird im allgemeinen schon die äussere Stellung der Lehrer zu einem Spiegel, in dem man den Zustand des Schulwesens eines Landes etwas zu erkennen vermag, wie man umgekehrt aus dem Tun und Lassen der Lehrer in der Regel einen Schluss tun kann auf deren äussere Stellung. Von solchen Erwägungen geleitet, habe ich mich auch um die Anstellungs- und Besoldungsverhältnisse der Lehrer etwas bekümmert, und biete nun in Kürze, was ich darüber erfahren konnte. Vielleicht liegt in einen oder andern Punkte eine wohltätige Anregung für uns.

1. Die Besoldungsverhältnisse einiger deutschen Staaten.

Ich beginne mit unserem Nachbarstaate Baden, in dessen Hauptstadt ich zuerst einen Halt machte. „Hauptlehrer an Volksschulen“ erhalten dort einen jährlichen Gehalt, welcher von 1100 Mark (Anfangs-gehalt) bis zu 2000 Mark (Höchstgehalt) ansteigt. „Die Erhöhung des

Gehaltes vom Anfangs- bis zum Höchstbetrag tritt ein durch Zulagen von 100 Mark nach Ablauf von je drei Dienstjahren seit dem Zeitpunkte der ersten etatmässigen Anstellung.“ „Hauptlehrerinnen an Volksschulen erhalten Gehalt wie Hauptlehrer, jedoch nur bis zu einem Höchstbetrag des Gehalts von 1500 Mark für das Jahr.“ Zu der Barbesoldung kommt sodann für beide Teile noch freie Wohnung, resp. Mietzinsentschädigung. Lehrer und Lehrerinnen „in nicht etatmässiger Stellung“ (Unterlehrer, Hilfslehrer) erhalten eine Besoldung von jährlich 800 Mark nach der ersten („Kandidaten“-) Prüfung und von 900 Mark nach der zweiten („Dienst“-) Prüfung. Die Unterlehrer haben überdies Anspruch auf „einen mit dem erforderlichen Schreinwerk eingerichteten heizbaren Wohnraum von mindestens 18 m² Grundfläche“ oder entsprechender Mietzinsentschädigung, die Hilfslehrer nur auf eine Entschädigung.

Im Herzogtum Sachsen-Gotha beträgt die gesetzliche Besoldung der „widerruflich“ angestellten Lehrer 800 Mark (Lehrerinnen 660 Mark) mit „ausreichender freier Wohnung“ an Landschulen, und 900 Mark (Lehrerinnen 760 Mark) in den Städten Gotha, Ohrdruf und Waltershausen. Für „unwiderruflich“ angestellte Lehrer an Landschulen steigt die Besoldung neben „ausreichender freier Wohnung“ von 1000—2100 Mark (Lehrerinnen 780—1080 Mark), in den drei genannten Städten von 1300—2400 Mark für Lehrer (Lehrerinnen 1000—1300 Mark) nach Ablauf von 25 Dienstjahren. Eine Steigerung findet von 5 zu 5 Jahren statt.

In Sachsen-Weimar-Eisenach beträgt seit 1893 die Besoldung der noch im Vorbereitungsdienste stehenden Lehrer 800 Mark nebst freier Wohnung, resp. Entschädigung dafür. Behufs Regulierung des jährlichen Dienst Einkommens der definitiv angestellten Volksschullehrer sind die Schulgemeinden in vier Rangstufen eingeteilt, in deren untersten die Besoldung von 900—1600 Mk. steigt. Auf der zweiten Rangstufe findet eine Steigerung von „durchschnittlich“ 1000—1710, auf der dritten von 1060—1860 und auf der vierten von 1150—2010 Mark statt. Die Steigerung geschieht, ist der Lehrer einmal gewählt, von 5 zu 5 Jahren, und die Höchstbesoldung wird nach 25 Dienstjahren erreicht. Für die Lehrerinnen sind im Schulgesetz des Grossherzogtums Sachsen keine detaillierten Besoldungsansätze aufgestellt.

Im Königreich Sachsen sind die Gehaltsverhältnisse der Lehrer an den Volksschulen durch Gesetz vom 4. Mai 1892 neu geordnet worden. Darnach beträgt das Besoldungsminimum eines ständigen Lehrers an einer Volksschule 1000 Mark, nicht eingerechnet die freie Wohnung oder die Entschädigung dafür. Dazu kommen dann für ständige Lehrer an Volksschulen, welche mehr als 40 Kinder zählen, Zulagen, durch

welche die Barbesoldung nach 30 Jahren die Höhe von 1800 Mark erreicht. Für die Lehrer an kleinern Schulen wird der Gehalt von 5 zu 5 Jahren um 75 Mark erhöht. Für die Lehrerinnen gelten dieselben Besoldungsansätze wie für die Lehrer.

Diesen Zahlen, welche die durch das Schulgesetz geforderten Gehaltsbeträge bezeichnen, füge ich noch einige bei, die sich nur auf einzelne Städte beziehen. In Leipzig sind im Laufe dieses Jahres die Lehrergehälter neu regulirt worden. Die Besoldung steigt im Laufe von 31 Dienstjahren von 1800 auf 4200 Mark. Dresden ist im Begriffe, dem Beispiele Leipzigs zu folgen, und Chemnitz, die drittgrösste Stadt Sachsens, zahlt einen Anfangsgehalt von 1700 Mark, und nach 27 Jahren 3750 Mark, während die Lehrerinnen mit 2750 Mark ihren Höchstgehalt erreichen. Die ständigen Lehrer Berlins beziehen einen Grundgehalt von 1200 Mark. Dazu kommen die Mietentschädigung im Betrage von 648 Mark und Alterszulagen im Betrage von 300—2400 Mark nach 31 Dienstjahren, so dass also das Besoldungsmaximum 4248 Mark beträgt. Für die Lehrerinnen sind der Grundgehalt auf 1000 Mark, die Mietsentschädigung auf 432 Mark und die Alterszulagen auf 100—1300 Mark nach 24 Dienstjahren angesetzt. Höchstbesoldung also 2732 Mark. Behufs richtiger Würdigung dieser Zahlen ist wohl zu berücksichtigen, dass die Lebenshaltung in Deutschland billiger ist, als bei uns. Lebensmittel und Kleider sind um ein Ziemliches wohlfeiler, während die Wohnungspreise, nach den Angaben, die mir gemacht wurden, zu schliessen, eher etwas höher sind, doch nicht um so viel, dass das Weniger für Kleider und Lebensmittel dadurch aufgehoben würde. In Ergänzung dieser Zahlen füge ich noch bei, dass in Baden, Sachsen-Weimar-Eisenach und im Königreich Sachsen dem Lehrer die Kosten der Stellvertretung, „welche ohne seine Schuld erforderlich wird“, bezahlt werden, und dass, wie in den beiden genannten Staaten, so auch im Herzogtum Gotha dem Lehrer „in Versetzungsfällen“ die Umzugskosten vergütet werden.

