

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 23 (1913)
Heft: 4-5

Artikel: Eine pädagogische Studienreise nach Deutschland
Autor: Wyss, Wilhelm von
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788783>

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: 13.02.2026

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

Eine pädagogische Studienreise nach Deutschland.

Von Dr. Wilhelm v. Wyss.

Pädagogische Studienreisen werden von andern Ländern aus häufig unternommen. Kurz vor und nach den Sommerferien vergeht an manchen schweizerischen Mittelschulen fast kein Tag, an dem nicht ein oder mehrere Besucher von auswärts erscheinen würden. Aus der Schweiz auf Studienreisen ausgesandt zu werden, ist dagegen nicht vielen beschieden. Unsere kleinen Verhältnisse, die meist Spar- samkeit zur Pflicht machen, lassen auf diesem Gebiete die Behörden oft sehr zurückhalten. Zudem ist nicht zu bestreiten, dass für manche Schuleinrichtungen unser Land oder wenigstens einzelne Kantone andern Ländern zum Teil noch heute als Muster dienen können. Aber sicher wäre es verkehrt, wenn nicht auch bei uns das Gefühl herrschen würde, dass wir sehr viel von Andern lernen können, besonders von Deutschland. So sollten denn auch aus unserm Lande viel mehr Schulmänner auf Reisen geschickt werden. Als selbstverständlich sollte auch gelten, dass, wer eine Studienreise machen darf, nachher über seine Reise Bericht zu erstatten hat, und zwar nicht bloss den Behörden, sondern auch den Kollegen. So wenig ein solcher Bericht den Lesern die eigene Anschauung zu ersetzen vermag, so kann er doch in ganz anderem Masse vom wirklichen Leben der besuchten Schulen ein Bild geben, als es Gesetze und Reglemente und theoretische Auseinandersetzungen vermögen, aus denen die Fachliteratur natürlicherweise zur Hauptsache besteht. Ich habe im Auftrage der mir vorgesetzten Behörde zu Beginn des letzten Winters eine Studienreise nach Deutschland unternommen, um **Frauen schulen** und **Mädchen gymnasien** zu besuchen. Erstere sind eine Schöpfung der jüngsten Zeit und sollen für die Mädchen in ähnlicher Weise wie in Zürich die Fortbildungsklassen der Höheren Töchterschule die allgemeine Bildung zu einem gewissen Abschluss bringen, sodann aber die Schülerinnen mit den Aufgaben bekannt machen, die der gebildeten Frau heute nach sozialer Richtung warten. Da die mir unterstellte „ältere Abteilung“ der Höheren Töchterschule neben dem Lehrerinnen-Seminar diese Fortbildungsklassen und auch eine Gymnasialabteilung umfasst und beide Abteilungen einer Reorganisation bedürfen, war es mein Wunsch, daraufhin die entsprechenden Schulgattungen in Deutschland kennen zu lernen. Der Wunsch war um so lebhafter, als dort auf diesen Gebieten gegenwärtig alles in Fluss ist und es über Fragen, die erst in

Diskussion stehen, noch viel schwerer hält, sich aus der Ferne eine Meinung zu bilden, als für Gebiete, die bereits zur Abklärung gekommen sind.

1. Vorbereitung auf die Reise. So knapp wie naturgemäß für eine Studienreise die Zeit gewöhnlich bemessen ist, muss eine sorgfältige Vorbereitung vorausgehen und aufs genaueste abgewogen werden, was ins Programm aufzunehmen ist und was nicht. Über die Fragen der Frauenbildung orientieren in Deutschland besonders zwei Zeitschriften sehr gut: „Die höheren Mädchenschulen“ und „Die Frauenbildung“. Beide werden vom Pestalozzianum in Zürich gehalten. Die jetzige Gestalt wenigstens der preussischen Studienanstalten (Mädchen gymnasien) und Frauenschulen geht übrigens erst auf das Jahr 1908 zurück, so dass die Literatur über diese Schulgattungen noch einen mässigen Umfang hat. Für mich war es sehr wertvoll, dass der Direktor des Mädchen gymnasiums in Karlsruhe, Herr Hofrat Dr. Keim, und Fräulein Auguste Sprengel in Berlin die Freundlichkeit hatten, mein Programm zu prüfen und mir Ratschläge zu erteilen. Herr Keim ist Präsident des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen, und Fräulein Sprengel ist die Schöpferin der Frauenschule und Präsidentin einer Kommission, die für die noch immer im Fluss befindliche Frage hinsichtlich der Gestaltung dieser Schule das Material sammelt. Auch Herr Nationalrat Fritschi und Herr Erziehungssekretär Dr. Zollinger hatten die Güte, mir Ratschläge und Empfehlungen zu geben, die sich als recht nützlich erwiesen. Ersterer machte mich darauf aufmerksam, dass ich schon früh auf diplomatischem Wege beim preussischen und beim sächsischen Unterrichtsministerium die Erlaubnis zum Besuche der Schulen einholen müsse. Es ist in der Tat so, dass die Direktoren selber in den meisten deutschen Staaten nicht das Recht haben, Fremde zuzulassen. Hat man aber die Bewilligung des Ministeriums, so wird man ausserordentlich freundlich und zuvorkommend empfangen. Ich möchte dankbar hervorheben, dass ich diese Erfahrung in reicher Masse machen durfte.

2. Grundlegende Faktoren für die Beurteilung des deutschen Schulwesens. Es ist selbstverständlich, dass, wer die Schule eines fremden Landes besucht, sich über die Grundlagen, auf denen sich dessen Schulwesen aufbaut, möglichst k'ar sein muss. Trotzdem die kulturellen Verhältnisse und Bedürfnisse Deutschlands und der deutschen Schweiz in weitgehendem Masse übereinstimmen, kann man sich die Grundlagen, auf denen

sich die deutschen Schulen und die unsrigen aufbauen, gar nicht verschieden genug denken, und erst im Lande selber wird man im vollen Umfange dessen inne, wie eng diese Verschiedenheit mit der Verschiedenheit der Staatsformen und des ganzen Denkens und Fühlens des Volkes zusammenhängt.

Zunächst sei an das hohe Schulgeld erinnert, das die Schüler der meisten deutschen Mittelschulen bezahlen: 120 Mark und höher für die Kinder von ansässigen Reichsangehörigen. Für Ausländer bis gegen 500 Mark. Der Gegensatz zu unsren Schulen wird noch dadurch verschärft, dass, wer die Mittelschulen besuchen will, schon von den Elementarklassen an der betreffenden Schule angehören muss. Die „Höhere Mädchenschule“ behält nämlich die Mädchen vom 1. bis zum 10. Schuljahre oder baut höchstens jetzt neuerdings auf drei „Vorklassen“ auf und setzt mit dem vierten Schuljahr ein. Dass bei dieser Einrichtung schlecht genährte Kinder, die zudem zu Hause wenig oder keine Anregung erhalten und nicht gefördert werden können, der Schule fernbleiben müssen, ermöglicht natürlich ein rascheres Fortschreiten, und je höher hinauf, desto mehr gilt dies. Aber wie teuer sind diese Vorteile erkauft! Dass bei uns wirklich alle n Kindern alle Schulen offen stehen, ist eine Tatsache, deren hohe Bedeutung einem erst recht bewusst wird, wenn man sieht, wie es anderswo nicht der Fall ist. Dazu kommt, dass es bei uns so viel Zeit und Kraft braucht, um die Schüler die Schriftsprache zu lehren. In Norddeutschland dagegen, wo nur die Kinder der gebildeten Kreise die Höhere Mädchenschule oder die entsprechenden Knabenschulen besuchen, braucht man sich damit nicht abzumühen, da in diesen Kreisen der Dialekt nicht gesprochen wird, und in Süddeutschland sind die Schwierigkeiten wenigstens viel weniger gross, als bei uns. Für ein rasches Fortschreiten ist das wiederum sehr vorteilhaft; aber eine Schranke mehr trennt in Norddeutschland die Besitzenden und die Nichtbesitzenden. Nicht einmal die gleiche Sprache sprechen sie!

