

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift

**Band:** 21 (1911)

**Heft:** 6

**Artikel:** Die Lehrerinnenbildung : Referat, gehalten an der Versammlung der Lehrerinnen in Basel am 1. Oktober 1911

**Autor:** Graf, E.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788607>

### **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:** 07.01.2026

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

## Die Lehrerinnenbildung.

Referat, gehalten an der Versammlung der  
Lehrerinnen in Basel am 1. Oktober 1911.

Durch die Reorganisationsbestrebungen im Kanton Bern, an denen die bernischen Lehrerinnen lebhaften Anteil nehmen, wurde ich genötigt, der Frage der Lehrerinnenbildung meine Aufmerksamkeit zuzuwenden. Wenn ich nun heute über die Lehrerinnenbildung im allgemeinen spreche, ohne die Zustände und Verhältnisse eines einzelnen Kantons speziell zu berücksichtigen, so ist dieses Unterfangen schwerer und leichter zugleich. Schwerer, weil es nicht bloss gilt, einzelne Misstände zu bekämpfen, sondern das Thema in seinem ganzen Umfange zu erfassen, leichter, weil man nicht durch lokale Interessen in seinen Plänen gehemmt wird, sondern, von der Parteien Hass und Gunst unbeirrt, ein Bild entwerfen kann des, das da werden soll.

Die Reformbewegung, die sich auf dem Gebiete der Volksschule geltend macht, wirft ihre Wellen auch hinein in die Lehrerbildungsanstalten. Denn die neuen Unterrichtsziele und Methoden erfordern Lehrkräfte, die diesen Zielen und Methoden gemäss ausgebildet werden. Zudem wurde die Frage der Lehrerbildung zu keiner Zeit als gelöst betrachtet. Die Verhältnisse waren gerade hier stets mächtiger, als das erstrebte Ideal, und man trachtete, ihnen das Mögliche nicht das Wünschenswerte abzurufen. Darum herrscht denn auch die grösste Mannigfaltigkeit auf diesem Gebiete. In jedem Kanton ist die Organisation eine andere je nach den herrschenden Umständen und Anschauungen. Ja sogar innerhalb desselben Kantons gibt es verschiedene Typen von Seminarien.

Wenn ich nicht von der Lehrerbildung überhaupt, sondern von der Lehrerinnenbildung im besondern spreche, so geschieht dies deshalb, weil diese mehr noch als jene ein Produkt von Kompromissen und in manchem Kanton mehr als jene hinter ihren Aufgaben zurückgeblieben ist. Der Staat hat immer in erster Linie für die Heranbildung von Lehrern gesorgt und die Aufgabe der Lehrerinnenbildung Privatseminarien überlassen oder in kümmerlicher Weise erfüllt.

Da aber Lehrer- und Lehrerinnenbildung gleiche Ziele verfolgen, so konnte ich nicht anders, als die Lehrerbildung mit heranziehen und mitstudieren. Deshalb suchte ich mir teils durch eigene Anschauung, teils durch Studium von Lehrplänen und Seminargesetzen

einen Überblick zu verschaffen über die Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten der Schweiz, um dann an das Alte, Bestehende neue Pläne zu knüpfen. Wie aus meinen Leitsätzen ersichtlich ist, sind meine Ideen keineswegs revolutionär. Sie bedeuten keinen Bruch mit dem bisherigen System, sondern suchen dieses nur den Forderungen der Gegenwart entsprechend umzugestalten. Drei Gesichtspunkte waren dabei für mich leitend: Erstens die Berechtigung der Lehrerin auf gleiche Bildung und gleiche Staatsunterstützung wie die Lehrer, zweitens die sorgfältige Berücksichtigung der körperlichen und geistigen Entwicklungsstufe der Seminaristin und endlich die bessere Vorbereitung auf den Lehrberuf.

Meine Ausführungen stützen sich in erster Linie auf die Erfahrungen und Beobachtungen, die ich in meiner Jugend als Schülerin eines Seminars und später als Volksschullehrerin und Seminarlehrerin gemacht habe, und nicht auf pädagogische Theorien. Sie sind aus der Praxis herausgewachsen und aufs Praktische gerichtet.

**These I:** Der Staat hat die Pflicht, der Lehrerinnenbildung die gleiche Aufmerksamkeit und Unterstützung zu schenken, wie der Lehrerbildung.

Als der Staat das Volksschulwesen zu einer seiner Hauptaufgaben machte, sorgte er vor allem für die Ausbildung männlicher Lehrkräfte. Der Kanton Bern gründete im Jahre 1838 das erste staatliche Lehrerinnenseminar nicht nur der Schweiz, sondern Europas. Dieses Staatsseminar war zwar nur klein und hat sich leider seither nicht wesentlich entwickelt. Es ist eine einklassige Anstalt geblieben, die nur alle drei Jahre dreissig Schülerinnen aufnimmt und entlässt. Die Sorge für die Heranbildung der übrigen weiblichen Lehrkräfte — der deutsche Kantonsteil bedarf deren jährlich etwa 70 — überliess und überlässt der Staat Bern heute noch der Stadt Bern und dem Evangelischen Seminar der neuen Mädchenschule. Während er für das deutsche staatliche Lehrerseminar jährlich 178,000 Fr. ausgibt, verwendet er auf die Lehrerinnenbildung bloss 33,000 Fr.

