

JAHRBUCH

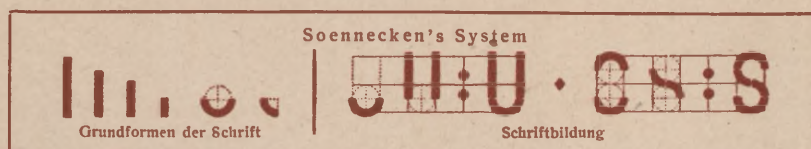
DES ZENTRALINSTITUTS FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT



ZWEITER JAHRGANG
1 9 2 0

BERLIN 1920 / ERNST SIEGFRIED MITTLER UND SOHN

Die Neugestaltung des Schreib- und Leseunterrichts nach Soennecken's Schriftsystem



Lehrgang:

1. Schriftbildung an einer Aufsteck-Wandtafel durch den Lehrer
2. Legen der Schrift nach demselben System durch den Schüler
3. Schreibende Darstellung derselben Schriftbildung als Übergang zum
4. Schreiben der gewöhnlichen lateinischen Schreibschrift
5. Schreiblesen in derselben Schriftfolge (Fibel „Lese Freude“)

Stufenfolge des Lehrganges:

- I. WIR LERNEN SCHREIBEN U. LESEN
- II. Wir lernen schreiben und lesen
- III. *Wir lernen schreiben und lesen*
- IV. *Wir lernen schreiben und lesen*
- V. *Wir lernen schreiben und lesen*

Lehr-Erfolg:

Schnellstes Lesen- und Schreibenlernen
und bewußte Pflege des Formensinnes von der ersten Schreibstunde an

Lehrmittel:

Für die Schriftbildung:

Aufstecktafel Nr 14 mit 1 Satz Schrift-Grundformen Nr 16: Für den Lehrer
Große Schriftsystem-Tafel Nr 1: Für das Klassenzimmer
Kleine Schriftsystem-Tafel Nr 1 K: Für den Schüler
Schreibkasten Nr 25: Für den Schüler

Für den Schreibunterricht:

Soennecken's Systematische Schreibhefte:

1. Für das 1. Schuljahr = Heft 1 N · 2 N · 3 N · 4 N · 5 N: 1 Heft 40 Pf
2. Für den Beginn des Lateinschrift-Unterrichts im 3. und 4. Schuljahr =
Heft B 1/3 N · 4 N · 5 N: Jedes der 3 Hefte 40 Pf
3. Für die lateinische Schreibschrift = Heft 6 N · 7 N: 1 Heft 40 Pf

Für den Leseunterricht:

Fibel „Lese Freude“ von Schulrat Dr. Baedorf und Kommerzienrat Friedrich
Soennecken: Kart. M 1,75 · geb. M 2,—

(48)

Ausführliche Prospekte und Muster stehen auf Wunsch zur Verfügung

Berlin
Taubenstr. 16/18

F. SOENNECKEN o BONN

Leipzig
Markt 1

Paed. 48. F. 5

JAHRBUCH DES ZENTRALINSTITUTS FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT



ZWEITER JAHRGANG
1920



Mit einer Übersichtstafel

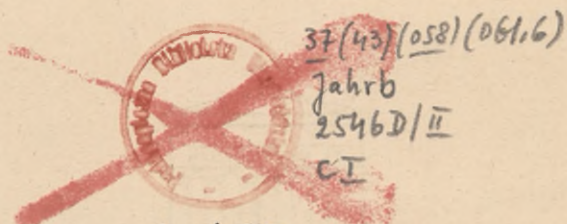
BERLIN 1920 / ERNST SIEGFRIED MITTLER UND SOHN

JAHREBUCH

DES ZENTRALINSTITUTS

FÜR ERLEBNIS UND

UNTERRICHT



2546D



Vorwort

Kurz vor Ausbruch des Krieges erschien der erste Jahrgang des Jahrbuchs der Preußischen Auskunftsstelle für Schulwesen. Es war dazu bestimmt, den beratenden Einfluß dieser Stelle auf weitere Kreise auszudehnen und Kenntnisse über unser Schulwesen verbreiten zu helfen. Inzwischen ist das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht ins Leben getreten, steht mit der Auskunftsstelle in Arbeitsgemeinschaft und übernimmt nunmehr auch das Jahrbuch der Auskunftsstelle als Jahrbuch des Zentralinstituts.

Wie die Tätigkeit des Zentralinstituts mannigfaltiger ist als die der Auskunftsstelle, so wird auch sein Jahrbuch vielseitiger sein als dessen Vorläufer; doch es gleicht dem Jahrbuch der Auskunftsstelle insofern, als es weder einem räumlich eng umgrenzten Gebiete noch einem besondern Zweige unseres Erziehungswesens dienen will, sondern wie das Pädagogische Zentralblatt des Zentralinstituts dem gesamten Bildungswerke Aufmerksamkeit schenkt. Das Zentralblatt erörtert Einzelheiten und Tagesfragen in kürzeren Aufsätzen und Mitteilungen. Im Jahrbuch sollen umfangreichere Berichte oder Originalabhandlungen über bedeutsame pädagogische Bewegungen veröffentlicht werden, um das Verständnis aller, die an Erziehung und Unterricht beteiligt sind, für Jugend und Schule zu fördern, zugleich auch um ein Abbild von dem zu geben, was am Zentralinstitut selbst gearbeitet wird.

So enthält der vorliegende Band zunächst einen Bericht über die Tätigkeit des Zentralinstituts in seinen ersten vier Arbeitsjahren bis zum 1. April 1919, ferner zwei Abhandlungen, die aus Vortragsfolgen des Instituts hervorgegangen sind: eine über die pädagogische Bewegung in der Gegenwart und eine über den bisherigen Aufbau der Schulbehörden in den deutschen Bundesstaaten. Daran schließt sich eine Darstellung der gegenwärtigen Lage des Schulwesens in Deutschland, und zwar, da im höheren Schulwesen entscheidende Veränderungen noch kaum erfolgt sind, vornehmlich des Volksschulwesens. Der letzte Beitrag behandelt auf Grund von Erfahrungen aus der Vergangenheit die für die Zukunft wichtige Frage des Aufenthalts deutscher Philologen im Auslande.

Die Leitung des Zentralinstituts

Inhaltsverzeichnis

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Arbeitsbericht	Seite
1915 bis 1918	1—60
I. Die Begründung des Zentralinstituts	1—12
II. Ausbau und Tätigkeit	12—60
1. Die Leitung des Zentralinstituts	12
2. Die Pädagogische Abteilung	15
3. Die Ausstellungsabteilung	41
4. Die Bildstelle	48
5. Die Zentrale für Volksbücherei	50
6. Die Auskunftsabteilung	54
7. Die Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht	56
8. Das Zusammenwirken mit anderen Vereinigungen	57
 Die pädagogische Bewegung im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts	 61—107
I. Geschichtliche Anknüpfung	62
II. Die individualistische Richtung, Bewegungsfreiheit, Jugendbewegung	65
III. Moralpädagogik und Selbstverwaltung	75
IV. Staatsbürgerliche Erziehung. Arbeitsschule	83
V. Kunsterziehung	88
VI. Pädagogik und Psychologie	92
VII. Die Einheitsschule und der Aufstieg der Begabten	100
 Der bisherige Aufbau der Schulbehörden in den deutschen Bundesstaaten	 108—148
Schulverwaltung und Schulaufsicht	109
Schulaufsicht der Kirche	110
Schulaufsicht bei der Gemeinde	111
Der Behördenaufbau	116
Gliederung der Schulaufsichtsbehörden	116
Die oberen Schulaufsichtsbehörden in den einzelnen Bundesstaaten	119
Die mittleren Schulaufsichtsbehörden	124
Die unteren Schulaufsichtsbehörden	127
Die örtlichen Schulaufsichtsbehörden	132
Die Schulleiter	135
Die Organe der gemeindlichen Schulverwaltung	137
Sonderbehörden für das Schulwesen	145
 Die gegenwärtige Lage des Volksschulwesens in Deutschland	 149—170
 Der Aufenthalt deutscher Philologen im Ausland	 171—219

Übersichtstafel über die Gliederung des Zentralinstituts für Erziehung
 und Unterricht (Zwischen S. 8 und 9).

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

Arbeitsbericht 1915 bis 1918.

I. Die Begründung des Zentralinstituts.

Im Laufe des vorigen Jahrhunderts hat sich das deutsche Bildungswesen so stark entwickelt und verzweigt, daß es selbst den Zentralstellen der einzelnen Bundesstaaten kaum mehr möglich war, sein Wachstum zu verfolgen und zu übersehen. Noch schwieriger war es für den einzelnen, sich auch nur über Teilgebiete ausreichend zu unterrichten. Bücher, Zeitschriften, Jahresberichte und anderes Schrifttum boten zwar mannigfache Hilfe; aber schon das Zusammentragen des Stoffes, das zur Beurteilung einer Frage oder zur Abgabe eines Gutachtens nötig war, kostete unverhältnismäßig viel Zeit und Mühe. Die Schwierigkeiten wurden um so größer, je mehr der einzelne Beamte, Schulleiter oder Lehrer durch die laufenden Pflichten seines Berufes in Anspruch genommen war.

So regte sich mit der Zeit der Wunsch, es möchte eine Stelle geschaffen werden, die mit Hilfe geeigneter Organe die Entwicklung des Erziehungs- und Unterrichtswesens im ganzen wie im einzelnen zu verfolgen und auf Grund des von ihr gesammelten und gesichteten Materials Rat und Auskunft zu erteilen hätte. Ein Museum und eine Bücherei, die ihr anzugliedern wären, sollten die Bedürfnisse der Schule nach ständiger Orientierung über Einrichtungsgegenstände, Lehrmittel, Lehrbücher usw. befriedigen und dabei auch die Leistungen der Vergangenheit und des Auslandes berücksichtigen, soweit sie uns nützen könnten.

Während diese Wünsche sich zu dem Verlangen nach einem Reichsschulmuseum verdichteten, zeitigte die Entwicklung der Pädagogik auf der einen und die der Schulpraxis auf der andern Seite das Bedürfnis nach Arbeitstätten für pädagogische Forschung und Belehrung. Daneben wurden Einrichtungen gewünscht, die der Lehrerschaft ermöglichen sollten, sich nicht nur über die Fortschritte auf den verschiedenen Wissens- und Lebensgebieten auf dem laufenden zu halten, sondern neue Nahrung auch für ihren Unterricht daraus zu gewinnen. Alle diese Wünsche begleitete die Hoffnung, daß, wenn es gelänge, eine zentrale Stelle für pädagogische Arbeit im weitesten Sinne zu schaffen, diese Stätte zugleich eine Annäherung der verschiedenen Schularten und Lehrerkreise herbeiführen und damit an

Stelle der bisher herrschenden Zersplitterung ein fruchtbringendes Zusammenarbeiten ermöglichen könnte.

Das Jahr 1910 gab den entscheidenden Anstoß zur Verwirklichung der von verschiedenen Seiten auf das gleiche Ziel hinweisenden Gedanken. Der Erfolg der Deutschen Unterrichts-Ausstellung in Brüssel veranlaßte das Preußische Kultusministerium, Verhandlungen mit den Ausstellern anzuknüpfen, die zur Folge hatten, daß ein großer Teil der Ausstellung für eine dauernde Unterrichts-Ausstellung festgehalten werden konnte. Als „Deutsche Unterrichts-Ausstellung“ wurde diese Sammlung im Jahre 1912 im ehemaligen Friedrichsgymnasium in Berlin eröffnet. Um dieselbe Zeit wurde die Umwandlung der seit 1899 bestehenden staatlichen Auskunftsstelle für Lehrbücher des höheren Unterrichtswesens in eine Auskunftsstelle für das gesamte Schulwesen und die Ausgestaltung der Einrichtungen für naturwissenschaftliche Fortbildung der Lehrer höherer Schulen zu einer Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht angebahnt. Nebenher gingen Verhandlungen mit der Stadt Berlin, welche die Verbindung der Deutschen Unterrichts-Ausstellung mit dem Städtischen Schulmuseum und die räumliche Vereinigung dieser beiden Anstalten mit den vorher genannten Instituten und mit der Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte in einem von der Stadt zu errichtenden Gebäude zum Ziele hatten. Diese Einrichtungen sollten zusammen den Grundstock bilden zu einer das gesamte Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens umfassenden Arbeitstätte.

Über den Zweck dieser Einrichtung gab auf eine Anfrage im Reichstag der Vertreter des Reichsamts des Innern im Einverständnis mit dem Preußischen Kultusministerium am 13. Februar 1914 folgende Erklärung ab:

„Das in Berlin geplante Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht bezweckt:

1. alles auf diesem Gebiete vorhandene inländische und ausländische Material zu sammeln,
2. das Material durch ein Museum, Ausstellungen, Vorträge, Kurse weiteren Kreisen zugänglich zu machen,
3. die Forschung auf diesem Gebiete zu betreiben und zu fördern, insbesondere auch durch Begründung einer Studien- und Arbeitstätte,
4. soweit möglich auch über das ganze Gebiet den Beteiligten die erforderliche Auskunft zu erteilen.

Ist das Institut auch nach seiner Begründung als ein preußisches anzusehen, so wird seine Wirksamkeit hiernach doch an die Grenzen Preußens nicht gebunden sein.“

Der Kultusminister selbst erklärte in der Sitzung der Budgetkommission des Abgeordnetenhauses vom 27. Februar 1914

„die Mitteilung der Reichsregierung für zutreffend, daß die Bildung einer Zentralstelle für Erziehung und Unterricht für Preußen in Aussicht genommen sei . . . Diese Einrichtung, die auch bei dem Finanzministerium weitestes Entgegenkommen gefunden habe, sei als eine Auskunftsstelle auf dem Gebiete der gesamten Unterrichtsverwaltung gedacht, an der auch Unterrichtsprobleme sollten studiert werden können. Die Konstruktion dieses Institutes sei noch in keiner Weise festgelegt; er könne daher eine bestimmte Auskunft nicht geben, bezeichne es jedoch als seinen Wunsch, daß die beteiligte Lehrerschaft und weitere am Unterrichtswesen interessierte Kreise an diesem Institut auch bei der Verwaltung teilnehmen, und er verspreche sich davon eine fruchtbringende weitere Ausbildung des Unterrichtswesens. Da diese Zentralstelle auch Gelegenheit zum Studieren von Unterrichtsproblemen bieten werde, so könne sie gleichzeitig als ein Beirat für die Unterrichtsverwaltung benutzt werden.“ (Bericht über die 17. Sitzung der Budgetkommission vom 24. Februar 1914 S. 6.)

Nach mancherlei Schwankungen führten die Verhandlungen zwischen dem preußischen Staat und der Stadt Berlin im Jahre 1914 zu dem Ergebnis, daß sich die Stadt bereit erklärte, das monumentale Gebäude, das sie aus Anlaß des Regierungsjubiläums des Kaisers und Königs hinter der Universität an der Stelle des jetzigen Hegelplatzes zu errichten gedachte, für das geplante Institut unter näher zu vereinbarenden Bedingungen zur Verfügung zu stellen. Damit war dem Institut ein ausreichendes und würdiges Unterkommen an einer hervorragenden Stelle der Reichshauptstadt gesichert. Zu gleicher Zeit kamen auch die Erörterungen über den rechtlichen und finanziellen Träger der neuen Anstalt zum befriedigenden Abschluß. Eine Anstalt, die sowohl die Theorie wie die Praxis unseres Bildungswesens in ihren verschiedenen Erscheinungen und Richtungen ohne Vor-eingenommenheit verfolgen, die dem Staat, den Kommunen, der Lehrerschaft und dem Publikum mit Rat, Auskunft, Ausstellungen, Vorträgen dienen sollte und die, um das alles leisten zu können, auf die Mitarbeit und Unterstützung weiter öffentlicher und privater Kreise angewiesen war, mußte möglichst auf eigenen Füßen stehen und durfte deshalb weder als staatliche noch als städtische Einrichtung ins Leben treten. Daher entschloß sich das Kultusministerium im Einverständnis mit der Stadt Berlin eine von ihm zu gründende Stiftung zur Trägerin des Instituts zu machen. Die Stiftung wurde unter dem Namen „Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht“ am 12. März 1914 errichtet (Zentralblatt f. d. gesamte Unterrichtsverwaltung 1914 S. 367) und durch Erlaß vom 18. desselben Monats landesherrlich genehmigt. Die Stiftungsurkunde lautet:

„§ 1. Die Stiftung führt den Namen »Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht« und hat ihren Sitz in Berlin.

Ihr Zweck ist die Gründung und der Betrieb einer zentralen Sammlungs-, Auskunfts- und Arbeitstelle für Erziehungs- und Unterrichtswesen.

§ 2. Die Stiftung sucht ihren Zweck in folgender Weise zu erreichen:

a) sie sammelt Material für die wissenschaftliche Forschung und praktische Beratung auf dem Gebiete des deutschen und ausländischen Erziehungs- und Unterrichtswesens;

b) sie erteilt auf Wunsch Auskünfte mit Hilfe des vorhandenen Materials;

c) sie betreibt Forschungen auf dem Gebiete der Jugendkunde und Jugendbildung und bietet durch dauernde und wechselnde Ausstellungen sowie durch Sammlungen, Bibliotheken, Werkstätten usw. Gelegenheit zu theoretischer und praktischer Arbeit über Jugendkunde, Jugendbildung und sonstige pädagogische Angelegenheiten. Sie richtet ferner Vorträge, Führungen und Kurse ein sowohl für Fachleute als auch für andere an der Erziehung und Bildung der Jugend teilnehmende Kreise.

§ 3. Die erforderlichen Geldmittel verschafft sich die Stiftung, soweit sie ihr nicht aus dem ihr überwiesenen Stiftungsvermögen zur Verfügung stehen, durch Sammlung freiwilliger Beiträge aus den Kreisen der Interessenten, durch Schenkungen und Zuwendungen sowie durch Erhebung von Gebühren.

§ 4. Das Geschäftsjahr läuft vom 1. April bis 31. März. Das erste Geschäftsjahr beginnt mit dem Tage der Errichtung der Stiftung und endet an dem ihm folgenden 31. März.

Die staatliche Aufsicht über die Stiftung wird unmittelbar von dem Minister der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten geführt.

§ 5. Die Organe der Stiftung sind

1. der Vorstand,
2. der Verwaltungsausschuß.

§ 6. Der Vorstand besteht aus sieben Mitgliedern, von denen drei, darunter der Vorsitzende, vom Minister der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten ernannt und vier vom Verwaltungsausschuß auf die Dauer von drei Jahren gewählt werden. Der Vorstand wählt aus seiner Mitte den Stellvertreter des Vorsitzenden, den Schriftführer und den Schatzmeister.

Bis zur erstmaligen Wahl von vier Mitgliedern durch den Verwaltungsausschuß werden die Geschäfte des Vorstandes durch die drei ernannten Mitglieder allein geführt. Ihnen liegt es ob, den möglichst baldigen Zusammentritt des Verwaltungsausschusses herbeizuführen.

§ 7. Der Vorstand führt die laufende Verwaltung der Stiftung und vertritt sie nach außen. Bei der Abgabe von Willenserklärungen für die Stiftung wird der Vorstand gerichtlich und

außergerichtlich durch den Vorsitzenden vertreten. Jedoch sind Urkunden, die eine vermögensrechtliche Verpflichtung oder Verfügung der Stiftung enthalten, nur dann wirksam, wenn sie außer vom Vorsitzenden noch von einem zweiten Vorstandsmitglied unterzeichnet sind.

Bei Behinderung des Vorsitzenden tritt sein Vertreter an seine Stelle.

Der Vorstand ist verpflichtet, in den durch diese Satzung bezeichneten Fällen die Zustimmung des Verwaltungsausschusses einzuholen.

§ 8. Der Vorstand tritt auf Einladung des Vorsitzenden, bei dessen Behinderung auf Einladung seines Vertreters, nach Bedürfnis zusammen. Beschlüsse werden nach Stimmenmehrheit gefaßt; bei Stimmengleichheit gibt der Vorsitzende den Ausschlag.

Beschlüsse können auch durch schriftliche Zustimmung von mindestens vier Mitgliedern gefaßt werden.

Im übrigen regelt der Vorstand seine Geschäftsordnung selbst.

§ 9. Der Verwaltungsausschuß besteht aus den Mitgliedern des Vorstandes und 16 weiteren Mitgliedern, von denen acht vom Minister der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten ernannt werden. Die übrigen acht Mitglieder werden vom Vorstand und den ernannten Mitgliedern des Verwaltungsausschusses auf die Dauer von drei Jahren gewählt.

§ 10. Dem Verwaltungsausschuß steht zu:

1. die Genehmigung des Etats der Stiftung und die Abnahme der Rechnung,
2. die Zustimmung zu allen nicht im Etat vorgesehenen Ausgaben sowie zur Aufnahme von Anleihen,
3. die Zustimmung zum Erwerbe, zur Veräußerung oder Belastung von Grundstücken,
4. die Zustimmung zur Übernahme dauernder Verpflichtungen,
5. die Entgegennahme eines jährlichen Verwaltungsberichts des Vorstandes,
6. die Zustimmung zu Satzungsänderungen.

§ 11. Der Verwaltungsausschuß hat für die einzelnen Arbeitsgebiete Arbeitsausschüsse zu bilden.

Die Mitglieder der Arbeitsausschüsse sind vornehmlich aus den Kreisen der Sachverständigen sowie aus Vertretern von Korporationen, Vereinen, Verbänden, die auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens und der sozialen Fürsorge für die Jugend tätig sind, und aus sonstigen Interessentenkreisen zu entnehmen.

Die Geschäftsordnung und der Umfang der Tätigkeit der Ar-

beitsausschüsse wird vom Verwaltungsausschuß unter Zustimmung des Vorstandes festgesetzt.

§ 12. Der Verwaltungsausschuß tritt unter Vorsitz des Vorsitzenden des Vorstandes oder seines Stellvertreters auf dessen Einladung nach Bedarf zusammen.

Auf Antrag von mindestens einem Drittel der Mitglieder sowie auf Ersuchen der Aufsichtsbehörde muß die Einladung unverzüglich erfolgen.

Beschlüsse werden mit Stimmenmehrheit gefaßt; bei Stimmengleichheit gibt der Vorsitzende den Ausschlag. Im übrigen regelt der Verwaltungsausschuß seine Geschäftsordnung selbst.

Berlin, den 12. März 1914.

Der Minister der geistlichen und Unterrichts-
angelegenheiten
von Trott zu Solz."

In Ausführung der §§ 6 und 9 der Stiftungsurkunde ernannte der Kultusminister zu Mitgliedern des Vorstandes und des Verwaltungsausschusses drei Angehörige des Kultusministeriums, vier Vertreter städtischer Verwaltungen, drei Vertreter der Lehrerschaft und einen Vertreter der Universität. Zu diesen ernannten Mitgliedern kamen später durch Wahl hinzu: zwei weitere Vertreter der Städte, darunter der Geschäftsführer des Deutschen und Preußischen Städte-tages, zwei Vertreter der staatlichen Schulverwaltung, drei Universitätsprofessoren, vier Vertreter der Lehrerschaft und der pädagogischen Fachwelt. Zum Vorsitzenden der Stiftung wurde der Ministerialdirektor im Kultusministerium Wirkl. Geh. Rat Dr. von Bremen ernannt.

Der Vorstand der Stiftung sah es als seine nächste Aufgabe an, der nach § 1 der Stiftungsurkunde zu begründenden zentralen Sammlungs-, Auskunfts- und Arbeitstelle für Erziehungs- und Unterrichtswesen ein geeignetes Unterkommen zu verschaffen, in dem sie bis zur Vollendung des oben erwähnten, von der Stadt Berlin geplanten Gebäudes, des „Rundbaues“ am künftigen „Jubiläumsplatz“, bleiben könnte. Die zu diesem Zwecke eingeleiteten Verhandlungen wurden durch den Kriegsausbruch unterbrochen, aber schon kurz darauf wieder aufgenommen. Sie führten zur Anmietung des staatlichen Gebäudes in der Potsdamer Straße 120. Gleichzeitig kamen die Verhandlungen über den „Rundbau“ und die Übernahme des städtischen Schulmuseums zum formellen Abschluß durch einen zwischen der Stiftung und dem Magistrat am 18. Dezember 1914 geschlossenen Vertrag. Hiernach konnte zu Beginn des Jahres 1915 mit den Vorarbeiten für die Eröffnung des Zentralinstituts begonnen werden. Zu diesem Zweck wurden die Räume des Gebäudes in der Potsdamer Straße für Ausstellungs-, Vorlesungs- und Verwaltungszwecke hergerichtet und die Deutsche Unterrichts-Ausstellung dorthin übergeführt.

Auch für die am 19. September 1914 begründete Zentralstelle (jetzt: Hauptstelle) für den naturwissenschaftlichen Unterricht wurden Räume bereitgestellt. Das Städtische Schulmuseum konnte einstweilen noch nicht übernommen werden, da die dafür in Betracht kommenden Säle für zwei Sonderausstellungen „Schule und Krieg“ und „Biologische Schularbeit“ benötigt wurden.

Mit diesen beiden Ausstellungen und der Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht wurde am 21. März 1915 das „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ feierlich eröffnet. Der Kultusminister, Dr. von Trott zu Solz, hielt dabei folgende Rede:

„Schon lange war es ein Ziel und ein lebhafter Wunsch der Unterrichtsverwaltung, für das gesamte weitverzweigte, vielgestaltete Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens eine gemeinsame zentrale Sammel-, Auskunfts- und Arbeitsstelle zu schaffen, deren Mangel sich immer mehr geltend machte und auch nicht durch einige Einzeleinrichtungen beseitigt werden konnte, die für gewisse Teilgebiete der einer solchen zentralen Stelle zufallenden Aufgabe mit der Zeit entstanden waren und in den ihnen gezogenen Grenzen ohne Frage wertvolle Dienste geleistet hatten. Nach dem erstrebten Ziele hin war der erste grundlegende Schritt getan, als Seine Majestät der Kaiser und König der von mir begründeten Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht die landesherrliche Genehmigung erteilte. Bei den weiteren Vorbereitungen wurden auch wir durch den Ausbruch des Krieges überrascht; aber wir brachen diese friedliche Arbeit nicht ab. Wenn auch erschwert durch die Ungunst der Zeit, ist sie fortgeführt worden; und durch die hingebende Tätigkeit der Männer, die sich ihr vornehmlich widmeten, ist es gelungen, mitten im Kriege das neue Institut ins Leben zu rufen und heute in Verbindung mit einer besonderen biologischen Sammlung und einer der krieglerischen Zeit entsprechenden Schulausstellung zu eröffnen und für breitere Kreise in die Erscheinung treten zu lassen.

Das Institut soll sich in drei Hauptabteilungen gliedern, in

- eine Abteilung für Auskünfte,
- eine für Ausstellungen,
- eine für pädagogische Arbeit.

Sammeln, Prüfen und Ordnen des historischen und praktischen Materials ist seine Lösung.

Die Auskunftsstelle hat die besondere Aufgabe, sich auf dem laufenden zu halten und Auskünfte zu erteilen: über Organisation und den Betrieb des Erziehungs- und Schulwesens, über Schulbauten und -einrichtungen, über Lehrpläne und Lehrstoffe, über Unterrichtsmethoden und deren Ergebnisse, über Lehrbücher, Lehr- und Anschauungsmittel, über Schüler- und

Lehrerbibliotheken, über Schulhygiene, Jugendpflege, Jugendfürsorge u. a. m.

Eine Zentralstelle, die über alle diese Angelegenheiten Auskunft und Rat erteilen und Gelegenheit zu tiefer eindringendem Studium bieten kann, ist angesichts der stetig zunehmenden Mannigfaltigkeit und Zersplitterung unserer pädagogischen Einrichtungen und Bestrebungen ein besonders dringendes Bedürfnis.

Aber so nützlich die Arbeit dieser Stelle sein wird, sie wird nicht genügen. Anschauliches Material, wie es namentlich für die Orientierung auf den Gebieten des Schulbaues und der Schuleinrichtung, der Schulhygiene, der Lehr- und Anschauungsmittel, der Unterrichtsversuche und -ergebnisse und dergleichen mehr erforderlich ist, kann sie nicht bieten.

Diese Aufgabe zu erfüllen, ist der Hauptzweck der aus der „Deutschen Unterrichts-Ausstellung“ und dem „Schulmuseum der Stadt Berlin“ sich bildenden Abteilung für Ausstellungen. Sie enthält eine ständige Ausstellung, veranstaltet wechselnde Ausstellungen und versendet Wanderausstellungen. Sie soll keine bloße Sammelstelle, kein totes Schulmuseum in der bisher üblichen Art sein, sie soll der Arbeit in und an der Schule nicht registrierend nachfolgen, sondern sie begleiten und zu rüstigem Weiterschreiten ermuntern.

Neben den Abteilungen für Auskünfte und Ausstellungen soll als dritte Hauptabteilung des Zentralinstituts die Abteilung für wissenschaftliche und praktische pädagogische Arbeit eingerichtet werden.

Ihre Wirksamkeit nach außen wird diese Abteilung vornehmlich durch Veröffentlichung der Ergebnisse ihrer Arbeiten, durch Kurse, Vorträge und Führungen für die Lehrerschaft, die Schulverwaltungen und für die an der Jugendbildung teilnehmenden Laien ausüben. Als eine der ersten Einrichtungen dieser Art sind ständige, aus Vorträgen und Übungen bestehende Kurse zur pädagogischen Fortbildung der Lehrer ins Auge gefaßt und für den naturwissenschaftlichen Unterricht durch die in diesem Hause befindliche Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht bereits geschaffen.

Um auf den genannten Gebieten seiner Aufgabe in Veröffentlichungen, Darbietungen, Ratschlägen und Auskünften voll gerecht zu werden, wird das Zentralinstitut der Mitarbeit erprobter Sachverständiger bedürfen. Schulmänner, Kommunalbeamte, Vertreter von Vereinen und sonstigen Interessentengruppen sollen in Arbeitsausschüssen ihm zur Seite stehen. Um Einseitigkeit zu vermeiden, werden auch in den Verwaltungs- und Arbeitsorganen neben dem Staate bedeutendere kommunale und fachliche Verbände sowie einzelne hervorragende Sachverständige vertreten sein.

GLIEDERUNG DES ZENTRALINSTITUTS FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

BERLIN 1919

DAS ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT IST BEGRÜNDET
UND WIRD UNTERHALTEN VON DER
JUBILÄUMSSTIFTUNG FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT
VORSITZENDER
STAATSMINISTER DR. SCHMIDT

ZENTRALINSTITUT
FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT
Leiter
Geh. Oberregierungsrat Professor Dr. Pallat

Mit dem
ZENTRALINSTITUT
FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT
in Verbindung stehende Stellen

I.
Pädagogische Abteilung
Leiter
Professor Dr. Schoenichen
Potsdamer Straße 120

II.
Auskunfts-Abteilung
verbunden mit der Staatlichen Aus-
kunftsstelle für Schulwesen
(siehe dort)
Schöneberg, Grunewaldstraße 6-7

III.
Ausstellungs-Abteilung
Leiter
i. V. Professor Dr. Schoenichen
Potsdamer Straße 120

IV.
Bildstelle
Leiter
Professor Dr. Lampe
Potsdamer Straße 120

V.
Zentrale für Volksbücherei
Leiter
Dr. Ladewig
Schöneberg, Grunewaldstraße 6-7

Staatliche Auskunftstelle
für Schulwesen
Leiter
Professor Dr. Kullnick
Schöneberg, Grunewaldstraße 6-7

Gesellschaft für Deutsche
Erziehungs- und Schul-
geschichte
Schöneberg, Grunewaldstraße 6-7

Staatliche Hauptstelle
für den naturwissenschaft-
lichen Unterricht
Leiter
Geh. Reg. Rat Professor Hahn
Potsdamer Str. 120, Invalidenstr. 57-62

Pädagogisches
Vorlesungs-
wesen

Pädagogische
Ausschüsse
und Arbeits-
gemeinschaften

Pädagogische
Bibliotheken

Pädagogisches
Archiv

Psychologie
und
Jugendkunde

Berufs-
beratung

Kinder-
fürsorge

Deutsche
Unterrichts-
Ausstellung

Sonder-
Ausstellungen

Wander-
Ausstellungen

Beratungs- und
Prüfungsstelle
für Lehrfilme

Sammlung
von Glaslicht-
bildern

Muster-
bibliotheken

Abteilung für
Buchkritik und
Beratung für
Volksbildungs-
wesen

Archive und
bibliotheks-
technische
Sammlungen

Bibliothe-
karische
Lehrgänge

Laufen-
de Vor-
trags-
und Vor-
lesungs-
reihen

Ferien-
und Son-
der-
kurse

Päda-
gogische
Hand-
biblio-
thek

Päda-
gogische
Fach-
biblio-
theken

Psycho-
logische
Samml-
ung
Vorst.
Dr. Bober-
tag

Aus-
kunfts-
stelle
für Jugend-
kunde
Vorst.
Dr. Bober-
tag

Aus-
kunfts-
stelle
für Berufs-
bera-
tung
Vorst.
Dr. Lieben-
berg

Aus-
kunfts-
stelle
für Klein-
kinder-
fürsorge
Vorst.
Frl. Strnad

Aus-
kunfts-
stelle
für Schul-
kinder-
fürsorge
Vorst.
Frl. Heintze

Stand-
biblio-
theken
für Un-
terrichts-
und Aus-
kunfts-
zwecke

Lehr-
gänge
in der
Zen-
trale, Aus-
bildung
von Biblio-
theke-
beamten

Kurse
bei den
preußi-
schen
Provinzial-
bera-
tungs-
stellen
(für ein-
fachere Biblio-
theke-
zwecke)

Bibliotheksab-
teilung, Schul-
bücher, päda-
gogische Zeit-
schriften

Archiv

Auskunfts-
stelle

Fortbildungs-
abteilungen

Groß-
Berliner
Lehr-
gänge

Ferien-
kurse

Lehrmittel-
abteilungen

Aus-
kunfts-
abtei-
lung

Prüf-
abtei-
lung

Ab-
teilung
für Muster-
ver-
zeich-
nisse

So soll das Zentralinstitut eine belebende und belebte Arbeitsstätte werden, eine umfassende mit den verschiedenen Schulverwaltungen in Fühlung stehende Veranstaltung und Stütze für die Förderung der Erziehung und des Unterrichts in Stadt und Land.

Nur allmählich und nur dann, wenn sich überall im Lande willige Mitarbeiter finden lassen, wird es möglich sein, die weit gestellte Aufgabe voll zu lösen. An geeigneten Kräften im Reiche der Schule fehlt es uns nicht. Auf ihre verständnisvolle Mitarbeit kann ich aber mit Sicherheit und Vertrauen rechnen, wie ich sie auch bisher bei den ersten Schritten auf dem eingeschlagenen neuen Wege gefunden habe. Ihnen allen heute zu danken, ist mir eine gern geübte Pflicht. Insbesondere richte ich diesen Dank an die staatliche Finanzverwaltung und an die Stadt Berlin, die dem Werke schon seither ihre wertvolle Hilfe geliehen hat und ihm an Stelle dieser vorläufigen Unterkunft im Mittelpunkte der Stadt ein würdiges Heim zu schaffen gedenkt, wenn mit Gottes Hilfe der Krieg siegreich beendet sein wird und wir uns wieder friedlicher Arbeit voll und ungestört hingeben können. Mit diesem Ausblick in eine schöne Zukunft erkläre ich das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, die Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht und die von dem Zentralinstitut veranstalteten Ausstellungen hierdurch für eröffnet."

In der Gestalt, wie sie in der Eröffnungsrede dargelegt ist, und mit den darin bezeichneten Aufgaben trat das Zentralinstitut am 1. April 1915 in sein erstes Geschäftsjahr. Im ursprünglichen Plan für seine Ausgestaltung hatte bereits die Angliederung der beiden schon bestehenden staatlichen Zentralstellen gelegen, deren Aufgaben sich mit seinen eigenen zum Teil deckten: der Königlichen Auskunftstelle für Schulwesen und der Königlichen Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Deshalb regelte der Kultusminister, als das Zentralinstitut seine Tätigkeit aufnahm, sein Verhältnis zu diesen Stellen durch Erlaß an ihre Leiter am 1. Juni 1915 — U III A 569 U II — in folgender Weise:

1. An den Leiter der Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht.

Wegen der Verbindung der Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht mit dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht haben mit dem Vorstande der Jubiläumstiftung für Erziehung und Unterricht und Euer Hochwohlgeboren Besprechungen stattgefunden. Die Verbindung soll ein einheitliches Zusammenwirken der beiden Stellen herbeiführen und Widersprüche in den von ihnen ausgehenden Mitteilungen von vornherein ausschließen. Mit Bezug hierauf ersuche ich Sie, dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht auf dessen

Wunsch Ihre Arbeitskraft auf den Gebieten zur Verfügung zu stellen, die über den Aufgabenkreis der Zentralstelle hinausgehen und in Ihr Fach einschlagen. Hierbei wird es sich in der Hauptsache um die Mitwirkung bei den Ausstellungen des Zentralinstituts handeln sowie um Auskunfterteilung in naturwissenschaftlichen Dingen, die über den der Zentralstelle gegebenen Kreis hinausgehen.

2. An den Vorsteher der Auskunftstelle für Schulwesen.

Wegen der Verbindung der Auskunftstelle für Schulwesen mit dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht haben mit dem Vorstande der Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht und Euer Hochwohlgeboren Besprechungen stattgefunden. Die Verbindung soll ein einheitliches Zusammenwirken der beiden Stellen herbeiführen und Widersprüche in den von ihnen ausgehenden Mitteilungen von vornherein ausschließen. Mit Bezug hierauf ersuche ich Sie, die Ihnen amtlich obliegende Auskunftstätigkeit künftig in ständiger Fühlung mit dem Zentralinstitut auszuüben. Dazu bemerke ich, daß in Aussicht genommen ist, Sie zum Vorsteher der Abteilung des Zentralinstituts für Auskunfterteilung zu machen. Das gleiche gilt von den sonstigen in den Rahmen Ihres Faches fallenden Geschäften, die sich aus dem erweiterten Aufgabenkreis des Zentralinstituts ergeben.

Infolge der durch den Erlaß vom 9. Juni 1915 getroffenen Regelung überweist das Zentralinstitut alle Anfragen, die sich auf Schulangelegenheiten beziehen — mit Ausnahme derjenigen, die den naturwissenschaftlichen Unterricht angehen —, dem Leiter der Auskunftstelle für Schulwesen. Für Fragen, die über den der staatlichen Auskunftstelle gezogenen Rahmen hinausgehen oder für deren Beantwortung die erforderlichen Unterlagen erst beschafft werden müssen, übernimmt das Zentralinstitut die Bearbeitung und Beantwortung selbst.

Die der preußischen Auskunftstelle für Schulwesen gestellten Aufgaben kennzeichnet der Ministerialerlaß vom 21. Mai 1913 — U II 197 U III A 1 (Zentralbl. 1913 S. 600) — in folgender Weise:

„Die Auskunftstelle für Schulwesen ist ermächtigt, in allen Fragen, die das der Unterrichtsverwaltung unterstellte preußische Schulwesen, einschließlich der Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten betreffen, insbesondere über Unterrichtsbetrieb, Lehrpläne, Lehrbücher, Lehr- und Anschauungsmittel und dergleichen Auskunft zu erteilen oder zu vermitteln. Sie ist ferner in der Lage, auf Grund des ihr zur Verfügung stehenden Materials Auskunft zu geben oder zu vermitteln über Fragen, die sich auf das Schulwesen in den deutschen Bundesstaaten, auf die deutschen Schulen im Auslande sowie auch auf ausländisches Schulwesen beziehen. Ausgeschlossen ist die Auskunftserteilung

über Personen und persönliche Angelegenheiten sowie über Fragen, die noch nicht durch öffentlich bekannt gegebene Verfügungen der zuständigen Behörden entschieden sind."

Wie das Zentralinstitut, so ist also auch die Auskunftsstelle zwar von Preußen gegründet, aber in ihrer Tätigkeit nicht auf Preußen beschränkt. Sie hat ihren Sitz in dem früheren Botanischen Museum, Grunewaldstraße 6/7.

Über die Aufgabe der Königlich Preussischen Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht heißt es in dem Ministerialerlaß vom 19. September 1914 U II 2321 (Zentralblatt 1914 S. 637):

„Dieser Anstalt soll die Vorbereitung und Leitung der naturwissenschaftlichen Fortbildungskurse für die Lehrer und Lehrerinnen an den höheren Lehranstalten, sowie der Seminar- und Präparandenlehrer in Preußen, insbesondere in Großberlin, obliegen. Darüber hinaus soll sie in Zukunft auch als Prüfungs- und Auskunftsstelle für naturwissenschaftliche Lehrmittel dienen. Daher wird sie die von der privaten Lehrmittelindustrie dargebotenen neuen Unterrichtsmittel auf ihre Brauchbarkeit hin prüfen und so auf diese Industrie einen fördernden Einfluß auszuüben suchen. Auf Grund ihrer Arbeiten wird sie den Lehrern und Lehrerinnen an allen mir unterstellten Schulen die Möglichkeit bieten, entweder schriftlich über die für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht vorhandenen Lehrmittel Auskunft einzuholen, oder diese Lehrmittel, soweit die bestehenden Sammlungen es gestatten, in ihrer Handhabung und unterrichtlichen Verwertung unmittelbar kennen zu lernen und zu erproben. Desgleichen wird sie auf Anfragen hin bei der Neueinrichtung naturwissenschaftlicher Lehrzimmer und Sammlungen Rat erteilen und durch Aufstellung geeigneter Normalverzeichnisse mitwirken, daß für die Neueinrichtungen und für die Erweiterung der Lehrmittelsammlungen ausgeworfenen etatsmäßigen Mittel in zweckmäßiger Weise verwendet werden."

Der Sitz der Einrichtung, die infolge des Ministerialerlasses vom 29. November 1916 jetzt den Namen „Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht" führt, befindet sich in dem Gebäude des Zentralinstituts, Potsdamer Straße 120, woselbst auch die Abteilungen für Pflanzen-, Tier- und Erdkunde untergebracht sind. In dem alten Heime der Hauptstelle, der „Alten Urania", Invalidenstraße 57/62, sind die Abteilungen für Physik, Chemie, Elektrochemie, Mineralogie, Himmelskunde, darstellende Geometrie und die mechanische Lehrwerkstatt verblieben. In den ehemaligen Räumen für Tierkunde ist die Prüfstelle eingerichtet.

Die Zusammenarbeit mit der staatlichen Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht geht ähnlich vonstatten wie die mit der Auskunftsstelle für Schulwesen; nur ist die Scheidung der Aufgaben eine etwas andere. Die Hauptstelle bearbeitet selbständig alle

Angelegenheiten, die sich auf den naturwissenschaftlichen, mathematischen und erdkundlichen Unterricht beziehen. Das Zentralinstitut überweist ihr die einschlägigen Anfragen und befaßt sich seinerseits nur mit der Vorführung von Lehr- und Anschauungsmitteln, Schülerarbeiten usw. in seiner dauernden Unterrichtsausstellung sowie in Sonder- und Wanderausstellungen. Bei der Vorbereitung und Durchführung dieser Ausstellungen leistet ihm die Hauptstelle Rat und Hilfe.

Das Zentralinstitut ist seiner Begründungsgeschichte nach also einerseits eine Schöpfung, die eigene Aufgaben auf dem weiten Gebiet von Erziehung und Unterricht zu verfolgen hat, andererseits aber eine Stelle, die neben schon bestehende Einrichtungen im Dienste des Schulwesens getreten ist, um sie zu gemeinsamer Arbeit zu vereinigen und um auf ihre Eingliederung in eine umfassende Gesamtorganisation zur Förderung des Bildungswesens hinzuwirken, zunächst für Preußen, doch mit dem Ausblick auf das Reich.

Das Zentralinstitut verdankt seine Entstehung dem Staate, ist aber keine staatliche Anstalt. Seine rechtliche Selbständigkeit auf der einen Seite und die enge Verbindung mit der staatlichen Unterrichtsverwaltung auf der andern Seite gewähren ihm die Möglichkeit, sich in der Erfüllung seiner Aufgaben freier zu bewegen als eine staatliche Anstalt, und sie sichern ihm zugleich die Unterstützung des Staates bei all den Unternehmungen, die sich ohne die Mitwirkung der staatlichen Schulbehörden nicht mit Erfolg durchführen lassen. Das Zentralinstitut ist somit eine Mittelstelle zwischen dem Staat und den kommunalen Verwaltungen, der pädagogischen Fachwelt und allen Freunden und Förderern des Erziehungswesens und der allgemeinen Volksbildung.

II. Ausbau und Tätigkeit.

1. Die Leitung des Zentralinstituts.

Träger des Zentralinstituts ist die Jubiläumstiftung für Erziehung und Unterricht. Der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung führt unmittelbar die Aufsicht über sie, und im Ministerium, Berlin W 8, Unter den Linden 4, befindet sich ihre Geschäftsstelle.

Die Jubiläumstiftung nahm unter dem Vorsitze des Ministerialdirektors Dr. v. Bremen ihre Tätigkeit auf mit einem Vorstand von sechs Mitgliedern und einem Verwaltungsausschuß, dem außer dem Vorstande noch 16 weitere Mitglieder angehörten. Als am 1. Januar 1918 der Kultusminister Dr. Schmidt persönlich den Vorsitz übernahm, wurde der bisherige Vorsitzende, Ministerialdirektor Dr. v. Bremen, zum stellvertretenden Vorsitzenden erwählt, zum Schriftführer und Schatzmeister der vortragende Rat im Kultusministerium, Geh. Oberregierungsrat Prof. Dr. Pallat. Der Vorstand, der sich satzungsgemäß aus sieben Mitgliedern zusammensetzen soll, war nunmehr vollzählig und hat in dieser Zusammensetzung auch unter der neuen Regierung während der Berichtszeit seines Amtes

gewaltet. Er hat sich mit dem Verwaltungsausschuß jährlich mehrmals zusammengefunden, um Bericht über die Entwicklung des von der Jubiläumsstiftung unterhaltenen Zentralinstituts entgegenzunehmen und über dessen Ausbau und Tätigkeit zu beraten. So hat in der Sitzung am 5. Januar 1916 der Verwaltungsausschuß unter Zustimmung des Vorstandes gemäß § 11 der Stiftungsurkunde die Einsetzung von Arbeitsausschüssen beschlossen und eine Geschäftsordnung für sie festgelegt.

Die Arbeitsausschüsse haben danach im Rahmen der ihnen gestellten Sonderaufgaben

- a) Material zu sammeln und Erkundungen anzustellen;
- b) Untersuchungen und Versuche anzuregen;
- c) das aus den vorgenannten Tätigkeiten gewonnene Material zu sichten, zu ordnen und zu werten;
- d) der Leitung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht Vorschläge für die Heranziehung von Mitarbeitern zu machen;
- e) die ihnen von der Leitung des Zentralinstituts übertragenen besonderen Geschäfte zu erledigen.

Die Zahl der Mitglieder wird je nach Bedarf von dem Vorstande der Jubiläumsstiftung festgesetzt und kann jederzeit geändert werden.

Der Vorsitzende der Jubiläumsstiftung sowie besondere Beauftragte des Vorstandes haben das Recht, an den Sitzungen der Arbeitsausschüsse mit vollem Stimmrecht teilzunehmen und die Leitung der Sitzung zu übernehmen.

Die Geschäftsführung der Arbeitsausschüsse erfolgt durch das Zentralinstitut oder dessen Abteilungen oder die angegliederten Institute.

Zu den Sitzungen des Arbeitsausschusses können auch andere Personen je nach Bedarf — ohne jedoch an den Abstimmungen teilnehmen zu dürfen — herangezogen werden.

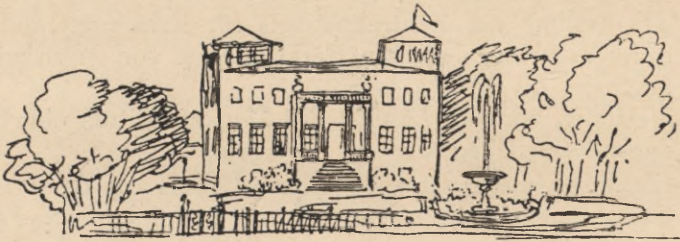
Nachdem so für die Arbeitsausschüsse, denen es obliegt, die Tätigkeit der Abteilungen des Zentralinstituts und der ihm angegliederten Stellen in Sonderaufgaben wirksam zu unterstützen, eine eingehende Geschäftsordnung angenommen war, wurde vor allem ein Pädagogischer Ausschuß eingesetzt. Er sollte zum ersten Male Anfang Oktober 1916 zusammentreten. Die Unruhe der Zeiten vereitelte aber diese Sitzung und auch die spätere Einberufung des Pädagogischen Ausschusses. Erst nach Kriegsschluß sind ihm Aufgaben gestellt worden, und zwar von großer Tragweite; doch fällt seine Tätigkeit bei ihrer Lösung außerhalb des Zeitraums, über den hier zu berichten ist.

Weiterhin sind die Beiräte der Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht, über die noch zu sprechen sein wird (S. 56), als Arbeitsausschüsse des Zentralinstituts für Erziehung und Unter-

richt anerkannt worden. Im März 1919 wurde ein Arbeitsausschuß für die neu begründete Bildstelle des Zentralinstituts mit zahlreichen Unterausschüssen eingerichtet. Über ihn wird weiter unten (S. 49) im Zusammenhang mit dieser Bildstelle das Nähere mitgeteilt werden, wie überhaupt die einzelnen Maßnahmen des Vorstandes und Verwaltungsausschusses der Jubiläumstiftung bei den Abteilungen des Zentralinstituts, denen sie gegolten haben, besprochen werden sollen.

Mit der Leitung der Geschäfte des Zentralinstituts ist durch Beschluß des Vorstandes der Jubiläumstiftung vom 5. Januar 1916 das Vorstandsmitglied Geh. Oberregierungsrat Prof. Dr. Pallat betraut worden, der von Beginn der Vorbereitungsarbeiten an im Namen des vorläufigen Vorstandes die Geschäfte geführt hatte.

Die Geschäftsstelle des Zentralinstituts befindet sich in Berlin W 35, Potsdamer Straße 120, in einem aus der ersten Hälfte des 19. Jahr-



Potsdamer Straße 120.

Zeichnung Wilhelm von Kaulbachs in einem Familienbrief vom 4. Juli 1847. Entnommen dem Werke „Erinnerungen an Wilhelm von Kaulbach und sein Haus“, gesammelt von Josefa Dürck-Kaulbach. München. Delphin-Verlag.

hunderts stammenden Privathaus, einst einem festlichen Vorstadthaus inmitten schöner Gärten, das auch noch jetzt abseits vom Straßengetriebe im Grünen liegt. Wilhelm v. Kaulbach hat zur Zeit, als er die Fresken im Neuen Museum malte, darin gewohnt. Später erwarb es der preußische Staat als Heim für die Kgl. akademische Hochschule für Musik. Er ließ an die Rückseite den Konzertsaal anbauen, der jetzt dem Zentralinstitut als Großer Ausstellungs- und Vortragssaal dient. Als die Hochschule in der Hardenbergstraße ein neues Haus erhalten hatte, bot das Gebäude in der Potsdamer Straße der Akademie der Wissenschaften Unterkunft während der Errichtung des für sie mitbestimmten Neubaus der Kgl. Bibliothek Unter den Linden. So hat das Zentralinstitut Räumlichkeiten bezogen, die durch vielerlei Erinnerungen geweiht sind. Aber seine kraftvolle Entwicklung läßt ihm, obwohl es noch das Haus Grunewaldstraße 6/7 mitbenutzt, diese Räume bereits als viel zu eng erscheinen.

Der Bestand an Angestellten hat, dem Ausbau des Zentralinstituts entsprechend, sich bei aller Sparsamkeit im Aufwand und trotz leistungsfreudiger Anteilnahme aller Beteiligten am Gedeihen des Instituts beträchtlich vermehrt. Mit vier Angestellten im April 1915 begann es seine Tätigkeit; Ende März 1919 waren es deren einundzwanzig.

Die zahlreichen Mitarbeiter, die dem Zentralinstitut für die Verwaltung, für die Vorlesungs- und Ausstellungsveranstaltungen, für die Veröffentlichungen oder andere Aufgaben ihre Kräfte zur Verfügung stellen, sind entweder ehrenamtlich tätig oder werden von Fall zu Fall honoriert oder sind von ihrem Dienst beurlaubt, um am Zentralinstitut zu wirken.

2. Die Pädagogische Abteilung.

Der Zweck der Jubiläumsstiftung und des von ihr getragenen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht wies von vornherein auf drei Aufgabenkreise hin und führte zur Einrichtung von drei besonderen Arbeitsabteilungen innerhalb des Instituts, die diese Aufgaben zu lösen haben: eine für wissenschaftlich-pädagogische Arbeit, eine für Sammlungen und Ausstellungen und eine für die Erteilung von Auskünften. Vielfach verschlingen sich die Wirkungskreise dieser drei Abteilungen, und im einzelnen erweist sich immer wieder eine neue Arbeitsteilung und wechselseitige Unterstützung als zweckmäßig; vor allem haben sich im Laufe der Zeit weitere Gliederungen als notwendig herausgestellt, sei es, daß ganz neue Abteilungen für gewisse Gebiete der Betätigung des Zentralinstituts den schon bestehenden anzureihen waren, sei es, daß die vorhandenen Abteilungen in sich weiter geteilt werden mußten. Aus der Arbeit heraus erwuchs ein immer reicherer Ausbau des Ganzen, und die neu geschaffenen Abteilungen und Auskunftstellen suchten und fanden für sich immer neue Arbeitsaufgaben. So sind aus den anfänglich drei Abteilungen fünf geworden mit zusammen sechzehn Unterabteilungen. (Vgl. die Übersichtstafel.)

Am breitesten entfaltet hat sich die Pädagogische Abteilung. Ihr Leiter ist zugleich Stellvertreter des Leiters des Zentralinstituts.

Zur Leitung der Pädagogischen Abteilung wurde der Dozent an der Kgl. Akademie und Oberlehrer am Auguste-Viktoria-Gymnasium in Posen Professor Dr. Walther Schoenichen berufen und zu diesem Zweck bis auf weiteres durch das Ministerium von seinem Lehramt beurlaubt. Er übernahm sein Amt am 1. März 1915. Während der Dauer seines Militärdienstes vom 9. November 1916 bis zum 1. Dezember 1918 vertrat ihn der Oberlehrer am Städt. Andreas-Realgymnasium zu Berlin Prof. Dr. Felix Lampe, der hierzu in dankenswerter Weise von der Stadt Berlin beurlaubt wurde.

Die Pädagogische Abteilung hat die Aufgabe:

1. durch Sammeln von Material aus der Literatur, Berichten, Mitteilungen und durch eigene Erkundungen den gegenwärtigen Stand der Entwicklung und Ansätze zu neuen Gestaltungen festzustellen;
2. Untersuchungen und Versuche über bestimmte Einzelfragen anzuregen, zu unterstützen oder selbst zu veranstalten;
3. den gesammelten Stoff und die gewonnenen Erfahrungen für Auskunfts-, Ausstellungs- und Studienzwecke zu sichten, zu ordnen, zu werten und nach Bedarf zur Verfügung zu stellen oder zu veröffentlichen;

4. Lehrgänge, Vorträge, Besprechungen, Führungen usw. für die Lehrerschaft, die Schulverwaltungen und die an der Jugendbildung teilnehmenden Laien zu veranstalten;

5. durch Büchereien, Sammlungen, Laboratorien usw. Gelegenheit zu Studien und zur Weiterbildung für den einzelnen zu bieten.

Als Arbeitsgebiete kommen in Betracht:

1. Jugendkunde und Erziehungslehre.
2. Erziehungs- und Schulgeschichte.
3. Organisation des Erziehungs- und Unterrichtswesens.
4. Lehrweise und Lehrverfahren der einzelnen Unterrichtsfächer.
5. Lehr- und Anschauungsmittel.
6. Lehrerbildung und -fortbildung.
7. Die Schule (Schulverwaltung, Schulbau und -einrichtung, Schulhygiene, Schulbetrieb, Schulstatistik, Schule und Haus).
8. Kinderfürsorge und Jugendpflege.
9. Allgemeine Bildungseinrichtungen (Bibliotheken, Museen, Presse, Theater, Lichtspiele usw.) in ihrer Bedeutung für die Schule.
10. Ausländisches Erziehungs- und Unterrichtswesen.

Um diese Aufgaben lösen zu können, bedarf die Pädagogische Abteilung umfangreicher Archive, Büchereien und Sammlungen.

In den Archiven sammelt sie die verschiedensten Schülerarbeiten (Aufsätze, Zeichnungen, Schreibhefte u. a.), Berichte von Schulen und Lehrern, Zeitungsausschnitte, die auf Erziehung und Unterricht Bezug nehmen, pädagogische Kriegsliteratur u. a. m. Eine wertvolle Bereicherung erfuhr das Archiv durch die Verfügung des preußischen Kultusministers vom 12. März 1918 (U II 170 UIK), die die Provinzialschulkollegien anwies, die bei ihnen aufbewahrten Berichte von Oberlehrern über Auslandsreisen an das Zentralinstitut abzuführen. Ferner wurde dem Archiv eingereicht, doch zu bequemerer Benutzung in die Fachbücherei der Ausstellungsabteilung für Zeichnen aufgestellt, ein Verzeichnis des gesamten Schrifttums über Zeichnen und Zeichenunterricht in Kartothekform, das Herr Zeichenlehrer Wunderlich systematisch zusammengestellt und dem Zentralinstitut zwecks Abschrift überlassen hat. Es enthält außer Angaben über Titel, Verfasser, Erscheinungsort und Jahr die Standorte, wo die Schriften eingesehen oder entliehen werden können. Diese Nachweise sind besonders für die Benutzung alter und seltener Werke von großem Wert. Wünschenswert wäre, daß ähnliche systematische Schriftenverzeichnisse, die außerordentlich geeignet sind, Fachstudien zu unterstützen, im Laufe der Zeit auch für andere Lehrfächer hergestellt würden, und daß Verzeichnisse von Lehrmitteln und Modellen an ihre Seite treten. Herr Wunderlich schenkte dem Archiv außerdem eine von ihm während des Krieges angelegte große Sammlung von Kriegsgedichten.

Die Bücherei gliedert sich in eine Reihe von Abteilungen:

Die pädagogische Handbücherei ist im Lesesaal des Nebengebäudes Potsdamer Straße 120 aufgestellt; sie umfaßt außer pädagogischen und psychologischen Einzelwerken die wichtigsten

Zeitschriften, ist jedermann in den Nachmittagsstunden zugänglich, verleiht aber nicht nach auswärts, sondern ist eine Standortsbücherei. Eine besondere Handbücherei für Berufskunde und eine für Kinderfürsorge ist ihr angegliedert, eine für Sexualpädagogik ist in Vorbereitung. Die pädagogische Handbücherei wurde am 7. Juli 1916 eröffnet und für die Nachmittagsstunden von 4 bis 7 Uhr allgemein zugänglich gemacht. Leider zwang Kohlenmangel in den Wintermonaten 1917/18 und 1918/19 zur Schließung; doch wurde den Besuchern die Herausnahme von Büchern und ihre Benutzung in der Geschäftsstelle ermöglicht. Besonders von Lehrern und Lehrerinnen, die sich auf Mittelschul- und Rektorprüfung vorbereiten, auch von Kandidaten für die Prüfung zum höheren Lehramt und von wissenschaftlich arbeitenden Oberlehrern wird die Bücherei gern benutzt, weniger freilich bisher von Studienreferendaren und Studienassessoren. Doch ist nach Eintritt ruhigerer Verhältnisse im Schulleben auch von dieser Gruppe von Benutzern ein stärkerer Besuch zu erwarten. Es wird die Sammlung jedenfalls weiter so ausgebaut, daß sie den besonderen Anforderungen der verschiedenen Besucher gerecht wird.

Eine zweite Büchersammlung, die Fachbücherei, ist auf die Räume der ständigen Lehrmittelausstellung in der Weise verteilt, daß in den einzelnen Ausstellungsgruppen eine zu dem jeweiligen Lehrfach gehörige Musterbücherei in geschlossenen Schränken untergebracht ist, die den Besuchern auf Wunsch geöffnet werden.

Die Geschäftsstelle besitzt eine besondere Handbücherei zum Dienstgebrauch.

Einer der wichtigsten Beweggründe, die zur Schaffung des Zentralinstituts führten, war das Bedürfnis der Lehrerschaft nach pädagogischer Fortbildung. Es erstreckt sich sowohl auf die Pädagogik selbst und die mit ihr zusammenhängenden Wissensgebiete wie auf die einzelnen Fachwissenschaften, mit deren Fortschritten die Lehrer lebendigere Fühlung halten möchten, als es ihnen durch Bücher und Zeitschriften möglich ist. Staatliche und städtische Schulverwaltungen und die Lehrervereinigungen hatten in den letzten Jahrzehnten mancherlei Einrichtungen geschaffen, die solchen Fortbildungszwecken dienten; aber es fehlte an Stellen, die sich dauernd damit befaßten, die Entwicklung der Pädagogik und der Fachwissenschaften auf der einen Seite und die Bedürfnisse der Schule auf der anderen zu verfolgen und einen persönlichen Austausch der beiderseitigen Erfahrungen zu vermitteln. Das Zentralinstitut mit der ihm angegliederten Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht soll eine solche Stelle, ein Bindeglied zwischen Universität und Schule, sein und zugleich eine Pflegestätte der Jugendkunde und der Pädagogik. Von den Mitteln, deren es sich zur Erfüllung dieser Aufgabe bedient, sind die wichtigsten die Veranstaltung von Vorlesungen, Übungen und Einzelvorträgen, sowie die

Schaffung von Arbeitsgelegenheiten und Arbeitsgemeinschaften. Die Veranstaltung aller dieser Unternehmungen gehört zu den Hauptaufgaben der Pädagogischen Abteilung.

Die ersten Vorträge fanden im Sommer 1915 in Verbindung mit der Ausstellung „Schule und Krieg“ statt. Es behandelte:

Prof. W. Stahlberg: „Krieg und Schule.“

Geh. Reg. Rat Prof. Dr. E. Lampe: „Beziehungen zwischen dem mathematischen Unterricht und dem täglichen Leben, insbesondere den Erscheinungen des Krieges.“

Prof. Dr. R. v. Hanstein: „Welche neuen Gesichtspunkte für den biologischen Unterricht ergeben sich aus dem Kriege?“

Prof. Dr. P. Spies: „Krieg und physikalischer Unterricht.“

Prof. Dr. F. Lampe: „Der Weltkrieg im erdkundlichen Unterricht.“

Oberlehrer Dr. A. Franz: „Chemie, Krieg und Schule.“

Prof. W. Masche: „Wie läßt sich das Verständnis für artilleristische Dinge fördern?“

Hatte zu diesen Vorträgen im April und Mai die Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht eingeladen, so ließ das Zentralinstitut selbst daran anschließend im Mai und Juni die folgenden Einzelvorträge abhalten:

Prof. H. Kuhlo: „Die militärische Ausbildung unserer Schuljugend.“

Oberlehrer Dr. Driesen: „Die Kriegshilfe der deutschen Schule und ihre Beziehungen zur Volkswirtschaftslehre und Auslandskunde.“

Rektor Gramberg: „Kriegsaufsätze in der Volksschule.“

Prof. Dr. Reich: „Kriegsaufsätze in höheren Schulen.“

Dr. Cäsar Flaischlen: „Unsere Kriegsdichtung.“

Rektor Otto Schmidt: „Pädagogische Fragen der Volksschule in der Kriegsliteratur.“

Oberlehrer Dr. Janell: „Pädagogische Fragen der höheren Schulen in der Kriegsliteratur.“

Geh. Ob. Reg. Rat Prof. Dr. Pallat: „Kriegszeichnungen von Schülern.“

Im Winter 1915/16 veranstaltete das Zentralinstitut weitere Einzelvorträge und neben ihnen zum ersten Male auch fortlaufende Vorlesungen und Übungen. Beide Fortbildungseinrichtungen fanden so viel Anklang, daß sie in den nächsten Wintern weiter ausgebaut wurden. Sie sind in erster Linie für Teilnehmer und Teilnehmerinnen bestimmt, die im Schuldienst tätig sind, und bezwecken teils eine allgemeine praktisch-pädagogische Fortbildung auf wissenschaftlicher Grundlage, teils nehmen sie auf besondere Bedürfnisse einzelner Schulgattungen und Unterrichtsgegenstände Rücksicht. Für den Besuch jeder einzelnen Vorlesungs- und Übungsreihe ist eine Einschreibgebühr von 3 Mark zu entrichten; der Besuch der Einzelvorträge ist gegen eine in der Geschäftsstelle zu lösende Einlaßkarte gebührenfrei.

Die Vorlesungen und Übungen im Winter 1915/16 betrafen Gegenstände aus der Pädagogik, der Schulverwaltung und Schulhygiene und aus dem Gebiete des deutschen Unterrichts. Es behandelten:

Prof. Dr. Ferd. Jac. Schmidt: „Die Psychologie des Stufengangs der Denk- und Gedächtnisschulung.“

Prof. Dr. H. Reich: „Die Erzieher zum Heroismus.“

Geh. Reg. Rat Kaestner: „Ausgewählte Fragen aus der Praxis der preuß. Schulverwaltung.“

Geh. Med. Rat Prof. Dr. Flügge unter Mitwirkung der Professoren Dr. Grotjahn u. Dr. Heymann: „Die körperliche Entwicklung des Schulkindes, Schulräume, Schulspeisung, Diphtherie und Tuberkulose.“

Prof. Dr. Wunderlich: „Die neuere Sprachforschung und ihre Bewertung in der Schule.“

Direktor Dr. Lenschau: „Deutschunterricht als Kulturkunde.“

Dr. Cäsar Flaischlen: „Entwicklung, Wesen und Handwerk der Lyrik.“

Oberlehrer Dr. Lebede: „Klassische Dramen auf der Bühne.“

Dr. Drach: „Übungen im Sprechen.“

Prof. Dr. Milan: „Übungen im Vortrage deutscher Gedichte.“

Die Einzelvorträge bildeten zwei Reihen: die Deutschen Abende und die Berliner Abende. Der vaterländische Schwung, der zu Kriegsbeginn unser Volk ergriff, löste überall ein Besinnen auf die Grundkräfte deutschen Wesens und deutscher Art aus. An die Schule insbesondere wurde laut und eindringlich die Forderung gestellt: sie solle in höherem Maße als zuvor eine Pflegstätte deutscher Kulturideale sein. Von allen Lehrgebieten erscheint in erster Linie der deutsche Unterricht berufen, der Jugend ein tieferes Verständnis für die deutsche Kultur und ihre geschichtliche Entwicklung zu übermitteln. Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht wollte in dieser Richtung mitarbeiten und veranstaltete deshalb die Reihe der „Deutschen Abende“, die für die neue Gestaltung des deutschen Unterrichts Anregungen und Beiträge bringen sollten. Es wurden folgende Einzelvorträge gehalten:

Prof. Dr. Sütterlin: „Die neuere Sprachwissenschaft und der deutsche Unterricht.“

Prof. Dr. Waetzoldt: „Deutsche Wortkunst und deutsche Bildkunst.“

Geh. Hofrat Prof. Dr. Walzel: „Die künstlerische Form des Dichtwerks.“

Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Burdach: „Deutsche Renaissance.“

Prof. Dr. von der Leyen: „Die deutsche Volkskunde und der deutsche Unterricht.“

Prof. Dr. Spranger: „Das humanistische und das politische Erziehungsideal im heutigen Deutschland.“

Prof. Dr. Sprengel: „Die deutsche Kultureinheit im Unterricht.“

Prof. Dr. Joël: „Die Bedeutung unseres klassischen Zeitalters für die Gegenwart.“

Die „Berliner Abende“ verfolgten den Zweck, die Kunstsammlungen der Reichshauptstadt nach Inhalt und Art ihrer Entstehung den Hörern nahezubringen. Es wurde behandelt:

„Die Sammlung vorgeschichtlicher Altertümer im Museum für Völkerkunde“ durch den Direktor der Vorgeschichtlichen Abteilung daselbst, Herrn Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Schuchhardt.

„Die Sammlung der ägyptischen Altertümer im Neuen Museum“ durch den Direktor der Sammlung der ägyptischen Altertümer, Herrn Prof. Dr. Schäfer.

„Das Antiquarium im Alten Museum“ durch den Generalsekretär des Archäologischen Instituts, Herrn Prof. Dr. Dragendorff.

- „Die Skulpturen-Abteilung des Alten Museums (Originalwerke der griechischen Kunst)“ durch den Direktor der Sammlung antiker Bildwerke und des Antiquariums, Herrn Dr. Wiegand.
- „Die Sammlung antiker Münzen des Münzkabinetts im Kaiser-Friedrich-Museum“ durch den Direktorial-Assistenten am Kgl. Münzkabinet, Herrn Prof. Dr. Regling.
- „Die Gemäldegalerie des Kaiser-Friedrich-Museums“ durch den Direktorial-Assistenten an der Kgl. Nationalgalerie, Herrn Prof. Dr. Mackowsky.
- „Das Kupferstichkabinet der Kgl. Museen“ durch Herrn Dr. Glaser.
- „Die Nationalgalerie“ durch den Kustos daselbst, Herrn Dr. Kern.
- „Das Wandermuseum für Städtebau, Siedlungs- und Wohnwesen“ durch den Leiter des Deutschen Archivs für Städtebau, Siedlungs- und Wohnwesen, Herrn Regierungsbaumeister a. D. Gustav Langen.

Das Verzeichnis der Veranstaltungen während des Winters 1916/17 bekundet nach Inhalt und Umfang, wie kraftvoll sich der Ausbau der Vorlesungs- und Übungsreihen und auch der Einzelvorträge vollzog. Aus 11 laufenden Vorträgen und Übungen im vorausgehenden Winter sind 30 geworden, und sie behandeln die mannigfachsten Gebiete: Erziehungslehre, Schulwesen und Kleinkinderfürsorge, den deutschen, Geschichts-, alt- und neusprachlichen Unterricht. Die Vortragenden kamen zum Teil von auswärts. Ihre Namen und die von ihnen behandelten Gegenstände lauteten:

- Prof. Dr. Frischeisen-Köhler: „Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik.“
- Prof. Dr. Karl L. Schaefer: „Theoretische und technische Einführung in die Methoden der experimentellen Psychologie.“
- Gymnasialdirektor Prof. Dr. Goldbeck: „Individualität der Persönlichkeit im Leben der höheren Schule.“ (Mit Besprechungen.)
- Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Rethwisch: „Schulpolitik und Unterrichtsverfassung seit Friedrich dem Großen.“ (Mit Besprechungen.)
- Regierungsrat Gürich: „Ausgewählte Fragen aus dem Verwaltungsrecht des preußischen Volksschulwesens.“
- Regierungsrat Kaestner: „Vorträge und Besprechungen über Fragen des Schulverwaltungsrechts.“
- Dr. Johannes Sievers: „Kunstabtachtung in der Schule, eine Einführung für Lehrer.“ (Mit Lichtbildern.)
- Dr. Ladewig: „Einrichtung und Aufgaben der Schulbücherei.“
- Prof. Dr. Langstein: „Die körperliche Entwicklung und Pflege des Kleinkindes.“
- Frl. Lili Droeschner: „Entwicklung und gegenwärtiger Stand der außerhäuslichen Kleinkinderfürsorge.“ (Mit Besprechungen.)
- Oberlehrer Dr. A. Buchenau: „Grundzüge der Kindespsychologie in Anlehnung an W. Stern ›Die Psychologie der frühen Kindheit.‹“ (Mit anschließenden Übungen.)
- Oberlehrerin Margarete Treuge: „Pädagogische Grundlagen der sozialen Kinderfürsorge.“
- Rektor O. Schmidt: „Fibelfragen der Volksschule.“
- Oberlehrer Dr. Mauermann: „Die Schule und die deutschen Mundarten (unter besonderer Berücksichtigung des Berlinischen).“
- Prof. Dr. Wunderlich: „Die neuere Sprachforschung und ihre Verwertung in der höheren Schule.“
- Prof. Dr. Max Herrmann: „Die Literatur des 19. Jahrhunderts in ihrer Bedeutung für den deutschen Unterricht.“

Gymnasialdirektor Prof. Dr. Wetzel: „Der deutsche Aufsatz.“ (Mit Besprechungen.)

Dr. E. Drach: „Übungen im Sprechen“ (Sprachtechnik).

Prof. Dr. Emil Milan: „Übungen im Vortrag deutscher Gedichte.“

Oberlehrer Dr. Goette: „Der Geschichtsunterricht in den Oberklassen der Vollanstalten.“

Dr. Kieckebusch: „Einführung in das Verständnis der heimischen Altertümer.“ I. Steinzeit und Bronzezeit. (Vorlesungen mit zwei Führungen und zwei Ausflügen.)

Prof. Dr. Spatz: „Die Denkmäler der Heimat und ihre Bedeutung für den Unterricht.“ (Mit Lichtbildern.)

Prof. Dr. Schreiber: „Das Recht als Teil der Gesamtkultur.“

Prof. Dr. F. Hartmann: „Die Verwertung der Ergebnisse der Sprachwissenschaft im altsprachlichen Unterricht.“

Prof. Dr. Amelung: „Die bildende Kunst Griechenlands während des 5. und 4. Jahrhunderts im Verhältnis zur gleichzeitigen Literatur.“

Prof. Dr. Dragendorff: „Die Römer in Deutschland.“

Prof. Dr. Hermann Reich: „Entwicklungsgeschichte der dramatischen Weltliteratur.“

Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Heinrich Morf: „Ergebnisse der romanischen Sprachwissenschaft und der französische Schulunterricht in den höheren Schulen.“

Prof. Dr. Kuttner: „Methodische Fragen aus dem französischen Unterricht der höheren Schulen.“

Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Heinrich Morf: „Literaturgeschichte und französische Schullektüre.“

Die Einzelvorträge wandten sich diesmal der Technik und dem Ingenieurwesen zu. Unser Bildungswesen ist von den reinen Geisteswissenschaften ausgegangen; auch ästhetische Neigungen spielten in ihm keine geringe Rolle. Dagegen galt die Kenntnis von Werken und Männern der Technik als Fachbildung, und man befürchtete von ihrer zu hohen Wertschätzung sogar ein Aufgehen in bloßer Nützlichkeit und in äußerem Glanz. Wohl bewunderte man die Leistungen der Technik und der Ingenieurkunst, erkannte aber nicht hinreichend die idealen Seiten auch des technischen Schaffens und den inneren Wert der Geistesarbeit des erfindenden und leitenden Ingenieurs, nicht die Bedeutung des gelernten Einzelarbeiters im Rahmen des Betriebes. Wie von jeher Kunst und Wissenschaft menschenbildend wirkten, sollen auch Technik und Ingenieurwesen das Leben nicht bloß reicher gestalten, sondern auch vertiefen, und das Zentralinstitut wollte durch seine Vorträge über Technik als Teil der Gesamtkultur dazu helfen, die Brücke zwischen Technik und Erziehung zu schlagen. Es wurden an den Technischen Abenden behandelt:

„Die Bedeutung der Persönlichkeit für die industrielle Entwicklung“, von Prof. Matschoß.

„Die Notwendigkeit der Maschinenarbeit“, von Geh. Reg. Rat Prof. Kammerer.

„Der Einfluß des Werkzeuges auf Leben und Kultur“, von Prof. Dr. Ing. Schlesinger.

„Die Psychologie des Arbeiters und seine Stellung im industriellen Arbeitsprozeß“, von Prof. Dr. Wallichs.

„Handarbeit und Massenerzeugnis“, von Geh. Reg. Rat Dr. Ing. Muthesius.

„Über die Beziehungen der künstlerischen und technischen Probleme“, von Prof. P. Behrens.

- „Werke der Technik im Landschaftsbild“, von Geh. Reg. Rat Prof. Franz.
 „Die Philosophie der Technik“, von Dr. Zschimmer.
 „Technik und Volkserziehung“, von Dr. Th. Bäuerle.

Die Berliner Abende sollten den im vorausgehenden Winter aufgenommenen Faden fortspinnen; der Schwerpunkt war auf Führungen durch die verschiedenen Sammlungen gelegt. Es wurden angekündigt:

- Geh. Reg. Rat Prof. Dr. v. Falke: „Das Königliche Kunstgewerbemuseum.“
 Prof. Dr. Pniower: „Das Märkische Museum.“
 Direktorial-Assistent Dr. Brunner: „Die königliche Sammlung für deutsche Volkskunde.“
 Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Seler: „Die amerikanische Abteilung des Königlichen Museums für Völkerkunde.“
 Prof. Dr. Ankermann: „Die afrikanische Abteilung des Königlichen Museums für Völkerkunde.“
 Prof. Dr. F. W. K. Müller: „Führung durch die ostasiatische Abteilung des Königlichen Museums für Völkerkunde.“
 Prof. Dr. Grünwedel: „Führung durch die indisch-asiatische Abteilung des Königlichen Museums für Völkerkunde.“

Bei dieser Veranstaltung machte sich jedoch die Ungunst der Kriegszeit bemerkbar: Kohlenmangel zwang in den kältesten Monaten zur Schließung der Museen, und die Führungen mußten deshalb ausfallen.

Trotz der Zeitschwierigkeit glückte dagegen der Versuch, Teilnehmer aus den Provinzen und dem Reich zu zusammengedrängten Lehrgängen während der Schulferien zu vereinigen, um die Unternehmungen des Zentralinstituts zum Zwecke der Fortbildung der Lehrerschaft nicht auf den Großberliner Bezirk zu beschränken. Vom 28. März bis zum 5. April 1917 fand in Berlin eine Pädagogische Osterwoche, vom 22. bis 30. Oktober in Frankfurt a. M. eine Pädagogische Herbstwoche statt. Inhalt und Umfang der Darbietungen ergibt sich aus der nachfolgenden Übersicht:

I. Pädagogische Osterwoche.

- Prof. Dr. R. Lehmann: „Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik.“
 Prof. Dr. A. Fischer: „Die Methoden und die Technik der experimentellen Psychologie, unter besonderer Berücksichtigung ihrer Bedeutung für pädagogische Fragen.“
 Geh. Med. Rat Prof. Dr. Th. Ziehen: „Die Psyche der Jugendlichen im Reifealter und ihre Behandlung, unter Berücksichtigung krankhafter Störungen.“
 Prof. Dr. Ferd. Jacob Schmidt: „Die Psyche der Jugendlichen im Reifealter und ihre Behandlung.“
 Reg. Rat Gürich: „Ausgewählte Fragen aus dem Verwaltungsrecht des preußischen Volksschulwesens.“
 Reg. Rat Kaestner: „Vorträge und Besprechungen über Fragen des Schulverwaltungsrechts.“
 Prof. Dr. Waetzoldt: „Kunstbetrachtung in der Schule.“
 Geh. Med. Rat Prof. Dr. Flügge: „Ausgewählte Kapitel aus dem Gebiet der Schulhygiene.“
 Prof. Dr. Wunderlich: „Die neuere deutsche Sprachforschung und ihre Verwertung in der Schule.“
 Geh. Stud. Rat Prof. Dr. Otto Schroeder: „Der deutsche Aufsatz.“

Prof. Dr. Herrmann: „Die Behandlung des Dramatischen im deutschen Unterricht.“

Prof. Dr. Milan: „Übungen im Vortrage deutscher Gedichte.“

Dr. Cäsar Flaischlen: „Vom Wesen und Handwerk der Lyrik.“

Prof. Dr. Huckert: „Ziele des geschichtlichen Unterrichts und Auswahl, Darbietung und Einprägung des geschichtlichen Lehrstoffes mit Rücksicht auf die verschiedenen Stufen und Arten der höheren Lehranstalten.“

Prof. Dr. Schreiber: „Das Recht als Teil der Gesamtkultur.“

Prof. Dr. Kroll: „Die wissenschaftliche Syntax im lateinischen Unterricht.“

Gymnasialdirektor Dr. Niepmann: „Methodische Fragen des lateinischen Unterrichts bei Anwendung der geschichtlichen Betrachtungsweise.“

Prof. Dr. Kuttner: „Methodische Fragen aus dem französischen Unterricht.“

Prof. Dr. Wechsler: „Französisches Schrifttum und Wesen an deutschen Schulen.“

Die Veranstaltung ließ sich nicht genau nach der schon gegen die erste Vorankündigung etwas abgeänderten Vortragsfolge durchführen. Der Vortrag von Prof. Schreiber fiel aus, und die Vorlesung von Prof. Huckert wurde durch eine andere von Oberlehrer Dr. Goette ersetzt über den „Geschichtsunterricht in den Oberklassen als Problemunterricht“. Doch ergibt ein Vergleich mit den Vorlesungen des vorausgehenden Winters, daß ein nicht geringer Teil der behandelten Themen Wiederholungen der laufenden Veranstaltungen waren; nur waren die Darbietungen zusammengefaßter, meist vierstündig, statt durchschnittlich achtsündig im Winter. Den Teilnehmern der Ferienlehrgänge kommt es vor allem auf Anregungen und großzügige Überblicke, nicht so sehr auf Einzelausführungen an, und während der Dauer des Lehrgangs leben sie ganz der geistigen Mitarbeit, vermögen also auch Knappgedrängtes aufzufassen.

Der Inhalt der Pädagogischen Herbstwoche in Frankfurt a. M. entsprach inhaltlich im wesentlichen, wie die Übersicht ergibt, den Darbietungen der Osterwoche 1917 in Berlin, wenn auch die Vortragenden größtenteils andere waren.

II. Pädagogische Herbstwoche.

Geh. Reg. Rat Dr. v. Arnim: „Plato, ein Hort des Idealismus.“

Alfred Auerbach: „Übungen im Vortrage deutscher Gedichte.“

Geh. Stud. Rat Prof. Dr. Biese: „Gewinnung einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung durch philosophische Durchdringung des deutschen und des altsprachlichen Unterrichts.“

Dr. Bojunga: „Die deutsche Sprachgeschichte im Unterricht der höheren Schulen.“

Prof. Dr. Eggert: „Grundfragen aus der Methodik des neusprachlichen Unterrichts.“

Prof. Dr. Friedwagner: „Die geistigen Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich in Vergangenheit und Zukunft.“

Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Kautzsch: „Einführung in die Geschichte der mittelalterlichen Baukunst am Rhein.“

Stadtarzt Dr. Oxenius: „Ausgewählte Kapitel aus dem Gebiete der Schulhygiene.“

Prof. Dr. Küntzel: „Die deutsche Geschichtsschreibung im Spiegel der geschichtlichen Ereignisse vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart.“

Stadtschulrat Dr. L ü n g e n : „Die Organisation des Schulwesens in Frankfurt a. M. (mit besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses der höheren Schulen zu anderen Schularten).“

Gymnasialdirektor Dr. N e u b a u e r : „Das Erziehungsziel der höheren Schulen und die philosophische Propädeutik.“

Geh. Reg. Rat Prof. Dr. P a n z e r : „Kunst und Kultur des deutschen Mittelalters in ihren Beziehungen zur gleichzeitigen Dichtung.“

Prof. Dr. P e t e r s e n : „Dramaturgische Grundfragen“: 1. Die Naturwahrheit auf der Bühne. 2. Das Verhältnis des Dramatikers zur Geschichte. 3. Einheiten. 4. Der Aufbau des Dramas.

Prof. Dr. P l a n i t z : „Das Recht als Bestandteil unserer Kultur.“

Prof. Dr. S c h r a d e r : „Neuere Forschungen auf dem Gebiete der griechischen Archäologie.“

Prof. Dr. S p r e n g e l : „Das Staatsbewußtsein in der deutschen Dichtung seit Kleist.“

Geh. Med. Rat Prof. Dr. Z i e h e n : „Die Psyche der Jugendlichen im Reifealter mit besonderer Berücksichtigung krankhafter Seelenzustände.“

Die zunehmenden Schwierigkeiten, die beispielsweise zur Sparsamkeit im Licht- und vor allem im Heizstoffverbrauch nötigten, verboten trotz des erfreulichen Bildungsdranges, der in der Besucherzahl und in vielen Anfragen und Wünschen nach Vermehrung der Veranstaltungen zum Ausdruck kamen, eine weitere Ausdehnung des Vorlesungswesens. Deshalb wurde im W i n t e r 1917/18 von der Fortsetzung der Berliner Abende abgesehen und die Zahl der laufenden Vorlesungen auf 15 herabgesetzt, ferner im Hinblick auf die Erschwerungen beim Reisen und in der Verpflegung keine pädagogische Woche abgehalten. Das Vorlesungsverzeichnis zeigt trotzdem einen weiteren Fortschritt sowohl nach der Seite der Mannigfaltigkeit wie anderseits in einer gewissen Vereinheitlichung der Darbietungen. Zum ersten Male wird auch Religion, Erdkunde und Mathematik in den Rahmen der Veranstaltungen gezogen; in fast sämtlichen Lehrfächern werden gleichmäßig Anleitungen zum Lesen von Schriftstellern und Erklärungen von Schriftwerken geboten. Es wurden angekündigt:

Prof. Dr. S p r a n g e r : „Grundtypen des Bildungsideals.“

Prof. Dr. K. L. S c h a e f e r : „Experimentell-psychologische Übungen mit theoretischen Erläuterungen.“

Prof. Dr. H. G r e ß m a n n : „Das Alte Testament im Spiegel der Ausgrabungen.“

Konsistorialrat Prof. Dr. A. D e i ß m a n n : „Ausgewählte Probleme der Evangelienforschung.“

Geh. Reg. Rat Prof. Dr. R o e t h e : „Einführung in die Dichtung Walthers von der Vogelweide.“

Realgymnasialdirektor Dr. L u d w i g : „Einführung in die Lektüre der Dramen Schillers mit besonderer Berücksichtigung des Wilhelm Tell.“

Dr. E. D r a c h : „Stimmbildung und Sprachpflege im Dienste der Schule.“

Geh. Reg. Rat Prof. Dr. E d. M e y e r : „Weltgeschichte und Geschichtsunterricht.“

Geh. Reg. Rat Prof. Dr. A. P e n c k : „Politische Geographie und erdkundlicher Unterricht.“

Dr. W. K r a n z : „Aischylos“ (mit einer Einleitung in die griechische Tragödie und mit Interpretationen).

Geh. Reg. Rat Prof. Dr. N o r d e n : „Tacitus.“

Prof. Dr. H. Spies: „Englische Kulturverhältnisse und ihre Beziehungen zu Sprache und Literatur.“

Oberlehrer Dr. Krüger: „Eigentümlichkeiten der englischen Sprache.“

Oberrealschuldirektor Prof. Dr. Tropke: „Euklid“ (mit Erläuterungen einiger Abschnitte seiner Elemente).

Prof. Dr. Poske: „Galileo Galilei“ (Lektüre und Erläuterung ausgewählter Stellen aus seinen Schriften).

Die letzten beiden Vorlesungen fielen aus; in den übrigen war die Besucherzahl größer als früher. Die Durchschnittsteilnehmerzahl belief sich im Winter 1915/16 auf 59,9 für die Vorlesungsreihe, im Winter 1916/17 auf 44,2, im Winter 1917/18 auf 84,5. Unter den Vortragenden erschienen in größerer Zahl als bisher hervorragende Gelehrte und Lehrer der Berliner Universität.

Die Einzelvorträge wandten sich, beeinflusst von den schicksalsschweren Zeitereignissen, die das Leben jedes einzelnen immer enger mit dem Gesamtleben des Volkes verknüpften, diesmal den Aufgaben zu, die dem Geschichtsunterricht erwachsen, wenn er durch geeignete Auswahl und Behandlung des in den geschichtlichen Erscheinungen enthaltenen Bildungsgutes Geist und Gesinnung der heranreifenden Jugend und ihr Verständnis für die Stellung unseres Volkes unter den Mächten der Gegenwart zu bilden bestrebt ist. Es wurden an den „Geschichtlichen Abenden“ 9 Vorträge gehalten, deren Themen in sich gerundete Gedankenkreise über Geschichte und Geschichtsunterricht erkennen lassen.

Geh. Hofrat Prof. Dr. Goetz: „Die Bedeutung von Persönlichkeit und Gemeinschaft in der Geschichte.“

Geh. Reg. Rat Dr. Meinecke: „Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Entwicklung der Einzelpersönlichkeit.“

Prof. Dr. Spahn: „Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Einordnung des einzelnen in das Gemeinschaftsleben.“

Oberlehrer Dr. Litt: „Die Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule.“

Prof. Dr. Simmel: „Das Problem des historischen Verstehens.“

Geh. Hofrat Prof. Dr. Fabricius: „Der bildende Wert der Geschichte des Altertums.“

Prof. Dr. Brandt: „Der bildende Wert der vaterländischen Geschichte.“

Prof. Dr. Haller: „Der bildende Wert der Weltgeschichte der Neuzeit.“

Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Lenz: „Die Bedeutung der deutschen Geschichtsschreibung seit den Freiheitskriegen für die nationale Erziehung.“

Die Entwicklung der Fortbildungs-Veranstaltungen im Geschäftsjahr 1918/19 wurde noch entscheidender als in den ersten drei Jahren des Bestehens des Zentralinstituts einerseits durch die äußeren Zeitumstände beeinflusst, anderseits geleitet durch das Bestreben, nicht zu den schon bestehenden Berliner Bildungseinrichtungen eine beliebige weitere ins Leben zu rufen, sondern durch den Wunsch, in der Art der Darbietungen, also in der Wahl der Themen und der Vortragenden sowie in der Wirkung über die örtlichen Teilnehmerkreise hinaus etwas Neues zu schaffen. Die Länge des Krieges verminderte die Zahl der im Lande verbliebenen Lehrer und brachte anderseits Ersatzkräfte, namentlich Lehrerinnen in die Lage, sich mit Unter-

richts- und Erziehungsaufgaben abfinden zu müssen, zu deren Bewältigung sie der Anweisung bedurften. Daher machte sich neben brennendem Bildungsbedürfnis ein starkes Schwanken im Besuch der Veranstaltungen geltend; besonders im Winter 1918/19 fanden infolge der Unsicherheit der politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse die fortlaufenden Vorlesungen und Einzelvorträge weniger Teilnehmer als früher. Dagegen wurde so dringend um Wiederaufnahme von Ferienlehrgängen gebeten, daß trotz der Zeitungunst sowohl eine Pädagogische Herbstwoche wie eine Pädagogische Osterwoche in Berlin eingerichtet wurde, und beide fanden eine über Erwarten große und sehr interessierte Hörerschaft. Das Verzeichnis der Winterveranstaltungen zeigt eine wachsende Mannigfaltigkeit und zugleich eine steigende Vereinheitlichung der dargebotenen Inhalte. Die Behandlung einzelner Lehrfächer war diesmal ganz in die auch Großberliner Teilnehmern offenstehenden pädagogischen Wochen verwiesen, für die deshalb neben Gesamteinnahmekarten diesmal auch Sonderkarten für den Besuch der einzelnen Vorlesungsreihen ausgegeben wurden. Die Herbstwoche vom 30. September bis 5. Oktober 1918 brachte 3 Vorlesungen und Vorträge über Erziehungslehre und Schulwesen, 3 über Religions-, 3 über deutschen, 2 über Geschichts- und 4 über erdkundlichen Unterricht, die Osterwoche vom 10. bis 16. April 1919 3 Vorlesungen und Vorträge über Pädagogik und je 6 über klassische und über neuere Philologie, dazu noch 2 Vorträge für beide Gruppen von Philologen. Die Übersicht über die einzelnen Veranstaltungen auf diesen beiden Lehrgängen gestaltete sich mithin folgendermaßen:

I. Pädagogische Herbstwoche:

- Prof. Dr. Lehmann: „Die Pädagogische Bewegung der Gegenwart.“
 Prof. Dr. W. Stern: „Jugendkunde und Lehrerschaft.“
 Geh. Reg. Rat Dr. Sachse: „Der Aufbau der Schulbehörden in den deutschen Bundesstaaten.“
 Prof. Dr. Niebergall: „Die Berücksichtigung des Lebens der Gegenwart im evangelischen Religionsunterricht.“
 Pfarrer Lic. Dr. Rittelmeyer: „Charaktererziehung im evangelischen Religionsunterricht.“
 Prof. Dr. Lauscher: „Der katholische Religionsunterricht im Dienste der Charakterbildung.“
 Prof. Dr. Cassirer: „Die deutsche Geistesgeschichte im deutschen Unterricht.“
 Prof. Dr. Gundolf: „Luthers deutsche Werke.“
 Dir. Dr. Schellberg: „Romantik und Gegenwart.“
 Studienrat Dr. Goette: „Die Selbsttätigkeit des Schülers im geschichtlichen und im deutschen Unterricht.“
 Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Troeltsch: „Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Weltanschauung.“
 Prof. Dr. Schlüter: „Der Mensch in der Geographie.“
 Prof. Dr. Tießen: „Wirtschaftsgeographie, insbesondere Geographie der Erzeugung und Beförderung von Massengütern.“
 Prof. Dr. F. Lampe: „Staatskunde im erdkundlichen Unterricht.“
 Prof. Dr. F. Lampe: „Vorführung eines geographischen Lehrfilms ›Die Alpen mit methodischen Erläuterungen.‹“



II. Pädagogische Osterwoche:

Prof. Dr. Cassirer: „Platonische Ideenlehre.“

Prof. Dr. A. Fischer: „Organisation der Berufsberatung an höheren Schulen.“

Prof. Dr. A. Fischer: „Technik der Berufsberatung an höheren Schulen.“

Wirkl. Geh. Rat Prof. Dr. U. v. Wilamowitz-Moellendorf: „Sophokles“ (mit Interpretationen).

Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Norden: „Horaz-Interpretationen.“

Prof. Dr. Reich: „Das althellenische und das sokratisch-platonische Bildungsideal.“

Prof. Dr. Gelzer: „Die römische Gesellschaft zur Zeit Ciceros.“

Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Wilcken: „Über Probleme der alten Geschichte.“

Prof. Dr. Noack: „Führung durch das neue Archäologische Museum der Universität.“

Joseph Ponten: „Griechische Landschaften.“

Prof. Dr. Deutschbein: „Die wissenschaftliche Behandlung der englischen Syntax.“

Gymnasialdirektor Prof. Dr. Strohmeier: „Ausgewählte Kapitel aus der französischen Syntax.“

Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Brandl: „Das London Shakespeares und seine Wirkung auf den Dramatiker.“

Prof. Dr. Lommatzsch: „Grundzüge der französischen Theatergeschichte bis zum Ende der klassischen Periode.“

Prof. Dr. Spieß: „Kulturprobleme im gegenwärtigen England.“

Prof. Dr. Wechsler: „Sprachgleichheit und Sachverschiedenheit der wichtigsten Wertbegriffe in der deutschen und französischen Kultur.“

Prof. Dr. Jolles: „Die Bedeutung des laufenden Lichtbildes für den Unterricht in den Realien der alt- und neusprachlichen Lehrfächer.“

Die Osterwoche ließ sich freilich nicht ganz nach diesem Plane durchführen, obwohl er schon mehrfach umgestaltet war. Prof. Fischer konnte aus München nicht Berlin erreichen. Deshalb trat für ihn ein Dr. Liebenberg mit einer Mitteilung über die „Auskunftstelle für Berufsberatung am Zentralinstitut“, Prof. Dr. Jolles mit einem Vortrag über „Das deutsche Schuldrama des 16. und 17. Jahrhunderts in lateinischer Sprache“ und Prof. Dr. Lampe mit einem Vortrag über „Das römische und das britische Imperium, ein Vergleich zwischen antiker und moderner Weltwirtschaft und Machtpolitik“.

Die Wintervorlesungen betrafen allgemeine Erziehungs- und Schulprobleme, an denen Eltern nicht minder wie Lehrer interessiert sind. Es wurden angekündigt:

Lehrer C. Götze: „Schule und Leben, im Hinblick auf die Volksschule.“

Frl. M. Grupe: „Häusliche Geschmacksbildung.“

Verwaltungsdirektor Dr. Prüfer: „Schule und Haus.“

Geh. Reg. Rat A. Gürich und Geh. Reg. Rat P. Kaestner: „Schule und Elternhaus“, verwaltungsrechtlich betrachtet:

a) für das Gebiet des Elementarunterrichtswesens,

b) für das Gebiet des höheren Schulwesens.

Geh. Reg. Rat Dr. Kühne: „Berufsberatung für die männliche Jugend.“

Frau J. Levy-Rathenau: „Berufsberatung für die weibliche Jugend.“

Prof. Dr. P. Rühlmann: „Schule und Weltgeltung.“

Dr. E. Drach: „Stimmbildung und Sprachpflege im Dienste der Schule.“

L. Hardt: „Übungen im Vortrage deutscher Gedichte.“

Prof. C. Thiel: „Über musikalische Volkserziehung.“

Rektor O. Schmidt: „Zur Neugestaltung des Schreibunterrichts.“

Hinzu kamen die psychologischen Veranstaltungen:

Geh. Reg. Rat Prof. Dr. C. Stumpf: „Entstehung und Entwicklung der räumlichen Wahrnehmungen.“

Dr. Bobertag: „Übungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik.“

Die Vorlesung von Prof. Rühlmann wurde nicht der Vorankündigung gemäß gehalten, sondern mit zwei der noch zu erwähnenden geographischen Abende zu einer besonderen Gruppe von drei Vorträgen vereint. Unter der Gesamtbezeichnung „Schule und auswärtige Politik“ fanden an drei aufeinander folgenden Tagen statt die Vorträge von:

Geh. Reg.- und Hofrat Prof. Partsch über den „Bildungswert der politischen Geographie“.

Prof. Rühlmann über den „Völkerbundsgedanken“.

Prof. P. Wagner über „Auslandskunde“.

Die Einzelvorträge wandten sich den Bildungswerten zu, die durch die Geographie zum Leben zu erwecken sind. Das Zentralinstitut wollte durch diese „Geographischen Abende“ die noch bestehenden Unsicherheiten über die Auffassung vom Wesen der geographischen Wissenschaft beseitigen und Klarheit über das Bildungsgut verbreiten helfen, das der erdkundliche Schulunterricht der Jugend zu übermitteln hat. Ein Überblick über die Wahl der Themen zeigt gegenüber den früheren deutschen und geschichtlichen Abenden eine noch größere Geschlossenheit der Gesamtveranstaltung:

„Die Einheit der geographischen Wissenschaft“, von Geh. Hofrat Prof. Dr. A. Hettner.

„Die Lehre vom Formenschatz der Erdoberfläche als Grundlage für die geographische Wissenschaft“, von Geh. Reg. Rat Prof. Dr. A. Philippson.

„Luftkreis und Weltmeer im Lehrbereich der Geographie“, von Prof. Dr. Meinardus.

„Pflanzen und Tiere im Lehrgebäude der Geographie“, von Prof. Dr. Gradmann.

„Die Stellung der Geographie des Menschen in der erdkundlichen Wissenschaft“, von Prof. Dr. O. Schlüter.

„Die Bedeutung der geographischen Karte“, von Prof. Dr. Norbert Krebs.

„Der Bildungswert der politischen Geographie“, von Geh. Reg.- und Hofrat Prof. Dr. J. Partsch.

„Der Bildungswert der Wirtschafts- und Verkehrsgeographie“, von Prof. Dr. K. Hassert.

„Geographischer Unterricht und Auslandskunde“, von Prof. Dr. P. Wagner.

„Der bildende Wert des erdkundlichen Schulunterrichts“, von Prof. Dr. F. Lampe.

Die häufigen Verkehrsunterbrechungen beeinträchtigten die Durchführung der geographischen Abende noch mehr wie die der Lehrgänge und laufenden Vorlesungsreihen. Sechs der Vortragenden vermochten Berlin trotz mehrfacher Verlegungen der Vorträge nicht zu erreichen, so daß ihre eingesandten Handschriften verlesen werden mußten. Von jeher war aber der Inhalt dieser öffentlichen Vorträge auf weitere Kreise und eine nachhaltigere Wirkung berechnet, als bei einer zufälligen, örtlichen Hörerschaft vorzusetzen ist. Deshalb sind die technischen, deutschen, geschichtlichen

und geographischen Abende in Heft- wie Buchform veröffentlicht worden, die geographischen wegen der Einheitlichkeit des der Vortragsgruppe zugrunde liegenden Gesamtplans unter dem Buchtitel „Die Geographie als Wissenschaft und Lehrfach“ (s. S. 35).

Über Zahl und Zusammensetzung der Teilnehmer am Vorlesungs- und Vortragswesen des Zentralinstituts mögen einige Tabellen Auskunft geben:

1. Laufende Wintervorlesungen.

Winter	Zahl der Vorlesungen	Gesamtteilnehmerzahl	Durchschnittlicher Besuch der einzelnen Vorlesungen
1915/16	10	550	59,9
1916/17	30	1203	44,2
1917/18	13	1098	84,5
1918/19	12	391	32,5

Im Jahre des höchsten und in dem des niedrigsten durchschnittlichen Besuches setzte sich die Hörerschaft zusammen aus:

	1917/18	1918/19
Universitätsprofessoren, Privatdozenten	17	—
Geh. Regierungsräte und Direktoren	27	6
Professoren, Studienräte, Oberlehrer	180	22
Kandidaten, wissenschaftliche Hilfslehrer	54	10
Rektoren, Kreisschulinspektoren	6	8
Lehrer	65	44
Zeichenlehrer	—	3
Pfarrer	2	—
Studenten	22	6
Sonstige Berufe	47	17
Teilnehmer	420	116
Schulleiterinnen	7	12
Oberlehrerinnen	110	28
Lehrerinnen	419	148
Kandidatinnen, wissenschaftliche Hilfslehrerinnen	18	—
Musiklehrerinnen	2	—
Handels- und Gewerbelehrerinnen	—	17
Erzieherinnen, Kindergärtnerinnen	11	12
Bibliothekarinnen	3	—
Studentinnen	43	—
Seminaristinnen	8	9
Schülerinnen	—	22
Sonstige Berufe	57	6
Ohne Berufe	—	21
Teilnehmerinnen	678	275

2. Lehrgänge.

	Gesamtzahl	Auswärtige	Ortsansässige	Aus dem Lehrerstande	Versch. Berufe	Ak. Semin. Vorgebildete
Pädag. Osterw. 1917 . .	231	141	90	136	95	78 58
Pädag. Herbstw. 1917 .	264	62	202	243	21	155 88
Pädag. Herbstw. 1918 .	500	322	178	396	104	223 173
Pädag. Osterw. 1919 . .	369	137	232	357	12	148 209

Außer den Ferienlehrgängen und den regelmäßigen Wintervorlesungen und Vorträgen fanden noch gelegentliche Sonderveranstaltungen statt.

Im Zusammenhang mit der Ausstellung Kleinkinderfürsorge in Berlin (s. S. 42) veranstalteten der Deutsche Ausschuß für Kleinkinderfürsorge und das Zentralinstitut vom 18. bis zum 23. September 1916 einen „Lehrgang über Kleinkinderfürsorge“ in den Institutsräumen. Er war nicht wie frühere Unternehmungen dieser Art der Fortbildung der Erzieherinnen des Kleinkindes gewidmet, sondern er hatte den Zweck, Persönlichkeiten, die in Staat und Gemeinden, in Vereinen und Stiftungen oder sonstigen Körperschaften an leitender Stelle Kleinkinderfürsorge betreiben, mit den neueren Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung wie mit den Grundsätzen einer möglichst vollkommenen hygienischen und pädagogischen Praxis vertraut zu machen. Ein Vertreter einer größeren Stadt, der an dem von mehr als hundert Teilnehmern aus allen Teilen des Reiches besuchten Lehrgang teilnahm, schreibt darüber: „In der Tat erhielt auf dieser Tagung, wie das Programm es versprach, nicht nur der Pädagoge, der Geistliche, der Arzt und Sozialpolitiker, sondern auch der Verwaltungsbeamte wertvolle Aufklärung und reiche Belehrung.“ Vorträge, zum Teil vollkommene Lehrgänge, nach dem Muster des in Berlin abgehaltenen, wurden auch in den meisten übrigen Städten, in denen später die Ausstellung noch gezeigt wurde, mit ihr verbunden; so besonders in Frankfurt a. M., München, Posen und Stettin. Das Zentralinstitut veranstaltete sie zwar nicht von sich aus, entsandte aber zu ihnen die Vorsteherin seiner Auskunftsstelle für Kleinkinderfürsorge, damit sie zugleich die ersten Führungen der Besucher durch die Ausstellung übernehme und die örtlichen Helferinnen für den weiteren Dienst in der Ausstellung anleite. In Posen und Stettin organisierte Prof. Schoenichen, der Leiter der Pädagogischen Abteilung, die Lehrgänge.

Nicht unmittelbar als Veranstalter beteiligt war das Zentralinstitut bei dem „Kursus für Schulkinderfürsorge“, den der „Verband deutscher Kinderhorte“ vom 7. bis 12. Mai 1917 im Großen Saale des Zentralinstituts abhalten ließ. Auch diese Unternehmung ging von dem Gedanken aus, daß das Volksganze nicht dulden könne, daß auch nur das Geringste an körperlicher, sittlicher, geistiger Kindergesundheit verloren gehe und daß die in Staat, Gemeinde, Kirche und Vereinen für die Gestaltung der Kinderfürsorge maßgebenden Persönlichkeiten sich zur Aussprache, Anregung und Beratung zusammenfinden müßten. Daß es nicht bei der einmaligen Unterstützung blieb, die in der Gewährung von Räumlichkeiten für den Lehrgang lag, sondern daß ein weiteres Zusammenwirken des Zentralinstituts mit dem Verbands deutscher Kinderhorte sich anbahnte, darüber wird noch zu berichten sein.

Eine andere Unternehmung außerhalb Berlins war der vom 3. bis 5. April 1917 in Stettin abgehaltene Lehrgang über „Die Licht-

spielbühne im Dienste der Schul- und Volksbildung". Die Stettiner Urania, ein wirtschaftlich privates, kulturell aber städtisch geleitetes Lichtspielunternehmen, hatte mit seinen Darbietungen eine bewußt volkerzieherische Richtung eingeschlagen und sich auch der Schulvorstellungen mit Nachdruck angenommen. Um breiten Kreisen zu zeigen, welche leitenden Gedanken bei der Organisation dieser Lichtspielbühne verwirklicht seien und inwieweit sie nachgeahmt werden könnten, lud das Zentralinstitut die Behörden der Städte über 20 000 Einwohner und andere Kreise, bei denen für die Frage einer pfleglichen Behandlung des Lichtspiels jenseits aller kapitalistischen Interessen Verständnis zu erhoffen war, nach Stettin, wo der Lehrgang unter dem Vorsitz des Oberbürgermeisters Dr. Ackermann mit seinen acht Vorträgen, praktischen Unterweisungen für Vorführungsapparate, der Aufführung einer Musterlichtspielfolge und ausgedehnten Aussprachen über gemeinde- und schulpolitische, volkerzieherische und technische Gesichtspunkte eine Fülle von Anregungen brachte, die zur Begründung eines Deutschen Ausschusses für Lichtspielreform führten, über den noch zu berichten ist (S. 48). 241 Teilnehmer hatten sich eingefunden, darunter Vertreter der Magistrate von 36 Städten. Eine große Zahl namentlich süd- und westdeutscher Stadtverwaltungen drückte dem Zentralinstitut zugleich mit dem Bedauern, gegenwärtig nicht Vertreter in das fernegelegene Stettin entsenden zu können, den Wunsch nach einer Wiederholung der Veranstaltung in einer günstiger gelegenen Stadt aus. Leider konnte ihm bis jetzt nicht entsprochen werden.

Zu erwähnen ist im Zusammenhang mit den Bemühungen des Zentralinstituts um das Lichtbildwesen noch ein Vortrag von Dr. Walter (Lund) Ende März 1918 über „Die Veredelung des stehenden Lichtbildes und seine Verwendung im Schulunterricht“. Bei der pädagogischen Herbstwoche 1918 wurde der vom stellvertretenden Leiter der Pädagogischen Abteilung Prof. Lampe zusammengestellte Lehrfilm „Die Alpen“ zum ersten Male öffentlich vorgeführt, bei der pädagogischen Osterwoche der auf Anregung des Zentralinstituts hin durch die Universum Film A.-G. aufgenommene Lehrfilm „Das griechische Frauengewand in klassischer Zeit“ durch Prof. Jolles.

Weiter sei noch erwähnt, daß, als die deutsche „Zentrale für Berufsberatung der Akademiker“ im Herbst 1918 einen „Berufsberatungskursus für Akademiker“ in Berlin veranstaltete, das preußische Kultusministerium die Teilnehmer aus dem Oberlehrerstande in das Zentralinstitut einlud; dort wurde ihnen am 18. September Kenntnis von der Organisation und Tätigkeit der Auskunftstelle für Berufsberatung vermittelt, und der Geh. Ob. Reg. Rat Dr. Reinhardt sprach allgemein über „die Berufsberatung und

die Schule". An dem „Lehrgang über Berufsberatung“, den vom 2. August bis 7. September 1918 der „Ausschuß für Berufsberatung“ abhalten ließ, war das Zentralinstitut nur insofern beteiligt, als es unentgeltlich seinen großen Saal und für die einleitenden Vorbereitungen ein Sitzungszimmer zur Verfügung stellte. Das gleiche gilt von dem Lehrgang, den vom 7. bis 12. Oktober 1918 die „Zentrale für Volkswohlfahrt“ über „Wohnungsaufsicht und Wohnungsfürsorge“ im großen Saal veranstaltete.

Einen Lehrgang von besonderer Art bildete die „Erdkundliche Woche“ vom 24. bis 29. Juni 1918. Auf eine Anfrage, wie der vielfach noch unzulängliche erdkundliche Schulunterricht an höheren Lehranstalten sich heben lasse, war vom Zentralinstitut geraten, beim Kultusminister nach dem Vorbilde der in früheren Jahren veranstalteten Unternehmungen für die Besserung des Zeichenunterrichts einen durch die Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht zu organisierenden Lehrgang für Vertreter der Schulaufsichtsbehörden zu beantragen, bei dem die jetzt herrschenden Ansichten über die geographische Wissenschaft und über neue Bewegungen auf dem Gebiete des erdkundlichen Lehrverfahrens zu behandeln seien. Die Berliner Gesellschaft für Erdkunde stellte auf Grund einer Eingabe zweier ihrer Mitglieder, des Geh. Reg. Rats Prof. A. Penck und des Prof. F. Lampe, diesen Antrag, und der Minister gab ihm in der Weise statt, daß 33 Provinzialschulräte und andere Schulaufsichtsbeamte aus den verschiedenen preußischen Provinzen in Berlin zusammenberufen wurden, wo in den Räumen des geographischen Instituts der Universität, des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht und der Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht Vorträge und Übungen stattfanden, an denen sich die Universitätsprofessoren Penck und Philippson und aus den Kreisen der Schulmänner die Methodiker des erdkundlichen Unterrichts Direktor Fischer, Direktor Fox, Prof. Lampe und Oberlehrer Urbahn beteiligten. Auch Ausflüge und Vorführungen von stehenden und laufenden Lichtbildern fehlten in der anregungsreichen Veranstaltung nicht, bei der die großen Lehrmittelsammlungen der Ausstellungsabteilung wesentliche Dienste leisteten.

Das Bild der Veranstaltungen für die Lehrerfortbildung bleibt unvollständig, wenn nicht noch der Unternehmungen gedacht wird, die das Zentralinstitut zwar nicht seinerseits ins Leben gerufen, aber durch Gewährung von Räumlichkeiten, Licht und Heizung, z. T. auch durch die Möglichkeit der Benutzung der Lehrmittelsammlungen und durch Aufnahme in sein Vorlesungsverzeichnis wesentlich gefördert hat. In vorderster Reihe stehen die Vorlesungen und Übungen der Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht, die inhaltlich eine Ergänzung zu den Veranstaltungen des Zentralinstituts darstellen, indem sie vorwiegend die Methodik und Didaktik der naturwissenschaftlichen Lehrfachgruppen betreffen. Sie ruhen auch im Sommer nicht. Da es sich

zum Teil um Lehrgänge im Experimentieren und um Ausflüge handelt, ist die Zahl der zuzulassenden Teilnehmer meist eng begrenzt. Die Zahl der Veranstaltungen und der Teilnehmer betrug:

Z e i t	Zahl der Ver- anstaltungen	Zahl der Teil- nehmer	Durchschnittl. Teilnehmerzahl
Winter 1915/16	10	120	12
Sommer 1916	17	207	12,1
Winter 1916/17	18	189	10,5
Sommer 1917	16	198	12,4
Winter 1917/18	21	188	9
Sommer 1918	17	243	14,3
Winter 1918/19	21	314	15

Das Zentralinstitut hat ferner teils in seine Räume, teils in seine Vorlesungsverzeichnisse, teils in beides aufgenommen die Veranstaltungen der Stadt Berlin zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an höheren Lehranstalten, die Lehrgänge der Berliner städtischen Schuldeputation für Lehrer und Lehrerinnen an den städtischen Gemeindeschulen, die wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins, wissenschaftliche Vorlesungen des Kinder-Rettungsvereins Berlin, Vorträge beim heilpädagogischen Lehrgang für die Provinz Brandenburg und eine Reihe von Veranstaltungen verschiedener Vereine und Gesellschaften, über die noch zu sprechen ist. (S. 59 f.)

Für die Zukunft plant die Pädagogische Abteilung des Zentralinstituts noch eine andere Gruppe von Fortbildungsveranstaltungen, nämlich die Bildung von Arbeitsgemeinschaften, in denen ähnlich wie in den Universitätsseminaren selbständig, wenn auch unter Leitung von Fachleuten gearbeitet wird. Die Bildung solcher Arbeitsgemeinschaften für vorgeschichtliche Forschungen namentlich auch im Gelände, für theatergeschichtliche Untersuchungen, die mit praktischen Versuchen und Anregungen für dramatische und andere Schulaufführungen Hand in Hand gehen sollen, für einzelne Unterrichtsfächer zwecks Erprobung und Ausbildung neuer Lehrweisen ist in Aussicht genommen; doch muß die Durchführung einer nach außen und innen hin ruhigeren Zukunft überlassen bleiben, in der Licht-, Heizungs- und Raumnot weniger hemmt.

In der Vorstandssitzung der Jubiläumstiftung vom 19. April 1918 war der Plan gefaßt, als einen Versuch der Annäherung der verschiedenen Schularten und der Anbahnung eines besseren gegenseitigen Verständnisses der an ihnen wirkenden Lehrer die Einberufung des Pädagogischen Ausschusses in Aussicht zu nehmen, damit er über die Fragen berate:

„Läßt sich in der Behandlung zunächst des deutschen Unterrichts eine Annäherung der verschiedenen Schularten herstellen, und

inwieweit wäre sie gegebenenfalls—unter Berücksichtigung der Eigenart jeder einzelnen Schulgattung — durchzuführen?“ Das Thema soll in der Weise gegliedert werden, daß behandelt werden — je für die höhere Schule und die Volksschule —:

1. der formal bildende Wert des deutschen Unterrichts,
2. das in dem deutschen Unterricht zu bietende Lehrgut,
3. die Ausbildung in der Gestaltungskraft durch den deutschen Unterricht.

Jeder der drei Gegenstände soll von zwei Referenten behandelt werden, einem für das Gebiet der höheren Schulen und einem für das Gebiet der Volksschulen. Die Referenten kamen am 2. Oktober 1918 im Zentralinstitut zu einer Vorbesprechung zusammen, bei der Herr Geh. Ob. Reg. Rat Dr. Reinhardt den Vorsitz führte. Die Fühlungnahme ließ eine ergebnisvolle Zusammenarbeit erhoffen; aber die Schwierigkeiten des Verkehrs im verflossenen Winter erlaubten nicht die geplante Zusammenkunft der an verschiedenen Orten ansässigen Referenten, so daß es zu einer Berichterstattung vor dem Pädagogischen Ausschuß noch nicht gekommen ist.

Der Wunsch, die durch alle diese Veranstaltungen vermittelten Anregungen recht weit hinaus wirksam werden zu lassen, hat das Zentralinstitut dazu geführt, Veröffentlichungen über sie teils zu begünstigen, teils selbst vorzunehmen. Der Grad der Beteiligung des Instituts ist dabei sehr verschieden gewesen. Über die erdkundliche Woche beispielsweise ist durch die Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht ein selbständiges Heft ihrer Mitteilungen herausgegeben unter dem Titel „Beiträge zum erdkundlichen Unterricht. 1. Stück“, Leipzig 1919, Quelle & Meyer.

Vorlesungen und Vorträge aus der Reihe der Winterveranstaltungen des Zentralinstituts und der pädagogischen Oster- und Herbstwochen sind z. T. von den Vortragenden ohne Inanspruchnahme des Instituts herausgegeben, oder dies förderte die Veröffentlichung durch Verhandlungen mit Verlegern oder durch andere Unterstützung. So erschienen: „Klassische Dramen auf der Bühne“ von Dr. Lebede (11. Ergänzungsheft der Zeitschrift für den deutschen Unterricht), „Deutschunterricht als Kulturkunde an höheren Schulen“ von Direktor Dr. Lenschau (Leipzig 1918, Quelle & Meyer), „Schulverwaltungsrecht mit Disziplinarrecht für höhere Schulen“ von Regierungsrat Kaestner, „Das Staatsbewußtsein in der deutschen Dichtung seit Heinrich v. Kleist“ (12. Ergänzungsheft der Zeitschrift für den deutschen Unterricht) von Prof. Sprengel, „Die wissenschaftliche Syntax im lateinischen Unterricht“ von Prof. Kroll, 2. Aufl. (Berlin 1919, Weidmannsche Buchhandlung). Andere ähnliche Bücher, die auf Veranstaltungen des Zentralinstituts zurückgehen, sind schon in Vorbereitung oder doch geplant.

Die Reihen der winterlichen Einzelvorträge aber gab das Zentralinstitut als Deutsche, Technische, Geschichtliche und Geographische Abende (S. 19, 21, 25, 28) selbständig heraus in einzeln käuflichen Heft- oder in Bandausgaben (sämtlich bei E. S. Mittler & Sohn, Berlin). Zu diesen vier eigenen Veröffentlichungen und den drei Werken, die der Tätigkeit der Ausstellungsabteilung ihr Dasein verdanken, „Schule und Krieg“, „Biologische Schularbeit“, „Kleinkinderfürsorge“ (S. 41 ff.) gesellen sich noch die, welche mit den Bemühungen des Zentralinstituts um das Lichtspiel und um die Berufsberatung zusammenhängen. Als Handschrift zunächst für die Teilnehmer am Stettiner Lehrgang wurden die acht auf ihm gehaltenen Vorträge unter dem Titel „Die Lichtspielbühne im Dienste der Schul- und Volksbildung“ gedruckt, ebenso die Leitsätze, die zur Behandlung standen, samt einem Verzeichnis der bis auf 1917 erschienenen Schriften über das Lichtspiel und die Laufbilder. Die Ergebnisse der in dem Lehrgang gegebenen Anregungen und der daran sich anschließenden Erwägungen faßte weiterhin Dr. Ackerknecht im Auftrage des Zentralinstituts zusammen in dem Buche „Das Lichtspiel im Dienste der Bildungspflege“ (Berlin 1918, Weidmannsche Buchhandlung). Eine eigene Sammlung bilden die „Beiträge zur Berufsberatung“. Das erste Heft ist bereits in zweiter Auflage herausgekommen unter dem Titel „Literaturnachweis zur Berufsberatung“ (S. 39). Auch Schriften der Zentrale für Volksbücherei gibt das Zentralinstitut heraus (s. S. 54).

Mit den je vier Vorlesungsverzeichnissen für die winterlichen und die Sommervorlesungen sowie mit dem „Führer durch die Ausstellung Bergischer Bau- und Kunstdenkmäler“, dem „Führer durch die Ausstellung Kleinkinderfürsorge“ und dem durch die Hamburger Schriftausstellung „Neue Schreibversuche an preußischen Volksschulen“ beträgt die Gesamtzahl der kleinen und großen Veröffentlichungen des Zentralinstituts in den ersten vier Jahren seines Bestehens bereits 27.

Das Zentralinstitut hat Sorge getragen und wird sie weiter tragen, daß die von ihm herausgegebenen Schriften in weite Kreise gelangen, damit die in ihnen enthaltenen Belehrungen und Anregungen möglichst in die Breite hin wirken können. So wurden von dem Buche „Schule und Krieg“ 1070 Stück angekauft und teils verteilt, teils wieder verkauft; 100 Stück allein wurden dem Auswärtigen Amt für die deutschen Schulen im Ausland überlassen. Das Kultusministerium kaufte und verteilte weitere 1000 Stück. Vom Buch „Biologische Schularbeit“ schaffte das Kultusministerium 297, das Zentralinstitut zu Verteilungs- und Verkaufszwecken 80 Stück an, vom Buch „Kleinkinderfürsorge“ 158 Stück. Die „Deutschen, Technischen, Ge-

schichtlichen und Geographischen Abende" wurden vom Zentralinstitut in der Menge von 400 bis 550 Stück angekauft und versandt. Vom ersten Heft der „Beiträge zur Berufsberatung" wurden rund 2800 Stück unentgeltlich an die Schulbehörden und Schulen Preußens abgegeben. Noch größer ist der Verbrauch an Verzeichnissen der Winterveranstaltungen. Im Jahre 1917/18 wurden davon 3500 bezogen; dazu 1500 Verzeichnisse der Sommerveranstaltungen in der Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht und im Lehrerverein. Vom kleinen Führer durch die Sonderausstellung „Die alten Bau- und Kunstdenkmäler des Bergischen Landes" wurden 500, von dem durch die Ausstellung „Neue Schreibversuche an preußischen Volksschulen" 300 Stück angekauft. Das sind immerhin bemerkenswerte Zeugnisse für die Energie, mit der das Zentralinstitut die Ergebnisse seiner Tätigkeit über den örtlichen Rahmen hinaus zu verbreiten bestrebt ist.

Das Zentralinstitut übernahm sodann die Weiterführung des Jahrbuchs der Auskunftstelle für Schulwesen (S. 55); der vorliegende Band erscheint zum ersten Male als „Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht". Eine andere periodische Veröffentlichung ist die Monatsschrift „Pädagogisches Zentralblatt"; außerdem sollen in zwangloser Folge erscheinen „Mitteilungen der Ausstellungsabteilung" und „Merkblätter für häusliche Erziehung". Ferner ist ein „Heimatsbuch für Berlin und Umgebung" als erster Band einer Reihe von ähnlichen Heimatsbüchern geplant und eine umfassende „Darstellung des deutschen Schulwesens". Das Heimatsbuch soll ein Führer durch das gesamte Natur- und Kulturleben von Berlin und seiner näheren Umgebung werden in der Form, daß nach knapper Darstellung der zeitlichen Entwicklung der einzelnen beobachtbaren Gruppen von Erscheinungen, wie Boden und Witterung, Pflanzen und Tiere, Bauten und Sammlungen, Theater und Musik, Lehr- und Forschungsanstalten oder Verwaltungseinrichtungen eine räumliche Führung durch Stadt, Vororte und ländlichen Umkreis vorgenommen wird, die den Leser anweist, die geschilderten Dinge selbst aufzusuchen und anzuschauen. Das Werk soll bei Quelle & Meyer in Leipzig herauskommen. Mit der Aufstellung des Organisationsplanes zum Werk über das Schulwesen ist Dr. Schmidt, der Direktor des Handelsschulwesens in Stettin, betraut. Er war zur Bearbeitung der Angelegenheit zeitweilig von der Stadt Stettin in dankenswerter Weise beurlaubt. Die Herausgabe einer Darstellung des westfälischen Schulwesens soll den Anfang des Sammelwerkes bilden.

Die wachsende Ausdehnung und Mannigfaltigkeit der Aufgaben, die von der Pädagogischen Abteilung zu bewältigen waren, führten von selbst dazu, daß für gewisse Gebiete Unterabteilungen geschaffen wurden, so für Kleinkinderfürsorge, für Jugendkunde und für Berufsberatung.

Schon bald nach der Eröffnung des Instituts stellte sich das Bedürfnis heraus, für das Gebiet der Kleinkinderfürsorge, mit dem sich die staatliche Auskunftstelle für Schulwesen bis dahin nicht befaßt hatte und dem sie sich auch nicht in dem wünschenswerten Umfange widmen konnte, eine besondere Auskunftstelle für Kleinkinderfürsorge zu schaffen. Aus dem Wunsche heraus, auch der Arbeit an der Jugend außerhalb des Rahmens der Schule zu dienen, verfolgt sie die Aufgabe, einen Überblick über die Einrichtungen und Bestrebungen zu schaffen, die dem Kinde vom vollendeten ersten bis sechsten Jahre eine gesunde körperliche und geistige Entwicklung sichern sollen. Die Auskunftstelle sammelt Erfahrungen aus dem Gebiete der Kleinkindererziehung und -fürsorge und sucht sie möglichst weiten Kreisen zugänglich zu machen. Ihr Beobachtungsgebiet erstreckt sich auch auf die Ausbildung der Pflegerinnen und Erzieherinnen des Kleinkindes. Sie steht in enger Fühlung mit dem Deutschen Ausschuß für Kleinkinderfürsorge und ist als gemeinsame Einrichtung des Zentralinstituts und des Deutschen Fröbelverbandes auf Grund eines Vertrages ins Leben getreten, der im Oktober 1915 zwischen dem Vorstände der Jubiläumsstiftung und dem des Deutschen Fröbelverbandes in Frankfurt a. M. abgeschlossen ist. In ihm heißt es unter anderem:

„Die Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht verpflichtet sich, auf ihre Kosten in dem von ihr begründeten Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht eine zentrale Auskunfts- und Beratungstelle für Kleinkinderfürsorge einzurichten. Es bleibt der Jubiläumsstiftung überlassen, diese Auskunfts- und Beratungstelle als besondere Abteilung des Zentralinstituts zu organisieren oder mit anderen Zweigen seiner Tätigkeit zu verbinden.

Die Anstellung und Entlassung eines Beamten (Beamtin) für die Auskunfts- und Beratungstelle für Kleinkinderfürsorge geschieht durch den Vorstand der Jubiläumsstiftung auf Vorschlag und im Einvernehmen mit dem Vorstände des Deutschen Fröbelverbandes.“

Leiterin der Auskunftstelle ist seit ihrer Begründung Frl. Elfriede Strnad. Die erfreuliche Entwicklung der Stelle bestätigt, daß ihre Begründung einem Bedürfnis entsprach. Anfragen und Auskunfterteilung an amtliche Stellen, Vereinigungen, Private aller Art nehmen sie reichlich in Anspruch. Sie hat Lichtbilderreihen und Leihmappen für größere Gebiete wie für einzelne Fragen der Kleinkinderfürsorge zusammengestellt, die auf Wunsch versandt werden. Ein Anschauungskasten für Beschäftigungskurse und für kleine Ausstellungen, den sie durch das Pestalozzi-Fröbel-Haus I in Berlin-Schöneberg hat anfertigen lassen, dient der Fortbildung für Kindergärtnerinnen, Kleinkinderlehrerinnen und Kinderschwestern und wird ebenso wie die Leihmappen und Lichtbilderreihen auch nach auswärts verliehen. Abgesehen von den in diesem Versand ruhenden Sammelauskünften werden auf Wunsch auch einzelne Anfragen beantwortet, die aus allen Teilen des Reichs eingehen. Zu ihrer Bewältigung leisten ständig vermehrte Kartotheken und sonstige Samm-

lungen gute Dienste. Die Beamtin der Auskunftstelle war wiederholt bei den in Verbindung mit der Wanderausstellung für Kleinkinderfürsorge veranstalteten Führungen und Vorträgen in auswärtigen Städten beteiligt und benutzte diese Gelegenheit, um sich im Interesse der Auskunftstelle mit den Einrichtungen für Kleinkinderfürsorge in den einzelnen Städten und zum Teil auch auf dem Lande bekannt zu machen und Beziehungen zu leitenden Persönlichkeiten auf dem Gebiete der Kleinkinderfürsorge anzuknüpfen.

Während die Nöte der Kriegszeit zur raschen Entwicklung der Auskunftstelle für Kleinkinderfürsorge viel beitrugen, waren sie der pädagogisch-psychologischen Unterabteilung der Pädagogischen Abteilung wenig förderlich. Die ungewöhnlichen Zeitverhältnisse verhinderten ruhige und langfristige Untersuchungen auf dem Gebiete der Jugendkunde und experimentellen Psychologie und machten den Ausbau der Sammlungen von Apparaten für experimentelle Psychologie zu Übungszwecken fast unmöglich. Besonders gehemmt war die Tätigkeit der psychologischen Abteilung durch den Mangel an geschultem Personal. Dr. Bobertag hatte die Verwaltung der psychologischen Sammlungen als Assistent in der Pädagogischen Abteilung am 15. Oktober 1915 übernommen, stand aber vom Oktober 1916 bis zum November 1917 im Heeresdienste und war vom Februar bis zum Oktober 1918 zu berufspsychologischen Arbeiten nach Hamburg beurlaubt. Da eine Vertretung nicht zu beschaffen war, blieb die Abteilung fast zwei Jahre hindurch geschlossen. Nach ihrer Wiedereröffnung wurde sie zur Auskunftstelle für Jugendkunde ausgestaltet.

Der Bildungsgang der Jugend ist nicht einseitig aus philosophischen Grundsätzen ableitbar, und die Erfolge von Erziehung und Unterricht können nicht nur von persönlicher Erfahrung der Erzieher abhängen. Der körperlich-geistige Entwicklungsgang der Kinder, ihre Verstandes- und Gemütsbedürfnisse, die individuellen Unterschiede in Begabung und Willensart, die aus ihrer Natur stammenden Hemmungen der Erziehungsarbeit bedürfen der Untersuchung, damit Ursprüngliches von Erworbenem, Bleibendes und Echtes von Vergänglichem und Unechtem geschieden werden kann. Das psychologische Interesse der Lehrerschaft bedarf der Anregung und die Tätigkeit der psychologisch-interessierten Pädagogen auf den Gebieten der Untersuchungsmethodik und Untersuchungstechnik einer Sammelstelle. Zweckmäßige Untersuchungsmittel auf dem Gesamtgebiet der Kinderforschung, also Apparate für experimentelle Arbeiten, „Tests“, Fragebogen, Formulare von allerlei Art, sind deshalb zu sammeln oder zu erdenken; ebenso sind Sammlungen von Ausdrucksformen des kindlichen Seelenlebens (Photographien, Handschriften usw.) und von Erzeugnissen der kindlichen Geistestätigkeit (Niederschriften, Zeichnungen, handwerklich-technische Erzeugnisse usw.) anzulegen. Die Ergebnisse der Kinderforschung sind

in die Form von Tabellen und graphischen Darstellungen zu bringen. Auf Grund solcher Sammlungen und Archive kann dann die Erteilung von Auskünften erfolgen und können selbständige Untersuchungen über pädagogische Psychologie vorgenommen werden. So spiegelt sich in dieser Unterabteilung der Pädagogischen Abteilung der Wirkungskreis des gesamten Zentralinstituts wieder in seiner Dreiteilung von Sammeln, Auskunfterteilen und Forschen. Die Ausführung der Pläne fällt jedoch nicht mehr in die Berichtszeit.

Durch einen Erlaß des preußischen Kultusministers vom 28. März 1918 wurde dem Zentralinstitut der Auftrag erteilt, Material für Berufsberatung zu sammeln und den Schulbehörden und Schulen auf Anfrage zur Verfügung zu stellen. Dieser Auftrag wurde in einer gleichzeitig genehmigten Denkschrift noch dahin ergänzt, daß das Zentralinstitut an Schulbehörden, Schulen, Lehrer und Jugendpfleger Auskunft über Fragen der allgemeinen Berufsberatung zu erteilen und für diese Kreise auch Lehrgänge einzurichten habe, die die Teilnehmer über die Mitwirkung der Schule bei Fragen der Berufsberatung zu unterrichten hätten. Zur Erfüllung dieser Aufgaben wurde am 1. Mai 1918 bei der Pädagogischen Abteilung des Zentralinstituts eine selbständige Auskunftsstelle für Berufsberatung eingerichtet. Die Leitung ist Herrn Dr. Liebenberg, Oberlehrer am Arndt-Gymnasium in Dahlem, anvertraut.

Das Ergebnis einer Sichtung und Prüfung des vorhandenen Schrifttums, das für die Mitarbeit der Schule bei der Berufsberatung als zuverlässig in Frage kommt, war die Herausgabe des schon erwähnten 1. Heftes einer Sammlung „Beiträge zur Berufsberatung“. Es enthält nach einem knappen Überblick über das Wesen der Berufsberatung und die Anteilnahme der Schule an ihr eine Auswahl empfehlenswerter Schriften, die dem Lehrer tunlichst bekannt und zur Hand sein sollten, der seine Schüler in Berufskunde und Berufswahl fördern möchte. Im Einzelfall der Berufsberatung und Berufswahl wendet sich der zu Beratende freilich am besten an die zuständige Berufsberatungsstelle; aber berufskundliche und berufsethische Unterweisungen haben im Rahmen des Schulunterrichts eine geeignete Stätte. Deshalb will das Zentralinstitut, um den Schulen und den Schülern Material und Anregungen an die Hand zu geben, auch die schöne Literatur daraufhin durchsehen, welche geeigneten Bilder vom Leben und vom Aufstieg in Berufen sie bietet. In Betracht kommen vornehmlich Lebensbeschreibungen tüchtiger Berufsvertreter. An der Hand solcher Zusammenstellungen, die als zweites Heft der Beiträge veröffentlicht werden sollen, können dann die Schülerbüchereien zweckmäßig ergänzt werden. Vielleicht erwächst aus der Sammelarbeit auch eine Art Lesebuch, das befruchtend auf die Gestaltung der andern Lesebücher einwirken kann. Weiterhin sammelte die Auskunftsstelle Material an Fragebogen, Merkblättern und Vordrucken von allerlei Art, die in der praktischen Berufsbera-

tung üblich sind. Die bestehenden Berufsberatungstellen steuerten recht erhebliches Material bei, das in einer Auswahl nebst den nötigen Erläuterungen und Hinweisen der Veröffentlichung noch harrt. Auch eine praktische Übersicht über bestehende Berufsberatungs- und Auskunftstellen für Berufsfragen soll herausgegeben werden; denn die sachliche Einzelberatung bei der Berufswahl wird den dafür eingerichteten Berufsberatungstellen zufallen. Aufgabe der Schule ist es, Eltern und Schüler auf diese Beratungstellen hinzuweisen und vor allem bei den Schülern im Rahmen des Unterrichts und der Erziehung das Bewußtsein von der sittlichen Notwendigkeit richtiger Berufswahl zu wecken und zu vertiefen. Wichtig ist es für die Schule ferner, die Schüler mehr als bisher auf ihre Fähigkeiten und Charakteranlagen hin zu beobachten, damit sie in der Lage ist, über ihre Berufseignung möglichst sicher zu urteilen. Deshalb sind zuverlässige Beobachtungen und Wertungsmethoden zu sammeln; Vorarbeiten dazu sind im Gange.

Neben diesen systematischen Arbeiten erledigt die Auskunftsstelle tägliche Anfragen von Schulbehörden, Schulen und anderen Stellen über Berufsberatung. Ihre Zahl beträgt monatlich ungefähr 150. Bisher bezogen sich die Anfragen meist auf Nachweis von Literatur, von Statistiken, auf Fragen der Organisation der Berufsberatung, aber auch auf Berufsmöglichkeiten und Berufsaussichten. Um nicht die Wirksamkeit anderer Stellen bei der Auskunfterteilung zu kreuzen, erschien es angezeigt, durch Verträge die Tätigkeit und Zuständigkeit der Berufsberatungsstelle vom Wirkungskreise der Deutschen Zentralstelle für Berufsberatung der Akademiker in Berlin und von dem des Kartells der Auskunftstellen für Frauenberufe in Berlin abzugrenzen und die Grundlinien für gemeinsame Arbeit festzulegen. Im wesentlichen wurde vereinbart: Das Zentralinstitut hat das literarische und sonstige Material zur Berufsberatung zu sammeln und den Schulen und Schulbehörden darüber Auskunft zu erteilen. Beziehen sich solche Anfragen auf akademische Berufe, so stellt die Zentralstelle für Berufsberatung der Akademiker das nötige Material als Gutachten der Zentralstelle zur Verfügung, und ebenso verfährt auf Anfragen, die dem Frauenberufe gelten, das Kartell der Auskunftstellen für Frauenberufe. Die Zentralstelle hat die Berufsforschung nach ihrer soziologischen und psychologischen Seite übernommen. Sie überweist, ebenso wie das Kartell der Auskunftstellen, die an sie gelangten Anfragen von Schulen dem Zentralinstitut, gegebenenfalls mit dem dazu notwendigen Material. Lehrgänge über Berufsberatung, die sich mit Fragen der akademischen Berufe und mit Problemen der Frauenberufe befassen, werden vom Zentralinstitut gemeinsam mit der Zentralstelle bzw. dem Kartell veranstaltet. Über Inhalt und Herausgabe von Veröffentlichungen wird im einzelnen eine Verständigung herbeigeführt.

So ist die Pädagogische Abteilung nicht nur in sich reich gegliedert, sondern sie wächst auch in Lücken hinein, die zwischen den Arbeitskreisen schon bestehender Organisationen übrig geblieben sind, und hilft diese zu gemeinsamer Tätigkeit zusammenschließen, recht im Geiste des Zentralinstituts, ein einigender Mittelpunkt zu sein auf dem ganzen weiten Gebiet von Erziehung und Unterricht.

3. Die Ausstellungsabteilung.

Die erste Veranstaltung, mit der das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in die Öffentlichkeit trat, war die Vorführung der beiden Sonderausstellungen „Schule und Krieg“ und „Biologische Schularbeit“ (S. 7).

Die Ausstellung „Schule und Krieg“ war ein Beispiel von starker Anziehungskraft, an dem sich den am Erziehungs- und Unterrichtswesen beteiligten Kreisen zeigen ließ, wie das Zentralinstitut die ihm gestellten Aufgaben auffaßt und wie es sie durchzuführen bestrebt ist. Gute Gedanken über die Wirkungen, die der Krieg auf die Arbeit in der Schule und auf Erziehung, Bildung und Betätigung der Jugend ausübte, und Anregungen zur unterrichtlichen und erzieherischen Auswertung der Erscheinungen, die er durch gesteigerte Anteilnahme der Schüler am Gemeinschaftsleben in Volk und Staat hervorrief, sollten durch die Ausstellung anschaulich vor Augen geführt und zu weiterer Ausgestaltung bekanntgemacht werden. Die Veranstaltung berücksichtigte, dem Wirkungskreise des Instituts entsprechend, alle Erziehungsanstalten vom Kindergarten bis zur höheren Schule, sowie die Einrichtungen der Jugendpflege und die militärische Vorbereitung der Jugend. Die gesamte Lehrerschaft und pädagogisch interessierte Kreise waren zur Beteiligung aufgefordert und hatten der Einladung in willigster Weise entsprochen. Der Erfolg rechtfertigte die an die Ausstellung geknüpften Erwartungen. Die Besucherzahl war groß, und die Wünsche nach Verlängerung der Ausstellungsdauer wiederholten sich; sie betrug schließlich ein volles Jahr. Erfreulicher noch war zu beobachten, wie tief der Eindruck der Ausstellung war, und wie weit er sich erstreckte. Zur Verbreitung ihrer Wirkung trug bei, daß schon bald nach der Eröffnung ein reich mit Bildern ausgestattetes Buch herausgegeben werden konnte, das unter dem Titel „Schule und Krieg, Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin“ (Weidmannsche Buchhandlung, Berlin 1915) eine Zusammenfassung und Bearbeitung des in der Ausstellung enthaltenen Stoffes bietet. Das Buch fand starken Absatz nicht nur im Inlande, sondern auch im Auslande, insbesondere bei den dort befindlichen deutschen Schulen. Damit war zugleich der erste Schritt getan auf einem Wege, den das Zentralinstitut nach dem Kriege noch energischer zu verfolgen gedenkt und der die Förderung des Deutschtums im Ausland durch die besten Unterrichts- und Erziehungsmittel zum Ziele hat.

Die Ausstellung „Biologische Schularbeit“ bot ebenfalls ein lebendiges Bild aus der Praxis der Schule und gab dem Fachmann eine Fülle von Anregungen. Auch ihre Ergebnisse wurden in einem reich illustrierten Buch „Biologische Schularbeit, Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin“, (Quelle & Meyer, Leipzig 1916) festgehalten. Es ist nach dem Urteil eines angesehenen Pädagogen „ein anregendes, reichhaltiges Nachschlagewerk über die Fortschritte der Didaktik des biologischen Unterrichts, eine Sammlung von Möglichkeiten und Zielen, aus der alle Schulgattungen, Volksschule und höhere Schule, die Schule in einfachen Verhältnissen und die Schule mit reichen Mitteln, das lernen und ersehen können, was sie von den Grundforderungen neuer Unterrichtsgestaltung in ihren Räumen durchführen können, für welche Hilfsmittel sie Herstellungs- und Beschaffungsmöglichkeiten haben“. (Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1916, Heft 12, S. 532.)

Dem Zentralinstitut ist nichts willkommener, als wenn ihm in solcher Weise bestätigt wird, daß seine Arbeit auch denen zugute kommt, die nicht in der Lage sind, seine Veranstaltungen in Berlin persönlich zu besichtigen. Es will und darf keine Anstalt sein, die nur die Zahl der Bildungsmöglichkeiten in der Reichshauptstadt vermehrt. Bei seiner dritten Unternehmung, der Ausstellung „Kleinkinderfürsorge“, ging es darum noch einen Schritt weiter. Es ließ nicht nur wieder ein Buch über die Ausstellung erscheinen, sondern schickte die Ausstellung selbst von Mitte März 1917 ab auf die Wanderung durch das Reich. Nacheinander wurde die Wanderausstellung „Kleinkinderfürsorge“ gezeigt in preußischen, bayerischen und sächsischen Städten, so in Breslau, Hindenburg, Grünberg, Guben, Frankfurt a. M., Nürnberg während des Jahres 1917, in Posen, Stettin, Halle, Bromberg, München und Leipzig während des Jahres 1918. Dies starke Interesse erklärte sich aus dem besonderen Zweck des Unternehmens. Die Ausstellung war nicht nur ein erster Versuch, das gesamte Gebiet der Kleinkinderfürsorge anschaulich darzustellen, betonte auch nicht nur der bloßen Vollständigkeit halber neben den schon bekannteren pädagogischen Bedürfnissen und Maßnahmen die sozialen und gesundheitlichen Schäden und Abhilfemittel: ihr Hauptzweck war vielmehr der, mitzuwirken an der Lösung der großen, durch den Krieg gewaltig gesteigerten Aufgabe, die uns die Sicherung unseres Nachwuchses in körperlicher, geistiger und sittlicher Beziehung stellt. Mit dieser Absicht ist das Zentralinstitut noch bestimmter als mit den beiden anderen Ausstellungen in den Dienst der Gegenwart getreten. Es zeigt nicht nur das, was bereits vorhanden und der Nachahmung wert ist, sondern auch das, was noch fehlt oder anders werden muß als bisher. Zugleich bietet es seinen Rat und seine Hilfe allen denen an, welche die Verpflichtung fühlen, für die fürsorgebedürftigen, namentlich die aufsichtslosen Kleinkinder, deren

Zahl während des Krieges von Tag zu Tag wuchs, sachgemäß zu sorgen. Das Buch „Kleinkinderfürsorge“ (Leipzig 1917 B. G. Teubner) wich in der Stoffanordnung absichtlich von der Gruppierung ab, die bei der Ausstellung und im Ausstellungsführer (S. 35) herrschte. Es führt in das Wesen und die Aufgaben der Kleinkinderfürsorge durch rein begriffliche Anordnung des Gesamtstoffes ein, während das Ausstellungsgut in Rücksicht auf die Wirkung, die eine unmittelbare Anschauung der Tatsachen ausübt, dem Betrachter zunächst die Notlage des Kindes eindringlich machte, damit er für die Folgerungen empfänglich werde, nämlich für die Erkenntnis von der Notwendigkeit einer umfassenden Fürsorge.

Die Ausstellungsabteilung des Zentralinstituts hat in den beiden letzten Jahren ihre Hauptkraft den drei genannten Sonderausstellungen gewidmet. Sie wird solche Ausstellungen auch weiterhin veranstalten und je nach Wunsch anderen Städten leihweise überlassen. Daneben aber hat sie noch eine Reihe kleiner Sonderausstellungen in Berlin gezeigt, beispielsweise eine „Ausstellung von Entwürfen zu Kriegswahrzeichen“, die aus den Ergebnissen eines vom Deutschen Werkbund veranstalteten Wettbewerbes hervorgegangen war und von Weihnachten 1915 an im Großen Saale des Instituts zugänglich war. Damals hatten nach dem Vorbilde von Kommunen und Vereinigungen verschiedenster Art auch Schulen angefangen, in ihren Räumen Wahrzeichen zur Nagelung durch Schüler zu errichten. Die Ausstellung sollte auf verständige und geschmackvolle Lösung der Aufgaben aufmerksam machen, die bei der Errichtung von Säulen und Kreuzen, Türmen und Bäumen, von Schilden, Wappen, Schwertern zu lösen sei, damit der Aufstellung unschöner Kriegswahrzeichen entgegengewirkt werde.

Eine zweite Sonderausstellung ging ebenfalls von Kriegsangelegenheiten aus und hatte gleichfalls Geschmacksbildung zum Ziel. Sie wurde im März 1916 eröffnet und betraf „Verwundetenarbeiten“. Was in den Lazaretten und Heilstätten zur Ausfüllung müßiger Stunden und zur Schulung der Hände an Arbeiten ausgeführt wurde und wird, bedeutet oft eine Verschwendung von Zeit, Mühe und Material an Wertloses, während eine wichtige Kulturarbeit dabei geleistet werden könnte, nämlich eine Einwirkung auf den Geschmack. Professor H. Eberhardt stellte die Räume der Kunstgewerbeschule in Offenbach, die er leitet, für ein Lazarett zur Verfügung, in dem er planmäßig auf verständige Handübung im Sinne echter Handwerkskunst hinarbeitete. Die Ergebnisse dieser Bemühungen zeigte das Zentralinstitut in dieser Ausstellung von Kerbschnitt- und Laubsäge-, Papier- und Papp-, Linoleumschnitt- und Flechtarbeiten, die nicht die Hersteller von ihrem Beruf ablenken, sondern nur ihre Hände und ihren Kunstsinn bilden sollten, also ein Stück Volkserziehung darstellten, das sicherlich zum Arbeitsgebiet des Zentralinstituts gehört.

Im Sommer 1917 veranstaltete es eine Sonderausstellung „Die

alten Bau- und Kunstdenkmäler des Bergischen Landes in ihrer Entwicklung", zeichnerisch dargestellt in 60 Tafeln von Schülern der Oberrealschule Süd zu Elberfeld und behandelt von Bernhard Müller, dem Zeichenlehrer an dieser Schule. Auf Grund des Ministerialerlasses vom 7. Februar 1910, der zur Behandlung heimatlicher Bau- und Kunstdenkmäler auffordert, war Herr Zeichenlehrer Müller mit Schülern der oberen Klassen planmäßig darangegangen, vom niedersächsischen Bauernhaus aus, das sich allmählich zum altbergischen Haus umgeformt hat, die Baustile durch Abzeichnen vorhandener Beispiele zu studieren, um den Schülern neben der zeichnerischen Schulung vor allem den Blick für die Einflüsse des Rokoko-, Louis-Seize- und Empire-Stils auf das bergische Haus zu öffnen und ihren Sinn für Heimatkunst empfänglich zu machen. Außer Bauten, die als Proben der bergischen Baustile gelten können, wurden auch Möbel, Gebrauchsgegenstände und Grabsteine dargestellt. Die Schüler lernten, die Formen auf ihre Eigenart hin zu prüfen und aus der Heimatkunst Maßstäbe für die ihnen noch fremde hohe Kunst zu gewinnen. Das Zentralinstitut setzte diese Arbeiten, die übrigens auch dem Schutz heimatlicher Denkmäler und alter Erinnerungsstücke zugute kommen, der Kritik der Zeichenlehrer aus in der Hoffnung, daß diese Elberfelder Versuche auf den Zeichenunterricht auch an anderen Orten anregend einwirken möchten. Ein kleiner Führer „Die alten Bau- und Kunstdenkmäler des Bergischen Landes" (Berlin, Mittler & Sohn), verfaßt von Herrn Zeichenlehrer B. Müller, stellt die Entwicklung des bergischen Baustiles dar.

Ähnliche Gesichtskreise verfolgte die im Herbst 1917 vorgeführte Sonderausstellung „Alte Bau- und Kunstdenkmäler aus dem unteren Lahntalgebiet". Sie enthielt eine Auswahl von Zeichnungen aus dem Heimatarchiv des Gymnasiums und Realprogymnasiums in Limburg an der Lahn, wo Herr Zeichenlehrer P. Aßmann die Schüler der Mittelklassen von Untertertia ab Kartuschen, Hausinschriften, Meisterzeichen, Hausmarken, Giebelverzierungen, Holzverbindungen, die der Oberklassen geschlossene größere Denkmäler, Kirchen, Burgen, Häuser, Brücken, auch Innenansichten zeichnen läßt. Getreu seiner Aufgabe, zu zentralisieren, sendet also das Zentralinstitut nicht nur eigene Ausstellungen wie die Sonderausstellung „Kleinkinderfürsorge" auf Wanderschaft in die verschiedensten Landes- und Reichsteile hinaus, sondern es lädt auch andere Ausstellungen zu sich nach Berlin ein, beides, um zum Austausch von Erfahrungen und Anregungen beizutragen.

Um zu zeigen, in welcher Weise der durch die Schule angeregte und zum größten Teil auch geleitete Sammel- und Helferdienst der Jugend in den Kriegsjahren Ausgangspunkt für volkswirtschaftlichen Unterricht sein und die Teilnehmer in mannigfacher Weise erziehen und belehren könnte, wurde vom 5. Oktober bis 8. November 1918

eine Ausstellung „Sammel- und Helferdienst“ gezeigt und von vielen Schulklassen besichtigt. Um ihr Zustandekommen machte sich Herr Professor Schoenichen verdient. Das Zentralinstitut veranstaltete sie in Gemeinschaft mit dem „Kriegsausschuß für Sammel- und Helferdienst“.

Um den Schreibunterricht fördern zu helfen, beteiligte sich das Zentralinstitut zu Ostern 1918 an einer in Hamburg vorgeführten Ausstellung „Schrift und Schreibunterricht“ mit einer Sonderausstellung „Neue Schreibversuche an preußischen Volksschulen“ durch anschauliche Vorführung von Unterrichtsergebnissen mit Sütterlinschen Schriftformen, die nicht nur in pädagogischen, sondern auch in kaufmännischen Kreisen starken Eindruck gemacht hat, so daß das Ausstellungsgut, zu dem vornehmlich Schriftproben aus Berliner Volksschulen und Schreibhefte aus dem Regierungsbezirk Arnsberg gehörten, nach Berlin überführt wurde, um hier den Grundstock zu einer Sonderausstellung im Zentralinstitut und zu einer dauernden Gruppe in den Archiven abzugeben. Die Ungunst der Zeitverhältnisse zwang leider zur Verschiebung der geplanten Berliner Schreibausstellung.

Neben der Veranstaltung von Sonderausstellungen widmete sich die Abteilungsleitung ihrer ständigen Lehrmittelausstellung. Ist doch die Abteilungsleitung aus der Deutschen Unterrichtsausstellung erwachsen, die im Jahre 1912 in Berlin eröffnet wurde. Über sie berichtet die bei Quelle & Meyer in Leipzig erschienene Schrift „Die Deutsche Unterrichtsausstellung“. Schon auf der Weltausstellung in Chicago 1893, dann auf der in St. Louis und am erfolgreichsten auf der in Brüssel 1910 hatten die deutschen Unterrichtsausstellungen dem Auslande ein übersichtliches Bild unseres Unterrichtswesens durch die Vorführung allgemein verbreiteter und bewährter Einrichtungen und Unterrichtsmethoden gegeben und zugleich auch die Mittel und Ergebnisse von Versuchen gezeigt, die gesunde Keime zur Weiterentwicklung unseres Schul- und Bildungswesens zu enthalten schienen. Je klarer die Darstellbarkeit der Arbeit, die auf Schule und Unterricht bei uns verwendet wird, durch ein zweckmäßig zusammengestelltes Ausstellungsgut damit erwiesen war, um so berechtigter war der Wunsch, dies Ausstellungsgut nicht wieder auseinanderfließen zu lassen, sondern durch eine Deutsche Unterrichtsausstellung auch im Deutschen Reiche Lehrern, Eltern, Schülern, allen Freunden des Erziehungswesens eine Übersicht über den jeweiligen Stand des Unterrichts in den verschiedenen Lehrfächern zu bieten. Zugleich sollte den Lehrmittelherstellern Gelegenheit gegeben werden, in der Unterrichtsausstellung die noch weniger bekannten Neuerungen einer sachkundigen Prüfung vor ihrer Einführung auszusetzen. — Außer der Deutschen Unterrichtsausstellung bestand nun in Berlin schon seit längerer Zeit

das Städtische Schulumuseum in der Stallschreiberstraße. Es berücksichtigte vorwiegend die Bedürfnisse der Volksschulen. Seine Bestände wurden im Jahre 1915 durch Vertrag mit den städtischen Verwaltungsbehörden der Ausstellungsabteilung des Zentralinstituts überwiesen (S. 6 f.) und hier mit denen der Deutschen Unterrichtsausstellung, zu denen eine Reihe von Lehrmitteln der Auskunftstelle für Schulwesen und der Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht hinzukam, räumlich vereinigt. Leihgaben von privater Seite und Ankäufe verschiedener Art vervollständigten weiterhin die so entstandenen umfangreichen Sammlungen. Ihr Wesen beruht aber nach wie vor nicht in einer Magazinierung von Ausstellungsgut, sondern wird durch die Absicht bestimmt, ohne Überlastung mit geschichtlich gewordenem, zum Teil bereits überholtem Lehrgut den gegenwärtigen Betrieb im Schulwesen zu veranschaulichen, soweit er durch eine Ausstellung zu erfassen ist. Die zur Schau gestellten Arbeiten von Schülern und Lehrmittelherstellern werden also dauernd erneuert. Die Ausstellungsabteilung stellt sich mithin als eine Arbeitstätte dar für die Ausgestaltung unseres Schulwesens im allgemeinen, der Lehrmittel im besonderen. Sie bleibt aber nicht bei der Berücksichtigung der einzelnen Lehrfächer stehen, sondern veranschaulicht auch Schuleinrichtungen, Schulbauten und die Art, wie Erziehung und Belehrung innerhalb der einzelnen Gruppen unseres Schulwesens verläuft. Durch die Aufnahme des Städtischen Schulumuseums war freilich ein reichliches Ausstellungsgut hinzugekommen, das den einzelnen Abteilungen der Lehrmittelsammlung einen historischen Zusatz bietet; aber auch er soll durch die Möglichkeit des Vergleichs mit Neuerscheinungen zur Arbeit anregen, also neben der Schausammlung den Kern einer Studiensammlung darstellen, deren Ausbau unbeschadet des Wesens der Ausstellungsabteilung weiter gefördert werden kann.

Der Ausbau der Unterrichtsausstellung geriet infolge der Kriegsverhältnisse ins Stocken, als wachsende Knappheit und Verteuerung der Rohstoffe und fortschreitende Stillegung der Lehrmittelherstellung infolge Personalmangels den Strom der Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Schuleinrichtungs-, Lehr- und Anschauungsgegenstände allmählich versiegen ließen. In den letzten Friedensjahren waren die Neuerscheinungen oft weniger aus den Bedürfnissen der Schule hervorgegangen als aus dem Wunsche der Erzeuger von Lehrmitteln, im Wettbewerbe möglichst viele Neuheiten auf den Markt zu bringen. Insofern war die Aufgabe des Zentralinstituts, das Wertvolle oder Unentbehrliche vom Minderwertigen oder Überflüssigen zu scheiden, während der Kriegsjahre leichter lösbar, als sie es im Frieden gewesen wäre. Daneben brachte der Krieg auch mancherlei Anregungen für die Sammlung. Der Verein der Berliner Fachlehrerinnen stellte z. B. Handarbeiten aus Papiergarn aus, als für den Handarbeitsunterricht Ersatzstoffe an Stelle der altgewohnten Materialien treten mußten.

Handkarten traten seit Kriegsbeginn nachdrücklicher als früher neben die Atlanten und Wandkarten im erdkundlichen Schulunterricht und führten in der erdkundlichen Abteilung der Unterrichtsausstellung zur Anlage einer Handkartenabteilung, die auch militärische und Admiralitätskarten enthält.

Als der zunehmende Mangel an Bekleidungsstoffen die Verordnung zeitigte, daß ausgemusterte, auf Leinwand aufgezeichnete Karten der Reichsbekleidungsstelle zwecks Verwertung zu Unterzeug abgeliefert werden sollten — U II 1556 U II W (Zentralblatt 1917 S. 710) —, trat das Zentralinstitut dafür ein, daß alte Hand- und Wandkarten, deren antiquarischer Wert den Stoffwert überstieg, vor der Vernichtung bewahrt bleiben möchten. Obwohl schon in den ersten paar Monaten der Ablieferung solcher Karten gegen 50 000 Stück Hemden aus der Kartenleinwand hergestellt werden konnten, die vornehmlich zur ersten Einkleidung verschleppter Rückwanderer aus Rußland verwendet wurden, kam die Reichsbekleidungsstelle dem Gesuche bereitwilligst entgegen. Das Zentralinstitut setzte sich darauf mit Herrn Geh. Regierungsrat Prof. Dr. A. Penck in Verbindung, der Studenten und Studentinnen des Geographischen Instituts der Universität Berlin als freiwillige Helfer zur Verfügung stellte. Sie sonderten nach den Angaben des stellvertretenden Leiters der Pädagogischen Abteilung, Prof. Dr. Lampe, aus den einlaufenden Karten für das Zentralinstitut etwa 150 alte Wandkarten aus, darunter eine Forstkarte von 1769, einen Stadtfeldplan von 1779 und eine ganze Reihe von Schulkarten aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Da es eine Geschichte der Schulkartographie noch nicht gibt und die Gelegenheit, verschollene alte Karten ans Licht zu ziehen, nicht häufig wiederkehren dürfte, ist hier ein Grundstock für eine historische Studiensammlung gegeben, der die aus dem Städtischen Schulmuseum übernommenen Bestände in willkommener Weise ergänzt.

Die geschichtliche Abteilung der Unterrichtsausstellung wurde mit weiteren kultur- und kunstgeschichtlichen Bildern ausgestattet, teils Wiedergaben der Meßbildanstalt und Veröffentlichungen der Reichsdruckerei, teils mit Veröffentlichungen verschiedener Firmen. Den äußeren Anstoß bot die Veranstaltung der Geschichtlichen Abende durch die Pädagogische Abteilung, den tieferen Grund aber für den Ausbau gerade dieser Abteilung mit bildlichem Anschauungsstoff gab die Beobachtung, daß die geschichtlichen Anschauungsbilder, die im Lehrmittelhandel sind, nach verschiedenen Seiten hin viel zu wünschen übrig lassen. Herr Dr. Bernoulli, Direktorialassistent bei den staatlichen Museen, war dem Institut in der Zusammenstellung eines kulturgeschichtlichen Bilderwerkes über Deutschland von rund 1000 Tafeln behilflich, das mit bereits vorher angeschafften Tafeln zu einer Sammlung verleihbarer Normalbilder im Format 32 × 43 cm vereinigt wurde.

Die Sammlung der ständigen Deutschen Unterrichtsausstellung setzen sich also aus übernommenen und vereinigten älteren Sammlungen, aus ergänzenden Schenkungen und Ankäufen zusammen, aber auch aus Leihgaben, sei es einzelner Stücke oder ganzer Gruppen. So erfuhr im Jahre 1916 die Ausstellung eine dankenswerte Bereicherung durch eine vom Märkischen Museum hergeliehene Gruppe von Originalfundstücken, die die Vorgeschichte der Mark Brandenburg veranschaulichen. Auch das Modell der Rekonstruktion eines vorgeschichtlichen Hauses auf Grund der Ausgrabungen in Buch bei Berlin gehört dazu. Die Gruppe dient nicht nur zur gegenständlichen Belehrung über Heimatkundliches und Vorgeschichtliches, sondern bietet auch Lehrern, namentlich auf dem Lande, Anregungen zu eigener Sammeltätigkeit und zur Anlernung der Jugend für die Beobachtung heimatlicher Schätze. Eine andere Leihgabe ist das von dem Herrn Rudolf Blanckertz in Firma Heintze & Blanckertz (Berlin) geschaffene, wertvolle Schriftmuseum, das ebenfalls seit dem Jahre 1916 gezeigt werden konnte.

Für die Leitung der Ausstellungsabteilung wurde der bisherige Leiter der Deutschen Unterrichtsausstellung, Dr. Jolles, berufen; doch wurde er durch den Heeresdienst und dann durch seine Berufung an die Universität Gent an der Wahrnehmung seiner Tätigkeit bis zum 1. November 1918 behindert. Er wurde zunächst vom Leiter der Pädagogischen Abteilung, Herrn Professor Dr. Schoenichen, vertreten, dann vorübergehend von dessen Stellvertreter Prof. Dr. Lampe und vom Dezember 1916 bis Juli 1918 vom Schriftsteller Dr. Cäsar Flaischlen, der besonders die Arbeiten für die Wanderausstellung „Kleinkinderfürsorge“ durchführte.

4. Die Bildstelle.

Aus den schon geschilderten Bemühungen der Pädagogischen Abteilung um die Pflege des Bildes als eines wesentlichen Bildungsmittels im allgemeinen und um die Veredelung des Lichtspiels im besonderen (S. 30, 31) ist als jüngste Abteilung des Zentralinstituts die Bildstelle hervorgegangen. Im Anschluß an den Stettiner Lehrgang über „Die Lichtspielbühne im Dienste der Schul- und Volksbildung“ trat der „Deutsche Ausschuß für Lichtspielreform“ ins Leben und begründete im Jahre 1917 eine „Beratungs- und Auskunftstelle für Laufbilder“ in Berlin (Leiter: Professor Brunner) den „Deutschen Lichtspielrat“ am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Leiter: Professor Dr. Lampe) und im Jahre 1918 den „Bilderbühnenbund Deutscher Städte“ mit dem Sitz in Stettin (Vorsitzender: Oberbürgermeister Dr. Ackermann). Der Lichtspielrat sollte vorhandene Laufbilder auf ihre inhaltliche Güte prüfen und Anregungen zur Verfilmung verschiedenster Art sammeln, auch selbst Laufbildwerke zu Lehr- und Unterhaltungszwecken entwerfen, damit der auf eine Hebung der Laufbildvorführungen zu

Unterhaltungs- und Lehrzwecken abzielenden Reformbewegung gute Bildstreifen zur Verfügung ständen. Da fast gleichzeitig dem Zentralinstitut vom preußischen Kultusministerium der Auftrag erteilt wurde, die Filmbestände des Bild- und Filmamts in Berlin auf ihre Verwendbarkeit in Schulen zu prüfen, begann Professor Lampe unter Hinzuziehung von Fachleuten und Pädagogen mit der Sichtung der Laufbildstreifen, zugleich aber auch der Glaslichtbildreihen des Bild- und Filmamtes, lieferte zu ihnen eine Reihe von Vortragstexten und stellte aus einer großen Zahl von landschaftlichen und Reisefilmen einen ersten großen geographischen Lehrfilm „Die Alpen“ zusammen. Um diese Zeit trat auch die Kulturabteilung der Universum-Film A. G. an das Zentralinstitut mit der Anregung heran, ihr bei der Wahl von Themen für belehrende Laufbildaufnahmen und bei der Nennung geeigneter Berater für den Entwurf der Bildstreifen und der dazu gehörigen Vorträge behilflich zu sein. Da die Gesellschaft sich mit ähnlichen Anfragen auch an verschiedene andere Stellen wandte, hielt es das Zentralinstitut, um doppelte Arbeit, unter Umständen auch ein Gegeneinanderarbeiten zu vermeiden, für geraten, bei dem Kultusministerium die Begründung einer zentralen Begutachtungs- und Prüfungstelle für Lehrfilme anzuregen. Vorbesprechungen zwischen den Ministerien, in deren Bereich es Lehranstalten gibt, die als Abnehmer für belehrende Filme in Frage kommen, fanden im Oktober 1918 statt und führten nach einer durch die politische Entwicklung hervorgerufenen Pause zum Ministerialerlaß U IV Nr. 7468 II U I pp vom 15. Januar 1919, durch den das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, die Ministerien des Innern, für Landwirtschaft, Domänen und Forsten, für Handel und Gewerbe und das Kriegsministerium das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht mit der Einrichtung einer zentralen Beratungs- und Prüfungstelle für Lehrfilme betrauten. Der Erlaß führt aus, daß diese „Bildstelle“ als Arbeitsausschuß des Zentralinstituts für Lichtbildwesen zu organisieren sei. In den Ausschuß sollen von den genannten Ministerien und vom Vorstande der Jubiläumstiftung Mitglieder berufen werden, ebenso ein Mitglied des Bilderbühnenbundes Deutscher Städte. Dem Ausschuß wird die Befugnis übertragen, für einzelne Fachgebiete Unterausschüsse zu bilden, und der Auftrag erteilt, Aufgaben und Anregungen für Lehrfilme vom Standpunkte der beteiligten Verwaltungen aus zu prüfen. Die Unterausschüsse haben die Anregungen und Entwürfe zu Lehrfilmen und Begleitvorträgen nach wissenschaftlichen und pädagogischen Gesichtspunkten zu prüfen, Bearbeiter für Lehrfilme und Begleitvorträge namhaft zu machen und fertige Filme nebst zugehörigen Glaslichtbildern und Vorträgen zu begutachten. Die Bildstelle des Zentralinstituts hat die Aufgabe, den geschäftlichen Verkehr nach außen zu führen, Hauptausschuß und Unterausschüsse zur Mitarbeit heranzuziehen, für die fertigen und geprüften Lehrfilme und Begleitvorträge Bescheinigungen auszustellen.

Nachdem Vorstand und Verwaltungsausschuß der Jubiläumsstiftung in der Sitzung vom 12. März 1919 sich mit der Einrichtung der Bildstelle einverstanden erklärt und den zu bildenden Hauptausschuß der Begutachtungstelle als Arbeitsausschuß des Zentralinstituts anerkannt hatten, beauftragte das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung durch Erlaß vom 3. April 1919 — U IV Nr. 3642 (Zentralblatt 1919 S. 400) — die Provinzialschulkollegien, Regierungspräsidenten und Regierungen, die in Frage kommenden Schulverwaltungsbehörden usw. sowie die Leiter der Einrichtungen für Jugendpflege von der Einrichtung der Bildstelle in Kenntnis zu setzen, ebenso davon, daß die Bescheinigungen der Bildstelle am Zentralinstitut über die Eignung der Filme für Lehrzwecke amtliche Geltung haben. In derselben Weise gaben die übrigen beteiligten Ministerien in ihrem Verwaltungskreis die Einrichtung der Bildstelle bekannt und erkannten die Bescheinigungen der Bildstelle als amtlich an. Ist der Aufgabenkreis der Bildstelle insofern enger wie der des inzwischen aufgehobenen Lichtspielrates, als er nur das Laufbild zu Lehrzwecken betrifft, so liegt anderseits in der Übertragung amtlicher Befugnisse eine Erweiterung gegenüber der vom Deutschen Ausschuß für Lichtspielreform eingerichteten Organisation. Ferner ist beachtenswert, daß der Film hier zum ersten Male behördlicherseits als Lehrmittel anerkannt ist. Die Bildstelle gliedert sich in die Abteilung für Laufbilder und in die Abteilung für Glaslichtbilder mit ihrer Leihsammlung. Auch die Ansichtskartensammlung und die Sammlung verleihbarer Normalbilder wird ihr angegliedert werden. Die Leitung wurde Prof. Dr. Lampe übertragen, der zu diesem Zweck von der Stadt Berlin auf weitere zwei Jahre beurlaubt wurde. Die Bildstelle erhielt ihre eigene Geschäftsstelle, zunächst mit einem Angestellten, in dessen Hand auch die Bedienung der Lichtbildwerfer bei der Vorführung der Bildstreifen liegt.

5. Die Zentrale für Volksbücherei.

Ohne bildliche Anschauungsmittel und ohne Bücher ist Erziehung zu gesteigerten geistigen Leistungen in- und außerhalb der Schule nicht mehr denkbar. Die Veredelung ihrer Verwendung gehört daher zu den Aufgaben des Zentralinstituts. Schon im Mai 1915, rund drei Jahre vor der Einrichtung der Bildstelle, wurde deshalb die Zentrale für Volksbücherei als Abteilung des Zentralinstituts begründet mit der Aufgabe, Wege zu weisen und Hilfe zu leisten, um das Büchereiwesen für das Volk zu entwickeln, von der kleinsten Volksbücherei bis zur Volksbücherei größten Stiles, die das Wissen der Gegenwart jedermann zu freier Verfügung stellt, mit Ausnahme des schweren wissenschaftlichen Rüstzeugs, das der wissenschaftlichen und der Fachbibliothek vorbehalten bleibt.

Bereits am 15. Januar 1915 hatte der Kultusminister in einem an die Oberpräsidenten gerichteten Runderlaß — U III A 1494 —

auf die bevorstehende Einrichtung mit folgenden Worten hingewiesen:

„In den letzten Jahren sind mehrfach Wünsche nach Einrichtung einer Zentralstelle für das Volksbüchereiwesen hervorgetreten. Der Wert einer solchen Zentralstelle — die selbstverständlich im Hinblick auf den Charakter und die Aufgabe des Volksbibliothekenwesens keine staatliche Einrichtung sein könnte — dürfte kaum zu bezweifeln sein; es könnte durch sie ein Austausch von Erfahrungen und Kenntnissen herbeigeführt werden, die eine zweckmäßige Entwicklung des Volksbibliothekenwesens erleichtern und besonders auch vor manchen fehlerhaften und fruchtlosen Versuchen sowie einseitigen Maßnahmen und Bestrebungen bewahren könnten. In Leipzig ist eine »Zentralstelle für volkstümliches Büchereiwesen« kürzlich im Anschluß an die städtische Bücherhalle begründet worden (siehe Blätter für Volksbibliotheken und -lesehallen, 1914 S. 139). Für Preußen ist die Einrichtung einer derartigen Stelle von der durch Allerhöchsten Erlaß vom 18. März v. J. genehmigten »Jubiläumstiftung für Erziehung und Unterricht« (Zentralblatt 1914 S. 367) in Aussicht genommen. Die genannte Stelle trägt keinen amtlichen Charakter; ich bin jedoch bereit, etwaige Wünsche und Anregungen für die Organisation und die Tätigkeit der in Rede stehenden Zentralstelle zur Kenntnis des Vorstandes der Stiftung zu bringen. Ich stelle ergebenst anheim, zu der Angelegenheit auch einige auf dem Gebiete des Volksbibliothekenwesens hervorragend tätige und bewährte Persönlichkeiten zu hören.“

Das Heim der neuen Zentrale für Volksbücherei liegt in Berlin-Schöneberg, Grunewaldstraße 6/7. Hier sind im zweiten Stock die Verwaltungsräume und ein Bücherei- und Schreibmaschinensaal sowie ein Schulzimmer mit 32 Einzeltischen untergebracht; im Erdgeschoß liegt ein Vortragssaal für 110 Personen, Lehrer- und Dienerzimmer, ein Zimmer für die eigene Buchbinderei und Räumlichkeiten, in denen eine kleine Volksbücherei als Musterbeispiel im April 1920 eingerichtet wird. Die Jugendbücherei, die auf der Deutschen Unterichtsausstellung in Brüssel gezeigt wurde, hat in der Zentrale Aufstellung gefunden. Der Leiter der Zentrale für Volksbücherei, Dr. Ladewig, früher Oberbibliothekar der Firma Krupp in Essen, hat über ihre Ziele und Arbeitsweisen bei seiner Berufung folgenden, von der Leitung des Zentralinstituts gebilligten Grundplan aufgestellt:

Die Zentrale für Volksbücherei hat die Aufgabe, die Benutzung von Büchern zu allgemeinem, öffentlichem Bedürfnis zu machen. Sie fördert das öffentliche Bücherwesen, abgesehen von dem streng wissenschaftlichen, durch Beobachtung und darauf aufgebaute Einrichtungen sowie durch systematische Behandlung, gewährt Beratung und Hilfe den Arbeitstellen, die mit der Lösung landschaftlicher und örtlicher Büchereiaufgaben zu tun haben, und übt eine unmittelbare Tätigkeit aus, die das öffentliche Büchereiwesen zu fördern geeignet ist.

Zu diesem Zweck sucht sie engste Fühlung mit bereits vorhandenen Organisationen für Volksbücherei und Volksbildung, sowohl mit den unab-

hängigen wie mit denen für Provinzen, Bezirke, Kreise und Gemeinden, bewirkt Austausch von Erfahrungen über Wesen und Praxis der Bücherei, pflegt lebendige Beziehungen der Volksbücherei zu Schule, Jugendfürsorge, allgemeinen Kultureinrichtungen (Museen usw.) und baut sie aus.

Die Zentrale beabsichtigt, ein Netz von selbständigen und unabhängigen Beratungstellen für Volksbücherei und Volksbildung in möglichst landschaftlich geschlossenen Bezirken auszubreiten und eine zusammenfassende Übersicht der Tätigkeit aller dieser Stellen herzustellen, um mit Auskunft, Rat und Tat bei Volksbücherei- und Volksbildungsfragen unmittelbar dienen zu können. Sie gewährt ihre Hilfe bei Aufstellung allgemeiner Grundsätze für einfache und größere Betriebe sowie für Teilaufgaben der Bücherei auf Grund von Vereinbarungen zwischen den Fachgenossen, hält sich bei Gründung und Einrichtung von Volksbüchereien, sofern und soweit näher liegende Hilfstellen fehlen, zur Verfügung und stellt einen nach Möglichkeit umfassenden Apparat für Theorie und Praxis der Bücherei zusammen. Sie richtet ihre Tätigkeit ferner auf die Schaffung eines für die verschiedenen Zwecke der modernen Volksbücherei zweckmäßig theoretisch und praktisch ausgebildeten Personals:

1. durch Bibliothekarschulen und Kurse in landschaftlich oder sonst geeignet begrenzten Bezirken,
2. durch eine eigene Bibliothekarschule, die als Ergänzung der wissenschaftlichen Bibliothekarschule in Göttingen für allgemeine Büchereiziele ausgebildet sein soll.

Die Zentrale übernimmt Personalnachweis und Personalvermittlung für Volksbüchereien und fördert Einigungspunkte für die Bibliothekare und Bibliothekarinnen des Landes.

Die Zentrale sammelt als Handapparat: Veröffentlichungen und Handschriften über alles, was auf dem Gebiete des Büchereiwesens in Deutschland geschehen ist und geschieht, also Berichte und Drucksachen größerer Organisationen und Bibliotheken, Berichte und Drucksachen auch mittlerer und kleinerer Betriebe, wenigstens in Auswahl, Kostenanschläge und Rechnungsabschlüsse auch für Teile der Bücherei, Veröffentlichungen über öffentliches Büchereiwesen im Auslande, Buchkritiken und Büchereikataloge unter geeigneter Beschränkung. Die Zentrale bietet den beteiligten Kreisen Büchereimaterial zur Benutzung dar, bibliographisches sowie fachtechnisches. Eine Musterbücherei mit besonderer Berücksichtigung von Nachschlagewerken, Jugendliteratur, protestantischen wie katholischen Volksbüchern sowie solchen ohne ausgesprochen konfessionelles Gepräge und eine Auswahl von Büchererscheinungen jeweils der letzten zwei Jahre zur Einsichtnahme am Orte der Zentrale ist anzulegen. Die Zentrale führt als Nachweismaterial über die Büchereien des Landes ein vollständiges Verzeichnis über sämtliche Büchereien, möglichst mit Daten ihrer Geschichte, und ein vollständiges Verzeichnis über sämtliche Büchereibeamte mit kurzen biographischen Daten. Die Zentrale sammelt als technischen Apparat Material für Bücherei-Bau und Einrichtung, also Baupläne, Grundrisse, Ansichten von Büchereien, Angaben über innere Ausstattung von Büchereibauten, über Büchereimöbel, Büchereiapparate, Büroapparate, Mustermuster in Beispiel und Gegenbeispiel, Materialproben und Abnützungsproben, Lichtbildserien über Büchereibau und Einrichtung. Ferner sammelt sie Material für Büchereiverwaltung, z. B. Büchereigesetzgebung, Satzungen und Büchereiordnungen, Dienstanweisungen für den Betrieb, Formulare und Vordrucke, Büchereisystematiken, Material für Bautechnik, also Druckgeschichtliches und Drucktechnisches einschließlich Buchillustrationen und Reproduktion, Buchbindereigeschichtliches und Buchbindetechnisches sowie Materialmuster.

Die Zentrale für Volksbücherei entfaltete in den ersten vier Jahren ihres Bestehens eine lebhaftige Tätigkeit.

Für die Ausbildung von Personal für Volksbüchereien und zugleich zur Vorbereitung auf die staatliche Prüfung für den mittleren Bibliotheksdienst wurde Ostern 1916 der erste Lehrgang mit 30 Teilnehmerinnen eröffnet. Die Dauer eines Lehrganges beträgt zwei Jahre. Seit Ostern 1917 liefen also, nachdem am 23. April ein neuer Lehrgang eingerichtet war, zwei nebeneinander. Es wurden im Jahre von 14 Lehrern 26 Vorlesungsreihen abgehalten. Neben den Unterrichtsstunden fanden praktische Übungen statt im Katalogisieren, Buchbinden, Stenographieren und Maschinenschreiben. Außer den Lehrgängen für volle Ausbildung wurden kürzere Kurse für Bibliothekare von Volksbüchereien in den Provinzen durchgeführt, und zwar im Jahre 1916 vom 13. bis 15. Januar in Düsseldorf, 12. bis 14. April in Stettin, 8. bis 10. Februar in Magdeburg, 18. bis 20. Oktober in Danzig; 1917 vom 26. Februar bis 4. März in Düsseldorf, 29. bis 31. Mai in Frankfurt a. O.; 1918 vom 23. bis 25. Mai in Frankfurt a. M., 7. bis 9. Oktober in Hannover. Der Leiter der Berliner Zentrale für Volksbücherei wurde zu Vorträgen in diese Städte entsandt. Bibliothekskurse an Provinzialberatungsstellen für Volksbüchereien waren für das Jahr 1918 in großer Zahl vorbereitet, wurden aber durch die Zeitverhältnisse meist verhindert. Die Provinzialkurse hatten vollen Erfolg und dürften, in Zukunft fortgesetzt, ein für das Leben der Volksbücherei wichtiges Zusammenwirken aller Teile fördern. Im Anschluß an den Lehrgang in Hannover wurde eine neue Provinzialberatungsstelle begründet. An zwei kleinen Tageskursen nahm der Leiter der Zentrale für Volksbücherei Ende September 1918 in Frankfurt a. O. und Anfang Oktober in Hamm teil, wo er auch in der Diözesanversammlung des Borromäusvereins über Volksbüchereiwesen vortrug.

Inzwischen waren die Ausbildungslehrgänge an der Zentrale beendet. Von den Teilnehmerinnen beider Lehrgänge traten 24 in die Prüfung, 23 bestanden sie. Sämtliche Schülerinnen, die eine Anstellung erstrebten, haben eine solche mit auskömmlichem Gehalt erhalten. Die Nachfrage nach bibliothekstechnisch vorgebildetem Personal ist sehr groß. Schon im Laufe des Jahres 1917 liefen 30 Anfragen ein, von denen 22 befriedigt werden konnten. Seither steigerte sich die Nachfrage dauernd.

Die technischen und praktischen Sammlungen der Zentrale wurden katalog-technisch nach verschiedenen Richtungen bearbeitet und für die Auskunfts- und Unterrichtserteilung verfügbar gemacht. Obwohl eine öffentliche Propaganda nicht betrieben war, wurde die Zentrale schon im Jahre 1916 und 1917 durch mündliche und schriftliche Anfragen reichlich in Anspruch genommen. Der Schriftverkehr während der Jahre 1917 und 1918 belief sich durchschnittlich auf rund je 1800 Nummern, darunter befanden sich je 800 Anfragen in

Büchereiangelegenheiten. Auch mündlich wurde die Zentrale so stark steigend in Anspruch genommen, daß im Jahre 1918 in mehr als 250 Fällen, die sich zum Teil zu wochenlanger Instruktions- und praktischer Arbeit auswuchsen, nach verschiedenen Seiten Hilfe geleistet werden konnte. Der Lehrapparat wurde erweitert. Der Zettelapparat ist z. B. bis auf rund 25 000 Zettel gebracht. Recht wichtig war der Erwerb der heute fast völlig vergriffenen billigen Reihenschriften mit rund 4000 Bänden. Sie wurden bibliothekstechnisch behandelt. Gleich nach Begründung der Zentrale sind ferner vorbereitende Arbeiten, die auf die Regelung der Buchkritik abzielen, in Angriff genommen.

Als erstes Stück eigener „Schriften der Zentrale für Volksbücherei“, die das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht herausgibt, erschien „Die öffentliche Bücherei“ (Berlin 1917, Weidmannsche Buchhandlung). Das Buch umfaßt sechs Vorträge, die im Januar und Februar 1916 im Zentralinstitut über Buch und Büchereien gehalten sind, und zeigt, daß im Gegensatz zur Bibliothek des Gelehrten die Volksbücherei eine Angelegenheit öffentlichen Verkehrs ist, eine Tätigkeit mit umfassenderem Zweck voraussetzt und nur, in solcher Breite gefaßt, die Erziehung des ganzen Volkes heben kann. Demgemäß werden in dem Buche der Zentrale außer dem Wesen der Volksbücherei auch die Gedankenkreise erörtert, die sich aus den Themen Bücherei und Volksbildung, Bücherei und Volkswirtschaft, Bücherei und Museum, Jugendbücherei, Werbemittel und Benutzerstatistik der Volksbücherei ergeben. Andere vom Zentralinstitut herausgegebene Veröffentlichungen der Zentrale sind: „Die Bibliothekskurse der Zentrale für Volksbücherei“ (Berlin 1918, E. S. Mittler & Sohn) und Ackerknecht „Deutsche Bücherhandschrift“ (Berlin 1919, Weidmannsche Buchhandlung).

6. Die Auskunftsabteilung.

Über in- und ausländisches Schulwesen, Lehrpläne und Lehrmittel, Bildungseinrichtungen aller Art, Schulen und Internate den Behörden wie privaten Ratsuchenden Auskunft zu erteilen, gehörte von vornherein zu den wesentlichsten Aufgaben des Zentralinstituts, da es eine Sammel- und Auskunftsstelle für das gesamte Gebiet von Unterricht und Erziehung ist. Die Ausstellungs- und die Pädagogische Abteilung, diese namentlich in ihren Auskunftstellen für Kleinkinderfürsorge, Jugendkunde und Berufsberatung, ferner die Bildstelle und auch die Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht suchen im Rahmen ihres Tätigkeitsfeldes diesen Aufgaben nachzukommen. Für das eigentliche Schulwesen dient dem Zentralinstitut als Auskunftsabteilung die mit ihm verbundene Staatliche Auskunftsstelle für Schulwesen. Über die Art der Angliederung und die zwischen dem Zentralinstitut und der Auskunftsstelle für Schulwesen vorgenommene

Arbeitsteilung ist schon gesprochen (s. S. 9 ff.). Einen umfassenden Bericht über den Ausbau und die erste Zeit der Tätigkeit der Auskunftstelle hat ihr Vorsteher, Professor Dr. Kullnick, im Vorwort zu dem von ihm herausgegebenen „J a h r b u c h d e r K g l. P r e u ß. A u s k u n f t s t e l l e f ü r S c h u l w e s e n“ 1913 (Berlin 1914, E. S. Mittler & Sohn) über die Einrichtung und Tätigkeit der Stelle erstattet. An Stelle dieses Jahrbuchs der Auskunftstelle erscheint nunmehr als seine Fortsetzung das vorliegende „J a h r b u c h d e s Z e n t r a l i n s t i t u t s f ü r E r z i e h u n g u n d U n t e r r i c h t“ (im gleichen Verlage).

Die Auskunftstelle hat ihren Sitz wie die Zentrale für Volksbücherei in der Grunewaldstraße 6/7 und verfügt dort über eine Reihe stattlicher Räume, insbesondere einen großen Lese- und Arbeitsaal. Sie enthält eine reichhaltige verwaltungstechnische Bücherei, etwa 450 amtliche Verordnungsblätter und pädagogische Zeitschriften, eine etwa 45 000 Bände umfassende fachwissenschaftliche Bücherei. Formularsammlungen sowie andere ständig an Zahl und Umfang wachsende Sammlungen, Statistiken, Verzeichnisse und Listen bieten Unterlagen für die Auskunftserteilung. Die Pädagogische Bücherei der Auskunftstelle steht den Besuchern zu eigener wissenschaftlicher Arbeit täglich von 9 bis 5 Uhr zur Verfügung. Ein besonderer Hauptteil der Bücherei ist die wohl bisher umfangreichste Sammlung von Schulbüchern, die auch die wertvolle Fechnersche Sammlung umfaßt.

Einen wesentlichen Teil der Arbeiten der staatlichen Auskunftsstelle für Schulwesen beansprucht die wissenschaftliche Bearbeitung und Ordnung der Auskunftsmittel, der etwa 300 regelmäßig eingehenden pädagogischen Zeitschriften, der Gesetze, Verfügungen und Erlasse der verschiedenen Einzelstaaten und Behörden, ferner die Auswertung der Statistiken, die Vervollständigung der Sammlungen, Kartotheken und Mappenregister sowie der Bücherei. An größeren Einzelarbeiten wurde in Angriff genommen:

1. eine grundlegende Neuordnung der gesamten Lehrbuchstatistik;
2. die Herstellung eines systematischen Apparates, der die Ergebnisse von Rundfragen, die gedruckten Berichte, Werbeschriften der preußischen und nach Möglichkeit auch der außerpreußischen öffentlichen und privaten höheren Lehranstalten für die männliche und weibliche Jugend sowie der Knaben- und Mädchenalumnate umfaßt;
3. die Herstellung eines Sachkataloges der verwaltungsrechtlichen und fachwissenschaftlichen Bücher;
4. die Zusammenstellung von Spezialbibliographien über wichtige Fragen des Schulwesens;
5. die Zusammenstellung von Aufsätzen über pädagogische Tagesfragen nebst Anlage zahlreicher Kartotheken und Einzelarbeiten, die aus den Bedürfnissen des Tages erwachsen, und von

Listen und Formularen für solche Auskünfte, die sich häufiger wiederholen.

Der Inhalt der Fragen, die der Auskunftsstelle vorgelegt werden, ist denkbar verschieden. Sie setzen zum Teil größere Vorarbeiten voraus. Die Zahl der Ein- und Ausgänge bei der Auskunftsstelle ist von 1868 im Jahre 1916 auf 3604 im Jahre 1917 und auf 4609 im Jahre 1918 angewachsen; die der erteilten Auskünfte betrug 1918 rund 3000. Dabei ist zu berücksichtigen, daß insbesondere Anfragen aus dem Gebiete der Kinderfürsorge, der Berufsberatung und des Lichtbildwesens von den betreffenden Abteilungen des Zentralinstituts selbst, aus dem Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts von der Staatlichen Hauptstelle in großer Zahl beantwortet werden. So arbeitet, dem Gründungsplan entsprechend, das Zentralinstitut als eine Sammelstätte für Wünsche und Anliegen der verschiedensten Art und aus verschiedensten Kreisen. Mit steigender Inanspruchnahme wächst für die Beantwortungen der Erfahrungskreis des Instituts und der ihm angegliederten Stellen sowie die Gewandtheit in der Heranziehung schon vorhandener Instanzen zu Hilfeleistungen, die den Aufklärungs- und Unterstützungsbedürftigen zugute kommen.