Im weitern setzt in den deutschen Schulen die erste Fremdsprache noch fast überall mit dem 10. Altersjahr ein und wird gleich von denselben Lehrern gelehrt, welche die Kinder auch in den obern Klassen der Mittelschule haben. In der deutschen Schweiz ist es bekanntlich nicht in allen Kantonen gleich. In den meisten und so auch im Kanton Zürich beginnt man erst mit dem 13. Altersjahr mit Französisch oder Latein. Wer täglich die grosse Aufgabe vor Augen hat, welche die Mittelschule zu lösen hat, empfindet es sehr schmerzlich, dass ihr nicht ein Jahr mehr dafür vergönnt ist. Aber das sind

Wünsche, die man, wenigstens im Kanton Zürich, zu begraben gelernt hat! Endlich muss noch darauf hingewiesen werden, dass die unstreitig grössere geistige Beweglichkeit und das leichtere Ausdrucksvermögen der Norddeutschen und ganz besonders der Sachsen in den Schulen ein Tempo und eine Lebhaftigkeit des Gedankenaustausches zwischen Lehrern und Schülern ermöglichen, wie sie in der deutschen Schweiz schlechterdings undenkbar sind.

Es leuchtet ohne weiteres ein, dass bei so tiefgreifenden Verschiedenheiten der Faktoren, auf denen sich der Unterricht aufzubauen hat, in Deutschland Gestaltungsmöglichkeiten denkbar sind, die bei uns ausgeschlossen wären, und umgekehrt.

3. *Frauenschulen.* Meine Reise stand, abgesehen vom Besuch der Mädchengymnasien, unter dem Zeichen der Gewinnung der Mädchen für soziale Betätigung. Das grosse Interesse, das heute alle denkenden Menschen der sozialen Frage entgegenbringen, hat dazu geführt, dass die neuen Frauenschulen, wie ich bereits bemerkte (S. 249), die Mädchen für soziale Betätigung zu gewinnen suchen und dass man in Städten, in denen keine Frauenschulen bestehen, durch theoretische und praktische Kurse, die von Vereinen veranstaltet werden, das gleiche Ziel erstrebt. Dabei darf naturgemäß auf diesem Gebiete noch weniger als anderswo die Schulung nur eine theoretische bleiben. Es gilt, so früh als irgend möglich Gelegenheit zur Mitarbeit zu bieten. Und da es sich nicht um ein Schulfach handelt, das erst in seinen Ergebnissen dem späteren Leben zugute käme, sondern die Tätigkeit selber nachher ihre Fortsetzung erhalten soll, und zwar aus eigenem Antrieb heraus, so kommt alles darauf an, dass die Mädchen sie lieb gewinnen. Nur in diesem Falle finden sie später, wenn sie sich ihr infolge häuslicher Verhältnisse vielleicht längere oder kürzere Zeit nicht haben widmen können, den Rückweg zu ihr und erhalten so einen wohltuenden Ersatz für einen häuslichen Wirkungskreis. Ist doch die Hauptsache im Leben, dass man Gelegenheit bekommt, sich in den Dienst anderer zu stellen.

Meine Aufgabe war also nicht nur Frauenschulen zu besuchen, sondern auch zu sehen, wie man durch freie Kurse die Mädchen für soziale Tätigkeit heranbildet, was für spezielle Gebiete sich besonders dazu eignen, ihr Interesse zu fesseln und für dauernd zu gewinnen, und in welcher Weise in den einzelnen deutschen Städten die Frauenschulen oder die Kurse in direkter Verbindung mit den verschiedenen sozialen Institutionen stehen und ihnen Mitarbeiterinnen zuführen.

Ich hatte in Berlin eine längere Unterredung mit Fräulein Auguste

Sprengel, der Gründerin der Frauenschule. Ihr, die lange Jahre eine höhere Mädchenschule leitete, hatten frühere Schülerinnen oft geklagt, dass ihre ungenügende Bildung sie an den Interessen ihrer Männer nicht im notwendigen Masse teilnehmen lasse oder dass, weil sie unverheiratet geblieben, ihr Leben keinen Inhalt hätte. So hat sie vor allen durch ihre Schriften und durch anderweitiges Eingreifen der Frauenschule die Wege geebnet. Man kann sich ja in der Tat nicht genug vor Augen halten, in welchem Masse sich im Laufe eines Menschenalters die Verhältnisse für die jungen Mädchen geändert haben. Die Zeit, da fast jede von ihrer Mutter lernen konnte, wie ein richtiger Haushalt zu führen sei, ist vorbei. Aber nicht nur für den engern Haushalt gilt es mehr sich auszubilden. Gebieterisch verlangt die Zeit Helferinnen für alle möglichen Arten sozialer Tätigkeit. Dieses Verlangen dringt durch jede Türe. Und so muss jede sich unglücklich fühlen, die ihr Leben inhaltsarm sieht und nicht die Fähigkeit in sich fühlt, ihm einen Inhalt zu geben. Das noch um so mehr, als die Frauen oft besser helfen können, als der Mann. Es ist für sie viel leichter, auch mit kleinen Mitteln etwas auszurichten.

So wurde es denn von allen Seiten freudig begrüßt, als die preussische Regierung bei der Reform des Jahres 1908 die Gründung von Frauenschulen vorsah, die in einem oder besser zwei Jahreskursen die Fortsetzung zur Höheren Mädchenschule bilden und denjenigen Mädchen Aufnahme gewähren sollten, welche nicht studieren, aber ihre allgemeine Bildung erweitern und zu einem gewissen Abschluss bringen wollten. Damit war auch ein Ventil geschaffen, um einem ungesunden Zudrang zu den Studienanstalten vorzubeugen. Ja, es wurde geradezu die Bestimmung getroffen, dass eine Studienanstalt nur dann in einer Stadt errichtet werden dürfe, wenn diese bereits eine Frauenschule besitze. Man sieht, dass es der preussischen Regierung an gutem Willen und an Energie nicht fehlte, um der neuen Schöpfung zum Leben zu verhelfen. Und das war allerdings um so mehr zu begrüßen, als die neue Frauenschule nicht bloss in den alten Bildungsbahnen weiterfahren, sondern auch neue Wege einschlagen sollte. Es wurden nicht nur die Fächer vorgesehen, die der sogenannten allgemeinen Bildung entsprechen, sondern die künftigen Frauen sollten durch Erziehungslehre und Unterricht im Kindergarten auf ihren speziellen Beruf als Mütter vorbereitet werden. Zudem sollten sie, um auch die Verhältnisse kennen zu lernen, die zur sozialen Fürsorge nötigen, durch Bürgerkunde und Volkswirtschaft wenigstens mit den wichtigsten Fragen sozialen Lebens bekannt gemacht werden.

Man sieht, die Tafel war reich gedeckt. Nur zu reich. Selbstverständlich war zwar nur ein Teil der Fächer obligatorisch, aber trotzdem wurde nicht ohne Grund die Besorgnis geäussert, dass es bei einem solchen Vielerlei nun erst wieder zu einem Naschen komme. Und dazu trat eine zweite Schwierigkeit. Von den Knabenschulen her steckt den Deutschen die Frage der Berechtigung tief im Blute. Sorgfältig ist für jede Schule festgestellt, zu was für Studiengängen ihr Abschlusssexamen berechtigt. Heisse Kämpfe sind noch vor kurzem durchgefochten worden, um den Realgymnasien und den obern Realschulen (denen bei uns die Industrieschulen entsprechen) weitere Berechtigungen zu sichern. Da stellte sich von selbst die Frage ein: Was für Berechtigungen gibt die Frauenschule? Und diese Frage wurde nicht nur von den Eltern, sondern vielleicht sogar noch mehr von den Mädchen aufgeworfen, weil jetzt auch in Deutschland aus naheliegenden Gründen Tausende von Mädchen einem festen Beruf zusteuern, die dies vor einem Menschenalter für unter ihrer Würde gehalten hätten.

So kam es denn, dass die Begeisterung, mit der die Gründung von Frauenschulen zuerst begrüsst wurde, bald wesentlich abflaute. Wohl gründete man solche Schulen. Man musste es ja tun, wenn man die so sehr begehrte Studienanstalt bekommen wollte, aber gerade weil so viele gegründet wurden, die dann zum Teil nicht recht gediehen wollten, geschah der Idee Abbruch. Es war zudem für kleinere Städte nicht immer leicht, die Lehrkräfte für die sozialen Fächer zu finden, und sie konnten oft auch das „Anschauungsmaterial“ für die Kurse in sozialer Fürsorge, die Krippen und Horte, die Fürsorgeanstalten für kranke und blinde Kinder, nicht in genügender Vollständigkeit bieten. So ging mehr als eine Frauenschule wieder ein.