Andere Kantone, die die Lehrerinnenbildung viel später an die Hand nahmen, haben den Kanton Bern überflügelt. Aargau hat sein städtisches Lehrerinnenseminar verstaatlicht, der Kanton Waadt hat sein gut ausgebautes staatliches Lehrerinnenseminar. Neuenburg besitzt seine Ecole Normale Cantonale, die beiden Geschlechtern dient. Die beiden Städtkantone Basel und Genf haben ihre Lehrerinnenseminare. Zürich bildet die Mehrzahl der Lehrerinnen in der

höhern Töcherschule der Stadt aus, hat aber auch sein Staatsseminar den Mädchen geöffnet. St. Gallen und Thurgau behelfen sich ebenso, d. h. sie bilden ihre weiblichen Lehrkräfte in den Lehrerseminarien aus.

Wenn ich trotzdem obige These an die Spitze meines Referates gestellt habe, so tat ich dies hauptsächlich als Vertreterin der bernischen Lehrerinnen. Im Kanton Bern wendet man etwa gegen meine Forderung ein, der Staat brauche die Last der Lehrerinnenbildung nicht auf sich zu nehmen, solange dies andere tun, es gebe ja so auch genug Lehrerinnen. Darauf erwidere ich, dass ich nicht meine, der Staat müsste alle Elemente, die sich zum Lehrerinnenberuf drängen, berücksichtigen, sondern er möge eine Auswahl treffen, die seinem Bedürfnis an weiblichen Lehrkräften nahe kommt, und dann diese gerechterweise finanziell gleich unterstützen, wie die Seminaristen. Ferner hat er die Pflicht, der Qualität der Lehrerinnenbildung ebensoviel Aufmerksamkeit zu schenken, wie der Lehrerbildung, d. h. sie auf das gleiche Niveau zu erheben.

Darum meine **II. These**: Die Ausbildung der Lehrerinnen soll, wenn auch nicht gleichartig, so doch gleichwertig sein, wie die der Lehrer. Deshalb soll die Bildungszeit gleich lang sein.

Eine gleiche Bildungsdauer haben Zürich, St. Gallen, Thurgau und Aargau. Ein Jahr weniger lang als die Lehrer studieren die Lehrerinnen in den Kantonen Bern, Waadt und Neuenburg. Die ungleich lange Bildungsdauer wird etwa folgendermassen motiviert: „Die Lehrer unterrichten an der Ober-, die Lehrerinnen an der Unterstufe. Jene brauchen also ein grösseres Mass von Wissen und Können, als diese. Um die Kleinen das Abc zu lehren, brauchen wir keine Gelehrte. Für die Lehrerin genügt also eine kürzere Bildungszeit, zu viel Wissen wäre für sie nur schädlich, es könnte auf Kosten des Gemüts erworben werden.“ Es ist kaum nötig, vor einem Publikum, wie ich es hier vor mir habe, diese Argumente zu widerlegen. Wir wissen alle, dass eine Elementarlehrerin sehr viel mehr wissen und können muss, als das Abc und das Einmaleins. Auch ist die Wirksamkeit der Lehrerin heute nicht mehr auf die Elementarstufe beschränkt und soll es nicht sein. Das junge Mädchen aber schlechter ausgerüstet als den jungen Mann an ihre schwere Aufgabe herantreten zu lassen, ist geradezu grausam.

Allein die Lehrerinnen haben noch einen andern Grund, die gleiche Bildungszeit zu fordern, wie die Lehrer. Heute strebt die Frau nach Gleichberechtigung mit dem Manne, die Lehrerin nach Gleich-

stellung mit ihrem männlichen Kollegen. Sie möchte ihre Arbeit gleich gewertet sehen, wie die des Lehrers. Das wird sie nie erreichen, wenn ihre Bildung nicht gleichwertig ist. Ihre kürzere Bildungszeit wird stets ein Argument liefern für ihre geringere Bezahlung. So wird die Lehrerin doppelt verkürzt: Man spart zuerst an ihrer Ausbildung, dann an ihrer Besoldung.

Ich habe in meiner These angedeutet, dass Lehrer- und Lehrerinnenbildung nicht durchaus gleichartig zu sein brauchen. Ich stehe also nicht auf dem Standpunkte derer, die eine absolut gleiche Ausbildung verlangen für Mann und Frau, sondern ich möchte, wo dies angeht, die weibliche Eigenart gewahrt und im Unterricht berücksichtigt wissen. Darum erachte ich auch die Wirksamkeit von weiblichen Lehrkräften an Lehrerinnenseminarien, sogar an Seminarien mit Geschlechtermischung, für notwendig. Was die Koedukation betrifft, so möchte ich diese nicht zu einer Prinzipienfrage erheben, sondern bloss zu einer Organisationsfrage machen. Wo die Klassen zahlreich genug sind, gebe ich einer Trennung der Geschlechter den Vorzug, da, wie schon gesagt, in einem Lehrerinnenseminar die spezifisch weibliche Ausbildung besser zu ihrem Rechte kommt.

**These III:** Die allgemein wissenschaftliche Ausbildung soll gründlich und den Forderungen der Zeit entsprechend sein. Doch soll dabei nicht der Stoff, sondern die Geistesbildung im Vordergrund stehen.