7. Die Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht.

Die Fortschritte, die gerade in den Naturwissenschaften mit überwältigender Fülle von Tag zu Tag in die Erscheinung treten, machen es für den mit dem Unterricht in ihnen betrauten Lehrer zur besonderen Pflicht, mit seiner Wissenschaft in dauernder Fühlung zu bleiben. Über die erforderlichen Fachkenntnisse hinaus gehören zu gutem naturwissenschaftlichen Unterricht besondere unterrichtstechnische Fähigkeiten. Der Direktor des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums in Berlin B. Schwalbe und der Provinzialschulrat O. Vogel schufen deshalb vor nahezu drei Jahrzehnten mit staatlichen Mitteln zunächst kurz bemessene Ferienlehrgänge für Berliner Kandidaten des höheren Lehramts und Oberlehrer, dann für Teilnehmer aus den Provinzen. Übungen, die das ganze Jahr hindurch dauerten, für Oberlehrer aus Großberlin gesellten sich hinzu. Das Heim dieser Veranstaltungen war die Alte Urania in der Invalidenstraße 57/60. Wie nach dreiundzwanzigjährigem Bestehen der Lehrgänge und Übungen eine eigene Staatsanstalt unter dem Namen Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht aus ihnen geschaffen wurde, ist schon berichtet, ebenso wie diese Staatsanstalt in ein enges räumliches und in ein Arbeitsverhältnis zum Zentralinstitut trat (S. 11, 32), auch daß die Beiräte aus Lehrern und Lehrerinnen von Erfahrung und Ansehen, die als unentbehrliche Bindeglieder zwischen Schule und Hauptstelle geschaffen wurden, als Arbeitsausschüsse des Zentralinstituts anerkannt worden sind. Aus dem „Bericht über die Tätigkeit der preußischen Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht“ für die Zeit vom

1. Oktober 1914 bis zum 1. Oktober 1916 (Leipzig 1917, Quelle & Meyer) ist zu ersehen, daß sie sich außerordentlich kräftig entwickelt hat, sowohl als Auskunftsstelle für das gesamte Gebiet des naturwissenschaftlichen Unterrichts und als Prüfungsstelle für naturwissenschaftliche Lehrmittel, wie ganz besonders als Stätte der Fortbildung akademisch und seminarisch vorgebildeter Lehrer und Lehrerinnen.

Die Verbindung der Hauptstelle mit dem Zentralinstitut gestaltete sich für beide Teile ersprießlich durch persönliche Berührungen wie durch die sachliche Ergänzung, die beide Stellen einander zuteil werden lassen. Der Leiter der Pädagogischen Abteilung des Zentralinstituts, Professor Dr. Schoenichen, wurde im Jahre 1919 Leiter der Biologischen Abteilung an der Hauptstelle; der Leiter der Bildstelle, Professor Dr. Lampe, hatte schon vor Jahren die erdkundliche Abteilung der Hauptstelle eingerichtet und führt noch jetzt ihr Inventar. Gesamtleiter der Hauptstelle ist Geh. Reg. Rat H. Hahn, der dem Pädagogischen Ausschuß des Zentralinstituts ebenso angehört wie sein Stellvertreter, Geh. Studienrat Dr. Poske.

Davon, daß die Verzeichnisse der Lehrerbildungs-Veranstaltungen der Hauptstelle in den Vorlesungsverzeichnissen des Zentralinstituts veröffentlicht werden, ist schon gesprochen. Das Beispiel der erdkundlichen Woche der Hauptstelle und der auf sie folgenden Geographischen Abende des Zentralinstituts (S. 32, 28) zeigt, wie sich die Unternehmungen beider Institute wechselseitig ergänzen: Dort handelte es sich um einen zur Hebung des Schulunterrichts, also zu praktischen Zwecken veranstalteten Lehrgang für einberufene Teilnehmer, bei dem nach knapper wissenschaftlicher Einführung in das Wesen der Geographie die Lehrweise den Gegenstand der Erörterungen bildete, hier um Vorträge vor dem allgemeinen Publikum, die Klarheit über die geographische Wissenschaft verbreiten sollten und mit einem Ausblick über ihre Bedeutung für die Schule endeten. So zeigen auch die Themen der mathematischen und physikalischen Vorlesungen, die das Zentralinstitut gelegentlich angekündigt hat, ein ganz anderes Gesicht als die Veranstaltungen der Hauptstelle in diesen Fächern. Die Sammlungen der Hauptstelle dienen unmittelbar den Unterrichtszwecken der Lehrerfortbildung, die bei der Anlage der Unterrichtsausstellung des Zentralinstituts nicht so ausschließlich in Frage kommt; aber die Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht berät und unterstützt die Ausstellungs-Abteilung des Zentralinstituts bei Anlage und Ausbau seiner ständigen Lehrmittelsammlung.

8. Das Zusammenwirken mit anderen Vereinigungen.

Eine so kräftig sich entwickelnde Schöpfung wie das Zentralinstitut konnte leicht in die Versuchung geraten, auf Tätigkeitsgebiete überzugreifen, die schon von anderer Seite bearbeitet wurden. Aus

solcher Doppel- oder Gegeneinanderarbeit wären vielleicht mehr Reibungen als Förderungen des Erziehungs- und Unterrichtswesens oder der Lehre von ihm erwachsen. Um das zu vermeiden, ist eine Reihe von Abkommen zwischen der Jubiläumsstiftung und solchen Gesellschaften und Vereinigungen getroffen, die schon nach gewissen Seiten hin für Schule und Bildung tätig waren.

Beispielsweise gehört zum Forschungsfeld der Pädagogischen Abteilung zweifellos auch die Bildungs- und Schulgeschichte, deren Bearbeitung aber schon die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte sich angelegen sein ließ. Am 3. April 1916 wurde deshalb zwischen dem Vorstände der Jubiläumsstiftung und dieser Gesellschaft ein Vertrag abgeschlossen, in dem es neben anderem heißt:

„Unter Wahrung der rechtlichen und sonstigen Selbständigkeit der Gesellschaft und unter Vorbehalt der Eigentums- und Nutzungsrechte an dem Gesellschaftsvermögen stellt die Gesellschaft ihre ganze Tätigkeit einschließlich der von ihr angenommenen Beamten und sonstigen Angestellten sowie ihre Einrichtung der Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht für deren Zwecke, insbesondere für die bei dem Zentralinstitut einzurichtende Abteilung für Erziehungs- und Schulgeschichte unentgeltlich zur Verfügung und verpflichtet sich, im Rahmen der Gesellschaftsaufgaben die genannte Stiftung nach Möglichkeit zu unterstützen.

Die Jubiläumsstiftung wird bei der Bildung von Ausschüssen oder Abteilungen, die sich auf die Tätigkeit der Gesellschaft erstrecken, Bedacht darauf nehmen, Mitglieder der Gesellschaft, gegebenenfalls auf Vorschlag des Gesellschaftsvorstandes, zur Teilnahme und Mitarbeit aufzufordern.“

Die Gesellschaft verlegte ihre Geschäftsräume, ihr Archiv und ihre Bücherei in das Haus in der Grunewaldstraße, wo auch die Staatliche Auskunftstelle für Schulwesen und die Zentrale für Volksbücherei untergebracht sind.

Von dem Vertrage mit dem Deutschen Fröbelverband, der die Begründung und Aufrechterhaltung der Auskunftstelle für Kleinkinderfürsorge zum Gegenstand hat, war schon die Rede (S. 37). Nach dem Vorbilde dieser Beziehungen zum Fröbelverbande wünschte auch der Deutsche Kinderhortverband eine Arbeitsgemeinschaft mit dem Zentralinstitut einzugehen. Im Jahre 1918 fanden persönliche Besprechungen über das Zusammenwirken auf dem Gebiete der Schulkinderfürsorge statt, und durch anschließenden Briefwechsel wurde das Einvernehmen so weit gefördert, daß ein Vertrag über die neue Angliederung zu Beginn des Berichtsjahres 1919/20 zustande kam.

Schon während des Jahres 1917 waren Verhandlungen mit der Deutschen Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung (E. V.) in Leipzig eingeleitet. Sie verzeichneten sich zu einem im Mai 1918 abgeschlossenen Vertrag über „Merkblätter für häusliche Erziehung“. Das Zentralinstitut übernimmt Herausgabe und Verbreitung der Blätter; die Auswahl der zu behandelnden Gegenstände, die Festlegung der Darstellungsform, die

Wahl der Bearbeiter und die Entscheidung über die Druckfähigkeit der eingereichten Beiträge liegt in der Hand einer Schriftleitung, deren Mitglieder vom Zentralinstitut und von der Gesellschaft ernannt werden. Die Merkblätter sind für die Hand der Eltern bestimmt und stellen einen ersten Schritt dar auf dem Wege des Zentralinstituts, die Eltern über Erziehung und Unterricht zu belehren.

Losers als mit den genannten Gesellschaften und Verbänden, darum aber nicht minder wirksam, gestaltete sich die Zusammenarbeit des Zentralinstituts mit dem im Herbst 1915 begründeten Deutschen Ausschuss für Kleinkinderfürsorge. Dieser stellt eine Vereinigung von etwa einem halben Hundert von Mitgliedern dar, die den verschiedensten Kreisen und Bekenntnissen innerhalb des Deutschen Reiches angehören und als Sachverständige beim Ausbau der öffentlichen und privaten Kleinkinderfürsorge dahin wirken wollen, daß für die Kleinkinder möglichst günstige Entwicklungsbedingungen in gesundheitlicher und erzieherischer Hinsicht geschaffen würden. Mit dieser Vereinigung, die durch lebhaften Erfahrungsaustausch, gemeinsame Beratungen, Veröffentlichungen und Abhaltung von Lehrgängen und Tagungen ein rühriges Leben entfaltet, wurde eine freie Arbeitsgemeinschaft in der Weise eingegangen, daß das Zentralinstitut ohne finanzielle Beihilfe zu beanspruchen, seine Auskunftstelle für Kleinkinderfürsorge dem Deutschen Ausschuss für die archivalischen und theoretischen Arbeiten zur Verfügung stellt, deren er für seine Wirksamkeit in der Praxis bedarf. Daß der Berliner Lehrgang über Kleinkinderfürsorge dem Zusammenwirken des Zentralinstituts mit dem Deutschen Ausschuss für Kleinkinderfürsorge zu danken ist, wurde schon erwähnt (S. 30), ebenso daß durch die Vorführung der Wanderausstellung „Kleinkinderfürsorge“ den Lehrgangsveranstaltungen des Deutschen Ausschusses in Frankfurt a. M. und in München ein wirkungsvoller Hintergrund verliehen wurde. Der Leiter des Zentralinstituts und der Leiter der Pädagogischen Abteilung des Zentralinstituts sind Mitglieder des Deutschen Ausschusses, so daß die gedeihliche Zusammenarbeit also hier durch persönliche Fühlungnahme gewährleistet wird und eine vertragliche Abmachung nicht notwendig geworden ist.

Über die Beziehungen zur Deutschen Zentralstelle für Berufsberatung der Akademiker und zum Kartell der Auskunftstellen für Frauenberufe ist schon gesprochen (S. 40).

Das Zentralinstitut sieht es als seine Aufgabe an, vorhandene und neu auftretende Bestrebungen auf dem Gebiete von Erziehung und Unterricht durch Zusammenfassung zu fördern, und einerseits Zersplitterungen entgegenzuwirken, andererseits die Einzeltätigkeit möglichst zu unterstützen. Es sucht diese Aufgabe in seinem weiteren Ausbau nicht nur auf dem Wege der unmittelbaren Zusammenarbeit mit amtlichen Stellen, Vereinen und freien Vereinigungen zu lösen,

sondern auch durch eine äußerlich räumliche Angliederung. So stellt es dem Berliner Philologenverein, den wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins, dem Landesverein preußischer technischer Lehrerinnen mit seinem Ortsverbände, der Vereinigung Berliner Fachlehrerinnen, der Comenius-, Fichte- und der Wheeler-Gesellschaft, dem Berliner Verein für Schulgesundheitspflege, dem Berufsverband für deutsche Gesangs- und Opernkunst, seine verschiedenen Hörsäle für Vorlesungsreihen, Vorträge, Vorstandssitzungen unentgeltlich ebenso zur Verfügung wie dem Deutschen Ausschuß für Kleinkinderfürsorge. Im Januar 1919 veranstaltete die Berliner Beamten-Vereinigung im Zentralinstitut einen Lehrgang über Staatsbürgerkunde. Aus ihren Unternehmungen ist inzwischen die Berliner Beamtenakademie erwachsen. Das Zentralinstitut druckt im Verzeichnis der eigenen Veranstaltungen auch andere Vorlesungen mit ab, deren Kenntnisnahme für alle, die zum Schulwesen in Beziehung stehen, wünschenswert ist, damit auch hier die Veranstaltungen zum Besten der Teilnehmer durch Zusammenfassung gefördert werden (vgl. S. 33).

Der Ausbau des Zentralinstituts hat gezeigt, daß die für diese Schöpfung des preußischen Kultusministeriums gewählte freie Form einer Stiftung richtig war. Macht sie auch die Übersicht über die Gesamtheit der Organisation und der Unternehmungen des Instituts nicht leicht, so ermöglicht sie doch die lebensvolle Anpassung an die verschiedensten schon bestehenden oder noch werdenden Bildungen in immer neuen Formen: durch Unterstützung, durch engere Arbeitsgemeinschaft oder räumliche Vereinigung, durch vertragsmäßige Bindung unter finanziellen und anderen Leistungen oder durch bloße Abgrenzung der Zuständigkeiten. Gerade die Elastizität der Organisation hat dem Zentralinstitut die Entfaltung einer so reichen Wirksamkeit ermöglicht, daß ein Bericht über seinen Ausbau und seine Tätigkeit fast alle Unterrichts- und Erziehungsfragen zu berühren hat, die in den letzten Jahren überhaupt aufgeworfen worden sind. Soweit es die schwierigen Zeitverhältnisse erlaubten, hat das Zentralinstitut an ihrer Klärung und Lösung mitgearbeitet.

Die pädagogische Bewegung im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts.

Von Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Rudolf Lehmann, Breslau.

Der Weltkrieg und die Revolution haben die deutsche Schule im vollen Flusse einer lebhaften Entwicklung angetroffen. Die Bewegung hat zu Beginn des neuen Jahrhunderts mit einer Reihe von kritischen Gedanken und programmatischen Vorschlägen eingesetzt, welche die verschiedensten Gebiete des Bildungswesens umspannten und alsbald in der Fachliteratur wie in der breiteren Öffentlichkeit die lebhaftesten Erörterungen und Kämpfe hervorriefen. Auch während des Krieges ist die Diskussion keineswegs verstummt, viel eher in neuen Fluß gekommen, und die tiefgreifenden Veränderungen, die der deutschen Schule aller Wahrscheinlichkeit nach bevorstehen, werden zweifellos durchweg an die Ergebnisse dieser Entwicklung anknüpfen. Es ist daher für alle, die Anteil nehmen an den Bestrebungen des Zentralinstituts, der pädagogischen Entwicklung neue Bahnen zu ebnen, von grundlegender Bedeutung, zu einer Übersicht über die Bewegung und zur Würdigung der verschiedenen Teilströmungen zu gelangen, aus denen sie sich zusammensetzt. Diese Aufgabe findet mancherlei Schwierigkeiten. Schon die Tonart, in der die Gegensätze literarisch zutage treten, kann das Urteil trüben: erbitterte Bekämpfung des Alten und starre Ablehnung des Neuen stoßen aufeinander und übertönen bisweilen die Stimme ruhiger Sachlichkeit. Wesentlicher aber ist: die Angriffe auf das Bestehende setzen nicht an einem Punkt, sondern an zahlreichen Stellen ein, und ebenso vielfach sind die positiven Ziele, welche die Neuerer, keineswegs überall in Übereinstimmung miteinander, erstreben. Wiewohl man nun in diesen verschiedenen Tendenzen einen inneren Zusammenhang fühlt, so tritt er doch nicht ohne weiteres hervor, und selbst der Fachmann empfängt leicht den Eindruck eines Wirrwarrs von Stimmen und Meinungen, Richtungen und Fragen. Dennoch vermag man bei ruhiger Überschau gar wohl die herrschenden Gesichtspunkte zu entdecken, unter denen sich die Fülle des Einzelnen zu einem inneren Zusammenhange ordnet und nun in wenigen großen Zügen hervortritt. In der folgenden Betrachtung will ich versuchen diese Gesichtspunkte aufzuzeigen und damit die Bewegung in ihren charakteristischen Zügen zu erfassen¹⁾.

¹⁾ Es handelt sich hier nur um die praktisch gerichtete Seite der Gesamtbewegung; über die Entwicklung der pädagogischen Theorie habe ich in entsprechender Weise in den Jahrbüchern für Philosophie (herausgegeben von Max Frischeisen-Köhler, Berlin 1914, Bd. II, S. 151ff.) gehandelt. Beide Aufsätze ergänzen einander zu einer Gesamtübersicht über die Pädagogik der jüngsten Vergangenheit.

I. Geschichtliche Anknüpfung.

Die Gedankengänge und Bestrebungen, von denen hier die Rede ist, stimmen bei aller sonstigen Verschiedenheit darin überein, daß sie in stark ausgesprochenem Gegensatz zu dem Geiste stehen, der unser öffentliches Schulwesen zu Ende des 19. Jahrhunderts amtlich und durch Überlieferung beherrschte. Es ist der hervorstechendste und gemeinsame Zug der neueren Entwicklung, daß sie dem intellektualistischen Charakter des überlieferten Unterrichtssystems den umfassenderen Geist der neueren Lebensanschauung entgegensetzt. Vom 18. Jahrhundert her bis in die Gegenwart hinein ist für unser Schulwesen eine einseitige Wertung der intellektuellen Arbeit und Bildung maßgebend gewesen, die praktisch nicht selten zu einer noch engeren Wertschätzung des Gedächtnismäßigen und Formalen führte. Nicht, daß die Schule auf die Persönlichkeitsbildung, auf die Erziehung des Gemüts und des Willens, keinen Wert gelegt hätte; aber es galt ausgesprochen und unausgesprochen die Anschauung, daß die Bildung der geistigen Kräfte im engeren Sinne des Wortes für die sittliche Erziehung die einzig wesentliche Grundlage abgebe, ja daß wenn diese Grundlage gelegt sei, sich die wünschenswerte Folge für den Charakter von selbst einstelle. Nach dieser Anschauung verbürgt die Kenntnis und das Verständnis ethischer oder ästhetischer Ideale auch ihre Aufnahme in den persönlichen Willen, und das Wissen um eine Kultur hat ihre innerliche Aneignung zur unmittelbaren Folge. Es genügt also z. B. die Schüler in den Geist griechischer und römischer Autoren mit der nötigen Gründlichkeit einzuführen, um ihre Gesamtpersönlichkeit im Geiste des Altertums zu entwickeln. Der Begriff der formalen Bildung, der unsere Gymnasien solange beherrscht hat, ist durch diese Anschauung wesentlich mitbestimmt; denn formale Bildung war praktisch so viel wie literarische und sprachliche Bildung, und die Wirkung dieser letzteren auf das Leben wurde damit ohne weiteres vorausgesetzt. Diese Anschauungsweise wurzelt tief im Rationalismus des Aufklärungszeitalters und war selbst bei Denkern wie Herder und Wilhelm v. Humboldt wirksam. Sie wurde in der Folge durch den Geist der Hegelschen Philosophie gefördert, der die Begründer und Leiter des neuhumanistischen Schulwesens in Preußen leitete. Von nicht geringerer Bedeutung aber war es, daß das intellektualistische Bildungsideal des 18. Jahrhunderts in der Herbart'schen Pädagogik eine geistvolle Neugestaltung und durch seine Schule eine praktisch brauchbare Systematisierung erfuhr. „Die Bildung des Gedankenkreises ist dem Erzieher alles“, so lautet bekanntlich das Prinzip, das Herbarts Lehre vom Erziehenden Unterricht begründet. Teils in dieser bestimmten Gestalt, teils seinem allgemeinen Wesen nach, gewann der intellektualistische Geist der eigentlich schon einer vergangenen Epoche angehörte, so unbedingt die Herrschaft über die deutsche Schule, daß die großen und frucht-

baren Ansätze, die zu Anfang des 19. Jahrhunderts von Pestalozzi und Fichte, etwas später von Fröbel gemacht waren, um die Erziehung in andere Bahnen zu lenken, bei Seite gedrängt wurden und ganz oder doch zum größten Teil ohne Wirkung auf die praktische Gestaltung der Schule blieben.

Die Entwicklung des deutschen Lebens trat seit der Mitte des Jahrhunderts in immer entschiedeneren und bewußteren Gegensatz gegen das Ideal einer rein theoretischen Bildung und machte auf allen Gebieten ihr Recht geltend. Verwickeltere Lebensverhältnisse und ein gesteigerter Kampf ums Dasein erhoben höhere Ansprüche an das Können und Wollen des Einzelnen. Jene Tendenz, die Pestalozzi erfüllte, als er Kenntnisse ohne Fähigkeiten und Einsichten ohne Anstrengungs- und Überwindungskräfte das schrecklichste Geschenk eines feindlichen Genius nannte, wurden aufs neue lebendig, und die Kritik des Bestehenden wie die positiven Forderungen, die zunächst vereinzelt, dann von wachsenden Kreisen erhoben wurden, knüpften mit mehr oder weniger historischem Bewußtsein an sie an. Eine veränderte theoretische Ansicht von der Bedeutung der verschiedenen Anlagen des Menschen verstärkte durch ihre Schwerkraft die Wucht der praktischen Tendenz. Hatte der Rationalismus die Bedeutung des Körpers und seiner Zustände für das geistige Leben fast ganz übersehen, so wurde eben diese durch die physiologische Forschung unserer Zeit in ein neues Licht gerückt und die normale Entwicklung physischer Kraft und Elastizität erscheint nun als unentbehrliche Grundlage für jede Art von sittlicher und intellektueller Tüchtigkeit. Hatte die rationalistische Seelenlehre und, ihr folgend, Herbart im Vorstellungsleben den einzigen wesentlichen Bestandteil des psychischen Geschehens überhaupt erblickt, so neigt die moderne Psychologie im Gegenteil dazu, im Willensleben die zentralen Vorgänge zu finden, von denen der bewußte Vorstellungsverlauf gelenkt oder jedenfalls entscheidend beeinflußt ist. So wird auch von dieser Seite die Bedeutung der körperlichen und Willenserziehung beträchtlich verstärkt, und die Bildung der Verstandeskkräfte erscheint nicht mehr als das ausschließliche Prinzip der Erziehung, sondern nur als eines unter mehreren gleichwertigen Zielen.

Allein der Gegensatz, der hiermit bezeichnet ist, erschöpft den Gehalt der neuen Bewegung nicht: es treten noch andere Momente von nicht geringerer Tragweite hinzu, sich mit jenen ersten mannigfach kreuzend und verschlingend. Eine vertiefte Auffassung vom Wesen der individuellen Entwicklung einerseits, eine gesteigerte Wertung des sozialen Lebens und der Gemeinschaftsarbeit anderseits, haben zusammengewirkt, um die Erziehung vor Probleme und Aufgaben zu stellen, die der älteren Pädagogik fremd geblieben waren: die Bildung des Individuums sowohl, wie die Erziehung zum Gemeinschaftsleben erheben jetzt neue, gesteigerte Ansprüche und

streben neuen Zielen zu. Die Pädagogik des Rationalismus ging von der Überzeugung aus, daß die menschliche Anlage überall die gleiche sei; denn die Vernunft läßt wohl graduelle Verschiedenheit, aber keinen Wesensunterschied zu, und die niederen Seelenvermögen, als welche man Gefühle und Willenskräfte bezeichnete, werden durch Vernunft bestimmt und gelenkt. So konnte das Zeitalter der Aufklärung für alle jugendlichen Menschen im wesentlichen gleiche und gemeinsame Erziehungsziele aufstellen, wenn auch in einer durch die äußeren Verhältnisse bedingten Abstufung, und man durfte hoffen, daß die gleichen Methoden alle Zöglinge gleich wirksam zum Ziele führen würden. Allein dieselbe Epoche, welche die ersten bedeutungsvollen Ansätze zur Überwindung der einseitigen Vernunftwertung brachte, verhalf auch dem Verständnis des individuellen Wesens zum Durchbruch: die Verschiedenheiten der Menschennatur traten in ihrer ganzen Bedeutsamkeit hervor; man erkannte in jedem jungen Menschenkinde die besondere unvergleichliche Kraft und das eigene Bildungsgesetz, nach dem sie sich allein entfalten konnte. Goethe, der neben Herder diese neue Anschauungsweise begründete, hat auch zuerst das pädagogische Problem gesehen, das sich daraus ergab: wie vermag die Erziehung, die immer von außen kommt, an einer individuell bestimmten Natur, die ihrem eigenen, inneren Gesetze folgt, etwas Wesentliches zu ändern? Die Möglichkeit, des erzieherischen Eingreifens und Lenkens wird hierdurch, wenn nicht in Frage gestellt, so doch entschieden eingeschränkt. Das bringen die bekannten Worte aus Hermann und Dorothea zu praktisch anschaulichem Ausdruck:

„Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen:
So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.
Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
Gut und glücklich.“

In stärkerem, fast mystischem Ton hat dann Fröbel von der Heiligkeit und Unverletzbarkeit des kindlichen Individuums gesprochen. Nicht nur die Möglichkeit, auch das Recht des Erziehers, die angeborene ursprüngliche Richtung und Anlage des jungen Menschenkinde zu verändern, um ihn für ein von außen gesetztes Erziehungsziel zu bilden, bestreitet er.

Auf der anderen Seite wird nun aber auch die soziale Erziehung zum Problem, wie überhaupt das Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft. Das 18. Jahrhundert hatte sich in dieser Hinsicht die Sache leicht gemacht. Es ging durchweg vom Individuum aus, sah in der Menge, dem Volke, wesentlich nur eine Summe gleichartiger Teile und nahm ohne weiteres an, daß wenn nur jeder Einzelne für sich und seinen Zweck richtig gebildet sei, damit die Erziehung auch für die Gesamtheit ihr Werk ausreichend und vollständig getan habe.

So wollte Rousseau seinen Emile ausgesprochenermaßen für die Gesellschaft bilden; aber er hielt, ohne daß ihm der Widerspruch zum Bewußtsein kam, zu diesem Zweck eine Erziehung für angemessen, die völlig individualistischen Charakter trägt und in der Ausschließlichkeit eines Verhältnisses verläuft, das nur den einen Zögling mit dem einen Erzieher verbindet. Dieses Additionsexempel mußte denn doch zu einfach und naiv erscheinen, sobald wenigstens die Gleichartigkeit der Summanden kein feststehendes Dogma mehr war. Daher ist es kein Zufall, daß wiederum Goethe zuerst die Massen- oder wenigstens Gruppenerziehung in ihrem notwendigen Zusammenhang mit dem Gemeinschaftsleben und in ihrem Gegensatz gegen die im rein Individuellen verlaufende Entwicklung gesehen hat. Er behandelt die Aufgabe, die sich hieraus ergibt, in Wilhelm Meisters Wanderjahren, dem lehrhaften Werk seines Alters, wie er das Problem der individuellen Bildung Jahrzehnte zuvor in den Lehrjahren behandelt hatte. Vor ihm hatte freilich schon Pestalozzi, als er aus Not und praktischem Bedürfnis in seiner Armenschule zu Stanz die kleineren Kinder durch die größeren behüten und belehren ließ, in diesem Verfahren eine Methode zur Entwicklung der sozialen Gefühle und damit zur Vorbereitung für das spätere Gemeinschaftsleben entdeckt. Aber erst hundert Jahre später ist der Gedanke zum Durchbruch gekommen, daß die Schule, die für das Gemeinschaftsleben erziehen soll, auch Methoden entwickeln und anwenden müsse, die diesen Zielen entsprechen. Und da inzwischen der Staat als die herrschende Form der Gemeinschaft im Bewußtsein der Nation zur Geltung gekommen war, so mußte sich die Idee einer Schulbildung, die nach Inhalt und Methode diesem Ziel entsprechen sollte, zu dem Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung verdichten. —

Ich fasse zusammen. Dem geschichtlichen Zusammenhang nach bedeutet die Reformpädagogik der letzten Jahre ein Wiedererstehen der Tendenzen, die durch Pestalozzi und Fichte einerseits, durch Goethe und Fröbel andererseits angebahnt sind. Sie geht auf eine Weiterführung derselben, auf ihre praktische Durchführung im deutschen Schulleben aus. In ihrem sachlichen Gehalt wird die Bewegung bestimmt einmal durch den Gegensatz einer umfassenden Kräftebildung gegenüber einseitigem Intellektualismus, sodann durch die Divergenz der individualistischen und der sozialen Richtung der Erziehung.

II. Die individualistische Richtung, Bewegungsfreiheit, Jugendbewegung.

Während der letzten beiden Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts war das pädagogische Interesse des deutschen Publikums fast ausschließlich auf den Kampf der humanistischen mit den realistischen Lehranstalten um Vorrecht oder Gleichberechtigung gerichtet. Der

Kampf wurde mit einer Schärfe und Ausschließlichkeit geführt, als ob die Auswahl der Stoffkreise und Gegenstände das einzig Wesentliche für den Charakter einer Schulbildung sei; die allgemeineren und tieferen Gegensätze, von denen wir bisher gesprochen haben, traten ganz und gar dahinter zurück. Als der Schulstreit durch die Neuordnung von 1901 und die darin ausgesprochene Gleichberechtigung wenigstens vorläufig ein Ende fand, war die Bahn für eine gedeihliche Entwicklung nach liberalen Grundsätzen freigegeben, die an die übernommene Tradition anknüpfte, sie aber durch Vertiefung und freiere Gestaltung in den entscheidenden Punkten zu überwinden strebte. In diesem Sinne suchten Männer wie Paulsen, Münch und Matthias, denen sich auch der Verfasser dieses Aufsatzes als ein jüngerer Gesinnungsgenosse anschloß, auf und für die deutsche Schule zu wirken. Da drang in den mühsam errungenen Frieden hinein ein schriller Kampfruf: eine laute und scharfe Gegnerschaft erhob sich, nicht nur gegen das Gymnasium oder die Realschule, auch nicht gegen einzelne Mißstände des Unterrichtsverfahrens, sondern gegen den Gesamtgeist der modernen Schule. Er drang zuerst aus dem Auslande zu uns herüber.

Im Jahre 1902 erschien das Buch der Schwedin Ellen Key „Das Jahrhundert des Kindes“ zum ersten Male in deutscher Sprache. Es war ein leidenschaftlicher Protest gegen die Erziehung und besonders gegen die Schule unseres Zeitalters, erhoben im Sinne eines radikalen und ausschließlichen Individualismus. Ein warmes Gefühl für die ästhetischen Reize der Jugend, für die Schönheit und Reinheit der Kindesnatur ist in der Verfasserin lebendig und bildet ihre Stärke. Aus diesem Gefühl heraus vertritt sie das Recht des jungen Menschenkindes auf ungehemmte, ungestörte Entwicklung seiner Eigenart, vertritt es so einseitig, daß für irgendwelche andere Rücksichten und Ansprüche in ihrer Pädagogik kein Platz bleibt. Das A und O dieser Pädagogik: das oberste Gesetz, „das größte Geheimnis der Erziehung liegt gerade darin, nicht zu erziehen“. „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.“ Daher gilt als Hauptregel für den Erzieher „das Kind in Frieden zu lassen, möglichst selten unmittelbar einzugreifen, nur rohe und unreine Eindrücke fernzuhalten, aber alle Wachsamkeit auf die eigene Person, das eigene Leben zu verwenden“. Die moderne Erziehung verfährt nach Ellen Keys Urteil gerade umgekehrt: die Erwachsenen gestatten sich selber alles, dem Kinde nichts. Beständig wird an ihm getadelt und gemodelt. „Wenn es sich um die Fehler des Kindes handelt, sieht man Mücken, während man die Kinder die Kamele der Erwachsenen schlucken läßt.“ Vorbilder, die der Natur des Kindes fremd sind, sollen seine Entwicklung bestimmen; „das eigene Wesen des Kindes zu unterdrücken und es mit dem anderer zu überfüllen, ist noch immer das pädagogische Verbrechen“.

Gegen die Kollektiverziehung in der Schule hat Ellen Key eine ausgesprochene Abneigung — sehr begreiflich von ihrem Standpunkt aus, der nur das einzelne Kind im Auge hat, und auch dieses nur unter dem Gesichtspunkte der Schönheit und Reinheit der Kindesnatur betrachtet. Da sie nun aber die Notwendigkeit der Schule nicht in Abrede stellen kann, so verlangt sie wenigstens, daß auch sie ganz von jenem Geiste beherrscht sein soll, der in der ungehemmten Entfaltung der Individualität das Wesen und das Ziel aller Erziehung sieht. Daß die Gemeinschaftserziehung auch Zwecke der Gemeinschaft im Auge hat, die sich mit denen einer rein individuellen Bildung nicht decken, übersieht oder leugnet sie, und ebenso fremd ist ihr die Tatsache, daß es Naturen gibt, für die ein gewisses Maß von Strenge und Zucht nötig ist. So wendet sie sich denn mit einseitig überspannter Polemik gegen jeden Zwang, der auf Kinder ausgeübt wird; sie kämpft gegen alle „nivellierende“ Disziplin, und ihr gefühlsmäßiger Anti-Intellektualismus versteigt sich zu dem Satze: „Kenntnisse töten, das Gefühl allein macht lebendig“. So ist es denn kein Wunder, daß sie nicht eine Verbesserung, sondern die Zerstörung der modernen Schule, eine Art von Schulbolschewismus predigt. Einzelne Reformen bedeuten nichts, das System muß zertrümmert werden, von diesem „darf kein Stein auf dem anderen bleiben“. Aber es wird auch niemanden wundernehmen, daß ihre positiven Vorschläge auf eine Utopie hinauslaufen, deren Verwirklichung weder möglich noch wünschenswert wäre. In der Schule der Zukunft, wie Ellen Key sie vorzeichnet, sind alle Fächer wahlfrei, und nicht nur den Schülern, sondern auch den Lehrern wird ungehemmte Entfaltung ihrer Individualität zugestanden: Es gibt nur individuelle Methoden; der Unterricht soll „so subjektiv wie möglich sein“; aber er wird von den Schülern kontrolliert: nach dem Probejahr haben nicht nur die Prüfungsbeisitzer, sondern auch die Kinder über die Anstellung des Lehrers ihr Urteil abzugeben.

Die Originalität Ellen Keys hat man beim Erscheinen des Buches erheblich überschätzt. In Wirklichkeit stimmen ihre Grundgedanken durchaus mit Rousseauschen und besonders mit Fröbelschen Lehren zusammen. Aber sie haben immerhin aus der weiblichen Gefühlswelt der Verfasserin erneutes Leben und einen persönlichen Ton empfangen, und ihre Anwendung auf die Gegenwart zeugt von einer Kühnheit, die nicht vor der Paradoxie zurückscheut. Dazu ist das Buch gut geschrieben; es hat den Schwung leidenschaftlicher Empfindung und zeigt die Gabe zu glücklicher und knapper Formulierung. Daher ist der Sensationserfolg begreiflich, den es gefunden hat. Seine sachliche Bedeutung entspricht ihm freilich keineswegs. Aber das Aufsehen, das es erregte, bereitete den Boden für eine verwandte Bewegung, die besonders der deutschen höheren Schule galt. Sie ging aus von Ludwig Gurlitt, damals Oberlehrer in Steglitz, der sie zuerst allein, dann in einem wachsenden Kreise von An-

hängern verfocht¹⁾. Gurlitt hat der gefühlsmäßig allgemeinen Betrachtungsweise Ellen Keys gegenüber, die nicht von übermäßiger Sachkenntnis getragen ist, den Vorteil, daß er von einer langjährigen Praxis herkommt und seine Kritik des Bestehenden auf Erfahrungen gründet, die er an humanistischen Gymnasien gemacht hat. Der Vorteil würde größer sein, wenn er nicht allzu geneigt wäre, seine Eindrücke und Urteile ohne weiteres zu verallgemeinern, und wenn seine Kritik nicht in einem Ton persönlicher Verbitterung und einseitiger Übertreibung gehalten wäre, der das Gegenteil eines gerechten und sachlichen Urteils bezeichnet. Allein wir dürfen von solchen Schwächen absehen; denn nur die Sache, nicht die Kampfweise des Verfassers interessiert uns hier. Alle Anklagen Gurlitts gegen das herrschende Schulsystem bewegen sich um einen Hauptpunkt: die Schulerziehung unterdrückt die Persönlichkeit statt sie zu befreien und zu entwickeln. Zwei Grundübel sind es, die ihr anhaften: der einseitig überspannte Intellektualismus, der den Inhalt der Schulbildung bestimmt, und ein verkehrter und verfehelter Begriff von Schulzucht, der das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern belastet und zerstört. Beide stehen in engstem Zusammenhang. Die Schüler leiden unter einer ungeheuren Bürde von verstandesmäßigen Bildungstoffen; Gedächtnismühen unter beständiger peinlicher Kontrolle, ein tägliches Pensum, das zu einem fortwährenden, stückweisen Abarbeiten nötigt, verleiden auch dem begabtesten Schüler die Schule; der Unbegabte wird durch die Ansprüche, die besonders der Gymnasialunterricht an ihn stellt, gewaltsam über seine Natur hinaus gesteigert und überreizt. Das schlimmste aber ist, das als „befähigt“ nur derjenige betrachtet und beurteilt wird, dessen Anlagen den engen und einseitigen Forderungen eines solchen Unterrichts entspricht, jede andere Richtung der natürlichen Begabung aber mißachtet und mißhandelt wird. Vor allem wird jede phantasie-mäßige und künstlerische Richtung geradezu gewaltsam unterdrückt. Und hiermit ist schon der zweite jener Anklagepunkte berührt: Druck und Zwang sind überhaupt die charakteristischen Kennzeichen unseres Schulsystems. So wenig wie die Verschiedenheit der Anlagen kommen die Eigenart des persönlichen Wesens und die Freiheit der Überzeugungen zu ihrem Recht. Unterordnung ist es, worauf die ganze Tendenz der Schule hinausläuft. Kein Schüler darf es wagen, sich zu geben wie er ist, zu sagen was er denkt. Auch das Verhältnis

¹⁾ Von den zahlreichen Schriften Gurlitts seien hier genannt: „Der Deutsche und sein Vaterland“, Berlin 1902, „Der Deutsche und seine Schule“, ebenda 1905, „Erziehung zur Mannhaftigkeit“, ebenda 1906. Gurlitts Anhänger haben sich zu der „Gesellschaft für deutsche Erziehung“ zusammengeschlossen, die bis zum Ausbruch des Weltkriegs jährlich einen „allgemeinen Tag für deutsche Erziehung“ in Weimar abhielt und ihr Organ in den „Blättern für deutsche Erziehung“, herausgegeben von Arthur Schulz, besaß. — Unter den Büchern verwandter Richtung sei auf Arthur Bonus' Schrift „Vom Kulturwert der deutschen Schule“ (Diederichs, 1904) und andererseits auf Berthold Ottos Arbeiten, namentlich „Die Reformation der Schule“ (1912), hingewiesen.

der Schulgenossen untereinander ist seines natürlichen und sittlichen Charakters entkleidet, zugunsten des Moloch Disziplin. Ein unerträglicher Druck liegt auf allen diesen jungen Leuten, verleidet ihnen die Jugend und nicht selten das Leben überhaupt und erweckt ihnen einen oft lebenslänglichen, bitteren Haß gegen Schule und Lehrer. Dieser Druck, dem sie sich ihre Jugendzeit hindurch beugen müssen, erzeugt aber auch Unterwürfigkeit und subalterne Gesinnung, Verstellung und Strebertum. Er wirkt dem Ziel wahrer Bildung, der Entwicklung zu mannhaftem Charakter geradezu entgegen und verschuldet den Mangel an Persönlichkeiten, an dem Deutschland leidet.

In beiden hier bezeichneten Richtungen führt der Haß der leidenschaftlichen Angreifer zu der extremsten Verneinung des Bestehenden: er bekämpft nicht nur die Einseitigkeiten in der Art unserer Schulung, nicht nur ein falsches Ideal von Zucht, sondern er leugnet überhaupt die Bedeutung der Methode für den Unterricht, des Pflichtbegriffs für die Erziehung. Er verhöhnt die Methodiker und die „Pflichtbanausen“; die Persönlichkeit des Lehrers soll die Methode, die freie und natürliche Betätigung des Schülers die von außen auferlegte Verbindlichkeit überflüssig machen und ersetzen. Hier sehen wir Gurlitt ganz auf dem gleichen Standpunkt, von dem aus Ellen Key ihre kritischen Gedanken begründet. Er teilt mit ihr die Einseitigkeit, die alle Werte der Erziehung ausschließlich in ihrem individuellen Wesen sieht; er teilt den edlen, doch ziemlich weltfremden Optimismus, der allen jungen Menschen das gleiche Maß von gutem Willen und natürlichem Talent zuschreibt; er verkennet wie sie die praktisch und sittlich gebotenen Schranken der Subjektivität in der Erziehung; er versäumt endlich gerade so wie sie, sich über die unerläßlichen Bedingungen jedes Kollektivunterrichts und ihrer einschränkenden Konsequenzen klar zu werden und die Notwendigkeiten von den Auswüchsen, die ein einigermaßen starr gewordenes Schulsystem gezeigt hat, zu unterscheiden. Hiermit hängt es denn auch zusammen, daß der Kritik Gurlitts das Gegengewicht positiver Vorschläge so gut wie ganz fehlt. Von den Phantastereien der Key bleibt der Mann der Praxis frei. Dafür aber sucht man auch vergebens nach irgendwelchen organisatorischen Ideen. Was er in dieser Hinsicht in seinen späteren Schriften aufgenommen hat, ist weder selbständig noch neu: er empfiehlt Landerziehungsheime, Körperpflege und maßvoll betriebenen Sport, technische und künstlerische Beschäftigung: alles Dinge, die seit Jahren im Werden begriffen waren. Die englische Erziehung wird der deutschen als Muster gegenübergestellt, wie das seit Wieses Briefen über englische Erziehung schon mehrfach geschehen war. Mit alledem ist offenbar der Kernpunkt des Bildungsproblems nur eben berührt, und für den inneren Ausbau der Erziehung hat Gurlitt nichts zu bieten als immer wieder die freilich stark gefühlsmäßig betonten, aber doch ganz allgemeinen Idealbegriffe: Freiheit und Persönlichkeit.

Allerdings: trotz dieser Schwächen trifft Gurlitts Kritik ein Grundgebrechen des bis heute herrschenden Schulsystems. Es ist nicht zu leugnen, daß die individuelle Anlage des Schülers in diesem System nicht zu ihrem Recht kommt, und daß dadurch auf das Willensleben und die gesamte Persönlichkeit ein unerfreulicher, oft geradezu schädlicher Druck geübt wird. Die Abneigung, die viele begabte, besonders künstlerisch veranlagte Männer noch in den Jahren der Reife gegen die Schule empfinden, erscheint bei ihm in vergrößertem Zerrbild. Aber daß sie da ist, in einem Umfang da ist, der immerhin auf Gebrechen und Schäden des Schulbetriebes schließen läßt, davon zeugt eine Reihe von Erziehungsromanen, die wie Hesses „Unterm Rade“, Emil Strauß' „Freund Hein“ und besonders der Schlußband von Thomas Manns „Buddenbrooks“ gewollt oder ungewollt zu Anklageschriften gegen Schule und Lehrer werden und vom Publikum mit stürmischer Zustimmung aufgenommen sind; davon zeugt auch ein Buch wie Grafs „Schülerjahre“ mit seiner Sammlung von Urteilen bekannter Männer, unter denen nur allzu viele, sei es schärfer oder gelinder, die Schule verurteilen. Und was wichtiger ist als dies: die schmerzlichen Erfahrungen des letzten Jahres haben uns gelehrt, daß es den bürgerlichen Kreisen und höheren Ständen zwar nicht an tüchtigen Arbeitskräften, wohl aber an überlegenen, willensstarken und in sich selbst gefestigten Persönlichkeiten fehlt und — soweit hat Gurlitt recht — wir werden unserem Erziehungssystem einen Teil der Schuld an dieser verhängnisvollen Tatsache zuweisen müssen. In die übertreibende Manier, der Schule alle Mängel aufzubürden, die im öffentlichen Leben hervortreten, brauchen wir darum noch keineswegs zu verfallen; aber freisprechen kann man sie in diesem Falle nicht.

Das Verfehltste dieses Systems nun aber liegt längst nicht mehr in einem Übermaß von Anforderungen an die Schüler: in dieser Hinsicht ist die Schule seit dem Reformjahre 1890 ständig auf dem Wege zu mildern und nachzulassen. Ja, sie hat vielleicht nach dieser Richtung schon zuviel von ihren alten Idealen preisgegeben: ist es doch nun einmal die intellektuelle Anstrengung, an der sich auch die Willensbildung in der Schule in erster Reihe vollziehen muß. Der Fehler liegt vielmehr darin, daß das überlieferte Unterrichtssystem individuelle Unterschiede der Anlagen und Neigungen grundsätzlich nicht berücksichtigt oder doch nur soweit, wie die Verschiedenheiten der Schularten mit ihren groblinearen Umrissen diesen Unterschieden Rechnung tragen. Auf unsern Schulen wird prinzipiell in allen Fächern von allen Schülern die gleiche Leistung verlangt, und der Schüler, der dieser Anforderung in einem mittleren Durchschnitt entspricht, wird höher bewertet als der, den Talent und Neigung in eine ausgesprochene Richtung drängt und hier zu außergewöhnlichen Leistungen befähigt. Dieses nivellierende Prinzip ist es, was gerade von den Begabten — und das sind fast stets auch die Einseitigen — als Druck empfunden wird, was ihnen die Freude an der Schule und an den Schularbeiten nimmt;

und je sorgfältiger die Lehrziele normiert und die Pensum zugeschnitten sind, desto drückender lastet auf ihnen das Vielerlei gleichmäßiger Anforderungen. Dieser unleugbar schwere Mißstand ist freilich schon vor Gurlitt und gleichzeitig mit ihm von jenen maßvolleren pädagogischen Kritikern erkannt worden, auf die ich oben hingewiesen habe, und mancherlei positive Vorschläge und Ansätze ihm abzuhelpen, sind von dieser Seite aus gemacht. Ebenso wenig kann im allgemeinen von Härte und Schroffheit der Disziplin die Rede sein. Ein besonders gangbarer Weg ist von Ad. M a t t h i a s beschritten worden, der in der bevorzugten Lage war, als Mitglied der obersten preußischen Schulbehörde nicht nur vorzuschlagen, sondern auch anzuordnen. Es ist der Ausbau des Kompensationssystems. Daß Mängel in einem Fach durch hervorragende Leistungen in anderen Fächern ausgeglichen werden, war in engeren Grenzen schon früher, besonders in der Reifeprüfung, als zulässig anerkannt. Jetzt aber wirkt eine Anzahl von ministeriellen Erlassen darauf hin, daß dieser Grundsatz in der Beurteilung der Schülerleistungen auf allen Stufen und für alle Fächer zur Geltung kommen sollte. Und zwar handelt es sich nicht mehr, wie die bisher geltende Auffassung es wollte, um eine Art von Gnadennachlaß, der das Maß von Anforderungen überhaupt verringern und damit den Schwachen zugute kommen sollte, sondern um eine prinzipiell verschiedene Art der Beurteilung, die der Verschiedenheit der Anlage und Richtungen Rechnung trug und den Schüler nicht nach der Summe seiner Leistungen in den verschiedenen Fächern, sondern nach seiner Gesamtpersönlichkeit, nach seiner Eigenart und Tüchtigkeit überhaupt, auch wenn diese nur auf einzelnen Gebieten entschieden hervortritt, einschätzt. Damit aber ist ihm die Möglichkeit einer Konzentration nach eigener Wahl, eine gewisse Arbeits- oder „Bewegungsfreiheit“ zugestanden, welche die Anforderungen elastischer gestaltet und dadurch ihren Druck vermindert. Friedrich Paulsen hat das Verdienst, zuerst (im Jahre 1894 in der 2. Auflage seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts) auf die allzu enge Gebundenheit der Schüler, besonders in den oberen Klassen, hingewiesen zu haben: er hebt mit Recht hervor, daß zwischen der peinlichen Gebundenheit des Primaners und der völligen Freiheit des Studenten ein unvermittelter Abstand klafft, unter dem beide zu leiden haben; und er verlangt mit Recht mehr Freiheit für die Schüler der Oberstufe, um diese Kluft zu überbrücken. Das Mittel freilich, das er zu diesem Zweck vorschlug, hat sich als unzureichend erwiesen. Er brachte nämlich — in einem Artikel der Monatsschrift für höhere Schulen v. J. 1905, der später mehrfach wieder abgedruckt worden ist, — eine freilich sehr eingeschränkte Beweglichkeit des Stundenplans in Anregung: in den Hauptfächern sollte das Maß der Wochenstunden auf den obersten Stufen verschiebbar sein, und der Schüler sollte die Wahl haben, ob er z. B. an zwei Stunden Griechisch oder an

ebensoviel Mathematikstunden mehr in der Woche teilnehmen wollte: zu diesem Zweck sollten Teilungen oder doch Nebenkurse eingeführt werden. Allein die Freiheit, die Paulsen hiermit vorzeichnete, war so eng begrenzt, daß sie nicht ausreichen konnte, um dem Übel wirklich abzuhelpfen. Andererseits verursacht die vorgeschlagene Einrichtung für die Herstellung des Lehrplans solche Schwierigkeiten, daß man es begreift, wenn die Direktoren ihr im allgemeinen wenig Neigung entgegenbrachten und die Versuche, die immerhin nicht ganz vereinzelt blieben, zu keinem rechten Erfolg führten. Wenn das Prinzip Paulsens zu einem wirklichen Gegenmittel gegen den Druck der gleichmäßigen Anforderungen, nicht bloß zu einer schwachen Abmilderung werden sollte, so mußte es folgerichtig dazu führen, den festen Lehrplan überhaupt in ein System wahlfreier Fächer umzugestalten, wie es z. B. in der amerikanischen Schule geschehen ist. Es ist nicht möglich, im Rahmen dieser Übersicht die Vorzüge und Nachteile eines solchen Systems zu erörtern. Es wird damit eine Zukunftsfrage der deutschen höheren Schule aufgeworfen; aber sie hat in der pädagogischen Bewegung bisher noch kaum eine Rolle gespielt.

Ein Abhilfemittel anderer Art habe ich seinerzeit vorgeschlagen¹⁾. Es würde darin bestehen auf die äußere Wahlfreiheit zu verzichten und die Lehrpläne im wesentlichen fest wie bisher zu gestalten, aber das Kompensationssystem nach innen hin weiter durchzuführen; besonders den Schülern der Oberklassen eine möglichst große Freiheit der häuslichen Betätigung an Stelle der peinlich und gleichmäßig normierten Schularbeiten zuzugestehen. Denn mehr als in den Ansprüchen der Unterrichtsstunden selber liegt in der Forderung einer vielspältig und ins einzelne abgemessenen täglichen Hausarbeit der Schaden, an dem das herrschende Verfahren leidet: gerade das wird von den begabteren Schülern als ein schwerer Druck empfunden, daß ihnen diese beständig hin- und herziehende Inanspruchnahme die Möglichkeit einer stetigen und ruhigen Konzentration auf ihr eigentliches Interessengebiet unmöglich macht, und eben dieses Gefühl verstärkt auch bei den Durchschnittsschülern die Trägheit und die Abneigung gegen die Schule. Die üblichen Schülerlügen, die beklagenswerte Unwahrhaftigkeit des Verhältnisses, das von den Mittelklassen an zwischen Schülern und Lehrer zu herrschen pflegt, erwachsen zum größten Teil auf diesem Nährboden.

Sie haben freilich noch eine allgemeinere Quelle in der Art des Unterrichtsverfahrens selber, in der Lehrmethode, die auf unseren höheren Schulen nahezu alle Fächer und Stunden beherrscht. Denn durch diese wird die Tätigkeit des Lehrers viel zu sehr auf ein immer wiederholtes Richten und Urteilen und viel zu wenig auf ein

¹⁾ Man sehe darüber, wie über die Bewegungsfreiheit überhaupt, das Buch des Verfassers: „Erziehung und Erzieher“ in 2. Aufl. (Berlin 1912), „Erziehung und Unterricht“, S. 281 ff.

ruhiges Einwirken, ein stilles Wachsen- und Gewährenlassen gestellt. Der Schüler wird nach seinen einzelnen Leistungen wie nach dem Gesamtstande seines Wissens immer wieder kontrolliert, und die Pflicht zu dieser Kontrolle nimmt einen viel zu großen Teil der Lehrstunde und der Tätigkeit des Lehrers in Anspruch. Aus solcher Lern- und Lehrarbeit heraus geht naturgemäß das Gefühl des Druckes und der Unfreiheit bei den Schülern hervor, und die beständig drohende Kontrolle löst gerade den Reiz aus, sich ihr mit verbotenen Mitteln zu entziehen. Nicht in äußerer Härte und Schärfe, wohl aber im verfehlten und veralteten Prinzip, das die Hauptaufgabe des Lehrers in der Aufsicht über die Leistungen seiner Schüler sieht und ihm damit eine Aufgabe aufbürdet, die er nur mit Hintansetzung höherer Aufgaben erfüllen kann, wird an unserer Jugend gesündigt; an diesem verfehlten Prinzip liegt es, daß die jungen Leute in dem Lehrer so oft einen Gegner und in der gesamten Schule eine feindliche Veranstaltung sehen und sich in einem stillen Kampfe begriffen fühlen, in dem jede Krieglislust gilt und Treu und Glauben aufgehoben sind. Diesen Grundschaden der Schule zu heben, bedarf es keiner Änderung in der äußeren Organisation, wohl aber einer veränderten Auffassung von der Aufgabe, die dem Lehrer gestellt ist; es bedarf eines freieren Geistes, der den Unterricht durchziehen muß. Dieser kann freilich nur zur Herrschaft gelangen, wenn ihn auch die Aufsichtsbehörden ihrerseits walten lassen und wenn dieser Geist es ist, in dem die Vorbildung des jungen Lehrers und die Einführung ins Amt stattfindet.

Veränderungen in der äußeren Organisation bedarf es zu diesem Zweck nicht; immerhin können solche unter günstigen Umständen helfend und fördernd hinzutreten. Aus diesem Gesichtspunkt entspringt der eigenartige Versuch der *Landerziehungsheime*, die in den letzten Jahrzehnten besonders erfolgreich von Hermann Lietz und nach seinem Beispiel auch von andern ins Leben gerufen worden sind. Auch hier erscheinen Gedanken oder doch Ansätze Pestalozzis, Fellenbergs, Fichtes in modernen Formen verwirklicht oder weitergeführt. Die ländliche Umgebung, die gewünschte Entfernung von allen schädlichen Einflüssen des Alltags und besonders der Großstadt, eine ständige Berührung mit der Natur und überhaupt eine natürlichere Gestaltung des Schülerlebens, vor allem auch ein natürlicheres und daher sittlicheres Verhältnis zu den Lehrern und Mitschülern, ein weit größeres Maß an Freiheit der Bewegung, besonders außerhalb der Schulklasse, Zeitgewinn, der nicht nur dem Spiel und Sport, sondern auch technischer Betätigung und der Arbeit im Freien zugute kommt: das sind die prinzipiellen Vorteile, die diese Anstalten gegenüber der üblichen Schulerziehung bieten. Freilich, so unverkennbar diese Vorzüge sind, so ist oder war doch bisher schon durch die Kosten eine allgemeinere Verbreitung solcher Anstalten unmöglich gemacht. Vielleicht, daß durch die Folge der sozialen

Umwälzung eine Vermehrung ihrer Zahl und damit ein Anwachsen ihrer allgemeinen Bedeutung ermöglicht wird. Daß sie aber jemals den herrschenden Schultypus abgeben werden, ist auch in der sozialen Republik nicht wahrscheinlich: der Massenbetrieb, zu dem die moderne Schule genötigt ist, steht dem allzusehr entgegen, und das Ideal, das einst Fichte unter anderen Bevölkerungsverhältnissen für die nationale Erziehung entwarf, wird wohl für immer ein schöner Traum bleiben. Indessen hängt die Bedeutung eines solchen Ideals nur zum Teil von dem Umstand ab, in dem es realisierbar ist; unter allen Umständen kann die Pädagogik von ihm lernen, und die Praxis wird manches Einzelne verwerten können. Ein lebendiges und anschauliches Programm seiner Gründungen hat Lietz schon im Jahre 1897 veröffentlicht¹⁾. Am geistvollsten und tiefsten hat G. W y n e k e n in seinem Buch „Schule und Jugendkultur“ (Jena 1912) den Gedanken solcher Erziehungsstätten begründet und ausgeführt. Seine Darstellung knüpft an die grundsätzliche Frage an, die seinerzeit Fichte erhoben hat, ob das Elternhaus oder die öffentliche Erziehungsanstalt die ideale Stätte für die Jugenderziehung sei, und wie Fichte tritt er für die Anstalt ein. Den Inhalt seines Bildungsideals aber gewinnt er aus dem Begriff einer Kultur, die ihm als eine lebendige, in steter Entwicklung sich erneuernde Macht vor Augen steht. Auch Wyneken ist eine Kampfnatur, und die kritisch polemische Stellung gegenüber dem herrschenden Schulsystem ist bei ihm nicht minder scharf ausgeprägt wie bei den Individualisten²⁾. Aber er ist reicher an positiven und fruchtbaren Gedanken als Gurlitt, schöpft beträchtlich tiefer und, trotzdem auch bei ihm eine starke Subjektivität hervortritt, die sich in mancherlei Willkürlichkeiten und Widersprüchen äußert, sein pädagogischer Standpunkt erhebt sich doch durchaus über den bloßen Individualismus; den sentimental Kultus der jugendlichen Persönlichkeit lehnt er mit Entschiedenheit ab.

Wyneken steht persönlich der freideutschen Jugendbewegung nahe. Er hat sie in mannigfacher Weise zu fördern gesucht³⁾. Dieser Zusammenhang mag uns veranlassen, auf die eigenartigen Strömungen, die im Geist und im Leben der Jugend selber während der letzten Jahrzehnte vor dem Krieg hervorgetreten sind,

¹⁾ In einem Buch, das wohl infolge seines unglücklich gewählten Titels der Öffentlichkeit ziemlich unbekannt geblieben ist. (Emlohstobba-Abbotsholme.)

²⁾ Wynekens kritische Gedanken über den in der Gegenwart herrschenden Bildungsbegriff erinnern mehrfach an die freilich maßlosere Polemik, die Arthur Bonus im oben genannten Buch „Vom Kulturwert der deutschen Schule“ aussprach.

³⁾ Nicht immer mit erzieherischen Mitteln, wie denn seine Zeitschrift „Der Anfang“ gewiß nicht als ein solches bezeichnet werden kann. Die Tendenz, den kritischen Geist der Jugend gegenüber der Schule wachzurufen oder zu stärken, ist pädagogisch und taktisch gefährlich. Sie treibt letzten Endes zu einem Zerrbild von Reformbewegung, wie es in grotesken Zügen eine Schrift der verstorbenen Lilli Braun zeigt, die mit flammender Beredsamkeit die Schüler und Schülerinnen zu einem „Kinderkreuzzug“ gegen die Schule auffordert. („Die Emanzipation der Kinder. Eine Rede an die Schuljugend.“)

einen Blick zu werfen. Sie schneiden den Kreis unserer Betrachtungen nur, aber sie sind durch die gleichen Mängel und Einseitigkeiten des herrschenden Systems hervorgerufen wie die besprochenen Kämpfe und Vorschläge auf pädagogischer Seite. Als eine Selbsthilfe der Jugend bezeichnet Hans Blüher die Wandervogelbewegung, deren Geschichte er geschrieben hat¹⁾. Der jugendlich natürliche Drang nach Selbständigkeit und Freiheit ist es fast noch mehr als die Freude an der Natur oder das körperliche Bedürfnis, was die Knaben und Jünglinge in die Wälder führt. Beim gruppenweisen Wandern stellt sich das natürliche Verhältnis zwischen ihnen her, das durch die Schulerziehung so oft in schiefe Bahnen gelenkt wird. — Mehr vergeistigten Idealen strebt die freideutsche Jugendbewegung zu, die in dem Fest auf dem Meißner im Jahre 1913 ihren bisherigen Höhepunkt erreicht hat. Die jugendliche Schwärmerei erscheint hier gefühlsmäßig und mehr von Ahnungen und Gefühlen als von klar erkannten Zielen bestimmt. Sie sucht nach Idealen, die ihr die Schulbildung nicht zu geben vermocht hat, nach persönlichen Vorbildern und Führern, die ihre Lehrer ihnen zumeist nicht sind, weil ihnen das Verständnis für das Gefühlsleben und den Geist der Jugend fehlt. In früheren Zeiten — hier und da wohl auch jetzt noch — fand der Gegensatz, in dem sich die Jugend zur Schule fühlte, in Schülerverbindungen mit ihren Kneipereien und in einem öden Kommentbetrieb seinen Ausdruck. Niemand kann verkennen, daß in der modernen Jugendbewegung weit edlere Triebe und Instinkte wirksam sind; schon daß Alkohol und Tabak gemieden werden, ist charakteristisch. Überhaupt aber ist es deutlich, daß diese Bewegung keineswegs auf ein rein individualistisches Sichausleben hinausgeht, sondern daß sie mit Bewußtsein Werte allgemein gültiger Art, Ideale der Kultur und des Gemeinschaftslebens anstrebt. Damit werden wir über die Schranken der bisherigen Betrachtung hinaus auf eine andere Seite der pädagogischen Bewegung geführt.

III. Moralpädagogik und Selbstverwaltung.

Nicht weniger tief als das Streben nach Befreiung und Selbstbehauptung des Individuums wurzelt das Verlangen nach sozialer Bindung in dem Seelenleben unseres Zeitalters. Daher ist es nur natürlich, daß diese zweite Tendenz in der pädagogischen Gesamtbewegung nicht minder stark und entschieden zum Ausdruck kommt als jene. Ihren schärfsten theoretischen Ausdruck hat die soziale Richtung in Paul Natorps Sozialpädagogik (zuerst 1899) gefunden. Der Satz, daß alle Erziehung in der Gemeinschaft, durch die Gemeinschaft und für die Gemeinschaft stattfindet, bezeichnet diesen Standpunkt mit klassischer Prägnanz, und der Persönlichkeitsbegriff,

¹⁾ „Wandervogel“, Geschichte einer Jugendbewegung. Drei Teile. Berlin-Tempelhof. 1912 u. ö.

den Natorp auf der Grundlage Kantscher Ethik gewinnt, erhält durch die Beziehung des Einzelnen zur Gemeinschaft seinen Inhalt.

Nicht systematisch, sondern von vornherein praktisch gewendet, hat Friedrich Wilhelm Foerster der Erziehung überhaupt und besonders der Schule die sozial-ethische Richtung vorgezeichnet. Er faßt dabei nicht wie Gurlitt und Wyneken nur oder doch hauptsächlich die höhere Schule ins Auge, sondern die Volkserziehung in ihrem ganzen Umfang. Durch eingehendere Kenntnis des Schweizer, des amerikanischen und des englischen Unterrichtswesens ist sein Gesichtskreis erweitert. Die auf so breiter Grundlage erwachsene Kritik des Bestehenden findet nun bemerkenswerterweise in der deutschen Schule eben dieselben beiden Grundgebrechen vorherrschend, welche die Individualisten in erster Reihe bekämpfen. Auch Foerster hebt den einseitigen Intellektualismus hervor, der über der Einprägung von Kenntnissen andere nicht minder wichtige Aufgaben der Erziehung versäumt, und auch er findet in der überlieferten Zucht, in der Art, wie Schule und Lehrer der Jugend gegenüber treten, ein Grundgebrechen, das zu einer Gefahr für das nationale Leben geworden ist. Die Charakterbildung, die Hauptaufgabe der Schulerziehung, wird auch nach seiner Meinung teils vernachlässigt, teils falsch aufgefaßt. Aber von den gleichen Tatsachen aus gelangt er zu entgegengesetzten Folgerungen wie Gurlitt und die Seinigen. Denn nicht an zu vieler und zu strenger, sondern an zu äußerlicher und oberflächlicher Bindung leidet nach ihm die überlieferte Erziehung, und nicht in der bloßen Emanzipation des jugendlichen Individuums findet er das Heilmittel, sondern in der Durchdringung des gesamten Schullebens, des Unterrichts sowohl wie der Zucht, mit dem Geiste wahrer Sittlichkeit. In diesem Sinne ist seine gesamte Erziehungslehre, ob sie sich auch auf verschiedene Gebiete der erzieherischen Einwirkung erstreckt, *Moralpädagogik*.

Dem Individualismus von Ellen Key und Gurlitt steht Foerster von vornherein ablehnend gegenüber. Sie gehen von einem falschen Begriff der Freiheit aus und verwechseln, wie er mit einer an Herbart anklingenden Wendung sagt, Individualität und Persönlichkeit. Denn die bloße Individualität als Inbegriff der persönlichen Anlagen ist gar kein Wert an sich, sondern nur insofern, als sie den Rohstoff und die Möglichkeit zur Entwicklung der Persönlichkeit, des Charakters, darbietet. Diese Entwicklung aber vollzieht sich nicht durch die bloße Befreiung von den Schranken der Autorität. Im Gegenteil: „die Verzärtelung der individuellen Eigenart ist zweifellos die größte Gefahr für eine wirkliche Charakterbildung“, sogar „eine gewisse Starrheit des Schulbetriebes ist eine äußerst heilsame Gegenwirkung gegen das Auswuchern des Subjektiven mit allen seinen Einseitigkeiten, Schwächen und Verkehrtheiten.“ (Schule und Charakter, S. 265.) „Je mehr unsere ganze moderne Arbeitskultur“, bemerkt Foerster sehr richtig, „persönlicher Verantwortlichkeit, Initiative und

Freiheit bedarf und sie befördert, um so notwendiger wird es, alle diese Freiheitskräfte auch wieder durch starke Gewöhnung an Zucht und Ordnung vor der Entartung zu bewahren" (a. a. O., S. 236 f.).

Die Entwicklung zur Persönlichkeit, die Charakterbildung, ist nur möglich durch Unterwerfung der rein subjektiven Triebe und Anlagen unter ein höheres Gesetz. Solche Unterwerfung darf freilich nicht durch Druck oder Drill erzwungen werden, die nur äußere Ordnung und inneren Aufruhr erzeugen, sie muß aus der Einsicht in den höheren Wert hervorgehen und vom Zögling selbst gewollt und vollzogen werden. Nicht also dadurch, „daß man die Disziplin lockert, sondern dadurch, daß man eine freiwillige Disziplin als höchste Leistung und Erprobung persönlicher Freiheit und Willensenergie“ zur Anerkennung bringt (S. 237), kommt die moralische Erziehung zustande. Sie ist eine Pädagogik des Gehorsams; aber sie bedarf zugleich des Freiheitsgedankens. Wenn sie auch in den Anfangsstadien den Zwang nicht entbehren kann, so ist doch erst der freiwillige Gehorsam das, worauf sie es absieht. In diesem Sinne verlangt nun Foerster eine Reform der Schuldisziplin sowohl dem Einzelnen wie der Gemeinschaft der Schüler gegenüber. Ein Kenner der jugendlichen Seele, spricht er feine und tiefe Worte über die Regungen in der Knabenseele, die dem wahren Erzieher entgegenkommen. Den natürlichen Korpsgeist der Jugend will er nicht unterdrückt und zurückgedrängt sehen, sondern ihn heben und ihn zu Hilfe rufen. Mit der Veredlung der Disziplin werden die jetzigen Mängel des Schullebens, vor allem die Unwahrhaftigkeit, die in den üblichen Schülerlügen zutage tritt, schwinden, und dieselbe wird sich zu einer Vorschule sozialer Gesinnung und Sittlichkeit gestalten. Zu dem gleichen Zweck muß auch der Unterricht eine innere Umwandlung erfahren: er muß mit seinem theoretischen Gehalt der praktischen Schulerziehung zu Hilfe kommen; die ethischen Gesichtspunkte müssen besonders in der Lektüre weit stärker betont, das Nachdenken über moralische Fragen und Pflichten muß überall angeregt werden.

Daß die Bücher Foersters, besonders das zentrale Werk „Schule und Charakter“¹⁾ eine ganz außergewöhnliche Verbreitung gefunden haben, wird jeder begreiflich finden, der die leitenden Gedanken und die Persönlichkeit, die sich darin ausspricht, zu würdigen versteht. Allein der Einfluß, den diese Schriften auf die deutsche Schulerziehung tatsächlich gewonnen haben, steht nicht ganz im Verhältnis zu ihrer Verbreitung. Zunächst führt wohl der christliche, zum Teil stark der katholischen Auffassung zuneigende Geist, in dem Foerster das sittliche Ideal und die erzieherische Aufgabe darstellt, dazu, daß er außerhalb der konfessionellen Kreise weniger gewürdigt wird als innerhalb derselben. Mit Unrecht; denn der wesentliche Inhalt seiner Moralpädagogik erhebt sich über konfessionelle Schranken und

¹⁾ Zürich 1909, 11. Aufl. 1912.

erhält durch die Religiosität des Verfassers nur eine persönliche Färbung, keine inhaltliche Bindung. Freilich mag auch abgesehen hiervon, das einseitige Überwiegen des moralischen Gesichtspunkts bei vielen Lesern einen gewissen Widerstand hervorrufen. Wir sind leider an ein ödes und phrasenhaftes Moralisieren gewöhnt, das sich in der Öffentlichkeit und gerade in der pädagogischen Literatur mit besonderer Vorliebe breitet und allmählich auch jede ernsthafte Diskussion ethischer Probleme in Mißkredit gebracht hat. Goethes Wort: „das Moralische versteht sich immer von selbst“ ist vielen und gerade tief sittlich angelegten Menschen aus der Seele gesprochen. Aus der pädagogischen Diskussion sind gleichwohl die ethischen Gesichtspunkte nicht zu verbannen. Auch geht Foersters Intention, wie man wohl annehmen darf, nicht dahin, den moralischen Maßstab zum einzigen zu machen, der für die Wege und Ziele der Schulerziehung in Betracht kommen soll. Aber seine Darstellungen lassen allerdings den Eindruck hervorrufen, als sei ihm Moralpädagogik soviel wie Pädagogik überhaupt und der sittliche Zweck werde von ihm mit einer Einseitigkeit erfaßt, die der intellektuellen Einseitigkeit, die er bekämpft, nicht nachsteht. Bedenken erwecken ferner die vielen Vorschläge zur Anknüpfung moralischer Betrachtungen und Belehrungen im Unterricht. Viele davon sind geistreich und führen in die Tiefe; aber wollte man alle seine Winke befolgen, so könnte das leicht zu einer Überfütterung der Schüler mit Moral führen, die dem zeitweise üblichen Übermaß von Religion an schädlicher Wirkung nicht nachstände. Auch die Erteilung eines besonderen Moralunterrichts gehört hierher, und es ist begreiflich, wenn sie in Deutschland nicht viel Anklang findet: gerade wenn alle Unterrichtsstunden und Einrichtungen in der Schule der sittlichen Erziehung dienen sollen, so braucht man solche Sonderstunden nicht und kann sich keinen Nutzen von ihnen versprechen; sie bringen vielmehr, wenn sie überhaupt eine Wirkung haben, die Gefahr eines konventionellen Phrasentums und äußerlichen Gebarens fast unvermeidlich mit sich. Endlich wird auch die überaus hohe Schätzung, welche Selbstverwaltung und Schülergerichte bei Foerster finden, auf Zweifel stoßen. Hier kommt ihm ja freilich eine ausgebreitete Bewegung entgegen; sie ist besonders amerikanischen Ursprungs und durch Schweizer Einflüsse verstärkt. Foerster kann als ihr bedeutsamster Vertreter in Deutschland bezeichnet werden; allein er hat sie im wesentlichen doch nur übernommen, ohne ihr eigentlich neue Impulse zu geben¹⁾. Ein allgemeines Wort darüber wird hier am Platze sein, um so mehr, als diese Ideen ja gerade in der jüngsten Zeit eine aktuelle Bedeutung für unsere Schule gewonnen haben.

¹⁾ In „Schule und Charakter“, S. 356ff. und 498ff., findet man eine Reihe von organisatorischen Entwürfen und anerkennenden Berichten aus verschiedenen Ländern und Provinzen. Ergänzungen dazu enthält auch das später zu nennende Werk „Politische Ethik und politische Pädagogik“, S. 408ff.

Die Selbstverwaltung der Schüler wird von verschiedenen, ja entgegengesetzten Seiten her empfohlen. Gurlitt und sein Gesinnungsgenosse Berthold Otto, Foerster und Wyneken sehen übereinstimmend darin das Mittel zur Abhilfe gegen den Druck einer äußerlichen und starren Schulzucht und die beiden letzten wenigstens zugleich den Weg, um die Selbständigkeit und das Verantwortlichkeitsgefühl der Schüler zu entwickeln. Die Vertreter dieser Meinung berufen sich dabei gern auf das Vorbild des amerikanischen Schoolcity. Diese Einrichtung ist jenseits des Ozeans hauptsächlich in einer Anzahl von Fürsorgeanstalten mit gutem Erfolge durchgeführt: die Verwaltung wird dort in weitem Umfang — auch die ökonomischen Angelegenheiten und die Fürsorge für die Baulichkeiten, Gartenanlagen usw. sind einbegriffen — den Schülern übertragen. Diese verteilen die Aufgaben und Ämter nach einem geordneten Wahlsystem untereinander und sorgen ebenfalls durch gewählte Beamte für Ordnung und Disziplin. In diesen Anstalten handelt es sich darum, jungen Leuten, zumeist zum erstenmal und im Gegensatz zu ihrer früheren Umgebung und Lebensweise, Sinn für Ordnung und Pflicht, Verantwortlichkeitsgefühl und Selbstachtung zu erwecken und dabei die Reife oder Frühreife, die sie in praktischer Hinsicht nicht selten mitbringen, mit in Rechnung zu ziehen. Man versteht es wohl, daß der Weg, der zu diesem Zwecke eingeschlagen ist, sich bewährt hat und auch in größeren Internaten, die von normalen Schülern bewohnt werden, manchen Vorteil zeitigt. Betrachtet man nun aber, was von der Idee der Selbstverwaltung praktisch in den öffentlichen deutschen und Schweizer Schulen übrig geblieben ist, von denen Berichte vorliegen, so bemerkt man, daß es sich hier durchweg um Kleinigkeiten und Äußerlichkeiten handelt, die etwas reichlich stolz mit dem Namen *Selbstverwaltung* bezeichnet werden. Daß den Schülern ein gewisser Anteil an den Klassengeschäften gegeben wird, daß einer die Kasse führt, die zumeist nicht eben beträchtliche Summen enthält, ein anderer für die Tafel, ein Dritter für Ordnung auf Boden und Bänken zu sorgen hat, daß den älteren Schülern eine Art Aufsichtsdienst und -recht den jüngeren gegenüber zufällt, sind Einrichtungen, die bereits unseren Vätern und Vorvätern nicht unbekannt waren. Will man sie mit dem stolzen Namen Selbstverwaltung bezeichnen, so mag das hingehen; will man zu diesem Zwecke Wahlaktionen veranstalten, die im ganzen dem amerikanischen Geschmack näherliegen als der deutschen Jugend, so mag diese ziemlich harmlose Beschäftigung vielleicht dazu dienen, die Eintönigkeit der Schulstunden zu unterbrechen. Allein wenn man die tiefen Gesichtspunkte und weittragenden Ausblicke liest, mit denen diese harmlosen Dinge begründet werden, wenn man anderseits sieht, mit welcher pedantischen Umständlichkeit das Verfahren für die Wahlen und Beratungen entworfen und durchgeführt wird, so fühlt man sich auf Schritt und Tritt an das Wort Herbarts über eine gewisse Päd-

agogik erinnert, „die Methoden posaunt, wenn sie neue Spielereien erfunden hat“.

Etwas anders sind die Schulgemeinden und Schülerräte zu beurteilen, die durch Wyneken in seiner Wickersdorfer Anstalt ins Leben gerufen und in seinem obengenannten Buche empfohlen, vor kurzem durch Ministerialerlaß allgemein, wenn auch nicht verbindlich eingeführt sind. Hier handelt es sich nicht um eigentliche Verwaltung, sondern um Einrichtungen, die den Schülern eine freie Aussprache ihren Lehrern gegenüber ermöglichen sollen, die ihnen das Recht geben, in geordneten Formen Wünsche vorzutragen und Fragen zu stellen, kurz, die darauf hinauslaufen, an Stelle einer oft starr und einseitig geübten Autorität ein menschlich natürliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler zu setzen. Diese Absicht verdient sicherlich Anerkennung; aber es fragt sich doch, ob die gewählten Mittel ihr wirklich dienen, ob sie überhaupt zu einem pädagogischen Erfolg führen können. Die Idee der Schulgemeinde, d. h. regelmäßiger Zusammenkünfte von Lehrern und Schülern zu dem Zwecke, durch gemeinsame Aussprache das gegenseitige Verständnis zu fördern, ist in einem kleineren Internat, für das die Schulgemeinde ja ursprünglich erdacht war, eine sehr natürliche und gewiß segensreiche Einrichtung. An großen Stadtschulen jedoch wird die Versammlung aller Schüler der oberen und gar auch der mittleren Klassen schwerlich dazu führen, eine solche Aussprache vertraulich und unbefangen, das Verständnis von beiden Seiten intim zu gestalten. Weit natürlicher ist es doch, ohne allen Apparat solche gegenseitige Verständigungsversuche zwischen den einzelnen Klassen, ja auch den einzelnen Schülern und ihren Lehrern nach Möglichkeit zu fördern, zunächst dadurch, daß man die Lehrer auf das Wünschenswerte eines rein menschlichen Verhältnisses zu den jungen Leuten hinweist. Ebenso hat sich die Einrichtung, daß die einzelnen Klassen Vertrauensschüler wählen, durch die sie bei ihren Lehrern Wünsche und etwaige Beschwerden vorbringen, längst als etwas Natürliches und Nützliches aus dem Zusammenleben in der Schule ergeben und daher vielfach eingebürgert; diese Sitte zu fördern, vielleicht sogar allgemein verbindlich zu machen, wäre ein Verdienst der Verwaltung. Wer aber Erfahrung namentlich von großen Anstalten hat, der weiß, daß der Korpsgeist, das Gefühl innerer Zusammengehörigkeit im allgemeinen nicht über die einzelnen Klassen hinausreicht, was ja bei der Verschiedenheit der Altersstufen durchaus natürlich ist. Daher ist auch hier das Überschreiten der Klassengrenze, die Zusammenfassung zu einem „Schülerrate“ mit weiterem Ausbau und einer ausgeführten Arbeitsordnung weder natürlich noch förderlich. Es geht ohne offiziellen Apparat besser, wenn nur der gute Wille auf beiden Seiten vorhanden ist. „Wir sind uns bewußt“, heißt es in dem Ministerialerlaß, durch den die Schulgemeinden eingeführt werden, „daß äußere Einrichtungen allein nicht imstande sind, solch eine neue Freiheit zu

schaffen; es wird darauf ankommen, ob sich Erzieher finden, deren innerstem Gefühl diese Freiheit entspricht, Erzieher, die gutwillig und befähigt sind, sich nicht als die Vorgesetzten, sondern wesentlich als die älteren, helfenden und führenden Kameraden ihrer Schüler zu betrachten." Das ist richtig und schön; aber man wird hinzusetzen können: wo solche Erzieher vorhanden sind, da wird es amtlicher Einrichtungen nicht bedürfen, um das persönliche Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern erfreulich zu gestalten und den Geist wahrer und innerlicher Freiheit in unserm Schulleben durchzuführen. Es ist daher kaum anzunehmen, daß der neuen Einrichtung eine große Zukunft beschieden ist: gerade die Gesinnung, aus der sie hervorgegangen ist, wird sie auf die Dauer überflüssig machen. Unsere fortschrittlichen Pädagogen sollten sich hüten, den freiheitlichen Geist, den sie einführen wollen, nun gleich wieder in bestimmten Einrichtungen und Formen festzulegen. Es wird ihm schlecht damit gedient. Von der Gesinnung und Anschauungsweise der Lehrer und der Behörden, von der ganz persönlichen Art, wie sie ihre Anstalten und Klassen leiten, hängt es ab, ob die Schüler sich frei oder gebunden, selbständig oder gedrückt fühlen, und das beste, was man für die freiheitliche Entwicklung tun kann, ist, ihr in der Vorbildung der Lehrer Raum zu verschaffen, dem werdenden Erzieher den Geist der Freiheit mit ins Leben zu geben. Änderungen und Bestimmungen in der äußeren Organisation der Schule tun wenig dazu. Ja, sie führen leicht zu einer Bindung ans Kleinliche und Kleine, die eben überwunden werden soll.

Durchaus abzulehnen sind meines Erachtens die Schülergerichte, die vielfach im Zusammenhang mit der Selbstverwaltung eingeführt sind oder vorgeschlagen werden. Man sollte meinen, es müßte auf den ersten Blick erkennbar sein, daß diese Einrichtung dem Geiste der Freiheit, dem sie dienen soll, geradezu entgegengesetzt ist. Denn dieser Geist führt zweifellos darauf hin, das Disziplinarische möglichst zurücktreten zu lassen, weil es sich von selber versteht, und weil die Schulzucht sich ohne besondere Anstrengungen und Einrichtungen durch Tradition und guten Willen aufrechterhalten läßt. Hier aber werden Kleinigkeiten, die ein verständiger Lehrer mit einem Worte abtut, zu peinlichen Verfahren aufgebauscht, der Verweis, den er mit einem Blick oft noch wirksamer als mit einem Worte erteilt, wird ein gerichtlicher Akt. Wo einmal wirklich ein schwereres Vergehen vorliegt, etwa sexueller Art, wird man ja doch wohl Bedenken tragen, das Schülergericht damit zu befassen. Wo ein Fall psychologisch verwickelt ist, liegt zum mindesten kein Grund zu der Annahme vor, daß die Schüler gerechter urteilen als ein einsichtsvoller Lehrer. Das Bedenklichste aber ist die schädliche Wirkung, die das Recht, über ihre Mitschüler zu Gerichte zu sitzen, auf den Charakter der jugendlichen Richter selbst ausüben muß, um so unvermeidlicher ausüben muß, als das Richteramt aus

naheliegenden Gründen nicht allzuoft wechseln kann, sondern stets längere Zeit in denselben Händen bleibt. Pharisäertum und moralisierende Kleinmeisterei werden durch die frühzeitige Gewohnheit des Richtens geradezu großgezogen.

Noch auf ein anderes Gebiet moderner Reformbestrebungen eröffnen uns Foersterns Arbeiten einen Ausblick, auf das der S e x u a l p ä d a g o g i k. Die Probleme, die hier dem Erzieher entgegentreten, sind zuerst von ärztlicher Seite behandelt und in die öffentliche Erörterung hinausgestellt; sie sind dann vielfach von geistlicher Seite aufgenommen worden. Beide Teile neigen wie begreiflich dazu, sie in entgegengesetztem Sinne zu erfassen und zu lösen. Jene wenden zumeist ebenso einseitig hygienische Gesichtspunkte an wie diese dogmatisch ethische. Die Pädagogik hat hier den Vorteil, einen freieren und vielseitigeren Gesichtspunkt einnehmen zu können, und ein solcher wird denn verschiedentlich vertreten, und nirgends mit glücklicherem Takt und stärkerer Eindringlichkeit als in Foersterns Buch „Sexuelle Ethik und sexuelle Pädagogik“ (Kempten und München. 1907 u. ö.). Foerster wendet sich besonders gegen die Übertreibungen der sogenannten sexuellen Aufklärung, die er mit Recht als den charakteristischen Auswuchs einer einseitig intellektualistischen Erziehungsweise bekämpft: er hebt hervor, daß das Entscheidende weniger in der Wissens- als in der Willenssphäre liegt, und daß daher das Wissen allein nicht vor den Gefahren des Sexuallebens schützt. Das sexuelle Verhalten eines jungen Menschen ist vielmehr das Produkt seiner ganzen Erziehung, und eine Sexualpädagogik kann daher niemals isoliert, sondern immer nur als ein Teil der gesamten Willensbildung Erfolg haben. Es kommt darauf an, „die scheinbare Unterdrückung in erhöhtes Leben und erhöhte Energie zu verwandeln“, die Forderung, sich selbst zu beherrschen, nicht im Negativen beharren zu lassen, sondern sie „in die Sprache des Wachstums, der Kraft und der Freiheit zu übersetzen“. Wir müssen uns hier mit diesem Hinweis begnügen.

Endlich nimmt in dem Gedankenkreise Foersterns auch der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung eine bedeutsame Stellung ein¹⁾.

Auch hier ist der ethische Gedanke, der Foersterns Gesamtanschauung zugrunde liegt, der leitende. Er steht im Gegensatz zu der Einseitigkeit, die den Unterricht in der Bürgerkunde und damit das Wissen um staatliche Einrichtungen in den Vordergrund der politischen Erziehung gerückt hat. Ihm kommt es vielmehr darauf an, die sittliche Gesinnung heranzubilden, die sich auch in der Politik bewähren und betätigen soll: nicht der Wille zur Macht, sondern der Wille zum Recht muß in der Jugend erzogen werden, damit er sowohl

¹⁾ Eine ursprünglich kleine Schrift über dieses Thema hat sich zu einem umfassenden Werk „Politische Ethik und politische Pädagogik“ (1913, 2. Aufl. 1918) ausgewachsen.

das Verhältnis zwischen den verschiedenen Parteien im gemeinsamen Vaterlande wie die Beziehungen zwischen Völkern und Staaten in der Zukunft beherrsche und bestimme. Diese Gedanken und ihre Anwendung auf die Vergangenheit und Gegenwart des Deutschen Reiches sind nicht frei von ideologischer Einseitigkeit, aber sie zeugen nicht nur von einer tiefen sittlichen Gesinnung, sondern auch von einem edlen und geläuterten Patriotismus. Mangel an Vaterlandsliebe hätte man diesem Manne niemals zum Vorwurf machen dürfen.

IV. Staatsbürgerliche Erziehung. Arbeitsschule.

Die politische Pädagogik Foersters führt uns zu einem neuen Gedankenkreis, der sich mit ihr in manchen Punkten berührt, seinem Wesen nach aber doch sehr deutlich von ihr verschieden ist; denn die staatsbürgerliche Erziehung erscheint hier nicht als ein Teil der moralischen Bildung, sondern als eine Aufgabe, die sich auf das Ganze der öffentlichen Erziehung und besonders der Schule erstreckt. Die umfassende Tendenz, die hierdurch bestimmt wird, bleibt von der naiven Einseitigkeit des Individualisten ebenso entfernt wie von der gewollten des Ethikers. Sie ist nicht von einem einzelnen Manne oder einer engeren Gruppe ins Leben gerufen, sondern aus der ganzen Entwicklung unseres Volks und seiner Bedürfnisse hervorgegangen; auch hat sie bereits einen starken Einfluß auf die praktische Gestaltung besonders des Volks- und Fortbildungsschulwesens gewonnen, und dieser Einfluß wird aller Voraussicht nach unter den neuen Verhältnissen noch weiter steigen.

Die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung stellt die Schulbildung in ihrem ganzen Umfang in den Dienst der staatlichen und sozialen Gemeinschaft. Sie fordert, daß in jedem einzelnen jungen Menschen die Fähigkeit und der Wille geweckt werden soll, seine Kraft im Dienste dieser Gemeinschaft zu betätigen, daß sein ganzes Wollen und Tun erfüllt werden soll von dem Gedanken der Gemeinschaftsarbeit in Beruf und Staat. Hier sieht sie das natürliche und notwendige Ziel jeder öffentlichen Erziehung und die Quelle jeder produktiv ethischen Gesinnung überhaupt. Nach der negativen Seite hin wendet sich das Prinzip der staatsbürgerlichen Erziehung gegen die Richtung der älteren Volksschule, die in der Vereinigung elementarer Kenntnisse mit religiöser Gesinnung ihr Ziel sah; es wendet sich darüber hinaus gegen die Einseitigkeit des intellektualistischen Kulturbegriffs überhaupt, der ja auch die höheren Schulen beherrscht; auch hier soll die Idee staatsbürgerlicher Tüchtigkeit das Erziehungsziel bestimmen. Die neue Tendenz ist durch die geschichtliche Entwicklung des deutschen Volkes und seiner Schule gegeben und begründet: in den Zeiten des absoluten Regiments sollte das Gymnasium die regierenden Klassen heranbilden, die Volksschule Untertanen erziehen; jenen ersten sollte eine umfassende Allgemeinbildung überliefert, diesen letzten eine auf religiöser Grundlage gesicherte Folgsamkeit

eingeprägt werden; die unmittelbare Berücksichtigung des späteren Berufs blieb auf beiden Schulen ausgeschlossen. Das konstitutionelle Staatsleben der modernen Zeit erschütterte diese Zielsetzung schon, bevor das demokratische Prinzip zur Herrschaft gelangte: es erforderte in allen Schichten und Klassen des Volkslebens den *S t a a t s b ü r g e r*, der durch Gesinnung und Tüchtigkeit zur tätigen Teilnahme am Volksleben befähigt ist.

Hieraus ergibt sich zunächst, daß die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung umfassender ist als der bloße Begriff der politischen Bildung. Der deutschen Anschauungsweise hat es bisher ferngelegen, die Schule dem politischen Leben unmittelbar dienstbar zu machen, wie sie es in Amerika ist. Ob sich das in weiterer Folge der jetzigen Umwälzung ändern wird, bleibt abzuwarten. Jedenfalls ist die Belehrung über staatliche Einrichtungen, die man als *B ü r g e r - k u n d e* zu bezeichnen pflegt, nur ein eingeschränkter und nicht allzu wesentlicher Teil der Gesamtaufgabe, immerhin ein unentbehrlicher Teil; daher ist die lebhafteste Diskussion darüber verständlich, die einige Jahre hindurch die pädagogische Öffentlichkeit erfüllte. Die Frage ist hauptsächlich, ob die Bürgerkunde als ein besonderes Fach zu behandeln oder an ein anderes, Geschichte oder auch Erdkunde, anzuschließen sei: sie ist wohl ziemlich allgemein im letzten Sinne entschieden worden. Das ist sicherlich auch das prinzipiell Richtige; doch ist immerhin die Gefahr damit gegeben, daß die neue Aufgabe über die besonderen Lehrziele der Fachdisziplinen zu sehr zurücktritt. Wieweit diese Gefahr bereits überwunden ist, wieweit ihr noch jetzt entgegengearbeitet werden muß, entzieht sich meiner Erfahrung. In Volksschulen habe ich gelegentlich aner kennenswerte Leistungen auf diesem Gebiete kennen gelernt, und jedenfalls ist auf der höheren Schule Gelegenheit genug gegeben, positive und namentlich auch vergleichende Kenntnis heimischer und fremder Staatseinrichtungen anzubahnen: es kann daher auch hier nicht schwer sein, allen vernünftigen Forderungen zu entsprechen, zumal es sich ja nicht sowohl um ein gedächtnismäßiges Wissen von Einzelheiten, als um ein anschauliches Verständnis, um Einsicht und Übersicht handelt.

Den wesentlichsten Teil ihres positiven Gehalts aber empfängt die staatsbürgerliche Erziehung aus ihrem natürlichen Zusammenhang mit den Aufgaben der Berufsbildung und Vorbildung. Das alte System, wie es vorhin charakterisiert worden ist, erkannte einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Schule und Berufsleben prinzipiell nicht an. Das humanistische Gymnasium des 19. Jahrhunderts sah den Wesenszug der höheren Bildung eben darin, daß sie keinem Berufsbedürfnis unmittelbar Rechnung trage und eben deshalb gleichmäßig für alle vorarbeite. Die Volksschule wiederum blieb lange unter dem Niveau, das auch eine einfache Berufsbildung fordert, zurück, und als in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts ihr Aufstieg begann, nahm er unter dem Einfluß des herrschenden Bildungsideals gleichfalls eine

einseitig intellektualistische Richtung, nur daß ein minderes Maß von Wissen und Verständnis angestrebt wurde. Hier nun hat besonders Georg Kerschensteiner eine durchaus andere Wertanschauung angebahnt; er hat neue Gesichtspunkte und Ziele in praktischer Organisationsarbeit durchgeführt und in bahnbrechenden Schriften vertreten¹⁾. Die führende Stellung auf diesem Gebiete der pädagogischen Bewegung wird ihm mit Recht allgemein zuerkannt.