Die Situation war kritisch. Man half sich, indem man der einen Frauenschule ein Examen für Haushaltungslehrerinnen zugestand, der andern eines für Kindergärtnerinnen usw. So ging es. Aber freilich, Frauenschulen waren das nun nicht mehr, sondern Fachschulen.

Nun, das Beste tat auch hier die Zeit. Es ist dafür gesorgt, dass der Gedanke an soziales Wirken sich nicht mehr auf die Länge zurückdrängen lässt. Wenn die Mütter, die selber noch unter anderen Anschauungen gross geworden sind, nicht wollen, so wollen die Töchter. Sie empfinden es deutlich, dass es mit dem Arbeiten im „Vereinli“ für diesen oder jenen guten Zweck sein Bewenden nicht haben soll, dass nah und fern viel Not zu finden ist, und dass es gilt,

sich rechtzeitig ausrüsten zu lassen, um später eingreifen zu können. Sie wissen auch, dass manches Frauenleben, weil „er“ nicht kam und unterlassen worden war, das junge Mädchen rechtzeitig für das Wirken zugunsten anderer zu interessieren, arm und freudlos geblieben ist. Und so gehen sie in die Frauenschulen. Noch sind manche Schwierigkeiten zu überwinden, aber es wird an ihrer Lösung gearbeitet. Die Persönlichkeiten, die den besten Überblick über die ganze Bewegung haben, sehen zuversichtlich in die Zukunft. Dass die Fachexamen, die man einzelnen Schulen gegeben hat, nur Krücken sind, anerkennt jedermann, und man wird diese Krücken wegwerfen, sobald die Erstarkung weit genug gediehen ist. Bereits weisen einzelne Frauenschulen auch ohne solche Nachhilfe eine sehr erfreuliche Frequenz auf, und schon jetzt haben Hunderte junger Mädchen den Tag gesegnet, der sie der Frauenschule zugeführt hat. Es ist auch dafür gesorgt, dass gewisse Berechtigungen den Frauenschulen nicht vorenthalten bleiben. Fachschulen für soziales Wirken auf den verschiedenen Gebieten bestehen nämlich bereits — es wird unten von ihnen gesprochen werden — und der Übertritt an solche kann den Abiturientinnen der Frauenschulen ohne Aufnahmeprüfung gestattet werden. So gestalten sich die Aussichten auch nach dieser Richtung günstiger.

Selbstverständlich suchte ich mich beim Besuche von Frauenschulen namentlich mit dem Betrieb der neuen Fächer bekannt zu machen, die diese Schulen gebracht haben: Bürgerkunde und Volkswirtschaftslehre, philosophische Propädeutik und Einführung in die sozialen Interessen. Es ist Tatsache, dass die Mädchen auch solchen Stoffen, wenn sie nur richtig vorgetragen werden, d. h. der Lehrer es versteht, an Beispiele aus dem praktischen Leben anzuknüpfen, reges Interesse entgegenbringen und auch nach längerer Zeit noch mindestens so viel davon behalten haben, als auf Gebieten, die von jeher zum Unterrichtsstoff der Mädchen gehörten. Kommt ihnen vielleicht die Belehrung über die Staatsverfassung etwas trocken vor, so interessieren sie sich für die Parteien um so mehr. Und eine systematische Aufklärung über die sozialen Verhältnisse, über das Wie und Warum für diese Fragen, kann auch bei ihnen auf volle Aufmerksamkeit zählen. Aber das ist sicher, dass sehr viel gerade bei diesen Fächern von der Eignung des Lehrers abhängt. Selbstverständlich muss der Unterricht meist Fachleuten übertragen werden, und diese besitzen eben nicht immer das nötige pädagogische Interesse und Geschick. Es kommt auch vor, dass ihnen ihre Aufgabe durch disziplinarische

Schwierigkeiten erschwert wird, da manche Schülerinnen früher Privatschulen besucht haben und dort zu wenig an stramme Zucht gewöhnt worden sind. Die öffentlichen Mädchenschulen in Deutschland werden nämlich trotz ihrer Abschliessung nach unten vielfach von den Mädchen der finanziell kräftigsten Kreise nicht besucht, sondern diese gehen in Privatschulen. Da kommt es nachher um so mehr darauf an, dass der Lehrer der Frauenschule die jungen Damen, die sich unter Umständen noch gar nicht als solche benehmen, zu fesseln weiss. Und wie wenig hängt doch das pädagogische Interesse und Geschick — selbstverständlich bei klassischen Philologen und Andern so gut wie beim Juristen — mit der Beherrschung des Sofes an sich zusammen; diese ist ja allerdings die Voraussetzung für ein richtiges Lehren, aber doch nur die Voraussetzung: der Stamm, aber nicht die Krone.

Die Frauenschulen bieten alle auch Gelegenheit, in einem Kindergarten den Verkehr mit kleinen Kindern zu lernen. Daneben gibt es eigene Kindergärtnerinnen-Seminare. Also das Mädchen, das später als Mutter oder als Erzieherin kleine Kinder beschäftigen und erziehen soll, bekommt nicht die gleiche Ausbildung, wie die eigentliche Kindergärtnerin. Es wird wünschbar sein, dass auch in der Schweiz mehr als bisher diese beiden Ziele getrennt werden. Viel geschieht, um den deutschen Kindergärten nach Möglichkeit den Familiencharakter zu geben. Man vereinigt die Kinder in Gruppen von 10—12, lässt Geschwister beisammen und scheut sich nicht, auch etwa schon ein zweijähriges Brüderchen oder Schwesternchen zuzulassen. Das normale Aufnahmealter beträgt 3 Jahre (bei uns 4). In Berlin findet sich in der Ecke eines Kindergartenzimmers eine niedrige Schranke. Hinter diese ziehen sich einzelne neu aufgenommene Kinder in den ersten Tagen zurück. Sie sind noch zu schüchtern, um sich unter die „Menge“ zu wagen; haben sie aber ein paar Tage von ihrem Versteck aus das Leben und Treiben beobachtet, so kommen sie allmählich auch zu den andern.

Die Frauenschulen sollen wirkliche Schulen sein. So wird jetzt in Deutschland überall das Bedürfnis empfunden, wenigstens einen Teil der Fächer, meist etwa 12 Stunden, als obligatorisch zu erklären. Ich bezweifle, dass es eine deutsche Schule gibt, in der kein Fach obligatorisch wäre wie in unsrern Fortbildungsklassen in Zürich. Diese können sich nur dadurch rechtfertigen, dass sie bald 40 Jahre alt sind. Zur Zeit ihrer Gründung wäre allerdings ein Obligatorium unklug gewesen. Heute dürfte die Sache wesentlich anders liegen.

Gewiss ist in der Schule das, was der Lehrer bietet, das Wichtigste. Aber sehr wichtig ist auch das, was die Schüler einander bieten, und sich etwas bieten können sie in ganz anderm Masse, wenn eine Anzahl obligatorischer Fächer den Krystallisationspunkt bilden, um den sich die Schülerinnen zusammenschliessen und der sie zusammenhält.

Der wichtigen Frage, ob bei geringem Besuch Hospitantinnen zugelassen werden sollen, wodurch das Obligatorium der Fächer faktisch aufgehoben wird, begegnet man in Bremen dadurch, dass die zwei Kurse in einzelnen Fächern zusammengenommen werden. Es gibt ja in der Tat Fächer, bei denen es auf dieser Altersstufe auf dasselbe herauskommt, ob man den Stoff ein Jahr früher oder später und in dieser oder jener Reihenfolge behandelt. Über die Frage, ob die theoretische und die praktische Ausbildung neben oder nach-einander zu legen seien, gehen die Ansichten auseinander. Ich habe am einen Ort das eine, am andern das andere mit der gleichen Wärme verteidigen hören.