Der Ausdruck „allgemein wissenschaftliche Ausbildung“ könnte missverstanden werden. Denn der Begriff der allgemeinen Bildung ist ein vager und wird durch zeitgenössische Pädagogen, wie Ellen Key, Professor Hagmann in St. Gallen u. a. heftig angegriffen. Professor Hagmann sagt in seinem Schriftchen „Zur Frage der Lehrerbildung auf der Volksschulstufe“: „Das Postulat der allgemeinen Bildung drückt wie ein Alp auf das Schulleben. Die Idee, der Jugend eine allgemeine Bildung vermitteln zu sollen, ist eine schulmeisterliche Abstraktion. In Wirklichkeit existiert das, was man sich darunter vorspiegelt, nicht, und hat niemals existiert... Wie ist schon der blosser Gedanke verwunderlich, einem Menschen in den Tagen bis zum 18. Altersjahr, wo alles an ihm im Werden, Wachsen und Wandel begriffen ist, ein auch nur relativ abschliessendes Mass allgemeiner Bildung beizubringen. Der eigenste Sinn des Wortes Bildung verbietet eine derartige Deutung. Das ganze psychische Leben ist ja eben in diesen Jahren im Übergang, in Bildung begriffen.“ Weiter führt

er dann aus, dass es auch sachlich unmöglich sei, die grosse Zahl und die Unendlichkeit der Wissensgebiete mit den jungen Leuten zu begehen.

Damit kann man z. T. einverstanden sein. Doch ist dazu zu bemerken, dass jeder einsichtige Pädagoge unter Bildung nicht Wissen versteht, sondern Bildung im eigentlichen Sinne des Wortes. Dass Bildung mit Wissen oft verwechselt wird, daran ist die falsche Praxis schuld, die über dem Stoff die Bildung vergisst. Darum mein Zusatz: „Doch soll nicht der Stoff, sondern die Geistesbildung im Vordergrund stehen.“ Es ist Tatsache, dass dies in unserer Unterrichtspraxis nicht immer der Fall ist. Namentlich in den höheren Schulen steht man zu sehr unter der Herrschaft des Stoffes. Wir lassen uns durch das Pensum verführen, das Mittel zum Zweck zu machen, d. h. den Schülern einen gewissen Stoff einzuprägen, statt daran und dadurch ihren Geist zu bilden. Dies wird nun besonders verhängnisvoll in unserer Zeit, wo die Stoffmengen aus allen Wissensgebieten ins Riesenhafte wachsen.

Professor Hagmann möchte die Herrschaft des Stoffes dadurch brechen, dass der Schüler sich seine Aufgaben aus freien Stücken stellt und daran seine geistige Kraft übt und stählt. Der uniforme Zwang wird von ihm verpönt. Der Zögling arbeitet seinen Talenten und seiner Neigung gemäss. Der Lehrer steht ihm zur Seite als Anreger und Sachverständiger. Des Schülers Streben geht nach selbstständiger, zielbewusster Arbeit, dasjenige des Lehrers zielt danach — überflüssig zu werden.

Was das Ziel betrifft, kann ich diesen Ansichten beipflichten. Der Weg dazu scheint mir zu unsicher. Wenn der Schüler den Stoff auswählt, wird seine Geistesbildung in Frage gestellt. Erstens wird sie einseitig werden, und das ist kein Fortschritt, sondern ein Rückschritt. Keime verkümmern, die durch Pflege hätten wachsen können, und namentlich die Willensbildung kommt ganz sicher zu kurz. Auch ist der Mensch im Alter von 16—18 Jahren im allgemeinen noch zu unreif, um sich für eine bestimmte Richtung zu entscheiden. Ich bin also trotz aller Mängel des heutigen Systems für die Aufstellung eines bestimmten Lehrplanes durch Pädagogen, ebenso für das Obligatorium einer gewissen Zahl von Fächern, die eine allseitige Bildung garantieren. Allerdings sollte die Zersplitterung möglichst vermieden, die Zahl der Fächer nicht vermehrt werden. Man redet heute viel von neuen Unterrichtsgebieten, die notwendig in den Lehrplan der Seminare aufgenommen werden sollten: Ethik, Kunstgeschichte, Volkswirtschaft usw. Ich glaube, man würde durch Konzentration

ebensogut oder noch besser den neuen Anforderungen gerecht werden. Die Ethik schliesse man ein in den Pädagogikunterricht, die Volkswirtschaft sei ein Element der Geschichte, die Kunstgeschichte gehört zum Zeichnen.

Was nun die Methode betrifft, so fühle ich ganz die Notwendigkeit der modernen Forderungen. Der Schüler soll mehr als bisher selbst suchen und forschen, weniger am Gängelband geleitet werden. Ich betrachte es nicht als meine Aufgabe, hier eine Methodik des Seminarunterrichts zu geben. Das ist ein Kapitel für sich. Übrigens ist es meine Überzeugung, dass wichtiger als Lehrplan und Methode die Lehrerschaft am Seminar ist. Der Lehrer, der einen Stoff beherrscht und ihn liebt, der Gestaltungskraft und rasche Kombinationsgabe besitzt, der sich in seine Schüler hineindenken und hinein fühlen kann, der wird jede Methode adeln, der Lehrer, dem dies alles fehlt, jede Methode entwerten.

Früher galt es als selbstverständlich, dass die wissenschaftliche Vorbildung der Lehrer und Lehrerinnen nur in den Seminarien erworben wurde, da wissenschaftliche und berufliche Ausbildung parallel verliefen. Nun taucht der Gedanke auf, man sollte die beiden trennen, damit beide gewinnen. Die allgemeine Bildung könnte dann im Seminar selbst wissenschaftlich vertieft oder an einem Gymnasium erworben werden, das ja auch den Arzt, den Rechtsgelehrten usw. auf das eigentliche Berufsstudium vorbereitet. So absolviert schon jetzt der Basler Lehrer zuerst das Realgymnasium, um dann an der Hochschule die berufliche Bildung zu empfangen. Ich glaube, dass die Lehrer- und Lehrerinnenbildung nach dieser Richtung hin sich entwickeln wird. Doch stehen dieser Art der Ausbildung so viel Schwierigkeiten entgegen, dass ich, meine Arbeit auf die gegenwärtigen Verhältnisse bauend, noch das Seminar als Vermittlerin der wissenschaftlichen und der beruflichen Ausbildung betrachte. Immerhin wird durch Abtrennung der beruflichen Bildung auch der Weg durchs Gymnasium ermöglicht.