Als die beiden Hauptideen, die ihn leiten, bezeichnet Kerschensteiner selbst einmal die folgenden: „Erstens: Jede öffentliche Schule im modernen Staate, mag sie eine allgemeine oder eine Fachschule sein, muß ihre Hauptaufgabe darin erblicken, soweit als möglich einsichtige, willenskräftige und für die Gesamtheit nützliche Staatsbürger heranzubilden. Zweitens: Nur durch praktische, auf ein wohlungrenztes Gebiet beschränkte Arbeit, die den Fähigkeiten des einzelnen entspricht, gelangt der Mensch zu wertvoller Bildung. Diejenige Arbeit nun, die dem einzelnen am nächsten liegt, wo er am natürlichsten und zugleich am freudigsten seine Kräfte einsetzen wird, ist keine andere, als die ihm sein künftiger Beruf anweist, zu der ihn Neigung und Anlage ziehen. Es ist daher ein Vorurteil, wenn wir Deutschen uns daran gewöhnt haben, gerade die Berufsarbeit aus der Schulbildung auszuschneiden und den Fachschulen gegenüber den allgemein bildenden Lehranstalten einen geringeren erzieherischen Wert zuzusprechen. Eine frühzeitige Berufsbildung muß in gar keiner Weise minderwertiger sein als die sogenannte Allgemeinbildung. Im Gegenteil. Die Anschauung vom Handwerksmäßigen, Beschränkten, Einseitigen, die heute vielfach dem Begriff der Berufsbildung anhaftet, ist nur eine falsche Auffassung des Begriffs Bildung, die beständig mit Wissen verwechselt wird. Die wahren Kennzeichen der Bildung sind frische Empfänglichkeit für alles Menschliche, Sicherheit des Urteils, Selbständigkeit im Erfassen und Durchführen einer Aufgabe, Übereinstimmung von Einsicht, Wille und Handlung. Mit Wissen hat Bildung nur so viel zu tun, als es diese vier Eigenschaften notwendig machen. Jedes große einheitlich geschlossene Arbeitsgebiet, in dem sie sich entwickeln lassen, führt zur Bildung.“

Die organisatorische Tätigkeit — und das macht seinen Standpunkt am unmittelbarsten verständlich —, die Kerschensteiner als Stadtschulrat in München entwickelte, galt zu einem großen Teile der Fortbildungsschule, und an dieser ist daher sein Gedankenkreis zunächst orientiert. Hier, und hier allein, läßt sich der Gedanke im ganzen Umfang verwirklichen, die berufsmäßige technische Arbeit, das Handwerk zur Grundlage zu machen, aus der die gesamte Persönlichkeitsbildung erwächst. Die intellektuelle Entwicklung des Schülers

¹⁾ Hier seien als die beiden grundlegenden genannt: „Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“, Erfurt 1901, und die „Grundfragen der Schulorganisation“, Leipzig 1912.

findet ihren natürlichen Ausgangspunkt in dem Verständnis der eigenen Arbeit, ihrer Bedingungen und Ziele — ganz im Sinne des bekannten Schillerschen Verses in der Glocke; von hier aus erweitert sie sich zu einer Bildung, die alles das in sich schließt, was dem arbeitenden Staatsbürger zum Verständnis für seinen Beruf und für seine Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft dienlich ist. Zugleich ist die gemeinschaftliche Arbeit in der Werkstätte auch das Hauptmittel der Charakterbildung: die soziale Willensrichtung, die staatsbürgerliche Gesinnung finden hier ihren natürlichen Ursprung und Nährboden, und wiederum treten Erkenntnisse von der Bedeutung der einzelnen Berufsklassen für das Ganze, von dem Aufbau der Gemeinschaft in Staat und Gesellschaft hinzu, um so den Kreis einer staatsbürgerlichen Erziehung abzurunden, die, über jede Einseitigkeit hinauswachsend, zugleich Berufserziehung und allgemein menschliche Bildung ist, die zugleich technisches Können, soziale Gesinnung und intellektuelles Verständnis umschließt.

So wird denn zunächst der Fortbildungsunterricht zu einer wirklichen Volkserziehung umgestaltet. Auch der äußere Zeitraum muß ihm nach Kerschensteiners Anschauung erheblich erweitert werden. Die völlig ungenügende Überlieferung, nach der die Erziehung des jungen Handwerkers und Arbeiters mit dem Ende des 14. Lebensjahres abgeschlossen ist, muß fallen. Die Fortbildungsschule soll in Zukunft die gewerbetreibende Jugend ebensolange leiten wie die höhere Lehranstalt den künftigen Studenten. Das Ideal einer umfassenden Volkserziehung kommt in einem früher nicht geahnten Maße zur Geltung.

Wenn nun diese Erziehung als eine Einheit erfaßt wird, so liegt es nahe, die innere Tendenz, die sie auf der oberen Stufe beherrscht, auch auf die untere zu übertragen, das heißt soviel, wie die erzieherische Kraft der technischen und handwerksmäßigen Arbeit auch für die Volksschule zu verwerten. Diesem Gedanken kommt eine allgemeine Tendenz entgegen, die seit wenigen Jahrzehnten den Volksschulunterricht ergriffen hat: sie geht darauf hin, die Selbsttätigkeit der Schüler in beträchtlich höherem Maße in Anspruch zu nehmen, als das früher geschehen ist. Das Prinzip geht, wie wir schon gesehen haben, unmittelbar auf Pestalozzi zurück: die tätigen Kräfte der menschlichen Seele zu entwickeln, ist das Ziel, das er der Schule steckte und durch seine Elementarmethode erreichen wollte. Kräfte und Fähigkeiten, nicht gedächtnismäßiges Wissen und „Maulbraucherei“ sollte der Unterricht ausbilden. Das aber kann er nur erreichen, wenn er die Kräfte brauchen und die Fähigkeiten üben lehrt, kurz, wenn er die Schüler zur Selbsttätigkeit anleitet. Fichte, Schleiermacher und besonders Fröbel haben diese Forderungen aufgenommen und entschieden vertreten; auch ist sie theoretisch im Unterrichtswesen des 19. Jahrhunderts immer anerkannt worden. In der Praxis der Volksschule aber ist sie gleichwohl

nicht zu gebührender Geltung gekommen. Die neue Bewegung nun ging darauf aus, mit dem Gedanken der Selbsttätigkeit endlich ernst zu machen und seine praktischen Konsequenzen in der Schule durchzuführen. Die Kinder sollen sich im Unterricht nicht bloß rezeptiv verhalten: auf keiner Stufe, in keinem Fach dürfen bloß Aufmerksamkeit und Gedächtnis in Anspruch genommen werden, durch alles, was sie aufnehmen, soll vielmehr unmittelbar ihre Tätigkeit angeregt werden; sie sollen nicht sowohl Dargebotenes v e r a r b e i t e n , als sich selbst das, was sie brauchen, e r a r b e i t e n . Das besagt das Prinzip der A r b e i t s s c h u l e , das den Grundsätzen der überlieferten L e r n s c h u l e entgegentritt. Diese Terminologie ist — beiläufig gesagt — nicht eben glücklich. Indessen der Sache nach bezeichnet die neue Tendenz unzweifelhaft einen bedeutsamen Fortschritt gegenüber der herkömmlichen Praxis hauptsächlich der Volksschule¹⁾. Sie entspricht dem Wesen jeder wahren Erziehung und zudem ist ihr innerer Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung, mit dem Prinzip der staatsbürgerlichen Bildung durchaus zwingend: zu zielbewußter Arbeit in Beruf und Staat kann der Schüler nur durch zielbewußte Tätigkeit erzogen werden.

Dem Kern nach also ist es eine neue M e t h o d e , nicht eine neue O r g a n i s a t i o n , was mit dem Wort A r b e i t s s c h u l e bezeichnet wird, weniger einer äußeren als einer inneren Umgestaltung des Unterrichts gilt die Forderung. Das Prinzip der Selbsttätigkeit ist auf jede Art von Arbeit anwendbar, auf geistige sowohl wie auf technische, und man versteht ohne weiteres, wie es z. B. im naturwissenschaftlichen Unterricht oder bei der Lektüre gestaltend einwirken kann. Dennoch tritt es bei technischen Arbeiten, in der Handfertigkeit, im Zeichnen und Modellieren besonders greifbar und anschaulich hervor, und so ist es kein Wunder, wenn die Vertreter der Arbeitsschule diese Fächer beträchtlich höher bewerten, als das der Überlieferung unserer Schule entspricht. Von praktischer Bedeutung wurde diese veränderte Einschätzung besonders für den Anfangsunterricht. Hier führte sie zu einer Neubelebung der Methoden und Einrichtungen des Fröbelschen Kindergartens: Zeichnen, Modellieren, Bauen gehen jeder rein intellektuellen Tätigkeit voran und bilden den natürlichen Inhalt des eigentlichen Elementarunterrichts. Die sich entwickelnde Anschauungsfähigkeit des Kindes findet hier einen natürlicheren und fruchtbareren Ausdruck als in gedächtnismäßiger Wiedergabe sprachlicher Zusammenhänge oder Schriftzeichen. Worauf die Arbeitsschulbewegung, soweit sie den Anfangsunterricht im Auge hat, hinausgeht, das ist nichts anderes als die Anknüpfung der Schule an den K i n d e r g a r t e n . Die technische Beschäftigung, die sich allmählich aus dem

¹⁾ Denn im humanistischen Gymnasium und den späteren Gestalten der höheren Schule ist das Prinzip stets in weiterem Umfange verwirklicht worden, daher diese Anstalten auch von der Arbeitsschulbewegung verhältnismäßig wenig berührt worden sind.

Spiele der Kinder entwickelt und den Neigungen ihres Alters entspricht, ein freier Anschauungsunterricht, der im engsten Zusammenhang mit dieser Beschäftigung steht, füllen die früheste Schulzeit aus; erst im Laufe oder nach Abschluß des ersten Schuljahrs treten Lesen und Schreiben hinzu. Dies Verfahren ist, beiläufig bemerkt, in den Vereinigten Staaten Amerikas seit langem üblich; jedes größere Schulsystem beginnt dort mit dem Kindergarten.

Ist nun die Anwendung des Arbeitsschulprinzips auf den Anfangsunterricht zweckmäßig und fruchtbar, so ist es dagegen eine bedenkliche Überspannung, wenn ein Teil der Reformpädagogen der technischen Arbeit auch auf der oberen und mittleren Stufe eine zentrale Stelle zuweisen will. Manche gehen so weit, die Auflösung der Schule in Werkstätten zu fordern. Sie wollen nicht nur das Prinzip des Arbeitsunterrichts, sondern auch die innere und äußere Organisation desselben aus der Fortbildungsschule in die Volksschule übertragen. Dieser Standpunkt¹⁾ müßte zu einer völligen Umstellung der Ziele und Leistungen der Volksschule führen, die gewiß nicht zum Heile der deutschen Bildung sein würde. Das natürliche Schwerkgewicht der Schule liegt ein für allemal auf der geistigen Arbeit. Wenn man diese hinter die technische Betätigung zurückstellt, so muß das zur Veräußerlichung und Verflachung, zum Sinken des Niveaus führen. Wer es mit der Volksschule gut meint, wird sich hüten müssen, das theoretische Wissen und Können, das sie vermittelt, zu unterschätzen und den Kreis der Anschauungen und Kenntnisse, die sie umspannen soll, allzusehr einzuschränken. Eine gewisse Neigung dazu macht sich unleugbar auch bei den weniger extremen Vertretern der Arbeitsschule bemerklich. Das Prinzip selbst aber enthält nichts, was dazu nötigen könnte. Was es fordert, ist Aktivität der Schüler, gemeinsame Arbeit als Inhalt der Klassenstunden, sowohl auf theoretischem wie auf technischem Gebiet; und in der Durchführung dieses Gedankens wird man einen erzieherischen Fortschritt der modernen Schule nur begrüßen können²⁾.

V. Kunsterziehung.

Mit der technischen Bildung berührt sich in wesentlichen Punkten die künstlerische. Auch diese ist von der neuen Bewegung ergriffen und zum Gegenstande reformierender Bestrebungen gemacht worden, die teils der Schule, teils aber auch dem Elternhause, ja dem Gesamtleben der Nation gelten. Forderungen für eine Hebung der künstlerischen Kultur unseres Volkes sind vereinzelt schon früher laut geworden; seit dem Erscheinen von Konrad L a n g e s Buch „Die

¹⁾ Er wird z. B. von einer Anzahl der Mitarbeiter der vom Leipziger Lehrerverein herausgegebenen Sammelschrift, „Die Arbeitsschule“, Beiträge aus Theorie und Praxis, 2. Auflage 1910, vertreten. Kerschensteiner selbst teilt ihn nicht.

²⁾ Vergleiche hierzu die eingehendere Darstellung in „Erziehung und Unterricht“ S. 175 ff.

künstlerische Erziehung der deutschen Jugend" (1895) und den ungefähr gleichzeitig einsetzenden Arbeiten A. Lichtwarks geriet die Bewegung in Fluß. Ihren Höhepunkt erreichte sie mit den drei Kunsterziehungstagen in Dresden, Weimar und Hamburg (1901 bis 1905), von denen freilich der erste, der bei weitem bedeutendste und ergebnisreichste war.

Die Bewegung ging nicht, wie die bisher besprochenen Bestrebungen, auf eine umfassende Neugestaltung unseres Unterrichtswesens aus, sondern beschränkte sich auf diejenigen Gebiete, die für sie allein in Betracht kommen. „Die künstlerische Erziehung“, sagte Lichtwark auf der Dresdner Tagung, „bedeutet nur eine Provinz in dem großen Reich der Gesamterziehung unseres Volkes.“ Diese einsichtsvolle Beschränkung ist nicht so selbstverständlich, wie man denken sollte: die Idee einer rein künstlerischen Kultur, das Ideal „eines Volks von Menschen, die vorwiegend Kunst treiben“, ist von Zeit zu Zeit immer wieder einmal von ästhetisch gerichteten Geistern verfochten worden, sei es, daß sie im Griechentum, in gewissen Epochen des Mittelalters oder in der niederländischen Renaissance das Vorbild einer solchen Kultur zu finden glaubten. Es war also ein Verdienst, daß die Führer der neuen Bewegung dieses Ideal von vornherein ins Reich der Utopie verwiesen und ausschließlich die begrenzten Gebiete des Volkslebens und des Schulunterrichts ins Auge faßten, wo eine Vertiefung und Belebung des künstlerischen Interesses erreichbar und wünschenswert ist, daß sie alle uferlosen Phantastereien fernhaltend methodisch bestimmte Reformen und Einrichtungen in Vorschlag brachten.

Diese Anregungen galten in erster Reihe den bildenden Künsten, über die auf dem Dresdner Kunsterziehungstage (1901) verhandelt wurde¹⁾. Die Bestrebungen, die hier leitend waren, faßte Konrad Lange in der abschließenden öffentlichen Sitzung mit den Worten zusammen: „Unsere Absicht geht dahin, den bei allen Menschen im Keim vorhandenen Kunstsinn so weit zu wecken und auszubilden, wie es innerhalb der bescheidenen Grenzen des Nichtkünstlertums und innerhalb der übrigen Erziehungsziele möglich ist.“ Wofür man arbeiten wollte, war die Verbreitung lebendigen künstlerischen Gefühls und Verständnisses. Zu einem solchen aber gelangt der einzelne nur durch eigene Ausübung der Kunst, wenn auch in bescheidenem Maßstabe; denn wahre Teilnahme an einem Kunstwerk beruht niemals auf einem bloßen passiven Auf- und Hinnehmen, sondern stets auf aktivem Nacherleben und innerlichem Nachbilden. Hier liegt, wie man sieht, der Punkt, wo die Kunsterziehung mit dem Prinzip der Selbsttätigkeit als ihrer notwendigen Voraussetzung zusammentrifft. Daher fordert sowohl Lange wie Lichtwark die Erziehung des deut-

¹⁾ Die Berichte über die drei Kunsterziehungstage sind in den entsprechenden drei Bänden „Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen“, Leipzig 1902 u. ff. erschienen.

schen Publikums zu einem gesunden, seiner Schranken bewußten Dilettantismus, den sie unechtem und gespreiztem Dilettantentum entgegensetzen; in den Dienst dieser Aufgabe soll der Jugendunterricht gestellt werden. Diesen Gesichtspunkt machte P. J e s s e n für das besondere Gebiet der Handfertigkeit und für das Verständnis des Kunsthandwerks geltend. Die Hauptbestrebungen aber, die auf dem Dresdner Tage zum Ausdruck kamen, galten dem Zeichenunterricht. Sie wandten sich gegen jedes Verfahren, das nur darauf ausgeht, Routine zu erzielen, „das Zeichnen zu einer leeren technischen Geschicklichkeit zu degradieren“. Die meisten der bis dahin üblichen Vorlagen wie Lithographien und Gipsornamente, mit denen die Schüler geödet und der wahren Kunst entfremdet worden waren, wurden verworfen und durch Gegenstände aus der Natur und der häuslichen Umgebung ersetzt. „Der Zeichenunterricht“, so faßte Lange die praktischen Forderungen zusammen, „kann, wenn er zur Kunst erziehen soll, einerseits nur auf die Natur begründet, anderseits nur von wirklich künstlerisch gebildeten Zeichenlehrern erteilt werden.“ Auf die Bedeutung des Zeichnens für die Bildung der Beobachtungsgabe ebenso wie für die des Schönheitssinns wies Carl G ö t z e (später Herausgeber des S ä e m a n n s) hin und begründete darauf weitgehende Forderungen für den Lehrplan und die Lehrerbildung.

Auf diesem Gebiete hat die Kunsterziehungsbewegung die meisten und stärksten Erfolge errungen. Der Zeichenunterricht, der früher nur allzuoft dazu geführt hatte, gerade künstlerisch empfindende und geistig rege junge Leute von eigener Übung abzuschrecken und der wahren Kunst zu entfremden, ist seitdem für viele mehr oder weniger begabte Schüler zu einer Quelle künstlerischen Verständnisses und freudiger Selbstbetätigung geworden. Nicht ohne Interesse ist es, daß die praktische Durchführung der Reformideen an den preußischen Schulen hauptsächlich das Verdienst des jetzigen Leiters des Zentralinstituts, des Geh. Oberregierungsrats P a l l a t, gewesen ist, der einer der Leiter der Kunsterziehungstage war.

Beträchtlich geteilte Empfindungen erweckte der zweite Kunsterziehungstag 1904 zu Weimar. Zwar waren auch hier gesunde Tendenzen an der Arbeit, und die Kritik richtete sich vielfach gegen unverkennbare Mißstände. Der Kampf gegen die Schundliteratur ist hier zum ersten Male in der Öffentlichkeit geführt worden. Was über volkstümliche Theater und ihre Wirkung auf Volk und Schule gesagt und zu ihren Gunsten gefordert wurde, war zugleich pädagogisch und künstlerisch wertvoll. Ein beträchtlicher Teil der Tagung aber wurde durch scharfe Angriffe ausgefüllt, die sich gegen die überlieferten Methoden der Dichterlektüre im deutschen Unterricht richteten. In der Tat hat sich hier vielfach eine innerlich unkünstlerische Behandlungsweise festgesetzt, die auf schematische Zergliederungen oder philologischen Kleinkram das Schwergewicht legt, sich auch wohl gern in

einem faden und unfruchtbaren Moralisieren ergeht. Dennoch ging die Gegnerschaft, die sich hier erhob, nach Inhalt und Form erheblich zu weit. Die ganze Abneigung, die sich in der Lehrerschaft der Volksschulen gegen den einseitigen Intellektualismus überhaupt, nicht minder aber gegen ein Übermaß von Drill und Zwang in den Lehrerbildungsanstalten angestaut hatte, ergoß sich unter der Gunst der Gelegenheit auf den deutschen Unterricht als einen *locus minoris resistentiae* und versuchte alles fortzuschwemmen, was er an verstandesmäßigen Elementen überhaupt enthält. Dieser Strömung wurde durch eine Anzahl von Schriftstellern und Dichtern, die von ihrem Standpunkt aus jeder schulmäßigen Behandlung der Poesie einen begreiflichen, jedenfalls ursprünglichen und gefühlsmäßigen Widerwillen entgegenbringen, die Bahn noch weiter geöffnet. War schon in Dresden zur Bezeichnung des Ziels der Kunsterziehung neben der völlig einwandfreien „Ausbildung des Kunstsinns“ die nicht ganz unbedenkliche Wendung „Erziehung zur ästhetischen Genußfähigkeit“ aufgetaucht, so schien es in Weimar für die Mehrzahl der Redner ein feststehendes Dogma zu sein, daß es in Kunst und Kunsterziehung ausschließlich auf den Genuß des Kunstwerks ankomme, und daß dieser durch jede Art von verstandesmäßigem Erfassen und Denken gestört, ja aufgehoben werde. Die Erweckung der Stimmung erschien so ausschließlich und einseitig als das Ziel alles dichterischen Schaffens und somit auch aller dichterischen Lektüre, daß darüber hinaus für keine andere Wirkung mehr Platz blieb. Ja, es wurde ausdrücklich gegen jede Bestrebung Protest erhoben, die darauf ausging, die Dichterlektüre in den Gesamtzusammenhang der Persönlichkeitsbildung einzuordnen. Nicht nur eine allzu absichtliche und verstandesmäßige Behandlung wurde verurteilt, sondern überhaupt jede Tendenz, das intellektuelle Leben durch künstlerisches Verständnis zu bereichern oder die Willensbildung durch dichterische Eindrücke zu beeinflussen. „Gefühl ist alles“, dieses gern zitierte Wort könnte man als Motto über den Verhandlungsbericht setzen. Die Verwandtschaft mit Ellen Keys Gefühlskultur springt deutlich hervor. Künstlerischer und persönlicher Subjektivismus reichten sich hier die Hände.

Durch diese Überspannung geriet die Versammlung, ohne es zu wollen, in einen inneren Gegensatz zu der allgemeinen Tendenz der modernen Bewegung, die sie doch gerade zu fördern beabsichtigte. Denn diese legt, wie wir wissen, den stärksten Wert auf die Erweckung eines aktiven Verhaltens; passive Empfänglichkeit, Stimmung und Gefühle mit Ausschaltung jedes denkenden Verstehens können ihrem Prinzip zufolge niemals das Ziel des Unterrichts bilden. Aber auch dem Wesen des künstlerischen Erlebens entspricht die Einseitigkeit dieses Standpunkts nicht. Alle umfassenderen und tieferen Dichtungen wenden sich an den ganzen Menschen, an sein denkendes Verstehen nicht minder als an sein Fühlen, und

aus dieser Totalwirkung erhält nicht nur die Phantasie neuen Inhalt, sondern auch die Gesamtpersönlichkeit Erweiterung und Bereicherung. In keiner Literatur aber ist diese Totalwirkung der Kunst mit so bewußter Entschiedenheit angestrebt und mit solcher Kraft erreicht wie in den Dichtungen der deutschen Klassiker. War ihnen doch die Kunst kein bloßer Gegenstand der Stimmung und des Genusses, sondern der höchste Ausdruck inhaltsvollen persönlichen Lebens, und als ästhetische Erziehung galt ihnen Bildung der Persönlichkeit durch die Teilnahme am künstlerischen Erleben. Und ebensowenig wie dieser Gesamttendenz der deutschen Dichtung kann man ihrem Reichtum im einzelnen beikommen, solange man der denkenden Erfassung ihres Inhalts neben der gefühlsmäßigen Wirkung ihr Recht streitig macht. Durch die Einseitigkeit ihrer Polemik und ihrer Zielsetzung hat sich die Weimarer Versammlung die Möglichkeit eines gestaltenden Einflusses auf den Unterricht selber abgeschnitten. Was sie ihrer Mehrheit nach für Dichterlektüre und Aufsatzbetrieb anstrebte, führt praktisch auf die Mädchenschule alten Stils zurück; manche aus der gleichen Richtung hervorgegangene spätere Veröffentlichung beweist das anschaulich. Immerhin mag die Milderung, die in dem allzu verstandesmäßigen und schematischen Betriebe der Dichterlektüre inzwischen eingetreten ist, zum Teil auf ihre Rechnung kommen.

Ziemlich sang- und klanglos endlich sind die Debatten über Gymnastik und Tanz verhallt, die der dritte Kunsterziehungstag in Hamburg brachte. Es wäre vielleicht fruchtbarer und von allgemeinerem Interesse gewesen, wenn man zum Gegenstande dieser Tagung die Musik gemacht hätte, die nun außerhalb der Bewegung geblieben ist.

VI. Pädagogik und Psychologie.

Jede pädagogische Bewegung, die neuen Zielen zustrebt, ist genötigt, auch neue Methoden zu suchen, die zu ihnen führen. In erster Reihe wird dieses Bestreben dem Unterricht gelten, der ja methodischer Normen bedürftiger ist als die übrigen Gebiete der Erziehung. Die Pädagogik des 19. Jahrhunderts übernahm von ihrem Ursprung aus dem Rationalismus her die Überzeugung, daß es ein bestimmtes Lehrverfahren geben müsse, welches durch die Gesetze der Vernunft selber vorgezeichnet und daher in jedem Sinne allgemein gültig sei. Pestalozzi, der in diesem Punkte noch ganz unter dem Einfluß des Rationalismus stand, glaubte dieses Verfahren gefunden zu haben und sah darin sein eigentliches Lebenswerk: seine Elementarmethode sollte dem notwendigen und lückenlosen Gang der Natur in der seelischen Entwicklung des Kindes ebenso lückenlos folgen, und sie mußte, wenn dies gelang, die gleiche eindeutige Notwendigkeit aufweisen wie diese selbst. Hierdurch erhielt sie dieselbe Sicherheit wie das Verfahren einer auf Naturwissenschaft begründeten Technik. Dies ist es,

was Pestalozzi meinte, wenn er den bedenklichen Ausdruck „mécaniser la nature“ für seine Methode akzeptierte.

Unter Pestalozzis Einfluß entwickelte Herbart seinen Begriff der wissenschaftlichen Pädagogik. Auch ihm war es um die Feststellung der allgemeingültigen, weil widerspruchsfrei vernünftigen Methode zu tun, und die Lehre vom Unterricht nimmt den größten Raum in seinem pädagogischen Lebenswerk ein. Zwar lag seinem feinen und tiefen erzieherischen Geiste alles Mechanisieren fern, und die Einteilungen und Abstraktionen, nach denen er den Lehrgang im ganzen und im einzelnen entwarf, entsprachen eben nur seinem Begriff von wissenschaftlicher Systematik. Aber immerhin waren darin die Grundlagen für ein schematisches Verfahren gegeben, und die späteren Häupter seiner Schule, besonders Ziller und Stoy, bauten darauf in so einseitig formalistischem Sinne weiter, daß die ganze Methode zu einem auf jeden Lehrstoff übertragbaren Schema wurde, dessen richtige Anwendung den Erfolg des Unterrichts verbürgen sollte.

Diese schematische Bindung hemmte während der zweiten Hälfte des Jahrhunderts die Fortentwicklung der Erziehungswissenschaft und belastete die Praxis, vor allem in den Lehrerbildungsanstalten und von da aus in den Volksschulen; auch die höheren Lehranstalten blieben nicht unberührt. Die Vorteile eines streng geregelten Lehrverfahrens, das leicht zu überliefern war und ebenso leicht die erforderlichen Gesichtspunkte für die Beurteilung von Lehrstunden und Lehrkräften abgab, wurde besonders von den Aufsichtsbehörden und Schulleitern geschätzt; auch in der Lehrerschaft selber fand der Herbartianismus Anhänger. Freilich trat ihm allmählich eine wachsende Zahl von Pädagogen entgegen, die einen solchen Formalismus als unerträglichen Druck empfanden. Allein lange Zeit fehlte es dieser Gegnerschaft an positiven Ideen, und die Herbartianer konnten ihre Lehre als die „wissenschaftliche Pädagogik“ schlechthin bezeichnen, denn sie sahen ihr keinen anderen spekulativ oder empirisch begründeten Standpunkt gegenüber, sondern nur ein gefühlsmäßiges Widerstreben oder — besonders in den Kreisen der höheren Schule — eine verständnislose Ablehnung pädagogischer Gesichtspunkte und didaktischer Prinzipien überhaupt.

In dieser Lage erschien die psychologische Wissenschaft in der ausgeprägten und technisch vervollkommenen Gestalt ihrer modernen Entwicklung der Pädagogik als Befreierin von alten Formeln und als Wegweiserin auf neue Bahnen, und die Aussicht, auf psychologischer Grundlage die Erziehungslehre neu zu begründen, erweckte alsbald nicht weniger freudige Teilnahme in den Kreisen der Lehrer wie bei den Psychologen selber¹⁾. Kann man doch überhaupt von einem

¹⁾ Dieser geschichtliche Zusammenhang tritt besonders anschaulich in der Abhandlung von Th. Ziehen: „Das Verhältnis der Herbart'schen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie“ (Schiller-Ziehensche Sammlung, Berlin 1900) hervor.

Siegeszüge sprechen, den die Psychologie im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts durch die wissenschaftliche Welt gemacht hat und dessen Wirkungen auf eine ganze Reihe von Einzelgebieten befruchtend eingewirkt haben. Für die erzieherische Praxis war dieser Einfluß schon, bevor der prinzipielle Gegensatz zu der älteren Pädagogik zu bewußtem Austrag kam, unmittelbar wirksam geworden. Von eingreifender Bedeutung war zunächst die allgemeine psychophysische Grundanschauung, auf der die moderne Psychologie fußt: wenn alle geistigen Leistungen an entsprechende körperliche Funktionen und Zustände gebunden sind, so muß eine Erziehung, die sich nur auf jene richtet, ohne diese zu berücksichtigen, stets einseitig und unvollkommen bleiben; sie kann ihr Ziel nicht erreichen, wenn sie nicht die körperlichen Grundlagen des Seelenlebens von vornherein mit ins Auge faßt. Die Forderungen, die sich hieraus ergaben, trafen mit den Bestrebungen ärztlicher Kreise zusammen, um die Aufgabe der Schulerziehung, die früher fast ganz auf den Unterricht beschränkt war, zu erweitern. Die Körperpflege erhielt eine neue erhöhte Bedeutung, und der Schule, besonders der Volksschule, erwuchs daraus ein neuer Pflichtenkreis, der mit dem Begriff der Schulhygiene zusammengefaßt wird. Da es nun das Nervensystem ist, das für die seelischen Funktionen die unmittelbare Grundlage abgibt, so wird die Aufmerksamkeit des Erziehers und Lehrers ganz besonders auf dieses gelenkt: Krankhafte Erscheinungen, auch scheinbar geringfügiger Art, die Zustände und Vorgänge der Entwicklungsjahre werden wichtige Gegenstände der Beobachtung. Der Gegensatz zwischen normalen und pathologischen Anlagen wird bedeutungsvoll nicht nur für die Behandlung des einzelnen Kindes, sondern auch für die Organisation des Schulwesens: Hilfsschulen für schwächer Veranlagte werden begründet, während man früher nur den groben Unterschied zwischen Gesunden und Idioten berücksichtigt hatte. Von grundlegender Bedeutung ist ferner der *Voluntarismus* der modernen Psychologie, auf den ich schon einmal hingewiesen habe. Die ältere Auffassung, nach der das Willensleben ganz oder doch im wesentlichen das Ergebnis der intellektuellen Bildung ist, wird durch die Erkenntnis von der primären Bedeutung des Trieb- und Willenslebens entwurzelt. Wie bedeutsam diese Erkenntnis für die Erziehung ist, davon haben uns die vorhergehenden Betrachtungen eine Reihe von Beweisen schon gegeben.

Mit der fortschreitenden Entwicklung der Psychologie macht sich ihr Einfluß in einem weiteren wesentlichen Punkte geltend: sie nötigt die Pädagogik und insbesondere den Schulunterricht zu einer neuen Einstellung. Die deutsche Schule hat von jeher zu einseitig die Lehrziele, allzu wenig die Jugend selbst, die sie ihnen zuführen sollte, im Auge gehabt. Die amtliche Aufstellung und Zumessung der Pensen, die Gesichtspunkte, die für die Vorbildung des Lehrers und die Beurteilung des Unterrichts maßgebend waren, mußten stets dahin

wirken, die Aufmerksamkeit des Lehrers von der Persönlichkeit seiner Schüler ab und dem Lehrziele zuzuwenden. Ein wahrer Kultus des Pensums beherrschte und beherrscht teilweise noch unsere Schulen; in jenem Grundsatz, von allen Schülern in allen Fächern das gleiche zu verlangen, kommt er deutlich zum Ausdruck. Dem gegenüber stellt nun die psychologische Pädagogik den Zögling in den Mittelpunkt; sie betrachtet ihn nicht nur als allgemeines Objekt der Erziehungstätigkeit, sondern als Individuum mit einem bestimmten Komplex psychischer Anlagen, als Kind, das in der Entwicklung begriffen ist, als den lebendigen Träger einer Reihe von seelischen Prozessen, die zu fördern oder in bestimmte Richtung zu weisen die eigentliche pädagogische Aufgabe ist. Sie setzt somit an die Stelle einer Auffassung, die ausschließlich auf das staatliche Bildungsziel der Schule gerichtet ist, das natürliche Verhältnis der Erziehung zum Zögling in seine Rechte ein.

Es ist klar, daß durch diese Umstellung der Inhalt der Bildung selbst und damit auch die Lehrziele der Schule nicht berührt werden; denn sie gehen nicht aus der subjektiven Natur der Zöglinge hervor, vielmehr sind sie notwendigerweise objektiv und durch Bedürfnisse und Werte des praktischen oder des ideellen Lebens bestimmt. Wenn eine Anzahl begeisterter Anhänger der psychologischen Pädagogik — Psychologen von Fach sind kaum darunter gewesen — glaubten, aus der neuen Betrachtungsweise auch eine neue Zielsetzung für die Erziehung und den Unterricht zu gewinnen, so befanden sie sich einfach im Irrtum. Auf die Begründung der Methode allein bleiben die Leistungen und Absichten der psychologischen Pädagogik in Wahrheit beschränkt. Es ist der Gedanke Pestalozzis, der hier aufs neue lebendig geworden ist, nur daß er sich über die bescheidenen Grenzen der Elementarmethode beträchtlich hinauswagt und das Ganze der Bildung zu umspannen strebt. Dafür stehen ihm denn auch Mittel zu Gebote, die dem Schweizer Reformator noch völlig verschlossen waren. Denn die Psychologie, die in seinem Zeitalter kaum als eine Wissenschaft galt und keinen wissenschaftlichen Charakter trug, hat sich inzwischen nach dem Bilde der Naturwissenschaften zu einem Forschungsgebiet mit exaktem Charakter entwickelt, so daß sie nun erst den Anspruch erheben kann, einer mit mechanischer Sicherheit präzisierten Technik die Grundlagen zu bieten. Sie sieht, wie Physik und Chemie, im Experiment, daneben aber auch in der statistischen Verwertung und zahlenmäßigen Berechnung seiner Ergebnisse das wesentliche Mittel, um ihre Erkenntnisse festzustellen, und eine experimentelle Pädagogik — genauer dürfte man freilich nur experimentelle Didaktik sagen — erhebt sich auf dem Unterbau, der hiermit gelegt ist. Zwischen der allgemeinen Psychologie und der Pädagogik steht vermittelnd die Jugendkunde, die, aus dem engeren Umkreis der Kinderpsychologie hervorgewachsen, die seelische Eigenart des jugendlichen Menschen auf den verschiedenen

Stufen seiner Entwicklung erforschen und damit das Tatsachenmaterial schaffen will, auf das die Erziehungs- und Unterrichtslehre dann ihre Fragestellung richten soll. Indem sie dem Pädagogen eine exakte Kenntnis des jugendlichen Denkens und Empfindens zu übermitteln sucht, will sie ihn in die Lage setzen, den Unterricht so zu gestalten, daß er diesem Denken und Empfinden entspricht. Mit dem Begriff des *Jugendgemäßen*, der auf diese Weise gewonnen wird, ist die Grundlage für den Aufbau des Lehrganges und des Lehrverfahrens gegeben. Die sichere und allgemeingültige, weil wissenschaftlich festgestellte Methode, nach welcher die Unterrichtslehre von Ratke und Comenius bis zu Pestalozzi und Herbart vergeblich gesucht, scheint nunmehr gefunden zu sein¹⁾.

Der Gang der Forschung hat nun freilich selbst darauf geführt, die Allgemeingültigkeit, welche die psychologische Didaktik für ihre Methoden in Anspruch nahm, prinzipiell einzuschränken. Denn neben die allgemeine Psychologie, die auf die Feststellung umfassender Gesetze und Tatsachen des Bewußtseins ausgeht, ist in den letzten Jahren mit steigender Bedeutung und Leistungsfähigkeit die Erforschung des individuellen Seelenlebens getreten. Die Erkenntnis jener allgemeinen Gesetze erweist sich erst dann wahrhaft fruchtbar, wenn es gelingt, nun auch die konkreten Besonderheiten, in denen sie allein zum Ausdruck kommen können, auf sie zurückzuführen. Die „Psychologie der individuellen Differenzen“²⁾ findet in der Jugendkunde ein reiches Feld, und auf diesem erscheint besonders die *Begabungslehre* für die Pädagogik ergiebig und bedeutsam. Die Untersuchungen auf diesem Gebiet sind in den Mittelpunkt der psychologischen Pädagogik getreten; immer mehr richtet sich die Forschung darauf, gesicherte Methoden für die Erkenntnis der Richtungen und Stufen der individuellen Anlagen festzustellen. Zugleich beanspruchen diese Untersuchungen eine praktisch wachsende Bedeutung. Denn erst durch die Differenzierungen, die sie ermöglichen, erhalten die Unterrichtsmethoden, welche die experimentelle Didaktik begründet, ihren wahren Wert; sie vermögen sich der Verschiedenheit der Anlagen anzupassen und schreiten damit über die Gleichförmigkeit der alten Methoden hinweg. Die psychologische Pädagogik sieht davon ab, Schemata aufzustellen, denen die Schüler und die Lehrstoffe gleichmäßig unterworfen werden sollen. Paradox könnte man sagen: die Allgemeingültigkeit ihrer Methoden beruht darauf, daß sie nicht allgemeingültig sein wollen. Größere Hoffnungen aber noch als auf die Leistungen der Begabungslehre für den

¹⁾ In E. Meumanns dreibändigen „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“ (2. Auflage 1911 ff.) findet man eine umfassende Darstellung des gesamten Forschungsgebietes sowie der Bestrebungen, die auf ihnen richtunggebend sind.

²⁾ So der Titel eines Buches von William Stern, der zur Zeit der Hauptvertreter dieses Forschungsgebietes ist und auch für die Jugendkunde und die gleich zu erwähnende Begabungslehre eine führende Stellung einnimmt.

Unterricht selbst setzen die Psychologen auf ihre Beihilfe bei der Beurteilung der jugendlichen Individualitäten. Während die bisher üblichen Schulprüfungen stets darauf gerichtet waren, zu einem Urteil über die Leistungen der Schüler, d. h. über ihre erworbenen Kenntnisse und im besseren Falle auch ihr erreichtes Können zu verhelfen, begründet die Psychologie eine Reihe von Erfahrungsweisen, die darauf ausgehen, die Veranlagung selbst in ihrer Eigenart und Richtung festzustellen. Auf die Ergebnisse dieses Verfahrens will man Prognosen begründen, die praktisch entscheidend ins Gewicht fallen, und zwar ebensowohl bei der Einschulung der Kinder für die Wahl der Schule, wie bei ihrem Abgang für die Wahl des Berufs. In den Debatten über den Aufstieg der Begabten, auf die wir noch zu sprechen kommen werden, spielt die Aussicht darauf, die Eignung für eine höhere Schule und für einen bestimmten Beruf nach wissenschaftlichen Methoden festzustellen, eine erhebliche Rolle und hat große Hoffnungen erweckt. Versuche, sie praktisch zu verwirklichen, sind bereits mehrfach ins Leben gerufen. Die prinzipiellen Forderungen, welche die Vertreter der Begabungslehre unter Führung von W. Stern erheben, weisen dem Schulpsychologen, für den sie einen festen Platz im Schulsystem fordern, eine ausschlaggebende Autorität in der Frage der Anstands- und Berufswahl zu.

So bedeutsam nun aber auch diese Bestrebungen sind, ist es doch unleugbar, daß die ungemessenen Aussichten und Forderungen, die man vielfach damit verknüpft, sich bisher nur zu einem geringen Teil verwirklicht haben¹⁾. Und wenn das bei der verhältnismäßigen Kürze der Zeit, die seit den Anfängen der experimentellen Pädagogik vergangen ist, an sich nicht viel besagen will, so sind ihrer praktischen Bedeutung doch durch die Natur der Dinge von vornherein gewisse Schranken gezogen, die ihre Entwicklungsmöglichkeit einengen. Es ist begreiflich, daß man in der ersten Entdeckerfreude stets geneigt ist, solche Schranken zu übersehen; aber es ist notwendig, sich über sie klar zu werden, wenn man zu einem sicheren Urteil gelangen will. Ich will wenigstens in Kürze auf sie hinweisen, wenn es auch nicht möglich ist, im Rahmen dieser Übersicht auf die prinzipiellen Fragen, die sich an die Eigenart und die Tragweite der psychologischen Methoden knüpfen, näher einzugehen²⁾.

Die moderne Psychologie geht ganz nach dem Vorbilde der exakten Naturwissenschaften vor, an denen sie sich gebildet hat: aus den Komplexen von Bewußtseinserscheinungen, die sie vorfindet, sucht

¹⁾ Stern faßt dieselben in dem Wort zusammen: „Erziehung, Jugendbildung und Berufsvorbereitung müssen auf Jugendkunde gegründet sein.“ (Die Jugendkunde als Kulturforderung.)

²⁾ Es ist dies vor kurzem in einer durch Schärfe und Klarheit ausgezeichneten Untersuchung von Max Frischeisen-Köhler (Die Grenzen des experimentellen Verfahrens. Verlag deutsche Union) geschehen, auf die ich nicht unterlassen will hinzuweisen.

sie einfachste Elemente herauszulösen und deren Verhalten zu einander auf experimentellem Wege festzustellen. Allein die Isolierung, die ein jedes experimentelle Verfahren voraussetzt, ist ihr nur sehr teilweise gelungen, nämlich nur bei verhältnismäßig einfachen Vorgängen und ganz besonders da, wo es sich um den Zusammenhang neurophysiologischer und psychologischer Erscheinungen handelt. Den komplizierteren Zusammenhängen des Seelenlebens, den Funktionen höherer Ordnung gegenüber hat die Methode größtenteils versagt, und es ist auch nach dem bisher Erreichten kein Weg abzusehen, der dem experimentellen Verfahren ein weiteres Vordringen in die Tiefe ermöglicht. So ist denn auch die experimentelle Didaktik im wesentlichen auf solche Gebiete beschränkt geblieben, wo psychophysische Zusammenhänge maßgebend sind. Sie hat z. B. die Ermüdungserscheinungen, die Entstehung von Anschauungsbildern und die Vorgänge beim Lesen und Schreiben mit Erfolg zum Gegenstande ihrer Untersuchungen gemacht; darüber hinaus hat sie es auch noch für die Technik des gedächtnismäßigen Lernens zu einigen erfolgreichen Feststellungen gebracht. Auf den übrigen Gebieten aber ist sie über Ansätze nicht hinausgekommen. Diese Ergebnisse nun reichen offenbar aus, um einige allgemeine Bedingungen des Unterrichts überhaupt, vor allem aber Methoden der technischen Unterrichtsfächer und etwa noch der Anfänge des Sprach- und Rechenunterrichts abzuleiten. Wo es sich jedoch über den Elementarunterricht hinaus um kompliziertere Aufgaben und höhere Geistestätigkeit handelt, versagt die experimentelle Didaktik. Eine psychologische Grundlegung des Geschichts- oder des Religionsunterrichts ist auf den Wegen, die sie bisher eingeschlagen hat, undenkbar.

Nun hat zwar diese Pädagogik, wiewohl sie sich gerne als experimentelle bezeichnet, kaum jemals den Anspruch erhoben, ihren Bau ausschließlich auf die Ergebnisse ihrer Experimente zu stützen. Sie zieht vielmehr zur Ergänzung überall die methodische Beobachtung und die statistische Verwertung ihrer Ergebnisse heran. Aber die Mittel, auf denen sie hier fußt, sind zum Teil noch viel fragwürdiger als das experimentelle Verfahren, das, wenn auch innerhalb enger Grenzen, nicht anfechtbar ist. Am entschiedensten gilt das von den Enqueten und Fragebogen, die aus Schülerangaben das Material für statistische Feststellungen gewinnen sollen, auf Grund derer allgemeine Gesetze über das Verhalten der Schüler und Normen für das didaktische Verfahren abzuleiten sind. Das Material, das auf diese Weise zusammengebracht wird, ist absolut unzuverlässig und ungeeignet, die Grundlage für irgendwelches wissenschaftliche Verfahren abzugeben. Ganz besonders irre führt es da, wo die Fragen das Gefühlsleben und die Willensrichtung heranwachsender Knaben und junger Leute betreffen. Sehr richtig bemerkt Foerster einer solchen von Meumann unternommenen Enquete gegenüber, daß der Jugendliche solche Fragen niemals zuverlässig beantwortet. „Er

lügt darüber bewußt oder unbewußt; besonders im Entwicklungsalter ist die Selbsterkenntnis der jungen Leute äußerst unentwickelt und anderseits das Verlangen nach Pose vor sich selbst und anderen intensiv." Ich kann seinem Urteil nur beistimmen, wenn er das ganze Enquetenwesen „für eine amerikanische Spielerei ohne tieferen Erkenntniswert" erklärt und dem äußerlich sehr regen Betrieb, der auf diesem Gebiet zeitweise auch bei uns geherrscht hat, das scharfe Wort entgegengesetzt: „Wissenschaftlich sein, heißt sich keine Illusionen über die Tragweite seiner Methoden zu machen¹⁾."

Noch weniger wie in die komplizierteren intellektuellen Vorgänge haben uns ihre Forschungsmethoden eine Einsicht in das Gemüts- und Willensleben zu eröffnen vermocht. Aus dem Komplex intellektueller Tätigkeiten oder Anlagen Einzelheiten herauszulösen, zu beschreiben und zu vergleichen vermag die moderne Psychologie; eine Analyse des Willenslebens, das als einheitliche Anlage den ganzen Menschen durchdringt und die Persönlichkeit erst eigentlich schafft, bringt sie nicht zustande. Den Charakter als Ganzes zu erfassen hat sie noch stets der Intuition des Historikers, des Künstlers oder des Erziehers überlassen müssen. Hieraus aber folgt, daß die psychologische Pädagogik nicht imstande ist, für die Gefühls- und Willensbildung Grundlagen zu legen, ja daß sie schon da versagen muß, wo es sich darum handelt, das Verständnis für diese Gebiete im Unterricht anzubahnen. Sie wird also die Entwicklung des künstlerischen Sinnes oder des ethischen Denkens nach wie vor im wesentlichen Methoden überlassen müssen, die aus der Sache selbst, nicht aus der Psyche des Schülers gewonnen sind. Sie wird hier nach wie vor das persönliche Taktgefühl und die erzieherische Kunst des Lehrers zu Hilfe rufen müssen. Auch für die psychologische Prüfung der Begabten und der Berufseignung erheben sich hier entscheidende Schranken. Diese Prüfungen können sich nur auf besondere Richtungen der Begabung und daneben allenfalls auf bestimmte Temperamenteigenschaften, wie Geistesgegenwart, Konzentrationsfähigkeit und ähnliches, erstrecken; aber sie können die Kräfte und Richtungen des Gefühls- und Willenslebens nicht feststellen, also auch kein Bild der Gesamtpersönlichkeit ergeben. Sie bleiben notwendig in Einzelheiten befangen. Daher wird die praktische Bedeutung solcher Prüfungen, wenn sie wirklich zu allgemeinen Einrichtungen werden sollten, voraussichtlich weit hinter den an sie geknüpften Erwartungen zurückbleiben.

Der Psychologe überschätzt das praktische Vermögen seiner Wissenschaft, wenn er einen unmittelbar gestaltenden Einfluß auf Schule und Berufswahl für sie in Anspruch nimmt. Wohl aber kann sie auf mittelbaren Wegen heilsam auf unser Schulwesen einwirken, dadurch nämlich, daß die Gesichtspunkte und Methoden der Jugend-

¹⁾ Schule und Charakter. 1911. S. 351/52.

kunde die Erzieher und Lehrer dahin leiten, bei der Beobachtung und Behandlung, der Beurteilung und Beratung ihrer jugendlichen Schüler nicht äußere und zufällige Erscheinungen und Ergebnisse ins Auge zu fassen, sondern das Wesen und die Eigenart des jugendlichen Individuums selber. Daher ist es eine berechtigte Forderung, daß der Einführung in die psychologische Pädagogik ein Platz in der Vorbildung des Oberlehrers sowohl wie des Lehrers eingeräumt und angewiesen werden muß, wie das zum Teil ja auch bereits geschieht. Hier eröffnet sich der jungen Wissenschaft das wahre Feld für ihre praktische Wirksamkeit und der richtige Weg, um für die Schulerziehung eine zwar mittelbare, doch segensreiche Bedeutung zu gewinnen.

VII. Die Einheitsschule und der Aufstieg der Begabten.

Was bisher erörtert ist, hatte die innere Entwicklung unseres Unterrichtswesens nach ihren verschiedenen Seiten im Auge; es wird Zeit, uns auch den Fragen der äußeren Organisation zuzuwenden, soweit sie durch die neue Bewegung in Fluß gekommen sind. Die Bestrebungen, die sich hier geltend machen, haben sich in den letzten Jahren immer fester um die Zentralidee zusammengeschlossen, die mit dem Schlagworte *Einheitsschule* bezeichnet zu werden pflegt. Das Wort ist nun zwar keineswegs eindeutig, hat vielmehr im Laufe der Entwicklung recht verschiedene Inhalte bezeichnet. Die Vereine für Schulreform, die gegen Ende der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts ins Leben traten, wollten den Gegensatz von Gymnasien und Realanstalten durch eine neue muster-gültige Schulform überwinden, welche die Vorzüge beider Bildungswege vereinigen, ihre Einseitigkeit ausgleichen und damit den einheitlichen Typus für die höheren Lehranstalten schaffen sollte. Das Wort: *ein Volk, eine Schule*, das damals aufkam, galt also nur den höheren Lehranstalten, und es waren zudem ausschließlich Gesichtspunkte des Lehrplans und der Stoffauswahl, die darin zum Ausdruck kamen. Ein gemeinsamer Lehrplan für alle höheren Schulen — so hätte die Losung etwas weniger hochklingend, aber sachgemäßer gelautet. Die tatsächliche Entwicklung ist bekanntlich über diese Bestrebungen hinweggeschritten. Die Lehrordnung von 1901 legte die überlieferte Verschiedenheit der höheren Schulen aufs neue fest, verlieh aber allen die gleichen Berechtigungen. An die *Einheitsschule* in jenem älteren Sinne dachte nun niemand mehr. Inzwischen war das Wort jedoch bereits für eine andere Sache in Anspruch genommen und verbreitete sich in dieser neuen Bedeutung. Es bezeichnete nun die Forderung, die *Vorschulen* abzuschaffen und die unteren Klassen der Volksschule auch für die späteren Gymnasiasten und Realschüler obligatorisch zu machen, so daß diese Klassen einen gemeinsamen Unterbau für sämtliche Schulen bilden sollten. In diesem freilich eingeschränkten Sinne bezeichnete man nun die

Volksschule als Einheitsschule. Die Forderung stammte aus den Kreisen der Volksschullehrer und bedeutete nur für Norddeutschland etwas Neues; denn im ganzen Süden wie auch in Österreich kennt man keine öffentliche Vorschule. Eine grundstürzende Neuerung also war es nicht, die hier angestrebt wurde. Aber das Bedeutsame lag in ihrer sozialen Tendenz; diese ging nämlich darauf hinaus, die Kinder der verschiedenen Volksklassen, die das Leben und der weitere Verlauf der Schulbildung früh genug auseinander führt, wenigstens eine Zeitlang zusammen zu erziehen, ihnen die elementaren Grundlagen der Bildung gemeinsam zu geben und sie dadurch einander anzunähern, um auf diese Weise den verhängnisvollen Abstand im Denken und Fühlen, der zwischen den verschiedenen Schichten unseres Volkes herrscht, wenigstens in etwas zu mildern. Wenn man nun mit Fug bezweifeln kann, daß durch ein paar in derselben Klasse verbrachte Kinderjahre in dieser Hinsicht etwas Wesentliches erreicht wird, so liegt darin keine Widerlegung der Forderung, sondern vielmehr eine Nötigung, darüber hinauszugehen und das Prinzip der Annäherung der Volksklassen über einen kleinen und verhältnismäßig untergeordneten Abschnitt des Schulwesens hinaus im Gesamtorganismus unseres Bildungswesens zur Geltung zu bringen.

In der Tat haben wir hier den Ursprung der Bewegung vor uns, die seit Beginn des Jahrhunderts mit zunehmender Stärke darauf ausgeht, den Einheitsschulgedanken zum Prinzip für den gesamten Aufbau des deutschen Schulwesens zu erheben. Dieser Gedanke ist von derselben geschichtlichen Notwendigkeit getragen, die in der inneren Wandlung der deutschen Schule das Prinzip der staatsbürgerlichen Erziehung zur Herrschaft gebracht hat. Die Zweispieltigkeit des deutschen Schulwesens entsprach dem Wesen des Obrigkeitstaates, der das Volk in Regierende und Untertanen schied; der Idee demokratischer Selbstverwaltung entspricht das Ideal einer einheitlichen und gemeinsamen Volksbildung, die die geschichtlich überlieferte Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten überwindet und den Gegensatz zwischen Volksschule und höherer Lehranstalt überbrückt. In diesem jüngsten und umfassendsten Sinne bezeichnet die Einheitsschule ein Prinzip, nach dem unser Bildungswesen geregelt werden soll, eine Idee, die nur durch eine zugleich umfassende und ins einzelne gehende Organisationsarbeit verwirklicht werden kann. Aber sie bedeutet nicht eine in den Einzelheiten eindeutig bestimmte Einrichtung oder auch nur den Plan zu einer solchen. Man kann die Einheitsschule nicht einfach „einführen“, wie das einige gutgemeinte Versammlungen in der letzten Zeit auf einen möglichst kurz befristeten Zeitpunkt gefordert haben, ebensowenig wie man die Bildung überhaupt oder auch den sozialen Ausgleich etwa zum 1. April künftigen Jahres einführen kann. Am wenigsten aber bedeutet die Einheitsschule einen einzelnen festbestimmten Schultypus, der durch einen starren Lehrplan bestimmt und für die Gesamt-

gestaltung des Unterrichtswesens maßgebend wäre. Die Einheitsschule kann nicht durch eine von unten aufsteigende Lehranstalt verkörpert, sondern nur als ein System von Schulen gedacht werden. Die Einheitlichkeit derselben muß einmal in der Übereinstimmung des inneren Geistes, der erzieherischen Tendenz beruhen, die das Ganze durchdringt und die verschiedenen Zwecksetzungen und Lehrziele innerlich miteinander verbindet, zweitens aber auf dem organisatorischen Zusammenschluß der verschiedenen Bildungswege, Abstufungen und Schularten, einem Zusammenschluß, der keinen Gegensatz unüberbrückt läßt und alle Übergänge nach Möglichkeit erleichtert. Die Einheitsschule in diesem Sinne schließt jedoch Differenzierungen nicht aus, sondern ein. In ihrem System muß Raum bleiben für alle wichtigeren Zwecke und besonderen Gestaltungen. Eine Uniformierung des Unterrichtswesens würde weder den Leistungen der Gesamtheit dienlich noch dem deutschen Geiste angemessen sein, der nun einmal, im Gegensatz zum romanischen, das innere Bedürfnis nach individueller Lebensgestaltung in sich trägt. Vor allem wäre es verhängnisvoll, das gesamte Schulsystem in eine einheitliche Spitze, etwa die Reifeprüfung, auslaufen zu lassen und nun alle seine einzelnen Abschnitte mit Rücksicht und im Hinblick auf die Prüfung übereinander zu bauen, so wie jetzt etwa die sechsklassigen höheren Lehranstalten auf die Oberstufe der Vollanstalten vorbereiten, ohne in sich eine abgeschlossene Bildung zu geben. Es müssen vielmehr die verschiedenen sozialen Schichten, ganz besonders aber die verschiedenen Berufsarten, gleichmäßig zu ihrem Rechte kommen. Jede von ihnen muß eine Vorbildung erlangen, die ihrem Bedürfnis entspricht, und auch die kürzere und einfacher verlaufende Schulbildung muß ihr abschließendes Ziel und ihren organisch notwendigen Aufbau erhalten.

Der objektiven, sozialen Seite des Einheitsschulgedankens entspricht eine subjektive, individuelle. Wie die Bedürfnisse der verschiedenen Berufsklassen, so sollen auch die Verschiedenheiten der persönlichen Anlagen innerhalb des Systems der Einheitsschule Berücksichtigung finden. Es soll, soweit es das Wesen des öffentlichen Unterrichts irgend zuläßt, in der deutschen Schule jedem Zögling die Möglichkeit gegeben werden, seine besonderen Kräfte und Fähigkeiten zu entwickeln und dem Berufe zuzuführen, für den ihn die Natur begabt hat, und zwar soll die Differenzierung nicht nur der Art, sondern auch dem Maße der Begabung nach Möglichkeit entsprechen. Dem Talent soll die Bahn geöffnet werden, um zur Entfaltung zu gelangen, unabhängig von allem Zufall der Geburt, der sozialen und pekuniären Verhältnisse. Diese Idee ist es, die unter dem Ausdruck „der Aufstieg der Begabten“ in den letzten Jahren vor dem Krieg und während desselben ein Gegenstand lebhaftester Erörterungen und vielseitiger Bemühungen gewesen ist. Eine Fülle von Schriften und Artikeln gibt davon Zeugnis, und eine Reihe von großen Städten haben mitten im Krieg den Mut und die Mittel ge-

funden, sehr beachtenswerte Ansätze zur praktischen Verwirklichung des Gedankens zu machen¹⁾).

Beide Ideen, die der Einheitsschule und die einer Förderung der Begabten, ergänzen einander. Nur der Zusammenhang des Einheitsschulsystems macht es möglich, die verschiedenen Begabungen, die ja erst im Laufe der Schulzeit und auf sehr verschiedenen Altersstufen erkannt werden können, zur rechten Zeit in die rechte Bahn zu leiten und in die geeigneten Pflegestätten überzuführen, und nur die Reihe von Möglichkeiten, welche die Differenzierung der Einheitsschule eröffnet, gibt dem Gedanken der Begabtenförderung Richtung und Charakter. Denn so wenig der objektive Aufbau des Schulwesens in das Abiturientenexamen als eine einheitliche Spitze auslaufen darf, ebensowenig sollen alle begabteren Schüler in der gleichen Richtung zur Reifeprüfung und zum akademischen Studium gefördert werden. Das Einheitsschulsystem erkennt eine Reihe von verschiedenen Zielen neben- und übereinander an, und die Aufgabe ist, den einzelnen je nach der Art und dem Maße seiner Begabung einem dieser Ziele zuzuführen.

Die Lösung dieser Aufgabe wird freilich immer nur zu einem Teil von der Schule allein bewältigt werden können. Sie ist allgemein sozialer Natur. Es handelt sich praktisch um den Ausgleich ungünstiger sozialer und häuslicher Verhältnisse für die Kinder der unteren Schichten gegenüber den durch die Geburt bevorzugten. Diesen Ausgleich kann die Schulorganisation allein nicht bewirken, sie kann ihn nur erleichtern. Wenn er in großem Umfang durchgeführt werden soll, so müssen auch außerhalb der Schule Einrichtungen getroffen werden, die in engerer oder loserer Verbindung mit der Schule den begabteren Kindern aus armem Hause das längere Verbleiben auf der Schule ermöglichen, indem sie ihnen Ernährung und Lebenshaltung sichern.

Aber auch soweit die Schule an sich selbst in Betracht kommt, hängt doch das, was sie für den Aufstieg der Begabten leisten kann, keineswegs allein von der Organisation ab. Wie wir Deutsche überhaupt geneigt sind, uns von organisatorischen Einrichtungen zu viel zu versprechen, so hofft man offenbar auf manchen Seiten, daß, wenn erst die nötigen Einrichtungen vorhanden seien, um die erkannten Begabungen an ihrer Stelle einzuordnen und nach Eigenart und Maß zu fördern, dieses Verfahren denn auch mit einer gewissen automatischen Sicherheit vor sich gehen werde, die etwa durch die Oberleitung des Fachpsychologen verbürgt sei. Ich fürchte, das wird nicht der Fall sein. Auch die vollkommenste Diffe-

¹⁾ Auf die Menge von speziellen Fragen einzugehen, die sich an die Gesamt-tendenz knüpfen, ist an dieser Stelle nur zum kleinsten Teil möglich. Aus einer vom deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht herausgegebenen Sammel-schrift „Der Aufstieg der Begabten“, Vortragen, Leipzig 1916, wird man am besten einen Überblick über ihre Vielgestaltigkeit gewinnen.

renzierung in der Schulorganisation wird gegenüber der unendlichen Fülle und Feinheit der individuellen Unterschiede immer nur ein recht weitmaschiges Netz bilden, dem die feinsten und eigenartigsten Geister am leichtesten entgleiten. Und die Prüfungsmethoden der Jugendkunde, auch wenn sie gegenüber den jetzigen noch beträchtlich verschärft und erweitert werden sollten, können niemals die Präzision und Sicherheit mechanischer Leistungen und Verfahrensweisen erreichen. Die Unterscheidung des Talentes und seine zielbewußte Förderung bleibt stets mindestens ebenso sehr eine erzieherische wie eine organisatorische Aufgabe, und der einzelne Lehrer wird an ihrer Lösung zum mindesten den gleichen Anteil haben wie amtliche Einrichtungen und wissenschaftliche Kontrolle. Solche Einrichtungen gewähren vielmehr nur die Möglichkeit, die Begabung leichter und ausgiebiger zu fördern, als es ohne sie möglich wäre; aber daß sie überhaupt erkannt, daß sie schon im Keime gepflegt wird und die rechte Richtung erhält, das wird in erster Reihe stets von dem Scharfblick, der Beobachtungsgabe und dem liebevollen Interesse des Erziehers abhängen. Diese Eigenschaften zu entwickeln, wird in Zukunft eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrervorbildung sein müssen, und unsere früheren Betrachtungen haben uns gezeigt, daß die Psychologie hier eine tiefere Wirksamkeit entfalten kann als durch ein unmittelbares Eingreifen in die Praxis des Betriebes. Der Geist der Erziehung und der Lehrerschaft ist für jede positive Leistung der Schule wichtiger als die äußere Organisation.

Gleichwohl darf auch diese nicht unterschätzt werden. Die Vereinigung von Einheitlichkeit und Differenzierung ist die Aufgabe, welche der Aufbau der Einheitsschule zu lösen hat¹⁾. Wie er im einzelnen zu gestalten ist, darüber gehen die Meinungen noch auseinander. Radikalere Tendenzen unterscheiden sich auch hier von maßvolleren Bestrebungen; es wird je nachdem eine straffere Konzentration oder eine freier gestaltete Verbindung der verschiedenen Schularten und Stufenfolgen gesucht. Dennoch erscheinen die wichtigsten Grundsätze bereits dem Zwiespalt entrückt. Einigkeit herrscht zunächst darüber, daß die Aufgabe nur durch einen gemeinsamen Unterbau zu lösen ist, von dem alle einzelnen höher führenden Wege ausgehen. Einigkeit besteht auch darin, daß diesen Unterbau nur die allgemeine Volksschule bilden kann. Gemeinsam ist endlich den verschiedenen Vertretern der Einheitsschule der große Gedanke, daß den Kindern des Volks ohne Unterschied des Standes und künftigen Berufs nicht nur wie jetzt bis zum 15. Jahre, sondern ihre ganze Jugend hindurch eine öffentliche Erziehung zuteil werden muß und daß sie auf diese Weise zu einer intensiveren Vorbereitung für Beruf und Leben gelangen sollen. Einen Hauptdifferenzpunkt dagegen bildet die Frage, wie lange der gemeinsame

¹⁾ Über die verschiedenen Standpunkte und die einzelnen Fragen, die hier in Betracht kommen, orientiert übersichtlich das Buch von O. Kühnhausen, „Die Einheitsschule im In- und Auslande“. Gotha 1919.

Besuch der Volksschule auszudehnen sei und wann die Abzweigungen einsetzen sollen. Theoretiker wie Natorp, radikale Schulpolitiker wie Tews wollen ihn auf 6 Jahre ausdehnen: mit Vollendung des 12. Lebensjahres sollen zwei Wege auseinandergehen: die Schüler werden von da an entweder durch eine Gelehrtenschule, die bei Natorp ganz als humanistisches Gymnasium, bei Tews in modernerer Gestalt gedacht ist, auf die Universität, oder durch Realanstalten mit technischen oder sonstigen Einzelkursen auf einen praktischen Beruf vorbereitet, beides wiederum in einem sechsjährigen Kursus, der zugleich auch an die Stelle der jetzigen Fortbildungsschule tritt; der Schulbesuch soll also hiernach bis zum vollendeten 18. Jahre allgemein verbindlich sein. Näher den gegenwärtigen Verhältnissen und zweifellos auch dem überhaupt Erreichbaren stehen die Vorschläge, die Kerschensteiner dem Kieler Lehrertag 1914 vorgelegt hat¹⁾. Dieses Programm verlangt nur 4 Jahre hindurch die allgemeine Volksschule; auf diesem Unterbau erhebt sich auf der einen Seite der obere gleichfalls 4 jährige Kursus der Volksschule, auf der andern setzt eine ebenso lange gemeinsame Vorbereitung für alle höheren Schulen ein. Auf jene folgt dann wiederum vier Jahre lang die weiter auszubauende Fortbildungsschule. Auf dem gemeinsamen Unterbau der höheren Lehranstalten erheben sich eine Anzahl spezifischer Formen der Gelehrtenschulen.

Man sieht, daß dieses Programm dem Prinzip der Differenzierung beträchtlich mehr Rechnung trägt als jenes erste. Tritt man nun der praktischen Frage nach seiner Ausführbarkeit näher, so wird der Blick auf eine Organisation gelenkt, die ihm in glücklicher Weise entgegenkommt. Es ist das sogenannte *Mannheimer System*, wie es der dortige Stadtschulrat *Sickinge* ins Leben gerufen hat²⁾. Auch für den gegenwärtigen Stand des Schulwesens hat es sich schon als durchführbar und förderlich erwiesen, wenn auch freilich nur für große Schulen mit zahlreichen Schülern. Sickinge stellt den Normalklassen der Volksschule Parallelkurse zur Seite, von denen die einen (Förderklassen) schwächer begabte oder durch besonders ungünstige häusliche Verhältnisse zurückgebliebene Schüler soweit wie möglich zu der Leistungsfähigkeit der normalen heranbilden, die anderen aber — und diese sind es, die hier in Betracht kommen — die besonders Begabten durch rascheres Vorschreiten und zum Teil durch fremdsprachlichen Unterricht für den Übergang auf die höhere Schule vorbereiten. Es ist also eine Verzweigung innerhalb der einzelnen Schule,

¹⁾ Erweitert und abgedruckt in Kerschensteiners Buch „Deutsche Schulerziehung im Krieg und Frieden“. Leipzig 1916. — W. Rein, einer der Hauptverfechter der Einheitsschule, hat in bezug auf diese Sonderfrage eine schwankende Stellung eingenommen.

²⁾ Die Eigenart seiner Organisation hat Sickinge in einigen kleineren Schriften dargestellt; als die wichtigste bezeichnet er selbst: „Den Unterrichtsbetrieb in großen Volksschulkörpern usw.“ Mannheim 1904. Vgl. auch das von ihm geschriebene Kapitel in der oben genannten Sammelchrift des deutschen Ausschusses: „Der Aufstieg der Begabten“.

die, das Prinzip der Einheitlichkeit wahrend, die Vorzüge einer rechtzeitigen Differenzierung mit ihm verbindet. Durch eine solche Einrichtung wird nicht nur der vierjährige gemeinsame Unterbau der Bedenken entledigt, die sich gegen die Verlängerung des Elementarunterrichts erheben, sondern selbst die sechsjährige Einheitsschule wäre auf dieser Grundlage denkbar. Der fremdsprachliche, vielleicht auch der mathematische Anfangsunterricht könnte dann für die späteren Schüler höherer Lehranstalten in solchen Sonderkursen erteilt werden.

Allerdings läßt sich nicht wohl denken, daß der Aufbau der höheren Lehranstalten durch das Prinzip der Einheitsschule unberührt bleiben könnte. Die Reformanstalten und Oberrealschulen, die auf der Unterstufe den fremdsprachlichen Unterricht eingeschränkt haben, fügen sich offenbar leichter in den Gesamtorganismus ein als die Gymnasien und Realgymnasien alten Stils. Schon aus diesem Grunde ist es wahrscheinlich, daß der Stillstand, der seit einiger Zeit, in Preußen wenigstens, in der Entwicklung der Reformschulen eingetreten ist, nicht andauern wird; es ist vielmehr sehr möglich, daß sie den Schultypus der Zukunft abgeben werden. Im Aufbau der höheren Mädchenschule, wie ihn die Lehrordnung von 1908 festgelegt hat, ist der gemeinsame Unterbau nach dem Prinzip dieser Anstalten bereits durchgeführt, und es liegt nahe genug, dieses System auch für die Knabenschule allgemein zu machen¹⁾. Anderseits freilich sind prinzipielle Änderungen, vielleicht auch eine Vermehrung der bisherigen Schultypen durchaus wahrscheinlich. Daß die Eigenart der verschiedenen Lehranstalten besonders zu pflegen und unter allen Umständen zu erhalten sei, ist in der Schulordnung von 1901 und auch späterhin von der Schulverwaltung mit besonderer Betonung als Grundsatz ausgesprochen worden. Einen sachlichen Grund dafür habe ich niemals sehen können. Schulen sind doch wohl nicht um ihrer selbst, sondern um der einzelnen Schüler und um der Volksgemeinschaft willen da. Wenn bei diesen das Bedürfnis nach neuen Schularten und Mischformen hervortritt, welches Interesse sollte dagegen sprechen, sie einzuführen? Daß aber die neue Zeit auch in dieser Hinsicht neue Bedürfnisse hervorbringen wird, daran kann doch wohl kaum ein Zweifel sein. Denkbar freilich und vielleicht auch wünschenswert wäre es, daß solchen Bedürfnissen auf einem anderen Wege als durch die Vermehrung der Schultypen Genüge geschähe, nämlich durch eine systematische Ausgestaltung der Wahlfreiheit, auf die ich vorhin schon einmal

¹⁾ Daß ich im Zusammenhang dieser Betrachtungen auf die Frage des Mädchenschulunterrichts nicht eingegangen bin, wird man verstehen. Die Mädchenschulbewegung ist seit der oben erwähnten Neuordnung in einem strengeren Sinne historisch geworden, als es die allgemeinen pädagogischen Strömungen sind, von denen hier die Rede ist und die sich sämtlich noch im Flusse befinden. Da aber das Ergebnis der Neuordnung zu einem engen Anschluß der Mädchen- an die Knabenschule geführt hat, so gelten die pädagogischen Prinzipienfragen, die im Texte erörtert worden sind, im wesentlichen für beide Geschlechter.

hingedeutet habe. Man braucht sie nicht gerade nach amerikanischem Beispiel auszudehnen, aber es ließe sich sehr wohl denken, daß die Auswahl der Sprachen, die ja jetzt hauptsächlich die Anstaltsarten voneinander scheidet, wenigstens teilweise innerhalb der einzelnen Schulen stattfände und dem Wunsche der Schüler oder dem Ermessen der Eltern überlassen würde. Ansätze dazu sind ja auch schon in dem jetzigen System vorhanden. Auch das Mehr oder Weniger an naturwissenschaftlicher Bildung könnte auf solche Weise ausgeglichen werden. Das Prinzip der Einheitsschule würde damit strenger gewahrt bleiben als bei dem Nebeneinander verschiedener Schultypen. Ich kann an dieser Stelle nicht auf Einzelheiten eingehen, noch das Für und Wider erörtern. Allein ich will doch nicht unterlassen, auf die Möglichkeit, die hier liegt, hinzuweisen. Wir haben uns in den letzten Menschenaltern in Deutschland so sehr an ein Prinzip starrer Schultypen gewöhnt, oder vielmehr wir sind durch die staatliche Fürsorge so daran gewöhnt worden, daß eine beweglichere und freiere Organisation vielen unmöglich oder doch nicht wünschenswert erscheint. Diese Anschauungsweise wird schwerlich auf die Dauer durchzuführen sein. Wir werden lernen müssen, den einheitlichen Geist, der die allgemeine Zielsetzung der nationalen Schulerziehung, aber auch ihre Abstufungen und ihre Sonderziele bestimmen muß, für wesentlicher zu halten als alle Fragen nach Lehrstoffen und Unterrichtspensen im einzelnen. Das ist der letzte Sinn des Einheitsschulprinzips.

* * *

Es ist eine Fülle von Gedanken und Bestrebungen, welche im Rahmen dieser kurzen Übersicht vor uns vorübergezogen sind. Nicht alle sind von gleicher Bedeutsamkeit, nicht alle gleich abgeklärt und spruchreif. Auch bleibt mancher Raum für neue Reformideen, die bisher noch nicht oder noch nicht ausreichend zu Worte gekommen sind. Im ganzen aber hat die geschilderte Bewegung und haben die Männer, die sie führen, das unleugbare Verdienst, den Blick der deutschen Lehrer und Erzieher in die Zukunft gerichtet und der kommenden Entwicklung vorgearbeitet zu haben. Denn die Gedanken der Freiheit und der sozialen Zusammenfassung sind es, in deren Vereinigung alle hier geschilderten einzelnen Tendenzen gemeinsam gipfeln. Daher bedeutet die neue Gestaltung unseres Bildungswesens im freiheitlichen und zugleich sozialen Sinne, wie wir sie als Folge der politischen Umwälzung erwarten, keinen gewaltsamen Bruch mit der bisherigen Entwicklung, wie ein solcher nur gar zu leicht alle ruhige Bildung zurückdrängt. Vielmehr findet die neue Ordnung überall Anknüpfungspunkte und offene Bahnen. Sie wird die Entwicklung beschleunigen, aber sie braucht sie nicht erst ins Leben zu rufen, und das Zentralinstitut wird ihr dabei die besten Dienste leisten können. Es wird sich, so hoffen wir, immer mehr zu einem Mittelpunkt für die fortschrittliche und freiheitliche Bewegung im Erziehungswesen unserer Zeit ausgestalten.

Der bisherige Aufbau der Schulbehörden in den deutschen Bundesstaaten¹⁾.

Von Geh. Regierungs- und Schulrat Dr. S a c h s e , Hildesheim.

Wenn ich es unternehme, ein Bild vom bisherigen Aufbau der Schulbehörden in den deutschen Bundesstaaten zu entwerfen, so ist bei der Weite des Gebiets Beschränkung geboten. Ich beschränke mich von vornherein auf das allgemein bildende Schulwesen. Dabei wird das Volksschulwesen, seinem Umfange und seiner politischen Bedeutung entsprechend, stärkere Berücksichtigung erfahren müssen als das höhere Schulwesen. Hochschulen, Fachschulen und Sonderschulen bleiben dagegen außer Betracht. Die für diese Schulen eingesetzten Behörden sind größtenteils grundverschieden von den für die allgemein bildenden Schulen bestimmten. Es fehlt überall an einem organischen Aufbau des gesamten Schulwesens. Die Brücken zwischen dem Aufbau des einen und des anderen Schulwesens sind fast überall ebensowenig vorhanden wie zwischen den Behörden.

Es ist nicht meine Absicht, Ihnen die Zusammensetzung und den Wirkungskreis aller einzelnen Schulbehörden vorzuführen. Dazu gehörte eine lange Reihe von Vorlesungen; so mannigfaltig sind die Gestaltungen. Auch wären dabei Wiederholungen unvermeidlich. Vielmehr werde ich versuchen, Ihnen die leitenden Gesichtspunkte zu zeigen, die den Aufbau beherrschen, sie aus der Entwicklungsgeschichte zu erklären und zu beleuchten und die Zusammenhänge zwischen dem Aufbau in den einzelnen Staaten, wo solche vorhanden sind, darzulegen und dabei auch nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, wo die Entwicklung hinter den Forderungen der Zeit zurückgeblieben ist. Der Aufbau soll Ihnen im Längsschnitt nach seinen Stufen und Zusammenhängen, aber auch im Querschnitt nach den einzelnen Bundesstaaten gezeigt werden. Doch können im allgemeinen nur die größeren Bundesstaaten Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg, Baden, Hessen und Elsaß-Lothringen berücksichtigt werden, die kleinern nur insoweit sie besonders charakteristische Erscheinungen aufweisen.

Unter Schulbehörden versteht man sowohl die Schulaufsichts-, wie die Schulverwaltungsbehörden. Eine scharfe Trennung ist freilich nicht möglich, denn die Grenzen sind fließend. Auch die Schul-

¹⁾ Vortrag, gehalten auf der pädagogischen Herbstwoche des Zentralinstituts am 4. Oktober 1918.

aufsichtsbehörden üben verwaltende Tätigkeit aus, und die meisten Schulverwaltungsbehörden nehmen auch in gewissem Umfange an der Schulaufsicht teil. Jedenfalls ist es nötig, sich vor Eintritt in die Darstellung über den Begriff der Schulaufsicht und Schulverwaltung und ihre Zusammenhänge klar zu werden. Der Aufbau der Schulbehörden ist fast nirgends nach theoretischen Gesichtspunkten erfolgt, sondern er hat sich entwickelt einerseits aus dem Verhältnis zwischen Staat und Kirche, anderseits aus dem zwischen Staat und Gemeinden. Auch diese Verhältnisse sind daher vor Eintritt in die eigentliche Darstellung zu erörtern. Nur da, wo sie in den einzelnen Bundesstaaten eine gleichartige Entwicklung gehabt haben, findet sie sich auch im Aufbau der Schulbehörden vor.

Schulverwaltung und Schulaufsicht.

Die Schulverwaltung ist die Gesamtheit der auf die Einrichtung und Unterhaltung der Schule unmittelbar gerichteten Tätigkeiten. Unter Schulaufsicht versteht man die Überwachung der Schulverwaltung. Die Schulaufsicht sorgt für die Beobachtung des Schulrechts bei den einzelnen Schulkörpern, sei es, daß dies in Gesetzen niedergelegt ist oder von den Behörden der Schulaufsicht geschaffen ist. Die Schulverwaltung ist das Ursprüngliche; sie äußert sich im Jugendstadium der Schule und in der Pflege des einzelnen Schulkörpers; die Schulaufsicht deckt sich mit der Schulverwaltung. Dies Verhältnis hat länger angedauert bei den höheren Schulen als bei den Volksschulen, bei den höheren Mädchenschulen länger als bei den höheren Knabenschulen. Bei den Volksschulen trat das Bedürfnis nach einer gewissen Vereinheitlichung der Einrichtungen früh hervor. Diese konnte nur von einer der Schulverwaltung übergeordneten Stelle erfolgen. Dazu kam die Erkenntnis von der Bedeutung der Volkserziehung für den Besitz der Macht. Sie veranlaßte den Machthaber zu dem Streben, die Herrschaft über die Volksschule zu gewinnen. So sonderte sich die Schulaufsicht von der Schulverwaltung als etwas ihr Übergeordnetes ab. Sie wurde auch zuweilen, von unten mit dem Ziele ihrer Abschwächung, von oben mit dem Ziele der Verschleierung ihrer wahren Bedeutung als „Oberaufsicht“ bezeichnet. In der Gegenwart ist dieser Unterschied verschwunden; man spricht nur noch von Schulaufsicht. In den Zeiten des Absolutismus sog die Schulaufsicht die Tätigkeit der Schulverwaltung beinahe auf. In Preußen bedurfte es der Steinschen Reformen, um der gemeindlichen Schulverwaltung wieder einen Inhalt zu geben. Nach und nach ist wieder eine deutlichere Trennung eingetreten, aber sie ist in Ermangelung gesetzlicher Abgrenzung erst auf wenigen Gebieten vollzogen. Das Bestreben der Zeit zeigt auf eine scharfe Trennung hin; doch stehen dieser die größten Schwierigkeiten entgegen. Die begriffliche Scheidung von Schulaufsicht und Schulverwaltung versagt in der Praxis. Die Schulaufsicht greift

noch heute die Schulverwaltung in vielen Stücken in sich, wenigstens soweit sie sich auf die inneren Angelegenheiten erstreckt. Die Behörden der Schulaufsicht nehmen also auch Schulverwaltungstätigkeiten wahr.

Für die Zwecke der Darstellung werde ich aber trotzdem in diesem Vortrage zwischen den Schulaufsichtsbehörden, wie die staatlichen Schulbehörden bezeichnet werden sollen, und den gemeindlichen Schulverwaltungsbehörden unterscheiden.

Schulaufsicht der Kirche.

Im Mittelalter besaß die Kirche unumschränkt die Aufsicht über die von ihr gegründeten und verwalteten Schulen. Ihre Organe bildeten die Schulaufsichtsbehörden. Neben den kirchlichen Schulen wurden zwar in den Städten Stadtschulen eingerichtet, in denen Laienlehrer wirkten; aber die Aufsicht über diese Schulen wurde entweder von vornherein der Geistlichkeit überlassen oder von ihr erstritten. Die weltlichen Gewalten kümmerten sich, abgesehen von den Städten und einigen von den Reformatoren besonders beeinflussten Gebieten, erst nach dem Dreißigjährigen Kriege um die Volksschule. In den protestantischen Ländern galten die Landesherren nach der Beseitigung der päpstlichen und bischöflichen Autorität als oberste Landesbischöfe. Während sie in der reformatorischen Zeit Kirchenordnungen erließen, in denen das Schulwesen nebenher geregelt wurde, wie denn noch im Westfälischen Frieden die Einsetzung der Schulbehörden als ein Annexum der Religionsübung galt, gingen sie im 17. Jahrhundert dazu über, selbständige Schulordnungen als Staatsoberhaupt zu erlassen. Sie sprachen damit den Grundsatz der staatlichen Oberhoheit über die Schule aus; das gleiche taten danach auch die katholischen Landesherren. Dieses Vorgehen war nach der kirchlichen Spaltung notwendig geworden. Die Kirche konnte nicht neutral sein. Die Landesherren sind es im großen und ganzen gewesen, die katholischen in Süddeutschland vielleicht in höherem Maße als die evangelischen. Im 18. Jahrhundert verordnete der Staat, d. h. der Landesherr, die Schulpflicht als allgemeine Untertanenpflicht. Seitdem betrachtete er die Schulaufsicht als ausschließlich staatliche Angelegenheit. Diese Auffassung hat sich fortgesetzt und verstärkt in den Zeiten, welche zum Erlaß von Verfassungen führten, und hat meist in diesen Ausdruck gefunden. Sie hat durch Herkommen und Gesetz so feste Gestalt gewonnen, daß in den deutschen Staaten heute Schulaufsicht *f a s t* gleichbedeutend ist mit staatlicher Schulaufsicht. Diese Einschränkung „fast“ ist nötig, weil in einzelnen Staaten der Kirche noch wirkliche Aufsichtsrechte neben dem Staate, in anderen beschränkte zustehen, sodann weil den Gemeinden, welchen vom Staate zumeist die Unterhaltung der Volksschule aufgebürdet worden ist, damit gewisse Aufsichtsrechte zugestanden wurden, die ihnen zum Teil noch verblieben sind.

Zur Ausübung der Schulaufsicht hat sich der Staat in der unteren Instanz fast überall bis in die Gegenwart hinein der Geistlichkeit bedient. Die Geistlichkeit handelt aber als Organ der Schulaufsicht im Auftrage des Staates, wenigstens in Preußen. Erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts hat die Ersetzung der Geistlichkeit durch weltliche Schulaufsichtsbeamte und Behörden begonnen. Der Ersetzungsprozeß vollzieht sich noch in der Gegenwart. Nur noch in zwei deutschen Staaten fungiert eine geistliche Behörde als oberste Schulbehörde: in Braunschweig und in Reuß ä. L. In einigen deutschen Staaten ist der Ersetzungsprozeß auch bis in die unterste Instanz zum Abschluß gekommen, so in Sachsen-Meiningen und den Hansestädten, wo der Kirche überhaupt kein Platz mehr in den zugleich als örtliche Verwaltungskörper tätigen Schulbehörden eingeräumt ist. Wie überhaupt, so bietet der Aufbau der Schulbehörden in Hinsicht des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche ein höchst buntes Bild dar. Verwandtschaften zeigen sich einerseits unter den norddeutschen Staaten auf protestantischer Grundlage, anderseits unter den süddeutschen, näher zwischen Baden und Hessen wegen des simultanen Charakters ihres Schulwesens. Preußen und Bayern zeigen manche Ähnlichkeiten bezüglich des absolutistischen Charakters und der theoretischen Unabhängigkeit von der Kirche, der praktischen Anlehnung an sie. Elsaß-Lothringen hat sich anfänglich nach dem Muster Preußens gerichtet, ist aber später seine eigenen Bahnen gegangen, beginnend mit der der Kirche nachgiebigen Ära Manteuffel. Scharf konfessionelle Trennung findet statt in Württemberg und Oldenburg. Scheinbare religiöse Gleichgültigkeit herrscht in Preußen. Eine minder freundliche Haltung gegen den katholischen Teil war zu beobachten in Braunschweig, wenigstens bis vor kurzem noch, und in einigen thüringischen Staaten, große Vorsicht im Königreich Sachsen, strengste Beobachtung der Parität in Bayern, absichtliche Nichtbeachtung in Baden und Hessen und in den Hansestädten, an Schwäche grenzende Nachgiebigkeit in Elsaß-Lothringen. Diese Gesichtspunkte beherrschen auch den Aufbau der Schulbehörden und ihre Zusammensetzung in persönlicher Beziehung.

Schulaufsicht bei der Gemeinde.

Staat und Kirche sind in Deutschland völlig verschiedene Lebensgemeinschaften. Die Kirche beansprucht keinen Teil an der Schulverwaltung, wohl aber an der Schulaufsicht. Anders ist es bei der Gemeinde, mag darunter die bürgerliche Gemeinde oder eine zu Sonderzwecken zusammengeschlossene, an die Ortsgrenzen nicht gebundene Gemeinde verstanden werden. Die Gemeinde ist immer nur ein Teil der staatlichen Lebensgemeinschaft; sie ist ihr untergeordnet. Das Schulaufsichtsrecht des Staates ist an sich unbeschränkt; durch das der Gemeinde kann es nur insoweit eingeschränkt werden, als der Staat der Gemeinde freiwillig solche Rechte abtritt oder ihr

Rechte, die sie vor der Begründung der Staatsverfassung besaß, beläßt.

Für die Ausübung der Schulverwaltung ist in erster Linie entscheidend das finanzielle Moment. Wer die Schule unterhält, gilt auch als derjenige, der an ihrer Verwaltung in erster Linie beteiligt ist, zunächst auf dem gesamten finanziellen, dem äußeren Gebiet. Bei dem innigen Zusammenhange zwischen den äußeren und inneren Angelegenheiten wird den Unterhaltungspflichtigen aber auch ein wesentlicher Einfluß auf dem inneren Gebiet, namentlich dem der Lehrerberufung, eingeräumt. Bei der modernen Tendenz, dem Staate in immer höherem Maße die Unterhaltungspflicht aufzubürden, kann es zweifelhaft erscheinen, ob dieser bisher anerkannte Zusammenhang weiter zugestanden werden soll, der Gemeinde also die Schulverwaltung letzten Endes überhaupt zu nehmen und auf die Staatsbehörden zu übertragen ist, oder ob der Gemeinde trotz der Abnahme der Schulunterhaltungspflicht die Schulverwaltung wenigstens in gewissem Umfange zu belassen ist.

Jedenfalls herrscht zur Zeit der Gesichtspunkt, daß mit der Schulunterhaltungspflicht auch ein Recht auf die Schulverwaltung in gewissem Umfange verbunden ist. Dabei zeigen sich wesentliche Unterschiede zwischen dem höheren und dem niederen Schulwesen. Das höhere Schulwesen wird zum nicht geringen Teile vom Staate unterhalten. In stärkerem Maße gilt dies von den kleineren deutschen Staaten als von Preußen. In Bayern sind fast alle höheren Schulen staatlich. Wo dem Staat die Unterhaltung obliegt, da nimmt er auch die ganze Schulverwaltung wahr, und die Gemeinde, in der sich die höhere Schule befindet, ist daran so gut wie gar nicht beteiligt. Da, wo die Gemeinde aber die höhere Schule unterhält, ein Fall, der in Preußen sehr häufig vorkommt, da beansprucht sie auch Einfluß auf die Schulverwaltung. In Preußen fehlt es an allgemeinen Normen für die Beteiligung der Gemeinden an der Verwaltung der höheren Schulen, und hier liegt die Quelle zu zahlreichen Konflikten zwischen der staatlichen Aufsichtsbehörde und der städtischen Schulverwaltungsbehörde. Man spricht dabei von einem Patronat der Gemeinde und versteht darunter den Inbegriff der Befugnisse und Pflichten, die der Gemeinde in bezug auf die Schule aus einem besonderen Rechtsgrunde zustehen. Nach preußischem Begriff steht der das Patronat vertretenden Behörde das Recht der äußeren Verwaltung der Schule und darüber hinaus das Lehrerberufungsrecht zu. Weiter sind den Kuratorien, welche bei nichtstaatlichen höheren Lehranstalten eingesetzt sind, auch gewisse, die inneren Angelegenheiten der Schule berührende Rechte zugestanden worden. Dagegen ist die Patronatsbehörde oder das Kuratorium niemals Disziplinarbehörde für die Lehrerschaft. Die nichtstaatlichen höheren Schulen stehen ebenso wie die staatlichen unter der Aufsicht des Provinzialschulkollegiums. Die Direktoren aber sind auch der Patronatsbehörde in mannigfacher Beziehung Rechenschaft schuldig, wie dies in der Dienstanweisung

für die Direktoren der höheren Lehranstalten für die männliche und die weibliche Jugend näher ausgeführt ist. Im Bereiche der Städteordnung für die sieben östlichen Provinzen und im weiteren Bereich der Magistratsverfassung wird das Patronat vom kollegialischen Magistrat ausgeübt. Die städtischen Körperschaften können beschließen, an Stelle der Magistrate einem Kuratorium die Wahrnehmung der Patronatsrechte zu übertragen. Im Bereiche der Bürgermeisterverfassung bestehen fast durchweg Kuratorien. Ihre Rechte und Pflichten werden in der Regel durch Statuten bestimmt, die der Genehmigung des Unterrichtsministers bedürfen. Die Stadtverordnetenversammlungen und Bürgervorsteherkollegien sind bei der Ausübung des Patronats nicht beteiligt.

Im Volksschulwesen ist in fast allen deutschen Staaten ursprünglich und grundsätzlich die Schulunterhaltung der Gemeinde aufgelegt worden. Darum ist ihr auch die Schulverwaltung auf dem finanziellen Gebiete und auch auf anderen damit zusammenhängenden Gebieten ganz oder zum größten Teile überlassen worden. Das spiegelt sich wieder im Aufbau der Behörden. Die Grenzen der Zuständigkeit der staatlichen Schulaufsichts- und der gemeindlichen Schulaufsichtsbehörden sind vielfach, insonderheit in Preußen, nicht klar gezogen. Daher kann es nicht fehlen, daß Streitigkeiten über ihre Feststellung entstehen. Die Gemeinde fühlt sich der Schule näher als der Staat, glaubt, ihre Bedürfnisse besser zu verstehen, wünscht ihre Einrichtung nach örtlichen Verhältnissen zu treffen. Der Staat vertritt die mit den örtlichen Interessen zuweilen in Widerstreit stehenden Gesichtspunkte der Allgemeinheit. In einigen Staaten hat sich die Gesetzgebung bemüht Grenzen zu ziehen. Jedenfalls ist es natürlich, daß die Gemeinden die gesetzliche Festlegung ihrer Rechte verlangen. Den Gemeinden sind die neuzeitlichen Bestrebungen nach Dezentralisation der Staatsverwaltung zu Hilfe gekommen. Neuerdings unterscheidet die preußische Staatsverwaltung zwischen Dekonzentration, Übertragung gewisser Befugnisse auf untere Instanzen unter Aufrechterhaltung des Abänderungsrechts der oberen Instanz, und zwischen Dezentralisation, Übertragung gewisser Befugnisse auf die Selbstverwaltungsorgane unter Aufhebung des Abänderungsrechts der oberen Instanz. Der Staat überläßt aus Zweckmäßigkeitsgründen einen Teil seiner Rechte an der Schule der Gemeinde, einmal um seine Behörden zu entlasten, sodann um das Interesse der Gemeinden für das Schulwesen zu erhöhen. Das ist um so eher angängig, wenn die Gemeinde in ihren Verwaltungsorganen gleich vorgebildete und interessierte Kräfte besitzt wie der Staat. Aus diesem Gesichtspunkt erweist es sich als notwendig, einen Unterschied zwischen den Gemeinden zu machen. Solche Unterschiede sind denn auch in allen deutschen Bundesstaaten gemacht worden, in der Regel nach Stadt und Land, wobei es wieder besonderer Feststellung bedarf, welche Gemeinden als Stadt zu behandeln sind.

Häufig ist die Grenze lediglich nach der Größe der Städte gezogen. In Betracht kommt aber auch die in der Verfassung der Gemeinden zum Ausdruck kommende geschichtliche Entwicklung, die auch für die selbständige Stellung der Stadtgemeinden gegenüber der inneren Staatsverwaltung von ausschlaggebender Bedeutung ist. Die Bevorzugung der hinsichtlich der Schulverwaltung und Schulaufsicht besonders gestellten Gemeinden findet in doppelter Weise statt. Entweder werden ihnen Rechte der staatlichen Schulaufsichtsbehörde, sei es im Wege des Gesetzes, sei es durch Übertragung mittels Verwaltungsaktes abgetreten. Oder sie werden höheren Behörden unmittelbar unterstellt, womit sich die Übertragung der Befugnisse der ihnen mit dieser Unterstellung gleichgestellten Schulbehörden häufig verbindet. Es kommt darauf an, welchen Organen der gemeindlichen Verwaltung Schulverwaltung und Schulaufsicht anvertraut werden, ob den für die innere Verwaltung bestehenden (Magistraten, Bürgermeistern, auch Repräsentativkörperschaften) oder besonderen von diesen ausgehenden oder eingesetzten Schulverwaltungsorganen. Aus Ersparnisrücksichten sowie zur Vermeidung von Konflikten werden in größeren Städten in Preußen sogar städtischen Beamten staatliche Schulaufsichtsrechte oder staatlichen Schulaufsichtsbeamten nebenamtlich städtische Schulverwaltungsämter übertragen.