Die Liste der sozialen Tätigkeitsgebiete, für welche Mitarbeiterinnen, ob sie nun an Frauenschulen oder durch Kurse vorgebildet seien, willkommen sind, wächst immer noch weiter. In den Grossstädten, in denen wegen der weiten Entfernungen auch an der Volkschule kein Nachmittagsunterricht erteilt wird, ist allerdings Fürsorge für die Kinder armer Eltern in noch viel weitergehendem Masse notwendig, als bei uns, und so sind es namentlich die Horte, für die nie zu viel Mitarbeiterinnen gewonnen werden können. Es wird unten noch davon die Rede sein. In München lernte ich die Kinderlesehallen kennen. Es gab früher solche nur in Amerika, jetzt bürgern sie sich auch in Deutschland ein. Die ganze Aufsichtstätigkeit ist in diesen Instituten jungen Mädchen überbunden. Sicherlich fällt im Kampfe gegen die Schundliteratur den Kinderlesehallen eine nicht unwesentliche Rolle zu, besonders wenn die jungen Mädchen die kleinen Leser nicht bloss beaufsichtigen, sondern sie zu stetigem und förderndem Lesen anleiten. Der Zudrang ist im Winter kaum zu bewältigen. Man liess erst Knaben und Mädchen gleichzeitig zu, aber letztere wurden beim Kampf um den Eintritt vom stärkern Geschlecht so verprügelt, dass nun an den einen Nachmittagen nur Knaben, an den andern nur Mädchen Zutritt haben. Schon vom 6. Jahre an werden Kinder zugelassen, da selbstverständlich neben den zum Lesen bestimmten Büchern auch Bilderbücher in reicher Zahl da sind. An einzelnen Nachmittagen werden Märchen erzählt.

4. Soziale Fachschulen. Vom grössten Interesse war

für mich auch der Besuch der verschiedenen sozialen Fachschulen, die in Deutschland bestehen. Je mehr die Mädchen in den Frauenschulen in die sozialen Probleme eingeführt werden, desto grösser wird die Zahl derer, die durch eine förmliche Schulung sich für ein berufliches Wirken an schwierigeren Posten die nötige Ausrüstung zu erwerben wünschen.

Dabei macht es zunächst keinen Unterschied, ob ein solch berufliches Wirken als bezahlt oder unbezahlt gedacht ist. Je besser die Frau sich theoretisch und praktisch vorbilden lassen kann, desto williger werden die Behörden ihr Stellungen auf den verschiedenen Gebieten sozialen Wirkens öffnen oder neu schaffen. Schon jetzt sind besonders in Deutschland zahlreiche Stellen, auch solche mit ansehnlichen Besoldungen, mit Frauen besetzt. Es leuchtet aber ohne weiteres ein, dass auch Frauen, die es nicht nötig haben, sich nach bezahlten Stellen umzusehen, aber ohnedies ihre Lebensaufgabe in sozialem Wirken sehen, je länger, desto mehr ebenfalls Wert darauf legen müssen, sich an einer sozialen Fachschule vorbereiten zu lassen. Die sozialen Aufgaben werden infolge der veränderten Verhältnisse allmählig viel zu schwierig, als dass schon der gute Wille und der gesunde Menschenverstand zu ihrer Bewältigung ausreichen würden, wie dies früher der Fall sein mochte oder wenigstens angenommen wurde.

Als die bedeutendste soziale Fachschule ist die von Fräulein Dr. Alice Salomon geleitete Soziale Frauenschule in Berlin-Schöneberg anzusehen. Sie umfasst zwei Jahreskurse und dazu einen Fortbildungskurs und zählte im letzten Jahre in jedem Kurs etwa 40 Schülerinnen. So jung die 1908 gegründete Anstalt auch ist, so kommt ihr doch die langjährige Erfahrung zugute, welche die Leiterin und andere Lehrer von den durch die Berliner „Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hülfsarbeit“ seit langem veranstalteten Kursen her haben. Es wirken hier auch mehrere der bekanntesten Führerinnen der Frauenbewegung, so Frl. Dr. Bäumer und Frl. Dr. Treuge. Von den früheren Schülerinnen stehen schon eine Reihe an verantwortungsvollen Posten im Dienste sozialen Wirkens. Die Aufnahmsfähigkeit der jungen Mädchen auch für schwierigere soziale und philosophische Probleme trat mir in dieser Schule neuerdings in überzeugendster Weise vor die Augen. Es musste dort ein Kurs, in dem Fräulein Dr. Bäumer Euckens „Geistige Strömungen der Gegenwart“ behandelte und ein Kapitel um das andere zum voraus durch eine Schülerin in einem Vortrag erklären liess, doppelt geführt

werden, und jede Abteilung zählte 40—50 Teilnehmerinnen. Ich betonte schon, wie wichtig bei den Dozenten solcher Materien die richtige Fragestellung ist. Fräulein Salomon erklärt, an ihrer Schule hätten die Damen schneller richtig fragen gelernt als die Herren.

Von den Schülerinnen der „Frauenschule der innern Mission“ können eine grössere Anzahl mit der Leiterin der Frauenschule, der Gräfin von der Schulenburg, zusammenwohnen. Es ist selbstverständlich, dass ein solches Zusammenwohnen die Wirkung der Anregungen des Kurses noch bedeutend verstärkt. Sehr beachtenswert ist auch eine Art „Wiederholungskurs“, den die früheren Schülerinnen durchzumachen haben. Es besteht nämlich für diese ein Verein. Will oder muss nun eine, die ursprünglich nicht beabsichtigt hatte, beruflich in den Dienst sozialer Tätigkeit zu treten, dies infolge veränderter Verhältnisse später doch tun, so verschafft ihr der Verein eine Stelle. Aber dieser Verpflichtung auf seiten des Vereins entspricht für das Mitglied die Pflicht, jedes Jahr sechs Wochen sich für eine soziale Arbeit zur Verfügung zu stellen, damit so das früher Erlernte beständig aufgefrischt werden kann.

Im weitern sei für Berlin noch des Jugendheims in Charlottenburg gedacht. Es enthält ein Kindergärtnerinnen- und ein sozialpädagogisches Seminar, und die Teilnehmerinnen an den Kursen können nicht nur an einem eigenen Kindergarten, sondern auch an den Kindern der Tagesheime (Horte) und der Krippen im Hause selber für ihre künftige Tätigkeit geschult werden. Zudem ist das Jugendheim die Zentralstelle für die Schulspeisung. 200 Kinder speisen täglich im Hause, und 500 Liter Suppe werden für sie und für die an andern Punkten der Stadt zur Schulspeisung zugelassenen Kinder gekocht. Die Jugendheime, die unsren Horten entsprechen, sind in den grossen Städten Deutschlands nicht nur wegen der grösseren Verhältnisse von ungemeiner Wichtigkeit, sondern namentlich auch deshalb, weil bei den weiten Entfernungslinien die Kinder bloss am Vormittag bis 1 Uhr Schule haben. Sie bringen daher den ganzen Nachmittag von 1 Uhr an im Jugendheim zu und haben hier auch ihre Aufgaben zu machen. Sie sind also zuerst hierbei und nachher bei den andern Arbeiten oder den Spielen, die im Jugendheim getrieben werden, zu überwachen. Die Grossstadt lässt auch das Amt der „Schulpflegerin“ immer wichtiger werden, deren Aufgabe es ist, den häuslichen Verhältnissen der Kinder nachzugehen und, wo Not vorhanden ist, zu prüfen, wie am besten vorgegangen wird. Solche „Schulpflegerinnen“ und „Jugendleiterinnen“, die Horte zu leiten

imstande sind, heranzubilden, ist eine der wichtigsten Aufgaben des Jugendheims Charlottenburg und ähnlicher Anstalten. Auf den Tag, an dem ich das Jugendheim besuchte, fiel gerade eine Stunde eines Vortragszyklus, in dem den Schülerinnen Bilder vorgewiesen werden, um sie zu lehren, was für Bilder sich für die Vorführung vor niedrigen Volksschichten eignen und aus welchen Gründen.

Das Pestalozzi-Fröbelhaus I in Berlin, das in erster Linie ein Seminar für Kindergärtnerinnen ist, bildet auch Jugendleiterinnen aus, die später namentlich die Leitung von Horten übernehmen. Sie haben nach $1\frac{1}{2}$ Jahren Kindergärtnerinnen-Seminar ein praktisches Jahr als Kindergärtnerin durchzumachen und dann einen einjährigen Kurs, um hierauf die Prüfung als Jugendleiterinnen abzulegen. Selbstverständlich ist im Hause selber ein Kindergarten, dann werden aber auch Kinder aufgenommen, die schulpflichtig wären, aber wegen körperlicher oder geistiger Rückständigkeit noch nicht in die Schule gehen können und die nun hier so lange gefördert werden, bis sie in eine eigene für sie bestimmte Elementarklasse, die sich ebenfalls im Hause befindet, aufgenommen werden können.