Das schwierigste Problem der Lehrerbildung ist die eigentliche Vorbereitung auf den Lehrberuf.

**These IV** lautet deshalb: Der beruflichen Ausbildung ist mehr Aufmerksamkeit zu schenken als bisher. Darum ist zu wünschen, dass nach Abschluss der wissenschaftlichen Prüfungen ein Jahr der theoretischen und praktischen Berufsbildung gewidmet werde.

Ich stütze die Behauptung, dass zurzeit für die berufliche Ausbildung der Lehrerinnen zu wenig geschehe, auf eigene Beobachtung und Erfahrung, auf die Aussprüche vieler Lehrerinnen und auf das Studium der Seminarprogramme der Schweiz. Ich habe die mangelhafte berufliche Ausbildung an mir selbst erfahren, und seither hat diese Seite der Seminarbildung sich nicht wesentlich entwickelt. Immer noch eilen die Seminaristinnen aus der eigenen Schulbank weg in die Übungsschule, hören einzelne, unzusammenhängende Lektionen und erteilen solche, immer noch werden die pädagogisch-methodischen Interessen erstickt und zurückgedrängt durch die Menge des Wissens, das man sich fürs Patentexamen einprägen muss. Auch ist es die stete Klage der jungen Lehrerinnen, dass sie viel zu wenig vorbereitet an ihren wichtigen und schweren Beruf herantreten. Die Programme der schweizerischen Seminare machen diese Klage begreiflich. Überall werden der beruflichen Ausbildung, und zwar auch im letzten Seminarjahr, viel weniger Stunden eingeräumt, als den Wissenschaften. Am besten steht noch Genf da mit seinen Cours normaux, die ca. die Hälfte der Unterrichtszeit einnehmen.

Der grösste Mangel besteht darin, dass die Seminaristinnen zu wenig Gelegenheit haben, sich in der Praxis zu üben. Der Rechtsgelehrte arbeitet eine Zeitlang auf einem Bureau, bevor er seinen Beruf ausüben darf, der Arzt muss als Assistent seine praktische Lehrzeit durchmachen. Nur der Lehrberuf, einer der schwierigsten und verantwortungsvollsten Berufe, scheint der gründlichen praktischen Vorbereitung nicht zu bedürfen. In Zürich und Küsnacht z. B. erteilen die Schülerinnen 14 Tage Unterricht an der Übungsschule, und zwar je einmal pro Semester zusammenhängend 8 Tage lang. In Bern erteilt eine Seminaristin im letzten Seminarjahr nicht mehr als ein Dutzend Lektionen. Einsehend, dass dies eine höchst ungenügende Vorbereitung auf den Lehrberuf ist, verschafft die Seminar-Direktion jeder Schülerin Gelegenheit, während 8 Tagen an einer Schulklasse der Stadt unter Aufsicht des Lehrers oder der Lehrerin zu unterrichten. Diese sog. praktische Woche fällt ins letzte Quartal, und ihre wohltätige Wirkung wird durch Patentexameninteressen und Ermüdung abgeschwächt. So sind unsere Seminare zurzeit mehr Schulen zur Erwerbung einer allgemeinen Bildung als Berufsschulen. Ich glaube, um der beruflichen Ausbildung ihre volle Bedeutung zu wahren, sollte man sie von der wissenschaftlichen abtrennen.

Ich habe diesen Sommer Gelegenheit gehabt, deutsche Seminarverhältnisse kennen zu lernen, und was ich dort sah, hat mich in

meiner Meinung bestärkt. Im Lehrerseminar zu Weimar wird das letzte Seminarjahr hauptsächlich der beruflichen Ausbildung gewidmet. An einer gut organisierten Übungsschule übernimmt jeder Lehrseminarist ein bestimmtes Fach, das er das ganze Jahr mit der gleichen Klasse durchführt. Ausserdem erteilt und hört er einige Lektionen in andern Fächern an andern Klassen. Dieses System hat den Vorteil, dass der Lehrling ziemlich selbständig arbeitet, sich in seine Aufgabe hineinlebt, die Früchte seiner Arbeit sieht und die Verantwortung für seine Wirksamkeit zum grössten Teil selber trägt. Der Nachteil aber liegt auf der Hand. Er lernt eben nur ein Fach in einer Klasse gründlich kennen. Im Lehrerseminar Eisenach herrscht grössere Mannigfaltigkeit. Jeder Lehrseminarist unterrichtet im ersten Semester in zwei Fächern, im zweiten Semester in zwei andern. In beiden Seminarien aber wird der wissenschaftliche Unterricht weitergeführt, und zwar in Weimar in Deutsch, Geographie, Naturkunde, Mathematik. Im Lehrerinnen-Seminar in Eisenach soll vom nächsten Frühling ab ein praktisches Jahr eingeführt werden. Die Organisation ist noch nicht festgelegt.