2. Der Ruhegehalt.

In allen deutschen Staaten, deren Schulgesetzgebung ich etwas näher kennen lernte, ist für die Lehrer ein Ruhegehalt festgesetzt, und zwar ist das Pensionswesen mehrfach günstiger geregelt als bei uns. Nach dem badischen Schulgesetz beträgt der Ruhegehalt eines Hauptlehrers, „wenn die Zuruhesetzung nach Ablauf des 40. Dienstjahres erfolgt“, 1000 bis 1300 Mark. „Erfolgt die Zuruhesetzung vor zurückgelegtem 10. Dienstjahre, so beträgt der Ruhegehalt 40 % und steigt für jedes weitere

Dienstjahr um 2 0/0 des soeben angegebenen Betrages.“ Im Grossherzogtum Sachsen „wird der Ruhegehalt der Lehrer nach denselben Grundsätzen berechnet, welche jeweillich für die Pensionen der Grossherzoglichen Staatsdiener gesetzlich gelten“, und der Höchstbetrag der Pension wird ausgerichtet, wenn ein Lehrer „entweder 40 Jahre lang in definitiver Anstellung gedient hat, oder 70 Jahre alt geworden ist.“ Leider habe ich ein Statut über die Pensionsausrichtungen nicht erhalten können; aber so viel ich sonst erfahren konnte, stimmt das weimarsche Pensionswesen im wesentlichen mit dem des Herzogtums Gotha überein. Hier besteht der Ruhegehalt bei 10 und weniger Dienstjahren, natürlich Dienstuntauglichkeit vorausgesetzt, in 40 0/0 der Besoldung, für jedes weitere, auch nur begonnene Dienstjahr, wird der Ruhegehalt um $1\frac{1}{2}$ 0/0 des Dienstgehaltes bis zu dessen vollem Betrage erhöht. Nach 40 Dienstjahren und wenn das 65. Lebensjahr überschritten ist, hat jeder Lehrer das Recht, in den Ruhestand zu treten. Dabei sei noch bemerkt, dass im Betrage der Besoldung, wonach die Pension berechnet wird, die Naturalentschädigung mitgerechnet wird.

Ähnlich steht's im Königreich Sachsen, wo die uneingeschränkte Pensionsberechtigung „nach erfülltem 65. Lebensjahre oder auch nach 40 Dienstjahren“ eintritt. Bei Dienstunfähigkeit beginnt sie schon nach erfülltem 10. Dienstjahre und beträgt alsdann 30 0/0 des Dienst Einkommens. Ihren Höchstbetrag erreicht die Pension mit 80 0/0, also $\frac{4}{5}$ der zuletzt bezogenen Besoldung. Auch in Berlin beginnt die, natürlich zunächst noch eingeschränkte Pensionsberechtigung nach 10jähriger Dienstzeit; sie wird aber uneingeschränkt bei Lehrern, welche das 65. Lebensjahr vollendet haben. Die Pension beträgt nach 10 Dienstjahren $\frac{15}{60}$, „und steigt von da ab mit jedem weiter zurückgelegten Dienstjahre um $\frac{1}{60}$ des Dienst Einkommens. Über den Betrag von $\frac{45}{60}$ dieses Einkommens hinaus findet eine Steigerung nicht statt.“

3. Anstellungsverhältnisse.

In sämtlichen fünf Staaten, deren ich bis dahin gedachte, sind die Anstellungsverhältnisse der Lehrer wesentlich anders als bei uns im Kanton Zürich. Zwar geht auch dort der definitiven Anstellung ein Provisorium von wenigstens zwei Jahren voraus; aber die Wahlfähigkeit ist abhängig von einer zweiten Prüfung, der sogenannten Wahlfähigkeits- oder Amtsprüfung, die in der Regel zwei Jahre nach dem Austritt aus dem Seminar bestanden wird. Auch erfolgt die Wahl des Lehrers nicht durch das Volk, sondern entweder durch den „Schulvorstand“, das ist die lokale Schulbehörde, unter Vorbehalt des

Bestätigungsrechtes der obersten Schulbehörde, oder dann, je nach den besondern Verhältnissen einer Schulgemeinde, durch die oberste Schulbehörde selbst. Im einen oder andern Falle ist aber die Wahl „unwiderruflich“, ist also der Lehrer, wie man bei uns zu sagen pflegte, lebenslänglich gewählt, immerhin unter Vorbehalt schulgesetzlicher Bestimmungen, durch welche die Gemeinden gegen „grobe Pflichtwidrigkeiten oder Ordnungswidrigkeiten“ von seiten der Lehrer geschützt sind. Wie mir allgemein versichert wurde, befinden sich die deutschen Lehrer und die Gemeinden bei dieser Einrichtung sehr wohl, und ebenso allgemein war die Verurteilung des ultrademokratischen Wahlmodus, dessen wir uns seit drei Dezennien erfreuen. Leider konnte ich den Leuten nicht Unrecht geben; denn nach den Beobachtungen, die ich schon zu machen Gelegenheit hatte, hat unsere Wahleinrichtung der Volksschule schon schweren Schaden zugefügt. An dem grossen Lehrerwechsel und der oft beklagten Lehrerflucht aus den kleinen in die grossen Schulgemeinden trägt sie jedenfalls einen Hauptteil der Schuld, und es wird trotz Besoldungsaufbesserung und anderer Mittel, auf die man schon verfallen ist, um dem Übel zu steuern, schwerlich besser werden, so lange unser Volk sich nicht entschliessen kann, auch dem Lehrer eine Stellung zu gewähren, in der das echte und wahre Heimatsgefühl aufkommen kann. Über einem Stück Besoldung steht dem rechten Lehrer die persönliche Ehre, und er hat das göttliche Recht dazu, sich einen Wirkungskreis auszusuchen, in dem sie möglichst unangetastet bleibt. Es liegt auch gar keine Notwendigkeit vor, an dem gegenwärtigen Wahlmodus festzuhalten; denn es gibt, wie gerade die Schulgesetzgebung der deutschen Staaten beweist, der Mittel und Wege genug, die Gemeinden vor allfälligen „Pflicht- und Ordnungswidrigkeiten“ ihrer Lehrer zu schützen.