Das Christlich-Soziale Frauenseminar des evangelischen Frauenbundes in Hannover, das seine Schülerinnen in einem Kurs von 16 Monaten ausbildet, hatte gerade Ferien. Ich konnte immerhin mit der Leiterin sprechen. Die Anstalt schickt ihre Schülerinnen weit herum im Lande in soziale Institute, um die Praxis zu lernen. Wie sehr in Deutschland die Antialkohol-Bewegung noch im Rückstande ist, zeigt der Umstand, dass die Leiterin der Schule sich mit Frau Prof. Orelli in Zürich in Verbindung gesetzt hatte, damit die Schülerinnen hier diesen so wichtigen Zweig sozialer Tätigkeit kennen lernen könnten.

Das Evangelische Fröbelseminar in Cassel, das ich ebenfalls besuchte, bildet nicht nur, wie der Name andeutet, Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen aus, sondern sucht auch Mädchen, die aus diesen oder jenen Gründen keine volle höhere Mädchenschule besuchen können, für die Leitung eines kleinern Haushalts auszubilden, aber wiederum nicht in der Art einer blossen Haushaltungsschule, sondern mit Einführung in die Kinderpsychologie und in die sozialen Pflichten, die der gebildeten Frau warten.

Über ganz Deutschland zerstreut sind die sogenannten Zimmerheime. Es sind Anstalten für junge Mädchen, die von Dr. Zimmer, dem Direktor des evangelischen Diakonievereins, gegründet

wurden. Sie wollen zunächst für den Haushalt vorbereiten und die allgemeine Weiterbildung fördern. Einzelne verfolgen daneben spezielle Zwecke, die Heranbildung für einzelne Berufe: Krankenpflegerin, Turnlehrerin, ja auch für künstlerische Tätigkeit. Bei andern stehen die sozialen Interessen im Vordergrund. So im Viktoriaheim in Cassel, das ich besuchte. Es ist rührend zu sehen, wie hier die Insassen jedes einzelnen Zimmers sich in dieser oder jener Art der Armen und Gedrückten des Ortes annehmen und so früh lernen, an die Notleidenden oder wenigstens vom Schicksal weniger Begünstigten zu denken. Mädchen, die aus diesem oder jenem Grunde weniger gut an einer Schule, als in kleinem Kreise in soziale Tätigkeit eingeführt werden können, haben hier Gelegenheit, das, worauf es ankommt: den Trieb für andere zu wirken, in mindestens ebenso wirksamer Weise zu pflegen und zu entwickeln, als an einer sozialen Schule.

5. Die Hochschule für Frauen. Die Hochschule für Frauen in Leipzig, die 1911 gegründet wurde, gibt nicht wie die andern Hochschulen die Ausbildung für die wissenschaftlichen Berufe, die früher Alleingut der Männer waren und zu denen allmählich die Frauen Zutritt erhalten haben. Sie will vielmehr Frauen Gelegenheit geben, sich in einem über die Mittelschule hinausgehenden Masse für ihren eigentlichen Beruf als Frau und für die Bedürfnisse, die sie als gebildete Frauen empfinden, auszubilden. Nach drei Richtungen gehen ihre Ziele. Zunächst will sie die Mädchen für ihre Aufgaben als künftige Mütter vorbereiten und sie das Leben des Kindes theoretisch durch Vorlesungen über Kinderpsychologie, Pädagogik usw. und praktisch durch Übungen im Kindergarten verstehen lehren. Ferner soll die Frau für das Wirken auf sozialem Gebiete tüchtig gemacht werden. In dritter Linie aber soll sie ihre allgemeine Bildung vertiefen und erweitern können. Es steht ihr der Besuch besonders von historischen und naturwissenschaftlichen Vorlesungen und Übungen offen. Es ist ohne weiteres verständlich, dass Hunderte und Tausende von Frauen nicht an einer auf die wissenschaftliche Forschung vorbereitenden Hochschule studieren wollen, aber doch das Bedürfnis empfinden, über die Bildung hinaus, die ihnen die Mittelschule bietet, sich weiter belehren zu lassen, um so später um so mehr die Interessen des Gatten und der Kinder teilen zu können. Die Vorlesungen des gleichen Gebietes, z. B. die naturwissenschaftlichen, werden durch eine Reihe von Semestern hindurch in bestimmte Beziehung zu einander gesetzt, so dass ihr vollständiger Besuch den Überblick über das ganze Wissensgebiet ermöglicht.

Für Pädagogik und Sozialwissenschaften beschränkt sich übrigens die Leipziger Hochschule nicht auf die Ausbildung der künftigen Mütter. Sie will vielmehr auch Jugendleiterinnen und Beamte für soziale Posten heranbilden und Frauen befähigen, später einmal als Lehrerinnen an Frauenschulen die pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Fächer zu vertreten. Es sind daher Abschlussprüfungen nach beiden Richtungen eingerichtet, die nur bestehen kann, wer mindestens fünf Semester hindurch die einschlägigen Vorlesungen besucht und eine grössere wissenschaftliche Arbeit gemacht hat. Die Zahl der Studierenden und der Hörerinnen hat letzten Winter etwa 750 betragen. Die Vorlesungen tragen, wie ich mich persönlich überzeugen konnte, einen durchaus wissenschaftlichen Charakter. Zudem dürfen von den Angehörigen der Hochschule auch die Vorlesungen an der Universität besucht werden.

6. **Mädchen gymnasien** (Studienanstalten). Eigene Mädchen gymnasien wurden in Deutschland erst in den letzten Jahren in grösserer Zahl begründet. Es war natürlich, dass das Ziel der Frauenbewegung zuerst darauf gerichtet war, für die Mädchen die Zulassung zu den Knabenschulen zu erreichen.

Preussen hat die Koedukation auf der Stufe der Mittelschule grundsätzlich und durchgehend abgelehnt, die meisten andern deutschen Staaten haben sie für kleinere Orte gestattet, an denen sich die Errichtung eigener Mädchen gymnasien nicht lohnen würde.

Eine so geschlossene Anstalt wie die deutsche höhere Mädchen schule mit ihren zehn Jahreskursen (1. bis 10. Schuljahr) darstellt, gab in den einzelnen Bundesstaaten die Frage, ob Studienanstalten durch Abzweigung nach dem 13. Altersjahr oder aber als drei- oder vierjähriger Aufbau auf die höhern Mädchen schulen (also für das 17.—19. Altersjahr) einzurichten seien, nicht wenig zu reden. Preussen, ganz neuerdings auch Baden, hat sich für die Abzweigung entschieden. Da die Mädchen in den Jahren der Entwicklung stärker der Schonung bedürfen als die Knaben, so sind sechsklassige Anstalten an das 7. Schuljahr angeschlossen worden, und so wird der gesamte Stoff, der zu lernen ist, auf 13 Jahre verteilt, anstatt wie bei den Knaben auf 12. Sachsen hat sechsklassige und dreiklassige Studienanstalten zugelassen, Hessen nur dreiklassige. Im übrigen ist die Frage noch nicht als endgültig abgeklärt zu betrachten, da der Bundesrat erst noch zu entscheiden hat, ob die Abituri entinnen dreiklassiger Studienanstalten zum Medizinstudium zugelassen werden

sollen oder nicht. Sollten die dreiklassigen Anstalten Bestand behalten, so wird die Überproduktion von Aspirantinnen für die wissenschaftlichen Berufe sich wohl bald in unheimlicher Weise fühlbar machen. Der Gefahr, dass anderseits bei der Gabelung sich viel ungeeignete Elemente den Studienanstalten zuwenden und den Rückweg in die höhere Mädchenschule nicht mehr finden könnten, hat man in Preussen durch zweckmässige Verschiebung des Englischunterrichtes mit Erfolg vorzubeugen versucht.