Das Mitschleppen so vieler wissenschaftlicher Fächer ins letzte Seminarjahr, wie es in Weimar der Fall ist, scheint mir eine Halbheit zu sein. Dadurch wird das Interesse des Schülers wieder von seiner eigentlichen Aufgabe abgelenkt. Warum nicht radikal mit der alten Verquickung von Wissenschaft und Praxis brechen? Im Grunde ist es ja gar keine innere Trennung der beiden, sondern nur eine äussere. Der unterrichtende Schüler wird sehr viel studieren müssen, wenn er sich auf seine Stunden vorbereitet, und er wird mehr dabei lernen, als in Stunden, wo er Schüler ist. *Docendo discimus*. Der Unterricht in der Muttersprache allein soll die Schüler bis ans Ende begleiten.

Es könnte nun die Befürchtung auftauchen, dieses Jahr der beruflichen Ausbildung werde an einer gewissen Armut und Eintönigkeit leiden. Ich stelle mir's anders vor. Die Mannigfaltigkeit der Fächer ist ja noch immer vorhanden in der unterrichtlichen Praxis der Seminaristinnen. Dazu kommen Pädagogik und Psychologie, ferner die Fächer, die direkt auf die berufliche Tätigkeit vorbereiten, wie skizzierendes Zeichnen, Handfertigkeit, Modellieren und Schulhygiene. Diese Fächer würde ich ins praktische Jahr verlegen. Dadurch würden die der allgemeinen Ausbildung gewidmeten Jahre entlastet, und man könnte die Stundenzahl herabsetzen, was im Interesse der Selbsttätigkeit der Schülerinnen höchst notwendig ist.

Jetzt schwankt die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden zwischen 30 und 40 und sollte doch 30 nie übersteigen. Denn wo bleibt da Zeit für ein selbständiges, vertieftes Studium, für die Lektüre, wenn die Schülerinnen nur die Abendstunden zur Verfügung haben, die kaum für die tägliche Einprägungsarbeit ausreichen?

Doch zurück zur beruflichen Ausbildung. Wo und wie soll sie erworben werden? Gegenwärtig erhalten die Schülerinnen der schweiz. Seminare ihre praktische Ausbildung entweder an eigenen Übungsschulen oder an eigens dazu bestimmten Gemeindeschulklassen. Die Wahl zwischen beiden Übungsgelegenheiten ist wohl nicht schwer. Eine eigene, gut organisierte Übungsschule sollte jedes Seminar besitzen. Ich will hier die Einrichtung einer solchen Schule nicht schildern. Das gehört auf ein spezielles Blatt und müsste natürlich sorgfältig studiert werden, da bei dem viel häufigeren Praktizieren mehr Klassen notwendig sind. Nebenbei sei hier bemerkt, dass die Schülerzahl einer Seminar-Klasse zwanzig nicht übersteigen sollten. Aus vielen Gründen. Und dann wäre auch die Organisation der Übungsschule leichter. — Die Seminaristinnen werden aber nicht nur die Übungsschule besuchen und darin wirken, sondern zahlreiche Besuche in andern Schulen werden ihnen Vergleichungspunkte, Anregung und Belehrung bieten. Die praktischen Übungen aber werden gestützt und durchdrungen sein von einem tüchtigen theoretischen Unterricht in Methodik, Pädagogik und Psychologie. Ich hoffe, dass ein solches Jahr, in dem die Seminaristinnen, unbeirrt von andern Zielen, nur der beruflichen Ausbildung leben können, reiche Früchte tragen wird. Die junge Lehrerin wird sicherer und selbständiger in ihren Wirkungskreis eintreten. Eine geübte Lehrerin wird sie allerdings auch dann noch nicht sein; aber sie wird besser vorbereitet sein auf alle Schwierigkeiten ihres Berufes, und herbe Enttäuschungen werden ihr eher erspart bleiben.

In letzter Stunde ist mir ein Unterrichtsprogramm der Seminarien in Frankreich vom Jahre 1905 zugesandt worden. Danach wird dort das letzte Seminarjahr fast ausschliesslich der beruflichen und praktischen Ausbildung gewidmet, und ich finde darin meine Ideen völlig bestätigt. Ich zitiere einige besonders charakteristische Stellen:

„L'éducation professionnelle des élèves-maîtresses commence d'une manière directe avec la troisième année d'école normale. Indirectement elle s'était faite les années précédentes sous l'influence exercée par les qualités de savoir, de méthode, d'intelligence péda-

gogique des professeurs et par les bonnes habitudes d'esprit qu'ils avaient su faire acquérir à leurs élèves. Avec la troisième année elle devient directe et se fait de trois manières :

- 1<sup>o</sup> Par les leçons choisies préparées et exposées en vue de l'école primaire, sous la direction des professeurs de l'école normale.
- 2<sup>o</sup> Par l'examen critique des méthodes d'enseignement et des moyens d'éducation, examen qui se fait surtout dans les cours et conférences de pédagogie que dirige la directrice de l'école normale.
- 3<sup>o</sup> Par les exercices pratiques de l'école d'application où les élèves-maîtresses, mises en présence des enfants, vont s'exercer graduellement aux difficultés de l'enseignement et de l'éducation. —

On a dit bien souvent les inconvénients de l'ancien système qui envoyait aux écoles d'application les élèves de 1<sup>re</sup>, de 2<sup>me</sup> et de 3<sup>me</sup> année. Préoccupées de leurs études personnelles, les élèves-maîtresses n'étaient qu'à demi à leur classe et leur préparation souffrait du temps qu'elles y dérobaient pour copier hâtivement des notes de cours sans lesquelles elles croyaient leur instruction compromise. Elles passaient une semaine au plus à l'école annexe, et la quittaient au moment où elles commençaient à connaître leurs élèves et à voir clair dans leur enseignement.