V. Das Kindergartenwesen Deutschlands.

In den siebenziger Jahren ging durch Deutschland eine starke Bewegung zu gunsten der Kindergärten, der verdienstvollen Schöpfung Fr. Fröbels. Männer, wie A. Köhler in Gotha, Wichard Lange, Fr. Seidel & Schmidt in Weimar, K. Richter in Leipzig u. a. traten in Wort und Schrift für das Werk Fröbels ein, und ihnen standen zur Seite begeisterte Frauen, so die Baronin von Marenholtz-Bülow zu Dresden, Frau Dr. Goldschmidt in Leipzig, Lina Morgenstern in Berlin u. a., die mit unermüdlichem Eifer und selbstloser Hingabe an der Verbreitung der Fröbelschen Ideen sich beteiligten. Auch die Schweiz wurde in die Bewegung hineingezogen, und in allen grössern Orten wurden Kindergärten errichtet. Man war durch Fröbel und seine Jünger

aufs neue daran erinnert worden, dass die Erziehung und Bildung der Jugend eine der wichtigsten Angelegenheiten der Menschen sei, und dass Wohl und Wehe des Einzelnen wie der Gesamtheit sehr davon abhänge, ob und wie der erzieherische Einfluss sich geltend mache. Besonders wurde die Aufmerksamkeit nun auf das vorschulpflichtige Alter gelenkt, einen Lebensabschnitt, der bis dahin der rechten, erzieherischen Pflege gar oft noch entbehrt hatte. Wohl hatten Comenius, Rousseau, Pestalozzi u. a. die hohe Bedeutung dieser Altersstufe für die weitere Entwicklung klar erkannt, leider aber hielt die Auffindung der geeigneten Mittel nicht Schritt mit dieser Erkenntnis. „Die Geschieke der Welt liegen in den Kinderstuben,“ rief Pestalozzi seinen Zeitgenossen zu, aber sein „Buch der Mütter“, welches diese Geschieke bestimmen sollte, war ein entschiedener Fehlgriff. Erst Fröbel war es vorbehalten, auf Pestalozzi weiterbauend, der Erziehung des vorschulpflichtigen Alters die rechte Bahn zu weisen. Seine Erziehungsgrundsätze und die Mittel zu deren praktischen Ausgestaltung fussen auf der klaren Erkenntnis der Kindernatur und haben sich die Anerkennung aller errungen, die sich ernstlich mit dem Problem der Erziehung beschäftigen. Der Zeit nach die jüngste Frucht am Baume der pädagogischen Erkenntnis, hat sich die Fröbelsche Erziehungsweise des vorschulpflichtigen Alters in einem verhältnismässig kurzen Zeitraum grosse Geltung verschafft. An Gegnern hat's freilich nicht gefehlt, doch galt der Widerstand manchmal weniger der Erziehungsweise an sich, als vielmehr deren praktischen Ausgestaltung im Kindergarten. Und hier liegen in der Tat Gefahren. Je jünger das Kind ist, desto mehr muss seine Eigenart berücksichtigt werden, wenn nicht mehr Schaden als Nutzen gestiftet werden soll. Die Schablone ist der Todfeind der Individualität und passt nirgends weniger als im Kindergarten. Die unerlässliche Bedingung der glücklichen Entfaltung der Individualität ist aber die Freiheit, und hierin das rechte Mass zu treffen, ist gerade im Kindergarten ausserordentlich schwer. Da hängt sehr viel, ja der grösste Teil des Erfolges von der Person der Kindergärtnerin ab, und es gibt wohl wenig andere Institutionen erziehlicher Natur, wo die persönlichen Eigenschaften eine so grosse Rolle spielen, wie eben beim Kindergarten. Mit der Kindergärtnerin steht und fällt das Institut. Wenn, wie ich das in einem deutschen Kindergarten gesehen habe, beim Spiele eine militärisch strenge Disziplin geübt wird und jede freie Regung verpönt ist, wenn eine Strafpredigt die andere ablöst, so wär's wahrlich besser, die Kinder blieben zu Hause unter der ersten besten Aufsicht oder am Ende auch auf der Strasse, statt dass sie so eingeschnürt und eingeschüchtert werden. „Ordnung in der Freiheit“ muss die Devise

des Kindergartens sein, und wenn die Kindergärtnerin das nicht versteht, so darf sie sich nicht beklagen, wenn die Eltern mit ihrem Vertrauen zurückhalten. Angesichts dieser Schwierigkeiten scheint es mir darum verfrüht, wenn vom „Vorstand des Bundes deutscher Frauenvereine“ das Obligatorium des Kindergartenbesuches verlangt wird. Gewiss ist die Forderung berechtigt, dass „jede Gemeinde einen oder mehrere Kindergärten zu errichten habe“, aber „zu dessen Besuche alle Kinder mindestens zwei Jahre vor ihrem Eintritt in die Schule zu verpflichten“ ist sicher zu viel verlangt.

In Ausführung meines Vorsatzes, das deutsche Kindergartenwesen etwas näher kennen zu lernen, habe ich mich nicht auf blosser Erkundigungen beschränkt, sondern in allen Städten, in denen ich einen längern Halt machte, mir durch Besuche von Kindergärten und Kindergärtnerinnenbildungsanstalten ein selbständiges Urteil zu bilden gesucht. Was ich dabei gesehen und gehört, hat mir freilich die Überzeugung aufgedrängt, dass in einzelnen Teilen Deutschlands in der Kindertartensache ein Stillstand, ja selbst eine rückläufige Bewegung eingetreten ist. In Karlsruhe, Gotha, Weimar, Jena ist das Kindergartenwesen noch immer reine Privatsache, und das Interesse dafür, wie mir von kompetentester Seite versichert wurde, gerade in denjenigen Kreisen, von denen man das grösste Verständnis erwarten sollte, sehr gering. Weder Staat noch Gemeinde unterstützen die kindertärtner. Bestrebungen in irgend einer Weise, ja man ist nicht einmal dazu gelangt, durch das Mittel von Vereinen der guten Sache etwas zu dienen. Natürlich sind die Kindergärtnerinnen so ganz auf das Schulgeld angewiesen, und kann also von Unentgeltlichkeit des Kindergartenbesuchs keine Rede sein. Damit wird aber gerade den ärmern Kindern der Besuch ausserordentlich erschwert, ja häufig verunmöglicht. Wenn z. B. im Kindergarten des Frl. Helene Müller in Gotha ein jährliches Schulgeld von 36 Mark bezahlt werden muss, so lässt sich unschwer erraten, dass die Kinder unbemittelter Eltern so gut wie ausgeschlossen sind. Die paar Freiplätze, die etwa vergeben werden, ändern an der Sache wenig genug. Leider erstreckt sich die Indolenz der öffentlichen Organe nicht bloss auf die Kindergärten, sondern, was fast noch schlimmer ist, auch auf die Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen. Die Ausbildung von „Tanten“ — so heissen die Kindergärtnerinnen auch in Deutschland — liegt ganz in der Hand von Privatpersonen, und niemand bekümmert sich darum, was in diesen Seminarien gelehrt und geleistet wird. In Karlsruhe ist es Frl. Schmidt, in Gotha Frl. Müller, in Weimar Frl. Strich, die ganz auf eigene Rechnung und ohne