Selbst wenn in einzelnen deutschen Staaten der Aufbau der Studienanstalt auf die höhere Mädchenschule, also eine Beschränkung der Gymnasialbildung der Mädchen auf 3—4 Jahre von Bestand sein sollte, würden die Schülerinnen, abgesehen vom Latein, dem entschieden zu wenig Zeit eingeräumt ist, immer noch besser und gründlicher auf die Maturität vorbereitet, als es in Zürich bei dem vierjährigen Kurse der Gymnasialabteilung der Höhern Töchterschule der Fall ist. Eben weil, wie früher ausgeführt wurde (S. 251 ff.), in Deutschland grosse Schwierigkeiten wegfallen, die bei uns zu überwinden sind, und weil das Fachlehrersystem so viel früher einsetzt. Im übrigen wird es in Deutschland an den Mädchengymnasien mit der Zulassung schwächerer Elemente sehr streng genommen. Ich war mehrfach überrascht, das geistige Niveau der Klassen recht hoch zu finden, aber die Direktoren erklärten mir auch ganz offen, dass man bei der Promovierung in die obern Klassen sehr streng sei. Dass man sich in der Welt doch immer in Extremen bewegt! Gewiss röhrt die grosse Unzufriedenheit mit den Schulen, die in Deutschland tatsächlich herrscht, zum guten Teil davon her, dass zu grosse Anforderungen gestellt werden und da und dort Härte nicht zu leugnen ist. Aber in der Schweiz geht man nach der andern Richtung zu weit. Man lässt an Volks- und Mittelschulen Schüler in die obern Klassen aufrücken, die nicht in die betreffenden Klassen oder Anstalten passen. So sicher es die Aufgabe des Lehrers ist, im Schüler, auch im langsamem, die vorhandenen Anlagen mit Geduld und Liebe zur Entwicklung und zum Reifen zu bringen, so wichtig ist es, dass er den richtigen Massstab nicht verliert. Ist das nötige Mass von Begabung nicht vorhanden, dann ist es heilige Pflicht, mit Mitgefühl, aber bestimmt und entschlossen zu sagen: Es geht nicht. Das sind Binsenwahrheiten! Gewiss! Aber in Deutschland wird mehr nach der einen, bei uns mehr nach der andern Richtung vielfach dagegen gehandelt. Mancher beschäftigungslose Advokat oder Mediziner, der mit Ach und Krach durch die Prüfungen gekommen ist, wäre heute dankbar dafür, wenn

seine Lehrer einst strenger gewesen wären und ihn auf den richtigen Weg gewiesen hätten. Beispiele liessen sich in grosser Zahl nennen!

Ein magerer Trost war es mir zu sehen, dass die Vernachlässigung der Grammatik an den untern Schulen, die uns deutsch-schweizerischen Mittelschullehrern so viel Not bereitet, sich nicht auf die deutsche Schweiz beschränkt, sondern auch in Deutschland grassiert. Unser Zeitalter der Technik und der Naturwissenschaften lässt Lehrer und Schüler an der Grammatik und an der Sprache überhaupt wenig Gefallen finden. Die Folgen zeigen sich, wie mir noch dieser Tage ein Hochschuldozent gesagt hat, bis in die Universität hinauf und natürlich auch im praktischen Leben. Welcher Mangel an Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck tritt nicht überall zu Tage. Besser als bei uns steht es in Deutschland natürlich immer noch. Eine ganz besondere Formulierungsgewandtheit besitzen die sächsischen Mädchen. Das wird auch von Norddeutschen ohne weiteres zugestanden. Sie sind überhaupt geistig sehr geweckt. Eine meiner schönsten Reiseerinnerungen ist eine Lateinstunde von 13-jährigen Mädchen in Dresden. Sie waren zwar etwas befangen, weil Besuch da war, zumal ich ihnen als Direktor eines schweizerischen Mädchengymnasiums vorgestellt wurde. So setzte es manche Böcke ab. Aber diese natürliche Frische, die noch von jeder Blasiertheit völlig frei war, die volle herzerfreuende Kindlichkeit, die Lust, die aus den Augen leuchtete, sein Möglichstes zu tun und den geschickten und temperamentvollen Lehrer, der das ganze Temperament der Klasse zu entfesseln wusste, zu befriedigen: wahrlich mir fiel es sauer, auf meinem Stuhl zu sitzen und passiver Zuhörer zu sein. Wie viel lieber hätte ich mich vor die Klasse gestellt und selber mit diesen Leutchen Frage- und Antwortspiel getrieben.

Langsame und geistig nicht sehr geweckte Lehrer passen nicht vor solche Mädchenklassen. Ich war einmal in einer Stunde, in der es mir ganz peinlich wurde, als mich die Mädchen immer und immer wieder ansahen, weil der Lehrer schrecklich langsam war und sie fühlten, dass mir das auffallen müsse. Das weibliche Geschlecht stellt bekanntlich nach dieser Richtung grössere Anforderungen an den Lehrer als die Knaben. Ist es diesen gar nicht unangenehm, wenn das Tempo etwas gemächlich ist, so wollen umgekehrt die Mädchen unausgesetzt beschäftigt sein. Sonst kann der Lehrer zu-sehen, wo sie mit ihren Gedanken bleiben.

Sehr schöne Ergebnisse zeitigt die grosse Leichtigkeit der Mädchen sich in die Schriftsteller einzufühlen besonders auch in den alten

Sprachen. Als klassischer Philologe wohnte ich mit Vorliebe Lateinisch- und Griechischstunden bei, weil ich da am besten vergleichen und auch viel lernen konnte. An der Lessingschule in Karlsruhe, dem ältesten Mädchengymnasium Deutschlands, war ich in einer Plato-stunde der Prima und hatte meine helle Freude daran, wie der schwie-rige Text gewandt und verständnisvoll übersetzt und erklärt wurde. Man kann vielfach von klassischen Philologen, die früher an Knaben-schulen unterrichteten, hören, dass sie, zumal an den obern Klassen, mit den Mädchen weiter kommen als mit ihren früheren Schülern. Zum Teil geht das allerdings auf die grössere geistige Reife zurück, welche die Mädchen in diesem Alter gegenüber den Knaben aufweisen. Ander-seits möchte man freilich oft fast verzweifeln angesichts der Gleich-gültigkeit mancher Mädchen gegen grammatische Fehler. Ihr leichtes Assoziationsvermögen lässt sie wohl immer schon wieder bei etwas anderem sein, bevor der Satz oder die Form wirklich nach allen Richtungen durchdacht ist. Für das Extemporieren aus dem Lateini-schen oder Griechischen ist es in Preussen und Sachsen Vorschrift, dass zuerst der Lehrer den Satz vorliest. So ist es natürlich für den Schüler leichter, diesen zu verstehen und zu übersetzen, als wenn er ihn selbst laut lesen muss und dabei noch Angst hat, er lese oder betone etwas falsch.

7. Der Zug zum Sozialen in der Reform des Mittelschulunterrichts. Dass unser gegenwärtiges Unter-richtsverfahren etwas geradezu Unsoziales in sich schliesst, hat schon mancher Pädagoge betont. Wenn Georg Kerschensteiner, der an der Spitze des Münchner Schulwesens steht, und Robert Seidel die Arbeits-schule verlangt und auch praktisch durchgeführt haben, so geschah das zum guten Teil aus derselben Erwägung heraus. Wohl soll beim Arbeitsunterricht in erster Linie die fast ausschliesslich geistige Arbeit, die jetzt geleistet wird, durch eine Entwicklung der praktischen Fähigkeiten abgelöst oder in ihrer Einseitigkeit gemildert werden, zugleich aber wird mit Recht darauf hingewiesen, wie beim Arbeits-unterricht mehrere Schüler zusammenarbeiten und auf ihre gegen-seitige Unterstützung angewiesen sind. Das Zusammenarbeiten mehrerer und womöglich der ganzen Klasse sucht nun auch Schulrat Gaudig in Leipzig durch seine Schriften und als Direktor einer höheren Mädchengeschule, der ein Lehrerinnenseminar angegliedert ist, zu er-reichen. Seine „Didaktischen Ketzereien“ und „Didaktischen Prä-ludi“ (1904 und 1909 bei Teubner erschienen) gehören zum Be-deutungsvollsten, was auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur

in Deutschland erschienen ist, und seit dem Tode Oskar Jägers und Wilhelm Münchs ist er sicherlich die markanteste und interessanteste Persönlichkeit unter den Pädagogen der deutschen Mittelschule.

Ich habe einer Anzahl von Stunden von Gaudig und von Lehrern seiner Schule, die in seinem Sinne unterrichten, beigewohnt, und die Eindrücke, die ich erhielt, gehören zu den packendsten und stärksten, die ich überhaupt je empfangen habe. Er liebt es nun freilich nicht, dass man über ihn schreibt, sondern wünscht, dass, wer sich für ihn interessiert, seine eigenen Schriften lese und nicht mehr oder minder unvollkommene Schilderungen, die andere von seinem Verfahren geben. Meine Ausführungen möchten denn auch nur zum Lesen dieser Schriften anregen.