Dorénavant les élèves de troisième année iront deux mois aux écoles d'application en deux périodes d'un mois chacune. Délivrées de tout souci personnel, s'occupant de pédagogie toute l'année, elles n'auront pas au deuxième service perdu toute l'expérience acquise au premier; elles auront le temps de prendre contact avec les enfants et de s'essayer aux méthodes et à la pratique de l'éducation. —

En quittant l'école normale, l'élève-maîtresse ne sera pas une institutrice expérimentée — le temps seul permettra de la nommer ainsi, si elle continue à se développer et si elle fait son métier avec intelligence — mais elle aura abordé théoriquement et pratiquement les principaux problèmes de l'éducation, elle aura acquis une certaine habitude de s'exprimer et elle aura appris — du moins on l'espère — à connaître un peu et à aimer les enfants.“

Wir sehen, das französische Programm macht keine grossen Worte, aber es ist praktisch, klug und klar und bringt es laut Tagesplan sogar fertig, den Schülerinnen nach 7 Uhr abends keine Arbeiten mehr aufzubürden. Zudem schliesst das letzte Seminarjahr noch den weiblichen Handarbeitsunterricht, Haushaltungskunde mit Kochen und Gartenbau ein.

Was diese speziell weibliche Ausbildung anbetrifft, so ist auch in der Schweiz mehr oder weniger dafür gesorgt. Der weibliche Handarbeitsunterricht ist eingeführt in Genf, Lausanne und allen bernischen Lehrerinnenbildungsanstalten. In den ostschweizerischen Seminarien ist dieses Fach ausgeschlossen, weil man dort an der gleichartigen Ausbildung mit den Lehrern festhält, die gleichen Pensen erfüllt, wie die Lehrerseminare und deshalb für den Handarbeitsunterricht keine Zeit findet. Im Kanton Bern gehen die Lehrerinnenseminare mehr ihre eigenen Wege, und wir möchten den Handarbeitsunterricht nicht missen. Wohl nimmt er viel Zeit in Anspruch, die dem wissenschaftlichen Unterricht entzogen wird. Aber gerade dies ist ein Vorzug. Denn die einseitig intellektuelle Beschäftigung findet durch ihn ein wohlthätiges Gegengewicht. Und später, wenn die Lehrerin auch den Arbeitsunterricht erteilen kann, erhält sie gerade durch dieses Fach eine festere Stellung. Sie wurzelt besser im Volk, dem sie durch diese Seite ihrer Tätigkeit, in der sie durch einen Mann nicht ersetzt werden kann, wichtige Dienste leistet. Ich möchte also dem weiblichen Handarbeitsunterricht in jedem Lehrerinnenseminar eine Stelle einräumen. — Was den hauswirtschaftlichen Unterricht betrifft, so bin ich ebenso sehr für seine Einführung, sofern er ohne Überbürdung der Seminaristinnen ins Programm eingefügt werden kann.

**V. These:** Nur körperlich und geistig durchaus gesunde Mädchen dürfen dem Lehrerinnenberufe zugeführt werden. Darum ist eine strenge gesundheitliche Kontrolle vor dem Eintritt ins Seminar notwendig.

Diese Forderung ist eigentlich selbstverständlich. Ich wurde dazu bewogen, sie trotzdem aufzustellen, weil ihre strikte Erfüllung zu wünschen übrig lässt, so dass Schülerinnen ins Seminar kommen, die den Anstrengungen des Studiums nicht gewachsen sind und später in der Ausübung ihres schweren Berufes durch Kränklichkeit gehemmt werden. Die Klagen über starke Belastung der Stellvertretungs- und Pensionskassen durch die Lehrerinnen sind bekannt. Da gibt es zwei Mittel zur Remedur. Das erste wird durch meine These bezeichnet. Der Zudrang zum Lehrerinnenberuf ist ja gross genug, dass man nicht nur in bezug auf Intelligenz und Vorbildung, sondern auch mit Rücksicht auf die Gesundheit eine Auswahl treffen kann. Im Kanton Bern verlangte man bis vor kurzem zum Eintritt ins Seminar ein ärztliches Zeugnis von irgend einem Arzte, das ganz allgemein gehalten

sein durfte. Jetzt muss jeder und jede, die in eine staatliche oder private Lehrerbildungsanstalt eintreten will, vom Arzte ein Formular ausfüllen lassen, das 13 Fragen enthält, die sich nach dem Gesundheitszustande von Eltern und Geschwistern, ferner nach dem Zustande aller Organe der Zöglinge erkundigen. Dieses sehr ausführliche und genaue Arztzeugnis wird vom Anstaltsarzt durchgesehen, und die Seminardirektion kann Nachuntersuchungen vornehmen lassen. Eine solche Kontrolle bietet natürlich mehr Gewähr als ein kurzes, allgemein gehaltenes ärztliches Attest. Das Sicherste wäre allerdings, wenn der Schularzt selber alle Kandidatinnen untersuchen würde.

Damit nun aber diese Massregel nicht durch das Seminar selbst wieder illusorisch gemacht wird, darf die Auslese an gesunden Elementen nicht durch das Studium geschädigt werden.

Darum meine **These VI**: Auf die Gesundheit der Seminaristinnen soll bei ihrer Ausbildung grosse Rücksicht genommen werden. Deshalb nehmen körperliche Übungen und Körperpflege im Seminar eine wichtige Stelle ein, und jede Art von Überbürdung ist zu vermeiden.