jegliche Unterstützung und Kontrolle Kindergärtnerinnen ausbilden. Von Übereinstimmung in den Grundsätzen ist unter diesen Umständen herzlich wenig zu spüren, und namentlich das Bildungsprogramm ist, wie ich mich wiederholt überzeugt habe, mitunter höchst unzweckmässig. Oder welchen Wert soll es haben, wenn in zwei Stunden assyrische, babylonische, ägyptische, griechische, römische und noch ein Stück germanischer Geschichte durchgenommen, um nicht zu sagen „abgehaspelt“ wird, wie ich das in einem Kindergärtnerinnenseminar gesehen habe. Die jungen Leute, die dergleichen über sich ergehen lassen mussten, dauerten mich aufrichtig, und ich dachte mir im stillen aus, was wohl Fröbel zu einer solchen Stopferei sagen würde. Glücklicherweise verstand es die Eigentümerin und Leiterin des betreffenden Institutes, den Töchtern in ihren Fächern, dem eigentlich beruflichen Unterrichte, statt Steinen wirkliches Brot zu bieten und so eine gewisse Ausgleichung zu schaffen. Trotzdem musste ich mir sagen, dass bei einer Aufsicht durch Sachverständige die Anstalt in ihrem und der Töchter Interesse nur gewinnen könnte. In Erinnerung dessen, was ich in den genannten Städten gesehen habe, begreife ich nun auch die Klage, die der „Vorstand des Bundes deutscher Frauenvereine“ in einer Petition an die verschiedenen Landesregierungen zum Ausdruck brachte, „dass nämlich Erziehungsstätten, die sich auf die wichtigsten Lebensalter — auf die Kindheit beider Geschlechter und auf das jungfräuliche Alter — beziehen, den Charakter industrieller Unternehmungen angenommen haben, und die hochwichtige erzieherische Aufgabe, welche dem vorschulpflichtigen Alter zugewiesen ist, zur Stunde lediglich dem Zufalle überlassen wird.“ Gründliche Remedur wird da nur durch die Aufsicht und Unterstützung des Staates oder der Gemeinde geschaffen.

Um eine merkliche Stufe höher steht das Kindergartenwesen in Eisenach, Leipzig, Dresden und Berlin, wo die Sorge um die Bildungsanstalten für das vorschulpflichtige Alter und die Kindergärtnerinnen grösseren Vereinen obliegt, unter deren Mitgliedern sich eine schöne Zahl einsichts- und hingebungsvoller Leute befindet. In Eisenach ist es der „Wohltätigkeitsverein“, in Leipzig sind es der „Fröbelverein“ und der „Verein für Familien- und Volkserziehung“, in Dresden der „Allgemeine Erziehungsverein“ mit seiner „Fröbelstiftung“, und in Berlin der „Fröbelverein“ und der „Verein für Volkserziehung unter dem Protektorate Ihrer Majestät der Kaiserin und Königin Friedrich“, welche die Ideen Fröbels hochhalten und in immer weitere Kreise zu verpflanzen suchen. Ihrem Einflusse ist es ohne Zweifel zu verdanken, dass auch die

städtischen Behörden sich herbeigelassen haben, diese Bestrebungen wenigstens finanziell zu unterstützen. Der Staat dagegen hält sich meist noch bescheiden im Hintergrund, obschon ihm von den genannten Vereinen wiederholt in eindringlicher Weise klar gemacht wurde, dass Bescheidenheit hier nicht mehr als Tugend aufgefasst werden könne. Einzig der „Fröbelverein“ in Berlin weiss zu rühmen, dass „das hohe Unterrichtsministerium“ fortdauernd sein Seminar unterstützt. Ich tröstete die Leute etwa mit dem Hinweis auf den im Ausland sonst gut angeschriebenen Staat Zürich, der sich auch noch nicht habe entschliessen können, dem vorschulpflichtigen Alter seine Fürsorge angedeihen zu lassen.

Es liegt in der Natur der Sache, dass Anstalten, die von solchen Vereinen getragen werden, in ihrer ganzen Einrichtung und in ihrem innern Leben meist vollkommener dastehen, als solche, die rein privaten Charakter tragen. Bei meinen Besuchen habe ich denn auch manches gesehen, das mir vorbildlich zu sein scheint, und dessen Einführung bei uns einen entschiedenen Fortschritt bedeuten würde. Neben hellem Licht gibt es freilich auch Schatten, und mein Urteil wäre einseitig, wenn ich seiner nicht ebenfalls gedenken wollte. In dessen Bereich gehört vor allem die Tatsache, dass auch in diesen Vereinskindergärten überall Schulgeld bezahlt werden muss. Soviel ich erfahren konnte, beträgt dasselbe im Minimum 6 Mark und steigt bis auf 36. Mark im Jahr. Das hat naturgemäss zur Folge, dass Tausende von Eltern sich nicht oder nur schwer entschliessen können, ihre Kinder einem Kindergarten zu übergeben, und zwar trifft es gerade diejenigen, die eine geregelte Aufsicht und intensive geistige Anregung am nötigsten hätten. Die Freiwilligkeit des Besuches ist an sich schon gefährlich, und wenn nun gar noch Opfer gebracht werden sollen, so fällt die Entscheidung gar leicht zu Ungunsten der Kinder aus. Da hilft nur die Unentgeltlichkeit des Schulbesuches einigermaßen. Da nun aber die Vereine in der Regel zu schwach sind, sie zu dekretiren, so sollten notwendig der Staat oder die Gemeinde, oder alle beide in die Lücke treten. Wie schon erwähnt, hat sich jener bis dahin fast durchweg ablehnend verhalten; aber auch die Gemeinden tun noch keineswegs überall, was ihres Amtes wäre. Oder was will das bedeuten, wenn eine Stadt vom Range Leipzigs an Beiträgen für die Kindergartensache summa summarum ungefähr 2000 Mark leistet? Ein Tropfen Wasser auf einen heissen Stein! Da darf man sich wirklich von Herzen dessen freuen, was die Stadt Zürich in der Sache bereits getan hat.

Mit dieser prekären Stellung der Kindergärten hängt noch ein weiterer Übelstand zusammen. Um die nötigen Mittel zu bekommen,

sind die Vereine darauf verfallen, unter den Kindergärten selbst verschiedene Rangstufen zu schaffen. Da sind in Leipzig, Dresden und Berlin die Volkskindergärten, in denen ein Schulgeld von 6, 12 und 14 Mark entrichtet werden muss, und daneben existiren noch Abteilungen für Kinder höherer Stände mit einem Schulgeld von 36 Mark per Jahr. Wir haben also auch hier wieder dieselbe Scheidewand zwischen den verschiedenen Volksklassen, der wir schon in der obligatorischen Schule begegnet sind, und dazu noch in einem Alter, das ganz besonders geeignet wäre für einen wahrhaft menschlichen Verkehr. Wahrlich, wenn man nicht wüsste, mit welchen Schwierigkeiten diese Vereine zu kämpfen haben, und wie sie alle Hebel ansetzen müssen, um die gute Sache über Wasser zu halten, man wäre versucht, ihren Kindergärten jede Existenzberechtigung abzuerkennen.