Vor allem will Gaudig den Lehrer zurücktreten und die Schüler stärker zum Worte kommen lassen, als es jetzt im allgemeinen geschieht. Wie viel besser wäre es nicht, sagt er, wenn die Schüler so, wie sie es als kleine Kinder gewohnt waren, weiter ihren Fragetrieb betätigen könnten und betätigen würden. Jetzt wird ihnen das Fragen fast abgewöhnt. Der Lehrer ist es, der fragt. Und doch liegt in der Frage der Denkantrieb, und nur zu leicht ist zudem in ihr auch schon ein Teil der Antwort enthalten. Also sollte man es dahin bringen, dass den Schülern bei der Lektüre und überhaupt bei der Durchnahme neuen Stoffes die Fragen, die zur Abklärung führen, von selber in den Sinn kämen und dass sie diese an den Lehrer oder vielmehr — und das würde sich dann fast von selber ergeben — zum guten Teil aneinander richteten. Jetzt konzentriert sich die Aufmerksamkeit beinahe ausschliesslich auf das, was der Lehrer sagt. Viel besser wäre es, wenn die Schüler selber einen Teil seiner Tätigkeit übernehmen und einander aufklären würden, selbstverständlich in der Stunde und unter der Kontrolle des Lehrers, der dafür zu sorgen hätte, dass schiefe und falsche Urteile richtig gestellt würden. So würde der Charakter der Klasse als soziales Ganzes stärker als bisher zur Geltung kommen. So würden tatsächlich aber auch die einzelnen Diskussionsthema einer vielseitigeren Betrachtung unterzogen; denn es ist unmöglich, dass nicht dem Lehrer gelegentlich dieser oder jener Gesichtspunkt entgeht, und gerade ein guter Lehrer wird durch Äusserungen der Schüler oft auf neue Gedanken gebracht.

Gaudig erzielt im weitern mit Arbeitsteilung ein ungemein fruchtbare Zusammenarbeiten der Schüler. Wiederum in direktem Gegen- satz zum heutigen im allgemeinen üblichen Verfahren, bei dem eine Unterstützung eines Schülers durch einen andern, soweit es sich nicht

um wirklich zweckmässige Förderung des Schwächeren durch den Begabten handelt, als verpönt gelten muss. Eine solche Arbeitsteilung besteht darin, dass die einzelnen Schüler verschiedene Teile eines grössern Ganzen, also verschiedene Abschnitte z. B. eines Dramas oder verschiedene Werke des gleichen Verfassers zugewiesen erhalten. Diese müssen sie auf vorher festgestellte Gesichtspunkte hin durcharbeiten mit schriftlicher Aufzeichnung der in Betracht kommenden Stellen. So wird ohne zu starke Belastung des Einzelnen erreicht, dass in allen Einzelarbeiten zusammen das Material für die Behandlung des Ganzen vorliegt. Es kann also ein Schüler, dem nachher für die zusammenfassende Bearbeitung eines der anfänglich aufgestellten Gesichtspunkte die betreffenden Ausschnitte aus den Aufzeichnungen zur Verfügung gestellt werden, mit dem Material für das Ganze arbeiten, um seine Ergebnisse nachher der Klasse vorzulegen. Gewiss ersetzt ein solches Arbeiten mit dem zum Teil von den Mitschülern gelieferten Material die eigene Lektüre nicht, aber es ist nun einmal einfach unmöglich, in der Schule auch nur von den bedeutendsten Schriftstellern alle Werke zu lesen. Und so ist der Ausblick über das vom Einzelnen gelesene Stück hinaus, der sich auf diese Weise bietet, doch sehr wertvoll. Dabei ist das rasche Aufnehmen fremden Stoffes, das von den Zuhörenden verlangt wird, geistig ungemein förderlich. Aber das ist selbstverständlich: eine solche Arbeitsteilung mit nachheriger Verwendung des gesammelten Stoffes setzt eine grosse geistige Beweglichkeit und vollständige Beherrschung des ganzen Gebietes beim Lehrer voraus und auch eine bedeutende geistige Beweglichkeit bei den Schülern. Diese beiderseitigen Faktoren sind bei Gaudig und seinen Schülerinnen in einem für Fremde geradezu verblüffenden Masse vorhanden. Es ihm nachzumachen ist nicht leicht, aber für kleinere und einfachere Gebiete ist das Prinzip auch unter weniger günstigen Voraussetzungen anwendbar, indem z. B. bei der Behandlung der Fabeln von Lafontaine je ein Schüler die charakteristischen Züge für ein Tier zu sammeln und zu verarbeiten hat etc. etc.

Notwendige Vorbedingung für ein Arbeiten im Sinne Gaudigs ist ein deutliches Sprechen der Schüler. In diesem Punkte steht es an unsren Mittelschulen vielfach ganz böse. Schüler und Lehrer denken viel zu wenig daran, dass es nicht genügt, dass die Antwort des Schülers für den Lehrer zu verstehen ist. Denn dieser weiss einigermassen, wie sie lauten wird, und versteht sie daher oft auch, wenn sie undeutlich gesprochen wird und für die Mitschüler ganz unverständlich ist. Eine gewisse Maulfaulheit ist uns Deutschschweizern ent-

schieden eigen und kann an der Mittelschule nicht energisch genug bekämpft werden.

Die Hauptsache an Gaudigs Verfahren ist und bleibt die starke Betonung der Fragestellung durch die Schüler. Und hierin können auch Lehrer, die sich als Persönlichkeiten bei weitem nicht mit ihm zu messen vermögen, viel von ihm lernen. Allerdings haben sie es, wenn ihre Schüler geistig weniger geweckt und im Formulieren weniger gewandt sind als die sächsischen Mädchen — und welche Schüler kämen diesen gleich? — schwerer, aber die Schüler haben es umso nötiger.

Natürlich hat Gaudig auch Gegner, und diese sprechen über sein Verfahren ab und erklären, dass das Neue an der Methode nicht gut und das Gute nicht neu sei. In der Tat sind solche Forderungen auch schon früher aufgestellt worden. Aber wohl zu früh! Jedenfalls hat die Wirkung nicht angehalten. Unsere Zeit aber, welche die Selbständigkeit des Schülers gegenüber dem Lehrer in ganz anderem Masse als früher anerkennt, sollte nun in der Tat reif sein für einen Fortschritt, wie ihn Gaudig will.

Dass die Arbeitsteilung als Prinzip ebenfalls auch unter schwierigeren Verhältnissen die Beachtung des Lehrers in hohem Grade verdient, ist sicher. Gewiss heisst es vorsichtig sein, damit nicht eine zu starke Belastung der Schüler eintritt; denn die Kontrolle, die der Schule nach dieser Richtung möglich ist, versagt doch nur zu leicht und wohl gerade, wenn es sich um einen von den Schülerinnen verehrten Lehrer handelt. Aber Durchschnittslehrer werden nicht so leicht dazu kommen, die Arbeitsteilung in einer Ausdehnung durchzuführen, die für die Schüler allzu anstrengend würde, denn sie selber hätten nicht die genügende geistige Beweglichkeit und die nötige Übersicht über so grosse Stoffmassen. Man sollte übrigens, wenn ein Lehrer grosse geistige Anforderungen an die Schüler stellt, das nicht immer gleich mit dem Hinweis darauf als unrichtig bezeichnen wollen, dass, wenn das alle Lehrer tun wollten, die Schüler es nicht aushalten würden. (Selbstverständlich gehe ich dabei von der Voraussetzung aus, dass ein solcher Lehrer an sich selbst die grössten Anforderungen stellt und von den Schülern nicht deswegen viel verlangt, weil er sie plagen will, sondern weil sein eigenes Temperament und seine geistige Spannkraft und Beweglichkeit bei ihm und bei der Klasse keinen Schlendrian aufkommen lassen.) Man braucht wirklich nicht bange zu sein, dass er in einem Kollegium allzuviele weitere „Draufgänger“ finde. Die Natur hat genügend dafür gesorgt, dass die Men-

schen unter einander recht verschieden sind und lässt auch ein Lehrerkollegium sich nie zu gleichmässig zusammensetzen, Dankbar soll man sein für jeden Menschen, der sich über die Mittelmässigkeit erhebt. Und wie nun gar, wenn jemand unter den Kollegen seines Landes und seiner Zeit so hervorragt, wie Gaudig es tut.