Diese These sieht es nicht etwa auf Verweichlichung ab, sondern auf eine vernünftige Einschränkung der Forderungen, die man an die Schülerinnen etwa stellt. Sie befinden sich körperlich und seelisch in einem Übergangsstadium. Überanstrengung und Mangel an Körperpflege während dieser Lebensperiode rächen sich später schwer. Wir wissen alle, wie viele kranke und kränkliche Lehrerinnen es gibt. Wieviel an diesem Umstande die ungesunde Lebensweise während der Seminarzeit schuld ist, lässt sich natürlich nicht feststellen. Ganz unschuldig ist sie sicher nicht. In den Basler Nachrichten erschien vor einiger Zeit ein Feuilleton, das eine schwere Anklage enthält gegen die höhere Schule, der manches junge Mädchen zum Opfer fällt. Es heisst dort: „Der Werdegang einer Tochter, die höher hinaus soll, ist immer der Werdegang eines Opfers. Bis zum vierzehnten Jahr geht noch gemeinhin alles gut. Aber dann kommen die schwereren Klassen, und in irgend einem der sechs Lernjahre die Entwicklungsstörungen. Was ist zu tun? Man nimmt Eisen und lernt weiter. Mit den Jahren mehren sich die Lernstunden; schliesslich sind es am Tage deren acht bis neun. Die Ansprüche nehmen ständig zu; die roten Blutkörperchen nehmen ständig ab. Wenn das Examen durchgemacht ist, sieht man die Schlauköpfe zusammenbrechen, allerdings mit dem Diplom in den blassen, schmalen Händchen. Die Reserven sind erschöpft. Jetzt

soll das Leben angehen. Man soll frische Jugendkraft haben für ein tüchtiges Mass Arbeit, das der Staat für seine paar hundert Franken verlangt. Man bekommt eine Klasse von dreissig, vierzig Kindern zu unterrichten. Der Mann hat zu schaffen damit. Die gesunde Frau könnte es leisten. Das blutarme junge Ding, dem das Studium bereits alle disponible Kraft genommen hat, leistet es auch, mit dem günstigen Erfolg, dass unsere Naturheilanstalten ganze Generationen von Lehrerinnen beherbergen, heilen, entlassen, wieder aufnehmen und endlich behalten, oder mit dem weniger günstigen, der uns heute auf diesen Weg gebracht hat.“ Der Schluss, der aus solchen Auslassungen gezogen wird, lautet dann gewöhnlich: Das weibliche Geschlecht taugt nicht zum Studium. Natürlich sind solche Darstellungen stets übertrieben und in ihrer Verallgemeinerung falsch. Allein wir Frauen haben doch das grösste Interesse daran, zu fordern, dass die Lehrjahre der Mädchen, die einen öffentlichen Beruf ergreifen, so normal wie möglich verlaufen, damit eine kräftige junge Generation ins Leben hinaustrete.

Um die Gesundheit der Schülerinnen zu erhalten und zu fördern, darf das Seminar nicht einseitig den Geist entwickeln, sondern es muss auch auf die Ausbildung des Körpers bedacht sein. Turnen, Spielen, Baden gehören deshalb ins Seminarprogramm. Ferner muss der Lehrplan jede Überbürdung vermeiden; die wöchentliche Stundenzahl sollte dreissig nicht übersteigen. Mit einer Stundenzahl von 36 bis 40 Stunden, wie sie jetzt in vielen Seminaren üblich ist, sind die Schülerinnen genötigt, Abend für Abend nach dem Nachtessen noch hinter den Aufgaben zu sitzen, also geistig zu arbeiten. Und das ist doch eigentlich, recht betrachtet, keine normale Lebensart. Erwachsene Leute tun das nicht; dass junge, unentwickelte Menschen es tun, nehmen wir als selbstverständlich an. Wir haben aber keinen Grund, zu behaupten, dies schade nicht. Die Nervosität unserer Zeit hat sicherlich ihre Gründe. Normalerweise sollten unsre Mädchen nicht länger arbeiten müssen als von morgens 7, resp. 8 Uhr, bis abends 7 Uhr mit einer zwei- oder dreistündigen Mittagspause. Die freien Nachmittage werden zu grössern Arbeiten oder Liebhabereien benutzt und der Sonntag zum Ruhen. Dann werden wir in den Stunden viel frischere, leistungsfähigere Schülerinnen haben. Die geistige Frische und Elastizität darf durch das Studium nicht verloren gehen. Eine Gefahr für das ruhige, normale Wachstum der jungen Geister sind die Examen. Darum meine letzte These:

VII. Im Interesse der geistigen Frische der jungen Mädchen sind die Prüfungen so einzurichten, dass sie mehr die Reife und das Verständnis, als die Menge des Wissens festzustellen suchen.

Jüngst schrieb mir eine ehemalige Schülerin, sie wünsche sich oft ins Seminar zurück, aber den letzten Winter wollte sie nicht mehr durchmachen, sondern das 2. Seminarjahr. An dieses denke sie immer mit Freude zurück. Nun ist die 2. Seminarklasse bei uns die einzige, die nicht mit einem Examen abschliesst und darum ein ruhiges Vertiefen in den Unterricht erlaubt. Ich halte es deshalb für das fruchtbarste. Im letzten Seminarjahr, namentlich im Winter, steht der Unterricht im Zeichen der Patentprüfung. Da wird das Jahrespensum möglichst rasch erledigt, damit man Zeit hat für die Repetitionen. Und wenn nun im letzten Quartal in allen Fächern repetiert wird, damit der Stoff am Examen präsent sei, da gibt es in den Köpfen der Schülerinnen ein Warenlager, dem es oft an der nötigen Ordnung gebricht. Die Müdigkeit nimmt von Tag zu Tag zu, und ergebungsvoll sieht der Lehrer die geistige Schwungkraft seiner Truppen erlahmen. Dass dann die Prüfungsergebnisse der in 3 oder 4 Jahren aufgewendeten Mühe nicht entspricht, ist noch das kleinste Übel. Aber dass die Schülerinnen matt und stumpf ihre Bildungsstätte verlassen, tut mir jedesmal in der Seele weh.