Auf eine Kritik des Unterrichtsverfahrens will ich auch hier verzichten; nur die allgemeine Bemerkung kann ich nicht unterlassen, dass auch die deutschen Kindergärten der Gefahr, in Verbalismus zu verfallen, nicht immer ganz entgehen, und dass die ewige Singerei, die schon oft gerügt wurde, immer noch nicht ganz ausgerottet ist.

Nun aber die Lichtseiten dieser Vereinstätigkeit! Als eine solche muss bezeichnet werden, dass die Kindergärten ihrem Namen wirklich Ehre machen, indem der ihnen anvertrauten Jugend in der Regel ein wirklicher Garten zur Verfügung steht. Wer die Schwierigkeiten kennt, die einem solchen Unterfangen in städtischen Verhältnissen entgegenstehen, wird denen Dank wissen, die sie zu überwinden wussten. In Eisenach steht das trefflich eingerichtete Kindergartengebäude mitten in einem grossen Garten, der mit Kastanienbäumen besetzt ist. An dem Nachmittage, da ich die Anstalt besuchte, waren alle Kinder beständig im Garten, wo jedes sein eigenes kleines Beetchen besitzt. Da auch ein stattlicher Sandhaufen nicht fehlt und das nötige Gartenmobiliar zur Verfügung steht, so wurde gegärtnert, dass es eine Freude war. Mit schönen Gärten sind ferner die Volkskindergärten der beiden Leipziger Vereine ausgestattet, und ebenso hat die „Fröbelstiftung“ in Dresden es sich nicht nehmen lassen, dem stattlichen Hause an der Chemnitzerstrasse einen schönen Garten beizufügen. Übertroffen aber werden sie alle durch die Schöpfung des „Berliner Vereins für Volks-erziehung“: das „Pestalozzi-Fröbelhaus“, dessen Volkskindergarten in Schöneberg-Berlin ein wahres Muster einer Bildungsstätte für das vorschulpflichtige Alter ist. Zu allem Guten, was ich in den verschiedenen Kindergärten etwa vereinzelt getroffen habe, kommt hier noch die Tierpflege, die für dies Kindesalter unzweifelhaft von hohem

Werte ist. Schade nur, dass man diese Anstalt nicht allen denen zeigen kann, die immer noch zweifeln an der Existenzberechtigung des Fröbelschen Kindergartens! Auch der ungläubigste Thomas müsste vor dem, was ihm da vor Augen geführt wird, verstummen. Wie viel besser würde es um unsere Jugend stehen, wenn überall in dieser mustergültigen Weise für sie gesorgt werden könnte!

Die Tätigkeit der mehrerwähnten Vereine erstreckt sich übrigens nicht bloss auf den Kindergarten, vielmehr sind, ganz im Sinne Fröbels, noch weitere, schöne Ziele in Aussicht genommen. Als nächstes gilt hier wie dort die Heranbildung tüchtiger Kindergärtnerinnen, sowohl für den eigentlichen Kindergarten, als für das Haus. Man wollte diese Aufgabe selbst übernehmen, damit nicht der Zufall auch hier sein verhängnisvolles Spiel treiben könne. In Leipzig, Dresden und Berlin bestehen von diesen Vereinen gegründete Seminarien für Kindergärtnerinnen, in denen schon eine grosse Zahl von Töchtern zu Erzieherinnen der vorschulpflichtigen Jugend ausgebildet worden ist. Ich habe in Leipzig zwei, in Dresden eine und in Berlin wieder zwei dieser Anstalten besucht und den Eindruck gewonnen, dass fast überall, wie mit Einsicht und Umsicht, so namentlich auch mit grosser Begeisterung an dem schönen Werke gearbeitet wird. Der speziell berufliche Unterricht liegt zum Teil in der Hand von Damen, denen man das Zeugnis geben darf, dass sie mit Einsicht und Geschick ihrer nicht immer leichten Aufgabe sich entledigen. Jedenfalls verstanden sie alle es besser, sich dem geistigen Niveau der 16- und 17jährigen Töchter anzupassen, als ein hochgelehrter Herr Professor, der sich vom Hundertsten ins Tausendste verlor und die Schülerinnen mit einem ungeheuerlichen Wissenskram überschüttete. Schiller, Goethe, Kant, Schopenhauer, Fichte, Hegel etc. flogen nur so umher, und es ist hundert gegen eins zu wetten, dass vier Fünfteln der Schülerinnen der grösste Teil dessen, was gelehrt wurde, hoch über die Köpfe hinwegging. Sie dauerten mich, die jungen, sonst so lernbegierigen Leute.

An die Ausbildung von eigentlichen Kindergärtnerinnen schliesst sich in den beiden Leipziger Seminarien und im Berliner Seminar des „Fröbelvereins“ noch die Heranbildung von Lehrerinnen an Kindergärtner-Seminarien, eine Aufgabe, durch deren Lösung das Arbeitsfeld des weiblichen Geschlechtes wieder etwas erweitert wird. Noch wichtiger scheint mir aber ein anderer Bildungszweig zu sein. Im Seminar zu Dresden und in den beiden Berliner Seminarien werden mit und neben den Kindergärtnerinnen noch Kinderpflegerinnen oder Kindermädchen ausgebildet. Über den Wert dieser Kurse lässt

sich der letzte Jahresbericht des Berliner Fröbelvereins vernehmen wie folgt: „Der Nutzen dieser Art weiblicher Fortbildung ist erfahrungsmässig ein doppelter. Einmal gewährt sie den Mädchen die Möglichkeit, nach ihrer Entlassung aus der Schule ihren Broterwerb durch ihre Tätigkeit in einer Familie zu finden, und wir wüssten keine Stellung und keinen Beruf, welche für die praktische Fortbildung und sittliche Entwicklung eines jungen Mädchens angemessener wären; anderseits sind die Kenntnisse und Geschicklichkeiten, welche unsere Schule lehrt, diejenigen, welche, wie keine andern, den künftigen Frauen des Bürgerstandes und den Müttern des neuen Geschlechts zu gute kommen. Nichts von dem, was die Schülerinnen bei uns lernen, brauchen sie zu vergessen, um sich später in die täglichen Lebensverhältnisse hineinzufinden; alles ist ihnen nützlich und sogar notwendig; wir würden ihnen und unserer Sache einen Dienst erweisen, wenn wir ihnen in all den Fächern, welche wir sie lehren, mehr, viel mehr mitgeben könnten; wenn dies nicht geschieht, so liegt es daran, dass die Vorkenntnisse und die häusliche Erziehung, welche sie mitbringen, mitunter mangelhaft sind, und dass das Jahr, welches sie in der Regel bei uns bleiben, eine knapp gemessene Zeit ist.“ Dass man damit einem wirklichen Bedürfnisse entgegenkommt, „beweisen auch die zahlreichen Gesuche um Zuweisung von Schülerinnen, welche das ganze Jahr hindurch nicht bloss aus Berlin, sondern auch aus vielen andern Städten Deutschlands und besonders auch aus den Familien der Landwirte an uns gelangen; wir könnten oft eine viel grössere Anzahl entlassener Schülerinnen in hochachtbaren Familien unterbringen.“ Hier liegt also unzweifelhaft eine dankbare Aufgabe vor, dankbar für die Töchter, die sich solcher Tätigkeit widmen, dankbar aber auch für weite Volkskreise, denen es oft so schwer fällt, geeignete Hülfe für die Erziehung der kleinen Kinder zu finden.