Es hat im Übrigen den Anschein, als ob aus dem Mittelschulunterricht der Mädchen, eben weil sie geistig reifer sind als die gleichaltrigen Knaben, und weil sie sich leichter auszudrücken vermögen, auch sonst da und dort raschere Fortschritte für das Unterrichtsverfahren sich ergeben könnten, als aus dem Knabenunderricht. So ist es z. B. in der Geschichte bei den Mädchen wohl leichter möglich als bei den Knaben, den zusammenhängenden Vortrag des Lehrers zurücktreten zu lassen zugunsten eines gemeinsam zu gewinnenden Bildes der betreffenden Epoche. Dabei kann die Frage offen gelassen werden, ob als Vorbereitung die Aneignung des Stoffes aus dem Lehrbuch vorauszugehen hat oder, was natürlich nicht für alle Perioden in Betracht kommt, die Lektüre von Quellen, wie sie jetzt durch zahlreiche Publikationen immer leichter möglich wird.

8. Lehrer und Direktoren. Die Stellung der Lehrerinnen ist noch immer nicht ganz befriedigend. Die jetzigen sind noch fast alle durch die höhere Mädchenschule gegangen und haben die Studienanstalten nicht mehr geniessen können. Das gleicht sich jetzt allmälig mehr und mehr aus. Viel geschadet haben den Lehrerinnen ihre Freunde, die ihnen in Preussen die Stelle des Direktors einer Studienanstalt zugänglich machten. Richtiger gesagt: machen w o l l t e n, denn noch ist keine Frau Direktorin einer preussischen Studienanstalt geworden, obschon es das Gesetz erlaubt. Dagegen die Folge hat das Gesetz gehabt, dass sich die männlichen Kollegen zu einem Bund zusammenschlossen, der diejenigen boykottiert, die sich unter einen weiblichen Direktor stellen lassen. Das hat selbstverständlich in den Stand als Ganzes und in manches Lehrerkollegium viel Unfrieden und Streit gebracht. Da hilft dann auch die Trennung der Geschlechter nach einem männlichen und einem weiblichen Lehrerzimmer, die in Deutschland überall üblich ist, nicht viel.

Ein preussischer Direktor klagte mir darüber, dass seine Kollegen keine Lust mehr zeigten wissenschaftlich zu arbeiten. Er machte dafür zum Teil die Regierung verantwortlich, die s. Z. verlangt habe, dass sich die Lehrer möglichst auf die Lehrtätigkeit beschränken sollten. Wenn das richtig ist, so war der betreffende Minister recht

kurzsichtig. Jeder Mittelschullehrer sollte Zeit und Lust haben sich wissenschaftlich zu betätigen, denn das hilft, den Lehrer und seinen Unterricht vor Verknöcherung bewahren. In dieser Richtung ist auch die Beibehaltung der wissenschaftlichen Beilagen der Schulprogramme durchaus zu begrüßen.

Die Stellung des Direktors ist in Preussen bekanntlich allgemein weit verbreitet. In Sachsen bei weitem nicht so, aber für unsere Begriffe doch auch noch sehr stark. Wenn er jedes Jahr einmal sämtliche Hefte sämtlicher Schüler durchzusehen und einen Bericht darüber zu den Akten zu geben hat, so liegt darin eine Zensur der Lehrer, die unsren Kollegen jedenfalls recht merkwürdig vorkommen würde. Für den Direktor selber ist die damit verbundene Arbeit nicht klein. Überhaupt scheinen die Direktoren stark mit Arbeit belastet zu sein, zumal sie Aktenstücke von grösserer Bedeutung oder diskreter Natur alle selber schreiben. Da ist es kein Wunder, wenn die meisten vom frühen Morgen bis zum Abend an die Schule gebunden sind und zu eigener Arbeit keine Zeit mehr finden.

Gehältern und Stundenzahlen habe ich nicht nachgefragt, und das, was ich ohne zu fragen hörte, will ich hier übergehen, da in dem Buche von Morsch „Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich“, 2. Aufl., Leipzig und Berlin, Teubner, 1910, alles das nun sehr bequem zu finden ist.

* * *

Meine Reise dauerte $4\frac{1}{2}$ Wochen. Ich verteilte die Zeit sehr ungleich, widmete München und den sächsischen Städten (Dresden, Chemnitz und Leipzig) zusammen 14, Berlin 9 Tage, drängte dagegen die ganze Rückreise über Hamburg, Bremen, Hannover, Cassel, Frankfurt, Karlsruhe und Stuttgart auf ebenfalls neun Tage zusammen. Es hatte dies seinen guten Grund. Sachsen mit seiner sehr intelligenten Bevölkerung steht in Hinsicht auf die Schulen auch heute noch unbedingt an der Spitze der deutschen Staaten. Es hat als ein mittelgrosses Land es auch leichter, eine hervorragende Schulgesetzgebung zu schaffen als Preussen, in dem die Verhältnisse im Osten und Westen so verschieden sind. Berlin als der grosse Mittelpunkt Deutschlands auch für die sozialen Bestrebungen weist natürlicherweise am meisten Schulen auf, die für soziale Tätigkeit vorbilden, und so durfte ich aus diesem Grunde den Aufenthalt nicht zu kurz bemessen, während ich von Hamburg an in den verschiedenen Städten jeweilen nur noch je eine Schule besuchte.

Zirka zwanzig Schulen konnte ich je einen vollen Vormittag widmen, mancherlei andere Institute besuchte ich ausserdem. Aber sehr viel Anregung, weit mehr, als ich zum voraus gedacht hatte, boten auch die Besprechungen mit Lehrern, Direktoren und andern Persönlichkeiten, an die ich Empfehlungen hatte, oder die ich auch ohne spezielle Empfehlung aufsuchte. Überall wurde ich mit der grössten Zuverkommenheit aufgenommen. Eine höfliche Aufnahme hatte ich erwartet, dagegen nicht eine solche Offenheit und Rückhaltlosigkeit, wie ich sie fast bei allen Direktoren fand. Diese Besprechungen waren namentlich hinsichtlich der neuen Fächer der Frauenschule, denen in erster Linie meine Besuche galten, von grossem Wert.

Didaktisch boten die Besuche auch in den andern Fächern, speziell auch im Lateinischen, ungemein viel Anregung. Bei uns ist es leider viel zu wenig Sitte, dass die Lehrer, wenn sie einmal im Amte sind, den Unterricht von Kollegen besuchen. Man versteht es ja auch, dass das nicht ganz leicht einzurichten wäre. Aber man sollte einfach alle Hindernisse überwinden und es doch ermöglichen. Die Rektoren haben es in dieser Hinsicht besser, und sie werden, auch wenn sie schon seit Jahrzehnten im Schuldienst stehen, immer wieder dieses und jenes bei Schulbesuchen sehen und lernen können, das Andere mit Erfolg anders machen als sie selber. Aber eine solche Reise, die einen in ein anderes Land und hier zu den erfahrensten und besten unter den Lehrern führt, bietet natürlich noch in ganz anderm Masse Belehrung und Anregung. Es sollten viel mehr Lehrer Gelegenheit erhalten, Studienreisen dieser oder jener Art zu unternehmen.

Ich glaube, dass auch meine Reise nicht ohne Nutzen sein wird. Wohl bestehen, wie zu Anfang betont wurde, zwischen den deutschen und den schweizerischen Schulverhältnissen tiefgreifende Unterschiede, so dass eine direkte Übertragung von Einrichtungen kaum möglich ist. Aber manche Fragen, zu denen wir bei unsern Reorganisationsplänen Stellung nehmen müssen, haben auch in Deutschland zu einer Lösung gedrängt und entweder eine oder mehrere Lösungen gefunden, und für diese bin ich durch den Augenschein und durch Besprechungen in ganz anderer Weise mit dem Für und Wider bekannt geworden, als es durch die Fachliteratur je möglich gewesen wäre. Auch sonst aber bin ich — und das geht jedem so, der offene Augen und Ohren hat und auf die Reise gehen darf — um ein grosses Mass von Anschauungen und Kenntnissen bereichert worden. Die Erinnerungen an diese Studienreise werden immer zu den schönsten und interessantesten meines Lebens gehören.