In P r e u ß e n ist die Instruktion für die Schuldeputation von 1811, nach der in jeder Stadt eine einzige Behörde für die inneren sowohl als die äußeren Verhältnisse errichtet werden sollte, nicht so zur Ausführung gekommen, wie sie gedacht war. Die Regierungsinstruktion von 1817 übertrug der staatlichen Schulbehörde im Grunde die gesamte Schulverwaltung. Die Verfassungsurkunde von 1850 bestimmt: „Die Leitung der äußeren Angelegenheiten der Volksschule steht den Gemeinden zu.“ Zu der von der Staatsregierung gewünschten Festlegung dieses Grundsatzes im Volksschulunterhaltungsgesetz ist es nicht gekommen, weil es sonst hätte scheinen können, als ob damit die inneren Angelegenheiten ausschließlich in das Gebiet der staatlichen Schulverwaltung verwiesen würden. Es gibt nach wie vor keine Bestimmungen, die uns sagen, welche Angelegenheiten äußere, welche innere sind. Die Unterrichtsverwaltung hält an der Auffassung fest, daß die Schulaufsicht die inneren Angelegenheiten umschließt, und daß das Recht der gemeindlichen Beteiligung an der Schulaufsicht der staatlichen Bestimmung überlassen ist. Das Schulaufsichtsgesetz von 1872 hat den Gemeinden und deren Organen die ihnen bisher zustehende Teilnahme an der Schulaufsicht belassen. Durch das Volksschulunterhaltungsgesetz und die dazu erlassenen Ausführungsbestimmungen sind den Schuldeputationen, denen erhöhte Befugnisse gegenüber den Schulvorständen zukommen, eine ganze Reihe bisher staatlicher Befugnisse übertragen, insbesondere denen der kreisfreien Städte und der nicht kreisfreien

Städte mit mehr als 28 Schulstellen. Weiter sind die größeren, reicheren und älteren Gemeinden bevorrechtet hinsichtlich des Ortszulagerechtes und der Lehrerwahl.

In Bayern überträgt sich die Stellung, welche den unmittelbaren Städten auf dem Gebiete der inneren Verwaltung eingeräumt ist, auch auf das Gebiet der Schulverwaltung. Diese Städte sind nicht einem Bezirksamt, sondern der Kreisregierung unmittelbar unterstellt. Die Einrichtung der Stadtschulkommission stammt bereits aus dem Jahre 1821. Ihre schulaufsichtliche Betätigung ist sehr verwickelt. Es bestehen noch zahlreiche gemeindliche Präsentations- und Vorschlagsrechte. Die nur im rechtsrheinischen Bayern vorkommenden unmittelbaren Städte, sowie alle Gemeinden mit 5000 und mehr Einwohnern sind verpflichtet, alle unter 5000 sind berechtigt, die Gehaltsverhältnisse des gesamten Lehrpersonals an den Volksschulen durch Ortsstatut zu regeln. (Schulbedarfsgesetz von 1902.) Die Beseitigung dieser ungleichen Behandlung der Gemeinden ist geplant.

In Sachsen liegt die Schulunterhaltung und dementsprechend auch die Schulverwaltung den konfessionellen Schulgemeinden ob. In den Städten mit Revidierter Städteordnung liegt jedoch die Schulverwaltung der evangelischen Schulgemeinden in den Händen der städtischen Körperschaften.

Das württembergische Volksschulgesetz von 1909 bezeichnet die örtliche Aufsicht über die Volksschule als Schulpflege und gibt ihr einen ganz anderen Charakter, als der von der staatlichen Behörde zu handhabenden Schulaufsicht innewohnt. In den mittleren und größeren Städten ist in den meisten Angelegenheiten der Ortschaftsrat unmittelbar dem Oberschulrat, nicht erst dem gemeinschaftlichen Oberamt in Schulsachen unterstellt.

In Baden nehmen die der Städteordnung unterstehenden Städte im Gesetz eine Sonderstellung ein bezüglich der Schulverwaltung, der Schulunterhaltung und der Lehreranstellung.

In Hessen genießen die Gemeinden, in welchen die Städteordnung Anwendung findet, immer den Vorzug, daß nicht die oberste Schulbehörde den Vorsitzenden des Schulvorstandes ernennt, sondern daß der Bürgermeister von Amts wegen den Vorsitz führt. Auch gehören die Bürgermeister der Städte mit mehr als 10 000 Einwohnern zur Kreisschulkommission.

In Elsaß-Lothringen sind alle Gemeinden der Schulaufsichtsbehörde gegenüber gleichgestellt. In Mecklenburg-Schwerin nehmen die Städte Wismar und Rostock eine bevorrechtete Stellung ein, in Oldenburg die Stadtgemeinden I. Klasse, in den Thüringischen Staaten überall auch die kleinen, namentlich bezeichneten Städte, und in Braunschweig die Stadt Braunschweig; schulaufsichtliche Rechte aber nehmen die Gemeinden dort nicht mehr wahr.

Der Behördenaufbau.

Wenn man in Betracht zieht, daß $\frac{1}{7}$ bis $\frac{1}{6}$ der Bevölkerung im Volksschulpflichtigen Alter steht, und daß davon 92 bis 93 % die Volksschule besuchen, so ist es klar, daß es zur Verwaltung und Überwachung des Schulwesens eines gewaltigen Behördenaufbaues bedarf und der Hauptteil davon auf die Volksschule entfällt.

Der Staat bedarf für die Ausübung der Schulaufsicht und der in seinem Dienstbereich fallenden Schulverwaltung einer Reihe von Behörden, deren Wirksamkeitsbereich räumlich und sachlich gegeneinander abgegrenzt sein muß. Die Gemeinde bedarf örtlicher Schulverwaltungsorgane.

Gliederung der Schulaufsichtsbehörden.

Ich will zuerst von den Schulaufsichtsbehörden reden. Ihre Einrichtung ist nur selten zum Gegenstand der Gesetzgebung gemacht worden. In Preußen fehlt gesetzliche Regelung gänzlich. Nur das Prinzip der staatlichen Schulaufsicht ist in der Verfassung und im Schulaufsichtsgesetz festgelegt. In der Regel beruht die Einrichtung der Schulaufsichtsbehörden auf Verordnung des Staatsoberhauptes oder der obersten Staatsbehörden. In heutiger Zeit bedarf es selbstverständlich der etatsrechtlichen Bewilligung der Mittel zur Errichtung neuer Behörden.

Die Verwaltung der höheren Schulen läßt sich straffer führen, weil sie isolierter ist, auch weil der Schulzwang fehlt. Die Verwaltung des Volksschulwesens greift tiefer in die Verhältnisse der Familie, der Gemeinde, der Kirche ein. Dazu sind die örtlichen Verhältnisse zwischen Stadt und Land, zwischen den einzelnen Landesteilen sehr verschieden. Während beim höheren Schulwesen die verschiedenen Verwaltungs- und Aufsichtstätigkeiten meist in derselben Behörde vereinigt werden können und es nur eines hierarchischen Aufbaues übereinander stehender Behörden bedarf, bringt es die Mannigfaltigkeit des Volksschulwesens mit sich, daß die verschiedenen Verwaltungs- und Aufsichtstätigkeiten auf verschiedene Behörden verteilt werden. Die Gliederung vollzieht sich namentlich in Rücksicht auf die Fürsorge für die äußeren und inneren Verhältnisse (Landrat und Kreisschulinspektor) und in Rücksicht auf die Ausbildung, Fortbildung und Verwendung des Lehrpersonals (Prov. Schulkollegium, Regierung). Weiter aber wird eine *aufsteigende Gliederung* in Rücksicht auf die örtlichen, gemeindlichen, kirchlichen Interessen und die Interessen der höheren Verbände (Kreis, Provinz, Staat) nötig. Die oberen Behörden besitzen gegenüber den unteren in der Regel das Recht des Dienstbefehls; sie können im Rahmen des Gesetzes allgemeine Dienstanweisungen und Sonderanweisungen erlassen, denen die unteren nachzukommen haben. Sie haben ferner das Recht, Beschwerden über das Verfahren der un-

teren anzunehmen, sie zu prüfen und für Abhilfe zu sorgen. Sie haben das Recht der Aufsicht über die unteren Behörden. Überall in Deutschland besteht eine hierarchische Gliederung der Schulbehörden, aber sie ist gegenüber den der Schule nächsten Behörden nicht überall scharf ausgeprägt, weil diese den gemeindlichen Organen zu nahe stehen, häufig selbst ganz oder wenigstens in gewissen Beziehungen gemeindliche Organe sind. Das Anordnungsrecht der höheren gegenüber der unteren Behörde ist daher nur im Bereiche der eigentlichen Schulaufsicht scharf ausgeprägt und auch da abgeschwächt gegenüber ehrenamtlich tätigen Personen. Es erleidet erhebliche Einschränkungen, sobald es sich um finanzielle Anforderungen an die Gemeinden handelt. Die Tendenz der Gesetzgebung ging bisher immer bestimmter dahin, das Selbstverwaltungsrecht der gemeindlichen Schulbehörden in den Vordergrund zu rücken und das Bestimmungsrecht der Schulaufsichtsbehörde durch Rechtskontrollen einzuschränken.

Die Schulaufsichtsbehörden sind aufsteigend gegliedert, und zwar entweder in vier Abstufungen in obere, mittlere, untere und örtliche Behörden, oder in drei Abstufungen obere, untere und örtliche Behörden. Im höheren Schulwesen decken sich untere und örtliche Behörden. Die örtliche Behörde, der Ortsschulinspektor, fehlt in Elsaß-Lothringen, so daß dort eine dreifache Gliederung besteht in obere, mittlere und untere Behörden. Die örtliche Behörde fehlt ferner in einer größeren Anzahl mittlerer und kleiner Staaten, die auch eine mittlere Behörde entbehren können, so daß dort nur obere und untere Behörden zu unterscheiden sind. In den ganz kleinen Staaten gibt es auch nur eine einzige Schulbehörde.

Die oberen Behörden haben fast überall den Charakter des Ministeriums, in seltenen Fällen (Württemberg, Oldenburg, Braunschweig) den einer unter unmittelbarer Aufsicht eines einzelnen Ministeriums oder des Gesamtministeriums stehenden Zentralbehörde, zuweilen auch Zentralmittelbehörde genannt. Mittlere Behörden sind nur in Preußen und Bayern nötig und vorhanden. In Elsaß-Lothringen sind sie, nachdem sie einmal nach preußischem Muster geschaffen waren, ohne Not, wohl lediglich aus politischen Gründen, beibehalten worden. In Preußen kann man sogar in manchen Stücken von einer fünffachen Gliederung sprechen, indem zwischen dem Minister und der Regierung noch der Oberpräsident eingeschoben ist, dem durch die neueste Gesetzgebung allerdings in einer Anzahl von Angelegenheiten die endgültige Entscheidung an Stelle des Ministers zugewiesen ist.

Die oberen und mittleren Behörden sind mannigfach verschieden zusammengesetzt. Die Ministerien sind bureaukratisch eingerichtet, d. h. der Chef hat allein die Verantwortung für die Handlungen des Ministeriums nach außen und daher auch das alleinige Bestimmungsrecht. Die oberen Schulbehörden in den freien Städten und die

mittleren in Preußen haben kollegiale Verfassung. Die unteren Schulaufsichtsbehörden werden meist, die örtlichen ausschließlich durch Einzelpersonen (nach preußischem Ausdruck Kreis- und Ortsschulinspektoren) dargestellt. In der unteren Instanz werden aber die Schulaufsichtsrechte zuweilen auch durch zwei Personen gemeinschaftlich, den obersten staatlichen Verwaltungsbeamten und den Kreisschulinspektor, wahrgenommen, selten durch eine Mehrheit von Personen (Kreisschulkommission in Hessen). In vielen Staaten ist die untere Schulaufsichtsbehörde die letzte für die eigentliche Schulaufsicht, während es für die Verwaltung noch eine örtliche Behörde gibt, der in ihrer Gesamtheit zuweilen, aber mehr scheinbar, gewisse Schulaufsichtsrechte beigelegt sind. Die wirkliche Schulaufsicht, nämlich die Disziplin und die Anordnungsbefugnis über den inneren Unterrichtsbetrieb, ruht bei der Kreisinstanz.

In Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg und Baden sind Kultus und Unterricht in demselben Ministerium verbunden, in den kleineren deutschen Staaten ist in der Regel der Chef der inneren Verwaltung auch der der Unterrichtsverwaltung.

Der Wirkungskreis der Schulaufsichtsbehörden gegenüber anderen Staatsbehörden ist teils durch Gesetz, teils durch landesherrliche Verordnung abgegrenzt. Verschiedenheiten der Umgrenzungen zwischen den einzelnen Bundesstaaten betreffen namentlich die Bearbeitung der kirchlichen Angelegenheiten und die des Fach- und Fortbildungsschulwesens. Der Wirkungskreis der Schulaufsichtsbehörden untereinander ist ebenso, meist jedoch durch höhere Verwaltungsanordnung bestimmt. Die Grenzen werden von Zeit zu Zeit verschoben, so durch die schon vorher erwähnte Dekonzentration. Dazu kommt neuerdings noch eine andere Verschiebung. Während sich die Wirksamkeit von vornherein auf alle Lehrfächer und alle Lehrpersonen innerhalb derselben Behörde erstreckte, macht sich neuerdings das Bestreben geltend, eine fachliche Aufsicht, die die Grenzen der einzelnen Behörden durchbricht, einzuführen. Den Beamten der allgemeinen Schulaufsicht fehlen meist die Fachkenntnisse, um auf dem zu einer immer größeren Bedeutung gelangenden technischen Unterrichtsgebiete mit dem nötigen Sachverständnis auftreten und fördernd eingreifen zu können, z. B. den Kreisschulinspektoren auf dem Gebiet des weiblichen Handarbeitsunterrichts. Dadurch ist die Einführung der Fachaufsicht in Frage gekommen. Sie steht noch im Anfang der Entwicklung. In Preußen ist neuerdings der Anfang damit gemacht worden, daß sich das Unterrichtsministerium für einzelne Zweige (Zeichnen, Handfertigkeit, Turnen, Gesang) Fachmänner beigeordnet hat, die mit periodischen Revisionen des Fachunterrichts, zumeist erst an höheren Schulen, beauftragt sind und auf Grund ihrer Revisionen Vorschläge zur Verbesserung des Fachunterrichts machen. Auf diese Weise sind schon manche wertvolle Richtlinien für den Unterrichtsbetrieb geschaffen worden.

Auf dem Gebiete des höheren Schulwesens macht es sich bei der innigeren Verbindung des Unterrichts mit dem Fortschritte der Wissenschaft noch empfindlicher geltend, daß ein Schulaufsichtsbeamter außerstande ist, das ganze Gebiet der allgemein bildenden Fächer, welche auf der Schule gelehrt werden, so zu umfassen, wie es zur richtigen Beurteilung der Leistungen und zur Förderung des Unterrichtsbetriebes erwünscht ist. Man hat versucht, hier eine Abhilfe wenigstens dadurch zu schaffen, daß man in die Schulaufsichtsbehörden Vertreter der beiden Hauptrichtungen, der philologischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen, beruft.

Der Schulverwaltung wohnt ein absolutistischer Zug bei. Während sich andere höhere Staatsverwaltungen, namentlich der wirtschaftlichen Richtung, beratende Körperschaften, Beiräte, zur Seite gestellt haben, deren sie sich bei Vorberatung von Gesetzentwürfen und vor Erlaß anderer einschneidender Maßnahmen bedienen, sind auf dem Gebiete des Schulwesens solche Beiräte mit Ausnahme von Bayern, Baden, Elsaß-Lothringen und den Hansestädten für entbehrlich erachtet worden. Höchstens sind Umfragen veranstaltet worden und gelegentlich einmal zur Beratung einzelner Fragen Konferenzen einberufen worden.

Nachdem die allgemeinen Gesichtspunkte für den Aufbau der oberen Schulaufsichtsbehörden erörtert sind, will ich die Einrichtung dieser Behörden in den größeren Bundesstaaten darstellen.

Die oberen Schulaufsichtsbehörden in den einzelnen Bundesstaaten.

P r e u ß e n. Die Schulverwaltung in Preußen ging bis zum Jahre 1787 in der allgemeinen Staatsverwaltung auf. Damals erhielt sie auf Anregung des Ministers v. Zedlitz eine selbständige Oberbehörde in dem Oberschulkollegium. Diesem war die Oberaufsicht über das gesamte Schulwesen der Monarchie einschließlich der Universitäten übertragen. Der Freiherr vom Stein wollte in seinem Nassauer Programm von 1807 eine oberste Behörde für das Unterrichtswesen allein schaffen. Es kam aber nicht dazu. 1808 wurde als oberste Behörde für den Kultus und Unterricht gemeinsam die dritte Sektion im Ministerium des Innern geschaffen. 1817 wurde das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten durch eine Allerhöchste Order errichtet. 1867 wurde bestimmt, daß ihm für die neuen Provinzen dieselben Befugnisse wie in den älteren Landesteilen zustehen sollten. 1876 ging die Verwaltung der evangelischen Landeskirche, soweit sie bisher vom Minister geübt war, auf den evangelischen Oberkirchenrat über. Das technische Unterrichtswesen ist 1884 an das Handelsministerium übergegangen, die Medizinalverwaltung 1910 an das Ministerium des Innern, so daß das Kultusministerium jetzt außer dem ihm verbleibenden Aufsichtsrecht über die Kirchen und der besonderen Aufgabe für die kirchliche Verwaltung in den neuen Provinzen hauptsächlich das allgemein bildende Unterrichts-

wesen umfaßt. 1882 wurde eine besondere Abteilung für die Bearbeitung der auf das niedere Schulwesen sich beziehenden und anderen verwandten Angelegenheiten geschaffen. Während die erste Unterrichtsabteilung die Angelegenheiten des Hochschul- und höheren Unterrichtswesens umfaßt, war der zweiten Unterrichtsabteilung das gesamte Volksschulwesen, einschließlich der Lehrerbildungsanstalten, der Unterricht der Taubstummen, Blinden und Idioten, das Mädchenschulwesen und der Turnunterricht zugewiesen. Davon ist das Mädchenschulwesen, d. h. das höhere, seit 1910 abgetrennt und der ersten Unterrichtsabteilung überwiesen worden. Im übrigen haben die Abteilungen des Ministeriums in ihrem Umfange und ihrer Gliederung infolge des Wachstums noch mannigfache, nach außen kaum hervorgetretene Abänderungen erfahren. Die Aufgaben des Ministeriums für das Unterrichtswesen sind im wesentlichen folgende: Vorbereitung der Gesetzentwürfe und des Staatshaushaltsetats, Vertretung der Vorlagen im Landtage, Erlaß der Ausführungsverordnungen zu den Gesetzen, Erlaß allgemeiner Anordnungen, namentlich solcher hinsichtlich des inneren Unterrichtsbetriebes, Feststellung der Grundzüge der Lehrpläne der verschiedenen Schularten und -fächer, Erlaß von Prüfungsordnungen, Genehmigung gewisser Lehr- und Lernmittel, Bescheidung von Beschwerden gegen Anordnungen der mittleren Behörden, Verhandlungen über die Berechtigungen der Schulen, die Auswahl der höheren Schulbeamten, die obere Verwaltung der staatlichen Lehrerbildungsanstalten, die Ausbildung der technischen Lehrer und Lehrerinnen, die Fortbildungsgelegenheiten der verschiedenen Lehrerkategorien, ferner eine umfangreiche Fondsverwaltung und neuerdings das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht mit seinen vielseitigen und vielversprechenden Ausstrahlungen.

Bayern. Die oberste Landesschulbehörde ist das Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulsachen. Es ist ebenso wie in Preußen aus dem Ministerium des Innern hervorgegangen und beruht nicht auf Gesetz, sondern auf der Formationsverordnung von 1825 und einer Allerhöchsten Verordnung von 1847. Sein Wirkungskreis umfaßt alle Gegenstände der Erziehung, des Unterrichts, der sittlichen, geistigen und künstlerischen Bildung und der dafür bestehenden Anstalten, ebenso wie in Preußen, aber darüber hinaus auch die polytechnischen, Gewerbe- und landwirtschaftlichen Schulen, die besonderen Baugewerks- und Handelsschulen. Die katholischen Angelegenheiten im Ministerium sollen den katholischen, die protestantischen den protestantischen Räten übertragen werden. Im Kultusministerium besteht seit 1909 eine Ministerialabteilung für die humanistischen und realistischen Mittelschulen, der mehrere Fachmänner als ordentliche Mitglieder angehören. Hinsichtlich des Volksschulwesens liegt dem Ministerium, wie in Preußen, nur die Oberleitung und Oberaufsicht ob, während es die laufende Verwaltung,

wie dort, der mittleren Schulbehörde überläßt. Seit einigen Jahren ist dem Ministerium ein Fachmann für das Volksschulwesen mit dem Titel eines Landesschulinspektors beigeordnet. Bayern zeichnet sich dadurch aus, daß es schon seit 1873 ein besonderes Organ in dem Obersten Schulrat besitzt, dessen Mitglieder sich aus hervorragenden Schulmännern, Hochschulprofessoren und Schulleitern für je fünf Jahre zusammensetzen. Ursprünglich war ihm nur das Gebiet des Mittelschulwesens, der humanistischen und technischen Anstalten zur obersten und fachmännischen Begutachtung zugewiesen. Seit 1905 ist auch für das Volksschul- und Lehrerbildungswesen in gleicher Weise eine Landesschulkommission gebildet worden. Mitten im Kriege 1917 hat eine Umbildung dieser beiden beratenden Körperschaften stattgefunden. Durch königliche Verordnung sind Beiräte geschaffen, sowohl bei den Kreisregierungen, wie bei dem Ministerium. Sie dienen bei der Kreisregierung der fachmännischen gutachtlichen Beratung wichtiger Angelegenheiten der Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, der höheren weiblichen Unterrichtsanstalten, der Volkshaupt- und Volksfortbildungsschulen und der Berufsfortbildungsschulen. Die Kreisschulbeiräte setzen sich zusammen aus den beteiligten Regierungsmitgliedern, den Kreisschulinspektoren und einer Anzahl weiterer Mitglieder, die vom Könige aus dem Kreise der weltlichen und geistlichen Schulaufsichtsbeamten, sowie der Leiter und der Lehrpersonen der aufgeführten Anstalten und Schulen auf die Dauer von fünf Jahren nebenamtlich ernannt werden. Zu gleichem Zwecke wird bei dem Kultusministerium ein Landesbeirat in vier Abteilungen gebildet: 1. für die höheren Lehranstalten; 2. für die Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten; 3. für die höheren weiblichen Unterrichtsanstalten; 4. für die Volkshaupt- und Fortbildungsschulen und die Berufsfortbildungsschulen. Die Berufung erfolgt nach den gleichen Grundsätzen wie beim Kreisschulbeirat. Die Beratungen des Landesschulbeirates werden in der Regel abteilungsweise gepflogen, doch kann auch Zuziehung einzelner Mitglieder anderer Abteilungen, sowie sonstiger sachverständiger Personen, die nicht Mitglieder des Landesschulbeirates sind, stattfinden. Die Mitglieder der Beiräte sind befugt, für ihr Gebiet Fragen zu stellen, Wünsche zu äußern und Anträge einzubringen.

Sachsen. Die Einrichtung des Ministeriums des Kultus und öffentlichen Unterrichts im Königreich Sachsen beruht auf Verfassung und Gesetz. Der Minister muß verfassungsmäßig der evangelischen Konfession angehören. Er bildet mit zwei anderen evangelischen Mitgliedern des Gesamtministeriums eine Ministerialbehörde, die, solange der König einer anderen Konfession zugetan ist, die landesherrliche Kirchengewalt über die evangelischen Glaubensgenossen ausübt. Eine Gliederung innerhalb des Ministeriums nach Schularten tritt nicht hervor. Das Volksschulgesetz von 1873 bestimmt, daß das Ministerium die oberste Schulbehörde ist. Ihr kommt die Leitung und

Beaufsichtigung des gesamten Volksschulwesens zu. Ihre Wirksamkeit umfaßt nicht nur die in Preußen und Bayern der Ministerialbehörde zugewiesenen Funktionen, sondern auch die der dortigen Mittelbehörden, insbesondere die Besetzung der Schulstellen.

In der II. Kammer des Sächsischen Landtages ist unter Zustimmung der Regierung 1918 beschlossen worden, der Regierung als beratende Körperschaft dauernd einen Landesschulbeirat zur Seite zu stellen. Es wird gefordert, daß die Körperschaften, welche in dem Beirat vertreten sein sollen, ihre Vertreter selbst wählen.

Württemberg. Die Einrichtung der württembergischen obersten Unterrichtsbehörde beruht auf der strengen Durchführung des Konfessionalitätsprinzips im Volksschulwesen. Danach wird das höhere Schulwesen für Knaben und Mädchen, für welche dieses Prinzip nicht aufgestellt ist, ebenso wie die evangelisch-theologischen Seminare von dem Ministerium, und zwar der Ministerialabteilung für die höheren Schulen, beaufsichtigt und verwaltet. Seit 1903 hat diese Ministerialabteilung auch das höhere Mädchenschulwesen zu beaufsichtigen. Das Volksschulwesen jedoch ist der Leitung zweier getrennter Oberschulbehörden für die evangelischen und katholischen Schulen unterstellt. Diese Gliederung ist bereits durch das Volksschulgesetz von 1836 begründet und im Volksschulgesetz von 1909 festgehalten. Die Oberschulbehörde für die evangelischen Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten ist der evangelische Oberschulrat, für die katholischen der katholische Kirchenrat, der, soweit er als Oberschulbehörde in Tätigkeit tritt, die Amtsbezeichnung katholischer Oberschulrat führt. Die höhere interkonfessionelle Instanz ist gegeben im Departement des Kirchen- und Schulwesens des Ministeriums, dem die Oberaufsicht über alle die allgemeine Volks- und Berufsbildung bezweckenden Unterrichts- und Erziehungsanstalten obliegt. Das Ministerium erläßt die allgemeinen Ausführungsbestimmungen zu den Schulgesetzen, wie es auch diese Gesetze vorbereitet. Es erläßt die Dienstanweisungen wie für die Lehrer, die Bezirksschulaufseher, das gemeinschaftliche Oberamt in Schulsachen, die Ortschulräte, auch für die evangelische Oberschulbehörde. Eine neuartige Bestimmung enthält das Volksschulgesetz von 1909, nach der der Kultusminister zur Beratung und Beschlußfassung über gemeinsame Angelegenheiten der Volksschule beide Oberschulbehörden zu gemeinsamen Sitzungen zusammenberuft.

Die Oberschulbehörden haben in Unterordnung unter das Kultusministerium das Volksschulwesen ihrer Konfession — die evangelische auch das israelitische — einschließlich der Lehrerbildungsanstalten zu beaufsichtigen und zu leiten. Der Wirkungskreis der Oberschulbehörde umfaßt neben den ihr aus ministeriellen Funktionen übrigenbleibenden Tätigkeiten dieselbe Tätigkeit, die der preußischen und bayerischen mittleren Schulbehörde zukommt. Charakteristisch ist in der Verfassung über die Wirksamkeit des evangelischen Ober-

schulrats, daß ausdrücklich vorgeschrieben ist, welche Gegenstände der kollegialen Beratung und Entschliebung unterliegen. Die Vorschrift erscheint musterhaft und nachahmenswert. Unter anderem ist vorgeschrieben, daß Strafen nur kollegial zu verhängen sind, weiter, daß über Meinungsverschiedenheiten zwischen dem Vorstand und dem Berichterstatter, die sich im Bureauwege nicht haben ausgleichen lassen, im Kollegium zu entscheiden ist.

B a d e n. In Baden bestand von 1862 bis 1911 eine sogenannte Zentralmittelbehörde, der Oberschulrat, in Unterordnung unter das Ministerium der Justiz, des Kultus und des Unterrichts. Ihre Zuständigkeit ist 1911 auf das neuerrichtete Ministerium des Kultus und des Unterrichts übergegangen. Gleichzeitig wurde zur Beratung des Unterrichtsministeriums ein Landesschulrat errichtet, der aus den schultechnischen Mitgliedern des Ministeriums und höchstens zwölf auf fünf Jahre berufenen Sachverständigen besteht. Er zerfällt in eine Abteilung für höheres und eine für Volksschulwesen.

H e s s e n. In Hessen wurde 1874 die bis dahin bestehende Oberstudiendirektion aufgehoben und die oberste Aufsicht und Leitung des Unterrichtswesens einer Abteilung des Ministeriums des Innern als „oberster Schulbehörde“ übertragen.

Elsaß-Lothringen. Die Vielheit der Instanzen schreibt sich von der französischen Unterrichtsgesetzgebung her. Die Zuständigkeiten des Unterrichtsministers und der Akademieinspektoren wurden einfach wieder zwei Instanzen zugewiesen, die des Unterrichtsministers dem Oberpräsidenten, später 1879 dem Ministerium, die der Akademieinspektoren den Bezirkspräsidenten. 1882 wurde der Oberschulrat errichtet, der neben ordentlichen Mitgliedern außerordentliche umfaßt. Dem Oberschulrat liegt die Beaufsichtigung und Leitung des gesamten höheren und niederen Unterrichtswesens ob, mit Ausschluß der Universität und der landwirtschaftlichen und gewerblichen Fachanstalten. Den Bezirkspräsidenten liegt nur die unmittelbare Verwaltung des Volksschulwesens ob, in dem Umfange, wie den preußischen Regierungs- und Schulabteilungen. Zu der beabsichtigten Wiederaufhebung des Oberschulrats als technischer Oberbehörde ist es nicht gekommen.

Unter den übrigen Bundesstaaten verdienen besondere Beachtung die **Hansestädte**. Bis vor kurzem wurde die oberste Schulaufsicht und Verwaltung von Behörden wahrgenommen, denen kein schultechnisches Mitglied angehörte. Die Schulaufsichtsbeamten waren die Untergebenen der obersten Schulbehörde. Das ist neuerdings geändert. Sie sind jetzt der Behörde eingegliedert: in Lübeck und Hamburg mit vollem Stimmrecht, in Bremen mit beratender Stimme. Charakteristisch ist weiter, daß beratende Körperschaften bestehen, in denen die Lehrerschaft maßgeblich vertreten ist, daß in Hamburg sogar die ganze Lehrerschaft in der allerdings nicht arbeitsfähigen Schulsynode vereinigt ist, und daß die Privatschulen neben

den öffentlichen Schulen Vertretung besitzen. Die Lehrermmitglieder der beratenden Körperschaften gehen zum Teil aus Wahlen der Lehrerkollegien hervor.

Die mittleren Schulaufsichtsbehörden.

Mittlere Schulaufsichtsbehörden gibt es nur in Preußen, Bayern und Elsaß-Lothringen.

In Preußen gibt es zwei mittlere Schulaufsichtsbehörden: für das Lehrerbildungswesen die Provinzial-Schulkollegien, im übrigen die Regierungen, Abteilung für Kirchen- und Schulwesen. Beiden übergeordnet ist der Oberpräsident, ohne rechtlich eine allgemeine Zwischeninstanz zwischen dem Unterrichtsminister und den Mittelbehörden zu sein. Der Wirkungskreis des Oberpräsidenten umfaßt die Obergaufsicht über die Verwaltung der Regierungen und den Vorsitz und die Leitung in den Provinzial-Schulkollegien. Er hat für die Übereinstimmung der Verwaltungsgrundsätze in der Provinz Sorge zu tragen. Neuerdings sind ihm aber durch Gesetz endgültige Entscheidungen übertragen, und der Unterrichtsminister hat ihm noch andere Entscheidungen übertragen. Schultechnische Referenten sind dem Oberpräsidenten nicht beigegeben.

Der Wirkungskreis der als geistliche und Schulbehörden tätigen Konsistorien war durch Dienstinstruktion von 1817 geregelt. 1825 wurden aus ihnen zwei Behörden gebildet, von denen die eine unter dem bisherigen Namen die evangelisch-geistlichen Sachen zu bearbeiten hatte, die andere als Provinzial-Schulkollegium die Angelegenheiten des höheren Schulwesens und der Lehrer in Bildungsanstalten. Dazu wurden dem Provinzial-Schulkollegium die seit 1810 von den drei wissenschaftlichen Deputationen in Berlin, Königsberg und Breslau geleiteten Prüfungen pro Facultate docendi übertragen. Den Vorsitz im Provinzial-Schulkollegium führt der Oberpräsident oder in seiner Vertretung ein Direktor. Die innere Verfassung der Behörde ist kollegialisch. Hinsichtlich des Volksschulwesens und der Privaterziehungs- und Unterrichtsanstalten steht dem Provinzial-Schulkollegium nur die obere Leitung in wissenschaftlicher Hinsicht zu, aber hier mehr dem Namen nach. Das Provinzial-Schulkollegium ist eine seit 1825 unverändert gebliebene Behörde; irgendwelche amtliche Berührung mit der Universität und mit Fachkreisen besitzt sie nicht. Hinsichtlich des höheren Schulwesens und des Lehrerbildungswesens für die Volksschule steht ihr die gesamte Aufsicht und Verwaltung, einschließlich der Vermögensverwaltung, des Kassen- und Rechnungswesens und das gesamte Lehrerprüfungswesen zu. Das Provinzial-Schulkollegium ist Anstellungsbehörde für die Mehrzahl der Lehrpersonen an den höheren Schulen und Disziplinarbehörde erster Instanz für die ihm unterstellten, von ihm angestellten Lehrer und Lehrerinnen. Das Volksschulwesen der Stadt Berlin untersteht dem Provinzial-Schulkollegium in Berlin.

Es ist früher aus den Kreisen der Gymnasiallehrer häufig darüber Klage geführt worden, daß es an persönlichen Beziehungen zwischen den Provinzial-Schulräten und den Lehrerkollegien fehle, daß das Wohl und Wehe, die Zukunft des einzelnen Lehrers ganz und gar von dem Urteil des Direktors abhängen. Dem hat ein Ministerialerlaß von 1911 abzuhelpen gesucht. Er bezeichnet als die Aufgabe der Provinzial-Schulräte, daß sie durch persönliche Wahrnehmung an Ort und Stelle die inneren und äußeren Verhältnisse der einzelnen Schulen genau kennenlernen und ihre daraus gewonnene Kenntnis vom höheren Schulwesen den Direktoren und Lehrern gegenüber fruchtbringend verwerten. Dazu bedarf es ständiger Fühlung zwischen Provinzial-Schulrat und Lehrerkollegium. Die ihnen bisher obliegende Berichterstattung wird daher vereinfacht, ihre Teilnahme an den Abiturientenprüfungen eingeschränkt, dagegen wird ihnen die Pflicht auferlegt, mindestens einmal im Jahre jede Schule ihres Dezernats zu besuchen, um mit den einzelnen Lehrern Fühlung zu nehmen und zu behalten. Sie haben für ihren persönlichen Gebrauch ein Tagebuch über ihre Eindrücke zu führen. Ob die Zahl der Provinzial-Schulräte genügt, um das gesteckte Ziel zu erreichen, mag dahingestellt bleiben.

Die früheren Kriegs- und Domänenkammern erhielten 1808 die Bezeichnung „Regierung“. 1815 fand die endgültige Teilung des Staates in Provinzen, Regierungsbezirke und Kreise statt. 1817 (23. Oktober) erging die von idealen Gesichtspunkten aus diktierte Regierungsinstruktion. 1825 wurde von der ersten Abteilung der Regierung die besondere Abteilung für Kirchen- und Schulwesen abgetrennt. Die neuen Provinzen Hessen-Nassau und Schleswig erhielten bald nach der Erwerbung die altpreußische Regierungsverfassung, Hannover erst 1885. Die Kirchen- und Schulabteilungen unterstehen dem Unterrichtsminister. Durch die Gesetzgebung über die Verwaltung der kirchlichen Angelegenheiten ist die Abteilung jedes Aufsichtsrechts in kirchlichen Angelegenheiten entkleidet; diese Rechte sind auf den Regierungspräsidenten übergegangen. Nur wenige Angelegenheiten landesherrlichen Patronats sind den Abteilungen verblieben. Ihre Haupttätigkeit gehört den Volksschulangelegenheiten. Für diese bilden sie den Mittelpunkt der Verwaltung. In allen Fällen, wo klare und bestimmte Gesetze und Vorschriften vorhanden sind, sollen sie nach Analogie der Gesetze der Verfassung und der angenommenen Verwaltungsgrundsätze verfahren, darüber hinaus aber höheren Orts berichten oder vorher anfragen. Früher erließen sie auch zur Ausfüllung von Lücken allgemeine Verfügungen. Ihre Tätigkeit auf diesem Gebiete ist durch Gesetzgebung und Entwicklung mehr und mehr eingeschränkt worden. Sie treffen neue Anordnungen nur, wenn ihr Einfluß nicht über den Bezirk hinausgreift. Die Abteilungen haben das Recht, Verwaltungszwang auszuüben.

Der Wirkungskreis der Regierungen ist beschrieben in § 18 der

Instruktion von 1817; er umfaßt ausdrücklich die Aufsicht und Verwaltung sämtlicher äußeren Schulangelegenheiten, dem Inhalt nach auch sämtliche innere Schulangelegenheiten. Somit haben sie ein Verfügungsrecht über das gesamte Volksschulwesen.

Die ehemals kollegiale Verfassung der Schulabteilung ist, nachdem die der Abteilung des Innern bereits 1880 ganz beseitigt war, durch das Landesverwaltungsgesetz von 1883 eingeschränkt worden, indem der Regierungspräsident erstens Abteilungs- und Plenarbeschlüsse, mit denen er nicht einverstanden ist, außer Kraft setzen und in eiligen Fällen durch eigenmächtige Anordnungen ersetzen kann, zweitens indem er an Stelle des Kollegiums jederzeit selbst entscheiden kann, wenn er die Sache für eilbedürftig oder in Fällen seiner Anwesenheit an Ort und Stelle eine sofortige Anordnung für erforderlich erachtet. Der Versuch des Grafen Zedlitz 1892, das Kollegium durch den Regierungspräsidenten zu ersetzen, ist gescheitert; er ist wieder aufgenommen worden im Entwurf einer Novelle zum Landesverwaltungsgesetz im Jahre 1914, aber nicht weiter verfolgt worden. Damals war die Absicht, das Kollegialsystem bis auf einige bestimmt vorgesehene Fälle durch das Bureau-system zu ersetzen. Seit 1905 haben alle technischen Mitglieder der Regierung volles Stimmrecht im Plenum. Dadurch ist das Plenum erst recht zu einem ungeeigneten Organ der Disziplinargerichtsbarkeit geworden.

Bayern. Die bayerischen Kreisregierungen stehen im Mittelpunkt der Volksschulverwaltung. Hinsichtlich der Vertretung des fachmännischen Elements haben mehrfach Schwankungen stattgefunden. Von 1810 bis 1825 war den Kreisregierungen ein Schulrat beigegeben. 1832 wurde das System der 4 Kreisscholarchen eingeführt, die bestimmt waren, die Regierung beratend zu unterstützen und bei Prüfungen zu vertreten. 1873 wurde mit der einen Stelle eines Kreisscholarchen das Amt eines Kreisschulinspektors verbunden, als eines ständigen Beirates der Regierung. Die Zahl der Kreisschulinspektoren wurde vermehrt. 1905 wurde das Kreisscholarchat aufgehoben. Es wurden Kreisschulkommissionen eingesetzt, die 1917 durch die Kreisschulbeiräte ersetzt wurden. 1908 wurden die Kreisschulinspektoren Staatsbeamte.

Der Wirkungskreis der Kreisregierung ist größer als der der preußischen Regierungen. Sie haben das Recht zum Erlaß sogenannter Schulordnungen. Weiter beaufsichtigen sie auch alle höheren Lehranstalten mit Ausnahme der Universitäten und der höheren Lehranstalten in München, endlich das gesamte Fortbildungsschulwesen und das Privatschulwesen. Auch die aufsichtliche Tätigkeit über die Lehrerbildungsanstalten ruht zu einem erheblichen Teile bei den Kreisregierungen.

Die Verfassung ist bureaukratisch. Eine kollegiale Entscheidung ist nur in gewissen Streitsachen durch den verwaltungsgerichtlichen

Senat vorgesehen. Das Referat in Schulsachen innerhalb der einem Direktor unterstehenden Kammer des Innern wird einem Regierungsrat zugeteilt. Dieser, der Kreisschulreferent, ist der eigentliche Leiter der Kreisregierung in Schulsachen. Ihm ist die Visitation des Schullehrerseminars selbst vorbehalten, doch kann ihm der Kreisschulinspektor dabei als technischer Kommissar beigegeben werden.

Elsaß-Lothringen. Die Bezirkspräsidenten sind an die Stelle der Akademie-Inspektoren (1871) und der Departemental-Unterrichtsräte (1872) getreten. Sie stellen die Lehrer allein an (1908). Bezirksunterrichtsräte, einflußlose, beratende Organe, wurden 1880 eingeführt.

Die unteren Schulaufsichtsbehörden.

Die unteren Behörden, nach preußischem Ausdruck die Kreisbehörden, sind von den örtlichen wohl zu unterscheiden. Die Stellen werden nicht ausschließlich durch hauptamtliche Beamte wahrgenommen, sondern, früher sogar zumeist, im Nebenamt durch Geistliche. Sie handeln im Auftrage des Staates. Die Überzeugung ist durchgedrungen, daß die geistliche Schulaufsicht an der unteren Stelle unzulänglich ist und durch hauptamtlich fachmännische Schulaufsicht zu ersetzen ist. Das Königreich Sachsen ist 1835 damit vorgegangen. Die meisten übrigen deutschen Staaten, Baden, Hessen, die thüringischen Staaten, neuerdings auch Württemberg, Oldenburg und Braunschweig, haben die hauptamtliche Kreisschulaufsicht gesetzlich festgelegt. Sie besteht ebenso in den freien Städten. Die geistliche Schulaufsicht an der unteren Stelle hat fast nur noch in Preußen mit Waldeck, in Bayern und den beiden Mecklenburg bis ins Jahr 1918 bestanden. Allmählich vollzieht sich die Umwandlung in hauptamtliche Stellen in Preußen. In Bayern befindet sich die Schulaufsicht an der unteren Stelle grundsätzlich in den Händen der Geistlichkeit. Eine Ausnahme machen die größeren Städte, in denen Laien, praktische Schulmänner eingesetzt sind, in München schon seit 1811.

Die Amtsbezeichnung ist in Preußen, Hessen, Elsaß-Lothringen, Oldenburg und einigen Kleinstaaten Kreisschulinspektor, in Bayern Distriktsschulinspektor, in Sachsen Bezirksschulinspektor, in Württemberg Bezirksschulaufseher, in Baden Kreisschulrat, in einigen Kleinstaaten nur Schulinspektor.

In einigen Gesetzgebungen ist vorgeschrieben, daß der Kreisschulinspektor aus der Reihe der praktisch geübten Schulmänner hervorgegangen sein soll, nur in Lippe, daß er Volksschullehrer gewesen sein soll. Jedenfalls sollen die Kreisschulinspektoren fachmännisch vorgebildet sein. Vorschriften über den Nachweis solcher Vorbildung fehlen meist. Die preußische Rektorenprüfung kann als eine eigentliche Dienstprüfung nicht angesehen werden. Anders ist es in Sachsen und in Württemberg.

Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Konfession gehört in der Regel nicht zu den Voraussetzungen für die Bekleidung des Schulaufsichtsamtes. Aber für die untere Stelle gilt das mehr in der Theorie, und für die örtliche Stelle erst recht. In W ü r t t e m b e r g und O l d e n b u r g besteht die Vorbedingung der konfessionellen Zugehörigkeit des Schulaufsichtsbeamten zum Wirkungskreis derjenigen Schulbehörde, an der er angestellt werden soll. Nur in B a d e n und H e s s e n tritt die Konfessionszugehörigkeit in den Hintergrund.

Die Schulaufsicht an der unteren Stelle wird in der Regel durch einen Einzelbeamten wahrgenommen, in einigen Staaten aber durch zwei nebengeordnete Beamte, den obersten Verwaltungsbeamten des Kreises und den Kreisschulinspektor. Neben diesen Kreisschulbehörden sind aber meist dem Kreisschulinspektor S o n d e r a u f g a b e n zur selbständigen Erledigung zugewiesen. Die Stellung des obersten Verwaltungsbeamten (Landrats) zur Schule ist in den einzelnen Staaten sehr verschieden. Teils ist der Zusammenhang nur sehr lose, wie in Preußen, teils sind ihm gesetzlich bestimmte Aufgaben, namentlich auf dem äußeren Schulgebiet, zugewiesen, teils wirkt er mit dem Kreisschulinspektor gemeinschaftlich, und dann auch auf dem inneren Schulgebiete, namentlich in Disziplinarsachen. Verschieden ist auch die Einrichtung der unteren Schulaufsichtsbehörden nach der Verfassung der Gemeinden. Für ländliche Gemeinden ist in der Regel der Kreisschulinspektor oder die Kreisschulbehörde zuständig, in den Stadtgemeinden, namentlich solchen mit Sonderverfassung, tritt häufig eine Schulkommission an die Stelle des Kreisschulinspektors oder ohne deutliche Abgrenzung der Befugnisse neben ihn.

In P r e u ß e n fehlt eine gesetzliche Bestimmung über die Einrichtung der Schulaufsichtsstelle des Kreisschulinspektors. Das Schulaufsichtsgesetz von 1872 bestimmt, daß die Ernennung der Kreisschulinspektoren und die Abgrenzung ihrer Aufsichtskreise dem Staat allein zusteht. Durch dieses Gesetz wurde auch die Übertragung der Kreisschulaufsicht auf einzelne Personen beschränkt. Demzufolge entzog der Staat nach und nach die Schulaufsicht den kollegialen Behörden (Magistraten, Schuldeputationen) einzelner größeren Städte, denen er sie bisher überlassen hatte. Mit dem Inkrafttreten des Volksschul-Unterhaltungsgesetzes fand dieses Vorgehen im wesentlichen seinen Abschluß. Jetzt liegt die Kreisschulaufsicht durchweg in der Hand einzelner Personen, abgesehen von Frankfurt a. M. und Wiesbaden, wo sie noch die Schuldeputation wahrnimmt.

Der vom Staat den Inspektoren erteilte Auftrag ist, sofern sie dieses Amt als Neben- oder Ehrenamt wahrnehmen, jederzeit widerruflich. Die hauptamtlichen Kreisschulinspektoren sind unmittelbare Staatsbeamte. Eine bestimmte Laufbahn gibt es nicht. Die Ablegung einer bestimmten Prüfung ist nicht Vorbedingung trotz der Rektor-

prüfungsordnung, nach der die Befähigung zur Anstellung als Kreisschulinspektor durch ihre Ablegung erworben wird. Die nebenamtlichen Kreisschulinspektoren sind teils Geistliche für Schulen ihrer Konfession, die das Amt freiwillig übernehmen und nach Einvernehmen mit der geistlichen Behörde auch wieder niederlegen können, teils städtische Beamte (Stadtschulrat), teils Seminardirektoren.

Eine Dienstanweisung fehlt. Der Kreisschulinspektor ist der Vorgesetzte der Lehrer und der Ortsschulinspektoren, letzteres aber nur in der Theorie. Er ist dem Landrat gleichgeordnet. In der Schuldeputation hat er kein Stimmrecht, sondern Vetorecht. Aber seine Befugnisse sind nicht abgegrenzt. Es ist nicht einmal vorgesehen, daß er den ländlichen Schulvorständen Weisungen erteilen darf. Der Kreisschulinspektor versieht auch in der Regel die Aufsicht über die ländlichen Fortbildungsschulen seines Dienstbereichs.

Der Landrat ist keine Schulaufsichtsbehörde, wird aber von der Regierung als ein Organ schulaufsichtlicher Tätigkeit in Anspruch genommen. Disziplinarbefugnisse besitzt er nicht. Aber er hat einen weitreichenden Einfluß auf die Schulunterhaltung durch die Bewilligung der Ergänzungszuschüsse. Als Ortspolizeibehörde ist er bei der Bestrafung der Schulversäumnisse beteiligt. Der Volksschulgesetzentwurf von 1892 (Zedlitz) sah die Bildung einer Kreisschulbehörde vor (äußere, innere Angelegenheiten).

B a y e r n. Die Distriktsschulinspektoren, deren Amtsinstruktion aus dem Jahre 1808 und 1817 stammt, sind in der Regel aus dem Stande der Dechanten und Pfarrer zu entnehmen. Die Worte „in der Regel“ lassen nach der Auffassung der Staatsregierung ihr die Freiheit, auch Laien zu wählen. Das einen Teil der Verfassung bildende Protestantenedikt von 1818 schreibt aber vor: „Die bisherige Verfassung der Distriktsdekanate und Distriktsschulinspektionen wird beibehalten.“ Danach erscheint der Anspruch der protestantischen und in analoger Anwendung auch der katholischen Geistlichkeit auf nebenamtliche Wahrnehmung der Distriktsschulinspektion verfassungsmäßig gesichert. Tatsächlich hat sich aber die Staatsregierung auch auf protestantischer Seite nicht an diese strenge Auslegung der Verfassung gehalten. Der 1873 in Schwaben gemachte Versuch, weltliche Distriktsschulinspektoren einzuführen, ist allerdings wieder aufgegeben worden, aber die Einrichtung der Distriktsschulinspektion hat in den Städten wesentliche Änderungen erfahren durch die Einsetzung kollegialer Bezirks- und Gesamtschulkommissionen, die als lokale Schulbehörden unter dem Vorsitz des Bürgermeisters im wesentlichen den Wirkungskreis der Distriktsschulinspektionen wahrnehmen. In allen unmittelbaren Städten ist diese Einrichtung durchgeführt. Der weltliche Stadtschulreferent übt das Amt des Distriktsschulinspektors in den inneren Angelegenheiten aus.

Die Distriktsschulaufsicht über konfessionell gemischte Schulen

wird von den Distriktsschulinspektoren beider Konfessionen gemeinsam ausgeübt.

Dem Distriktsschulinspektor liegt die rein technische Leitung des Unterrichts ob. Im übrigen ist eine gemeinsame Wirksamkeit mit der Distriktpolizeibehörde vorgesehen, ohne daß jedoch die beiden Instanzen eine Behörde bilden. In den gemischten Schulangelegenheiten, zu denen auch die Aufstellung der Qualifikationslisten des Lehrpersonals und die Disziplin über die Lehrer sowie die Überwachung der Tätigkeit der Ortsschulbehörden gehört, steht die Leitung dem Distriktsschulinspektor gemeinsam mit der Distriktpolizeibehörde zu. Beide Behörden berichten gemeinsam an die Kreisregierung, die auch bei Meinungsverschiedenheiten unter ihnen entscheidet. Auf dem äußeren Schulgebiet liegen der Distriktpolizeibehörde besondere und bestimmte Aufgaben ob.

Sachsen. Das Volksschulgesetz von 1873 unterscheidet zwischen Bezirksschulinspektoren und den eine Behörde bildenden Bezirksschulinspektionen. Letztere bestehen in Städten mit revidierter Städteordnung aus dem Stadtrat und dem Bezirksschulinspektor, in allen übrigen Orten aus dem Amtshauptmann und dem Bezirksschulinspektor. Die Bezirksschulinspektoren werden nach der Bestimmung des Gesetzes aus der Reihe bewährter Fachmänner gewählt; die technische Beaufsichtigung des Schulwesens liegt ihnen allein ob. Die Bezirksschulinspektionen sind die nächste den Ortsschulvorständen vorgesetzte und vornehmlich zur Aufrechterhaltung der äußeren Ordnung im Schulwesen eingesetzte Behörde. Sie haben auch Disziplinarbefugnisse gegenüber den Lehrern. Den Amtshauptleuten stehen besondere Befugnisse hinsichtlich des Schulwesens außerhalb der Bezirksschulinspektionen nicht zu. Die Mitglieder der Bezirksschulinspektion haben gemeinschaftliche Entschlüsse zu fassen und zu verfügen. Bei Meinungsverschiedenheiten entscheidet die oberste Schulbehörde.

Württemberg. In Württemberg hat die Bezirksschulaufsicht bis in die neueste Zeit bei der Geistlichkeit geruht, und es muß anerkannt werden, daß diese vermöge ihrer eigenartigen Vorbildung sich große Verdienste um das ihr unterstellte Volksschulwesen erworben hat. Trotzdem ist es notwendig erschienen, die nebenamtliche durch die hauptamtliche Bezirksschulaufsicht zu ersetzen. Das Volksschulgesetz von 1909 hat staatliche Beamte als Bezirksschulaufseher eingesetzt. Sie müssen dem Bekenntnis der ihnen unterstellten Schulen angehören. Die Befähigung ist in der Regel durch das Bestehen der höheren Prüfung für den Volksschuldienst nachzuweisen. Dem Kultusministerium steht es aber zu, auch solche im praktischen Dienst erprobte Persönlichkeiten zu berufen, die diese Prüfung nicht abgelegt haben. Der Bezirksschulaufseher hat auf die Erfüllung der dem Ortsschulrat obliegenden Verpflichtungen hinzuwirken; er hat das Recht, allen seinen Sitzungen mit beratender

Stimme beizuwohnen. Er hat in unmittelbarer Unterordnung unter den Oberschulrat das ganze Volksschulwesen seines Bezirks unmittelbar zu leiten und zu beaufsichtigen. Dem Ortsschulrat ist die Aufsicht über den inneren Unterrichtsbetrieb ausdrücklich entzogen. Der Wirkungskreis des Bezirksschulaufsehers ist durch eine Dienstanweisung des Oberschulrats genau umschrieben.

Mit dem Oberamtsvorstand bildet der Bezirksschulaufseher eine Behörde, das gemeinschaftliche Oberamt in Schulsachen, dessen Wirkungskreis auch durch eine Dienstanweisung des Ministeriums genau umschrieben ist. Diese Behörden sind dem Oberschulrat desjenigen Bekenntnisses untergeordnet, dem der Bezirksschulaufseher angehört. Von ihrem Wirkungskreis sind die großen und mittleren Städte ausgenommen, soweit es sich nicht um Disziplinarsachen gegen Lehrer handelt. Im übrigen ist das gemeinschaftliche Oberamt vorzugsweise zur Wahrung der äußeren Ordnung im Schulwesen und der Aufsicht über die Ortsschulräte berufen. Die äußere Leitung der Geschäfte kommt dem Oberamtsvorstand zu. Die Berichte und Verfügungen werden von beiden Beamten gezeichnet; die Entwerfung kommt bei Disziplinarsachen und ökonomischen Angelegenheiten dem Oberamtsvorstand zu, bei Gegenständen des eigentlichen Schulbetriebes dem Bezirksschulaufseher. Bei Meinungsverschiedenheiten entscheidet der Oberschulrat. Eine Tätigkeit in Schulsachen außerhalb des gemeinsamen Oberamts kommt dem Oberamtsvorstand nicht zu.

B a d e n. Die staatliche Schulaufsicht an der unteren Stelle ist hier in ihrem ganzen Umfange einschließlich der Verwaltung der äußeren Angelegenheiten in die Hand schultechnischer Beamten gelegt. Das Kreisschulamt besteht aus einem Vorstand, dem Kreisschulrat, und der nötigen Anzahl zweiter Beamten. Das Kreisschulamt ist die vorgesetzte Behörde der Ortsschulbehörden und besitzt Disziplinargewalt gegenüber den Lehrern. Bei Neuerrichtung von Lehrerstellen hat es sich zuvor mit dem Bezirksamt zu benehmen. Diese durch den Ausschluß der politischen oder allgemeinen Verwaltungsbeamten der unteren Stelle von der sonstigen Regel in Deutschland ganz abweichende Konstruktion der Schulbehörden in Baden ist dadurch ermöglicht, daß das Schulwesen durch Gesetze und Vorschriften bis ins einzelne geregelt ist. In den Städteordnungsgesetzen ist dem Volksschulrektor (Stadtschulrat) ein Teil der Befugnisse des Kreisschulamts eingeräumt. Nach der Fassung des Gesetzes hat die Absicht obgewaltet, die Stellen der zweiten Beamten bei den Kreisschulräten auch Volksschullehrern zugänglich zu machen.

Die simultane Einrichtung des Volksschulwesens in Baden macht besondere Einrichtungen für die Beaufsichtigung des seinem Wesen nach der Kirche überlassenen Religionsunterrichts nötig. Die Aufsicht wird von der geistlichen Hierarchie ausgeübt. Aber sie hat ihre

Beobachtungen durch Vermittlung des Kreisschulamts dem Lehrer mitzuteilen.

Hessen. Die Schulaufsicht in den dem Ministerium unmittelbar unterstellten unteren Stellen liegt der Kreisschulkommission ob, welche aus dem Kreisrat als Vorsitzenden, drei vom Kreisausschuß gewählten Mitgliedern (es dürfen jedoch nicht Volksschullehrer sein) aus den Bürgermeistern der Städte über 10 000 Einwohnern und einem oder mehreren Kreisschulinspektoren bestehen. Der Kommission steht die Aufsicht über die Lehrer und die örtlichen Schulvorstände zu, auch die Disziplin über die Lehrer.

Die Überwachung des Religionsunterrichts steht den im Schulvorstand befindlichen Geistlichen und den höheren Geistlichen zu.

Elsaß-Lothringen. In Elsaß-Lothringen sind die Kreisschulinspektoren Organe des Bezirkspräsidenten.

Die übrigen Bundesstaaten. In den thüringischen Staaten ruht die Schulaufsicht bei den Schulinspektoren, in bezug auf äußere Angelegenheit bei einem Schulamt, das sich aus dem Landrat (Bürgermeister) und dem Schulinspektor zusammensetzt. Verschieden ist die Disziplinarbefugnis geregelt. Teils hat sie als unterste Instanz der Kreisschulinspektor, teils kommt sie dem Schulrat zu. Ganz ausnahmsweise (Reuß j. L.) kommt sie auch schon dem örtlichen Schulvorstände zu. In Oldenburg und Braunschweig haben die Kreis- und Bezirksschulinspektoren beschränkte Disziplinarbefugnisse. Fast überall haben die Schulaufsichtsbeamten der unteren Stellen mindestens das Recht, von der gesamten Dienstführung der örtlichen Schulbehörde Kenntnis zu nehmen.

Die örtlichen Schulaufsichtsbehörden.

Die örtliche Schulaufsicht wird im höheren Schulwesen ausschließlich durch Einzelbeamte wahrgenommen, durch die Direktoren oder Rektoren. Im Volksschulwesen ist sie in weitem Umfange Ortsschulbehörden übertragen, die in erster Linie Schulverwaltungs-, nicht Schulaufsichtsorgane sind. Diese Behörden werden aber unter den Schulverwaltungsbehörden behandelt werden. Hier sollen nur diejenigen örtlichen Schulaufsichtsbehörden dargestellt werden, die Einzelpersonen sind; das sind die Ortsschulinspektoren.

Im höheren Schulwesen hat der Direktor eine beherrschende Stellung. Bis vor kurzem war dem Lehrerkollegium auf dem eigentlichen Unterrichtsgebiete irgendein maßgebender Einfluß versagt. Es erschien wie ein fremdartiges Element, daß durch die Anforderung der militärischen Behörden bei Ausstellung gewisser Befähigungszeugnisse das Lehrerkollegium als solches zur Ausstellung berufen war. Inzwischen ist in Preußen durch die Dienstanweisung für Direktoren der höheren Lehranstalten für die männliche und die weibliche Jugend von 1910 und 1912 das Verhältnis zwischen Direktor und Lehrerkollegium in feste Formen gebracht. Der Direktor ist vor-

sitzendes Mitglied des Lehrerkollegiums und nächster Vorgesetzter jedes Lehrers der Anstalt. Er hat als Leiter der Anstalt das Wohl der Schule in allen inneren und äußeren Angelegenheiten wahrzunehmen. Er führt die Oberaufsicht über den gesamten Unterricht. Es ist ein Konferenzrecht geschaffen. Die Mehrheit der Stimmberechtigten entscheidet in der Beschlußfassung über die der Konferenz zugewiesenen Angelegenheiten; der Direktor hat aber das Recht, den Vollzug auszusetzen und die Entscheidung des Provinzial-Schulkollegiums anzurufen. Auch Bayern hat eine modernen Anforderungen entsprechende Schulordnung für die höheren Schulen 1914 geschaffen. Der Direktor der staatlichen höheren Schulen ist an keinerlei nebengeordnete Instanzen gebunden, der der nichtstaatlichen hat sich mit den Patronatsbehörden, bzw. den von diesen eingesetzten Kuratorien in bestimmten Fällen zu benehmen. Die in größeren Städten angestellten Stadtschulräte sind ihm aber nicht vorgesetzt; sie sind lediglich technische Berater des Magistrats oder des Kuratoriums.

Im Volksschulwesen gibt es örtliche Schulaufsichtsbeamte, die vom Kreisschulinspektor verschieden sind, überhaupt nicht mehr in Württemberg, Baden, Hessen, Elsaß-Lothringen, Oldenburg, Braunschweig und mehreren Kleinstaaten. Unter den größeren Staaten gibt es Ortsschulinspektoren nur noch in Preußen, Bayern und Sachsen. Es ist dort ein Nebenamt. In der Regel ist es der Ortsgeistliche in ehrenamtlicher Stellung. In Bayern und Sachsen gehört er dem Schulvorstande und der Konfession der Schule an. In Preußen ist beides nicht vorgeschrieben. Die örtliche Schulaufsicht wurde früher allgemein vom Ortsgeistlichen vorgenommen, ausnahmsweise auch von einem Laien. Dann ging aber die technische Schulaufsicht wenigstens in der Praxis von selbst an den Kreisschulinspektor über. Die Streitfrage, ob örtliche Schulaufsicht nötig ist, wird jetzt so gut wie allgemein dahin beantwortet, daß die geistliche Ortsschulaufsicht eine veraltete, dem heutigen Bildungsstand der Volksschullehrer nicht mehr entsprechende Einrichtung ist, die zu beseitigen ist. Verlangt wird fachmännische Schulaufsicht durch den Kreisschulinspektor als nächster Behörde oder auf dem Wege der Ausgestaltung der Schulleitung, auch durch Einsetzung von Landrektoraten für mehrere Landschulen. Gotha ist 1863 mit der Beseitigung der geistlichen Ortsschulinspektion vorangegangen.

In Preußen ist die Tätigkeit des Ortsschulinspektors in der Theorie eine ebenso umfassende wie die des Kreisschulinspektors. Der Ortsschulinspektor ist ein Kreisschulinspektor im kleineren Bezirk, er hat daher auch die Disziplinargewalt gegenüber den ihm unterstellten Lehrern. In der Praxis macht er von seinen Befugnissen kaum noch Gebrauch. Er ist ein vom Staat abhängiger, dem Schulvorstand gegenüber unabhängiger Beamter im Nebenamt. Dienstanweisungen für die Ortsschulinspektoren sind entgegen deren

eigenen Wünschen in sehr vielen Regierungsbezirken nicht erlassen, wobei politische Gründe mitbestimmend gewesen sind. An größeren Schulsystemen mit sechs oder mehr aufsteigenden Klassen sollen Direktoren bei unmittelbarer Unterstellung unter den Kreisschulinspektor bestellt werden. Aber wieder aus politischen Gründen ist es nicht an allen solchen Stellen zur Beseitigung der an sich dort überflüssigen Ortsschulinspektion gekommen.

In Bayern ist abweichend von Preußen dem Lokalschulinspektor keine Sonderstellung außerhalb der örtlichen Schulbehörde eingeräumt. Die Aufsicht über den inneren Unterrichtsbetrieb kommt dem Lokalschulinspektor überall allein zu; Ordnungsstrafgewalt gegen die Lehrer besitzt er nicht. Die Lokalschulinspektoren sind dem Distriktsschulinspektor und den staatlichen Oberbehörden untergeben, hinsichtlich des Religionsunterrichts aber nur den kirchlichen Oberen. In die Lokalschulinspektion einer gemischten Schule sind in der Regel die Ortspfarrer jeder beteiligten christlichen Konfession berufen. Seit 1873 kann aber auch die Lokalschulinspektion solcher Schulen einem fachmännisch gebildeten Laien übertragen werden. In einigen größeren Städten haben die Stadtschulreferenten, in andern Oberlehrer die geistliche Ortsschulaufsicht ersetzt.

In Sachsen hat der Ortsschulvorstand im Auftrage des Staates die örtliche Schulaufsicht auszuüben. Er tut dies über solche Schulen, die einem Direktor unterstehen, durch diesen, in den übrigen durch den dem Schulvorstand angehörigen Geistlichen oder Ortsschulinspektor. Er revidiert die Schulen, kann aber keine allgemeinen Anordnungen treffen. Die der kirchlichen Oberbehörde zustehende Aufsicht über den Religionsunterricht übt der Ortsgeistliche als solcher, bzw. der höhere kirchliche Aufsichtsbeamte aus. Im Volksschulgesetzentwurf von 1911 war die geistliche Schulaufsicht aufgegeben.

Die übrigen Bundesstaaten. Die Bestimmungen bezüglich der örtlichen Aufsicht über Schule und Lehrer sind in den Staaten, welche den früheren geistlichen Ortsschulinspektor nicht mehr kennen, mannigfach verschieden. Bald nimmt der Kreisschulinspektor allein unter Ausschluß jeglicher Mitwirkung der örtlichen Schulbehörde die Schulaufsicht wahr, wie in Württemberg und Sachsen-Meiningen, wo ihm sogar die Aufsicht über den Religionsunterricht unter Ausschluß der kirchlichen Instanzen zusteht. Bald wird der bestellte Ortsschulinspektor ausdrücklich von der Aufsicht über den fachmännischen Teil des Unterrichtsbetriebes ausgeschlossen, wie in Sachsen-Altenburg. Bald muß der Schulvorstand die Ausübung der örtlichen Aufsicht über Schule und Lehrer in seinem Namen seinem Vorsitzenden und dem geistlichen Mitglied oder auch dem geistlichen Mitglied allein übertragen, wie in Oldenburg; aber diese Beauftragten sind nicht befugt, selbständige Anordnungen zu treffen, und eine Fachaufsicht steht dem Geistlichen nur hinsichtlich des Religionsunterrichtes zu.

Die richtige Anordnung der örtlichen Schulaufsicht ist eine viel schwierigere Aufgabe als die der Kreisschulaufsicht, weil es für die wenigklassigen und zerstreut liegenden Landschulen an geeigneten Persönlichkeiten für die Wahrnehmung der verschiedenen Seiten der Schulaufsicht fehlt. Es erscheint jedenfalls geboten, die Aufsicht über den inneren Unterrichtsbetrieb einem Fachmann anzuvertrauen. Davon ausgehend hat man diesen Teil der bisherigen Ortsschulinspektionsgeschäfte an größeren Schulen, an deren Spitze ein besonders befähigter Lehrer steht, diesem, also dem Schulleiter, übertragen. Und nach und nach sind alle bisherigen Befugnisse des Ortsschulinspektors, jedoch in der Regel mit Ausnahme der Disziplinarstrafgewalt, soweit sie überhaupt dem Ortsschulinspektor zustand, auf den Schulleiter übergegangen. Wenn der Schulleiter auch in den meisten deutschen Staaten nicht zu den Schulaufsichtsorganen zählt, so nimmt er doch tatsächlich schulaufsichtliche Tätigkeiten wahr. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß der Gymnasialdirektor, wie auch der Lyzealdirektor nach der hier gewählten Terminologie zu den unteren Schulaufsichtsbehörden zu zählen sind. Die Volksschulleiter haben aber mehr und mehr dieselbe Stellung erhalten.

Die Schulleiter.

Während es bei den nach ihrer Schülerzahl und ihren Unterrichtszielen durchweg mehrklassigen gelehrten Schulen von jeher als erforderlich angesehen ist, einem der Lehrer die den Zusammenhang des Unterrichts wahrende Leitung der Schule und ihre Vertretung nach außen zu übertragen, ist dies in früheren Zeiten bei Volksschulen nicht als notwendig erschienen. Das lag einmal daran, daß man ihren Klassen überhaupt keine bestimmten Ziele steckte, sodann daran, daß in der Person des geistlichen Ortsschulinspektors ein Schulaufseher vorhanden war, von dem man erwartete, daß er die Leitung der Schule wahrnehmen werde. Die Ausgestaltung der Volksschullehrpläne machte den Mangel der tatsächlich fehlenden Schulleitung fühlbarer, und so gingen die Schulbehörden dazu über, zunächst für die vielklassigen Schulen behufs Herstellung stufenmäßigen Fortschritts im Unterricht Schulleiter zu bestellen. Zur Erfüllung der ihnen zugewiesenen Aufgaben müssen die Schulleiter mit gewissen, den Schulaufsichtsorganen zukommenden Befugnissen ausgestattet sein. Die Schulleitung ist daher mit der Schulaufsicht nahe verwandt, aber doch in mehrfacher Beziehung von ihr verschieden. Namentlich hat es die geschichtliche Entwicklung, d. h. die Rücksicht auf die Geistlichkeit, in manchen Staaten mit sich gebracht, daß dem Schulleiter möglichst wenig schulaufsichtliche Befugnisse eingeräumt sind, diese vielmehr bei den örtlichen Schulaufsichtsstellen belassen wurden.

In anderen Staaten ist wieder die Stellung des Schulleiters eingeschränkt durch die Rücksicht auf die Lehrerkollegien, und die eigentlichen Schulaufsichtsbefugnisse sind den kollegialen örtlichen

Schulbehörden übertragen. So hat sich die Stellung des Schulleiters in den deutschen Bundesstaaten außerordentlich verschieden gestaltet. In vielen Schulgesetzen ist es vermieden, der Schulverwaltung die Pflicht zur Bestellung von Schulleitern aufzuerlegen. Neben Schulleitern, die den Ortsschulinspektor vollständig ersetzen, gibt es solche, deren Tätigkeit lediglich auf die Beobachtung der äußeren Schulordnung und die Vermittlung zwischen Lehrerschaft und Ortsschulbehörde beschränkt ist. Die Befugnisse sind verschieden bemessen nach dem Umfang der Schulen. Häufig fehlen allgemeine Anordnungen, und die Stellung des Schulleiters ist durch eine gesetzliche Dienstanweisung bestimmt. Wo neue Volksschulgesetze erlassen sind, sehen sie durchweg die Bestellung von Schulleitern meist mit zweifach, auch dreifach verschiedenen Befugnissen vor, je nach dem Umfang des Amtes, das bald nach der Zahl und Art der Klassen, bald nach der Zahl der Lehrkräfte bemessen wird.

Der Schulleiter ist allemal ein Mitglied des Lehrerkollegiums. Er hat seine Befähigung durch Ablegung einer Lehramtsprüfung bewiesen; er ist also Fachmann. Zur Bekleidung des Schulleiteramtes eines größeren Schulwesens von einem durch Klassen- oder Lehrerzahl bestimmten Umfang wird in einigen Staaten die Ablegung einer besonderen Prüfung verlangt, in anderen hängt die Beförderung zum Schulleiter lediglich von der Bewährung im Amte ab. Eine Schulleiterprüfung gibt es nicht in Bayern, Sachsen, Baden, Oldenburg, Sachsen-Koburg, Schwarzburg-Rudolstadt, Schaumburg-Lippe, Elsaß-Lothringen. Im Königreich Sachsen sollen zu Schuldirektoren nur Lehrer berufen werden, die sich in der Wahlfähigkeitsprüfung ausgezeichnet haben, doch wird in der Praxis davon mit ministerieller Genehmigung abgesehen. In beiden Mecklenburg genügen noch theologische Prüfungen. In den übrigen Bundesstaaten wird die Ablegung höherer Prüfungen, meist nach preußischem Muster der Mittelschullehrer- und der Rektorprüfung, verlangt. Kürzlich ist in Preußen die Ablegung der Mittelschullehrerprüfung als einer Vorbedingung für die Rektorenprüfung fortgefallen; vermutlich wird dies auch in den Staaten geschehen, die sich bisher nach preußischem Muster gerichtet haben. In Rücksicht darauf, daß den Schulleitern auch schulaufsichtliche Tätigkeit in gewissem Umfange zukommt, wird in einigen deutschen Staaten vom Staate Mitwirkung bei ihrer Anstellung in höherem Maße in Anspruch genommen als bei der Anstellung der Lehrer. Dafür wird den Schulleitern ein höheres Einkommen gewährt als den Lehrern; aber die Gesetzgebung hat sie stiefmütterlich behandelt. Es herrscht in Deutschland eine befremdliche Buntscheckigkeit in der Besoldung der Schulleiter. In einigen Staaten und in gewissem Umfange bei kleineren Schulen wird die Funktion des Schulleiters einem der Lehrer gegen Gewährung einer Funktionszulage widerruflich übertragen. Jedoch ist diese Form des Schulleiteramtes, der Entwicklung des Beamtenrechts folgend, mehr und mehr in den Hintergrund getreten.

Die Leiter der größeren Schulsysteme führen in P r e u ß e n und den meisten norddeutschen Staaten, neuerdings auch in Baden, die Amtsbezeichnung Rektor, im Königreich Sachsen abweichend davon Schuldirektor, in thüringischen Städten Schuldirektor, in Bayern und Württemberg Oberlehrer, in Oldenburg und auch sonst vereinzelt Hauptlehrer, in Braunschweig Schulinspektor, in Bremen Schulvorsteher, in Hessen Schulinspektor, Rektor und Hauptlehrer. Die Schulleiter der größeren Systeme sind meist die Vorgesetzten der Lehrer der ihnen unterstellten Schulen, ohne jedoch Disziplinarbefugnisse zu besitzen. Sie haben das unbeschränkte Hospitierrecht, in Württemberg jedoch nur gegenüber einer gewissen Lehrergruppe.

Frauen wird das Schulleiteramt nur selten übertragen. Soweit Lehrerinnen überhaupt dieses Amt übertragen werden darf, wie in Preußen, Baden, Oldenburg, darf dies nur an reinen Mädchenschulen geschehen.

Die Organe der gemeindlichen Schulverwaltung.

Nachdem der Aufbau der Schulaufsichtsbehörden in ihren verschiedenen Stufen dargestellt ist, wende ich mich nun zu den Organen der gemeindlichen Schulverwaltung, für die es naturgemäß nur e i n e Stufe geben kann. Sie umfaßt nicht allein die äußeren Angelegenheiten im engeren Sinne, deren Ordnung im Schulhaushalt ihren Ausdruck findet, sondern auch die Schulpflege, die in vielen Beziehungen zu den inneren Angelegenheiten gezählt werden kann. Sie ist beschränkt auf die Fürsorge für die dem Schulbezirk angehörnden Schulen und hat allgemeine Organisationsfragen nur insoweit zu bearbeiten, als sie Bezug haben auf die ihrer Pflege anbefohlenen Schulen.

Eine ganz verschiedene Stellung haben die gemeindlichen Schulverwaltungsorgane im höheren und im Volksschulwesen. Während sie für das letztere in vielen wichtigen Beziehungen von größtem Einfluß sind, fehlen sie im höheren Schulwesen an den staatlichen Anstalten fast durchweg, an den nichtstaatlichen aber sind sie neben dem Direktor ziemlich einflußlos.

In P r e u ß e n bestehen für die h ö h e r e n Schulen, sofern nicht der Magistrat selbst die Patronatsrechte wahrnimmt, und in der Regel neben dem Bürgermeister, Kuratorien, von denen schon oben die Rede war. In B a d e n ist seit 1886 bei j e d e r höheren Schule ein Beirat eingerichtet, dem außer dem Direktor, der stellvertretender Vorsitzender ist, ein Mitglied des Lehrerkollegiums und mehrere Gemeindevertreter, von denen einer ein Arzt sein muß, angehören. Ebenso ist in B r a u n s c h w e i g auf Gesetzesbestimmung (1876) hin bei j e d e r höheren Schule ein Kuratorium einzurichten, in der Stadt Braunschweig ein gemeinsames für alle höheren Schulen. Der Direktor ist Mitglied. Der Vorsitzende wird vom Landesherrn ernannt; der Direktor wird dazu in der Regel nicht gewählt. Das Kuratorium

ist dem Direktor übergeordnet, nicht wie in Baden der Beirat ihm gleichgeordnet. In Sachsen und Württemberg bestehen Schulkommissionen nur bei den nichtstaatlichen höheren Schulen. In Sachsen ist auf Grund des Gesetzes über die Gymnasien, Realschulen und Seminare von 1876 den nichtstaatlichen Anstalten eine Schulkommission vorgesetzt, die die nächste Aufsicht über die Anstalt hat, namentlich in bezug auf Unterricht und Schulzucht und die eine Zwischeninstanz zwischen der Schulleitung und den Behörden bildet. Der Direktor ist Mitglied, aber nicht Vorsitzender. Den Vorsitz führt ein Mitglied des Stadtrates. In den großen Städten (Dresden, Leipzig, Zwickau, Plauen, Freiberg) übt der Stadtrat selbst die Funktionen der Schulkommission aus. In Württemberg sind ebenfalls auf gesetzlicher Grundlage von 1876 bei den kleineren Gelehrten- und Realschulen Studienkommissionen einzusetzen, die der Ortsvorsteher leitet. Die Schulvorstände, d. h. die Schulleiter, sind Mitglieder. Diese Studienkommissionen haben ziemlich weitgehende Befugnisse.

Eine ganz andere Bedeutung hat die gemeindliche Schulverwaltung auf dem Gebiet des Volksschulwesens. Hier aber gehört sie nicht ohne weiteres zur Verwaltung der bürgerlichen Gemeinde. Bestehen besondere Schulgemeinden, so geht auch die gemeindliche Schulverwaltung auf diese über. Gilt aber das Gemeindeschulprinzip, so daß also die bürgerliche Gemeinde die Schullasten ganz oder grundsätzlich trägt, so ist die gemeindliche Schulverwaltung ein Glied der Verwaltung der bürgerlichen Gemeinden.

Die gemeindliche Volksschulverwaltung hängt von der Gemeindeverfassung ab, die in den einzelnen Bundesstaaten sehr verschieden ist. In Preußen fehlt eine einheitliche Gemeindeverfassung; die Städte- und Gemeindeordnungen weichen in den verschiedenen Landesteilen zum Teil erheblich voneinander ab. Die gemeindliche Volksschulverwaltung besitzt unter den übrigen gemeindlichen Verwaltungszweigen die Eigentümlichkeit, daß ihre eigenen Einnahmen (Vermögen, Schulgeld) gering sind gegenüber den Zuschüssen, die die Gemeinden und je nach Lage der Gesetzgebung ein höherer Verband zur Deckung der Ausgaben leistet. Die Volksschulverwaltung ist im wesentlichen eine Zuschußverwaltung. Das bedingt ihre Abhängigkeit von den Schulunterhaltungspflichtigen, also von den zur Geldbewilligung berufenen Gemeindeorganen. Diese Gemeindeorgane sind aber im allgemeinen nicht zur Schulverwaltung berufen, vielmehr hört ihr Einfluß mit der Bewilligung der Mittel auf. Die Verwendung der Mittel liegt in der Hand der Gemeindebehörden oder der örtlichen Schulverwaltungsbehörden. Eine klare Bestimmung über die Zuständigkeit fehlt hier zuweilen. In der Regel sind nicht die Gemeindebehörden unmittelbar zur Schulverwaltung berufen, sondern entsprechend der Eigenart des Schulwesens und der besonderen, im allgemeinen staatlichen Interesse liegenden Aufgaben der Schulverwaltung besondere gemeindliche Schulverwaltungsorgane. Die

letzteren sind nicht einmal immer und in allen Beziehungen dem Gemeindevorstand unterstellt, sondern wie in Preußen in Angelegenheiten der Schulaufsicht unmittelbar der Schulaufsichtsbehörde.

In den meisten Staaten bestehen gesetzliche Bestimmungen über die Zusammensetzung und die Wirksamkeit der örtlichen Schulverwaltungsbehörden. In der Regel sind in ihnen vertreten die verschiedenen an der Schule beteiligten Kreise: die Gemeinde, die Kirche, die Familie, die Lehrerschaft. Früher war der Geistlichkeit der Haupteinfluß, in der Regel der Vorsitz, zugestanden. Hierin ist ein Wandel eingetreten. Zwar ist die Kirche als solche noch überall, abgesehen von Sachsen-Meiningen und Hamburg, in den örtlichen Schulverwaltungsbehörden vertreten, aber der Vorsitz ist in den städtischen Behörden fast durchweg in die Hände des Gemeindevorstandes übergegangen, und in den ländlichen Gemeinden wird er vielfach wohl tatsächlich, aber nicht mehr von Amts wegen vom Ortsgeistlichen wahrgenommen. Dagegen ist die Lehrerschaft, welche noch vor gar nicht langer Zeit geflissentlich von der örtlichen Schulverwaltung ferngehalten wurde, jetzt in allen deutschen Staaten zur Mitgliedschaft berufen, in verschiedener Weise, sei es daß der Schulleiter oder der dienstälteste Lehrer von Amts wegen Mitglied ist, oder daß von gemeindlichen Körperschaften oder von der Lehrerschaft gewählte oder von der Schulaufsichtsbehörde ernannte Lehrer Mitglieder sind. Die Gemeinde stellt die Mehrzahl der Mitglieder der örtlichen Schulverwaltungsbehörde teils aus dem Gemeindevorstand, teils aus der zur Geldbewilligung berufenen gemeindlichen Körperschaft. Der geringste Einfluß ist der Familie zugestanden, indem es an Bestimmungen fehlt, welche den Vätern von Schulkindern eine Vertretung in der örtlichen Schulverwaltung sichern. Nur das braunschweigische Gemeindeschulgesetz von 1913 sucht den Interessen der Familie dadurch gerecht zu werden, daß es anordnet, daß die Wahl tunlichst auf solche Personen zu lenken ist, die beim Antritt ihres Amtes ein schulpflichtiges Kind haben. In Bayern ist 1914 durch eine Allerhöchste Entschließung das Kultusministerium angewiesen, bei den höheren Lehranstalten einen Versuch mit Elternbeiräten zu machen, die der Vermittlung zwischen Schule und Elternhaus dienen sollen.

Weibliche Personen können in Preußen, Württemberg, Baden, Elsaß-Lothringen, Braunschweig, Schwarzburg-Rudolstadt, Lippe Mitglieder werden.

Den Vorsitz führt in den größeren Gemeinden in der Regel der erste Gemeindebeamte oder der von ihm oder dem Gemeindevorstand ernannte Vertreter des ersten Gemeindebeamten (so in Baden, Oldenburg, Sachsen-Meiningen, Elsaß-Lothringen, in der bayerischen Pfalz in allen Schulvorständen), in den kleineren Gemeinden bald ein von den Mitgliedern gewähltes, bald ein von der Schulaufsichtsbehörde (Preußen, Hessen) er-

nanntes Mitglied, in vielen Staaten, darunter Bayern rechtsrheinisch, der Ortsgeistliche, in einigen (Württemberg) der Ortsgeistliche und der Gemeindevorsteher. Auch in Preußen ist eine Teilung zulässig, entsprechend dem Herkommen in Rheinland und Westfalen, wo der Bürgermeister (Amtmann) den Vorsitz in den äußeren, der Geistliche ihn in den inneren Angelegenheiten führt.

Der Charakter der Volksschule als einer Einrichtung des Staates und der Einfluß, den dieser auf sie auszuüben gewillt ist, kommt in einigen Staaten, namentlich in Preußen, aufs deutlichste darin zum Ausdruck, daß diejenigen Mitglieder der örtlichen Schulverwaltung, welche es nicht von Amts wegen sind, der Bestätigung der Schulaufsichtsbehörde bedürfen. In den meisten Staaten aber bedarf es einer solchen Bestätigung nicht. Die Mitglieder genießen in einigen Staaten für ihre Tätigkeit gesetzlichen Schutz, indem sie nicht ohne geordnetes Verfahren aus ihrem Mitgliedsamte entfernt werden können. In anderen Staaten aber (Königreich Sachsen) nimmt die Schulaufsichtsbehörde selbst das Recht in Anspruch, ungeeignete Personen aus der örtlichen Schulverwaltungsbehörde zu entfernen, wenn sie nicht anders als auf diese Weise die ihr obliegenden Aufgaben für das Volksschulwesen wirksam erfüllen kann. Zumeist aber fehlt es überhaupt an Bestimmungen hinsichtlich der Disziplin über die Mitglieder.

Bezüglich der Zusammensetzung und der Tätigkeit bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den in der Gemeindeverfassung unterschiedenen Arten von Gemeinden, in der Regel zwischen größeren und kleineren. In den ersteren ist Spielraum gelassen für die der Größe der Gemeinde entsprechende Bemessung der Zahl der Mitglieder. Auch ist Delegation von mancherlei Befugnissen auf die örtliche Schulverwaltung und von dieser auf Unterbehörden, sowie Dezentralisation zulässig. In den größeren Gemeinden werden die örtlichen Schulverwaltungsbehörden als Schuldeputation oder Kommission bezeichnet, in den kleineren als Schulvorstand oder Ortsschulbehörde oder Ortsschulrat. Eine Besonderheit des neuesten preußischen Schulrechts ist, daß die Bezeichnung Schulkommission für Unterbehörden der Schuldeputation angewendet wird.

Handelt es sich um einen mehrere bürgerliche Gemeinden umfassenden Schulverband, so wird ein Gesamtschulvorstand eingerichtet. Bei diesem macht es besondere Schwierigkeit, die Zahl der Mitglieder so zu bemessen, daß er noch handlungsfähig bleibt. In einigen Staaten ist der Schulsitzgemeinde ein Vorrang eingeräumt; ihre Organe führen unter Zuziehung von Vertretern der Außengemeinden die örtliche Schulverwaltung (Bayern). In anderen Staaten, so in Preußen, sind die Rechte der Mitglieder des Gesamtschulverbandes gleichbemessen.

Preußen. Durch das Volksschulunterhaltungsgesetz ist ein

einheitliches Recht für die Behörden der örtlichen Volksschulverwaltung in Preußen geschaffen worden. Nur die Provinz Westpreußen und Posen sind davon ausgeschlossen. Man unterscheidet: 1. Stadtgemeinden; 2. Landgemeinden und Gutsbezirke; 3. Gesamtschulgemeinden.

1. Stadtgemeinden. Die Schulverwaltung wird von den stadtverfassungsmäßigen Gemeindeorganen — Bürgermeister, Magistrat, Stadtverordnetenversammlung — und von der Schuldeputation ausgeübt. Den Gemeindeorganen verbleibt nach den Bestimmungen der Gemeindeverfassungsgesetze und des Volksschulunterhaltungsgesetzes die Bewilligung der für die Schule erforderlichen Mittel, die Verwaltung des Schulvermögens, die verwaltungsrechtliche Vertretung nach außen und die Anstellung der Beamten. Im übrigen wird für die Verwaltung der der Gemeinde zustehenden Angelegenheiten eine Stadtschuldeputation gebildet, die einerseits als Gemeindeorgan den Anordnungen des Gemeindevorstandes Folge zu leisten hat, anderseits bei Ausübung der der Gemeinde vorbehaltenen Teilnahme an der Schulaufsicht Organ der Schulaufsichtsbehörde ist und deren Anordnungen Folge zu leisten hat. In allen nach einer Städteordnung verwalteten Gemeinden müssen Schuldeputationen, in Landgemeinden von mehr als 3000 Einwohnern können solche errichtet werden. Den Schuldeputationen der kreisfreien Städte sind bei Mitwirkung des Kreisschulinspektors wichtige Befugnisse übertragen, den übrigen Städten mit mehr als 25 Schulstellen können solche von der Schulaufsichtsbehörde übertragen werden. Ausgeschlossen von der Einwirkung der Schuldeputation bleibt die Disziplin und die technische Seite des Schulwesens.

Die Schuldeputation besteht aus Mitgliedern a) des Gemeindevorstandes, b) der Stadtverordnetenversammlung, c) einer Anzahl des Erziehungs- und Volksschulwesens kundiger Männer, darunter mindestens einen Schulleiter oder Lehrer an einer Volksschule, die von den Mitgliedern zu a) und b) gewählt werden. Wenn die Zahl der Mitglieder zu c) vier oder mehr beträgt, so können an Stelle der Lehrer auch Lehrerinnen gewählt werden. Weiter gehören der Schuldeputation d) Vertreter der evangelischen und katholischen Ortsgeistlichkeit, in gewissen Fällen auch Rabbiner an. Für die Mitglieder zu b) und c) ist die vielfach angegriffene Bestätigung durch die Schulaufsichtsbehörde vorgesehen. Mitglieder, die ihre Pflichten verletzen oder sich der Mitgliedschaft unwürdig machen, können durch Verfügung der Schulaufsichtsbehörde, die im Verwaltungsstreitverfahren angreifbar ist, ausgeschlossen werden. Durch Gemeindebeschluß können Schulkommissionen, sei es für einzelne Schulen, sei es zur besonderen Pflege der Interessen einer Religionspartei als Organ der Schuldeputation eingerichtet werden. Die Mitglieder der Schulkommission brauchen nicht auch Mitglieder der Deputation zu sein. So ist auch dem Ortsschulinspektor der Zutritt

zur Schulkommission eröffnet. Als beratende Mitglieder können auch der Stadtarzt und andere Gemeindebeamte zugezogen werden. Den Vorsitz führt der Bürgermeister oder das von ihm ernannte Magistratsmitglied. Die Beschlüsse werden nach Stimmenmehrheit gefaßt.

2. **Landgemeinden und Gutsbezirke.** Die Feststellung des Schulhaushalts, die Bewilligung der für die Schule erforderlichen Mittel, die Rechnungsentlastung und die vermögensrechtliche Vertretung nach außen erfolgt in Landgemeinden, welche einen eigenen Schulverband bilden, durch deren verfassungsmäßige Organe, wie in den Städten, in Gutsbezirken durch die Gutsvorsteher oder an Stelle der Unterverteilung der Schullasten durch die Gutsverwaltung. Abgesehen von diesen Angelegenheiten, also auch für die Verwaltung des Schulvermögens, ist der Schulvorstand zuständig. Er hat für die äußere Ordnung im Schulwesen zu sorgen und die Verbindung zwischen Schule und Elternhaus zu pflegen. Sind konfessionell getrennte Schulen vorhanden, so sind auch solche Schulkommissionen einzusetzen. Der Schulvorstand setzt sich zusammen aus dem Gemeindevorsteher (in Rheinland und Westfalen aus dem Bürgermeister und Amtmann), einem von der Schulaufsichtsbehörde bestimmten Lehrer, Vertretern der Kirche und einigen Einwohnern. Der Vorsitzende wird von der Schulaufsichtsbehörde, in der Regel aus der Zahl der Mitglieder, ernannt. Der Ortsschulinspektor ist berechtigt teilzunehmen und muß gehört werden.