Besser als das beste Kindermädchen ist ja freilich die Mutter, wenn sie nur einigermaßen ihre verantwortungsvolle Aufgabe versteht. Sie dafür zu befähigen, hat der Berliner „Fröbelverein“ in seinem Kindergärtnerinnenseminar auch „jungen Müttern, welche sich Fröbels Erziehungsweise für ihren häuslichen Kreis aneignen wollen“, den Besuch einzelner Unterrichtsfächer für kürzere oder längere Zeit gestattet. Das Beispiel verdient Nachahmung auch in der Schweiz.

Im „Pestalozzi-Fröbelhaus“ zu Berlin ist ferner eine Einrichtung getroffen, die höchster Beachtung wert ist. An den Kindergarten schliesst sich nämlich eine sogenannte Vermittlungsklasse, bestimmt, den Kindern den Übergang zur eigentlichen Schule zu erleichtern. Aus dem Kindergarten werden einige der Fröbelschen Beschäftigungsmittel hinüber-

genommen in die Vermittlungsklasse und, teils in Abwechslung, teils in engster Verbindung mit einigen unserer gewöhnlichen Schulfächer weiter geführt zur grössten Freude der dabei beteiligten Kinder. Zwischen Haus und Schule gähnt eine Kluft, die notwendig überbrückt werden sollte, und da der wahre Kindergarten nichts anderes ist und sein will, als eine Nachbildung des Hauses, so muss diese Brücke auch zwischen ihm und der Schule geschlagen werden. Die Forderung ist keineswegs neu, sondern schon oft und viel mit allem Nachdruck gestellt worden. Vor hundert Jahren schon hat sich Pestalozzi ingrimmig dagegen ausgesprochen, dass man die Kinder so frühzeitig „Stunden, Tage, Wochen, Monate und Jahre unerbittlich an das Anschauen elender, reizloser und einförmiger Buchstaben kettet und an einen mit ihrem vorigen Zustande zum Rasendwerden abstechenden Gang des ganzen Lebens“. „Freund!“ ruft er seinem Gessner zu, „sag mir: kann der Schwertschlag, der durch den Hals geht und den Verbrecher vom Leben zum Tode bringt, auf seinen Leib eine grössere Wirkung machen, als ein solcher Übergang von der langgenossenen, schönen Naturführung zum erbärmlichsten Schulgange auf die Seele der Kinder?“ Auf Pestalozzis Pfaden wandelten dann Türk, Graser, Denzel, Grassmann, Fröbel u. a., die alle ohne Ausnahme einem spätern Beginn des Lesens und Schreibens das Wort redeten. In neuerer Zeit sind es vor allem die Jünger Fröbels und die Freunde des Handarbeitsunterrichtes, die eine Besserung anstreben. Zu ihnen gehört der „Berliner Verein für Volkserziehung“, der lobenswerter Weise zur Tat geschritten ist, statt sich mit der blossen Forderung zu begnügen. Er hat durch seine Vermittlungsklasse bewiesen, dass man die Sache wirklich machen kann und sich bereits die Anerkennung einflussreicher Schulmänner Berlins erworben. Dass auch sonst die Idee an Boden gewinnt, dafür ist ein Beweis „die im Mai 1897 von der städtischen Schuldeputation in Berlin ins Auge gefasste Einführung Fröbelscher Beschäftigungen in die untersten Klassen der Gemeindeschulen.“ Ist auch die Einführung für einmal unterblieben, so sind doch die Lehrer und Lehrerinnen veranlasst worden, sich ernsthaft mit der Sache zu beschäftigen, und ist anzunehmen, dass man in absehbarer Zeit wieder darauf zurückkommen wird. Wohl das sicherste Mittel, die unzweifelhaft gute Sache zu fördern, läge darin, die künftigen Lehrerinnen mit Theorie und Praxis des Kindergartens während ihrer Bildungszeit im Seminar vertraut zu machen. Die Theorie könnte dem Pädagogikunterricht zugewiesen werden, und die Praxis wäre in den vorhandenen Kindergärten zu erlernen, die also den Übungsschulen ergänzend zur Seite treten würden. Eine solche Ausbildung unserer

Lehrerinnen wäre auch deswegen zu begrüßen, weil nicht wenige derselben als Erzieherinnen oder Hauslehrerinnen in private Stellungen eintreten, wo sie bei der einseitigen Ausbildung, die ihnen gegenwärtig zu Teil wird, oft einen schweren Stand haben. Neben schulpflichtigen Kindern werden ihnen nicht selten auch solche überwiesen, die noch nicht schulfähig sind, und da stehen die guten Leute dann oft ratlos am Berg. Man scheint in Deutschland ähnliche Erfahrungen mit den Kindergärtnerinnen gemacht zu haben, nur dass diesen neben vorschulpflichtigen Kindern auch schulpflichtige überwiesen wurden, und sucht sich nun in einigen Kindergärtnerinnenseminarien damit zu helfen, dass in ihre Lehrpläne noch die „Methodik des ersten Elementarunterrichts“ aufgenommen wird. (Berlin.) Nach meiner Überzeugung wäre in beiden Fällen am besten gedient mit Lehrerinnen, die auch kindergärtnerisch gebildet sind; denn eine Lehrerin wird sich nach ihrem ganzen Bildungsgange weit leichter in den Kindergarten, als eine Kindergärtnerin in die Aufgabe unserer Volksschule einarbeiten. Je weiter man hinunter steigt, desto schwieriger wird die Erziehung, so dass also durchaus nicht zu befürchten ist, es könnten unsere Lehrerinnen für den Verkehr mit der vorschulpflichtigen Jugend zu gebildet sein. Dann wird auch mit der Zeit die Scheidewand zwischen Lehrerin und Kindergärtnerin fallen, indem jene zugleich Kindergärtnerin und diese zugleich Lehrerin ist, wie man längst schon keinen Unterschied mehr macht zwischen Elementarlehrer und Reallehrer, da beide dieselbe Bildung und — Besoldung erhalten.