Wie kann diese Herrschaft des Stoffes, die durch die Examen allmächtig wird, gebrochen werden? Das radikalste Mittel wäre: Abschaffung der Prüfungen. Doch ist der Wert und die Notwendigkeit der Prüfungen andererseits nicht zu leugnen. Sie geben Lehrern und Schülern ein bestimmtes Ziel, das das Streben fördert, und die Erreichung dieses Zieles gewährt Befriedigung. Ferner muss der Staat eine Garantie haben, dass seine Lehrkräfte die Bildung besitzen, die zur Führung einer Schule notwendig ist. Ich möchte also die Examen als Abschluss der Bildungskurse beibehalten. Wie sie nun eingerichtet sein sollten, dass sie der geistigen Entwicklung nicht schaden, ist schwer zu sagen. Ich habe in meiner These gefordert, es solle mehr die Reife und das Verständnis als die Menge des Wissens festgestellt werden. Nun ist aber das Wissen leichter zu konstatieren, als die geistige Reife, da das Wissen abfragbar ist, der geistige Entwicklungszustand aber nur mit feinem Mitteln erkannt werden kann. In den Sprachen und in der Mathematik, ebenso in allen Fertigkeiten, muss ein gewisses Können vorhanden sein, was die Prüfung sehr

erleichtert. Im Deutschen z. B. wird den Schülerinnen ein Text vorgelegt. Daran können sie zeigen, wie sie lesen, und bei der Reproduktion, wie sie sprechen können. Durch geeignete Fragen überzeugt sich dann der Prüfende von dem tieferen Verstehen, wenn dies nicht bei der Reproduktion schon zutage getreten ist. Der Aufsatz, wenn das Thema richtig gewählt ist, zeigt ebenfalls das Können und die geistige Reife. Hier kann man also von einer Überladung des Gedächtnisses nicht sprechen. Anders ist es in den Realien, wo das abfragbare Wissen die Hauptsache ist. Denn man kann die geschichtlichen Zusammenhänge noch so gut verstehen, wenn die Tatsachen dem Gedächtnisse entschwunden sind, steht man hilflos da. In Bern hat man bei der Revision des Prüfungsreglementes den zu prüfenden Stoff auf das letzte Jahrespensum eingeschränkt. Das ist eine grosse Erleichterung, und der Examiner kann auch an dem begrenzten Stoff das Verständnis der Schülerinnen prüfen. Im Jahresbericht des Krauseschen Lehranstalten zu Leipzig sagt die Leiterin in einem Aufsatz „Einige Vorbedingungen zur Reform der Mädchenbildung“ folgendes: „Um das Gedächtnis für die Prüfung nicht übermässig zu belasten, könnte in allen ethischen und realen Fächer der Seminaristin die Durcharbeitung eines eng begrenzten Stoffes freigestellt werden. An diesem Stoffe wäre ihre geistige Fähigkeit zu prüfen.“ Dieser Vorschlag wäre des Versuches wert. Jedenfalls sollten Lehrerschaft und Behörden ernstlich an die Lösung dieses Problems herantreten, damit die Prüfungen nicht länger eine Einrichtung bleiben, die aller Psychologie Hohn sprechen.

Ich bin am Schlusse meiner Postulate angelangt. Meine Arbeit bietet nur einen Grundriss, der der weiteren Vollendung bedarf. Eine befriedigende Lösung der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsfrage zu suchen, ist des Schweisses der Edlen wert. Denn die Seminarzeit fällt in eine kritische Lebensperiode. Ich möchte sie vergleichen mit dem vorschulpflichtigen Alter von 3—6 Jahren, das die Pädagogen als ausserordentlich bedeutsam für die Entwicklung des Menschen bezeichnen. Das Kind fängt an, seine Umgebung mit forschendem Blick zu betrachten, es fragt und fragt, und die Antworten, die ihm werden, die Eindrücke, die es empfängt, sind für seine Entwicklung sehr wichtig. Ähnlich verhält es sich mit dem Alter zwischen 16 und 20 Jahren. Dem jungen Mädchen gehen die Augen auf für die Welt tieferer Erkenntnisse. Lebensfragen tauchen in ihm auf, es begnügt sich nicht mehr mit der Oberfläche, sondern fragt nach innern Zusammenhängen und Beziehungen. Es ringt nach einer neuen Weltanschauung. Nun

ist es wichtig, dass ihm nicht nur totes Wissen, sondern lebendige Kraft zu Hilfe kommt. In diesem Alter ist das junge Mädchen bildungsfähiger als in den vorhergehenden Jahren. Sein Gefühlsleben erwacht, das Erdreich ist locker und empfänglich für gute und böse Keime. Deshalb ist die Aufgabe des Seminars eine so grosse und verantwortungsvolle, aber auch eine schöne und dankbare. Wenn der junge Mensch durch die Arbeit im Seminar seine Kräfte wachsen fühlt, wenn er sich geistig bereichert, dann wird er später auf die Seminarzeit zurückblicken als auf die schönste Zeit seines Lebens und vom Seminar aus wird ein Strom freudigen Lebens sich eregissen über Land und Volk.

*E. Graf.*