3. **Gesamtschulverbände.** Der Schulvorstand, in gewissen Fällen der von der Schulaufsichtsbehörde ernannte Vorsitzende allein, nimmt die Funktionen der Gemeindeorgane und des Schulvorstandes im Eigenschulverbande wahr. Er besteht aus Vertretern der zum Schulverband gehörigen Gemeinden und Gutsbezirke. Ihr Stimmrecht bemißt sich nach den Abgaben der Gemeinden und Gutsbezirke. Dazu treten Geistliche und Lehrer, die jedoch bei der Feststellung des Schulhaushaltsetats, der Mittelbewilligung und der Rechnungsentlastung kein Stimmrecht haben. Wahl, Bestätigung, Ausschluß der Mitglieder, Bildung der Schulkommission, Beteiligung des Ortsschulinspektors wie beim Eigenschulverband. —

In **B a y e r n** ist durch das Schulbedarfsgesetz von 1902 das Gemeindeprinzip in der örtlichen Schulverwaltung streng durchgeführt. Der bürgerlichen Gemeinde liegt die ganze finanzielle Gebarung, die Beschaffung der nötigen Mittel und die Verwendung der Einnahmen, die rechtliche Vertretung nach außen ob. Greift der Sprengel einer Schule über die Grenzen einer Gemeinde hinaus, so kommt die Verwaltung dieser Sprengelschule in der Regel der verstärkten Verwaltung der Schulsitzgemeinde zu. Aus den anderen Gemeinden treten je der Bürgermeister und noch ein weiterer Abgeordneter hinzu. Der Schulverband ist aber nichts Selbständiges. Die Verpflichtungen gegenüber der Schule werden stets durch den Gemeindeverband vermittelt. Die Organe, durch welche die Gemeinden ihre Rechte und

Pflichten auf dem Gebiete der Schulfinanzverwaltung ausüben, sind die im allgemeinen zur Besorgung der Gemeindeangelegenheiten berufenen Organe. Der Ortsschulbehörde kommt auf finanziellem Gebiet lediglich das Recht der Anregung und gutachtlichen Antragstellung zu. Die Voranschläge und Rechnung sind ihr aber vor der Feststellung mitzuteilen. Ihr Aufgabenkreis umfaßt die Aufsicht über das Äußere der Schulen und über das Lehrpersonal mit dem Rechte der Verweiserteilung. Die Ortsschulbehörde setzt sich zusammen aus dem Pfarrer, der im rechtsrheinischen Bayern den Vorsitz führt, dem Bürgermeister, der ihn im linksrheinischen führt, dem Lehrer bzw. bei mehreren Lehrern dem nach Rang und Dienstalter vorgehenden Lehrer und einem oder mehreren Abgeordneten des Gemeindeausschusses. —

Das s ä c h s i s c h e Volksschulgesetz von 1873 geht von der Idee der Mehrheitsschulgemeinden aus. Dafür trifft es Vorsorge, läßt aber auch Raum für die Einrichtung von Schulgemeinden der Minderheit. Grundsätzlich werden die Rechte und Pflichten der Schulgemeinden durch den für jeden Schulbezirk zu bestellenden Schulvorstand wahrgenommen. Dieser ist unabhängig von der Gemeindebehörde. Erst das Schulsteuergesetz von 1913 hat eine Einschränkung gebracht, indem die Beschlußfassung über die Regelung der Schulsteuern nach Anhörung des Schulvorstandes den Vertretungen der zur Schulgemeinde gehörenden bürgerlichen Gemeinden zugewiesen ist. Der Schulvorstand besteht aus einer Anzahl durch die bürgerlichen Gemeinden gewählter Schulvorsteher, dem Lehrer (Direktor), der von dem Schulvorstand selbst gewählt wird, dem Ortspfarrer und, wenn dieser nicht Ortsschulinspektor ist, dem Ortsschulinspektor. Bei mehreren Lehrern (Direktoren) wählen die Lehrer, bzw. Direktoren die Mitglieder aus ihrer Mitte. Die Bestimmungen über die Wahl sind nicht völlig klar. Der Schulvorstand wählt den Vorsitzenden; ein Lehrer oder Schuldirektor darf nicht gewählt werden. Eine Sonderstellung nehmen nur die Städte ein, in denen die revidierte Städteordnung eingeführt ist. In diesen wird der Schulvorstand nach Art eines gemischten städtischen Ausschusses unter Zuziehung von Lehrern und Geistlichen zusammengesetzt und nimmt dem Stadtrate gegenüber die Stellung eines solchen Ausschusses ein. Er führt den Namen Schulausschuß. Seine Befugnisse gegenüber denen des Stadtrates sind durch Ortsstatut festgesetzt. Den Vorsitzenden e r n e n n t der Stadtrat. —

In W ü r t t e m b e r g ist die Volksschule von jeher eine Gemeindeeinrichtung gewesen. Die Schulverwaltung ist eine Aufgabe der bürgerlichen Gemeinde. Für jede Volksschule ist aber ein Ortsschulrat zu bestimmen. Es besteht daher strenge konfessionelle Trennung in der örtlichen Schulverwaltung. Dem Ortsschulrat fällt aber im wesentlichen nur Schulpflege und Anregung zu. Zu seiner Zuständigkeit gehört die Verwaltung der aus besonderen Einnahmen gespeis-

ten Schulkasse, die zur Anschaffung von Lehrmitteln und für ähnliche Erfordernisse dient, mit der Hauptaufgabe der finanziellen Schulverwaltung aber nichts zu tun hat. Der Ortsschulrat besteht aus dem Ortsgeistlichen und dem Ortsvorsteher, dem einzigen oder ältesten Lehrer, bei sieben- und mehrstufigen Schulen dem Schulleiter und ihren von der Lehrerschaft (Lehrern und Lehrerinnen) gewählten Vertretern, aus dem Schularzt und einigen gewählten Vertretern der Schulgemeinde. Zu solchen Vertretern sind auch Frauen wählbar, aber weder Lehrer noch Lehrerinnen. Den Vorsitz führen der Ortsgeistliche und der Ortsvorsteher, in Gemeinden mit sieben- und mehrklassigen Schulen der Ortsvorsteher und der Schulleiter. In den Ortsschulräten für freiwillige Konfessionsschulen führt der Ortsgeistliche den Vorsitz. Der Ortsschulrat untersteht dem gemeinschaftlichen Oberamt, in den großen und mittleren Städten dem Oberschulrat. Die Vertreter der Schulgemeinden unterstehen der Disziplin der Gemeindeaufsichtsbehörden. Bestätigung und Wahl ist nicht vorgesehen. Der Wirkungskreis des Schulrats ist durch eine ausführliche Ministerial-Verordnung von 1910 geregelt. Auf die inneren Angelegenheiten erstreckt er sich ausdrücklich nicht. —

In B a d e n wird nach dem Schulgesetz von 1910 die örtliche Aufsicht über die Volksschule und die Verwaltung des gesamten Vermögens durch die Ortsschulbehörde (Schulkommission) geführt. Sie wird gebildet aus dem Gemeinderat unter Zuziehung eines Ortspfarrers von jedem in der Schulgemeinde vertretenen Bekenntnis, sowie des ersten Lehrers von jeder in ihr bestehenden Volksschule und des Schularztes, wo ein solcher bestellt ist. In Gemeinden mit mindestens 4000 Einwohnern muß, in andern kann aber auch eine besondere, ähnlich zusammengesetzte Ortsschulbehörde mit dem Bürgermeister an der Spitze eingesetzt werden. Die örtliche Aufsicht umfaßt die Schulpflege und den Unterrichtsbetrieb. Die Aufsicht über den Unterrichtsbetrieb kann von der Ortsschulbehörde nur an Volksschulen mit einem Rektor und nur durch diesen ausgeübt werden; sonst übt sie das Kreisschulamt aus. Die Schulpflege umfaßt in Baden auch die Schulvermögensverwaltung und die Verfügung über die von der Gemeinde in Voranschlag bereitgestellten Mittel. In Gemeinden mit mindestens 4000 Einwohnern steht die örtliche Schulaufsicht und die Verwaltung des örtlichen Schulvermögens aber dem Gemeinderat zu, der die Befugnisse hinsichtlich der Schulpflege durch die Schulkommission, hinsichtlich der schultechnischen Seite durch den Schulleiter (ersten Lehrer) ausüben läßt. Die Ortsschulbehörde ist verpflichtet, den Anordnungen der vorgesetzten Schulaufsichtsbehörden Folge zu leisten. In den Städten, welche der Städteordnung unterstehen, kommt die gesamte örtliche Schulverwaltung dem Stadtrat zu, der sie durch eine besondere Schulkommission ausüben läßt, der der Volksschulrektor (Stadtschulrat) und der Schularzt angehören müssen. —



In H e s s e n bestehen Simultanschulen o d e r herkömmlich konfessionell getrennte Schulen o d e r neben der Simultanschule besondere konfessionelle, als öffentlich anerkannte Volksschulen. Die Schulvorstände bestehen nach gleichartigen Grundsätzen für die drei Arten der Schulen aus dem Bürgermeister, dem bzw. den zuständigen Geistlichen, den Hauptlehrern, sowie in größeren Schulen aus Vertretern der Lehrerschaft. Der Vorsitzende wird von der Oberschulbehörde ernannt; in Städten der Städteordnung bei gewissen Bedingungen ist es der Bürgermeister. Dem Schulvorstande liegt die örtliche Beaufsichtigung und Leitung des Volksschulwesens ob; dazu gehört auch die Beaufsichtigung des dienstlichen und außerdienstlichen Verhaltens der Lehrer, jedoch ohne Strafgewalt. Die Aufsicht über die Ortsschulvorstände und die obere Leitung liegt in den Händen der Kreisschulkommission. —

In E l s a ß - L o t h r i n g e n hat endlich ein Gesetz von 1908 mit den aus französischer Zeit übernommenen Rechten der Schulvorstände aufgeräumt. Ihr Einfluß und ihre Befugnisse sind wesentlich gemindert. Der Schulvorstand hat eigentlich nur die Wünsche und Interessen der Gemeinde in Schulangelegenheiten zum Ausdruck zu bringen. Das Lehrervorschlags- bzw. Wahlrecht ist ihm genommen. Er setzt sich zusammen aus dem Bürgermeister als Vorsitzendem, aus dem Ortspfarrer, und wenn mehrere anerkannte Kulte in der Gemeinde ausgeübt werden, aus je einem Geistlichen eines jeden Kultus, dem Lehrer, bzw. der Lehrerin, die bisher vom Schulvorstand ausgeschlossen waren, und einigen von der Gemeinde gewählten Einwohnern. —

Nachdem ich nun versucht habe, Ihnen ein Bild zu geben von dem bestehenden Aufbau der Schulbehörden in den deutschen Bundesstaaten, lassen Sie mich noch einen Blick werfen auf andersgeartete mögliche Konstruktionen.

Sonderbehörden für das Schulwesen.

So umfassend und bedeutungsvoll auch die Volksschulverwaltung ist, so hat man ihr doch nur an vereinzelten Stellen eine selbständige Stellung gegeben, sie Sonderbehörden anvertraut. Möglich wäre ein solches System gleichlaufend und aufsteigend gegliederter Sonderbehörden für das Volksschulwesen, so gut wie es für andere Zweige und Verwaltungen, namentlich im Verkehrswesen, im Reiche und in den Einzelstaaten besteht. Es würde sich auch den Bedürfnissen des Volksschulunterrichts in höherem Maße anpassen, die fachlichen Anforderungen stärker zur Geltung bringen können. Die geschichtliche Entwicklung ist aber eine andere gewesen. Die Volksschule ist zur Zeit noch finanziell überwiegend auf die Gemeinde gegründet und dient nach bisheriger Auffassung dem obersten Staatswillen zur Erreichung seiner politischen Ziele. Damit würde sich eine selbständige Stellung der Volksschulverwaltung nicht wohl vertragen. Man würde

durch sie die Einheit der Staatsverwaltung als gefährdet ansehen. Die Volksschulverwaltung steht noch immer der gemeindlichen Verwaltung am nächsten; in der mittleren und unteren Instanz ist sie aufs häufigste verbunden mit der Aufsichts- und Verwaltungsinstanz für die gemeindlichen Angelegenheiten, in der örtlichen deckt sie sich mit der gemeindlichen zum größten Teile. Die Trennung wird sich nur dann vollziehen lassen, wenn der Gemeinde die primäre Schulunterhaltungspflicht auf dem Gebiete der persönlichen Ausgaben abgenommen ist. In der obersten Instanz sind häufig kirchliche und Volksschulverwaltung in derselben Behörde vereinigt. Ihrer Trennung steht außer der durch die geschichtliche Entwicklung bedingten Zusammengehörigkeit häufig der nicht mehr notwendige Vermögenszusammenhang und, allerdings erst recht nicht entscheidend, die Verlegenheit entgegen, wo anders die verhältnismäßig wenig umfangreiche, dem Staate noch verbliebene kirchliche Verwaltung angeschlossen werden soll.

Die Volksschulen sind aber nur ein Zweig des gesamten Unterrichtswesens, und die Frage ist aufgeworfen worden, ob denn nicht für das gesamte Unterrichtswesen Sonderbehörden zu schaffen seien, die wieder in gleichlaufender Gliederung und im Instanzenaufbau in inniger Verbindung miteinander die Angelegenheiten der verschiedenen Schulgattungen zu bearbeiten hätten. Das Verlangen nach der Schaffung eines besonderen Unterrichtsministeriums ist nur ein Teil der hierhin gerichteten Bestrebungen. Nach der Wendung, welche die preußische Politik im Weltkriege genommen hat, erscheint es nicht ausgeschlossen, daß es zur Schaffung solcher Sonderbehörden für das Schulwesen, wie für andere Verwaltungszweige, kommt. Zu einer Verbindung der Verwaltung verschiedener Schulgattungen finden sich Ansätze in einigen bundesstaatlichen Ministerien, in den preußischen Provinzialschulkollegien, den bayerischen Kreisregierungen. Nach der geschichtlichen Entwicklung steht die Volksschule freilich in näherer Beziehung zur Gemeindeverwaltung als zu der der höheren Schulen. Die Macht des Herkommens steht einer solchen Sondergliederung des gesamten Schulwesens entgegen. Dazu kommt noch ein anderer Gesichtspunkt. In reinen Schulbehörden müßte der Techniker den überwiegenden Einfluß haben. Dem steht aber Herkommen und Vorurteil entgegen. In Preußen ist, abgesehen von der Leitung einiger Provinzialschulkollegien den Schulmännern die leitende Stellung versagt. Die Stellen der Leiter der Kirchen- und Schulabteilungen bei den Regierungen sind gesetzlich noch immer dem Juristen vorbehalten. Die Strömung geht einerseits dahin, dem Fachmann mindestens die gleichberechtigte Stellung mit dem Juristen zu geben, anderseits, die fachmännischen Rücksichten den politischen unterzuordnen. In Bayern schreibt sich die Hinneigung zur nicht-fachmännischen Schulverwaltung daher, daß dort das fachmännische Element fast nur durch die Geistlichkeit dargestellt wird, dieser ver-

fassungsmäßig ein Anspruch auf die schulaufsichtliche Tätigkeit gewährleistet ist, ihr aber in der heutigen Zeit nur ungern noch zugestanden wird.

Ein Wirrsal von Erscheinungsformen ist vor Ihren Blicken entrollt worden. Es ist schwer, leitende Fäden darin aufzudecken. Sie fehlen auch meist, und es herrscht bare Willkür. Nur selten wohnt den Gestaltungen logische Notwendigkeit bei. Nicht der aus der Wissenschaft geschöpfte tiefgehende Gedanke des Gesetzgebers hat sich hier schaffend erwiesen. Die Formen haben sich geschichtlich entwickelt, und die Verehrung für das geschichtlich Gewordene erhält sie. Höchstens ist hier und da das Bestreben bemerkbar, das Gewordene mit neuzeitlichen Ideen auszusöhnen.

Dabei geht jeder Bundesstaat seine eigenen Wege, und es ist doch nicht einzusehen, warum für die Gliederung, die Zusammensetzung und den Wirkungskreis der Schulbehörden in dem einen Bundesstaat dieser, in dem andern jener, oft der entgegengesetzte Grundsatz maßgebend sein soll. Jedes kraftvolle Staatswesen strebt nach Vereinfachung und Vereinheitlichung der Verwaltungsform. Und war dies schon im Frieden so; der Krieg hat uns gelehrt, wie auf allen Gebieten der wirtschaftlichen Erzeugung an die Stelle der reichen Musterkarte der Friedenswaren eine Millionen ersparende Vereinheitlichung der Formen treten muß und wie nach wissenschaftlichen Grundsätzen in der Menschenwirtschaft Ersparnisse herbeigeführt werden müssen. Danach wird auch beim Aufbau der Schulbehörden verfahren werden müssen. Im Frieden wird eine Zeit der geistigen Erhebung folgen müssen. Anders lassen sich die Wunden, die der Krieg geschlagen hat, nicht heilen. Wenn auch die Verfassung der Schulbehörden nicht Vorbedingung ist für die Leistung der einzelnen Schulen, die von der Persönlichkeit bestimmt wird, so ist sie doch entscheidend für Richtung und Ziel der nationalen Erziehung. Hier muß die Rücksicht auf das geschichtlich Gewordene und die Sonderzwecke der der Schule fremden Lebensgemeinschaften zurücktreten hinter den fachlichen Erfordernissen des Organismus, welche ihn befähigen, ein den gewaltigen Aufgaben der Zukunft gewachsenes Geschlecht großzuziehen. In diesem Sinne ist Vorbedingung und Quelle der geistigen Erhebung die Vereinfachung und, soweit sich wissenschaftliche Grundsätze aufstellen lassen, auch die Vereinheitlichung des Aufbaues der Schulbehörden im neu erstarken den Deutschen Reiche.

Literatur.

Lexis, „Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich“, 1904. — v. Stengel, „Wörterbuch des deutschen Verwaltungsrechts“, 1890, mit Nachträgen, 1892, 1893. — Fleischmann, „Wörterbuch des deutschen Staats- und Verwaltungsrechts“, I. Bd. 1911, II. Bd. 1913, III. Bd. 1914. — v. Bitter, „Handbuch der Preussischen Verwaltung“, 1911. — „Pädagogische Jahresschau“, 1906 bis 1913; darin: Sachse, „Die gesetzlichen Grundlagen des Volksschulwesens“. — v. Rönne, „Das Unterrichts-

wesen des Preußischen Staates", 1855. — v. Rönne-Zorn, „Das Staatsrecht der Preußischen Monarchie“, I. Bd. 1899, II. Bd. 1906, III. Bd. 1916. — Anschütz, „Die Verfassungsurkunde für den Preußischen Staat“, I. Bd. 1912. — Beier, „Die höheren Schulen in Preußen (für die männliche Jugend) und ihre Lehren“, 1909. — „Handbuch für Lehrer höherer Schulen.“ B. G. Teubner, 1906. — Morsch, „Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich“, 1910. Ergänzungsband 1913. — Güldner, „Die höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend in Preußen“, 1913. — Schneider und v. Bremen, „Das Volksschulwesen im Preußischen Staat“, 1886/87. — Rintelen, „Die Volksschule Preußens in ihrem Verhältnis zu Staat und Kirche“, 1908. — Preuß, „Das Recht der städtischen Schulverwaltung in Preußen“, 1905. — Peters, „Schulrecht“ im Handbuch des kommunalen Verwaltungs- und Verfassungsrechts von Stier-Somlo, 1916. — Kaestner, „Schulverwaltungsrecht usw.“, 1916. „Die Gesetzgebung auf dem Gebiet des Unterrichtswesens in Preußen vom Jahre 1817 bis 1868.“ „Aktenstücke mit Erläuterungen“, 1869. — Hildebrandt-Quehl, „Verordnungen, betreffend das Volksschulwesen in Preußen“, 1908, Nachtrag 1910. — Sachse, „Die preußische Volks- und Mittelschule, ihre Entwicklung und ihre Ziele“, 1913. — Klotzsch, v. Brauchitsch, „Die neuen preußischen Verwaltungsgesetze. VII. Elementarschulangelegenheiten“, 1908. — Engelmann und Stingl, „Handbuch des bayerischen Volksschulrechts“, 1905. — Seiler, „Bayerisches Schulbedarfsgesetz“, 1902. — Piloty, „Das Recht der Schulaufsicht in Bayern“, 1911. „Denkschrift des Kgl. Bayerischen Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten vom 12. Juni 1914 über die Neuordnung der Dienst- und Gehaltsverhältnisse des Volksschullehrpersonals in Bayern“. — Scharnagl, „Die Landesschulbehörde“. Die christliche Schule, 1917, II. Heft. — Scharnagl, „Die Kreisschulbehörde“. Die christliche Schule, 1917, III. Heft. — Hindringer, „Die distriktive (mittlere) Schulaufsicht in Bayern“. Die christliche Schule, 1917, III. u. IV. Heft. — Stoll, „Die Rechte und Pflichten des Lokalschulinspektors nach der neuen Oberbayerischen Lehr- und Schulordnung“. Die christliche Schule, 1913, IX. Heft. — v. Seydewitz-Böhme, „Das Kgl. Sächsische Volksschulgesetz“, 1910. — Blüher, „Die Gemeinde-, Kirchen- und Schulsteuergesetze für das Königreich Sachsen vom 11. Juli 1913“, 1914. — Schütz und Hepp, „Die Württembergische Volksschulgesetzgebung“, I. Bd. 1910, II. Bd. 1913. — Gügel, „Württembergisches Volksschullehrergesetz usw.“. 1907. „Verhandlungen der Württembergischen Zweiten Kammer über das Lehrergesetz aus den Jahren 1911 und 1912“. — Kopp-Asal, „Die Badische Volksschulgesetzgebung“, 1908. — Greim-Müller, „Das Volksschulwesen im Großherzogtum Hessen“, 1902. — „Die Hessische Volksschulgesetzgebung“, amtliche Handausgabe, 1910. — Blum, Gesetze usw., betreffend „Das niedere Unterrichtswesen in Elsaß-Lothringen“, 1911. — Knorre, „Anhaltische Schulgesetze“, I. Bd. 1894, II. Bd. 1904. — Fricke, „Das Volksschulwesen des Herzogtums Braunschweig“, 1899. — Frahm, „Volksschulgesetze in Mecklenburg-Schwerin“, 1901. — Littmann, „Sammlung der Gesetze über Volksschulwesen usw. im Herzogtum Oldenburg“, I. Bd. 1912, II. Bd. 1913. — Resch, „Schulgesetzsammlung für das Fürstentum Reuß ä. L.“, 1910. „Sammlung der das Volksschulwesen im Herzogtum Sachsen-Altenburg regelnden Bestimmungen“, 1909. — v. Strenge, „Das Volksschulgesetz für das Herzogtum Gotha“, 1907. — Greiner, „Nachtrag zur Volksschulgesetzgebung im Herzogtum Sachsen-Meiningen“, 1908. „Die Weimarischen Volksschulgesetze, im amtlichen Auftrage herausgegeben“, 1911. — „Die Schulverwaltung der Hansestädte“ von Wychgram, Hartnacke und Umlauf in der Vierteljahrsschrift für kommunale Verwaltung, 1918, Heft 1.

Die gegenwärtige Lage des Volksschulwesens in Deutschland.

Von Geh. Regierungsrat G. Menzel.

Es ist kaum möglich, von der gegenwärtigen Lage des deutschen Volksschulwesens eine erschöpfende Darstellung zu geben, weil in den zwölf Monaten, die seit der Staatsumwälzung vergangen sind, abschließende Reformarbeit nicht geleistet werden konnte. Es ist noch alles im Fluß; vieles steckt noch in den Anfängen. Überall handelt es sich mehr um Pläne als um Tatsachen. Aber es können, trotz der Kürze der Zeit, doch schon klare Entwicklungslinien festgestellt werden. Es zeigt sich vor allem auch in unsern Tagen, daß das Schicksal eines Volkes von bestimmendem Einfluß ist auf die Gestaltung seines Schulwesens. Bis jetzt hat noch jeder Neubau des Staatswesens auch das Bildungswesen, die Schule in sich einbezogen. Als der aufgeklärte Absolutismus des 18. Jahrhunderts den preußischen Beamten- und Militärstaat schuf, entstand die preußische Volksschule mit der Aufgabe, diesem Staate fleißige Bauern und Handwerker, fromme Christen und gehorsame Untertanen heranzubilden. Als nach dem Zusammenbruch von Jena Preußen wieder aufgebaut wurde und Stein die Untertanen zu Staatsbürgern machte, schickte Preußen seine Lehrer zu Pestalozzi, eingedenk der Mahnung Fichtes: „Ein Volk, das bis in die untersten Schichten hinein die tiefste und vielseitigste Bildung besitzt, wird zugleich das mächtigste und glücklichste sein unter den Völkern seiner Zeit, unbesiegbar für seine Nachbarn, beneidet von seinen Zeitgenossen oder ein Vorbild der Nachahmung für sie.“ Der Verfassungsstaat rief die Staatsbürger zur Mitarbeit am Gemeinwohl auf; der sich entwickelnde Industriestaat brauchte einen Stamm intelligenter Arbeiter. So wurde das Volksschulwesen im 19. Jahrhundert weiter ausgebaut. Doch blieb seine wichtigste Aufgabe, die Volksmassen zu erziehen, in der Luft jenseitiger Hoffnung und diesseitiger Selbstgenügsamkeit; es legte in seiner Erziehung mehr Wert auf die passiven Tugenden der Unterordnung und des Gehorsams, als auf die aktiven Tugenden des eigenen Wollens, der Selbständigkeit und Verantwortlichkeit. Äußerlich blieb das gesamte Schulwesen ein getreues Abbild des Klassenstaates: der Zugang zu einer höheren Bildung stand nur in seltenen Fällen dem Kinde der untersten Volksschicht offen; die Volksschule stand abgesondert neben allen andern Bildungsanstalten; sie blieb

als Armenschule weit davon entfernt, eine wirkliche Volksschule zu sein. Wie wenig der Obrigkeitsstaat imstande war, seine Aufgaben an dieser Stelle zu erfüllen, bezeugte u. a. Treitschke, der noch 1871 „von einer sündlichen Vernachlässigung des Unterrichtswesens“ sprechen konnte.

Nun hat sich der Obrigkeitsstaat in einen Volksstaat gewandelt, und sogleich sind neue Aufgaben für die Volksbildung entstanden. Allenthalben in Deutschland ist man daran gegangen, sie in Angriff zu nehmen. Ist doch die Volksbildung das festeste Fundament eines Volksstaates. Wenn ein Staat die Entscheidung über sein Schicksal in die Hände der Massen legt, so müssen diese für solche Entscheidung reif sein, nicht nur durch den Besitz der dazu notwendigen Kenntnisse geographischer, geschichtlicher, volkswirtschaftlicher und politischer Art, sondern auch durch die Fähigkeit eigenen Denkens und Urteilens, durch das Bewußtsein eigener Verantwortlichkeit. „Freiheit ohne Bildung“ führt zur Anarchie. Der Volksstaat muß eine Schulpolitik treiben, die es ermöglicht, die in allen Volksschichten schlummernden geistigen Kräfte herauszuholen, und die äußere Ordnung seines Schulwesens muß derart eingerichtet sein, daß die Ausbildung aller Fähigkeiten und Anlagen im Kinde als eine selbstverständliche Pflicht, als eine Lebensnotwendigkeit für die Gesamtheit des Volkes empfunden wird. In Erkenntnis dieser Notwendigkeit verkündete der preußische Ministerpräsident Hirsch am 25. März 1919 bei der Übernahme der Regierung folgende Ziele des neuen Staates auf dem Gebiete der Schulpolitik:

„Die Einrichtung des gesamten Schulwesens soll das Recht jedes Kindes auf Bildung und Erziehung nach Maßgabe seiner Fähigkeiten und seines Bildungswillens ohne Rücksicht auf Vermögen, Stand und Glauben der Eltern gewährleisten. Auf die gemeinsame Grundschule soll sich die weiterführende Schule aufbauen. Mit dem Abbau der Vorschule ist unverzüglich zu beginnen. Das Ziel ist die Einheitschule. Die einleitenden Maßnahmen zu ihrer Verwirklichung werden alsbald getroffen werden. Bis zur endgültigen Regelung durch ein Schulgesetz ist durch sofortige Abänderung des Schulunterhaltungsgesetzes den Gemeinden das uneingeschränkte Recht zu gewähren, die Simultanschule mit wahlfreiem konfessionellen Religionsunterricht einzuführen. Mit dem Einjährig-Freiwilligen-Vorrecht ist sofort aufzuräumen. Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lehrmittel ist alsbald durchzuführen. Besonders Begabten, soweit sie mittellos sind, ist für den Besuch höherer Lehranstalten jede mögliche Erleichterung zu gewähren. Die öffentliche staatliche Schule steht über den politischen Partei- und religiösen Bekenntnissen. In allen Schulen ist Lehrern und Schülern der Grundsatz unbedingter politischer und religiöser Duldsamkeit gewährleistet. Bis zur endgültigen Regelung des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche sowie der Stellung von Schule und Kirche zueinander, ist der Religionsunter-

richt in allen Schulen für Lehrer und Schüler wahlfrei. Die Entscheidung über die Teilnahme an ihm haben bis zum Eintritt des religionsmündigen Alters die Eltern zu treffen, danach die Schüler selbst. Lehrer und Schüler dürfen außerhalb des Religionsunterrichts zu keinerlei Religionsübungen gezwungen werden. Das bestehende Recht des Staates, allein das Recht der Schulaufsicht auszuüben, wird aufrechterhalten und restlos durchgeführt. Die Schulaufsicht ist durch Fachleute auszuüben. Die Ortsschulaufsicht ist in jeder Form sofort zu beseitigen und die Schulleitung kollegial zu gestalten. Eine Reform der Lehrerbildung mit dem Ziel der Hochschulbildung wird in Aussicht gestellt. Bis zur endgültigen Regelung wird allen Lehrern die Universität geöffnet. Hand in Hand mit dem systematisch auszubauenden Fortbildungs- und Fachschulwesen auf dem Gebiete der Landwirtschaft, des Handwerks, des Handels und des Gewerbes muß gehen die Ausweitung des geistigen Horizonts und Stärkung der Gemüts- und Verstandeskräfte breitester Volksschichten durch das Volkshochschulwesen, dessen Hebung sich die Regierung ganz besonders angelegen sein lassen wird. Auf unseren Hochschulen sollen auch solche Personen und Richtungen zur Geltung kommen, die bisher in den Schatten gebannt waren. Wissenschaftliche Tüchtigkeit wird künftig allein entscheiden."

Die sozialistische Regierung des Volksstaates Bayern veröffentlichte Ende November 1918 ein Regierungsprogramm, in dem es vom Schulwesen heißt: „Das gesamte Schulwesen soll einheitlich als Bildungsanstalt für alle, ohne Unterschied der sozialen Herkunft, ausgestaltet werden. Wir fordern gleiche Freiheit für die Schule wie für die Kirche, Schaffung eines Volksschulgesetzes mit fachmännischer Schulaufsicht, Neuregelung der Gehalts- und Rechtsverhältnisse der Volksschullehrer, Übernahme der Volksschullasten auf den Staat, Reform der Lehrerbildung, Änderung im Schulbetrieb, Heranziehung der Schüler zur Mitarbeit in der Gestaltung der Praxis ihres Schulwesens, Verbreitung der Wissenschaft durch das ganze Volk, Heranziehung der breiten Masse zur Kunst.“ Als die dringlichsten Aufgaben auf dem Gebiete des Schulwesens bezeichnete die Hamburger Lehrerschaft: Schaffung eines Reichsschulgesetzes, Einführung der Einheitsschule, Selbstverwaltung der Schule unter Beteiligung der Eltern, Glaubens- und Gewissensfreiheit für Lehrer und Schüler, Einsetzung eines Lehrerrates.

Von günstiger Wirkung auf die beginnende Durchführung der notwendigen Reformen war es, daß in allen deutschen Freistaaten Schulmänner in die Schulaufsichtsbehörden und die oberste Landesschulverwaltung berufen wurden. Es dürfte heute kaum noch eine deutsche Unterrichtsverwaltung geben, in der nicht auch Männer der Schulpraxis tätig sind. Auch hier schuf erst die Staatsumwälzung freie Bahn. Das ist allerdings weniger ein Lob für sie als eine Anklage gegen die vorausgegangene Zeit.

Das Verlangen nach einer freien Schule war die Ursache für das Bestreben, den bestimmenden Einfluß der Kirche auf das Volksschulwesen zu beseitigen oder doch auf ein Mindestmaß einzuschränken. Dieser kirchliche Einfluß zeigte sich besonders deutlich an zwei Stellen: Im Religionsunterricht und in der Schulaufsicht.

Von vereinzeltten Ausnahmen abgesehen, besitzt die Kirche gesetzlich das Recht, den Religionsunterricht der Schule zu überwachen. Auf Grund dieses aus der geschichtlichen Entwicklung sich ergebenden Zustandes scheiterten die in den ersten Wochen nach der Staatsumwälzung unternommenen Versuche, die Kirche völlig auszuschalten und eine rein weltliche Schule ohne Religionsunterricht oder wenigstens ohne einen kirchlich beeinflussten Religionsunterricht zu errichten. In Preußen erging zunächst der Erlaß vom 29. November 1918 mit folgenden Bestimmungen: 1. Das Schulgebet vor und nach dem Unterricht wird, wo es bisher noch üblich war, aufgehoben. 2. Eine Verpflichtung der Schüler seitens der Schule zum Besuch von Gottesdiensten oder anderen religiösen Veranstaltungen ist unzulässig. Auch hat die Schule keine gemeinsamen religiösen Feiern zu veranstalten; Schulfeyern dürfen keinen religiösen Charakter tragen. 3. Religionslehre ist kein Prüfungsfach. 4. Kein Lehrer ist zur Erteilung des Religionsunterrichts oder zu irgendwelchen kirchlichen Verrichtungen verpflichtet, auch nicht zur Beaufsichtigung der Kinder beim Gottesdienst. 5. Kein Schüler ist zum Besuch des Religionsunterrichts gezwungen. Für Schüler unter 14 Jahren entscheiden die Erziehungsberechtigten, ob sie einen Religionsunterricht besuchen sollen, für Schüler über 14 Jahre gelten die allgemeinen Bestimmungen über Religionsmündigkeit. 6. Es ist unzulässig, im Religionsunterricht der Schule häusliche Arbeiten, insbesondere das Auswendiglernen von Katechismusstücken, Bibelsprüchen, Geschichten und Kirchenliedern aufzugeben.“ Doch schon am 1. April 1919 mußten diese Bestimmungen infolge des Widerstandes kirchlicher Kreise und der Gefahr, dadurch die Losreißungsbestrebungen von Preußen im Osten und Westen zu stärken, als zu weitgehend aufgehoben und durch folgende ersetzt werden:

„Vornehmste Pflicht eines freien Staates ist es, die Gewissensfreiheit sicherzustellen. Insbesondere gilt das für das Gebiet des religiösen Lebens und der religiösen Erziehung. Dazu gehört auch, entsprechend der Regierungserklärung vom 25. März 1919, daß der Religionsunterricht wahlfrei ist. Bis zum Erlaß künftiger Gesetze, die die Beziehungen von Staat, Kirche und Schule zueinander auf neue Grundlagen stellen, ist deshalb den nachstehenden Grundsätzen gemäß zu verfahren:

1. Soweit nicht bereits nach den bisherigen Bestimmungen Schüler der öffentlichen Schulen von der Teilnahme am lehrplan-

mäßigen Religionsunterricht befreit werden können, sind sie auf Antrag von der Teilnahme an dem Religionsunterricht zu entbinden. Zur Stellung des Antrags sind diejenigen befugt, welche die Religion, in der die Schüler zu erziehen sind, zu bestimmen haben, bzw. nach Erreichung des religionsmündigen Alters die Schüler selbst.

2. Schüler, die von der Teilnahme am Religionsunterricht befreit sind, sind auch nicht zur Teilnahme an Schulfeste mit religiösem Charakter verpflichtet.

3. Lehrern und Lehrerinnen an öffentlichen Schulen — mit Ausnahme der eigens für den Religionsunterricht angestellten —, die aus Gewissensbedenken um Befreiung von der Verpflichtung zur Erteilung von Religionsunterricht nachsuchen, ist die Erteilung des Religionsunterrichts abzunehmen, ohne daß sie deshalb in ihren Dienstbezügen gekürzt oder von den Aufsichtsbehörden zurückgesetzt werden dürfen. Diese Lehrer (Lehrerinnen) sind auch zur Teilnahme an Schulfeste mit religiösem Charakter nicht verpflichtet.

4. Die Teilnahme von Lehrern und Schülern an kirchlichen Veranstaltungen außerhalb der Schule ist stets freiwillig.

Bei organisch vereinigten Kirchen- und Schulamtern bleibt die Ausübung der kirchlichen Amtspflichten der Stelleninhaber späterer Regelung vorbehalten. Diese Bestimmungen treten mit Beginn des neuen Schuljahres in Kraft. Der Erlaß vom 29. November 1918 wird hiermit aufgehoben."

Ähnliche Bestimmungen sind in den meisten anderen Staaten erlassen worden. So beginnt der Erlaß der bayerischen Unterrichtsverwaltung vom 25. Januar 1919 mit dem Satz: „Gegen den Willen des Erziehungsberechtigten darf ein Kind nicht zur Teilnahme an einem Religionsunterricht oder Gottesdienst angehalten werden.“ Dagegen bestimmt § 33 der Verordnung derselben Unterrichtsverwaltung vom 6. September 1919: „Die staatliche Schulaufsicht erstreckt sich auch auf den Religionsunterricht in den Volksschulen, insoweit die Überwachung der äußeren Ordnung, der Schulzucht und des Schulbesuches in Frage kommt. Der Religionsunterricht in seinem Inhalt wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaften erteilt. Diese und ihre Vertreter haben gegenüber dem Volksschullehrpersonal, das an der Erteilung des Religionsunterrichts mitwirkt, keine dienstlichen Aufsichtsbefugnisse. Es ist ihnen aber unbenommen, die staatliche Dienstaufsichtsbehörde anzurufen, wenn Beanstandungen zu erheben sind.“ Auch in Baden ist es nach den Bestimmungen der neuen Verfassung dabei verblieben, daß der Religionsunterricht in den Schulen von den Kirchen bestimmt, geleitet und beaufsichtigt wird. Bis zum Erlaß eines Schulgesetzes hat dagegen Sachsen-Weimar durch Verordnung vom 14. März 1919 bestimmt: „Bei Anordnung und Überwachung des Religionsunterrichts in den Schulen steht der kirchlichen Behörde ein Recht auf Mitwirkung nicht mehr zu.

Der Bezirksschulinspektor hat bei der Beaufsichtigung des Religionsunterrichts in einem Religionsbekenntnis, dem er selbst nicht angehört, einen geeigneten Fachmann nach näherer Anordnung der obersten Schulbehörde zuzuziehen. Vor dem Erlaß allgemeiner Anordnungen über den Religionsunterricht wird sich die oberste Schulbehörde mit den kirchlichen Behörden in Verbindung setzen.“ Auch hat Sachsen-Weimar die Zahl der wöchentlich zu erteilenden Religionsstunden von bisher drei bis vier auf zwei herabgesetzt.

Während die meisten Staaten die Befreiung der Kinder vom Religionsunterricht von einer besonders abzugebenden Erklärung der Eltern oder Erziehungsberechtigten abhängig machen, schlägt Sachsen-Altenburg den umgekehrten Weg ein und fordert von den Erziehungsberechtigten der Kinder, die an diesem Unterricht teilnehmen wollen, eine besondere Erklärung. Das Gesetz bestimmt: „Die Volksschule erteilt geschichtlichen Religionsunterricht an die Kinder der Eltern oder Erziehungsberechtigten, die dies wünschen. Die letzteren haben diesen Wunsch schriftlich dem Religionslehrer mitzuteilen; sie können diese Erklärung zurücknehmen. Der Religionsunterricht ist in die Lehrstundenzahl einzurechnen und in der ersten oder letzten Stunde zu erteilen. Er wird nur von Lehrern erteilt, die sich dazu bereit erklären.“ In den Ausführungsbestimmungen des Staatsministeriums vom 28. Mai 1919 wird auch die Frage des kirchlichen Religionsunterrichts an schulpflichtige Kinder geregelt. Es heißt dort: „Wenn für den kirchlichen Religionsunterricht nicht besondere Räume verfügbar sind, werden ihm die erforderlichen Schulräume eingeräumt, soweit sie nicht durch den Schulunterricht beansprucht sind. Erwachsen dadurch der Schulgemeinde nachweislich besondere Kosten, so hat die Kirchengemeinde diese zu erstatten. Zu diesem Zwecke teilen die zuständigen Schulleiter und Lehrer rechtzeitig die Zeiten, in denen die Schulräume besetzt sind, den zuständigen Geistlichen mit, welche unter Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse die Zeiten des kirchlichen Unterrichts hiernach wählen und den Schulleitern oder Lehrern zwecks Anordnung des Erforderlichen zur Kenntnis bringen. In Zweifelsfällen ist die Entscheidung des Bezirksschulinspektors einzuholen.“ Soweit es sich bisher übersehen läßt, scheint Sachsen-Altenburg die Frage des Religionsunterrichts am klarsten und weitestgehenden geregelt zu haben.

Die zweite Stelle, an der Schule und Kirche miteinander verknüpft — und wie es schien, unlöslich verknüpft — waren, ist die Schulaufsicht. Obgleich die meisten deutschen Staaten schon bisher das Recht der Schulaufsicht durch besondere Gesetze für sich selbst in Anspruch nahmen, stand dies Recht in der Regel doch nur auf dem Papier. Die vom Staat Beauftragten waren die Geistlichen nicht nur in der Orts-, sondern vielfach auch in der Kreisschulaufsicht. Durch sie beherrschte die Kirche die Schule. So besaß z. B. Preußen

im Jahre 1918 neben 450 hauptamtlichen noch 878 nebenamtliche, d. h. meist geistliche Kreisschulinspektoren. Und auch die hauptamtlichen Stellen waren zu einem großen Teil von ehemaligen Geistlichen besetzt. Schon in den ersten Tagen nach der Staatsumwälzung versuchte das Ministerium Hoffmann-Haenisch durch einen Erlaß vom 27. November 1918 die geistliche Ortsschulaufsicht zu beseitigen. Der Versuch mißlang, da sich die Staatsregierung infolge einer Beschwerde des Kardinals Hartmann in Köln auf den Standpunkt stellte, zur Beseitigung der Ortsschulaufsicht sei ein gesetzlicher Akt notwendig. Er wurde vollzogen durch das Gesetz vom 18. Juli 1919, das mit Wirkung vom 1. Oktober 1919 ab nicht nur die geistliche, sondern die Ortsschulaufsicht überhaupt beseitigte. Ähnliche Maßnahmen trafen alle Staaten. Die Beseitigung der geistlichen Kreisschulaufsicht erfolgte in Preußen ebenfalls mit dem 1. Oktober 1919. Allerdings war damit noch nicht die Einführung der hauptamtlichen Aufsicht verbunden. Der Erlaß des Ministers vom 30. Mai 1919 bestimmte vielmehr u. a.:

„Es ist in Aussicht genommen, zum 1. Oktober d. J. die nebenamtlichen Kreisschulinspektionen, soweit sie nicht durch Fachleute versehen werden, Fachleuten zu übertragen. Die Regierung veranlasse ich, geeignete, im Volksschulwesen erfahrene Fachleute (z. B. Direktoren, Hauptlehrer, ältere Lehrer, Mitglieder eines Schullehrerseminarkollegiums usw.) auszuwählen und ihnen vom 1. Oktober 1919 ab — gegebenenfalls unter der nötigen Entlastung in ihrem Hauptamte — die Wahrnehmung der nebenamtlichen Kreisschulinspektionen widerruflich zu übertragen, soweit nicht der Regierung besondere Fachleute (hauptamtliche Kreisschulinspektoren, Lehrer usw.) zu diesem Berufe von mir überwiesen werden.“

Damit ist zunächst wenigstens die fachmännische Schulaufsicht durchgeführt; ihr wird, sobald die wirtschaftliche Lage des Staates es gestattet, die hauptamtliche folgen. Ein wesentlicher Schritt ist nach dieser Richtung hin auch damit geschehen, daß Preußen die aus den abzutretenden Landesteilen kommenden Kreisschulinspektoren unterbringen muß. Da die zur Verfügung stehenden freien Stellen dazu bei weitem nicht ausreichen, müssen diese Schulaufsichtsbeamten zumeist die bisher nebenamtlich verwalteten Stellen übernehmen.

Auch in den übrigen deutschen Freistaaten gehörte es zu den ersten Maßnahmen der neuen Schulverwaltung, die geistliche Schulaufsicht abzuschaffen. Es dürfte gegenwärtig in Deutschland kaum noch einen Geistlichen geben, der Schulen beaufsichtigt. Damit ist überall Schule und Lehrerstand von einem Druck und von längst überlebten Einrichtungen befreit, unter denen sie seit Jahrzehnten litten. Diese Schulaufsicht bedeutete auch nach außen hin das sichtbarste Zeichen der Geringschätzung des Lehrerstandes, und sie drückte der Volksschule allzu deutlich den Stempel der kirchlichen Hilfsanstalt auf.

Die Beseitigung der Ortsschulaufsicht führte auch eine Änderung in der Leitung der mehrklassigen Schulen herbei. Es erschien unmöglich, hier die von dem Schulleiter ausgeübte Ortsschulaufsicht weiter bestehen zu lassen. Die Änderung wies von selbst auf den Gedanken der Selbstverwaltung hin. Ihn stellt besonders die am 20. September 1919 ergangene Verordnung der preußischen Unterrichtsverwaltung über die kollegiale Schulleitung in den Vordergrund, wenn sie sagt:

„Es entspricht dem Geiste unserer Zeit, auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens durch Erweiterung der Selbstverwaltung bisher gebundene Kräfte zu befreien, das Interesse an der gemeinsamen Arbeit zu erhöhen, das Gefühl der Mitverantwortlichkeit und den Gemeinsinn zu wecken und die Erfahrungen des einzelnen der Gesamtheit mehr als bisher nutzbar zu machen. Es ist darum meine Absicht, unter Aufhebung des Erlasses vom 19. November 1908 (U III B 3169 — Zentralbl. S. 1005 —) auch in der Verwaltung und Leitung der Schulen mit drei und mehr Lehrenden dem Rechte der Selbstverwaltung Raum zu schaffen und damit zugleich dem Streben der Lehrerschaft nach einem größeren Maß von geistiger Selbständigkeit, Bewegungsfreiheit und Unabhängigkeit in ihrer Berufsarbeit entgegenzukommen.

Die Regierung wolle alsbald unter Zuziehung des zuständigen Bezirkslehrerrates, oder, wo ein solcher noch nicht besteht, unter Beteiligung der Organisationen der Lehrerschaft die Aufstellung einer neuen Dienstanweisung für die Leiter dieser Schulen und die Festlegung eines Konferenzrechtes für den Lehrkörper vornehmen. Dabei sind folgende Grundsätze zu beachten:

1. Die Lehrerkonferenz hat die Aufgabe, innerhalb ihrer Zuständigkeit alle für das Gedeihen der Schule und namentlich für die Förderung des Unterrichts geeigneten Maßregeln und Einrichtungen zu beraten und zu beschließen.

Stimmberechtigt sind alle endgültig an der Schule angestellten Lehrpersonen sowie die übrigen vollbeschäftigten Lehrenden, soweit sie über sechs Monate an der Schule tätig sind. Fühlt sich ein Lehrer durch einen Konferenzbeschluß beschwert, so steht ihm das Recht zu, seine abweichende Meinung zum Verhandlungsbericht zu geben, auch zu verlangen, daß der Bericht dem vorgesetzten Kreisschulinspektor vorgelegt wird. Bis zur Entscheidung des Vorgesetzten hat er dem gefaßten Beschluß nachzukommen.

Zu den Obliegenheiten der Lehrerkonferenz gehören insbesondere:

- a) die Aufstellung von Grundsätzen für die Verteilung der Lehrstunden und Klassen, sowie für die Vertretung von Mitgliedern des Lehrkörpers,
- b) die Regelung des Verfahrens für die Versetzung der Schüler und die Entscheidung über strittige Versetzungsangelegenheiten,

- c) die Beschlußfassung über die Verwendung der den Schulen überwiesenen Geldmittel,
- d) Beschlüsse, durch die in der gemeinsamen Arbeit des Lehrkörpers die nötige Einheit gewahrt wird.

2. Klassenbesuche macht der Schulleiter als Vorsitzender der Konferenz, um sich über das Leben der Schule zu unterrichten. Zu methodischen Anweisungen den fest angestellten Lehrpersonen gegenüber ist er nur berechtigt, soweit sie erfolgen im Sinne der Konferenzbeschlüsse oder im Einzelfalle im besonderen Auftrage der vorgesetzten Behörden.

Zu den Obliegenheiten des Schulleiters gehören:

- a) die Vermittlung des Verkehrs zwischen Schulbehörde und Lehrkörper,
- b) die Führung der von der Behörde verlangten Bücher und Listen und die Erstattung der vorgeschriebenen Berichte und Nachweisungen,
- c) die Erledigung der mit der Aufnahme, Umschulung und Entlassung der Schulkinder verbundenen Geschäfte,
- d) die Einberufung und Leitung der Lehrerkonferenz und die Ausführung ihrer Beschlüsse,
- e) die Verteilung der Klassen und Lehrstunden, sowie die Aufstellung der Stunden- und Aufsichtspläne unter Beachtung der von der Konferenz aufgestellten Grundsätze und unter möglichster Berücksichtigung der Wünsche der Lehrenden,
- f) die Abordnung von Vertretungen nach den von der Lehrerkonferenz im Rahmen ihrer Zuständigkeit aufgestellten Grundsätzen,
- g) die Vermittlung bei Zwistigkeiten zwischen Eltern und Lehrern und
- h) die Urlaubserteilung an die Mitglieder des Lehrkörpers bis zu drei Tagen.

3. Jeder fest angestellte Lehrer (Lehrerin) ist für den Erfolg seiner (ihrer) Schularbeit der Konferenz und den vorgesetzten Behörden verantwortlich. In Schulangelegenheiten ist er (sie) für die Eltern die nächste Stelle, und bei Entscheidungen über Kinder seiner (ihrer) Klasse ist er (sie) gutachtlich zu hören. Über die den Lehrenden zustehende Befugnis zum gegenseitigen Besuch des Unterrichts trifft die Konferenz die näheren Ausführungsbestimmungen.

Im Anschluß an diese Grundsätze bemerke ich noch folgendes:

Die noch nicht fest angestellten Lehrer und Lehrerinnen sind mehrfach bei mir vorstellig geworden, Einrichtungen für ihre Fortbildung zu schaffen. Die Regierung wolle daher der wissenschaftlichen und praktischen Fortbildung und der Vervollkommnung dieser Lehrpersonen unter der Leitung der Kreisschulinspektoren und unter Beteiligung dafür geeigneter Lehrer und Lehrerinnen ihre besondere Aufmerksamkeit schenken.

Durch diese Neuordnung werden die Rechte und Pflichten der einzelnen Lehrpersonen wesentlich vermehrt. Ich vertraue, daß die Lehrer und Lehrerinnen von der ihnen gewährten Freiheit den rechten Gebrauch machen und die ihnen auferlegte Mehrarbeit willig auf sich nehmen werden, daß sie sich auch unter den veränderten Verhältnissen in ihrer gesamten Berufsarbeit leiten lassen von Rücksichten auf das Wohl der Schule und der ihnen anvertrauten Jugend."

Schon kurz zuvor war die Beseitigung der Rektorprüfung verfügt, als Vorbedingung für die Anstellung als Schulleiter, und damit war der Zugang zur Schulleitung allen Lehrern auf Grund ihrer beruflichen Tüchtigkeit eröffnet worden. Der obengenannte Erlaß läßt die Frage, wie der Schulleiter gewählt werden soll (ob ausschließlich durch das Kollegium, oder ob gemeinsam von der Lehrerschaft, von Vertretern der Eltern, der Gemeinden und von den Schulbehörden), noch außer Betracht, da zu Änderungen an dieser Stelle noch gesetzgeberische Maßnahmen nötig sind.

In Sachsen-Weimar wurde durch Erlaß vom 3. Juli 1919 die Leitung der mehrklassigen Schulen ähnlich wie in Preußen geordnet: Den Schulleitern ist die äußere Schulverwaltung übertragen, aber jedes Aufsichts- und Strafrecht über die Lehrer ihrer Schule entzogen worden. Der nächste Vorgesetzte der Lehrer ist der Bezirksschulinspektor. Jeder Lehrer kann die Kinder seiner Klasse bis zu 14 Tagen beurlauben.

Anhalt beteiligt schon jetzt die Lehrerschaft an der Wahl des Schulleiters. Der Staatsrat hat dazu verfügt, daß bis zur späteren endgültigen Regelung bei der Besetzung der Direktor- und Rektorstellen künftig die Vorschläge der Lehrkörper der betreffenden Anstalt einzuholen und ihm vorzulegen sind. Zur Vorbereitung dieser Vorschläge hat sich die Regierung bezüglich der Direktorstellen mit dem Vorstände des Philologenvereins, bezüglich der Rektorstellen mit dem Hauptvorstande des anhaltischen Lehrervereins in Verbindung zu setzen und in einer unter dem Vorsitz des Dezernenten oder eines andern Regierungsvertreters abzuhaltenden gemeinsamen Beratung tunlichst mehrere Personen für die in Betracht kommende Stelle auszuwählen. „Kommt eine Einigung zwischen den Vertretern der Regierung und den Vertretern der Lehrervereine nicht zustande, so hat die Regierung unsere Entscheidung unverzüglich einzuholen. Die festgestellten Anwärter sind dann für die Direktor- bzw. Rektorstellen den betreffenden Lehrkörpern zu benennen mit der Aufforderung, einen davon in geheimer, schriftlicher Wahl unter Leitung des Vertrauensmannes oder, falls ein solcher nicht vorhanden ist, des ältesten Mitgliedes des Lehrkörpers zu wählen. Gewählt ist, wer die absolute Stimmenmehrheit erlangt hat. Wird diese im ersten Wahlgange nicht erreicht, so ist eine Stichwahl vorzunehmen. Die endgültige Entscheidung über die Ernennung bleibt selbstverständlich uns vorbehalten."

Am weitesten in der Durchführung der kollegialen Schulleitung nach dem Grundsatz der Selbstverwaltung ist H a m b u r g gegangen. Im März 1919 ordnete der dortige Arbeiter- und Soldatenrat folgendes an: „§ 1. An allen der Oberschulbehörde unterstellten Staatsschulen im Hamburger Staatsgebiet wird der Schulleiter vom Kollegium in geheimer Wahl am ersten Tage des Schuljahres auf ein Jahr gewählt. Wahlberechtigt ist jede an der Schule beschäftigte Lehrperson. Die Wählbarkeit ist nicht durch das Bestehen einer besonderen Prüfung bedingt. Wiederwahl ist zulässig. § 2. Der Schulleiter verwaltet sein Amt ehrenamtlich. § 3. Sofern ein zur Zeit im Amt befindlicher Schulleiter infolge der diesjährigen Neuwahl nicht in seiner bisherigen Stellung verbleibt, übernimmt er die Funktionen eines Lehrers unter Fortbezug seines bisherigen Gehalts. Werden für Lehrer höhere Gehälter als die jetzigen Rektorengehälter festgesetzt, so gelten diese auch für die ehemaligen Rektoren und ersten Lehrer. § 4. Unberührt von diesen Bestimmungen bleiben die Schulen des Landgebietes, soweit an ihnen nicht mehr als zwei Lehrer beschäftigt sind. § 5. Diese Verordnung tritt sofort in Kraft.“ Diese Bestimmungen sind später von der verfassungsgebenden Volksvertretung mit der Abänderung bestätigt worden, daß außer dem Kollegium noch drei Vertreter des Elternrates an der Wahl teilnehmen sollen. Die auf dieser Grundlage vorgenommenen Neuwahlen hatten das Ergebnis, daß unter den Rektoren der Volksschulen etwa 25 v. H. nicht wiedergewählt wurden. Unter den neuen Schulleitern befinden sich auch drei Lehrerinnen. Die auf Grund der kollegialen Verfassung erlassene neue Dienstanweisung für die Lehrer sieht u. a. auch die Einrichtung von regelmäßigen Sprechstunden der Klassenlehrer für den unmittelbaren Verkehr mit den Eltern vor. Eine ähnliche Regelung wie Hamburg haben auch B a y e r n und S a c h s e n getroffen. Von ihnen wird weiter unten zu reden sein. In B r e m e n ist die Frage, ob es zulässig sei, die Schulleiter durch Neuwahlen möglicherweise aus ihrer Stelle zu entfernen, von juristischen Gutachten dahin beantwortet, daß eine solche Maßnahme nur im Wege des Disziplinarverfahrens getroffen werden könne.

Dem Gedanken der Selbstverwaltung wird jedoch eine Neuordnung, die sich auf die einzelne Schule beschränkt, nicht vollauf gerecht. Es gehört dazu vielmehr, daß die Lehrerschaft auch an allen Maßnahmen beteiligt wird, die für das gesamte Schulwesen getroffen werden. Diesem Zwecke dienen die Lehrerräte und Lehrerkammern. In P r e u ß e n sind durch freie Wahlen in der Lehrerschaft zunächst Bezirkslehrerräte geschaffen worden, denen durch Erlaß vom 10. April 1919 bis zur gesetzlichen Regelung ihrer Befugnisse folgende Aufgaben zugewiesen wurden: a) Die Regierung in allen allgemeinen Fragen des Schulwesens, insbesondere bei der allgemeinen Regelung der Dienst- und Rechtsverhältnisse der Lehrkräfte, durch Stellung von Anträgen, Erstattung von Gut-

achten und tatsächlichen Mitteilungen zu beraten; b) Wünsche und Beschwerden allgemeiner Art aus den Kreisen der Lehrerschaft entgegenzunehmen, zu prüfen und gegebenenfalls an die Regierung weiterzuleiten; c) die Regierung auf etwaige Mängel und Mißstände im Schulwesen des Bezirks hinzuweisen; d) der Regierung auf deren Ersuchen Sachverständige für bestimmte Gebiete des Schulwesens vorzuschlagen. Die Regierung hat zur Beratung über die vom Bezirkslehrerrat gestellten Anträge auf Wunsch des Lehrerrates dessen Vertreter hinzuzuziehen. Dem Bezirkslehrerrat sind dann später noch weitere Aufgaben gestellt worden: Das an der Prüfung für die endgültige Anstellung der Volksschullehrer beteiligte dritte Prüfungsglied aus der Lehrerschaft soll im Benehmen mit dem Bezirkslehrerrat ausgewählt werden; ebenso ist dieser vor der Ernennung der Kreisschulinspektoren zu hören. Die Einrichtung der Bezirkslehrerräte dürfte wesentlich dazu beitragen, das Verhältnis zwischen Lehrerschaft und Schulaufsichtsbehörde zu bessern, Vorurteile zu zerstreuen, das gegenseitige Vertrauen zu stärken und die Erfahrungen der Lehrerschaft der Förderung des Schulwesens dienstbar zu machen. Die Entwicklung führt augenscheinlich zu gesetzlich festgelegten Bezirkslehrerkammern, die dann durch eine Landeskammer ihre Krönung erfährt. Die letztere ist schon jetzt vorbereitet durch den „Erziehungsbeirat“ im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Ihm gehören Vertreter aller Gruppen der Lehrerschaft und der Schulaufsichtsbeamten an. Er wird von Zeit zu Zeit zur Beratung wichtiger Fragen zusammenberufen und gutachtlich gehört.

In Baden ist die Neuordnung bereits völlig durchgeführt. Dort hat das Unterrichtsministerium die Bestellung von Landes-, Kreis- und Stadtlehrerbeiräten angeordnet. Der Landesschulbeirat, dem Lehrer von der Volksschule bis zur Hochschule angehören, hat über wichtige Unterrichts- und Erziehungsfragen zu beraten und Gutachten abzugeben. Bei Fragen des Religionsunterrichts werden die kirchlichen Oberbehörden zu den Sitzungen eingeladen. Zwei Drittel der Mitglieder werden von der Regierung ernannt, die übrigen von den betreffenden Lehrergruppen gewählt. Der Kreisschulrat gilt für die Volks- und Fortbildungsschulen; Stadtschulbeiräte werden in den Städten mit mehr als 75 hauptamtlich angestellten Lehrern unabhängig von den Kreisschulbeiräten errichtet. Im Volksstaat R e u ß ist durch besondere Verordnung für größere Orte mit mehreren Volksschulen zur Beilegung von Streitfällen, die sich aus der amtlichen Tätigkeit zwischen Schule, Eltern und Lehrern ergeben können, die Bildung eines S c h l i c h t u n g s a u s s c h u s s e s angeordnet. Er besteht aus zwei Schulleitern, die von ihren Amts-genossen gewählt werden, aus zwei von den Lehrern gewählten Vertretern und aus einem unparteiischen Vorsitzenden, der von den vier Mitgliedern des Ausschusses gewählt wird.

In großzügiger und umfassender Weise hat Bayern durch seine Verordnung vom 5. Mai 1919 über die Schaffung der Lehrerräte und durch eine zweite vom 28. August über „Schulpflege, Schulleitung und Schulaufsicht für Volksschulen“ dem Gedanken der Selbstverwaltung Raum zur Verwirklichung gegeben. Der erste Erlass regelt die Einsetzung von Orts-, Bezirks- und Kreislehrerräten und eines Landeslehrerrates auf Grund der Verhältniswahlen. Dem Ortslehrerrat obliegt die Mitwirkung in der Schulleitung durch Beratung und Beschlußfassung in allen Fragen, die zur Aufrechterhaltung der Ordnung im Schulhause und zum gedeihlichen Zusammenwirken des Lehrpersonals im innern und äußern Schulbetrieb, insbesondere auch zur Erzielung der gebotenen Übereinstimmung im methodischen Vorgehen zu regeln sind. Auch steht ihm das Recht der Anregung in Sachen der Schulpflege und die Wahrung der Standesinteressen der Lehrerschaft zu. Die Bezirkslehrerräte bestehen aus 5 bis 7 auf die Dauer von drei Jahren gewählten Lehrern. Ihnen kommt die gutachtliche Stellungnahme zu bei allen mit der Schul- und Lehrordnung zusammenhängenden Fragen sowie bei den Bewerbungen um Anstellung als Bezirksschulinspektor für den betreffenden Bezirk. In den unmittelbaren Städten, in denen mehr als ein Lehrerrat besteht, wählt die Gesamtlehrerschaft auf die Dauer von drei Jahren einen aus mindestens 5, höchstens 25 Mitgliedern bestehenden Stadtlehrerrat. Er hat den gleichen Wirkungskreis wie der Bezirkslehrerrat. Außerdem steht ihm die Vertretung der Lehrerschaft bei den Gemeindebehörden zu. Sodann wird in jedem Regierungsbezirk von der Gesamtlehrerschaft auf drei Jahre ein aus neun Mitgliedern bestehender Kreislehrerrat gewählt. Er ist die Vertretung der Lehrerschaft bei der Regierung und ist in allen wichtigen Fragen, besonders auch bei der Ernennung von Bezirksschulinspektoren und Kreisschulinspektoren gutachtlich zu hören; auch hat er das Recht der Anregung und Antragstellung. Zum Landeslehrerbeirat endlich wählt die Lehrerschaft der Volksschulen auf drei Jahre 16 Vertreter. Er steht dem Staatsministerium zur Seite dergestalt, daß es alle Maßnahmen grundsätzlicher Art in bezug auf die sozialen, wirtschaftlichen und rechtlichen Verhältnisse der Lehrerschaft, dann in bezug auf die Einrichtung der Volksschulen und ihren Betrieb nur nach Einvernehmen mit dem Landeslehrerbeirat treffen kann. Die Mitglieder des Landeslehrerbeirates erhalten eine Aufwandsentschädigung.

Die zweite der oben genannten Verordnungen trennt Schulpflege, Schulleitung und Schulaufsicht, soweit das in der Praxis überhaupt möglich ist. Zum Wirkungskreis der örtlichen Schulpflege gehört die Sorge dafür, „daß der erforderliche sachliche Schulbedarf stets rechtzeitig und in entsprechender Weise zur Verfügung steht“. Sodann kommt ihr zu „die Anregung und Mitwirkung in der Überwachung für Maßnahmen und Wohlfahrtseinrichtungen, die nicht unter den notwendigen Schulbetrieb fallen und nicht unmittelbar mit

ihm zusammenhängen, aber die Schule und die Schuljugend zu fördern geeignet sind", endlich die Beratung und Beschlußfassung der ihr von den Aufsichtsbehörden zugewiesenen Angelegenheiten, insbesondere die Mitwirkung bei der Behandlung der Schulversäumnisse. Die „Schulpflegschaft“ ist zu bilden in jeder Schulsitzgemeinde mit weniger als 5000 Einwohnern; in größeren Gemeinden ist ihre Zahl nach Bedarf zu bemessen. Sie setzt sich zusammen aus Vertretern der Lehrerschaft, der Gemeindebehörden und der Eltern. In den unmittelbaren Städten, in denen zwei oder mehr Schulpflegschaften bestehen, wird eine Stadtschulpflegschaft gebildet. Die Bezirksschulpflege umfaßt Maßnahmen und Einrichtungen zur Förderung des Vorschulwesens innerhalb eines Bezirksamtes oder einer unmittelbaren Stadt, die über den Wirkungskreis der Schulpflegschaften hinausgreifen, mehreren Schulgemeinden dienen oder zu deren Durchführung der Bezirkstag die erforderlichen Mittel oder Zuschüsse bereitstellt. Darüber hinaus erstreckt sich seine Tätigkeit auch auf die allgemeine Volksbildung und Volksaufklärung.

Die *Schulleitung* kommt an den Schulen mit mehr als zwei Lehrern dem nach der Verordnung vom 5. Mai gebildeten Lehrerrat zu. An den Schulen mit zwei Lehrern liegt die Geschäftsführung in der Regel dem dienstältesten Lehrer ob. Der Vorsitzende führt die Beschlüsse des Lehrerrates aus, wobei eine Verteilung der Geschäfte unter einzelne Mitglieder des Lehrerrates zulässig ist. Das Amt des Schulleiters ist in der Regel ein Ehrenamt, doch können bei besonders starker Belastung des Schulleiters entweder aus Gemeinde- oder aus Staatsmitteln auf Antrag des Lehrerrates und der beteiligten Gemeindebehörden entsprechende Vergütungen festgesetzt werden.

Die *Schulaufsicht* endlich wird ausgeübt in der untersten Instanz von den Bezirks- und Stadtschulbehörden, in der obersten Instanz von der Regierung, Kammer des Innern. Die Bezirksschulbehörde besteht in jedem Bezirksamt aus dem Vorstand des Bezirksamtes und dem Bezirksschulrat, die Stadtschulbehörde in jeder unmittelbaren Stadt aus dem einzigen oder Ersten Bürgermeister und dem Bezirksschulrat oder mehreren Bezirksschulräten. Die Bezirksschulräte werden von der Regierung nach Einvernehmen mit dem Kreislehrerrat aus den vom beteiligten Bezirks- oder Stadtschulrat vorgeschlagenen bewährten Lehrern widerruflich ernannt. Sie haben die verantwortliche Führung einer Schule oder Klasse beizubehalten und erhalten für ihre besondere Dienstleistung neben der Aufwandsentschädigung eine besondere, nicht ruhegehaltsfähige Zulage. Endlich wird von jeder Regierung die Leitung und Beaufsichtigung der Volksschulen von Kreisschulräten geführt, die aus dem Lehrerstande hervorgegangen sind. Ihnen kommt hauptsächlich die schultechnische und pädagogische Würdigung und Bearbeitung der Schulleitungs- und Schulaufsichtsgeschäfte zu. Ähnlich wie Hamburg hat auch Bayern angeordnet, daß die den bisherigen Schulleitern

übertragenen Befugnisse mit dem 31. Dezember 1919 ihr Ende erreichen. Etwaige Ansprüche, die sie durch ihre Dienstleistung auf Grund vertraglicher Bestimmungen gegenüber den Gemeinden erworben haben, werden davon nicht berührt.

Wie auf diesem Gebiete, so ist Bayern auch durch den Erlaß eines **Lehrergesetzes**, das besonders eine bedeutsame wirtschaftliche Besserstellung der Lehrer enthält, allen andern Freistaaten vorangegangen. Trotz der Finanznot hat es die bayerische Staatsregierung ermöglicht, die Lehrerbesoldung so zu verbessern, daß die Gehaltsätze die höchsten in Deutschland geworden sind. Ein endgültig angestellter Lehrer bezieht künftig ein Anfangsgehalt von 2100 Mark, das durch dreijährige Zulagen von je 300 Mark auf 4500 Mark steigt, während in Preußen als gesetzlicher Normalbetrag im Höchstgehalt 3300 Mark, in Baden und Württemberg 3200 Mark erreicht werden. Für die Lehrerinnen gilt der Grundsatz der Gleichstellung mit den Lehrern im Grundgehalt. Da die Zulagen für sie aber nur 225 Mark betragen, erreicht ihr Endgehalt nur den Betrag von 3900 Mark. Außerdem aber können nach Erlangung des Endgehaltes die Lehrer zu Hauptlehrern, die Lehrerinnen zu Hauptlehrerinnen ernannt werden. Für beide sind dann noch zwei weitere Zulagen vorgesehen, so daß die Lehrer in ihrer Mehrzahl auf 5100, die Lehrerinnen auf 4200 Mark steigen. Alle Lehrer in Stadt und Land werden künftighin gleich besoldet; nur die besondere Mietschädigung wird noch einen Unterschied zulassen.

Das bayerische Lehrergesetz regelt auch die Frage der **Verbindung von Schul- und Kirchenamt**. Mit Ausnahme von Baden, Sachsen-Meiningen und den Hansastaaten bestand bisher überall eine organische Verbindung beider Ämter. Nur in den genannten Staaten stand es den Lehrern frei, auf Grund eines mit der Kirchengemeinde abgeschlossenen Privatvertrages kirchliche Dienste zu übernehmen. Doch war ihnen, wie auch in Württemberg, die Ausübung der niederen Küsterdienste gesetzlich verboten. Auch Bayern ist jetzt diesen Weg gegangen. Die Übernahme des Mesnerdienstes wird den Lehrern untersagt. Für die Durchführung der Trennung des kirchlichen vom Schulamt überhaupt ist eine Frist von zwei Jahren festgesetzt. Eine ähnliche Regelung hat auf diesem Gebiet kürzlich Sachsen-Altenburg getroffen. In Preußen liegen die Verhältnisse derart schwierig, namentlich in Rücksicht auf die vermögensrechtliche Auseinandersetzung, daß es bisher nur möglich war, auf dem Wege gütlicher Vereinbarung eine allmähliche Besserung herbeizuführen. Ein kürzlich ergangener Erlaß der Unterrichtsverwaltung macht es den kirchlichen Behörden zur Pflicht, allen Anträgen auf Ablösung der niederen Küsterdienste stattzugeben. Völlig befriedigend wird sich indes die Frage der Trennung beider Ämter nur lösen lassen bei der Trennung von Staat und Kirche.

In dem Aufbau der Einheitsschule ist man über vereinzelte Anfänge und Versuche noch nicht hinausgekommen. Das erscheint erklärlich, wenn man die Schwierigkeiten dieses Problems bedenkt, die sich in wenigen Monaten unmöglich überwinden lassen. Preußen wird von Ostern 1920 ab seine Vorschulen abbauen und damit zunächst eine der wichtigsten Vorbedingungen für die Einrichtung einer gemeinsamen Grundschule schaffen. Auch einige andere Freistaaten, Hamburg, Hessen, Gotha, haben diese Maßnahmen bereits eingeleitet. Das hessische Landesamt für Bildungswesen sagt in einer Verordnung: Der Aufbau der Einheitsschule im einzelnen ist eine Aufgabe, deren Durchführung Jahre erfordert und deren Lösung in verschiedenen Formen verwirklicht werden kann. Der erste Schritt aber zum großen Ziele hin soll Ostern 1919 geschehen, indem die unterste Klasse an allen höheren Lehranstalten und Mittelschulen Hessens hiermit aufgehoben wird. Die für die bisherigen untersten Vorschulklassen in Betracht kommenden Schüler sind in die öffentlichen Volksschulen einzureihen. Zur inneren Ausgestaltung und Hebung der Volksschule wird ferner dringend empfohlen, überall, wo mehrere Klassen desselben Jahrganges nebeneinander bestehen, Begabungsgruppen im Sinne des Mannheimer Systems zu bilden. Es muß mit allen Mitteln dahin gestrebt werden, daß künftig nichts anderes mehr als Eigenart und Begabung, der intellektuelle wie moralische Gesamtwert der werdenden Persönlichkeit über die Besonderheiten des fernerer Schulwesens entscheiden. Um die Durchführung dieser neuen Organisation in den ersten Jahren ihrer Entwicklung nicht zu stören, muß die Neueröffnung von nichtöffentlichen Unterrichtsanstalten, die den Unterricht für die ersten Schuljahre erwerbsmäßig betreiben, zunächst unterbleiben. Bereits genehmigte Privatunterrichtsanstalten dürfen im Bereich der drei ersten Schuljahre in ihrer Schülerzahl die Höchstzahl der letzten 10 Jahre ohne Genehmigung der Schulbehörde nicht überschreiten.

Auch auf dem Gebiete der Lehrerbildung sind Fortschritte noch nicht zu verzeichnen; denn ihr künftiger Ausbau wird wesentlich beeinflußt durch die Gestaltung der Einheitsschule. Bedeutsam für Preußen sind die Bestimmungen vom 19. September 1919 über die Zulassung der Lehrer zur Universität. Obgleich schon seit Jahren den Volksschullehrern in Sachsen, Bayern, Württemberg, Hessen, Weimar und Oldenburg die Universität zur Fortbildung offen stand, bedurfte es in Preußen erst der Staatsumwälzung, um ihnen auch hier dieses Ziel zugänglich zu machen. Dafür geht nun aber auch die obengenannte preußische Verordnung weiter als die irgendeines andern Staates. Sie bestimmt:

§ 1. Alle Lehrer und Lehrerinnen, die im ganzen mindestens 2 Jahre im Schuldienste gestanden haben, werden auf ihren Antrag an den preußischen Universitäten und anderen Hochschulen als Studierende immatrikuliert und nach einem Studium von wenigstens

6 Halbjahren zwecks Abschlusses pädagogischer Studien zur Prüfung in Philosophie und Pädagogik nach §§ 9, 24, 25 der Ordnung für das Lehramt an höheren Schulen vom 28. Juli 1917 zugelassen, ebenso zur Prüfung in Staatswissenschaften, sobald diese unter die Prüfungsfächer bei der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen aufgenommen werden. An die Stelle des Reifezeugnisses einer neunklassigen höheren Lehranstalt tritt bei diesen Bewerbern das Seminar-Entlassungszeugnis.

§ 2. Nach vorschriftsmäßigem Studiengang sind die Lehrer und Lehrerinnen zur Doktorprüfung und zur staatlichen Prüfung für das höhere Lehramt unter folgenden Bedingungen zugelassen:

An die Stelle des Reifezeugnisses einer neunklassigen höheren Lehranstalt tritt das Zeugnis über die Seminar-Entlassungsprüfung, dazu das Zeugnis über eine Ergänzungsprüfung.

§ 3. Die Ergänzungsprüfung findet bei dem für die Universitätsstadt zuständigen Provinzialschulkollegium statt und erstreckt sich:

I. für Bewerber, die eine Lehrbefähigung in der Religion, im Deutschen, in den neuen Sprachen oder in der Geschichte als Hauptfächern erwerben wollen, auf Latein und Griechisch nach den Erlassen vom 2. Februar 1917 (Zentralblatt 1917 S. 288), vom 17. August 1917 (Zentralblatt 1917 S. 662) und vom 13. Mai 1918 (Zentralblatt 1918 S. 480) oder, falls die Lehrbefähigung in Religion nicht erstrebt wird, nach Wahl des Bewerbers statt des Griechischen auf Englisch nach den Bestimmungen der Reifeprüfung am Realgymnasium;

II. für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer bei allen Bewerbern nach Wahl entweder auf Latein (wie unter I) oder auf eine neuere Fremdsprache (Englisch, Französisch) nach den Lehrplänen des Realgymnasiums, und für Bewerber, die Mathematik und Physik als Hauptfächer studieren, auf das Fach oder die Fächer ihres Studiums nach den Anforderungen der Reifeprüfung am Realgymnasium.

Wo Universitäten oder Provinzialschulkollegien in Universitätsstädten Lehrgänge zur Fortbildung der Lehrer einrichten, wird die Ergänzungsprüfung im Anschluß daran abgehalten. Das zuständige Provinzialschulkollegium bestimmt die Zusammensetzung des Prüfungsausschusses. Den Vorsitz bei der Prüfung führt ein Beauftragter des Provinzialschulkollegiums.

§ 4. Für Lehrer (Lehrerinnen) und Schulamtbewerber(innen), die das Reifezeugnis einer bestimmten Gattung der höheren Schule und dadurch die Berechtigung zur Ablegung auch der anderen Staatsprüfungen erwerben wollen, findet die Reifeprüfung künftig ebenfalls bei dem zuständigen Provinzialschulkollegium statt. Sie erstreckt sich

für das Gymnasium auf Latein und Griechisch,

für das Realgymnasium auf Latein, diejenige neuere Fremdsprache, in der der Bewerber bei der Seminarentlassung nicht geprüft ist, und Mathematik,

für die Oberrealschule auf eine neuere Fremdsprache (wie für das Realgymnasium), Mathematik und Naturwissenschaften.

§ 5. Lehrer, die die Mittelschullehrerprüfung abgelegt haben, sind in ihren Prüfungsfächern von der Ergänzungs- und Reifeprüfung befreit.

§ 6. Die Ergänzungs- oder die Reifeprüfung ist spätestens im vierten Halbjahre des Studiums abzulegen. Die Studienzeit, die vor der Ablegung der Ergänzungs- oder der Reifeprüfung liegt, kann auf die für akademische Prüfungen vorgeschriebene Studienzeit angerechnet werden. —

Eine gesetzliche Neuordnung ihres Schulwesens haben bisher nur wenige Staaten vorgenommen. Zu ihnen gehören außer Bayern mit seinem Lehrergesetz Sachsen und Braunschweig. Das letztere hat besonders die Schulaufsicht gesetzlich neugeordnet, ein Gebiet, auf dem es unter allen Staaten mit am rückständigsten war. Bisher galt nicht nur der Geistliche als der geborene Schulinspektor, sondern die kirchlichen Oberbehörden des Landes waren zugleich auch die obersten Schulbehörden. Jetzt ist an die Stelle des Konsistoriums als kollegiale Behörde zweiter Instanz die Volksschulkommission getreten, die sich aus Vertretern der Lehrerschaft und der Eltern zusammensetzt und aus neun, auf drei Jahren vom Landtage gewählten Mitgliedern besteht. Der Geistliche ist auch aus dem örtlichen Schulvorstand ausgeschieden. Gefallen ist endlich auch die bisher geltende Bestimmung, wonach der Schulvorstand im Wege der Schulpflege den Schulunterricht sowie das Verhalten des Lehrers in und außer dem Amt zu überwachen und Bedenken zur Kenntnis der Schulaufsichtsbehörde zu bringen hat.

Der Freistaat Sachsen hat unter dem 22. Juli 1919 ein besonderes „Übergangsgesetz“ für das Volksschulwesen erlassen und dadurch unter allen deutschen Staaten am umfassendsten sein Schulwesen neu geordnet. Wenn darin freilich bestimmt wird, daß Religionsunterricht in den Volksschulen nicht mehr erteilt wird, so steht diese Bestimmung im Widerspruch zu Artikel 149 der seitdem erlassenen Reichsverfassung. Dagegen fordert das Gesetz im Sinne dieser Verfassung, daß „die Volksschule als allgemeine Volksschule für alle Kinder des Schulbezirks ohne Unterschied des Vermögens und der Religion einzurichten ist“. Deshalb soll künftig zur Errichtung von Privatschulen für solche Kinder, die nach ihrer körperlichen und geistigen Veranlagung und Beschaffenheit unbedenklich am Unterricht der allgemeinen Volksschule teilnehmen können, in der Regel keine Genehmigung erteilt werden. Das Gesetz sanktioniert die schon am 1. Januar 1919 auf dem Verwaltungswege erfolgte Aufhebung der Ortsschulaufsicht und gibt dem Lehrer im Bezirksschulrat den nächsten Vorgesetzten. Die Wahl des Schulleiters

erfolgt durch den örtlichen Schulvorstand auf drei Jahre. „Sind mehr als fünf ständige Lehrer an einer Schule angestellt, so hat die Lehrerschaft für das Amt des Schulleiters Vorschläge zu machen.“ Die gegenwärtigen Schuldirektoren bleiben noch für die nächsten drei Jahre nach Inkrafttreten des Gesetzes in ihren Stellungen als Schulleiter. Mit Ablauf dieser Frist tritt auch für sie die Bestimmung der Neuwahl in Kraft. Wird ein Schuldirektor nicht wiedergewählt, so kann er binnen einem Monat nach der Wahl seine Entlassung beanspruchen. Er erhält dann das gesetzliche Ruhegehalt. Das Amt des Schulleiters ist ein Ehrenamt, doch kann ihm eine nach dem Umfang der Leitungsgeschäfte zu bemessende Entschädigung bis zum Höchstbetrage von 600 Mark gewährt werden. Neben dem Schulleiter stehen die Lehrerversammlungen, die von den an der Schule angestellten Lehrern gebildet werden. Doch ist an Schulen mit zehn und mehr Lehrenden ein aus mindestens drei Personen bestehender Lehrerrat zu bilden, mit dem der Schulleiter dringende Angelegenheiten, die an sich der Beratung und der Beschlußfassung unterliegen, zu erledigen hat, wenn die sofortige Einberufung der Lehrerversammlung nicht möglich ist. Lehrerversammlung und Lehrerrat haben im allgemeinen die ihnen auch in anderen Staaten zustehenden Befugnisse. Sodann sieht das Gesetz die Möglichkeit vor, Elternbeiräte zu schaffen, denen auch Gelegenheit gegeben werden kann, Kenntnis vom Unterricht zu nehmen. Ob und in welcher Weise das letztere geschieht, darüber steht der Lehrerversammlung die Entscheidung zu. Dem Bezirksschulamt tritt der Bezirkslehrerausschuß zur Seite. Er wird von zwei Schulleitern und fünf Lehrern des Bezirks gebildet, die von der Lehrerschaft auf drei Jahre gewählt werden. In Bezirken mit mehr als 300 Lehrenden erhöht sich die Mitgliederzahl so, daß auf je volle hundert weitere Lehrer ein weiteres Mitglied entfällt. Der Bezirkslehrerausschuß eines amtshauptmannschaftlichen Schulaufsichtsbezirkes bildet zusammen mit mindestens je einem Mitgliede der im Bezirk bestehenden städtischen Bezirkslehrerausschüsse den Bezirkslehrerrat, der dem Bezirksschulrat zur Seite tritt.

Man kann von dem gegenwärtigen Zustande der deutschen Volksschule nicht reden, ohne die Hoffnungen und Wünsche zu verzeichnen, die sich für die Zukunft regen. Die Grundlage für die künftige Entwicklung aber ist gegeben in den Bestimmungen der neuen Reichsverfassung, soweit sie das Schul- und Bildungswesen betreffen. Leider sind die Aussichten nicht durchweg erfreulich.

Zunächst werden die Bestimmungen dazu beitragen, die pädagogischen Schlagbäume, mit denen die deutschen Staaten ihr Schulwesen bisher gegeneinander abgesperrt haben, niederzulegen. Der Beginn und das Ende der Schulpflicht, die Lage des Schuljahres, die einheitliche Bezeichnung der Lehrenden, der Schulen und Klassen,

die gegenseitige Anerkennung der Lehramtsprüfungen, eine durchgreifende, gleichmäßige Erneuerung des gesamten Fortbildungsschulwesens, die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel und des Unterrichts in Volks- und Fortbildungsschulen, alle diese Dinge, die bisher ein unübersichtliches Durcheinander bildeten, ein Durcheinander, in dem sich kaum noch der Fachmann zurechtfinden konnte, werden in ihrer Verschiedenartigkeit endlich verschwinden und einer größeren Einheitlichkeit Platz machen.

Daneben aber leiden die Bestimmungen an verschiedenen Stellen an Unklarheiten, die besser vermieden worden wären. So heißt es in Artikel 144: „Die Schulaufsicht wird durch hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte ausgeübt.“ Danach würde es fernerhin unmöglich sein, den in sehr vielen preußischen Städten von den städtischen Verwaltungen gewählten Stadtschulräten und Stadtschulinspektoren die staatliche Schulaufsicht im Nebenamt zu übertragen, also einen Zustand weiter bestehen zu lassen, der sich durchaus bewährt hat. Sicherlich ist das vom Gesetzgeber nicht beabsichtigt. Auch die Bestimmungen über die Lehrerbildung, über den Religionsunterricht, insbesondere auch darüber, ob und in welchem Umfange die Bestimmungen der Artikel 147 und 149 auch für die Fortbildungsschule gelten, bedürfen noch der reichs- oder landesgesetzlichen Regelung und Klärung. Sodann ist die Frage der Lehrerinnenehe nicht klar gelöst. (In Bayern wurde sie in dem Entwurf zum Lehrergesetz ursprünglich vorgeschlagen, zuletzt aber nicht zugelassen.) Die Bestimmung in Artikel 149, wonach der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaft unbeschadet des Aufsichtsrechts des Staates erteilt wird, ist ein Rückschritt gegen den bisherigen Zustand in einigen Staaten. Er erzeugt die Gefahr, daß wiederum theologische, nicht pädagogische Grundsätze für dieses Lehrfach richtunggebend werden. Bedenklich müssen auch stimmen die Sätze über die Zulassung privater Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen. Diese Bestimmung wird es ungemein erschweren, das Ziel der Einheitschule zu erreichen. Sie wird im Gegenteil dazu beitragen, im Verein mit Artikel 146, Absatz 2, unser Schulwesen zu zerklüften. Gerade diese letztgenannte Bestimmung ist für die Zukunft von ausschlaggebender Bedeutung.

Die Festsetzung der Sätze über den bekenntnismäßigen Charakter der deutschen Volksschule standen wochenlang im Mittelpunkt der Beratungen auf der deutschen Nationalversammlung. Sie haben auch die Öffentlichkeit auf das lebhafteste bewegt. Für die erste Lesung der Vorlage war eine Vereinbarung der drei an der Regierung beteiligten Parteien, der Sozialdemokratie, der demokratischen Volkspartei und der christlichen Volkspartei, mit folgender Bestimmung zustande gekommen: „Ob und inwieweit bei der Gliederung der Volksschule Kinder des gleichen Bekenntnisses auf Antrag der

Erziehungsberechtigten vereinigt werden können, bestimmt die Gesetzgebung.“ Zwischen der ersten und zweiten Lesung aber trat die demokratische Volkspartei aus der Regierung aus. Das gab der christlichen Volkspartei Gelegenheit, ihren Willen stärker zur Geltung zu bringen. So entstand bei der zweiten Lesung eine zwischen ihr und der Sozialdemokratie getroffene Vereinbarung folgender Art: „Ob und inwieweit die Volksschule innerhalb der Gemeinde für alle Bekenntnisse gemeinsam oder nach Bekenntnissen getrennt oder bekenntnisfrei (weltlich) sein soll, entscheidet der Wille der Erziehungsberechtigten, soweit dies mit einem geordneten Schulbetrieb zu vereinigen ist. Das Nähere bestimmt ein baldigst zu erlassendes Reichsgesetz. Bis zum Erlaß dieses Gesetzes bleibt es bei den bestehenden Vorschriften.“ Es erhob sich ein Sturm des Widerspruchs gegen diese Bestimmung, die den Schulkampf in jede Gemeinde, in jede Familie hineingetragen und eine friedliche Entwicklung des Schulwesens, vor allem mit dem Ziel der Einheitsschule, völlig unmöglich gemacht hätte. So kam es unter abermaliger Mitarbeit der demokratischen Volkspartei zur dritten und endgültigen Fassung: „Innerhalb der Gemeinden sind auf Antrag von Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses und ihrer Weltanschauung einzurichten, soweit hiermit ein geordneter Schulbetrieb, auch im Sinne des Absatz 1 nicht beeinträchtigt wird. Der Wille der Erziehungsberechtigten ist möglichst zu berücksichtigen. Das Nähere bestimmt die Landesgesetzgebung nach den Grundsätzen eines Reichsgesetzes.“ Der vorstehend genannte Absatz 1 von Artikel 146 der Verfassung, der die Gewähr dafür bieten soll, daß die Bekenntnisschule die Ausnahme, die gemeinsame Schule die Regel wird, lautet: „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlagen und Neigungen, nicht die wirtschaftliche oder gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.“

So ist die alte Streitfrage, ob die Schule weltlich, ob sie bekenntnisfrei oder bekenntnismäßig eingerichtet sein soll, auch in die neue Zeit hinübergenommen worden. Auch das in naher Aussicht stehende Reichsgesetz dürfte kaum imstande sein, die daraus sich ergebenden Schwierigkeiten für den Aufbau der Einheitsschule zu beseitigen. Alle anderen wichtigen Schulfragen werden zunächst einer im Frühjahr 1920 einzuberufenden Reichsschulkonferenz zur Beurteilung vorgelegt werden. Das Zeitmaß ihrer Durchführung dürfte dann auch beeinflußt werden durch die allgemeine wirtschaftliche Lage, vor allem durch die grundstürzende Umgestaltung des gesamten Steuerwesens. Nur sollte man sich hüten, die Entscheidung über Fragen der Volksbildung ausschließlich von diesen

Rücksichten abhängig zu machen. Das Reich hat keine Kosten gescheut, sondern trotz aller Finanznot Milliarden flüssig gemacht, um der äußeren Not des Volkes durch Senkung der Lebensmittelpreise zu steuern und der leiblichen Verelendung des künftigen Geschlechts zu begegnen. Wir dürfen darüber jedoch die geistige Not des Volkes nicht vergessen, die Gefahr seiner seelischen Verkümmernng nicht übersehen. Wir müssen in einer Zeit, da alles Sinnen und Trachten der breiten Volksmassen auf die äußeren Lebensbedingungen eingestellt ist, da die Gefahr der dauernden Verflachung und Veräußerlichung droht wie niemals zuvor, in unserer Erziehung die inneren Werte herausstellen und die Jugend zu geistigen Gütern und geistigen Genüssen mit um so stärkerem Willen hinführen. Reich und Staat aber haben die Pflicht, durch Bereitstellung der notwendigen Mittel das Volk vor einer dauernden geistigen Unterernährung zu schützen. Nur dann kann unser Volk auch innerlich gesunden, nur dann haben wir ein Recht zu der Hoffnung auf eine bessere Zukunft.

(Die Arbeit ist im November 1919 abgeschlossen.)

Der Aufenthalt deutscher Philologen im Ausland.

Von Landesgewerberat Professor Dr. Z i e r t m a n n.

Es ist eine eigentümliche Erscheinung: Seit nahezu anderthalb Jahrtausenden stammen die Lehrstoffe, die in den höheren Schulen oder dem, was früher ihre Stelle einnahm, behandelt werden, aus dem Ausland, und doch empfanden bis vor wenigen Jahrzehnten die Lehrer kaum das Bedürfnis, die Heimat dieser Stoffe, die sie ihr Leben lang der jungen Generation überlieferten, mit eigenen Augen zu sehen. Sie begnügten sich mit dem geistigen Bilde, das ihnen aus den Büchern emporgestiegen war.

Als im Mittelalter die christliche Theologie, nach deren Auffassung die Linien nicht nur der Entwicklung des Menschengeschlechtes, sondern sogar des gesamten Weltprozesses in dem irdischen Leben des Religionsstifters in Palästina zusammenliefen, den ganzen Unterricht beherrschte, gab es trotz der Kreuzzüge und der zahlreichen Pilgerfahrten nur ganz wenige Lehrer, die die heiligen Stätten mit Augen erblickt hatten. Kenntnis des fremden Landes, seiner geographischen Beschaffenheit und der Sitten und Gebräuche der Bevölkerung von den Lehrern zu fordern, kam niemandem in den Sinn. Und wenn auch die Reformation die biblischen Urkunden und die Persönlichkeit Jesu in größere Lebensnähe rückte und das Neue Testament zum unmittelbaren Gegenstande des Schulunterrichts machte: ein Bedürfnis, den See Genezareth und den Jordanfluß, Jerusalem und Bethlehem aus eigener Anschauung kennen zu lernen und die gewonnene Kenntnis in der Praxis des Unterrichts zu verwerten, trat nicht hervor.

Ähnlich verhielt sich der Humanismus. Kaum einer der alten Gräzisten hatte Athen oder Sparta, Delphi oder Salamis erblickt, und bis weit ins 19. Jahrhundert hinein lag das heutige Griechenland ganz außerhalb des Gesichtskreises der Lehrer des Griechischen. Unbekannt waren Landschaft und Klima des Landes, ohne die auch altgriechisches Leben, wie es uns in den Urkunden entgegentritt, nicht verständlich ist. Von dem Himmel Griechenlands und der Sonne Homers hatte man nur gelesen und grübelte, wie mein alter Lehrer des Griechischen, wohl darüber nach, ob das Wort *οἶνοψ* wirklich mit „weinrot“ zu übersetzen sei: er hatte niemals das griechische Meer bei Sonnenuntergang tief weinrot gesehen. Auch Friedrich Nietzsche, der

größten einer unter den Philologen und noch bis an sein Ende stolz darauf, mit den Augen des Philologen lesen zu können, kannte weder Griechenland noch Palästina, obwohl ihn die tiefen Erlebnisse, die er aus beiden gezogen hatte, bis zu seiner Auflösung auf das leidenschaftlichste bewegten; und Italien lernte er eigentlich erst kennen, als er aus dem Lehramt ausgeschieden war. Wußte der Universitätsprofessor von Griechenland nur aus seinen Büchern, hielt er es nicht für nötig, das Land selbst zu sehen, so konnte man von der Schulverwaltung nicht erwarten, daß sie für die Gymnasiallehrer Mittel zur Verfügung stellte, damit sie das Land aus eigener Anschauung kennen lernten und ihren Unterricht durch diese Kenntnis belebten.

Besser bekannt als Palästina und Griechenland, und selbst als England und Frankreich, war seit langem Italien. Nicht wenige der Vertreter des alten und des neuen Humanismus kannten das Land: von den Männern des 16. Jahrhunderts, die sich noch der Ubiquität des mittelalterlichen Studenten und Gelehrten erfreuten, waren manche über die Alpen gezogen; Winkelmann und Humboldt, die Begründer des neuen Humanismus, hatten in Italien gelebt. Daß hier die Berührung enger war als mit Griechenland und Palästina, kann nicht wundernehmen. Seit dem frühen Mittelalter verbanden enge politische, wirtschaftliche und geistige Beziehungen Deutschland und Italien. Die deutschen Könige waren nach Rom gezogen, ein reicher Handel ging seit alter Zeit über die Alpen, und geistig war das Deutsche Reich des Mittelalters eine Kolonie Roms. Zu Beginn der neuen Zeit ging die humanistische Welle von Italien aus über unser Land und gestaltete einen wesentlichen Teil seines geistigen Lebens. Italienische Künstler waren in deutschen Städten tätig; noch Friedrich der Große verschrieb sich Baumeister aus Italien, und ihre Spuren sind in den merkwürdigen italienischen Palästen Potsdams heute noch sichtbar. In großen Scharen sind seit langem deutsche Künstler nach Rom gezogen. Es sei daran erinnert, wie Dürer von der italienischen Kunst beeinflusst wurde und wie er seinerseits nicht ohne Wirkung auf die italienische Malerei blieb. Wie die Künstler und Gelehrten, so hat es seit der Zeit der Völkerwanderung die Deutschen überhaupt immer wieder über die Alpen gezogen. Der Nordländer, der langsame, ernsthafte Germane, suchte das helle, warme Sonnenlicht und das fröhliche, sorglose Leben des Südens. Wie genoß Goethe italienisches Leben und wie schwelgte Nietzsche in dem hellen Himmel und dem Lichte Italiens! — Man sollte bei den reichen inneren und äußeren Beziehungen, die die beiden Länder seit vielen Jahrhunderten verbanden, nun meinen, daß mindestens, seitdem infolge des neuhumanistischen Einflusses auf das Gymnasium Lateinisch immer mehr das Hauptfach wurde, von jedem Lehrer des Lateinischen hätte gefordert werden müssen, daß er eine gewisse Kenntnis Italiens aus eigener Anschauung besitze. Aber nichts davon hören wir. Der König, der Ritter, der Kaufmann, der Priester, der Soldat, der alt-

humanistische Gelehrte, sie alle reisten nach Italien. Der deutsche Gymnasiallehrer des 19. Jahrhunderts, der lateinischen Unterricht gab und dessen Lebensinhalt oft genug das Studium des alten Rom war, blieb zu Hause. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, war dem Gymnasiallehrer Italien ebenso nur aus Büchern bekannt, d. h. ebenso unbekannt wie Griechenland oder Palästina. Die Schulverwaltung tat nichts, um den Lehrern Kenntnis des Landes zu vermitteln; ein Bedürfnis danach schien nicht vorhanden zu sein.

Als im Laufe des 19. Jahrhunderts in den neuen Schulformen, den Realanstalten, die neueren Sprachen sich immer mehr an die Stelle der alten, besonders des Griechischen, setzten, da richtete ihr Betrieb sich zunächst nach demjenigen der alten Philologie: er war buchmäßig. Kenntnis Frankreichs etwa und seiner Bewohner, der Einrichtungen und Gebräuche, der Form des wirtschaftlichen, politischen und religiösen Lebens des Landes wurden nicht erwartet, und zwar, obwohl Frankreich seit dem Dreißigjährigen Kriege starken kulturellen Einfluß auf Deutschland geübt hatte und das Französische bis zu Bismarcks Zeit die Amtssprache auch im inneren diplomatischen Verkehr geblieben war und auch sonst, besonders in der Hofgesellschaft, viel gesprochen wurde. Man forderte nicht einmal, so unwahrscheinlich es heute klingen mag, daß der Lehrer die fremde Sprache in Wort und Schrift beherrschte. Mir erzählte mein Vater, daß ein Franzose, der in der kleinen märkischen Stadt seiner Jugend auftauchte, sich mit dem Philologen, der an der höheren Schule französischen Unterricht erteilte, nicht verständigen konnte. Der Philologe verstand weder das gesprochene Französisch, noch konnte er sich selber der Sprache bedienen; las er dem Franzosen etwas vor, so verstand dieser kein Wort! Ich bin übrigens in den Vereinigten Staaten Lehrern des Deutschen gegenüber nicht selten in ähnliche Verlegenheit geraten.