Mit diesem Teil meines Berichtes abschliessend, möchte ich noch einer Einrichtung gedenken, die ich in Dresden und Berlin getroffen habe, und die mir sehr einleuchtete. Auf meinen Wanderungen durch diese Städte stiess ich wiederholt auf Stellen, wo ganze Haufen kleiner Kinder umherkrabbelten und in emsigster Geschäftigkeit sich unterhielten. Bei näherem Zusehen entdeckte ich, dass prächtige Sandbeete die Ursache dieses fröhlichen Treibens waren. In verständiger Würdigung des kindlichen Triebes, im Sande zu wühlen, hatte die Stadtverwaltung an geeignete Plätze Sand führen und diesen durch Bretter, Steine etc. einhegen lassen, zur grossen Freude der Jugend und — der Kinder-mädchen. Vivat sequens!

VI. Der Handfertigkeitunterricht.

Der Kindergarten und die Handfertigkeitsschulen entstammen derselben Wurzel. Beide wollen das Kind durch das Tun zum Wissen führen, während die Schule den umgekehrten Weg einschlägt. Wer sich

zur Lehre Fröbels bekennt, wird auch dem Handfertigkeitsunterricht zugetan sein, und die Freunde dieses neuen Bildungsmittels ihrerseits werden die Fröbelsche Erziehungsweise unmöglich ablehnen können. Der Handarbeitsunterricht ist nach seinem innersten Wesen nur die Fortsetzung dessen, was der Kindergarten dem vorschulpflichtigen Alter bietet, und nichts weniger als ein absolut neues Bildungsmittel. Wer ihn gar bloss auffasst als ein Mittel, um dem Handwerk aufzuhelfen und die Hand ein bisschen gelenkig zu machen, der hat seine tiefere Bedeutung nicht erfasst, wie der Fröbel nicht verstanden hat, der die praktische Ausgestaltung von dessen Ideen auf das vorschulpflichtige Alter einschränken will. Im Kindergarten und der Handarbeit ist ein neues Bildungsprinzip zum Ausdruck gelangt, und beide stehen in einem starken Gegensatz zur Schule, wo gelernt werden muss, während im Kindergarten und Handarbeitsunterricht geschafft werden soll.

Bei dieser innern Verwandtschaft der beiden Bildungsmittel lag es für mich, als Freund des Kindergartens, sehr nahe, auf meiner Reise auch der Entwicklung des Handarbeitsunterrichtes in Deutschland etwas nachzuspüren, namentlich im Hinblick auf das, was bei uns in der Sache schon getan worden ist. So habe ich mich denn, mit Ausnahme von Berlin, wo die Zeit nicht mehr langte, überall auch nach dem Stand und Gang des neuen Faches erkundigt und dabei die interessante Erfahrung gemacht, dass derselbe die Kindergartensache an verschiedenen Orten weit überflügelt hat. Während diese in Karlsruhe ganz der privaten Tätigkeit Einzelner überlassen blieb, hat sich die Stadt des Handarbeitsunterrichtes bereits in weitgehender Weise angenommen. Nicht nur richtete sie in drei Schulhäusern schöne Handfertigkeitsäle ein, sondern sie bestreitet auch sämtliche Betriebskosten. Letztes Jahr beteiligten sich 400 Knaben am Unterrichte, der von Lehrern der städtischen Schulen an freien Nachmittagen und Abenden Sommers und Winters erteilt wird. Selbst der Staat hat sich der Sache angenommen und den Handarbeitsunterricht als fakultatives Fach der Volksschule erklärt. In natürlicher Konsequenz wird nun der Handfertigkeitsunterricht auch in den staatlichen Lehrerseminarien zu Karlsruhe und Ettlingen eingeführt, so dass die beste Gewähr für eine weitere gedeihliche Entwicklung dieses Faches vorhanden ist.

Nicht soweit wie in Baden ist man im Grossherzogtum Sachsen-Weimar-Eisenach, immerhin ist die Sache auch hier auf erfreulichem Wege. In der Übungsschule des grossherzoglichen Seminars zu Eisenach ist letzten Frühling der Handfertigkeitsunterricht eingeführt worden, und die Stadt selbst unterhält während des Winters mehrere

Handfertigkeitsschulen, nur dass die beteiligten Schüler die Auslagen für das Arbeitsmaterial bestreiten müssen. Die Stadtgemeinde Weimar sorgte für drei Lehrwerkstätten, in denen in Papier, Holz und Metall gearbeitet wird; den grössern Teil der Kosten bestreitet aber die städtische Sparkasse, deren Leiter warmes Interesse für den neuen Unterricht an den Tag legen. Dieser wird ebenfalls von städtischen Lehrern erteilt, und zwar Sommer und Winter, und ist für alle Schüler völlig unentgeltlich. Eine engere Verbindung mit der Schule besteht freilich zur Zeit noch nicht, indem das neue Fach ausser der obligatorischen Schulzeit gelehrt wird.

Im Herzogtum Gotha hat der Handfertigungsunterricht ebenfalls kräftige Wurzeln geschlagen. In der Stadt Gotha beteiligten sich letzten Winter zirka 250 Knaben, teils dem Gymnasium, teils der Realschule und der Volksschule angehörend, am Unterrichte, für den sie allerdings ein monatliches Schulgeld von 50 Pf. zu entrichten haben und ausserdem 1 Mark 50 Pf. Gesamtbeitrag an die Kosten des Arbeitsmaterials. Die weitem Auslagen bestreitet die Stadt unter Mithilfe des Staates. Für $\frac{1}{5}$ der Gesamtzahl der Schüler bestehen Freiplätze. Wie man mir versicherte, existiren auch in den grössern Ortschaften auf dem Lande überall Handfertigkeitsschulen, alle freilich noch unabhängig von der eigentlichen Schule.

Auffallend ist, dass Jena, sonst eine Bildungsstätte par excellence, wie für das Kindergartenwesen so auch für den Handarbeitsunterricht wenig oder nichts tut. Fast möchte es scheinen, als ob das höhere Bildungswesen sich mit andern, schlichtern, aber deswegen nicht weniger wertvollen Bildungsbestrebungen nur schwer vertrage. Zwar gehört zu der bekannten Übungsschule des pädagogischen Universitätsseminars eine gut eingerichtete Schülerwerkstätte, die nur den einen Fehler hat, dass sie nicht benützt wird. Immerhin gewährt ihr Vorhandensein den Trost, dass man wenigstens in der Theorie die Berechtigung der Handfertigungsbestrebungen anerkennt.

Von Thüringen gings nach Leipzig, dem Zentralkpunkte der Handarbeitsbestrebungen Deutschlands. Es verdient diese Bezeichnung, ob schon die Zahl der Knaben, die in Handarbeit betätigt werden, verhältnismässig kleiner ist, als in vielen andern Städten des deutschen Reiches. Hier fand sich seit einer Reihe von Jahren jeweilen im Sommer aus allen Gauen Deutschlands, aus Österreich, Rumänien, Serbien, England, ja selbst aus Amerika eine stattliche Schar von Lehrern und Lehrerinnen zusammen, um an dem bestehenden Handarbeitsseminar unter der Leitung von Dr. Pabst in die neue Kunst eingeführt zu werden. Das Seminar-

gebäude, ein dreistöckiger, aufs beste eingerichteter Backsteinbau, wurde von der Stadt Leipzig eigens zu Handarbeitszwecken gebaut und sodann dem „Deutschen Handarbeitsverein“ unentgeltlich zur Verfügung gestellt, wohl der vollgültige Beweis dafür, dass man in den leitenden Kreisen der Stadt das neue Bildungsmittel zu würdigen weiss.

Ausserordentlich rührig ist Dresden, wo der „Gemeinnützige Verein“ und die Stadtgemeinde seit Jahren einträchtig zusammenwirken, um der Knabenhandarbeit immer grössere Ausdehnung zu verschaffen. Der „Gemeinnützige Verein“ unterhielt im Jahre 1898, von den staatlichen und städtischen Behörden kräftig unterstützt, sechs Schülerwerkstätten, in denen wöchentlich 75 Unterrichtsstunden an 1425 Schüler erteilt wurden. Die Beiträge von Gemeinde und Staat werden „für bedürftige Schüler, welche sich durch Fleiss und Geschicklichkeit auszeichnen“, verwendet. Sonst zahlt jeder Teilnehmer bei zwei wöchentlichen Stunden monatlich 2 Mark Schulgeld. Der Unterricht wird während des ganzen Jahres erteilt, die Ferien natürlich abgerechnet. Die jährliche Besoldung der Lehrer beträgt bei zwei wöchentlichen Stunden 14 Mark pro Monat. Es ist klar, dass bei dem ziemlich hohen Schulgeld viele ärmere Schüler ohne weiteres vom Unterrichte ausgeschlossen sind, und dass der Besuch ungleich grösser wäre, wenn der Unterricht billiger oder gar unentgeltlich erteilt würde. Welch grosse Bedeutung dem Handfertigkeitunterricht in Dresden beigelegt wird, geht namentlich daraus hervor, dass die Behörden ihn 1893 in das städtische Realgymnasium zu Dresden-Neustadt, 1897 in das „Wettiner Gymnasium“ und im selben Jahre auch in die städtische Realschule als fakultatives Unterrichtsfach einführten. Und damit der Besuch ein möglichst starker werde, wurde das Schulgeld ganz bedeutend ermässigt. Besonders erfreulich ist, dass auch die Direktoren dieser Schulen die Einführung des neuen Faches energisch unterstützten. Ob nicht auch an unsern Mittelschulen einmal ein Versuch gewagt werden dürfte? Wenn nicht alles trügt, würde die Einführung von Eltern und Schülern nur freudig begrüsst.

Die Tendenz, den Handfertigkeitunterricht in die Schule einzubürgern, macht sichtlich Fortschritte. Schon im Jahre 1892 wurde er in den obern Klassen der Volksschule zu Löbtau bei Dresden zunächst als fakultatives Fach eingeführt und mit Ostern 1898 obligatorisch erklärt. Ebenso ist er seit Ostern 1892 als „fakultativer Unterrichtsgegenstand“ an der mittlern und höhern Volksschule zu Plauen bei Dresden eingeführt „und auf diese Weise vollständig mit der Volksschule verbunden worden“. Beiläufig sei noch erwähnt, dass der „Gemein-

nützige Verein“ in Dresden auch für Erwachsene Unterrichtskurse in Handarbeit veranstaltet, die von „Damen und Herren“ ganz gut besucht werden.

Der Unterricht für Knaben wird jetzt durchweg von Lehrern der städtischen Schulen erteilt. Anfangs wurden mehr Handwerker verwendet; aber die Erfahrungen, die man mit ihnen, speziell in methodischer Hinsicht machte, waren keine günstigen. In den Kursen für Erwachsene dagegen wird der Unterricht meist von Handwerkern erteilt. Die Lehrerfrage scheint überhaupt in Deutschland dahin erledigt worden zu sein, dass für die schulpflichtige Jugend nur Lehrer angestellt werden. Wenigstens habe ich von Karlsruhe bis Dresden nirgends von der Verwendung von Handwerkern etwas gehört. Es ist auch ohne Zweifel am besten so; denn der Handarbeitsunterricht gehört nicht in die Sphäre des Handwerks, sondern ins Gebiet der Pädagogik.

Die Lehrgänge, nach denen gearbeitet wird, sind noch ziemlich verschieden. Zwar bemüht sich der „Deutsche Verein für erziehliche Knabenhandarbeit“, mehr Einheit in die Sache zu bringen; aber bis jetzt ist es ihm noch nicht gelungen, alles unter einen Hut zu bringen. Während die einen, mit Schulinspektor Scherrer in Worms und Prof. Kumpa in Darmstadt an der Spitze, verlangen, dass der Handarbeitsunterricht ganz in den Dienst des Schulunterrichts gestellt werde, verlegen sich andere hauptsächlich auf die Anfertigung von Gebrauchsgegenständen. Soviel ich wahrnehmen konnte, bilden die Anhänger dieser Methode noch die grosse Mehrzahl unter den Handfertigkeitslehrern. Einen Mittelweg hat Dresden eingeschlagen, dessen Arbeitsprogramm Gegenstände für Spiel, Schule und Haus vorsieht. Nach meiner Überzeugung liegt hierin das Richtige; denn wenn man die Gebrauchsgegenstände völlig ausschliessen wollte, so entzöge man dem Unterrichte die stärkste Kraft: das lebendige, unmittelbare Interesse. Erfahrungsgemäss haben die Schüler an der Anfertigung praktisch verwendbarer Gegenstände die grösste Freude. Entzieht man ihnen diese, so versetzt man der ganzen Geschichte den Todesstoss. Als schönste Frucht unsers „wissenschaftlichen Unterrichts“ bezeichnet die Pädagogik seit Herbart das Interesse, — es gilt auch für den Handarbeitsunterricht. Freude an der Handarbeit und damit überhaupt an der Arbeit zu pflanzen, ist das höchste Ziel dieses Unterrichtes, und es muss alles benützt werden, was zur Erreichung desselben dient.

Das Gesagte resümierend, darf ich bestimmt behaupten, dass der Handfertigkeitsunterricht in einem grossen Teile von Deutschland auf besten Wegen ist. Er ist nicht ein Kunstprodukt, sondern aus dem