Worin liegen die Gründe für diese eigentümliche Erscheinung, daß, obwohl die wichtigsten Unterrichtsgegenstände der Gelehrtenschulen, Religion, Griechisch, Lateinisch, neuere Sprachen, aus dem Auslande stammten, obwohl Deutschland mindestens mit Frankreich und Italien seit langem in mannigfachen und engen Beziehungen stand und die Kenntnis des Französischen recht verbreitet war, dennoch nicht daran gedacht wurde, von dem Lehrer der höheren Schulen zu fordern, daß er seinen Unterricht aus eigener Kenntnis des Landes zu beleben habe?

Palästina und Griechenland lagen abseits der großen Wege; der westeuropäischen Kulturgemeinschaft gehörten sie nicht an; persönliche Beziehungen dorthin bestanden kaum; die Reise dorthin war gefährlich, und der Aufenthalt im Lande nicht minder. Nur der Soldat oder der Handelsmann kam nach dem Orient; für den Gelehrten und für den Lehrer im besonderen war er unerreichbar. Aber auch die bequemer zu erreichenden europäischen Länder, Frankreich, England,

Italien, waren, so verhältnismäßig nahe sie geographisch lagen, ehe Raum und Zeit durch die modernen Verkehrsmittel überwunden waren, dem Schulmeister so gut wie unzugänglich; denn eine Reise dorthin kostete erheblich mehr, als er aufzubringen vermochte. Reisen konnte damals nur, wer, wie der Edelmann des 18. Jahrhunderts, wohlhabend genug war; wer, wie der Kaufmann, die Kosten der Reise aus dem Gewinn, den sie brachte, decken konnte; oder schließlich derjenige, der auf der Reise irgendwie einen mehr oder weniger kärglichen Unterhalt sich erwerben konnte, wie der reisende Handwerksbursche der neueren Zeit, der daher durch die ganze Welt wandern konnte, oder wie der Student und der Gelehrte des Mittelalters. Im 18. und 19. Jahrhundert konnte das jedoch der Student so wenig wie der Lehrer oder Gelehrte. Eigene Mittel, aus denen sie die Reise hätten bestreiten können, besaßen diese Stände nicht. Die Theologen und die Philologen an der Universität wie an den höheren Schulen entstammten in ihrer größeren Zahl dem mittleren und kleinen Bürgertum und waren mit Gütern dieser Welt, die eine Reise hätten ermöglichen können, von Haus aus nicht gesegnet. Die Einkünfte, die ihnen ihr Amt brachte, reichten zu großen Reisen erst recht nicht hin. In Deutschland, das ja infolge der friderizianischen und napoleonischen Kriege bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts hinein ein armes Land war und seinen öffentlichen Haushalt auf das sparsamste einrichten mußte, waren die Gehälter der Beamten nicht hoch, und unter ihnen waren die der akademisch gebildeten Lehrer mit am geringsten bemessen. Man lese in der Lebensgeschichte Paul de Lagardes, wie es damals in dem Haushalt eines Oberlehrers aussah. Daß Staat und Gemeinde bei dieser Sachlage nicht daran denken konnten, den Lehrern größere Reisestipendien zu bewilligen, ist selbstverständlich.

Aber nicht nur an den äußeren, auch an den inneren Mitteln, wie sie zu einer Reise in die Welt nötig sind, fehlte es dem Lehrer der Gelehrtenschulen. Er stammte aus Kreisen, in denen Weltkenntnis und sicheres Auftreten nicht entwickelt zu werden pflegten. Er hatte als Student in einem dürftigen Zimmer hausen, hatte angestrengt über den Büchern arbeiten müssen und war von Jugend auf gewöhnt, jeden Groschen dreimal herumzudrehen, ehe er ihn ausgab. Zur Geselligkeit, in der allein sich gute und sichere Umgangsformen entwickeln können, fehlte es ihm an Zeit und an Mitteln. So war sein Kopf zwar wohl mit Kenntnissen versehen, sein inneres Leben oft reich entwickelt, an Schulung und Ausbildung im Verkehr mit den Menschen aber fehlte es ihm gänzlich. Seine amtliche Stellung bot ihm später keine Gelegenheit, das von Jugend auf Versäumte nachzuholen, denn eine Geselligkeit, wie sie bei anderen Ständen, dem Offizier oder dem Verwaltungsbeamten, üblich und geboten ist, gab es nicht für ihn, und das Amt brachte auch nur wenig Berührung mit den Menschen. So mochte der Philologe denn

wohl fühlen, daß er im Ausland unter fremden Menschen eine schlechte Figur gemacht und sich persönlich kaum behauptet hätte. Der schüchterne, mittellose Kandidat, dem Unwürdiges geboten wird und der sich vor Leuten mit reicheren Mitteln und sicherem Auftreten ducken muß, der weltunkundige gelehrte Schulmeister, der sich außerhalb seiner dürftigen äußeren und seiner reichen inneren Welt nicht zurechtfinden kann, wem sind diese Figuren nicht aus der Literatur bekannt! Kein Wunder, daß solch ein Stand nicht weltläufig wurde.

Aber auch wenn der Lehrer mit gelehrter Ausbildung stolz und unabhängig gewesen wäre, so hätte es ihn vor dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auch kaum in das Ausland locken können. Deutschland war ja seit dem westfälischen Frieden nur ein geographischer Begriff, ein Deutschland als solches gab es nicht; in der Politik und dem Handel der Welt hatte es kein Gewicht und kein Ansehen. Überdies aber waren seit Jahrhunderten nur die unteren Schichten des Volkes als Soldaten, als Bauern oder Arbeiter in die Welt gezogen, und nach ihnen formte sich unwillkürlich im Ausland das Bild des Deutschen. Noch bis vor dem Kriege hatte das Ansehen des Deutschen in den Vereinigten Staaten von Amerika darunter zu leiden, daß im 18. Jahrhundert einige deutsche Fürsten ihre Landeskinder als Kanonenfutter an England verkauft hatten, und in London floß in das Bild des Deutschen immer etwas von den am häufigsten gesehenen Typen: dem Kellner und dem stellungslosen Handlungsbevollmächtigten, der von Kontor zu Kontor zieht und um dürftigsten Lohn zu arbeiten bereit ist. — So war der Deutsche draußen in der Welt politisch und gesellschaftlich weniger angesehen als die Angehörigen etwa Frankreichs oder Englands. Das Gefühl, einem in der Welt nicht geachteten Volke anzugehören, das vielen Deutschen auch im Inlande dumpf zum Bewußtsein kam, konnte stolze und bessere Geister nicht locken, ins Ausland zu gehen. —

Diese Gründe könnten es wohl hinreichend erklären, warum der Lehrer nicht dazu kam, die Heimat der Stoffe, die er im Unterricht zu überliefern hatte, mit eigenen Augen zu sehen. Wichtiger aber ist, daß auch die Abgrenzung und die Problemstellung der Wissenschaft selber keine zwingende Veranlassung enthielt, ins Ausland zu gehen. Die Stellung des Gelehrten zur Wissenschaft, die Erwartungen und Forderungen, mit denen er an sie herantrat, waren auch wieder durch die innen- und außenpolitische Lage Deutschlands bedingt. Die Unmöglichkeit, ähnlich dem Engländer an der politischen Gestaltung der Dinge in der Welt tätig mitzuwirken und an einem regen öffentlichen Leben teilzunehmen, war es, die ihn dazu trieb, seine gesamten Kräfte nach innen zu wenden und auf geistigem Gebiet die Tätigkeit zu entfalten, die sich nach außen nicht auswirken konnte. Ist der Gelehrte und der Lehrer, insbesondere der Theologe und der Philologe, trotz einzelner glänzender Ausnahmen von Natur ein stiller, häus-

licher, weltabgewandter Mann, der mit den Menschen und Dingen weniger umzugehen versteht als mit Papier und Feder — Dürers Hieronymus mag man als sein Bild gelten lassen —, so mußte der deutsche Gelehrte des 18. und 19. Jahrhunderts diesen Typus besonders rein darstellen. Dazu kam, daß der Mangel an äußerer Anerkennung etwa im Vergleich zur Schätzung, deren sich der Adlige und der Hofmann erfreute, das Bürgertum und den Mittelstand im 18. und 19. Jahrhundert dazu trieb, sich inneren Reichtum, innere Würde, inneren Stolz durch nach innen gewandte Tätigkeit zu erwerben. Daher die hohe geistige Kultur, die Hochschätzung der Literatur, des Theaters, der Wissenschaft, der Philosophie, die sich in keinem Lande der Welt einer ähnlichen Wertung erfreuen wie im deutschen Bürgertum. Es ist ja bekannt, wie diese Entwicklung vor den Befreiungskriegen den Staat durchdrang und, bis heute nachwirkend, die Form des deutschen Nationalgefühls wesentlich bestimmt hat; und bekannt ist, wie zur Zeit dieser Durchdringung hervorragende Gelehrte plötzlich heraustraten und zu praktischer Wirksamkeit gelangten. Allerdings war diese zu kurz, als daß sich, wie etwa heute in den Vereinigten Staaten, ein anderer Gelehrtentypus hätte entwickeln können: bald nach den Befreiungskriegen setzte die Reaktion ein, die nun ihrerseits die Wissenschaft und besonders die klassische Philologie als Mittel benutzte, um die Kräfte des Bürgertums von nach außen gewandter Tätigkeit ab auf politisch neutrale geistige Gebiete zu lenken, und damit den weltfremden Gelehrten erst recht kultivierte.

Aus der inneren Lage des Deutschen erklärt daher sich im 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts seine eigentümliche Auffassung der Wissenschaft, besonders der Geisteswissenschaften und geistiger Betätigung überhaupt. Die Wissenschaft war ihm nicht, wie dem Engländer Bacon, ein sozusagen technisches Hilfsmittel zur Beherrschung der Wirklichkeit — nebenbei bemerkt: eine der Wurzeln der modernen Psychologie liegt in der besonders in England gestellten praktischen Frage: „Wie lassen sich durch innere Mittel die Menschen beherrschen?“ Diese geistige Einstellung wird auch heute noch von vielen deutschen Gelehrten als der Wissenschaft unwürdig und als eine Sünde gegen ihren heiligen Geist angesehen. Auch die reine und vollständige Erkenntnis der Wirklichkeit war noch nicht das Ziel wissenschaftlicher Arbeit und geistiger Betätigung. Die Wissenschaft diente vielmehr in allererster Linie zum Ausdruck der eigenen Innerlichkeit und ihrer Probleme; ähnlich war also ihr Zweck der Aufgabe, die letzten Endes jede Theologie zu lösen sucht — und bis heute wird in Deutschland, anders als in anderen Ländern, wissenschaftlicher Betätigung etwas von der eigentümlichen inneren Würde der Theologie zuerkannt. Auf Ausdruck der eigenen Innerlichkeit und ihrer Bedürfnisse hatte im Grunde Kant, hatte Hegel seine Arbeit eingestellt. Und war nicht besonders das klassische Altertum und die leidenschaftliche Beschäftigung mit ihm bei Goethe, bei Schiller, bei

Humboldt ganz und gar der Ausdruck für Probleme des eigenen Lebens und der eigenen Natur? Für diese Männer und die von ihnen bestimmte neuhumanistische Auffassung gewann die Altertumswissenschaft dadurch noch eine höhere Aufgabe. Das höchste Problem, zu dem das deutsche geistige Leben überhaupt gelangt ist, ist dasjenige der Form, angewandt auf die Innerlichkeit des Menschen; es ist das letzte und höchste pädagogische Problem, das überhaupt gestellt werden kann. Dies Problem der Form der Innerlichkeit wurde von Humboldt früh erkannt, von Goethe und Schiller nach den Stürmen ihrer Jugend klar erfaßt, und die Aufgabe ihres Lebens war es, diese Form aufzufinden und in ihrer eigenen Persönlichkeit zu verwirklichen. Die besondere Gestalt erhielt die Lösung, die sie suchten, dadurch, daß sie — ähnlich wie der Christ das Ziel seiner Sehnsucht, die unmittelbare Berührung mit dem Göttlichen, einmal auf Erden verwirklicht sehen will — glaubten und glauben wollten, daß Menschen der idealen inneren Form in Fleisch und Blut in der Vergangenheit gelebt haben: im alten Griechenland. Die vollendete Form menschlichen Lebens wollte man im griechischen Altertum verwirklicht sehen. Von dieser Problemstellung aus, die ihrerseits aus persönlichen Bedürfnissen hervorgegangen war, wurde die Auffassung des Griechentums und die Aufgabe der klassischen Philosophie bestimmt. Für das Idealbild, zu dem man das Altertum umgestaltete — umfälschte, wenn man will —, wäre eine genaue Kenntnis antiken Lebens, wie es wirklich gewesen ist, und seiner geographischen Bedingungen nicht nur überflüssig gewesen, sie hätte es sogar zerstören müssen. Was man vom Altertum nicht brauchte, sah man nicht, und sah dafür hinein, was man brauchte. Eine genaue und vollständige Kenntnis der Antike, wie wir sie heute anstreben, konnte nicht gefordert werden, weil sie durch die eigene persönliche Problemstellung nicht bedingt war. Auf die äußere Kenntnis des Landes, auf vollständige Auffassung der Lebensäußerungen des Altertums, kam es nicht an, sie konnten vernachlässigt werden. Die wissenschaftliche Lage des Neu-Humanismus enthielt also — trotz der Bemühungen Winkelmanns und Goethes um die antike Kunst — keine Nötigung, in das Ausland zu gehen.

Ähnliches wie für die Stellung des Neu-Humanismus zu Griechenland gilt für die Stellung des Theologen (und Religionslehrers) zu Palästina. Die Theologie ist ihrem eigentlichen Sinne nach überhaupt nichts anderes als der Ausdruck religiösen Lebens in wissenschaftlicher Form. Niemals war daher die Kenntnis irgendeines Teiles der Welt, wie sie wirklich ist, ihr Ziel; immer will sie über die Welt hinaus. Sie hat daher zu allen Zeiten das Bild der natürlichen und der geschichtlichen Wirklichkeit rücksichtslos und gewalttätig nach den inneren, hier nun den religiösen Bedürfnissen des Menschen geformt. Kenntnis des Landes und der Reste des jüdischen Altertums konnte zu diesem Bilde nichts beitragen und wurde daher nicht bedurft. Erst

als die Theologie mehr und mehr in die Reihe der übrigen Wissenschaften eintrat, als sie zur Altertumswissenschaft wurde, wandte sie sich den Problemen des Landes zu. Für die Aufgaben, die dem Religionsunterricht in den Schulen des 19. Jahrhunderts von den innenpolitischen Bestrebungen gesetzt waren, war Kenntnis Palästinas selbstverständlich überflüssig.

Anders übrigens als in Deutschland war die Lage der Theologie und Philologie in Frankreich und England. Hier waren beide zu Bestandteilen der Bildung des Hofes und des Adels geworden. Hier waren Wohlhabenheit und Weltgewandtheit zu Hause, und Welthandel und Weltpolitik hatten zahlreiche Beziehungen ins Ausland zur Folge. Die Kenntnis von Griechenland und Palästina war daher in beiden Ländern bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, wenn auch selten, so doch weit häufiger als in Deutschland. Die großen Monumentalwerke über die Reste, die das Altertum hinterlassen hat, erschienen in England und Frankreich und fanden dort Absatz, kaum aber in Deutschland. Es ist kein Zufall, daß die Elgin Marbles nach England kamen. Die Deutschen dagegen lieferten die besten Ausgaben der griechischen Texte und leisteten Hervorragendes in der Erforschung der orientalischen Sprachen. Doch das hängt bereits mit der Lage der klassischen Philologie und der Geisteswissenschaften überhaupt in dem Deutschland des 19. Jahrhunderts zusammen, die ebenfalls keine Veranlassung bot, Studien im Ausland zu treiben.

Zwei Generationen nach dem Aufstieg des Neuhumanismus war die Haltung der Geisteswissenschaften eine völlig andere geworden. Auf die kurze Periode, die nach den persönlichen Bedürfnissen großer Naturen mit Leidenschaft die Wirklichkeit konstruierte, wie sie sie brauchte, folgte eine Zeit, der persönliche Bedürfnisse der Seele für nichts galten, die sich der historischen Wirklichkeit gegenüber nicht fordernd, sondern rein betrachtend verhielt und nur feststellen wollte, wie alles eigentlich gewesen sei. Die Haltung des Philologen und Historikers war wie die des Restaurators. Unter völliger Zurücksetzung eigener seelischer Bedürfnisse alle Zufälligkeiten, die sich im Laufe der Jahrhunderte auf den literarischen Denkmälern abgesetzt hatten, zu entfernen, so daß schließlich der Text so dastand, wie er aus den Händen des Autors hervorgegangen war, und das Bild der Vergangenheit sich so zeigte wie ein vollendet restauriertes Gemälde: das sahen diese Männer als ihre Aufgabe an. Die Begeisterung, die den höchsten Problemen inneren Lebens entgegengebracht wurde, war verflogen; stetiger, unablässiger Fleiß, der sich mit Vorliebe der Kleinarbeit zuneigte, war an ihre Stelle getreten; innere Belebtheit war Trockenheit und Nüchternheit geworden. Das Problem der Persönlichkeit war in der Aufgabe der formalen Bildung im engsten intellektuellen Sinne zu einem kümmerlichen Rest zusammengeschrumpft. Sachlichkeit hatte die Persönlichkeit verschlungen. Und gerade diese Eigenschaften, Fleiß, Nüchternheit,

Sachlichkeit und ein auf das feinste ausgebildeter Intellekt, waren es, die das 19. Jahrhundert zu wissenschaftlichen Leistungen befähigten, wie sie ähnlich kein früheres hervorgebracht hat. Die Erforschung der Zustände der Vergangenheit und die Aufbereitung, Reinigung und Bereitstellung eines ungeheuer umfangreichen literarischen Materials, das waren die geisteswissenschaftlichen Leistungen dieser Zeit. Es sei erinnert an die Herstellung der literarischen Texte aller Zeiten und Völker, an die *Monumenta Germaniae*, an die Arbeiten der historischen Rechtsschule, an die historisch-orientierte Nationalökonomie, an die rein historische Haltung auf dem Gebiet der Philosophie. Man vergleiche, wie Ranke der Geschichte gegenübertritt, mit derjenigen Schillers, die philosophische Haltung Hegels mit der der Geschichtsschreiber der Philosophie, die Stellung zum Altertum bei Humboldt und bei Immanuel Becker, und man sieht den Unterschied der Zeiten. Eine hochentwickelte Philologie, die ganz im Dienste der Sache, nicht mehr in dem der Persönlichkeit stand, war das Werkzeug dieser Forscher.

Zweierlei ist dabei charakteristisch. Nahezu die gesamte geisteswissenschaftliche Arbeit war der Vergangenheit zugewandt — die Beschäftigung mit Problemen der Gegenwart galt als unwissenschaftlich — und sie beschränkte sich auf die rein literarischen Quellen. Die Wissenschaft des Spätens war noch ganz unentwickelt. Diese Einstellung war zunächst in der Entwicklung der Wissenschaft selber begründet: die Vergangenheit mußte vollständig erforscht und das gesamte Material dazu bereitgestellt werden. Bei der Abgrenzung des Forschungsgebietes waren jedoch auch wirtschaftliche und politische Gründe wirksam. Deutschland hatte ja noch immer unter den finanziellen Folgen der Kriege zu Anfang des Jahrhunderts zu leiden und war arm. Daher waren hier im allgemeinen nur diejenigen Forschungsgebiete zugänglich, die mit geringem Geldaufwand zu bearbeiten waren. Das aber sind diejenigen, die allein mit Hilfe von Büchern bewältigt werden können, zumal dann, wenn die wissenschaftliche Literatur noch nicht allzugroßen Umfang erreicht hat. Lagarde konnte noch fordern, daß jeder Gelehrte die für seine Arbeiten notwendigen Bücher selbst kaufe und besitze; heute wäre das auch persönlich wohlhabenden Forschern — Lagarde gehörte nicht zu ihnen — unmöglich zu leisten. Zu literarischer Forschung jeder Art ist nichts weiter nötig als ein Mann und einige Bücher, vielleicht noch ein paar Handschriften. Für einen wissenschaftlichen Betrieb von dieser Form war Kenntnis der fremden Länder in keiner Weise nötig. Der Forscher brauchte größere Reisen, die ihm weder der Zustand seiner eigenen noch der der öffentlichen Kasse gestattet hätte, nicht zu unternehmen. Für einen Zweck allerdings waren Reisen hin und wieder nicht zu umgehen: seltene Handschriften, die nicht ausgeliehen wurden, mußten am Aufbewahrungsort benutzt, Auslandsarchive mußten durchforscht werden. Diese Reisen waren aber im

Vergleich zu der Zahl der Forscher nicht sehr zahlreich, sie waren nicht von langer Dauer, daher nicht kostspielig, der Ertrag der wissenschaftlichen Arbeit wird oft ihre Kosten gedeckt haben. Kenntnis des Landes war jedenfalls nicht das Ziel. Keinerlei Nötigung zu Reisen ins Ausland aber lag für den Gymnasiallehrer vor. Das Gymnasium hatte auf die geschilderte Art der wissenschaftlichen Arbeit vorzubereiten. Entsprechende Ausbildung des Intellekts durch „formale Bildung“, hinreichende Beherrschung des wissenschaftlichen Handwerkszeuges, des Griechischen und Lateinischen, das war das Ziel des Unterrichts. Irgendwelche Kenntnis des Auslandes, Griechenlands etwa, war dazu überflüssig, zumal im Unterricht auf Anschauung wenig Gewicht gelegt wurde. Staat und Gemeinden hatten daher keine Veranlassung, die Philologen ins Ausland zu schicken und Mittel für diesen Zweck bereitzustellen, selbst wenn sie vorhanden gewesen wären. Die Kenntnis des Altertums blieb literarisch; das war es, was die Wissenschaft zunächst brauchte.

Vielleicht wird man hier einwenden: mochte der klassische Philologe bei der eigentümlichen Lage seiner Wissenschaft sowohl zu Anfang wie um die Mitte des 19. Jahrhunderts, und bei den entsprechenden Aufgaben, die der Unterricht im Gymnasium beide Male zu erfüllen hatte, ohne Kenntnis des Landes auskommen — in der neueren Philologie, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts an Universitäten und höheren Schulen immer mehr Boden gewann, war die Beschränkung auf die bloß buchmäßige Kenntnis von Sprache und Literatur Frankreichs und Englands unmöglich. Dem ist entgegenzuhalten: Das war — und ist! — keineswegs unmöglich. Viëtors Auftreten ist doch nur daraus zu erklären, daß zu seiner Zeit Kenntnis Englands und Frankreichs und Beherrschung der lebenden Sprache bei den Neuphilologen der Universität wie der höheren Schulen überhaupt nicht zu finden waren. Der wissenschaftliche Betrieb der neueren Sprachen war genau so buchmäßig wie der bei den alten, und war sogar noch mehr als dieser eingeschränkt auf die historische Erforschung von Sprache und Literatur. Der Altphilologe kommt um die Kenntnis der antiken Philosophie, der griechischen Kunst nicht herum; der Neuphilologe kannte und kennt bis heute keineswegs immer die Philosophie oder die Kunst des Mittelalters oder der Neuzeit in England und Frankreich. Sein Studiengebiet war und ist bei aller Ausdehnung weniger mannigfaltig als das des Altphilologen; es beschränkt sich in der Regel auf Grammatik, Phonetik und Literatur. Selbst die Beherrschung der Umgangssprache wurde anfangs nicht gefordert; denn die wissenschaftliche Erforschung der gesprochenen Sprache in der Phonetik war noch nicht Aufgabe geworden; auf Kenntnis der Sitten und Gebräuche des Landes wurde keinerlei Wert gelegt, und das politische und kommerzielle Leben Englands und Frankreichs lag noch ganz unter dem Horizonte des Neuphilologen und ist bis heute kaum in den Gesichtskreis der neusprachlichen

Forscher getreten. Genauere Kenntnis des Landes war daher für den wissenschaftlichen Betrieb der neueren Philologie noch weniger notwendig wie für den der klassischen.

Auch Schule und Schulverwaltung hatten noch keine dringende Veranlassung, von den Lehrern der neueren Sprachen Aufenthalt im Ausland zu fordern. Die neueren Sprachen waren in den höheren Schulen nur Nebenfächer, und „Nebenfach“ bedeutete vor 60 Jahren etwas ganz anderes als heute. Heute werden auch die Nebenfächer ernsthaft genommen; sie besitzen eine reiche Literatur, sind unterrichtsmethodisch auf das sorgfältigste durchgearbeitet, und die Lehrer sind für die Nebenfächer ebensogut vorbereitet wie für die Hauptfächer. Man denke an Geographie, Physik und Chemie! Damals aber wurden die Nebenfächer, besonders neben den beiden klassischen Sprachen, wirklich vernachlässigt und wurden von niemand eigentlich recht ernsthaft genommen, auch nicht von der Schulverwaltung. Die Schulen aber, in denen die neueren Sprachen sich allmählich zu Hauptfächern entwickelten, waren neben dem Gymnasium wenig zahlreich und standen in der allgemeinen Schätzung weit hinter diesem zurück. Es soll ja übrigens heute noch Altphilologen geben, die alles, was neben Griechisch und Lateinisch auf der höheren Schule getrieben wird, im Grunde für überflüssig halten. Wenn nun für die Hauptfächer des Unterrichts ein Aufenthalt im Auslande nicht für notwendig befunden und durch die Lage der Wissenschaft nicht gefordert wurde, so konnte in wirtschaftlich nicht glänzenden Zeiten von der Verwaltung unmöglich erwartet werden, daß sie für die gering geschätzten Nebenfächer so erhebliche Mittel aufwendete, wie sie für Studienreisen zahlreicher Neuphilologen hätten bereitgestellt werden müssen. Die Forderung, den Neuphilologen den Aufenthalt im Ausland zu ermöglichen, konnte bei der wissenschaftlichen Lage wie bei der allgemeinen Schätzung der neueren Sprachen überhaupt nicht aufkommen.

Schließlich aber lag auch in dem innerpolitischen Zustande des Staates ein verborgener Grund, der ebensowohl Kenntnis des Auslandes überhaupt unerwünscht erscheinen lassen mußte, wie er die Einstellung der Wissenschaft und des Schulunterrichts mindestens mit bestimmte. Es war die Zeit der Reaktion. Den Machthabern, besonders dem herrschenden Beamtentum mit dem Fürsten an der Spitze, so gewissenhaft und treu es für das Wohl des Staates und der Untertanen auch arbeiten mochte, konnte nichts daran liegen, daß Kenntnisse des Auslandes, insbesondere des republikanischen Frankreich und des demokratischen England im Inland verbreitet wurden. Es mußte befürchtet werden, daß eine solche Kenntnis zum Vergleich und damit zur Kritik an den bestehenden Zuständen führe, wie es das Beispiel R. von Gneists später auf das deutlichste zeigte. Nichts aber schien dem Staate der Reaktionszeit verdächtiger und gefährlicher

als selbständiges politisches Denken. Die österreichischen Zustände sind dafür ein noch eindringlicherer Beweis als die preußischen. Ganz besonders gefährlich aber mußte es erscheinen, wenn unter der Lehrerschaft, die die Jugend der gebildeten Schichten für die Tätigkeit des Beamten zu erziehen hatte, republikanische Ideen aus Frankreich oder demokratische Auffassungen aus England Eingang fanden und damit unvermeidlich zur Wirkung auf die für solche Gedanken stets empfängliche Jugend kamen. Es gibt ja nicht nur eine List der Idee, es gibt auch eine List der Macht — und die war hier noch weiter wirksam. Für die damals herrschenden Schichten war es entschieden besser, wenn die Lehrerschaft und die Jugend von der Beschäftigung mit dem Zustande der Gegenwart nicht nur im Auslande, sondern auch im Inlande überhaupt abgelenkt wurde. Und wirksamer konnte das nicht geschehen, als wenn die gesamte geistige Energie auf eine entfernte Vergangenheit, die keinerlei praktische Beziehung mehr zur Gegenwart hatte, gezogen wurde. Das war ein verborgener Grund dafür, daß immer wieder die alten Sprachen in den Mittelpunkt des Unterrichts der höheren Schulen und der Ausbildung ihrer Lehrer gerückt wurden. Wem ist nicht bekannt, daß die Einführung einer breiteren Naturerkenntnis aus politischen Gründen lange Zeit bekämpft wurde?

Dieselbe List der Macht bestimmte nun aber auch die Einstellung der Geisteswissenschaft überhaupt. Beschäftigung mit dem gegenwärtigen Zustande der fremden Länder, wie sie heute in unsern eben geschaffenen Auslandsinstituten geleistet werden soll, muß ja zum Vergleich und zur Kritik an den Zuständen des eigenen Landes führen, und das sollte gerade vermieden werden. Daher die Ablenkung der Geister auf die Literatur, auf die Sprache, auf das Buch, also auf Gegenstände, die zwar dem Geiste reiche Betätigung geben, aber ihn auch abhalten, sich der umgebenden Welt, der Gegenwart, der politischen Kritik zuzuwenden. Und daher auch die immer wiederkehrenden Versuche, die neu aufkommenden Wissenschaften der Volkswirtschaftslehre und der Gesellschaftslehre mehr oder weniger gewaltsam einzuschränken; denn sie führten ja unmittelbar in die Gegenwart, in die Kritik der bestehenden Zustände, in die Politik. Die größte List der Macht lag aber darin, daß die Ablenkung der Geister von der Gegenwart schließlich nicht durch gewaltsame Mittel erzielt wurde, sondern dadurch, daß das politisch Erwünschte durch eine sorgfältige und kluge Erziehung in Schule und Universität von Jugend auf zur geistigen Haltung, ja bei den Vertretern der Wissenschaft zu einer eigentümlichen Würde entwickelt wurde, von der aus die Beschäftigung mit den Dingen der Gegenwart, mit den politischen insbesondere, für unwissenschaftlich und dem Gebildeten nicht anstehend gehalten wurde. Zugleich diente allerdings diese Haltung auch den Bedürfnissen der wissenschaftlichen und der politischen Entwicklung; sie war eine der Grundbedingungen für die besonderen wissenschaftlichen Leistungen Deutschlands im 19. Jahr-

hundert und war nach den napoleonischen Kriegen für den stillen Wiederaufbau des Staates durch eine tüchtige Beamtenschaft damals durchaus zweckmäßig. Wie aber diese Haltung, wie weiter die mangelnde Kenntnis der Gegenwart, verbunden mit uneingeschränktem Vertrauen auf die Weisheit und Wirksamkeit der staatlichen Macht im Innern und nach außen unter veränderten weltpolitischen und sozialen Verhältnissen die Stellung unserer Gebildeten im öffentlichen Leben und damit dieses selbst in jüngster Vergangenheit auf das unheilvollste beeinflusst hat, das braucht nicht auseinandergesetzt zu werden. —

Ein höchst bedeutungsvoller Wechsel in der Stellung der Schule und der Schulbehörden zum Ausland vollzog sich in den auf das Jahr 1890 folgenden Jahren. In immer größer werdender Zahl gingen Alt- und Neuphilologen auf kürzere oder längere Zeit ins Ausland. Studenten brachten die Universitätsferien in England oder Frankreich zu; junge Lehrer gingen während der Sommerferien ebendahin. Ferienkurse für Ausländer wurden in immer größerer Zahl in der Schweiz, in England und Frankreich eingerichtet und von vielen deutschen Teilnehmern besucht. Die Schulbehörden des Staates und der Gemeinden stellten Stipendien für Auslandsreisen von Alt- und Neuphilologen in den Haushaltungsplan ein oder gewährten in mitunter recht liberaler Weise kürzeren oder längeren Urlaub; Auslandsaufenthalt wurde bis zur Dauer eines Jahres auf die Vorbereitungszeit angerechnet, und schließlich wurde der Kandidatenaustausch mit Frankreich, England und den Vereinigten Staaten, mit diesen auch ein Austausch von Universitätsprofessoren eingerichtet. Der äußere Erfolg aller dieser Bestrebungen war so groß, daß es vor dem Kriege nur wenige unter den jüngeren Alt- und Neuphilologen gegeben haben wird, die das Ausland, oft über ihr Studiengebiet hinaus, nicht aus eigener Anschauung kannten.

Der Wechsel der Anschauungen über die Notwendigkeit und Möglichkeit eines Aufenthaltes im Ausland hat mancherlei innere und äußere Gründe. Die modernen Verkehrsmittel, Eisenbahn und Dampfschiff, hatten Raum und Zeit überwunden und die Völker der Welt äußerlich einander näher gebracht als jemals zuvor im Laufe der Geschichte. Das Reisen war niemals billiger gewesen, und der Aufenthalt im Ausland erforderte kaum mehr Aufwand als das Leben in Deutschland. Deutschland war auch nicht mehr das arme Land von früher. Die Schulden aus dem napoleonischen Kriege waren getilgt, an ihre Stelle war durch die Tätigkeit von Landwirtschaft, Industrie und Handel, geschützt und gefördert durch eine durchgebildete Staatsverwaltung, ein großes Nationalvermögen getreten. Deutschland war wohlhabend, ja reich geworden. Die Architektur der Zeit zeigt es: Rathäuser und Kirchen, Schulgebäude und Museen, Warenhäuser und Fabrikanlagen erscheinen uns heute als Zeichen eines jetzt fast unbegreiflichen Reichtums. Da konnten Staat und

Gemeinden die Mittel wohl aufwenden, um Alt- oder Neuphilologen einen Aufenthalt im Ausland zu ermöglichen, zumal diese Mittel bei dem infolge der Zunahme der Bevölkerung und des inneren Ausbaus des Schulwesens außerordentlich stark gewachsenen Schulhaushaltsplane nur einen ganz geringen Bruchteil der Aufwendungen für das Schulwesen überhaupt ausmachten. Wie Staat und Gemeinde, so war auch der einzelne Deutsche wohlhabender geworden. Im besonderen war die finanzielle Lage der Lehrer der höheren Schulen nach der Beseitigung des Stellenetats und seit der Gleichstellung mit den Richtern erheblich günstiger geworden. Auch der von Haus aus mittellose, junge Lehrer konnte es nun wagen, sich das Geld für einen halbjährigen Aufenthalt im Auslande zu leihen, da er, zumal die Anstellungsaussichten bei dem starken Wachstum des höheren Schulwesens im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts sehr günstig waren, mit Sicherheit darauf rechnen durfte, seine Schuld in den nächsten Jahren nach der festen Anstellung leicht abtragen zu können. Die günstigere wirtschaftliche Lage sowie die damit verbundene Konsolidierung des Oberlehrerstandes innerhalb der übrigen Beamtenschaft hatte ferner dem Stande als solchem größeres gesellschaftliches Ansehen gegeben. Er rekrutierte sich daher jetzt mehr als früher auch aus wohlhabenderen Familien. Viele der jüngeren Philologen waren Verbindungsstudenten gewesen oder hatten die Erziehung des Reserveoffiziers im Heere genossen. Die innere und äußere Haltung der Lehrer der höheren Schulen war daher eine ganz andere geworden: an Selbstbewußtsein, Sicherheit des Auftretens und der Umgangsformen sowie Gewohnheit im Verkehr mit den Menschen fehlte es ihnen nicht mehr so wie früher. Vor den unbekannten Verhältnissen und Menschen der Fremde scheute der Philologe sich nicht mehr; an sicherem Auftreten, so fühlte er wohl, würde es ihm nicht fehlen. Nicht wenige gingen sogar in der Überzeugung hinaus, daß eigentlich jeder Deutsche jedem Ausländer überlegen sei. Die Demut, die der Deutsche früher allem Ausländischen gegenüber häufig bewies, hatte sich bei vielen unserer Volksgenossen in das Gegenteil verwandelt und trübte nicht wenigen den Blick. Auch das Ansehen des Deutschen im Auslande war ein anderes geworden. Der mächtige politische Einfluß, den Deutschland unter Bismarcks Führung in Europa ausüben konnte, sein wirtschaftlicher Aufschwung in Verbindung mit hohen Leistungen nicht nur auf wissenschaftlichem und technischem, sondern auch auf sozialem Gebiet hatte dahin gewirkt, daß auch der einzelne Deutsche draußen in der Welt weit größerer Achtung sich erfreute als früher, wenn auch unter der Oberfläche, nur wenigen sichtbar, mehr von der früheren Geringschätzung geblieben war, als uns lieb sein konnte. Immerhin, das Gefühl für die veränderte Schätzung des Deutschen im Auslande war auch im Inland vorhanden und mußte den Entschluß, ins Ausland zu gehen, natürlich erleichtern.

Man sieht, alle die ungünstigen äußeren Verhältnisse, die früher

verhindern konnten, daß der deutsche Philologe ins Ausland ging, waren andere geworden. Das allein hätte aber nicht den Umschwung der Anschauungen herbeigeführt und hätte die Behörden noch nicht veranlaßt, Mittel für den Auslandsaufenthalt von Philologen bereitzustellen, wenn nicht auch innere Gründe dazu getrieben hätten. Für den klassischen Philologen kamen sie aus den Problemen seiner Wissenschaft. Die alte Philologie erweiterte im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ihr Gebiet in ganz außerordentlicher Weise. Es hielt sie nicht mehr bei den bloß literarischen Denkmälern, sondern sie strebte danach, die Kultur des Altertums in ihrem ganzen Umfange aus allen vorhandenen Resten zu erforschen. Dazu genügte das Buch nicht, der Altphilologe mußte auch im Boden und in den Steinen lesen lernen. Die Monumente mußten an Ort und Stelle aufgesucht und in großem Umfange ausgegraben, sie mußten im Zusammenhang mit der geographischen Beschaffenheit des Landes betrachtet werden. So trat in der alten Philologie neben die Buchwissenschaft die Wissenschaft des Spatens; sie führte den Altphilologen aus der Studierstube hinaus in die Welt.

Die äußere Möglichkeit für diese Erweiterung der Probleme und Forschungsmethoden bot die größere Wohlhabenheit Deutschlands. Es ist bezeichnend, daß die ersten großen Grabungen vorgenommen wurden von einem Dilettanten, der große Mittel zur Verfügung stellen konnte. Um 1820 oder 1850 hätte keine deutsche Regierung auch nur ein Zehntel derjenigen Mittel für Ausgrabungen und wissenschaftliche Expeditionen nach den klassischen Ländern zur Verfügung stellen können, die wir vor dem Kriege dafür aufwandten. Ein Professor des Griechischen, der Griechenland und seine Denkmäler nicht aus eigener Anschauung kennt, ist heute kaum denkbar, während es noch bei Nietzsche nicht vermißt wurde, daß er Griechenland selber niemals mit Augen gesehen hatte. Diese wissenschaftliche Wandlung mußte auch Einfluß üben auf den Schulunterricht, zunächst aber auf die Ausbildung der Lehrer der klassischen Sprachen. Es war nur eine Folge der wissenschaftlichen Lage, wenn sehr bald auch von dem Lehrer des Griechischen in den höheren Schulen erwartet wurde, daß er selber in Griechenland gewesen sei, zumal sich auch die Ziele des klassischen Unterrichts, ebenfalls unter dem Einfluß der Wissenschaft, zu wandeln begannen. Die formale Bildung verlor die Alleinherrschaft in der Schulphilologie, der Schüler sollte daneben auch soweit wie möglich in die gesamte Kultur des Altertums und ihre Zusammenhänge eingeführt werden, um vielleicht an ihr Maßstäbe für unsere eigene Zeit zu gewinnen. Leben und Kultur der alten Griechen kann aber nur verstehen, wer griechisches Klima erlebt, wer Boden und Vegetation gesehen, wer die Denkmäler an Ort und Stelle durchforscht hat. Unverständlich ist das griechische Theater ohne die Landschaft, ohne das Klima, wenig verständlich ohne Kenntnis der Landesnatur das gesellige Leben mit seiner höchsten Blüte, der griechischen Philosophie.

In noch größerer Zahl als die Altphilologen gingen die Neuphilologen ins Ausland. Hier aber war es nicht die Wissenschaft, die dazu trieb. Die neuere Philologie ist ja bis heute in sehr viel stärkerem Maße als die alte Philologie, die, wissenschaftlich gesehen, daher fortschrittlicher und moderner anmutet, bloße Literatur- und Sprachwissenschaft geblieben — sie ist noch nicht Kulturwissenschaft geworden. Nur eine geringe Zahl ihrer Vertreter zieht die gesamte Kultur Englands und Frankreichs in den Kreis ihrer Forschungen. Die notwendige Ergänzung sollen hier erst die neuen Auslandsinstitute unserer Universitäten bieten, die jedoch, das sei angemerkt, nicht aus Antrieben der neuphilologischen Wissenschaft entstanden sind. Ein Gebiet der neueren Philologie, wie sie bisher war, enthält allerdings die Anforderung, ins Ausland zu gehen: die Phonetik. Aber diese ist schließlich nicht aus wissenschaftlichen, sondern aus praktischen Motiven entstanden: aus den Bedürfnissen der Schulen, die ihrerseits wieder bedingt waren durch die Bedürfnisse von Handel und Verkehr. Es ist bezeichnend, daß einer der Hauptvertreter der Phonetik, der die Kenntnis des modernen Auslands immer in den Vordergrund stellte, wissenschaftlich lange Zeit nicht recht für voll angesehen wurde: er hatte mittellenglische oder altfranzösische Forschungen nicht aufzuweisen und keine Texte ediert. Praktische Bedürfnisse hatten die Phonetik hervorgetrieben, und dieselben praktischen Bedürfnisse waren es auch schließlich, die den Neuphilologen ins Ausland gehen ließen. Von den Schulen, an denen die neueren Sprachen Hauptfächer waren, wurde immer mehr verlangt, daß sie unter Zurückdrängung des grammatischen Betriebes den Schülern Kenntnis der gesprochenen Sprache und eine gewisse Sprachfertigkeit vermitteln sollen. Dies war das eigentliche Ziel der sogenannten Reformbewegung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts, die ja, wie bekannt, starken Einfluß auf den Inhalt der Lehrpläne und die Methode des Unterrichts gewonnen hat. Sollte der Lehrer die gesprochene Sprache des fremden Landes lehren, so mußte er sie in Wortschatz und Aussprache beherrschen. Dies ist aber ohne einen Aufenthalt im fremden Lande nicht zu erreichen. Aus diesem praktischen Bedürfnisse heraus, das von der Schulverwaltung anerkannt und betont wurde, nicht aber, wie bei der klassischen Philologie, aus wissenschaftlicher Nötigung wurden Mittel bereitgestellt und die anderen der oben angedeuteten Maßregeln getroffen, um dem jungen Neuphilologen einen Aufenthalt im Auslande zu ermöglichen. —

Über den Studienaufenthalt der Neuphilologen im Ausland soll im folgenden eingehender gesprochen werden. Die beiden wichtigsten Mittel, einen derartigen Aufenthalt zu ermöglichen, waren die neuphilologischen Staatsstipendien und der Kandidatenaustausch. Die Staatsstipendien wurden in der Regel im Betrage von je 1200 Mark an Oberlehrer verliehen. Ein halbjähriger Urlaub wurde auf Grund der Stipendien gewährt, die

dann in den meisten Fällen dazu dienten, die Kosten der Vertretung während der Beurlaubung zu decken. Die Verleihung des Stipendiums bedeutete demnach Gewährung eines halbjährigen Urlaubs bei vollem Gehalt. Der Urlaub mußte in England oder Frankreich zugebracht werden. Die ministerielle Anweisung zur Benutzung des Aufenthaltes im Auslande, die jedem Stipendiaten zugeing, lautete folgendermaßen:

- „1. Die in dem Staatshaushaltsetat ausgebrachten neusprachlichen Stipendien sind dazu bestimmt, den mit Unterricht im Französischen und Englischen zu betrauenden Lehrern den Aufenthalt in Ländern französischer Zunge oder in England zum Zwecke ihrer Vervollkommnung in dem praktischen Gebrauch der betreffenden Fremdsprache zu erleichtern.
2. Dieser Aufenthalt im Auslande soll insbesondere dazu dienen, dem Stipendiaten auf Grund vorher erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten zum leichten und natürlichen Gebrauch der französischen und englischen Sprache zu verhelfen, ihn Land und Volk kennen zu lehren, ihm eine Anschauung von den geistigen und materiellen Hilfsmitteln der fremden Nation zu gewähren und ihn so zu befähigen, die erworbenen Kenntnisse und die erlangte Fertigkeit im Dienste der Schule praktisch zu verwerten. Der Studienaufenthalt wird um so nutzbringender sein, je besser und gründlicher die Vorbereitung gewesen ist. Der Stipendiat muß den Sprachstoff, vor allem einen ausgiebigen Wortschatz, schon mitbringen, damit er seine ganze Zeit und Kraft darauf verwenden kann, ihn als festes, stets gegenwärtiges und verfügbares Eigentum richtig verwenden zu lernen.
3. Unter dieser Voraussetzung wird im allgemeinen, bei gewissenhafter Beschränkung auf den eigentlichen Zweck des Aufenthalts und bei sorgfältiger Benutzung der gebotenen Bildungsmittel, eine Zeit von sechs Monaten genügen.
4. Der Stipendiat soll diese Zeit nicht zu philologischen Arbeiten oder zum Studium auf Bibliotheken und in Handschriftensammlungen verwenden, sondern vor allem den Umgang mit gebildeten Franzosen und Engländern suchen, womöglich durch Anschluß an eine gut empfohlene Familie. Er wird sich des Verkehrs mit Landsleuten und des Gebrauchs der Muttersprache zu enthalten haben und sich in den ihm zu Gebote stehenden Monaten ausschließlich den Erwerb praktischer Sprachfertigkeit und der sie fördernden Kenntnisse angelegen sein lassen; besondere Aufmerksamkeit ist der Tagesliteratur zuzuwenden, deren Lektüre ein Hauptmittel bildet, in die fremde Volksnatur einzudringen. Gute Erfahrungen haben einige Stipendiaten damit gemacht, daß sie täglich die neuen ihnen zu Gehör oder zu Gesicht kommenden Ausdrücke und Wendungen aufzeichneten und sich auf diese Weise fester einprägten.
5. Die stete Sorge des Stipendiaten wird auf die Vervollkommnung seiner Aussprache durch tägliche Übung des Ohrs und der Zunge und auf die Gewinnung derjenigen Fälle und Anschauungen und Bezeichnungen aus allen Gebieten des Lebens gerichtet sein, die es ihm ermöglicht, schnell und sicher zu verstehen und schnell und ungezwungen sich auszudrücken.

Der Besuch von öffentlichen Vorlesungen, guten Theatervorstellungen, von Gerichtsverhandlungen, Sitzungen politischer Körperschaften, Predigten und Versammlungen wissenschaftlicher oder gemeinnütziger Natur wird dringend anempfohlen. Dadurch und durch unbefangene Beobachtung des gesellschaftlichen, politischen und künstlerischen Lebens wird er sich eine für den Unterricht wertvolle, auf eigene Anschauung gegründete Kenntnis des fremden Volkes und seiner Einrichtungen erwerben können.

Ein wirkliches Eindringen in den Geist der fremden Sprache und eine sichere Herrschaft über ihre Ausdrucksmittel kann nur der erreichen, der neben ihrem mündlichen Gebrauche in regelmäßigen schriftlichen Übungen

den gewonnenen Sprachschatz verarbeitet und sichert. Es wird daher den Stipendiaten empfohlen, möglichst täglich eine Niederschrift anzufertigen über das, was sie erlebt, über die Eindrücke, welche sie empfangen haben, sowie über die Gedanken, zu denen sie angeregt worden sind.

Diese Ausarbeitungen sind mit einem gebildeten Ausländer, am besten in regelmäßig anzusetzenden Unterrichtsstunden, durchzusprechen und zu verbessern. Nur auf diese Weise wird es den Stipendiaten gelingen, sich ein Stilgefühl für die fremde Sprache zu erwerben und Fehler zu vermeiden, wie sie in sprachlicher Hinsicht bisher noch in den meisten Berichten zu beobachten waren.

6. Behufs praktischer Erlernung der französischen Sprache empfiehlt sich zwar in erster Linie der Aufenthalt in Frankreich selbst; aber auch Belgien und die französische Schweiz, besonders Genf, kommen dafür in Betracht. Ausschließlich oder auch nur zuerst nach Paris zu gehen, ist höchstens für solche Stipendiaten zu empfehlen, die sich bereits früher im französischen Sprachgebiete aufgehalten haben und denen es, abgesehen von der Auffrischung ihrer Sprachkenntnisse, mehr darauf ankommt, das Leben, die Kunst, die Einrichtungen und die gesellschaftlichen Zustände Frankreichs kennen zu lernen. Um sich im Sprechen zu üben, ist Paris nicht der geeignetste Ort. Es ist schon schwer, dort eine passende Pension zu finden, in der Familienanschluß und damit häufigere Gelegenheit zur Übung geboten wird. Die meisten Pensionen sind international, und man trifft in ihnen in der Regel mit Angehörigen fremder Völker zusammen, deren französische Aussprache keineswegs einwandfrei ist, die Mitglieder der Familie aber haben außer den Mahlzeiten nur ganz selten freie Zeit für die Stipendiaten übrig. Dazu kommt, daß der Zwang, zu den Mahlzeiten sich in der oft weit entfernten Pension einzufinden, die Zeit sehr zerreißt, daher die Ausnutzung empfehlenswerter Bildungsstätten erschwert und namentlich den für die Zwecke der Stipendiaten sehr wichtigen Besuch der Theater fast unmöglich macht, da das Diner fast überall in die Theaterzeit fällt. Allen Stipendiaten, die sich noch nicht längere Zeit im französischen Sprachgebiet aufgehalten haben, ist daher zu raten, daß sie zunächst in eine kleinere Stadt gehen, und zwar in eine solche, in der sie möglichst wenig Deutsche treffen, damit sie darauf angewiesen sind, mehr mit der seßhaften Bevölkerung in Berührung zu treten und sich in fremde Verhältnisse einzuleben. Ein derartiger Studienaufenthalt ist außerdem erheblich billiger als ein Aufenthalt in Paris.

Für das Englische ist vor allem London ins Auge zu fassen. Daneben Manchester, Oxford, Cambridge. Als geeignete Vorbereitung auf einen Aufenthalt in England ist den Stipendiaten namentlich die Lektüre moderner Komödien (z. B. von Henry Arthur Jones, Arthur W. Pinkro, John Oliver Hobbes) zu empfehlen, welche die gegenwärtige Umgangssprache bieten. Auch fehlt es für deren Erlernung nicht an brauchbaren Hilfsmitteln, die — schon in der Heimat eifrig benutzt — als gute Grundlage für die im Auslande fortzusetzenden Übungen dienen können.

Als Besuchszeit empfiehlt sich in den französisch redenden Ländern im allgemeinen die Zeit vom Oktober bis April, in England die vom April bis Oktober.

7. Nach der Rückkehr hat jeder Stipendiat dem Herrn Unterrichtsminister in französischer bzw. englischer Sprache zu berichten über die von ihm zur Erreichung seines Zweckes angewandten Mittel, über den Entwicklungsgang seiner Ausbildung, über die Förderung, die er erfahren, über etwaige Schwierigkeiten, die er gefunden hat, sowie über sonstige mitteilenswerte Wahrnehmungen."

Die Anweisung zeigt klar, was erreicht werden soll: der praktische, leichte und natürliche Gebrauch, richtige Anwendung eines

ausgiebigen Wortschatzes als eines festen, stets gegenwärtigen und verfügbaren Besitzes, Erwerb praktischer Sprachfertigkeit und der sie fördernden Kenntnisse, Vervollkommnung der Aussprache durch tägliche Übung des Ohrs wie der Zunge, Gewinnung derjenigen Fülle von Anschauungen und Bezeichnungen aus allen Gebieten des Lebens, die es ermöglicht, schnell und sicher zu verstehen und schnell und ungezwungen — man beachte das wiederholte „s c h n e l l“! — sich auszudrücken, Eindringen in den Geist der fremden Sprache, sichere Herrschaft über alle Ausdrucksmittel, Stilgefühl für die fremde Sprache; so wird das Ziel in immer neuen Ausdrücken bezeichnet. Ihm entsprechen die Mittel, durch die es erreicht werden soll: keine philologischen Arbeiten, kein Studium in Bibliotheken, kein Verkehr mit Landsleuten oder überhaupt Gebrauch der Muttersprache, — sondern Umgang mit gebildeten Ausländern, womöglich in einer Familie, ausschließlicher Gebrauch der fremden Sprache, Wahl des Aufenthaltsortes nach diesen Gesichtspunkten, tägliches Aufzeichnen der gehörten oder gelesenen Ausdrücke und Wendungen. Aber nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich soll die fremde Sprache voll beherrscht werden. Daher werden regelmäßige schriftliche Übungen empfohlen; über Beobachtungen, Eindrücke, Gedanken usw. soll möglichst täglich eine Niederschrift zusammengestellt werden, die dann mit einem gebildeten Ausländer durchzusprechen und zu verbessern ist. Ein weiteres Mittel, zur Sprachbeherrschung zu gelangen, ist die Lektüre, für die vor allem die Tagesliteratur empfohlen wird, sowie für das Englische moderne Komödien, „da sie die gegenwärtige Umgangssprache bieten“. Es sollen ferner alle Gelegenheiten benutzt werden, wo die fremde Sprache gehört werden kann: Theater, Vorlesungen, Predigten, Gerichts- und Parlamentssitzungen, Versammlungen usw.

Man sieht, klar und deutlich arbeitet die Anweisung das Ziel heraus, auf das es der Unterrichtsverwaltung ankommt: Lesen, Verstehen, Schreiben und Sprechen der fremden Sprache. *Formale Sprachbeherrschung* soll erreicht werden. Neben diesem formalen Ziel tritt ein materielles nur ganz am Rande hervor: Land und Volk kennen zu lernen, eine Anschauung von den geistigen und materiellen Hilfsmitteln der fremden Nation zu gewinnen; der Stipendiat wird sich „durch unbefangene Beobachtung des gesellschaftlichen, politischen und künstlerischen Lebens eine auf eigene Anschauung gegründete Kenntnis des fremden Volkes und seiner Einrichtungen erwerben können“ (nicht: er soll sich erwerben, sondern: er wird sich erwerben können!). Schließlich wird das materielle Ziel noch ein drittes Mal erwähnt: Paris wird nur denjenigen empfohlen, die „bereits früher im französischen Sprachgebiet sich aufgehalten haben, denen es, abgesehen von der Auffrischung ihrer Sprachkenntnisse, mehr darauf ankommt, das Leben, die Kunst, die Einrichtungen und das gesellschaftliche Leben kennen zu lernen“. Hier drückt sich

absichtslos aus, wie die beiden Ziele, das formale der Sprachbeherrschung und das materielle der Kenntnis des fremden Landes und Volkstums, im Vergleich zueinander bewertet werden. Beherrschung der Sprache steht in erster Linie, Kenntnis des fremden Volkes kommt mehr für solche in Betracht, die die fremde Sprache bereits hinreichend beherrschen, und auch für diese nur neben der Auffrischung der Sprachkenntnisse. Dieselbe Bewertung zeigt sich auch darin, daß die Mittel, die zur Beherrschung der Sprache führen, ausführlich angegeben werden, aber nur ganz oberflächlich einiges darüber bemerkt wird, wie eine gewisse Kenntnis des fremden Volkstums gewonnen werden kann durch Besuch aller möglichen Veranstaltungen — der doch immer nur gelegentlich sein kann — und durch „unbefangene Beobachtung“.

Das Wort „Kultur des fremden Volkes“ kommt in der Anweisung überhaupt nicht vor, und vielleicht mit Recht. Denn eine zusammenhängende und einigermaßen gründliche Kenntnis auch nur eines der Kulturgebiete eines fremden Volkstums läßt sich mit den angegebenen Mitteln nicht erreichen; „unbefangene Beobachtung“ genügt dazu nicht, systematische und sorgfältig vergleichende Beobachtung gehört dazu und angestrengte Arbeit. Durch dies Urteil soll nur die tatsächliche Tendenz der Anweisung festgestellt, es soll kein Vorwurf gegen ihre verdienten Verfasser erhoben werden. Sie folgten den Forderungen der Reformbewegung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts, die ja wesentlich auf Spracherlernung und Sprachbeherrschung eingestellt und damit im Recht war gegenüber ihrem Gegner, dem alten rein grammatischen Unterrichtsbetrieb. Wenn die Anweisung die Beherrschung der fremden Sprachen kräftig förderte, so diente sie damit ebenso wie die Reformbewegung überhaupt den Bedürfnissen unseres Schulwesens, besonders denjenigen der neueren Schultypen. Hierin liegt das Verdienst, hierin liegt aber auch die Grenze der Anweisung wie der Reformbewegung überhaupt. Auch diese sah die Kultur des Auslandes nur undeutlich und am Rande. Hier begann übrigens vor dem Kriege eine veränderte Einstellung merkbar zu werden. Einzelne Pädagogen suchten dem neusprachlichen Unterricht das Ziel zu geben, das der altsprachliche in der neuhumanistischen Zeit hatte: die Kultur des fremden Landes sollte der Bereicherung und Formung der Persönlichkeit dienen; mit Hilfe der Sprachbeherrschung sollte die fremde Kultur zum Zwecke der persönlichen Bildung benutzt werden. Aber dazu mußte die fremde Kultur zunächst eingehender gekannt werden, und insofern ging diese Bewegung über die Reform hinaus. Einfluß auf die Lehrpläne und die Zielsetzung des neusprachlichen Unterrichts hatten diese Bestrebungen, denen es auch an theoretischer Vertiefung fehlte, noch nicht gewinnen können. Ein drittes mögliches Ziel war jedoch noch ganz unbekannt: materielle Kenntnis der fremden Kultur als solcher, vergleichende Bewertung unserer und der fremden Kultur. Daß

aber die materielle Kenntnis eines fremden Volkstums, seiner Kultur, seiner politischen, wirtschaftlichen, religiösen Gliederung und Verfassung, seiner Art zu denken und zu fühlen unendlich viel wichtiger ist als alle Sprachbeherrschung, das hat uns erst der Weltkrieg gezeigt. Das sah zur Zeit, als die Anweisung verfaßt wurde, noch niemand. Wir müssen heute sagen: es wäre besser gewesen, wenn das deutsche Volk eine genauere Kenntnis des Auslandes besessen hätte und wenn die Unterrichtsverwaltung ihrerseits weniger Gewicht auf volle Beherrschung der Sprache, mehr auf gründliche Kenntnis des fremden Volkes gelegt hätte.

Interessant ist es, zu sehen, wie die Staatsstipendien in Verbindung mit der Anweisung gewirkt haben. Hierüber läßt sich ein ziemlich sicheres Urteil fällen auf Grund der Berichte, die die Stipendiaten einzureichen verpflichtet waren. Mir haben etwa 50 davon vorgelegen.

Die Berichte sind natürlich so verschieden wie die Köpfe, denen sie entstammen, doch lassen sich gemeinsame Züge mit Sicherheit erkennen. Gemeinsam ist vor allem die gute Beherrschung der fremden Sprache. Grammatische Fehler kommen kaum vor; der Wortschatz ist im allgemeinen recht groß, wenn auch erhebliche Unterschiede darin zu bemerken sind; die Ausdrucksweise ist meistens gewandt. Man hat den Eindruck, daß die Sprache für alle Zwecke des Verkehrs sicher beherrscht wird. Gefühl für den Rhythmus der fremden Sprache scheint im Französischen häufig zu sein, während besonders in den guten englischen Berichten gelegentlich eine gewisse Überechtheit in der Wortwahl und Satzkonstruktion hervortritt. Hin und wieder zeigt ein Bericht eine für einen Ausländer geradezu verblüffende Gewandtheit, Biegsamkeit, ja Raffiniertheit der Ausdrucksweise, die es glaubhaft macht, daß man bei einzelnen Herren im Auslande kaum merkte, daß das fremde Idiom nicht ihre Muttersprache sei. Im allgemeinen kann man sagen, das Ziel, das die Anweisung steckt: sichere Beherrschung der Sprache für alle Zwecke des täglichen Gebrauchs, ist erreicht worden. Nur wenige dürftige Berichte bleiben dahinter zurück, erfreulich viele gehen über den Durchschnitt hinaus. Die Ergebnisse des Schulunterrichts müssen natürlich auf das günstigste beeinflußt werden, wenn zahlreiche Lehrer sprachlich so vortrefflich vorgebildet sind. Die neusprachlichen Staatsstipendien haben zur Verbreitung der Kenntnis der englischen und französischen Sprache in Deutschland zweifellos erheblich beigetragen und damit ihren nächsten Zweck erreicht.

An Umfang sind die Berichte ganz verschieden. Einigen dürftigen Leistungen von 20 oder weniger Spalten stehen umfangreiche Ausarbeitungen von 100 und mehr Seiten in Maschinenschrift gegenüber. Allerdings sind die umfangreichsten Berichte nicht in allen Fällen auch die inhaltreichsten. Ein ganz kurzer Bericht ist mir in Erinnerung, der im Drange äußerer Umstände rasch hingeworfen werden

mußte, aber dabei überraschend sichere Beherrschung der Sprache, gute Beobachtung und sicheres Urteil zeigte.

So verschieden wie der Umfang ist auch der Inhalt der Berichte. Doch lassen sich auch hier gemeinsame Züge unschwer feststellen. Zunächst ist in der Regel die Reise gewissenhaft beschrieben, mitunter in kurzen Daten, während andere ausführliche Schilderungen geben, wobei oft unbedeutende Erlebnisse, die jedes allgemeinen Interesses entbehren, in unnötiger Breite vorgetragen werden. Der Zweck dabei scheint zu sein, die Beherrschung der fremden Sprache zu zeigen oder die Seiten mit Unbedeutendem zu füllen, da der Berichterstatter über eingehendere Beobachtungen von Wesentlichem nicht verfügt. Die persönlichen Erfahrungen, die mit den Angehörigen des fremden Volkes gemacht wurden, sind ebenfalls oft sehr breit und ausführlich gegeben. Zunächst wohl, um anzugeben, in welchen Kreisen man verkehrt und wie mannigfaltige Gelegenheit man gefunden hat, um die geforderte Sprechfertigkeit zu erwerben. Die Mittel und Methoden hierzu werden ebenfalls in allen Berichten, und in manchen wieder recht breit, dargestellt: Stundenaustausch, systematisches Korrigieren der Aussprache, gemeinsame Lektüre, systematische Unterhaltung über das Gelesene, Anfertigung von schriftlichen Ausarbeitungen über Gehörtes oder Gelesenes, Durchsprechen dieser Ausarbeitungen mit Ausländern, Besuch von Ferienkursen, öffentlichen Veranstaltungen usw.: das sind die Mittel, über die nahezu von allen berichtet wird. Im allgemeinen haben die Berichterstatter in England wie in Frankreich viel Entgegenkommen gefunden. Ausnahmen werden nicht oft erwähnt. Besonders scheinen die weiblichen Mitglieder der englischen Familien sich unseren Landsleuten gegenüber hilfreich erwiesen zu haben. Ungezwungener Verkehr von Mensch zu Mensch, eines der besten Mittel, um die fremde Sprache ohne besondere Bemühung zu erlernen, hat sich oft entwickelt; doch hat man auch den Eindruck, daß die Natürlichkeit des Verkehrs durch die bewußten Bemühungen um die Erlernung der Sprache gelegentlich gehindert oder leise gestört wurde. Wenn aber dem Verkehr mit den Ausländern in den Berichten so viel Platz eingeräumt ist und so viel Günstiges darüber erzählt wird, so scheint mir dafür ein weiterer, den Berichterstattern selbst nicht zum Bewußtsein kommender Grund vorhanden zu sein: es ist das Erlebnis der Gastlichkeit, das erfreuliche Gefühl, wohl aufgenommen zu sein, welches besonders die Engländer den Fremden zu bereiten verstehen. Manchem dieser Neuphilologen scheint wirkliche Gastlichkeit, die ja ein inneres Verhalten ist und auch in den bescheidensten Verhältnissen geübt werden kann, im fremden Lande zum erstenmal entgegengetreten zu sein. Vielleicht deutet sich jedoch hier eine Lücke unserer gesellschaftlichen Sitte und Kultur an. — Wer England kennt, den wird es nicht wundern, daß Herren mit musikalischen Fähigkeiten eine besonders gute Aufnahme und daher auch mehr Gelegenheit gefunden haben, die fremde

Sprache zu hören und zu gebrauchen. Erst in den Berichten aus den letzten Jahren vor dem Kriege werden auch in England im gesellschaftlichen Verkehr Spuren nationaler Abneigung bemerkbar, während in Frankreich von Anfang an die Stellung der Völker zueinander auch den Verkehr der einzelnen mehr beeinflußt hat.

Einen großen Raum nimmt in den Berichten ferner die Aufzählung und Beschreibung der öffentlichen Einrichtungen und Veranstaltungen ein, die der Anweisung entsprechend von den Stipendiaten aufgesucht werden. Besonders die Ferienkurse werden ausführlich beschrieben und die Lehrer charakterisiert. Auch hier hat man den Eindruck, daß die Ausführlichkeit die Gewandtheit im Gebrauch der fremden Sprache zeigen soll. Im allgemeinen scheinen alle Gelegenheiten, bei denen die fremde Sprache gehört werden kann, mehr oder weniger gewissenhaft ausgenutzt worden zu sein: Kirche und Theater, öffentliche Veranstaltungen, Gerichtssitzungen usw. Nicht häufig scheinen die Sitzungen der Parlamente besucht zu sein; Sitzungen kommunaler Körperschaften werden überhaupt nicht erwähnt. Dagegen haben die meisten Stipendiaten versucht, einen Einblick in das englische oder französische Schulwesen zu gewinnen — mit ganz verschiedenem Erfolg. Manche hatten Gelegenheit, eine größere Anzahl von Schulen zu sehen, und fanden jede mögliche Förderung, während anderen Schwierigkeiten bereitet wurden. Keiner hat sich jedoch bemüht, irgendeinen Teil des ausländischen Unterrichts- und Erziehungswesens nach allen Seiten hin kennen zu lernen; der Versuch, in die Geschichte des Schulwesens, die es bewegenden Kräfte, seinen Zusammenhang mit der Struktur von Staat und Gesellschaft einzudringen, wird nicht gemacht. Gelegentlich wird wohl ein Vergleich der englischen oder französischen Schulen mit der deutschen versucht, aber immer nur auf Grund einzelner, oft recht dürftiger Beobachtungen, niemals auf Grund genauerer Arbeit. So wird etwa die Unterrichtsmethode im neusprachlichen Unterricht nach dem Besuch von zwei oder drei Lehrstunden allgemein mit der deutschen verglichen. Selbstverständlich kann ein geschulter Beobachter auch bei einem kurzen Besuch vieles sehen, was allgemeine Bedeutung besitzt, aber man kann ein wichtiges Kulturgebiet wie das Erziehungs- und Unterrichtswesen eines Landes durch den Besuch von ein paar Schulen unmöglich kennen lernen. Es ist jedoch zuzugestehen, daß die Art und Weise, wie die Stipendiaten das fremde Schulwesen kennenzulernen versucht haben, durchaus ihrer Anweisung entspricht, durch welche sie nicht auf zusammenhängende sachliche Kenntnis, sondern nur auf „unbefangene Beobachtung“ eingestellt werden, die selbstverständlich bei den mannigfachen Gebieten, die zu beobachten angeregt wird, oberflächlich bleiben muß. Das führt auf die große Lücke, die nahezu in allen Berichten festzustellen ist: der Mangel an sachlichem Gehalt.

Nur ganz wenig Stipendiaten haben sich bemüht, irgendeinen

Teil der englischen oder französischen Kultur sachlich vollständig kennenzulernen und zu durchdringen. Sie gehen wohl ins Theater, aber nur einer, der dem Gegenstand lebhaftes Interesse zuwendet und mannigfache Kenntniss des deutschen Theaterlebens mitbringt, hat die Zustände des englischen Theaters im Zusammenhang dargestellt und beurteilt und mit den entsprechenden deutschen Verhältnissen verglichen; der Bericht ist überaus anregend und interessant. Die Stipendiaten gehen auch in die Kirche, aber keiner versucht, etwa das für die gesamte innere Politik Frankreichs so überaus wichtige Problem des Verhältnisses von Staat und Kirche oder die von den unsrigen in so charakteristischer Weise verschiedenen kirchlichen Verhältnisse Englands kennenzulernen. Nur ein Bericht geht näher auf die walisische Kirchenfrage ein, jedoch, soweit ich sehen kann, nur auf Grund der Lektüre von Zeitungen. Das englische Sektenwesen, das ja für das geistige Leben Englands von ebensolcher Bedeutung ist wie für seine wirtschaftliche und koloniale Entwicklung, wird ganz mit Stillschweigen übergangen. Von dem grundsätzlichen Unterschied des gebundenen Staatskirchentums in Deutschland und der freien Gemeindebildung in England, von der eigentümlichen Religiosität, die diesen mannigfachen freien Kirchengründungen zugrunde liegt, davon wird niemals gesprochen. Auch Gerichtssitzungen wohnen die Neuphilologen vorschriftsmäßig bei, aber Gerichtsverfassung und Prozeßordnung oder die Entwicklung des englischen Rechts bleiben völlig unbekannt. Mag das Rechtswesen dem Philologen ferner liegen, die Reserveoffiziere unter ihnen hätten dem englischen und französischen Militärwesen Aufmerksamkeit schenken können. Es geschieht niemals, obwohl schon allein die Ausrüstung des englischen Volonteers, den man ja häufig genug in den Straßen sah, dem ehemaligen deutschen Soldaten hätte zu denken geben sollen. Was aber soll man dazu sagen, daß allen Stipendiaten ohne Ausnahme das Wirtschaftsleben des englischen Volkes, des größten Wirtschaftsvolks der Welt, vollständig entgangen ist? Der englische Welthandel, sein Umfang, seine Organisation und seine Mittel, seine wirtschafts- und verkehrsgeographischen Grundlagen, die Organisation der englischen Schifffahrt oder des Eisenbahnwesens, die Stellung Londons als Zahlungsausgleichsort der Welt, die Organisation des Zahlungsverkehrs, ferner der Zusammenhang des englischen Handels mit dem deutschen etwa auf dem Gebiete von Baumwolle, Leinen, Kohle, Fertig- und Halbfertigfabrikaten der verschiedensten Art oder auf irgendeinem beliebigen anderen, alles das scheint für den deutschen Stipendiaten überhaupt nicht zu existieren. Genau wie die wirtschaftlichen, so werden auch die großen sozialen Probleme ganz übersehen. Etwa die Lage des englischen Proletariats, die Organisation der Armen- und Wohlfahrtspflege, die Wohnungsfrage, die Verteilung des Besitzes an Grund und Boden, die Arbeiterfrage, die Entwicklung und Stellung der englischen

Trade Unions, nichts davon wird berührt. Der völlig verschiedene Aufbau etwa der französischen und der deutschen Wirtschaft nebst den Gründen dafür bleiben unerwähnt. Das Gebiet der Verwaltung, auf dem etwa über die englische Lokalverwaltung oder die französische Departementsverfassung oder über die Aufbringung der öffentlichen Einnahmen usw. hätte berichtet werden können, bleibt ganz unter dem Horizont. Ebenso werden aber auch politische Fragen fast ganz übersehen. Man hört wohl die großen englischen Führer Asquith oder Lloyd George, Curzon oder Grey im Parlament, aber die Kräfte, die sich in diesen Männern darstellen, die politische Organisation, die sie emporhob und trägt, die Verfassung des fremden Landes, die geschriebene und ungeschriebene, die Probleme der auswärtigen Politik, alles das sehen die deutschen Lehrer nicht. Allerdings entgehen den Berichterstattern in den Jahren vor dem Kriege die politischen Sturmzeichen nicht; je näher die Berichte dem Kriegsausbruch kommen, um so mehr enthalten sie politische Beobachtungen, ja einzelne geben sehr charakteristische Eindrücke von der Stimmung des fremden Volkes, die vielleicht mehr politische Beachtung verdient hätten, als sie gefunden haben. Das Bild jedoch, das der Inhalt der Berichte im ganzen bietet, wird dadurch nicht geändert; denn der Versuch, über die zufälligen und gelegentlichen Beobachtungen im privaten und öffentlichen Leben hinaus englische oder französische politische Fragen und Zustände im ganzen zu erfassen, wird nicht gemacht. Die Stipendiaten haben zwar in eine Reihe von Lebensgebieten des fremden Volkes einen oberflächlichen Einblick getan, haben dieses und jenes gesehen und vieles richtig beobachtet, manche versuchen auch, hier und da zu vergleichender Bewertung zu gelangen; nur verschwindend wenige dagegen haben sich bemüht, irgendein Teilgebiet der englischen und französischen Kultur vollständig zu durchdringen, seine geschichtliche Entwicklung, seine Organisation, die lebendigen Kräfte, die in ihm wirksam sind, seine Eingliederung in die Struktur von Staat und Gesellschaft kennen zu lernen und dann zu einer nach beiden Seiten, der deutschen wie der fremden, vergleichenden Beurteilung zu gelangen. Will man den Gesamteindruck der Berichte in einer scharfen Formel, die natürlich vieles einzelne nicht deckt, zusammenfassen, so muß sie lauten: die deutschen Lehrer beherrschen gewandt die fremde Sprache; das fremde Volk und seine Kultur kennen sie nicht. —

Ehe nun auf die Gründe dieser Erscheinung eingegangen wird, soll noch das zweite Mittel besprochen werden, durch welches den Neuphilologen ein Studienaufenthalt im Ausland ermöglicht wurde: der Kandidatenaustausch, über den ebenfalls eingehende Berichte vorliegen. Nachdem die notwendigen Vereinbarungen zwischen den Regierungen getroffen waren, erging im Jahre 1905 für die Austausch Kandidaten eine ministerielle Anweisung, die in ihren wesentlichen Stücken folgendermaßen lautet:

Zu U. II. 2436.

Berlin, 27. März 1905.

Der Direktor und die Mitglieder des Lehrerkollegiums werden den ausländischen Kandidaten dazu behilflich sein, einen Hauptzweck ihres Aufenthaltes in unserm Lande, ihre Weiterbildung in der deutschen Sprache, zu erreichen; sie werden ihnen auch nach Möglichkeit Gelegenheit zur Teilnahme an geselligem Verkehr verschaffen. Umgekehrt werden die ausländischen Kandidaten sich bemühen, auch abgesehen von den regelmäßigen Konversationsübungen die Zwecke des neusprachlichen Unterrichts an den Anstalten, denen sie zugewiesen sind, zu fördern.

Die Kandidaten können mit Erlaubnis des Direktors den Lehrstunden in allen Klassen beiwohnen; es wird ihnen empfohlen, von dieser Erlaubnis ausgiebigen Gebrauch zu machen, sowohl um die Schüler kennenzulernen, mit denen sie sich zu beschäftigen haben, und um den Stoff für ihre Unterhaltungen zu gewinnen, als auch um ihre eigenen Kenntnisse im Deutschen zu erweitern.

Die Kandidaten haben durchschnittlich täglich zwei Stunden Konversationsübungen abzuhalten. Die Teilnahme der Schüler ist freiwillig; der Eintritt erfolgt in der Regel zu Beginn eines Schulhalbjahres, der Rücktritt kann innerhalb eines Schulhalbjahres nur mit Genehmigung des Direktors geschehen. In erster Linie sind Schüler der oberen Klassen zuzulassen; inwieweit auch Schüler der mittleren Klasse teilnehmen dürfen, entscheidet der Direktor im Einvernehmen mit den betreffenden Fachlehrern und den Klassenlehrern. Man wird indessen nicht zu ängstlich mit der Zulassung zu sein brauchen und auch solchen den Zutritt nicht verwehren, die bei eifrigem Interesse, sich in der fremden Sprache weiterzubilden, erst über ein geringes Sprachvermögen verfügen; sie können schon durch das Zuhören gefördert werden und allmählich auch den Mut zu eigener Betätigung gewinnen.

Die Schüler sind unter Berücksichtigung der Klassenstufe und der Befähigung in möglichst gleichartige Gruppen von fünf bis sechs Teilnehmern einzuteilen. Die Übungen können bei günstiger Witterung auch im Freien, auf dem Schulhofe und auf Spaziergängen stattfinden. Es empfiehlt sich, die jedesmalige Zeit der Übung der einzelnen Gruppen nicht zu lang auszudehnen, so daß täglich zwei bis drei Gruppen beschäftigt werden. Bei längeren Spaziergängen an freien Nachmittagen wird man zwei bis drei Gruppen vereinigen können; der Lehrer wird sich dann abwechselnd der einen und der anderen Gruppe eingehender widmen, während die anderen zuhören.

Die Kandidaten müssen sich zu den Übungen so vorbereiten, daß sie um Stoff für die Unterhaltung nie in Verlegenheit sind. Wenn auch alles Systematisieren fernzulegen ist, so wird man doch naturgemäß im Anfang leichte einfache Gesprächsstoffe wählen und nur allmählich und behutsam mit weiter vorgeschrittenen Gruppen zu bedeutenderen Gegenständen übergehen. Am ungewungensten wird die Unterhaltung an die Umgebung, die Ereignisse des Schullebens und der Lokalgeschichte anknüpfen; jeder Tag bringt auf diesen Gebieten neuen Stoff. Die Sitten und Gewohnheiten des Heimatlandes des Lehrers, die dortigen Schuleinrichtungen, das Leben in der Familie, die geselligen Gebräuche, die Zustände im öffentlichen Leben werden weiteren reichen Stoff zur Unterhaltung bieten. Die Neugierde der Schüler wird hier wirksam mitarbeiten. Der Lehrer wird alle sich bietenden Gelegenheiten benutzen, um die Schüler anzuleiten, ihm von den entsprechenden heimischen Zuständen zu erzählen.

Auch die Gegenstände, die im Unterricht behandelt werden, können Gesprächsstoff bieten: Erzählungen aus Sage und Geschichte, Beobachtungen aus dem Gebiete der Naturwissenschaften und bei älteren Schülern Beurteilung von Werken der Literatur.

Bisweilen wird der Lehrer, um eine Unterlage für die Unterhaltung zu gewinnen, geeignete Artikel aus Zeitungen seines Heimatlandes und kleinere Abschnitte aus anderen Schriftwerken vorlesen können.

Vielfach werden die Schüler auch selbst Themata zur Besprechung bringen. Der Lehrer wird zwar solche Anregungen begünstigen, sich aber doch stets das Recht vorbehalten müssen, das Eingehen auf dieselben abzulehnen.

Er wird in zweckmäßiger Abwechslung bald selbst erzählen, damit die Schüler sich gewöhnen, das gesprochene Wort aufzufassen und zu verstehen, bald die Schüler zum Sprechen veranlassen, auch darauf halten, daß in der Unterhaltung, wenn der eine Schüler spricht, die andern ihm nicht ins Wort fallen, sondern ihn ausreden lassen.

Eine Hauptaufgabe des Lehrers ist es, den Schülern Mut zu machen, mit der Sprache aus, sich herauszugehen. Er darf sie daher nicht zu häufig in der Rede unterbrechen und nur dann nachhelfend eingreifen, wenn sie nach einem Ausdruck suchen oder in Worten und Formen völlig fehlgreifen. Im übrigen ist dem Lehrer zu empfehlen, sich im Laufe der Unterhaltung nur eine Anzahl wichtiger Verstöße zu merken, sie an geeigneten Einschnitten, womöglich in gemeinsamer Besprechung, zu erörtern und so die Schüler allmählich auf einem beschränkten Gebiete an richtigere Ausdrucksweise zu gewöhnen.

Die Anweisung gilt zwar zunächst nur für die ausländischen Kandidaten in Deutschland, sie fand jedoch sinngemäß auf die deutschen Kandidaten im Ausland Anwendung. Man sieht auf den ersten Blick, die Ziele sind genau dieselben wie die für die Stipendiaten: formale Beherrschung der Sprache, nicht aber sachliche Kenntnis des fremden Volkes.

Die Hauptaufgabe der Austauschkandidaten war zunächst, Konversationsübungen mit kleinen Gruppen von Schülern abzuhalten. Hierfür wird eine genauere Anleitung gegeben, die zweierlei beabsichtigt: zu zeigen, wie in den Unterhaltungen mit den Kandidaten zum Sprachgebrauch und allmählich zu einer gewissen Beherrschung der fremden Sprache geführt werden kann, und anzugeben, aus welchen Gebieten Stoff für die Unterhaltung zu gewinnen sei. Als solche Gebiete werden aufgeführt: die Ereignisse des Schullebens und der Lokalgeschichte, die Sitten und Gewohnheiten des Heimatlandes des Lehrers, die dortigen Schuleinrichtungen, das Leben und die Familie, die geselligen Gebräuche, die Zustände im öffentlichen Leben. Charakteristisch ist nun wieder, daß diese Dinge im wesentlichen als Unterhaltungsstoff dienen, also schließlich nur Mittel zur Spracherlernung sein sollen, daß aber die sachliche Belehrung über die Zustände des fremden Landes nicht als Ziel der Konversationsübungen angegeben wird. Das Sachliche tritt also genau wie in der Anweisung für die Stipendiaten auch in den Konversationsübungen der Austauschkandidaten durchaus in den Dienst der formalen Sprachbeherrschung. —

Merkwürdig ist, daß die Ziele, die durch den Austausch für die Kandidaten selber erreicht werden sollen, mit Ausnahme einer einzigen Stelle überhaupt nicht angegeben werden, und diese Stelle lautet: „Die Schule soll den Ausländern dazu behilflich sein, einen Hauptzweck ihres Aufenthaltes in unserem Lande, ihre Weiterbildung

in der deutschen Sprache, zu erreichen." Also auch hier wieder die formale Sprachbeherrschung das Hauptziel. Übrigens wird man annehmen dürfen, daß die Anweisung für die Stipendiaten sinngemäß auch auf die Austauschkandidaten Anwendung fand, daß diese also dieselben Ziele mit denselben Mitteln erreichen wollen wie jene.

Im Jahre 1908 erging auf Grund der inzwischen gemachten Erfahrungen eine zweite Anweisung, die ebenfalls abgedruckt sein mag.

U. II. Nr. 1831.

Berlin W 8, den 29. Februar 1908.

Aus den auf den Erlaß vom 11. Dezember 1905 — U II. 3631 — eingegangenen Berichten der Provinzialschulkollegien über die durch ausländische Lehramtsassistenten zu veranstaltenden Konversationsübungen habe ich mit Befriedigung ersehen, daß diese Einrichtung sich im allgemeinen bewährt und zur Belebung des neusprachlichen Unterrichts beigetragen hat. Für ihre weitere Ausgestaltung geben die eingehenden Darlegungen der Provinzialschulkollegien beachtenswerte Anregungen, die ich zur allgemeinen Verwertung mitteile.

1. Wo es sich ermöglichen läßt, scheint der Vorschlag Berücksichtigung zu verdienen, die Gruppen nicht immer streng nach Klassen, sondern daneben auch nach der größeren oder geringeren Fertigkeit der Schüler zu bilden, um zu verhüten, daß einige weiter vorgeschrittene die Unterhaltung zu sehr an sich reißen. Allgemein wird es als wünschenswert bezeichnet, daß nicht mehr als sechs Schüler zu einer Gruppe vereinigt, und daß die Übungen auf anderthalb oder zwei Stunden wöchentlich ausgedehnt werden. Wo ein zu großer Andrang von Schülern stattfindet — wie dies mehrfach beobachtet worden ist —, wird die Auswahl auf solche zu beschränken sein, die sich durch besonderes Interesse an dem Fach hervorgetan haben. Die Unterhaltungen auf Spaziergängen vorzunehmen und dazu mehrere Gruppen zu vereinigen, hat sich nach den übereinstimmenden Mitteilungen nicht bewährt.

2. Die in der „Anweisung“ vom 27. März 1905 gegebenen methodischen Anleitungen sind mehrfach in förderlicher Weise weitergebildet oder berichtigt worden. So haben in vielen Fällen die Assistenten besonders im Anfang die Unterhaltung mit Erfolg an solche Stoffe angeknüpft, die den Schülern vom Unterricht her vertraut sind, und für die sie einen ausreichenden Wortschatz mitbringen. Dazu ist notwendig, daß die Kandidaten in dem betreffenden Unterricht hospitieren und sich mit den dort gebrauchten Büchern bekanntmachen. Bei den Bemühungen, die Unterhaltung durch neuen Stoff zu beleben, hat sich als empfehlenswert erwiesen, daß die Assistenten von Zeit zu Zeit leichtere Abschnitte aus geeigneter französischer oder englischer Prosa, auch aus Zeitungen, vorlesen und die Schüler zunächst zum Nacherzählen anleiten, um dann weitere Besprechungen daran anzuknüpfen. Günstige Wirkung hat es auch ausgeübt, wenn der Kandidat sich als Uneingeweihten gab und die Schüler wie zu seiner Belehrung über den zu behandelnden Gegenstand fragte oder auch durch kühne Behauptungen ihren Widerspruch herausforderte. An einigen Anstalten wurden die Unterhaltungen auch an Hilfsbücher, wie Kron: „Stoffe zu französischen Sprechübungen“, „le Petit Parisien“ u. ä. angeschlossen. Gegen dies Verfahren ist in dem Falle nichts einzuwenden, daß diese Bücher lediglich die Grundlage für die Unterhaltung bilden, nicht aber etwa als Lehrbücher benutzt werden. Reproduktionen von Kunstwerken sind mit Erfolg zum Gegenstand der Besprechungen gemacht worden. Auch hat die Aufforderung an die Schüler, kleine Vorträge über Gegenstände eigener Wahl vorzubereiten und zu halten, günstig gewirkt.

Wenn einige Assistenten von Zeit zu Zeit Leseübungen vorgenommen

haben, um auf die Verbesserung gewisser Fehler in der Wort- und Satzaussprache hinzuwirken, so dürfte auch dies Verfahren unter Umständen Nachahmung verdienen.

Überall ist darauf zu halten, daß die Kandidaten die den Schülern unbekannten Worte an die Tafel schreiben und in ein Heftchen eintragen lassen, das immer zur Stelle sein muß. Hierbei ist darauf hinzuwirken, daß die einem bestimmten Stoffgebiete eigentümlichen Worte auch örtlich möglichst zusammengestellt werden. Auf diese Weise haben die Schüler die Möglichkeit, sich später die hauptsächlichsten Punkte der Unterhaltungen ins Gedächtnis zurückzurufen und die so notwendige Einprägung der Vokabeln sich zu erleichtern.

3. Mit erfreulichem Erfolge ist von mehreren Anstalten versucht worden, die Dienste der Assistenten nicht nur für die beschränkte Zahl der an den Konversationsübungen teilnehmenden, sondern auch für alle anderen Schüler fruchtbar zu machen. So sind z. B. die Kandidaten veranlaßt worden, von Zeit zu Zeit in den Klassen der lehrplanmäßigen Stunden Prosaabschnitte, Gedichte, Szenen aus dramatischen Werken, die vorher von den Schülern gelesen waren, ausdrucksvoll vorzulesen. Wo dies in regelmäßer Abfolge geschah, hat sich eine sichtliche Wirkung gezeigt. An anderen Anstalten sind sie in mehreren Klassen zu je einer lehrplanmäßigen Wochenstunde hinzugezogen worden, um in Gegenwart des Fachlehrers und unter Mitwirkung desselben Sprechübungen mit den Schülern vorzunehmen. Dies Verfahren wird dann von besonderem Werte sein, wenn der Assistent gründlich vorbereitete Stoffe mit den Schülern durcharbeitet, so daß sich seine Arbeit in die des Lehrers einfügt. Auf diese Art der Verwendung der ausländischen Assistenten wird besonderes Gewicht zu legen sein. Besonders befähigte Kandidaten, die die deutsche Sprache beherrschen und die sich durch pädagogisches Geschick auszeichnen, sind gelegentlich von den Direktoren auch zu selbständiger Erteilung einiger lehrplanmäßiger Stunden herangezogen worden. Hiergegen ist nichts einzuwenden unter der Voraussetzung, daß dies unter der Verantwortung des Direktors oder des Fachlehrers geschieht und daß die Kandidaten dadurch zu nicht mehr als zwölf Wochenstunden, einschließlich der Konversationsübungen, verpflichtet werden.

5. Mehrfach sind die ausländischen Assistenten zu den Arbeiten der Pädagogischen Seminare mit Nutzen herangezogen worden, sowohl zu ihren eigenen, wie zur Förderung der neusprachlichen Seminarkandidaten. Wenn sie auch selbstverständlich zu einer derartigen Mitarbeit nicht verpflichtet werden können, so ist doch zu erwarten, daß sie um ihrer Weiterbildung willen einer dahingehenden Anforderung gern nachkommen werden.

Der Erlaß hält sich genau in demselben Rahmen wie die übrigen; er bildet nur die Methoden des Unterrichts weiter fort. An zwei Punkten geht er jedoch über die bisherigen hinaus: methodisch empfiehlt er eine vorsichtige Verwendung der Austauschkandidaten im Klassenunterricht, wobei es allerdings immer wieder bei der bloßen Spracherlernung bleibt. Er erwähnt dann aber in seiner letzten Nummer, daß die ausländischen Kandidaten an den Sitzungen der pädagogischen Seminare auch zu ihren eigenen Weiterbildung teilgenommen haben; es wird erwartet, daß sie gegebenenfalls sich auch weiter beteiligen werden. An näheren Erläuterungen allerdings fehlt es.

Schließlich erschien im Jahre 1910 noch ein dritter Erlaß, der — ebenfalls mit einigen Auslassungen — hier folgt.

C. II. Nr. 1403. I. u. II.

Berlin W8, den 11. August 1910.

Die auf den Erlaß vom 29. Februar 1908 erstatteten Berichte über die Mitwirkung ausländischer Assistenten bei dem neusprachlichen Unterricht der höheren Lehranstalten befürworten sämtlich die Beibehaltung und den weiteren Ausbau der Einrichtung. Nur in vereinzelten Gutachten von Direktoren und Lehrerkollegien wird die Ansicht vertreten, daß die für die ausländischen Assistenten verausgabten Geldsummen besser darauf verwandt würden, für preußische Oberlehrer eine größere Zahl von Stipendien zu Studienreisen ins Ausland verfügbar zu machen, als es bereits geschieht. Hierbei wird übersehen, daß gerade durch den Assistentenaustausch einer erheblichen Zahl preußischer Lehrer, Kandidaten wie auch Oberlehrer, ein längerer, meist einjähriger Aufenthalt im Ausland ermöglicht wird. Die Gesamtzahl beläuft sich bereits jetzt auf 149; sie würde bedeutender sein, wenn nicht vielfach der noch immer nicht überwundene Lehrermangel die Verwendung der Kandidaten während des Probejahres im Inlande nötig machte und wenn, wie es in Preußen, in England und in Nordamerika geschieht, so auch in Frankreich die Remunerierung der Assistenten bar und nicht durch Gewährung von Kost und Wohnung erfolgte. Die preußische Unterrichtsverwaltung ist unausgesetzt bemüht, bei den französischen Unterrichtsbehörden in dieser Hinsicht eine Änderung der bisherigen Gepflogenheit zu erlangen. Für eine geringe Zahl von Anstalten ist bereits neuerdings eine Geldnumerierung an Stelle der Verpflegung in Aussicht gestellt worden.

Wenn ferner die englischen und schottischen Schulen trotz der eifrigen Bemühungen ihrer Unterrichtsbehörden sich noch immer zurückhaltend gegen die Aufnahme deutscher Assistenten stellen, so hat sich dagegen der Austausch mit den Vereinigten Staaten von Nordamerika um so lebhafter entwickelt; im Herbst dieses Jahres werden voraussichtlich zwölf Kandidaten und Oberlehrer zur Übernahme von Austauschstellen an amerikanische höhere Lehranstalten hinübergehen.

Der Hinweis auf diese Vorteile, die sich bei dem zu erwartenden Anwachsen der Zahl der das Probejahr ablegenden Kandidaten steigern werden, dürfte genügen, um die bezeichnete Ansicht einzelner Direktoren und Lehrer zu widerlegen.

Die Leistungen der ausländischen Assistenten an unseren Schulen werden in der überwiegenden Mehrzahl günstig beurteilt, in einzelnen Fällen sogar als hervorragend gerühmt. Daneben wird auch an manchen Stellen über geringe Erfolge, ja über einzelne Mißerfolge berichtet, die ihren Grund wohl meist in der Unerfahrenheit der betreffenden ausländischen Assistenten und in ihrem Mangel an methodischer Durchbildung hatten. Daß die Kandidaten, besonders die aus Frankreich und England kommenden, zum Teil noch in jugendlichem Alter stehen und keine eingehende Lehrerfahrung haben, ist in den Einrichtungen jener Länder begründet und läßt sich nicht ändern.

Als ein Übelstand wird von manchen Seiten hervorgehoben, daß die Schüler durch den regelmäßigen Unterricht und die übrigen wahlfreien Fächer schon stark in Anspruch genommen seien und daß daher für die Beteiligung an den Konversationsübungen vielfach die Zeit fehle. So erkläre sich, daß oft die Zahl der Teilnehmer nach anfangs großem Zulauf bald merklich abnehme.

Diese Erwägungen weisen darauf hin, für den weiteren Ausbau der Einrichtung besonders in der Richtung zu sorgen, welche unter Nr. 3 des Erlasses vom 29. Februar 1908 bezeichnet worden ist, nämlich in der Verwendung der Assistenten im regelmäßigen Unterricht. Hierbei kann der junge Ausländer, unter der sicheren Leitung des Fachmannes stehend, seinen besonderen Vorzug der vollen und tiefen Beherrschung seiner Muttersprache so zur Geltung bringen, daß seine Arbeit sich in das System des verantwortlichen Lehrers einfügt und allen Schülern, ohne eine Mehrbelastung, zugute kommt. Die Berichte der Provinzial-Schulkollegien lassen erkennen, daß, wo derartige Versuche gemacht worden sind, die ausländischen Assistenten überall erfreu-

lichen Eifer und Takt bewiesen haben und daß die dankenswerte Bemühung der Fachlehrer, durch dieses Mittel ihren Unterricht wirksamer auszugestalten, durch sichtlichen Erfolg belohnt worden ist.

Das Provinzial-Schulkollegium wolle daher den Anstalten Freiheit darin lassen, die besonderen Konversationsstunden zu beschränken und dafür die Zahl der Stunden zu erhöhen, in denen der Assistent sich am regelmäßigen Unterricht in Anwesenheit und unter Leitung des Fachlehrers beteiligt. Man wird wohl im allgemeinen nicht so weit gehen, wie es an einer Anstalt bereits geschehen ist, daß die wahlfreien Konversationsstunden überhaupt aufgegeben werden und die ganze Tätigkeit des Assistenten in den Klassenunterricht gelegt wird, obwohl auch gegen eine solche Ordnung, wo die Verhältnisse sie wünschenswert machen, nichts einzuwenden ist.

Die Anregungen, die in dem angeführten Erlaß für die Mitwirkung der Assistenten beim regelmäßigen Unterricht gegeben worden sind, haben an mehreren Schulen zweckmäßige weitere Ausgestaltung erfahren. Es empfiehlt sich danach, die Sprechübungen des Assistenten, wenigstens in den unteren und mittleren Klassen, erst dann einsetzen zu lassen, wenn ein Stoffgebiet oder ein Lesestück vorher vom Fachlehrer durchgearbeitet worden ist.

Der Assistent ist anzuhalten, im Anfang langsam und deutlich zu sprechen und sich möglichst an den Sprachstoff zu halten, der der Klasse bekannt ist, damit alle Schüler ihm zu folgen vermögen; ob dies erreicht wird, davon wird der Fachlehrer sich auch selbst von Zeit zu Zeit überzeugen müssen. In dem Maße, wie das Verständnis der Schüler wächst, wird der Assistent zu schnellerem Sprechen übergehen und idiomatische Ausdrücke und Wendungen brauchen können, die unter Benutzung der Wandtafel einzuprägen und in einem Heftchen zu sammeln sind.

Der Fachlehrer wird darüber wachen, daß der Assistent nicht zuviel selbst spricht, und daß er die Schüler zum zusammenhängenden Sprechen kommen läßt. Auch wird er darauf halten, daß früher behandelte und eingeprägte Ausdrücke und Wendungen gelegentlich immer wieder im Gedächtnis aufgefrischt werden, damit durch solche immanente Repetition, ohne lähmende Wiederholungen desselben Stoffgebietes, das einmal Erworbene immer mehr zum sicheren Besitze wird.

An den Anstalten, an denen Hilfsbücher für die Sprechübungen eingeführt sind (Kron, Harnisch-Duchesne, Krüger u. a.), wird der Fachlehrer diesen Teil des Unterrichts mehr und mehr dem Assistenten anvertrauen können.

Die Mitarbeit des Assistenten kann auch dadurch wertvoll werden, daß er beauftragt wird, Abschnitte von Schriftwerken, die im Unterricht behandelt sind, Prosa, Gedichte, dramatische Szenen, im Zusammenhang und ausdrucksvoll vorzulesen, damit den Schülern die eigentümliche Form des fremdsprachlichen Werkes lebendig werde und sie zum vollen künstlerischen Genuß des Erarbeiteten kommen, zugleich auch ihr Ohr an dem Vortrage des Ausländers bilden.

In den oberen Klassen kann man den Assistenten kurze Vorträge über die Gegenstände halten lassen, die zur Erläuterung der behandelten Schriftwerke dienen oder die sonst mit dem Unterricht in Beziehung stehen. Auch Lichtbildervorträge sind mehrfach mit Erfolg geboten worden. An diese Vorträge wird man Sprechübungen oder Inhaltsangaben der Schüler anschließen, um festzustellen, wieweit sie den Vortragenden verstanden haben und seine Ausführungen wiederzugeben vermögen.

Die Assistenten werden dem Unterricht in den Klassen, in denen sie mitwirken sollen, häufig beiwohnen müssen, und zwar nicht nur in ihren eigenen, sondern auch in anderen Fächern, um die Schüler und deutsche Unterrichtsart gründlich kennenzulernen. Bei dem fast von allen ausländischen Kandidaten gerühmten Eifer ist anzunehmen, daß sie gern dazu bereit sein werden, zumal da sie dadurch für ihre eigene Ausbildung im Deutschen gewinnen.

Die wahlfreien Konversationsübungen können daneben, soweit Bedürfnis vorhanden ist, weitergepflegt werden. Sie werden ihre Bedeutung für solche

Schüler behalten, die sich mit der einen oder anderen neueren Fremdsprache eingehender beschäftigen und die dafür nötige Zeit opfern wollen. Für diese Übungen ist an einigen Anstalten die nachahmenswerte Einrichtung getroffen worden, daß die Assistenten vorher, und fortschreitend monatlich oder vierteljährlich, einen Plan entwerfen, den sie dem Direktor und dem Fachlehrer vorlegen und nach dem sie, wenn er genehmigt oder verbessert ist, ihre Tätigkeit einrichten. Im übrigen sind die unter dem 27. März 1905 und dem 29. Februar 1908 gegebenen Anweisungen zu beachten. Es hat sich besonders als vorteilhaft bewährt, in den Konversationsstunden dieselben Stoffe zu behandeln, die zur Zeit in anderen Fächern durchgenommen werden; auch hierfür ist eifriges Hospitieren der Assistenten nötig.

Sehr empfehlenswert ist es, daß in den wahlfreien Konversationsstunden der Direktor oder ein Fachlehrer anfänglich, bis der Assistent sich eingewöhnt hat, möglichst häufig anwesend ist. An manchen Schulen ist der Brauch eingeführt, daß der Assistent bei seinem Eintritt einem bestimmten Lehrer zu seiner Anleitung zugewiesen wird. Dies ist in der Regel der älteste Lehrer des Faches oder mit dessen Zustimmung der Fachlehrer, der sich bereit erklärt, das Amt zu übernehmen.

Ganz besonders hat sich der Verkehr mit den ausländischen Assistenten für die Lehrer der neueren Sprachen als nützlich erwiesen. Mehrfach sind Konversationskränzchen gebildet, auch Austauschstunden zu gegenseitiger Förderung in der Weise verabredet worden, daß der heimische Lehrer dem ausländischen Stunden in der deutschen Sprache gab und dafür Unterricht in der fremden empfing. Übrigens ist nichts dagegen einzuwenden, daß, wie es an einer Anstalt geschieht, wöchentlich eine oder zwei der zwölf Pflichtstunden des Assistenten zu regelmäßigen Übungen mit den neusprachlichen Lehrern verwandt werden. In diesen Zirkeln sind teils Sprechübungen getrieben, teils schriftliche Ausarbeitungen der Lehrer durchgesprochen oder schwierige deutsche Texte übersetzt worden. An einer Anstalt lassen sich die Lehrer am Schluß der Stunden, denen der Assistent beigewohnt hat, die Fehler nennen, die sie in Aussprache und Ausdruck bei den Schülern haben durchgehen lassen oder die sie selbst gemacht haben. Ein solcher Verkehr, der freilich nur bei völligem gegenseitigen Takte möglich ist, gibt ein erfreuliches Zeugnis wie von dem Streben nach Weiterbildung, so von der freien und vorurteilslosen Stellung der älteren deutschen Lehrer zu den jungen Ausländern. Allerdings wird kein verständiger neusprachlicher Lehrer, mag er auch noch so weit in der Beherrschung der fremden Sprache vorgedrungen sein, sich scheuen, einzugestehen, daß er von einem gebildeten Ausländer in dessen eigener Sprache lernen kann, und sich die Gelegenheit dazu entgehen lassen.

Über die Mitarbeit der Assistenten in den pädagogischen Seminaren (vgl. Nr. 5 des Erlasses vom 29. Februar 1908) lauten die Berichte überall günstig. Wo Übungszirkel für Lehrer in der oben bezeichneten Weise eingerichtet sind, können diese Stunden für neusprachliche Seminarkandidaten verbindlich gemacht werden.

Soweit die Anweisungen. Man sieht abermals die Tendenz: Der Kandidatenaustausch steht nahezu ganz im Dienst der Spracherlernung, und zwar für alle Beteiligten, die Schüler, die deutschen Lehrer und die Assistenten selber. Der größere Teil der Erlasse besteht aus eingehenden methodischen Anweisungen darüber, wie die Sprechübungen mit den Schülern zu gestalten sind, auf welche Stoffe sie sich erstrecken können und wie sie mit dem übrigen neusprachlichen Unterricht zu verknüpfen sind. Gute Aussprache, hinreichender Wortschatz, die Fähigkeit zu verstehen und zu sprechen, sind die Teil-

ziele, die die Schüler mit Hilfe der Austauschlehrer erreichen sollen. Von sachlicher Belehrung der Schüler über die Zustände und die Kultur der fremden Länder ist nur ganz nebenbei die Rede. Die Sprechübungen und damit auch die Austauschlehrer selber werden allmählich immer mehr in den lehrplanmäßigen Unterricht hineingezogen und die auf freiwilliger Teilnahme beruhenden Konversationsübungen eingeschränkt. In dieser Richtung wäre die Entwicklung wohl weitergegangen, zumal auch die deutschen Herren in Amerika, die ja von Anfang an in stärkerem Maße zu lehrplanmäßigem Unterricht herangezogen wurden, überwiegend günstig berichteten. — Zwecken der Spracherlernung hat auch die Arbeit der Assistenten mit den Lehrern und Kandidaten gedient. Konversationskränzchen und Austauschstunden sind eingerichtet worden, in denen Sprechübungen getrieben, schriftliche Ausarbeitungen und Übersetzungen angefertigt wurden usw. Wenn man auch annehmen kann, daß die Unterhaltung mit den Ausländern sich häufiger, als in den Erlassen zum Ausdruck kommt, auf sachliche Erörterungen erstreckt haben wird, so ist das Charakteristische doch abermals: die sachliche Belehrung wird stets kaum erwähnt und ist das Nebensächliche; das eigentliche Ziel ist formale Beherrschung der fremden Sprache. — Welchen Zweck der Aufenthalt im Ausland für die Kandidaten selber haben soll, darauf gehen die beiden Anweisungen von 1908 und 1910 nicht mehr besonders ein; er ergibt sich von selbst aus dem Sinn der ganzen Einrichtung und gelegentlich aus einzelnen Bemerkungen; wenn etwa die Ausländer häufiger dem Unterricht beiwohnen sollen, so soll das dazu dienen, daß sie die Schüler und die deutsche Unterrichtsart kennen lernen — natürlich (so liest man zwischen den Zeilen), um die so gewonnene Kenntnis in den Dienst der Konversationsübungen zu stellen, nicht aber, um sich eine zusammenhängende Kenntnis des deutschen Unterrichtswesens zu erwerben. Nur an einer Stelle, dem letzten Absatz des Erlasses von 1908, wird mehr beiläufig ein Weiteres erwähnt: die ausländischen Assistenten sind mehrfach zu den Arbeiten der pädagogischen Seminare mit Nutzen herangezogen worden, „sowohl zu ihrer eigenen wie zur Förderung der neusprachlichen Kandidatur“. Man wird annehmen können, daß hier häufiger auch eine sachliche, nicht nur eine sprachliche Förderung der Ausländer erfolgt ist, aber — das ist ganz deutlich — nur ganz gelegentlich, keineswegs allgemein.

Daß die Zielsetzung, die allenthalben in den deutschen Anweisungen auftritt, eigentlich eng und dürftig, daß jedenfalls eine weitere Zielsetzung möglich ist, wird besonders deutlich, sowie man die Mitteilung vergleicht, die die Carnegie Foundation im Jahre 1908 für die amerikanischen Austauschlehrer, die nach Deutschland gehen sollten, herausgab. In ihr wird die sachliche Förderung der Assistenten, die in der deutschen so gut wie gar nicht erwähnt ist, und der Gewinn, den das eigene Schulwesen und das eigene Land von

dem Austausch haben können, in erste Stelle gerückt. Die wesentlichen Stellen der Mitteilung lauten:

„Das unmittelbare Ziel des Austausches von Sprachlehrern ist Belebung des neusprachlichen Unterrichts und die Verbesserung von Fehlern im Unterrichtssystem des einen oder des anderen Landes. Aber die indirekten Wirkungen des Austausches sind weit wichtiger. Ein Lehrer, der während eines Jahres in einer Schule eines fremden Landes tätig ist, hat Gelegenheit, seine Einsicht in pädagogische Methoden überhaupt zu vertiefen. Er wird an seine lehrplanmäßige Arbeit mit vermehrter Wirksamkeit und mit erfrischter Lehrfähigkeit zurückkehren. Durch den Austausch werden junge Männer in eindruckfähigem Alter die Sitten, Gewohnheiten und die Gesichtspunkte des Volkes eines anderen Landes kennenlernen, und dies durch eine Einrichtung, welche im Vergleich mit formalem Sprachstudium anregend und interessant ist. Der Austausch dient daher nicht nur der Verbesserung des neusprachlichen Unterrichts, sondern ebenso sehr der allgemeinen erzieherischen Wirksamkeit, einem bereitwilligeren Verständnis anderer Länder und der Besserung internationaler Beziehungen. Die Vergütung ist zwar gering, aber sie kommt erst in zweiter Linie in Betracht. Der Austausch ist in erster Linie als Reisestipendium anzusehen. Die Lehrer haben das Recht, dem Unterricht in allen Klassen beizuwohnen, soweit er für ihre Arbeit von Nutzen sein kann. Manchem amerikanischen Lehrer mag die Aussicht nicht willkommen sein, daß er während seiner amtlichen Stellung im preußischen Schulsystem auf eine einzige Anstalt beschränkt werden und daß er dem Direktor der Schule, der er zugewiesen ist, unterstellt sein soll. Diese Einschränkungen haben jedoch ihren Vorteil. Die Möglichkeit, mit dem deutschen Schulsystem in allen seinen Einzelheiten vertraut zu werden, und die Tatsache, daß dieses Vorrecht den Austauschlehrern unter durchaus angemessenen und angenehmen Umständen geboten wird, muß betont werden. Der Direktor der Schule, welcher der Lehrer zugewiesen ist, wird in Gemeinschaft mit dem Lehrerkollegium persönlich das Notwendige tun, um den Ausländer in das gesellschaftliche Leben einzuführen. In ungezwungenem Verkehr mit deutschen Kollegen wird er Gelegenheit finden, eine genauere Kenntnis der leitenden Gedanken des deutschen Schulwesens zu gewinnen und deutsche Unterrichtsmethoden in der Praxis zu beobachten. Die für die Austauschlehrer vorgesehene Arbeit wird hinreichend Muße zum Studium und zur Beobachtung, sowie zu kurzen Reisen in andere Städte lassen. Es ist nicht erforderlich, daß der Austauschlehrer in Amerika Sprachlehrer sei, er muß nur ein gebildeter Mensch sein, der imstande ist, die vorgesehenen Konversationsübungen interessant zu gestalten.“

Man sieht sofort, die Sprachfertigkeit, auf die in Deutschland so großes Gewicht gelegt und die immer wieder betont wird, wird

als solche in der amerikanischen Anweisung überhaupt nicht erwähnt. Statt dessen zwar Belebung des fremdsprachlichen Unterrichts, was einigermaßen mit den deutschen Zielen übereinkommt. Darüber hinaus aber Verbesserung der Fehler des eigenen Schulsystems auf Grund der Erfahrungen des fremden Landes (wobei der Amerikaner als fast selbstverständlich voraussetzt, daß wir ebenso bereit und imstande wären, unser festgegliedertes Unterrichtswesen auf Grund amerikanischer Gedanken und Erfahrungen zu verbessern, wie der Amerikaner an einer einzelnen Schule Reformen und Versuche vornehmen kann). Dann aber weiter: Eindringen in die Denkweise des fremden Volkes, Kennenlernen seiner Einrichtungen und Sitten; dadurch besseres Verständnis fremder Länder und Besserung der internationalen Beziehungen überhaupt — und wer solche Worte als bloße Phrasen ansieht, der kennt amerikanische Denkweise nicht und weiß nicht, welche Kraft diese Gedanken drüben ausüben. —

Auch die Austauschkandidaten waren verpflichtet, über ihren Aufenthalt und ihre Erfahrungen im Auslande Berichte einzureichen, von denen mir eine größere Zahl vorgelegen hat. Sprachlich sind diese Berichte mindestens ebenso gewandt wie diejenigen der Stipendiaten. Von diesen nicht unerheblich verschieden sind sie jedoch im Inhalt. Er läßt sich im wesentlichen in drei große Gruppen bringen: Methoden und Erfolge des Unterrichts, den die Kandidaten erteilt haben, die Erfahrungen, die sie innerhalb des Lehrerkollegiums und der Gesellschaft gemacht haben, und die Darstellung des fremden Unterrichtswesens. Über die beiden ersten Punkte kann hier nur kurz gesprochen werden. Die Kandidaten wurden im wesentlichen, soweit es auch die deutsche Anweisung vorsieht, mit Konversationsübungen beschäftigt. Die Methoden des Unterrichts waren daher im allgemeinen die auch für Deutschland vorgesehenen. Die Erfolge waren befriedigend, besonders dann, wenn das Lehrerkollegium Entgegenkommen zeigte und die Schüler zum Besuch der Sprachübungen anhielt. Mannigfaltiger beschäftigt wurden manche der Kandidaten in den amerikanischen Schulen, wo ja bei der freieren Organisation des Unterrichtswesens und bei der unbefangenen und unbureaukratischen Denkweise des Amerikaners hinreichend Gelegenheit dazu geboten ist. Hier wurde mancher der Herren sofort oder nach kurzer Zeit im lehrplanmäßigen Unterricht verwandt, und zwar keineswegs nur im Deutschen: Lateinisch, Geschichte, Geographie wurden ihnen übertragen, ja einer erteilte sogar längere Zeit Klassenunterricht im Englischen! Andere beteiligten sich lebhaft beim Turnen oder beim Sport, waren bei musikalischen Aufführungen tätig; einer scheint sich nicht geringe Verdienste als Regisseur erworben zu haben. Mehrere Herren wurden zu Ehrenmitgliedern von Schülervereinen ernannt! Ob nun die Tätigkeit des Austauschlehrers sich auf Konversationsstunden beschränkte oder ausgedehnter war, immer hatte

er dabei viel mannigfaltigere Gelegenheit zu Beobachtungen und Erfahrungen als der Stipendiat, und zwar ohne besondere Bemühung. Das äußere und innere Leben der Schule auf seiten der Lehrer wie der Schüler, die Organisation des Schulwesens, Unterrichtsmethoden, Lehrbücher usw., bot dem Aufmerksamen ein weites Feld, das der genauen Beobachtung offenstand, und dem Oberflächlicheren drängten sich Erfahrungen schließlich von selbst auf. Wo die gesellschaftlichen Verhältnisse einigermaßen günstig waren, ergab sich von selbst ein Austausch der Meinungen und dadurch Berührung mindestens mit der pädagogischen Denkweise des Ausländers. Man sieht, das Feld der Beobachtung war bei dem Austauschlehrer zwar kleiner als bei dem Stipendiaten, es konnte dafür aber dauernder, genauer, eingehender betrachtet werden. Die Aufmerksamkeit war durch die Vielheit der Gebiete nicht zerstreut, sondern durch die Tätigkeit selber auf ein Sachgebiet gerichtet, von dem nun natürlich ein klarerer und tieferer Eindruck entstand, als ihn der Stipendiat irgendwo haben konnte. Dieser Unterschied drückt sich auch in den Berichten aus: die Angaben der Austauschlehrer sind, auch wenn sie sich innerhalb des Rahmens der ministeriellen Anweisungen halten, inhaltreicher, unter sich verschiedener und persönlicher. Die Mittel, die zur Spracherlernung angewandt wurden, werden weniger ausführlich aufgezählt, oft ganz übergangen; die breite Darstellung von Unbedeutendem fehlt fast ganz. Dafür findet sich mehr sachlicher Gehalt. Dem Austauschlehrer ist reichlicher Stoff zum Bericht in seinen mannigfaltigeren Beobachtungen und Erfahrungen gegeben, so daß er eher zusammendrängen und weglassen kann, als daß er die Seiten mit Unwesentlichem füllen müßte wie der Stipendiat.

Die gesellschaftlichen Erfahrungen, die im fremden Lande gemacht wurden, sind ganz verschieden. Viele der Berichte aus Frankreich zeigen eine recht gedrückte Stimmung, die sich aus der äußeren Stellung, der Unterbringung und Entlohnung erklärt, zu welcher der deutsche Kandidat in den französischen Internatsschulen genötigt war; auch das politische Verhältnis der beiden Völker hat den Verkehr nicht selten gestört. Doch haben nicht wenige der Herren gute und freundliche Aufnahme, viel Entgegenkommen und Förderung gefunden. Auch aus England, mit dem übrigens der Austausch niemals recht in Gang kam, wird hin und wieder über ungünstige Erfahrungen berichtet; jedoch scheinen sie mehr die Ausnahme zu sein. Fast ausnahmslos günstig jedoch lauten die Berichte aus den Vereinigten Staaten. Innerhalb und außerhalb der Schulen, beruflich und gesellschaftlich wurde im allgemeinen das bereitwilligste Entgegenkommen gewährt, und die Lehrer, die es verstanden, sich leicht und ungezwungen in die amerikanischen Verhältnisse zu finden, haben die allererfreulichsten Erfahrungen gemacht. Nicht wenigen scheint der Aufenthalt drüben menschlich und beruflich zum starken Erlebnis geworden zu sein. Freude, Verwunderung, Staunen über die Menschen

und ihre Art, die Dinge aufzufassen, über das Neue, das dem Deutschen drüben allenthalben entgegentritt, über die neuen und von allem Bekannten völlig abweichenden pädagogischen Verhältnisse sprechen aus vielen Berichten. Manche der Austauschkandidaten haben sich allerdings drüben ihre Stellung selber verdorben. Wer glaubte, den Amerikanern die allein richtige pädagogische Weisheit bringen zu können, wer über diese und jene Schäden im Volksleben, die dem Amerikaner in der Regel sehr wohl bekannt sind, ohne genauere Kenntnis der Dinge von oben herab absprechende Urteile äußerte oder wer das Neue und Andersartige ohne weiteres als das Schlechtere ansah und mit seinem Urteil darüber nicht zurückhielt — wie ein Assistent, der in einem Kollegium, in welchem die Lehrerinnen überwogen, nach einer Tätigkeit von zwei Wochen über das „amerikanische Weiberregiment“ zu zetern anfang —, wer mit gesträubtem Schnurrbart und den Allüren des Reserveleutnants auftrat oder einen schneidigen Unterrichtston einführen wollte: der verdarb es von vornherein und wurde mit einer gefährlichen Waffe des Amerikaners bekannt, dem stillschweigenden, vollendet höflichen gesellschaftlichen Boykott. Allerdings muß zugegeben werden, daß nicht immer geeignete Persönlichkeiten ausgewählt wurden; die Direktoren, die für die Auswahl der Kandidaten Vorschläge zu machen hatten, haben hier nicht immer den notwendigen sicheren Blick gezeigt und gelegentlich Herren vorgeschlagen, die man niemals hätte ins Ausland schicken dürfen. Wie nun aber der einzelne sich im Ausland stellte, wie er auch aufgenommen wurde, so waren die Gelegenheiten, Sitten und Gebräuche, Denkweise und gefühlsmäßige Stellungnahme des Ausländers kennen zu lernen, für den Austauschlehrer zahlreicher und mannigfaltiger als für den Stipendiaten; dieser blieb immer mehr oder weniger außerhalb der Gesellschaft und damit allein auf den guten Willen der Ausländer angewiesen, während jener durch seine Tätigkeit einer Berufsgruppe zugeordnet und dauernd mit ihr in irgendeiner Form in Berührung war. Auch dieser Unterschied macht sich in den Berichten bemerkbar: die Austauschlehrer verfügen über mehr Erfahrungen und können daher genauer charakterisieren.

Am bedeutsamsten für die Beurteilung der Wirksamkeit und des Nutzens des Auslandsaufenthaltes der Philologen ist jedoch das dritte Stück des Inhalts der Berichte — bei nicht wenigen das Hauptstück, nämlich die eingehende Darstellung des fremden Unterrichtswesens. Während bei den Stipendiaten das Schulwesen mehr oder weniger ausführlich ebenso wie andere Einrichtungen der fremden Kultur und neben diesen auf Grund von schließlich doch vereinzelt und unzusammenhängenden Beobachtungen geschildert wird, stellen verhältnismäßig viele der Austauschlehrer unter Außerachtlassung anderer Gebiete das fremde Schul- und Erziehungswesen oder einzelne Teile von ihm auf Grund genauer Kenntnis so ausführlich und

vollständig dar, wie kein Stipendiat irgendein Teilgebiet der fremden Kultur, Einige der Austauschlehrer geben auf Grund eindringender systematischer Beobachtung ein Bild der Schule, an der sie tätig waren, mit allen ihren Einrichtungen, innerem und äußerem Schulleben usw., so insbesondere ein vorzüglicher Bericht aus den Vereinigten Staaten; andere gehen weiter — z. B. einige gute Berichte aus Frankreich — und schildern die Organisation einzelner Stücke des Unterrichtswesens, meistens der höheren Schulen, auch auf Grund eigener Erfahrungen des Verfassers, die aber in engerem oder weiterem Maße durch systematisches Studium einschlägiger ausländischer Literatur ergänzt und geklärt erscheinen; und eine dritte Gruppe unternimmt es, den Gesamtaufbau des fremden Bildungswesens darzustellen, so ebenfalls einige Berichte aus den Vereinigten Staaten. Einzelne der Verfasser gehen dann noch einen Schritt weiter und versuchen, eine vergleichende Bewertung zu geben — wobei keineswegs immer das deutsche Unterrichtswesen und die deutschen Erziehungsmethoden und -Sitten als die vortrefflicheren erscheinen — oder unternehmen es, das, was ihnen von den Einrichtungen der Fremde besser erschien, vorsichtig unserem eigenen Schulwesen anzupassen. Kritiklose Bewunderung des Fremden — das sei ausdrücklich hervorgehoben — habe ich nirgends gefunden. Viele der Berichtersteller betonen, daß ihnen der Blick für unser eigenes Bildungswesen, seine Eigentümlichkeiten, seine Vorzüge und Schwächen erst im Ausland aufgegangen sei.

Im ganzen sind diese Stücke der Berichte, wenn auch manche etwas trocken systematisch sind, sehr erfreulich und anregend zu lesen. Man muß bedauern, daß nicht mehr davon in die pädagogische Presse übergegangen ist; der Grund dafür wird darin zu suchen sein, daß man vor dem Kriege, entsprechend der Haltung des deutschen Bürgertums überhaupt, Anregungen, die aus dem Ausland stammten, allgemein ablehnte und daß die Oberlehrerschaft für schulorganisatorische und theoretisch-pädagogische Fragen wenig Interesse zeigte. Die vergleichende Betrachtung, auf anderen Wissensgebieten, z. B. der Wirtschafts- oder Rechtswissenschaft oder der Privatwirtschaftslehre, mit so großem Erfolge geübt, ist in der Pädagogik ja überhaupt noch wenig zu Hause¹⁾. Mehr oder weniger klar bewußt wird sie in den Berichten der Austauschlehrer geübt, fruchtbar ist sie für alle geworden. Deutlich geht aus fast allen Berichten hervor, oft wird es auch ausgesprochen, daß den Verfassern die genaue und eindringende Betrachtung eines Teilgebietes der fremden Kultur von großem per-

¹⁾ Es sei gestattet, hier auf einige vergleichend-pädagogische Abhandlungen des Verfassers hinzuweisen, die seinem Aufenthalt in den Vereinigten Staaten ihre Entstehung verdanken: Das amerikanische College und die deutsche Oberstufe, eine Frage der Schulorganisation. — Über das Leben im amerikanischen College. — Über die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen in Deutschland und in Amerika (sämtlich bei Quelle & Meyer, Leipzig, erschienen). Ferner: Pädagogik als Wissenschaft und Professuren der Pädagogik (Berlin, Weidmansche Buchhandlung).

sönlichen Nutzen, manchem auch zu einem starken menschlichen und pädagogischen Erlebnis geworden ist, das ihnen auf keine andere Weise hätte vermittelt werden können. Auch mündlich wurde mir dieselbe Ansicht von allen Austauschlehrern, die ich gesprochen habe, ausgedrückt.

Nun ist die Frage: Woher kommt es, daß die Berichte der Austauschlehrer im ganzen sachlich einen so viel günstigeren Eindruck machen als die der Stipendiaten? Die Antwort ergibt sich, wenn man von allen Einzelheiten der Lage der beiden Gruppen absieht, klar aus den vorstehenden Darlegungen. Bei den Austauschlehrern hat, über die Anweisungen hinaus und trotz ihrer, das Streben nach genauer Erfassung und Durchdringung eines Teilgebietes der fremden Kultur den Sieg davongetragen über die im Grunde leere Bemühung nach bloß formaler Beherrschung der Sprache. Die Methode der unbefangenen, d. h. gelegentlichen, unzusammenhängenden, oberflächlichen Beobachtung aller möglichen Seiten des fremden Landes, seiner Bewohner, Sitten und Einrichtungen, ist ersetzt durch die Methode der systematischen, zusammenhängenden Beobachtung, die sich beschränkt auf ein Teilgebiet der Kultur des Auslandsvolkes. Mit ganz kurzer Formel: Sachliche Erkenntnis statt formaler Sprachfertigkeit. Und merkwürdig, die Sicherheit der Sprachbeherrschung hat trotz dieser Verschiebung der Aufmerksamkeit nicht gelitten!

Und damit ist der Punkt erreicht, von dem aus Folgerungen aus der kritischen Betrachtung der Berichte, wie sie hier vorgenommen wurde, gezogen werden können und müssen für den Auslandsaufenthalt deutscher Philologen in der Zukunft und für die zukünftige Gestaltung des neuphilologischen Studiums überhaupt. Ehe jedoch in der Schlußbetrachtung darauf eingegangen werden kann, muß noch auf die große Lücke hingewiesen werden, die in den Berichten der Austauschlehrer ebenso auffällt wie in denen der Stipendiaten: alle übrigen Gebiete neben dem Schulwesen sind bei jenen wie bei diesen in gleicher Weise behandelt, entweder oberflächlich oder gar nicht. Recht und Wirtschaft, Handel, Verkehr, Verfassung und Politik, Heer und Flotte, Religion und Kirche, geographische Grundlagen von Kultur und Zivilisation liegen auch bei den Austauschlehrern fast ganz außerhalb des Gesichtskreises. Es ist bei allen immer dasselbe, allerdings jedem zunächst liegende Gebiet, auf das sich die Beobachtung erstreckt: das Schulwesen. Im ganzen wäre der Nutzen größer gewesen, wenn mindestens einige das Schulwesen weniger eingehend, dafür aber andere Seiten des Erziehungswesens oder das religiöse Leben oder ein anderes Gebiet hauptsächlich in den Kreis ihrer Betrachtungen gezogen hätten.

Und schließlich noch ein Einwand: geben denn die Berichte überhaupt ein einigermaßen vollständiges Bild von den Bemühungen ihrer Verfasser? Wird nicht etwa nur das berichtet, was die Be-

hörde zu hören wünscht? Ich glaube, der Einwand geht fehl. Selbstverständlich kann niemand alles berichten, was er in einem halben oder ganzen Jahr gesehen und erlebt hat. Liest man aber viele der Berichte hintereinander, so erhält man den bestimmten Eindruck, daß hier ganz aufrichtig und oft in großer Breite erzählt wird, was man getrieben und wie man sich beschäftigt hat. Dieser Eindruck ergibt sich vor allem aus der mitunter fast ermüdenden Gleichförmigkeit; wer aber mehr oder anderes als den Durchschnitt gesehen, erfahren, erlebt hat, der versäumt keineswegs, frei davon zu sprechen. Derselbe Eindruck ergibt sich ferner immer wieder aus der Art, wie das fremde Land und seine Einrichtungen beurteilt werden, und er ergab sich mir regelmäßig in zahlreichen Unterredungen im Inland und draußen. Und schließlich: die Behörde hat außerhalb der allgemein bekannten Anweisungen niemals versucht, die Berichterstattung irgendwie einzustellen oder einzuschränken; sie wünschte vielmehr ausdrücklich eine genaue und sorgfältige Berichterstattung über alle Erfahrungen und Beobachtungen. Manche der Herren äußern sich denn auch — nicht zum Nachteil ihrer Berichte — über vieles recht kritisch und offen, ohne daß irgend jemand daran Anstoß genommen hätte. Im Gegenteil, mancher berechtigten Kritik ist Folge gegeben worden. Gerügt wurden nur gelegentlich gar zu oberflächliche Urteile, und das mit Recht. Also: man wird die Berichte im ganzen wohl als Unterlage für die Beurteilung benutzen können.

Auslandaufenthalt deutscher Philologen in der Zukunft? Kann davon überhaupt die Rede sein? Gewiß sind die Aussichten dafür gegenwärtig sehr ungünstig. Unsere wirtschaftliche Lage, von der ja besonders die Bereitstellung aller nicht unbedingt zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebes notwendigen Mittel abhängt, ist schlecht; Staat und Gemeinden werden daher kaum gewillt sein, Mittel für Auslandstipendien aufzuwenden. Können Mittel aber auch in bisheriger Höhe gegeben werden, so würden sie bei unserem jetzigen Geldstande eine kaum nennenswerte Beihilfe sein; private Mittel wird jetzt nicht leicht ein Philologe zum Aufenthalt im Ausland aufwenden können. Und selbst wenn das möglich wäre: wen kann es jetzt nach dem verlorenen Kriege locken, zu Studienzwecken ins Ausland zu gehen?

So könnte man meinen, daß aus äußeren und inneren Gründen an Auslandaufenthalt deutscher Philologen nicht mehr gedacht werden könne. Trotzdem vermag ich die Dinge so hoffnungslos nicht anzusehen. Manches Land steht uns schon heute offen: Dänemark, Schweden, auch wohl Norwegen, Holland und die Schweiz. Wenn auch der Philologe als solcher kaum überall dort Gelegenheit finden wird, sichere Beherrschung der französischen und englischen Umgangssprache zu erwerben, so wird doch der Lehrer, wie mir von Herren, die ohne Stipendium oder andere Erleichterung das Unter-

richts- und Erziehungswesen dieser Länder studiert haben, immer wieder versichert worden ist, die mannigfachste Anregung dort empfangen und durch den Vergleich auch unser eigenes Schulwesen in neuem Lichte sehen lernen können. Die politische Erziehung des jungen Schweizers oder die nordischen Volkshochschulen sind, auch trotz der bedeutenden Veröffentlichungen über sie, uns lange noch nicht genug bekannt, vor allem nicht aus eigener Anschauung. Da wir mit diesen Ländern enge Beziehungen wirtschaftlicher und geistiger Art werden unterhalten müssen, so ist es auch allgemein wichtig, daß sie von möglichst vielen Deutschen, besonders auch von akademisch Gebildeten, gekannt werden. Aus denselben Gründen liegt es auch im Interesse der anderen Seite, daß sie von uns gekannt werden. Vielleicht wird in naher Zukunft auch Deutschland ein mannigfach anziehender Gegenstand des Studiums für sie sein. Bei uns ringen, wenn ich die stürmischen Bewegungen der Zeit richtig verstehe, ganz neue, weltgeschichtlich wichtige Gedanken mit der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Wirklichkeit um Gestaltung; das Ausland wird sie kennenlernen wollen und müssen. Und ferner: unser an sich vortrefflich organisiertes, wenn auch einseitig, hart und unbeweglich gewordenes Schulwesen wurde von den genannten Ländern schon bisher gern studiert — ihr eigenes Unterrichtswesen zeigte erheblichen Einfluß des deutschen. Gelingt es uns nun, neuen pädagogischen Gedanken auf dem Grunde des Alten Form zu geben, so wird Deutschland die Aufmerksamkeit dieser Länder noch mehr auf sich ziehen. Und sollte schließlich die deutsche wissenschaftliche Ausbildung nicht auch fernerhin wie bisher von ihnen gesucht werden, zumal die Kenntnis der deutschen Sprache dort weit verbreitet ist? Trotz aller unserer Not steht die Frage des Auslandsaufenthaltes akademisch Gebildeter, ja selbst die des Austausches von Philologen mit den im Kriege neutral gebliebenen Ländern nicht hoffnungslos. Es gibt doch zu denken, daß bereits in diesem Sommer 1920 die Universität Jena einen Sonderferienkursus für Schweden veranstalten kann, zu dem mehrere hundert Anmeldungen vorliegen, eine höchst erfreuliche Erscheinung. — Ein gewisser Austausch, wenn auch nicht in organisierter Form, und dazu einer, der dem Vorgehen des Einzelnen überlassen bleiben muß, scheint mir ferner jetzt schon möglich zu sein mit Bulgarien, ja selbst mit Rumänien und Italien. Und schließlich werden die Deutschen im Ausland, die ja in Zukunft leider weit zahlreicher sein werden als bisher, ein lebhaftes Bedürfnis nach Lehrern, Pastoren usw. haben, die in Deutschland ausgebildet sind. Sie werden solche Leute von uns verlangen; der Überfluß an Philologen wird diesem Bedürfnis entgegenkommen, und sie werden ihrerseits Leute zu uns schicken, die hier ihre Ausbildung empfangen sollen. Auch hier also die Möglichkeit zu Auslandsaufenthalt für Philologen, ja selbst zu einem gewissen Austausch mit neuen Zielen.

In die uns im Kriege feindlichen Länder, besonders nach Eng-

land und Frankreich, auch wohl nach Rußland, werden deutsche Philologen vorläufig nicht gehen können, wie auch von dort wenige zu uns kommen werden. Am ehesten werden uns vielleicht die Vereinigten Staaten wieder zugänglich sein, wenn auch dort der Deutsche noch lange mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben wird. Auf einen Lehreraustausch, wie er sich vor dem Kriege entwickelt hatte, kann in absehbarer Zeit nicht gerechnet werden. Aber wird das, was jetzt unmöglich ist, damit für alle Zeiten als ausgeschlossen gelten müssen? Niemand weiß das. Zweifellos aber scheint mir, daß wir mit dem einen oder anderen dieser Länder, vielleicht mit allen, und diese mit uns wieder in mannigfache, auch geistige Beziehungen kommen werden. Auch die Stimmungen der Völker wandeln sich und lassen sich wandeln.

Es sei wenigstens erwähnt — ausführlich kann darauf nicht eingegangen werden —, daß Auslandsaufenthalte und Austausch sich keineswegs auf die Philologen im engeren Sinne zu beschränken brauchen, wie ja denn die Amerikaner von Anfang auch Lehrer von anderer als nur sprachlicher Vorbildung in den Austausch einbeziehen wollten, wenn sie nur die fremde Sprache hinreichend beherrschten. Auch für den Historiker, namentlich den Geographen, selbst den Theologen kommt der Austausch sehr in Betracht, und der naturwissenschaftliche Lehrer wird im amerikanischen Schul- und Universitätsbetrieb reiche Anregung finden. Durch Vorbildung besonders geeignet für den Austausch wäre ferner der Handelslehrer. Sie alle müßten natürlich hinreichende Sprachgewandtheit in das Austauschland mitbringen.

Wie wir auch unsere Politik richten mögen — östlich oder westlich, europäisch oder national, nationalistisch oder pazifistisch —, immer werden wir mit einem oder mehreren der uns bisher feindlichen Länder zusammenarbeiten müssen, und dieses oder jenes von ihnen wird uns an sich heranziehen wollen; mannigfache und lebhaft wirtschaftliche Beziehungen mit England, Frankreich, Amerika haben sich bereits jetzt wiederhergestellt und werden sich ausdehnen. Irgendwelche geistigen Berührungen, mehr oder weniger eng, müssen sich daraus schließlich ergeben. Kenntnis der gegenseitigen Einrichtungen und Denkweisen wird für beide Seiten wichtig sein; ein gewisses Verhältnis zur Kultur des anderen wird von selbst daraus jetzt folgen. Oder sprechen die Erfahrungen der Zeit vor dem Kriege dagegen? Vielleicht! Jedoch sind wir jetzt auf deutscher Seite, wie wir auch politisch stehen mögen, alle davon überzeugt, daß wir eine bessere Kenntnis des Auslandes, als wir sie vor dem Kriege besaßen, unbedingt brauchen. Daher ja auch die nicht genug zu begrüßende Förderung der Auslandstudien durch die zuständigen Ministerien. Auslandsstudium aber ohne Möglichkeit persönlicher Kenntnis des Auslandes auf seiten von Lehrern und Schülern — das geht einfach nicht. So werden auch in Zukunft politische, wirtschaftliche, geistige, kul-

turelle Beziehungen zwischen den Ländern der Welt walten müssen, und erweist sich der Gedanke des Völkerbunds in irgendeiner Form als durchführbar, so werden sie enger sein als vor dem Kriege. Vielleicht wird sogar, wie nach den großen Kämpfen zwischen Morgen- und Abendland in den Kreuzzügen, bereitwilligeres Verständnis auf beiden Seiten, mehr Toleranz, größere gegenseitige kulturelle Beeinflussung auch die Folge dieses Krieges sein. Die bösen Leidenschaften haben abregiert; für die guten und freundlichen Regungen ist wieder Raum. Träger der Beziehungen unter den Völkern müssen aber je länger, desto mehr lebendige Menschen sein, nicht nur Bücher, Zeitschriften und Zeitungen, und zu diesen Trägern werden auch die Neuphilologen zu rechnen haben.

Sind die Dinge so, wie ich sie dargestellt habe, so wird die Kenntnis der lebenden Sprachen, der englischen besonders, in Zukunft noch größere Bedeutung erlangen als bisher. Schulpolitisch heißt das, die Zahl der Schulen und Klassen, in denen die modernen Fremdsprachen gelehrt werden, wird größer werden; damit muß natürlich auch die Zahl der erforderlichen Lehrer, der Neuphilologen, mindestens relativ, vielleicht auch absolut, zunehmen, und im selben Maße muß die Bedeutung des neuphilologischen Studiums wachsen. Das ist ganz unausweichlich. Ist aber, so muß man dann fragen, auch wenn die Ziele des neusprachlichen Unterrichts so eng wie bisher auf sprachlich-literarische Ausbildung gerichtet bleiben, eine für die Bedürfnisse des Unterrichts, wie sie durch das Leben bestimmt werden, hinreichende Ausbildung des Neuphilologen denkbar ohne Auslandsaufenthalt? Kann hinreichende Sprachfertigkeit erworben werden allein im Inland? Kann die erworbene Fertigkeit aufrechterhalten werden, wenn dem Philologen das Ausland unzugänglich ist? Die bisherigen Erfahrungen sprechen ganz dagegen, und jeder wird sie bestätigen, der einmal eine fremde Sprache gründlich erlernt und aus Mangel an Übung wieder vergessen hat. Eine fremde Sprache läßt sich, von Ausnahmen abgesehen, schließlich eben nur im fremden Lande erlernen. Und gerade weil die Erfahrungen hierüber zweifellos waren, deshalb tat ja die Schulverwaltung das Mögliche, um den Auslandsaufenthalt der Neusprachler zu fördern. Der Erfolg hat ihr recht gegeben; die Ergebnisse des Unterrichts hatten sich unter der Wirkung der getroffenen Maßnahmen sehr gehoben. So werden wir denn, so ungünstig die Verhältnisse auch jetzt sein mögen, Formen des Auslandsaufenthalts für den Neuphilologen wieder finden müssen, wenn wir überhaupt den neusprachlichen Unterricht aufrecht erhalten wollen.

Ich bin sogar überzeugt, daß Kenntnis des Auslandes aus eigener Anschauung in Zukunft für den Philologen und den Lehrer überhaupt noch wichtiger sein wird, daß sie allerdings über die bloße Kenntnis der Sprache, die bisherige enge Zielsetzung, erheblich hinausgehen muß, und zwar in Verbindung mit einer veränderten Einstellung des

neusprachlichen Unterrichts und Studiums, zu der uns die Verhältnisse drängen. Bisher richtete sich das Studium fast ausschließlich auf historische und beschreibende Grammatik, Phonetik, Sprachbeherrschung, sowie auf die Literatur und ihre Geschichte; alle anderen Gebiete der fremden Kultur fielen praktisch fast ganz aus und mußten ausfallen, da das Studienggebiet, besonders für den, der zwei Sprachen wählte, so umfangreich abgesteckt war, daß es der Gewissenhafte kaum zu bewältigen vermochte. Der Schulunterricht war im wesentlichen auf Sprachbeherrschung und Literaturgeschichte eingestellt. Die Ergebnisse dieses Verfahrens waren, daß wir zwar fremde Sprachen fließender und gewandter beherrschten als irgendein anderes Kulturvolk — und wir waren stolz darauf. Aber diese Fertigkeit außerhalb des kaufmännischen Schriftverkehrs und der wissenschaftlichen Literatur zum Nutzen unseres Volkes anzuwenden, das verstanden wir nicht. Die fremden Völker, ihre Einrichtungen, ihre Kultur, ihre Art zu denken und zu fühlen, die geographischen Grundlagen ihres Lebens kannten wir merkwürdigerweise so wenig, als ob wir niemals ein Wort ihrer Sprache erlernt hätten, auch die Neuphilologen wußten fast nichts davon — wie die Berichte der Stipendiaten auf das schlagendste beweisen.

Die Zielsetzung des neusprachlichen Schul- und Universitätsunterrichts kann nicht bleiben wie sie ist, wenn wir zu einem besseren Verständnis des Auslandes gelangen wollen. Der junge Philologe darf nicht mehr nur auf Sprache und Literatur, er muß vielmehr auf die sachliche Kenntnis des fremden Volkes und seiner Kultur eingestellt werden. Wie kann das geschehen? Jedenfalls nicht dadurch, daß, wie es so häufig im deutschen Unterrichtswesen zu beobachten war, neben dem Alten einfach auch das Neue noch verlangt wird; denn dann wäre das neusprachliche Studium nicht mehr zu bewältigen oder würde zu einem oberflächlichen encyclopädischen Kompendienwissen führen. Vielmehr muß durch Studien- und Prüfungsordnung auf eine gewisse Spezialisierung schon innerhalb des Studiums hingewirkt werden. Hinreichende Sprachbeherrschung muß von allen gefordert werden, daneben aber könnten die einen wie bisher Grammatik und Literatur besonders betreiben — wir brauchen auch diesen Typus in der Schule —, andere dafür würden sich in dies oder jenes Sachgebiet der fremden Kultur, Kirche, Recht, Wirtschaft, Sozialpolitik, Wirtschafts- und Kulturgeographie usw., vertiefen. Zu dieser Umgestaltung stehen drei Mittel zur Verfügung, die sich gegenseitig ergänzen. Das eine ist die Heranziehung der Auslandfakultäten, oder wie man die neuen Einrichtungen zum Studium des Auslandes an unseren Hochschulen nennen mag, zur Ausbildung der Neusprachler. Der Vorteil wäre auf beiden Seiten: die Auslandfakultäten würden mehr Schüler bekommen, ihre Arbeit und Anschauungsweise könnte auf dem Wege durch die Schule mehr dem ganzen Volke zugute kommen; den Philologen aber würde ein weiterer Gesichtskreis er-

öffnet. Ein zweiter Weg wäre der, daß die Ausbildung der Handelslehrer und der Oberlehrer nach denselben Grundsätzen gestaltet würde. Auch hier wäre der Vorteil wieder auf beiden Seiten: der Handelslehrer würde bei entsprechender Verlängerung der Studiedauer eine bessere sprachliche Ausbildung erhalten, woran es jetzt häufig fehlt, die Philologen aber würden auf Gebiete des Handelslehrers geführt werden, wie Welt- und Volkswirtschaftslehre, Handelsorganisation und Handelsrecht, Wirtschaftsgeographie usw.

Das dritte und wichtigste Mittel aber wird eine Erweiterung des Aufgabenkreises der neueren Philologie sein müssen. Sie ist bisher im wesentlichen Sprach- und Literaturwissenschaft und damit im Vergleich zu der klassischen Philologie eng und rückständig geblieben; sie muß zur Kulturwissenschaft werden, wenn sie den drängenden Bedürfnissen des Lebens, von denen sich die Wissenschaft nicht unabhängig machen kann, entsprechen will. So wie die ältere Germanistik oder die heutige klassische Philologie die Gesamtheit vergangener Kulturen zu erkennen versuchen, so muß die neuere Philologie sich den heutigen Kulturen gegenüberstellen: die Kultur Englands, Frankreichs, der Vereinigten Staaten nach allen ihren Seiten, nicht bloß ihre Sprache und Literatur, muß ihr Problem werden. Deshalb braucht die historische Grammatik und die Erforschung etwa der mittenglischen oder der provenzalischen Literatur nicht von den Universitäten zu verschwinden, so wenig wie die Sanskritforschung oder die altiranische Philologie verschwinden wird; aber sie muß wie diese etwas beiseite treten, um der Kulturforschung, die wir notwendiger brauchen, mehr Raum zu schaffen. Solche Umstellungen einer Wissenschaft sind schwer zu vollziehen und brauchen, wie etwa das Beispiel der Phonetik zeigt, ungefähr dreißig Jahre Zeit. Das ist aber kein Grund, sie nicht zu versuchen. Es muß geschehen, zumal nach dem Vorgang der klassischen Philologie: man denke etwa an die Schriften des Altphilologen Poehlmann, deren gleichen die neue Philologie nicht aufzuweisen hat, obgleich eine ähnliche Betrachtungsweise Frankreich, England, Amerika gegenüber sehr wohl möglich wäre und zu wichtigen Ergebnissen führen müßte. Auch die neuere wird die hier geforderte Erweiterung des Kreises ihrer Probleme schon aus innerwissenschaftlichen Gründen vornehmen müssen. Einige jüngere Forscher haben das bereits erkannt, konnten jedoch bisher bei dem wesentlich grammatisch-literarischen Betrieb der Philologie an den Universitäten und dem vor allem auf formale Sprachbeherrschung gerichteten Schulbetrieb wenig durchdringen. Es kann der Verwaltung nicht schwer sein, ihnen Raum und Geltung zu verschaffen. Auch wird diese Richtung der Philologie dem Einfluß der Auslandstudien, wie sie an den Universitäten in Zukunft getrieben werden sollen, sich nicht entziehen können und wollen. Ja, man kann sagen, die Auslandsfakultäten sind bereits die organisatorische Form der hier geforderten Wissenschaft von der Gesamt-

kultur des Auslandes. Die neuere Philologie wird daher gut tun, inneren Anschluß an sie zu suchen, damit sie nicht eines Tages als für die Bedürfnisse des heutigen Lebens nicht mehr brauchbar beiseite geschoben werde.

Ähnlich der Universität wird auch die Schule die Ziele des neu-sprachlichen Unterrichts umstellen müssen. Kann von der früheren überwiegend grammatischen Einstellung nicht mehr die Rede sein — Sicherheit in den Elementen der Grammatik werden wir natürlich behalten müssen —, so wird er sich auch mit der formalen Sprachfertigkeit und Kenntnis der Literatur auf die Dauer nicht mehr begnügen können, wenn auch einige Sicherheit mindestens im Verstehen der fremden Sprache weiter gefordert werden muß. Den neu-sprachlichen Unterricht, wie er vor dem Kriege von einigen gefordert wurde, ähnlich wie den altklassischen, in den Dienst humanistischer Persönlichkeitsbildung zu stellen, was durch geeignete Auswertung des geistigen Besitzes der Engländer und Franzosen wohl möglich wäre, das dürfte den Bedürfnissen unserer Zeit nicht mehr entsprechen, so anziehend der Gedanke an sich ist. Das Hauptziel, das heute allein für den neu-sprachlichen Schulunterricht aufgestellt werden kann, muß dem des zukünftigen neu-sprachlichen Universitätsunterrichts entsprechen: sachliche Kenntnis der fremden Kulturen, soweit sie durch die Mittel der Schule erreichbar ist.

Aus allem, was hier ausgeführt worden ist, scheint mir eines mit Sicherheit hervorzugehen: Der neuphilologische Unterricht muß abermals umkehren, von der formalen Sprachbeherrschung zur sachlichen Kenntnis, von der Sprach- und Literaturwissenschaft zur Kulturwissenschaft. Der Neuphilologe aber ist dann der geborene Vermittler zwischen den Kulturen der heutigen Völker; die neuen Aufgaben können ihm nur größeren Einfluß im Volke, größeres Ansehen und größere Würde geben — wenn er es versteht, sich rechtzeitig auf sie einzustellen.

Wie aber steht es dann in Zukunft mit dem Auslandsaufenthalt der Neuphilologen? — Er wird noch weit notwendiger werden als bisher, wird aber ebenfalls andere Ziele erhalten müssen. Der Neuphilologe wird auch in Zukunft die fremde Sprache beherrschen müssen, wenn er es auch vielleicht nicht mehr bis zu der beinahe täuschenden Nachahmung der Aussprache und dem sicheren idiomatisch richtigen Ausdruck des Ausländers bringen wird wie vor dem Kriege. Schon das wird Aufenthalt im Ausland wünschenswert machen. Der Neuphilologe der Zukunft wird aber außerdem schon durch sein Studium, dann aber hoffentlich auch durch die Ordnung für die Oberlehrerprüfung auf sachliche Erfassung mindestens eines Teilgebietes der fremden Kultur eingestellt sein. Kenntnisse, wie sie dazu erforderlich sind, lassen sich wohl durch Buchstudium vorbereiten, eigentlich gewonnen werden können sie jedoch nur durch systematische Beobachtung im fremden Lande in Verbindung mit eingehendem

Studium einschlägiger Literatur. Das Wesen des neueren amerikanischen Strafvollzugs an jugendlichen Gesetzesübertretern z. B., oder das religiöse Leben Englands kann nur an Ort und Stelle wirklich erkannt werden. Die sachliche Erfassung der fremden Kultur wird also in Zukunft für den Neuphilologen den Aufenthalt im Auslande noch mehr notwendig machen, als die Erwerbung der nicht zu entbehrenden Sprachfertigkeit.

Damit ist zugleich angegeben, daß und wie die Ziele des Auslandsaufenthalts erweitert werden müssen. Diese Erweiterung liegt durchaus auf der Linie, die sich aus dem Vergleich der Berichte der Stipendiaten mit denen der Austauschlehrer ergab: von der Sprachbeherrschung zur Sachkenntnis. Dabei bin ich aus mannigfaltiger, eigener Erfahrung überzeugt, daß die beiden Zwecke einander nicht stören, sondern vielmehr fördern werden. Wer ein Teilgebiet der fremden Kultur erforscht, kommt dabei notwendig mit vielen Menschen in ungezwungene Berührung, an Gesprächsstoff fehlt es nicht; er braucht nicht künstlich der Unterhaltung zugrunde gelegt werden. Der Zweck der Spracherlernung tritt freilich nicht in den Vordergrund, wird jedoch erreicht; für den Ausländer wird die Unterhaltung, wenn der Deutsche einigermaßen unterrichtet ist, häufig interessant genug sein, um gesucht zu werden, wodurch wieder Gelegenheiten zum Hören und Sprechen der fremden Sprache für den Deutschen sich ergeben usw. Das Studium einer umfangreichen Literatur, das nicht zu umgehen ist, führt in den modernen Sprachgebrauch ein, und der oft notwendig werdende Schriftwechsel mit Behörden und Privatpersonen bietet reichliche Gelegenheit zum schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache, alles ohne jede künstliche Veranstaltung und rein im sachlichen Interesse.

Entsprechend dem veränderten Zweck werden auch die Mittel und Wege andere sein müssen, die der deutsche Philologe im Ausland anzuwenden haben wird. Systematische Beobachtung und eingehendes sachliches Studium werden dem an einer deutschen Universität Ausgebildeten besser anstehen, als Vokabeln lernen, Übungsarbeiten anfertigen, parlieren und »unbefangene Beobachtung«. Für jeden Philologen, der in Zukunft etwa mit behördlicher Unterstützung zu Studienzwecken ins Ausland geht, muß der Nachweis entsprechender Vorbereitung selbstverständlich gefordert werden: eine gewisse Beherrschung der Sprache des Landes, sowie vor allem Kenntnis eines oder mehrerer Teilgebiete der fremden Kultur, soweit sie im Inland erworben werden kann, auch eine übersichtliche Kenntnis der entsprechenden Gebiete der deutschen Kultur. Im Auslande wird der Deutsche dann sofort mit zahlreichen systematischen Besichtigungen oder Beobachtungen zu beginnen haben. Sammlung von einschlägigem Material — Prospekten, Programmen, Berichten, Flugschriften, Statistiken, Plänen usw. — wird gleichzeitig erfolgen und die Beobachtung beeinflussen und weiter leiten. Das Studium einschlägiger Werke sowie ganzer Reihen von

Zeitschriften, auch ihrer älteren Jahrgänge, das ich immer wieder besonders nützlich und fördernd gefunden habe, wird sich anschließen müssen. Ein entsprechender Bericht wird sich dann von selbst ergeben. Die so entstehenden Berichte werden sich von den bisher erstatteten wesentlich unterscheiden. Ausführliche Reisebeschreibungen, breite Darstellungen der Bemühungen um die Erlernung der Sprache Aufzählungen unwesentlicher und gleichgültiger Dinge usw., die besonders in den Berichten der Stipendiaten einen großen Raum einnahmen, werden sie nicht enthalten; statt dessen aber eine Fülle sachlicher Angaben, die über die Persönlichkeit des Verfassers und die Art, wie er den Aufenthalt im Ausland benutzt hat, ein viel besser begründetes Urteil ermöglichen werden. Außerdem aber werden diese Berichte mehr als bisher wissenschaftlich verwertbares Material bieten, das durch Veröffentlichung nutzbar gemacht werden könnte. Dissertationen würden sich von selbst ergeben, die jedenfalls lebensnäher wären als solche über die Reime in irgendeinem unbekannten mittelenglischen Gedicht oder über Deklination und Konjugation ebenso unbekannter altfranzösischer Texte.

Wird nun der Auslandsaufenthalt deutscher Philologen so, wie hier vorgeschlagen, gestaltet, so würde mancherlei erreicht: genauere Kenntnis des Auslandes seitens der Philologen, bessere Würdigung auch der deutschen Dinge, größere persönliche Förderung, gründlichere Ausnutzung des Aufenthalts im fremden Lande — den einzelne Herren doch recht leicht genommen zu haben scheinen — und schließlich auch eine mindestens nicht schlechtere Beherrschung der lebenden Fremdsprache.

Hält man dem entgegen: an alle solche Dinge zu denken, sei jetzt nicht an der Zeit, da uns die Hauptkulturländer ja doch verschlossen seien, so erwidere ich: es hat etwa 30 Jahre gedauert, bis feste Formen für den Studienaufenthalt der Philologen gefunden waren; nehmen wir für die Herausbildung der neuen Form denselben Zeitraum an: wer weiß, wie sich bis dahin die Lage der Welt gestaltet haben wird? Das Wichtige bleibt: Voraussetzung für diese neuen Formen ist die erforderliche Umstellung der neuphilologischen Wissenschaft; ein solcher Vorgang aber erfordert bei der Zähigkeit der Wissenschaft und ihrer Vertreter den Zeitraum eines Menschenalters. Es wird im Interesse unserer Stellung zu den anderen Völkern der Welt liegen, wenn wir möglichst bald damit beginnen. Und schließlich: wir können auch andere Länder, nicht nur England, Frankreich und Amerika in den Auslandsaufenthalt, vielleicht sogar später in einem gewissen Austausch, einbeziehen, und wir werden vielleicht auch ohne besondere Veranstaltung dazu genötigt werden. Bei dem starken Zudrang zur Oberlehrerlaufbahn ist es wahrscheinlich, daß manche der Anwärter ins Ausland abwandern. Ihnen steht ein großer Teil der Welt offen; manche von ihnen werden später in die Heimat zurückkehren. Sollte man diese nicht von vornherein wissen lassen, daß etwaige Anrechnung der

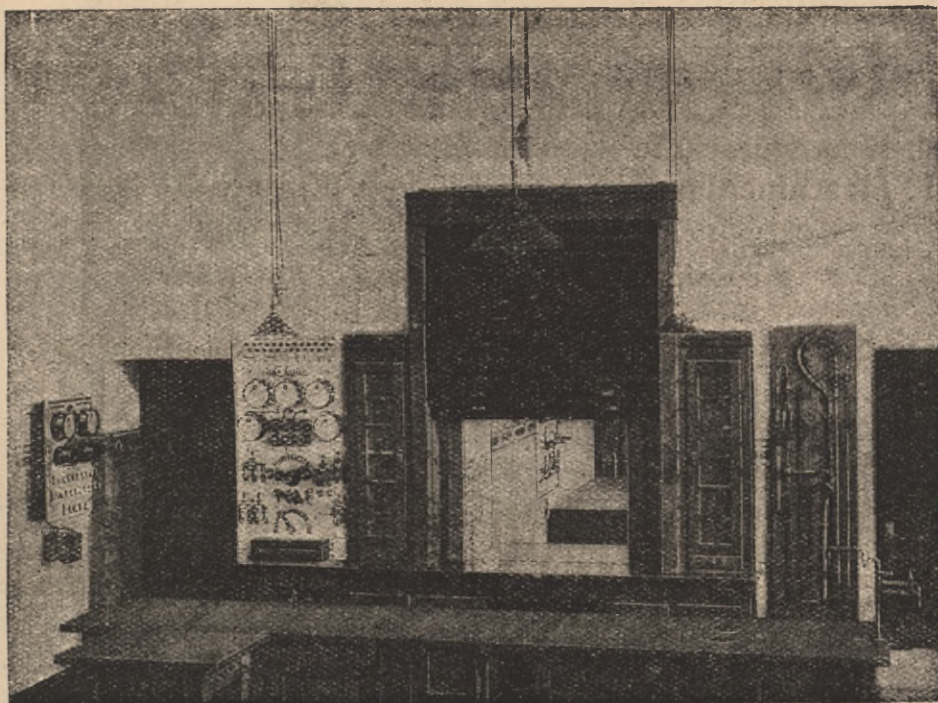
Auslandjahre auf Besoldungs- oder Ruhegehalts-Dienstalter oder andere Vergünstigungen nur dann gewährt werden könne, wenn sie nachweisen, daß sie sich auch um die sachliche Kenntnis des Auslandes bemüht haben? —

Das wichtigste aber scheint mir, daß die hier geforderte Erweiterung der neueren Philologie und die damit verbundene Umgestaltung des Auslandsaufenthalts der Philologen beitragen wird zu einer anderen Einstellung der Deutschen zum Ausland überhaupt. Wir lehnten vor dem Kriege manchen pädagogischen Gedanken, der aus dem Ausland kam, ab, eben weil er daher kam; man kann — mit einiger Übertreibung — beinahe sagen: es war uns unlieb, das Ausland, seine Leistungen und Einrichtungen wirklich ernsthaft mit den unsrigen zu vergleichen, eine Haltung, die als Folge unseres raschen und glänzenden Aufstiegs ja verständlich ist, die aber auch unser Verderben mit verschuldet hat. Man vergleiche damit die Haltung eines Mannes, der sich um unser Land und Volk gewiß auf das höchste verdient gemacht hat, Friedrichs des Großen, und zwar gerade in seinen jüngeren und mittleren Jahren, nicht im Alter. Über sein Verhältnis zur französischen Kultur geht man meistens mit Bedauern hinweg, anstatt es zu verstehen und gründlich besonders daraufhin zu untersuchen, was Friedrich der Große an der französischen Kultur innerlich erlebt hat. Das wäre eine anziehende Aufgabe einer kulturwissenschaftlich gerichteten Philologie. Er war jedenfalls allem, was ihm an der Kultur Frankreichs, seines Feindes, überlegen und besser erschien, offen zugewandt und suchte es nach Kräften für sein eigenes Land nutzbar zu machen. Mochte er in seiner Vorliebe für das Fremde besonders im Alter vielleicht zu weit gehen und sich den starr gewordenen Blick für das im eigenen Volke Aufkommende verschließen: er wies das Fremde nicht ab, weil es fremd war, und war dabei doch der erste Diener seines Staates und seines Volkes. Eine solche Haltung, die etwas ganz anderes ist als kritiklose Nachahmung, ist jedenfalls würdiger und dem eigenen Volke nützlicher als hochmütige Ablehnung aus Unkenntnis. Möglich ist solche Haltung nur auf der Grundlage inneren Verständnisses. Das aber kann die neuere Philologie als Kulturwissenschaft schaffen, kann es verbreiten durch die Schule. Und wird dann die innere Haltung des deutschen Volkes eine andere, bringen wir dem Fremden den guten Willen zum Verständnis statt einer Ablehnung von vornherein entgegen: ich zweifle nicht, auch die anderen Völker werden uns dann verständlicher, freundlicher und gerechter gegenübertreten. Und so beizutragen zum gegenseitigen Verständnis der Völker und damit zur Herbeiführung des Ideals eines anderen großen Deutschen des 18. Jahrhunderts, zum ewigen Frieden der Menschheit, soweit er überhaupt in dieser Welt verwirklicht werden kann, das wäre dann das letzte und schönste Ziel sowohl des Auslandsaufenthalts der Philologen als auch der neueren Philologie überhaupt.



Gedruckt bei E. S. Mittler & Sohn, Berlin SW68, Kochstraße 68—71.

Siemens & Halske A.-G.
Wernerwerk · Siemensstadt bei Berlin



Experimentierschalttafel und Anschlußtafel in einem Physiksaal

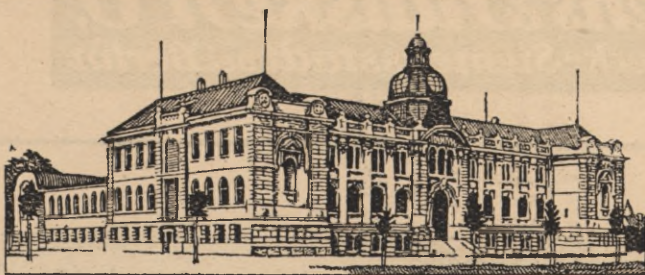
Experimentieranlagen

für den Physik- und Chemieunterricht
an Lehranstalten

Ingenieurschule Zwickau i. S.

Städtisch subventionierte
höhere technische
Lehranstalt für

**Maschinenbau
Elektrotechnik
Betriebstechnik**



Gegründet 1897

Die Anstalt ist Mitglied des seit 1902 bestehenden Verbandes der höheren technischen Lehranstalten Deutschlands und gliedert sich in

- I. Ingenieurschule (Ingenieur-Abteilung),**
 - II. Maschinenbauschule (Techniker- u. Werkmeister-Abteilung),**
- in denen **Fabrikleiter, Konstrukteure und Betriebsingenieure** bzw. **Werkmeister, Techniker u. Betriebsbeamte** für alle Zweige der Technik gründliche Ausbildung finden

Die modern eingerichteten Laboratorien, ein maschinentechnisches, elektrotechnisches, chemisch-technisches und metallographisches, besitzen gut ausgestattete Arbeitsplätze in genügender Anzahl

Unterrichtsbeginn: Im Sommer Mitte April, im Winter Mitte Oktober
Auskünfte kostenlos durch die Verwaltung

(25)

Trölltsch'sches Nürnberger Rechenbrett

(52)

Grund- lage:	1 3 5 7 9	11 13 15 17 19
	2 4 6 8 10	12 14 16 18 20

- Schul Ausgabe: a) Zahlenraum 1—20
b) Zahlenraum 1—120
Kinderausgabe: c) Zahlenraum 1—20
d) Zahlenraum 1—120

Verlag:

Schulmuseum des Bezirks-
lehrervereins **Nürnberg.**

Voigt & Hochgesang GÖTTINGEN

(15)

Fabrikation von Dünnschliffen
von Gesteinen, Mineralien,
Petrefakten und Hölzern.

Mikrophotographien, Diapositive,
große Lehrsammlungen für Schulen.

Schneid- und Schleifmaschinen
— zur Anfertigung von Dünnschliffen. —
Gesteins- und Mineral-Sammlungen.

A. Zahn

Lieferant für staatliche und städtische Behörden von
vollständigen Möbel-Ausstattungen

für Schulen, Hörsäle, Verwaltungsgebäude und Krankenhäuser.

Berlin-Weißensee, Gustav Adolfstr. 131.

(37)

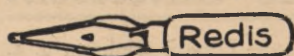
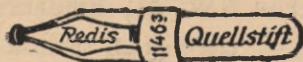
Kleine Ly und Kleine Redis



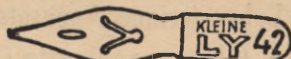
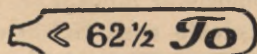
Die neueren Bestrebungen des Schreibunterrichts fordern Beseitigung der spizen Stahlfeder. Breit-schnäblige Kiel- und Rohrfedern sind neuerstanden, sie werden jetzt aus Stahl gemacht.

In den ersten Schuljahren werden die Grund- und Übergangsformen mit der stumpfen „Redis“ geschrieben. Bei älteren Schreibern mit der besonders harten

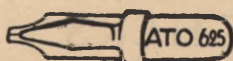
Redis 1149 bis zur vollständigen Beseitigung des Fingerdruckes.



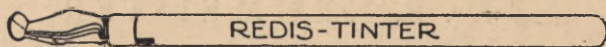
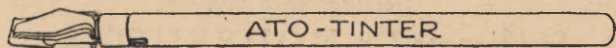
Hierauf wird mit rechts oder links abgeschragten Winkelspizfedern B-Lo oder Ly bzw. Kleine Ly oder der Ly-Kielfeder



geschrieben. Für Schmuckschriften kommen breitere Ly-, B-Lo-, Ato- und die Redisquellstifte in Frage. — Wir empfehlen für den

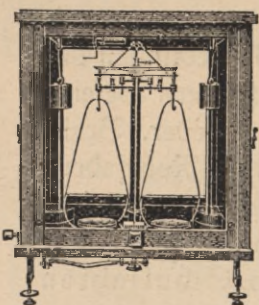


Schreibunterricht Georg Wagners „Grundlagen der Schrift für Schule und Leben“, für Schmuckschrift Professor Wilhelm Krauses „Deutsche Kopfschrift“. Für ganz große Schriften, Plakate oder Aufschriften dient der Ato- und Redis-Tinter.



Unsere kleine Hauszeitschrift „Die Schreibtechnik“ gibt Ihnen Auskunft über die hier einschlägigen Fragen.

Heintze & Blanckertz Fabrik Berlin



Paul Bunge, Hamburg 23, Ottostr. 13.

Gegründet 1866.

Mechanisches Institut.

Ältestes Konstruktionsbureau für kurzarmige Wagen
empfiehlt seine Originalkonstruktionen in **physikalischen,**
analytischen und mikro-chemischen Wagen in un-
erreicht vorzüglicher Ausführung und in allen Preislagen.

Preislisten kostenlos.

(12)

Apparate für den Chemie-Unterricht

nach Hofmann, Lüpke, Ohmann u. a.
stellt her (31)

Dr. Rob. Muencke, G. m.
b. H.

Fabrik für Laboratoriums-Apparate
Berlin N4, Chausseestraße 8

Hermann Eppler

Kunstwerkstätte für plastische Anatomie
Berlin NW. 21, Emdener Str. 19

fabriziert als Spezialität:

Anatomische Modelle

Nachbildungen von Hautkrankheiten
aus Wachs

Zoologische Modelle (20)

Skelette und Schädel

Lehrmittel für Fortbildungsschulen

LIPSIUS & TISCHER'S FRANZÖSISCHE U. ENGLISCHE SCHULLEKTÜRE

Herausgegeben von

Studienrat Dr. MOHRBUTTER
und Dr. R. NEUMEISTER

(19)

Leichte, kurze, packende, auch humorvolle Erzählungen fehlen unserer Jugend im fremdsprachlichen Unterricht noch immer. Besonders mangelt es den mittleren Klassen trotz der vielen vorhandenen Sammlungen an **passendem** Lesestoff. Man muß den Lernenden Stoffe bieten, die fesseln, die gern, auch freiwillig gelesen werden. Nur das Beste in bezug auf Form und Inhalt darf bei der Auswahl in Betracht kommen.

Die meisten Bändchen gelangen 1. Ohne Anmerkungen, 2. mit deutschen Erklärungen, 3. in einsprachigen Ausgaben auf den Markt. Wörterbücher, die auch für Einleitung und Anmerkungen berechnet sind, werden allen Bändchen beigegeben. Das eingefügte, teils farbige Bildermaterial trägt zur Erhöhung des Interesses und zur Unterstützung der Anschauung vorteilhaft bei.

Unsere Ostern 1914 begonnene Sammlung hat in weiten Kreisen des neusprachlichen Unterrichts die lebhafteste Anerkennung gefunden. Allgemein wurde uns versichert, daß die Wahl der Stoffe vorzüglich gelungen, der Inhalt der einzelnen Bände von einer den Unterricht in wohlthuender Weise beeinflussenden Wirkung sei, daß auch die äußere Gestalt unserer Bücher den uneingeschränkten Beifall verdiene.

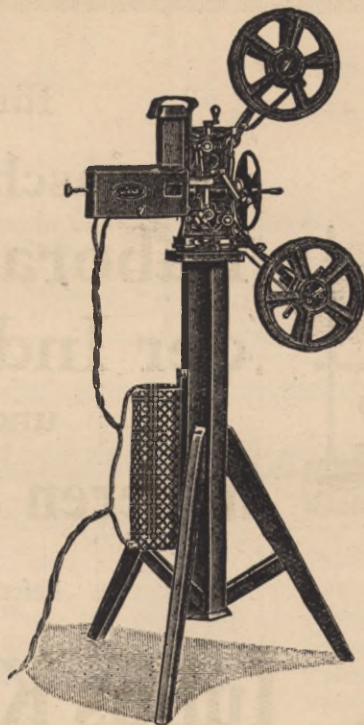
Ausführliche Prospekte werden kostenlos und portofrei versandt von der
Verlagsbuchhandlung Lipsius & Tischer in Kiel.

Ica

Projektions-Apparate

in allen Größen und Ausführungen für direkte und indirekte Projektion, für alle Arten Lichtquellen

Verlangen Sie
unsere
PREISLISTE
für
Projektion.
Zusendung
erfolgt kostenlos.



Verlangen Sie
unsere
PREISLISTE
für
Kinematographie.
Zusendung
erfolgt kostenlos.



Kinematographen

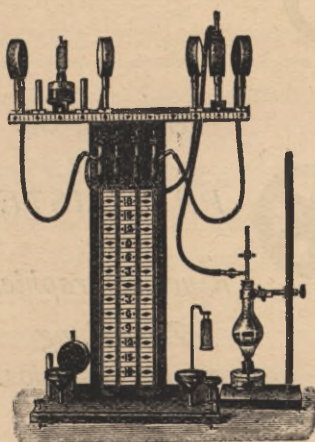
Vorführungsapparate für Schulen

*Leichte und gefahrlose Handhabung
Anschluß an Lichtleitung*

Ica akt. Ges. Dresden. A.

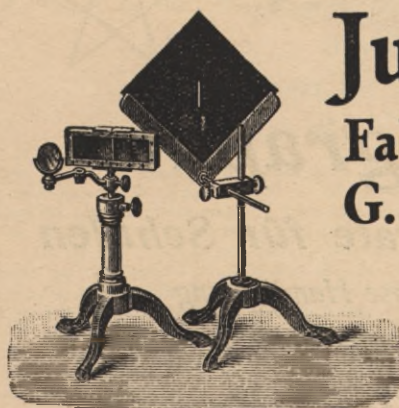
(68)

PHYSIKALISCHE APPARATE



für
wissenschaftliche
Laboratorien
der Industrie
und
höheren Schulen

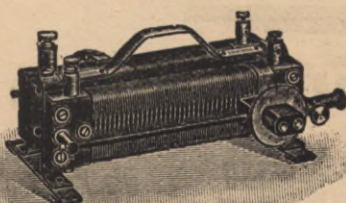
liefert:



Julius Kräcker
Fabrik für Feinmechanik
G. m. b. H.

Neukölln
Pflügerstraße 18

Gebr. Ruhstrat Göttingen D 3



Universal-Widerstände



Schalttafeln



Meß-
instrumente

Experimentier-Schalttafeln und
Experimentier-Widerstände in
Instituten und Schulen
zu Tausenden im Gebrauch.

Man verlange die neuerschienene Liste

Man verlange die neuerschienene Liste

Coburger Lehrmittelanstalt NEUSES-COBURG

Inh.: Max Albert Sommer

Herzogl. Sächs. Hoflieferant

empfiehlt sich zur Lieferung sämtlicher

Lehrmittel für den landwirtschaftlichen Unterricht

Eigene Werkstätten für
plastische anatomische Modelle

Spezialität:

Zerlegbare anatomische Tier-Modelle
Hufpräparate für Lehrschmieden
Zoologische Modelle

(34)

Gustav A. Rietzschel, Leipzig

Kreuzstraße Nr. 12
Fernsprecher 4940

Bankverbindung: Deutsche Bank

Buch- und Lehrmittelhandlung
/ Spezialhaus für Schulein-
richtungen / Eigene Werk-
stätten / Verlag / Sortiment
/ Kommission / Import / Export

Über hundert
langjährige und geschulte Mitarbeiter



Postscheckkonto Leipzig Nr. 13184

Großbuchbinderei mit Neben-
zweigen / Spezialanstalt für
Bilder- und Kartenauzüge /
Globusfabrikation / Bilder-
Rahmerei / Plastisch-natur-
wissenschaftl. und Präparations-
werkstätten / Relief-Bildnerei

Liefert mit den Firmen Professor C. Bopp, Physik.-chem. Institut, K. G. Lutz,
Naturwissenschaftl. Verlag, Adolf Mang, Geogr.-astronom. Verlag, Stuttgart

Zweigniederlassung: Sonneberg, S.-M., Bernhardstr. 5

Leistungsfähige und solide Bezugsquelle für alle

LEHR- UND LERNMITTEL

Sachgemäße und individuelle Beratung auf Grund

langjähriger Praxis. Kostenanschläge und reich illustrierte

KATALOGE und periodisch erscheinende BERICHTE

so wie Ansichtssendungen gern zu Diensten

(55)

PETRA

Tageslicht-Schulkino

Der kinematografische Unterrichts-Apparat in höchster Vollkommenheit! Für jedes auch das kleinste Klassenzimmer geeignet! Kinderleicht zu bedienen!

Ein einfacher Schrank (wie ein Klassenschrank) birgt die gesamte fest-eingebaute Kino-Einrichtung. Die Filmwand hat die **Größe einer Schultafel**.

Der Apparat arbeitet völlig selbsttätig. Der Film rollt sich selbst wieder auf.

Keine Verdunkelung des Raumes mehr.

Helle, plastische Bewegungsbilder weithin sichtbar, gleichgültig, ob bei Tageslicht oder künstlichem Licht! Alle Filme verwendbar!

Ebenso geeignet zur Vorführung von Glasdiapositiven.

Die Beleuchtungsquelle des Projektionsapparates ist eine Glühbirne, die im Stechkontakt der Lichtleitung des Raumes eingeschaltet wird. Keine Feuergefahr mehr! Modernste Schutz-Einrichtungen! Bei Störungen im Betriebe oder Reißen des Filmbandes steht der Apparat sofort still.

Eine Stillstandsvorrichtung ermöglicht jederzeitiges Anhalten bei besonders interessanten Filmstellen. Also Zeit zu Fragen, Erklärungen und Besprechungen!

Glänzende Begutachtung durch das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, bei dessen Tagung in der dies-jährigen pädagogischen Osterwoche die Tageslicht-Filmwand vorgeführt wurde.

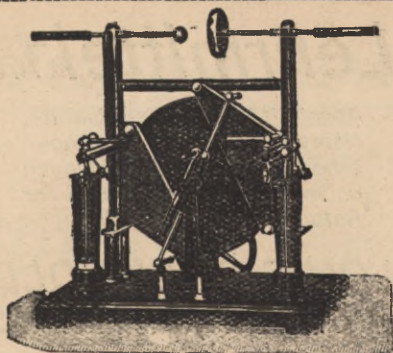
Der **Nationalversammlung in Weimar** wurde der Kulturfilm des Herrn Professor Dr. Hanslik auf der **Tageslicht-Filmwand** im hell erleuchteten Sitzungssaal gezeigt. Allseitige Anerkennung der Mitglieder der Regierung und Parteien!

Nähere Angaben werden Interessenten bereitwilligst übersandt.
Tägliche Vorführungen in den Räumen der Firma bei jeder Beleuchtung!
General-Vertretungen für einzelne Provinzen noch zu vergeben.

PETRA A.-G. für Elektromechanik

Fernsprecher: Zentrum 3142 **BERLIN C19**

Niederwallstraße 18/20



Wommelsdorfsche Kondensatormaschine

D. R. Patent Auslandspatente

Leistung wie 10—30 Influenzmaschinen
nach Holtz—Wimshurst gleicher Scheibengr.

Betriebssicher, Einfach zu bedienen, Vielseitiges Lehrmittel

Influenzmaschinen

Neu! mit tiefschwarzen licht- und isolierbeständigen
Bakelitscheiben hoher Leistung, D. R. P.

Experimentierkästen

Neue Apparate, musizierende Funken
Listen gratis und franco!

Berliner Elektros-Ges. m. b. H.
Berlin - Schöneberg, Mühlenstraße 10.

LEXIKON DER PÄDAGOGIK

Im Verein mit Fachmännern und unter
besonderer Mitwirkung von Hofrat Prof.
Dr. Otto Willmann herausgegeben von
Professor Ernst M. Roloff

In den »Pädagog. Studien« (Dresden-Blasewitz) 1918,
1. Heft, schreibt Dr. Hans Zimmer in Leipzig:

»... Mein Gesamturteil über das Werk kann
ich zum Schluß dahin zusammenfassen, daß das
Roloffsche Lexikon seinen gewaltigen Stoff auf
knappstem Raume mit aller wünschenswerten
Gründlichkeit behandelt; daß es bei allem un-
verrückbaren Festhalten an seinem katholischen
Standpunkte auch für Protestanten eine ergiebige
Fundgrube pädagogischen Wissens ist; daß es
in jeder Beziehung auf der Höhe der Zeit
steht; daß es sich mit alledem als das beste
aller pädagogischen Nachschlagewerke der
Gegenwart in deutscher Sprache erweist,
und daß es dank dem nationalen Stand-
punkte, auf dem es sich durchweg hält,
auch noch für lange Zeit das pädago-
gische Lexikon der Zukunft bleiben wird.«

Fünf Bände in dauerhaftem Einband je M 23.—

Ein Ergänzungsband erscheint 1920

Freiburg i. B.

Herdersche Verlagsbuchhandlung



Schulbücher-Verlag der Aschendorffschen Verlagsbuchhandlung in Münster i. Westf.

(56)

Ausführliche Verzeichnisse durch jede Buchhandlung oder direkt vom Verlage.

**Aschendorffs Sammlung auserlesener Werke
der Literatur.** Bisher erschienen 84 Bändchen,
sämtlich gebunden.

Aschendorffs Textausgaben unserer Dichter.
Bisher erschienen 14 Bändchen, sämtlich gebd.

Erläuterungen zu den Textausgaben. Bisher
erschieden 14 Hefte.

**Aschendorffs Sammlung lateinischer und grie-
chischer Klassiker.** Bish. ersch. 126 Bändchen.

Lateinisch-Deutsches Wörterbuch für den Schul-
gebrauch von Dir. Dr. Frey. Gbd. M. 7,50.

Griechisch-römische Altertumskunde unter Mit-
wirkung von Fachgenossen hsg. v. Dr. Hense.
4. Aufl. Gbd. M. 5.—

Deutsches Lesebuch von Dr. A. Führer, Dr.
A. Kahle u. Dr. Fr. Kortz. 1. Sexta. 12. Aufl.
Gbd. M. 3,20. 2. Quinta. 10. Aufl. Gbd. M. 3,20.
3. Quarta. 9. Aufl. Gbd. M. 3,40. 4. U.-Tertia.
8. Aufl. Gbd. M. 3,70. 5. Ob.-Tertia u. U.-Sekunda.
7. Aufl. Gbd. M. 4.—.

Rechenbuch nebst Aufgaben zur 1. Einführung in
die Geometrie hsg. v. Westrick u. Heine.
36./37. Aufl. VIII u. 288 S. 8°. Gbd. M. 3,70.

— 36./37. Aufl. Ausgabe für Realschulen in
3 Teilen à 90 Pf.

— — **für Vorschulen** (Vorstufe zu Westrick-Heines
Rechenbuch) von Schallitz u. Heine). 3. Aufl.
Heft 1 u. 2 gbd. je M. 1,10. Heft 3 gbd. M. 1,35.

— — **für höh. Mädchenschulen.** Nach Westrick-
Heines Rechenbuch bearb. v. Meyer u. Braun.
4.—6. Auflage. 6 Hefte.

Grundzüge der Physik. Mit einem Anhang:
Chemie u. Mineralogie. Bearb. von Prof. Dr.
H. Pünning. 212 S. 27. Aufl. M. 3.—.

— — 28. Aufl. Ausgabe für Realschulen. Gbd. M. 3,20.

Lehrbuch der Physik f. d. ob. Klassen höh. Lehr-
anstalten. Von Prof. Dr. Pünning. 12. Aufl.
VIII u. 356 S. Gbd. M. 4,60.

**Pünings Physik für höh. Mädchenschulen und
Lyzeum.** Von Dr. Lemcke. 2. Aufl. Gbd. M. 2,60.

**Kurzer Leitfaden der Chemie für höh. Mädchen-
schulen.** Von Dr. Lemcke. Gbd. M. 1,60.

Friedrich Binsky

**Schultafel-Fabrik, Schul-
und Hörsaaleinrichtungen**

Instandsetzung (39)
unbrauchbar gewordener
Schreibflächen aller Fabrikate
Schwämme, Kreide, Lehrmittel

Berlin O17, Fruchtstr. 37

Lehrmittel *aller Art*

*Spezialität: Uhrglaspräparate,
Nährwertpräparate, Buchhold-
sche Präparate, Sammlungen
u. Modelle der Zoologie u. der
Botanik. Schuleinrichtungen (30)*

LOUIS BUCHHOLD
MÜNCHEN, Tizianstr. 22

Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel **Hannover**

**Verlag von Schulbüchern
für Deutsch, Pädagogik, Gesang
und fremde Sprachen**

**Goedels Sammlung Neusprachlicher Schultexte
und Präparationen (etwa 35 Bände)
Krafft u. Rankes Präparationen f. die griechische
u. lateinische Schullektüre (etwa 110 Hefte)**

(2)

Ausführliche Verzeichnisse bitte ich zu verlangen

Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel, Hannover

**Geographischer Verlag
H. Wagner & E. Debes, Leipzig**

empfiehlt (5)

E. Debes' 3stufigen Schulatlas

E. Debes' Schulwandkarten

Gr. Verbreitung in Deutschland
Man verlange ausführlichen illustrierten
KATALOG über alle Verlagswerke
Prüfungsexemplare der Atlanten liefern wir den
Herren Schuldirektoren auf Wunsch unberechnet
Durch jede Buchhandlung zu beziehen.

Wilhelm Niehls

Berlin-Pankow, Breitestr. 15a

Thermometer

für den wissenschaftlichen
und technischen Gebrauch. (61)

**Spez.: Hochgrad. Quecks.-Thermo-
meter + 575° C. Thermometer für
Kältegrade bis - 200° C. Glas-
apparate für den physik. Unterricht.**

Verlag L. Ehlermann in Dresden

Spezialverlag für

Deutsche Sprache

Deutsche Lesebücher und Hilfsbücher für alle Klassen • Literaturgeschichte. *Mensings* weitverbreitetes Hilfsbuch für den deutschen Unterricht, deutsche Schulausgaben, u. a.

Englische Sprache

Plates Unterrichtswerke - englische (und französische) Übungsbibliothek u. a.

Mathematik

Lehr- und Übungsbücher für Unter-, Mittel- und Oberklassen von *Bußler* u. *Dronke-Löhbeyer*. 4- und 5 stellige Logarithmen u. a.

empfiehlt bei beabsichtigtem Wechsel von Lehrbüchern seine Verlagswerke geneigter Berücksichtigung.



Verlag von E. F. Thienemann in Dresden

Pflege und Förderung von für Lehrerbildungsanstalten

sowie die allgemeine Fortbildung und
die Schulpraxis des Volksschullehrers

geeigneten Unterrichts- und Handbüchern,
insbesondere für den deutschen Unterricht
und die Schulorganisation.

(73)

Vollständige Verlagsverzeichnisse, besondere Angebote und ausführliche Prospekte stehen jederzeit kostenlos zur Verfügung.

Höhere Privatschule u. Vorbereitungsanstalt (vorm. Düringsche)

für das Einjährige, Primaner- und
Abiturienten-Examen und für alle
Klassen höherer Lehranstalten.

Berlin W50, Rankestr. 20

Tel. Amt: Pfalzburg Nr. 2738.

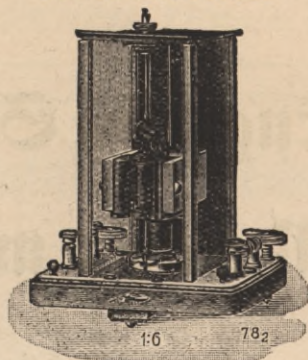
Dir. Bride.

(40)

Die Schule enthält sämtliche Klassen,
von der Vorschule bis zur Oberprima,
des Gymnasiums, Realgymnasiums, der
Oberreal- und Realschule. Auf Vor-
bildung und Individualität eines jeden
Schülers wird sorgfältig Rücksicht ge-
nommen. Nur solche Schüler werden
in einer Klasse vereinigt, die ihrem
Wissen nach zusammen gehören. Die
Schularbeiten werden unter Aufsicht
der Lehrer angefertigt. — Helle,
luftige Räume. — Freiprospekt.

Hartmann & Braun A.-G.
Frankfurt a. M.

**Elektrische
Schul-Meßgeräte**
für den Hörsaal

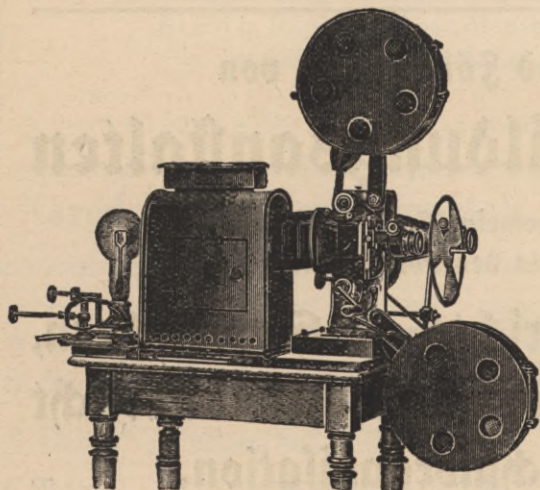


(67)

Schul-Spiegel-Galvanometer
MAN VERLANGE LISTE D.

Unterrichtskinetograph

„Pestalozzi“,



Spezialapparat mit Stillstandsvor-
richtung, um einzelne Filmteilmuster
bis 10 Minuten wie ein Glasprojek-
tionsbild ohne jede Feuersgefahr pro-
jizieren und erklären zu können; an
jede Glühbirnenleitung sofort anzu-
schließen. Der Apparat projiziert
auf 20 m Entfernung bis 4 m breite
Bilder.

Falls kein elektrischer Strom zur
Verfügung steht, wird der Apparat
mit unserem neuen

„ASKI“

Kinolicht ausgestattet.

Man verlange ausführlichen Prospekt!

Graß & Worff, Inhaber Walter Vollmann
Berlin SW 68, Markgrafenstr. 18.

(48)

Telegrammadresse: Kinophot Berlin.

Fernsprecher: Moritzplatz 4421 und 3991.

Neue pädagogische Werke

aus dem Verlage von J. P. Bachem in Köln.

(28)

Der Religionsunterricht in den drei ersten Schuljahren. Von Rektor W. J. Sauren. 1.—3. Tfd. Geheftet M 6.20, gebunden M 7.—.

Die religiöse Unterweisung der Jugend. Katechetik von Dr. E. Schmitz, Direktor des Lehrseminars. Geheftet M 3.20, gebunden M 3.80.

Methodik des gesamten Religionsunterrichtes in der Volksschule — unter Miteinbeziehung der Mittelschule auf Grund der neuzeitlichen Anforderungen und methodischen Fortschritte bearbeitet von Dr. Josef Schiefer. 10.—12. Tausend. Gebunden M 2.80.

Der Religionsunterricht in der Fortbildungsschule und in der sonntäglichen Christenlehre sowie in den höher organisierten Schulanstalten. Methodisches Handbuch von Dr. Josef Schiefer. Gebunden M 1.70.

Handbuch für Perikopenstunde. Erklärung der heiligen Messe und der kirchlichen Gebräuche, des Kirchenjahres, der sonn- und festtäglichen Evangelien nebst einer Anzahl Heiligenlegenden und Kirchenlieder. Nach den amtlichen Lehrplänen für Präparandenschulen, Lehrerseminare und Anstalten mit ähnlichem Lehrziele sowie für die Hand des Volksschullehrers bearbeitet von Seminardirektor Dr. W. von der Suhr. Sechste und siebente Auflage. Geheftet M 3.60, gebunden M 4.80.

Der Religionsunterricht in der Volksschule. Seine Methodik und geschichtliche Entwicklung. Für angehende Volksschullehrer und Katecheten verfaßt von Seminardirektor Dr. W. von der Suhr. Zweite Auflage. Geheftet M 1.80, gebunden M 2.—.

Deutsche Musteraufsätze. Eine Sammlung von Stilübungen und Entwürfen. Von Prof. Jos. Feldmann. Geheftet M 3.—, gebunden M 4.—.

Die Praxis des Aufsatzunterrichtes in der Volksschule. Von Rektor W. J. Sauren. Geheftet M 2.20, gebunden M 2.60.

(Die Preise verstehen sich auschl. des derzeitigen Teuerungszufchlages.)

Die Praxis des ersten Schuljahres in katholischen Volksschulen. Unterweisungen über die Methode der Biblischen Geschichte, des Rechnens, der Anschauung, des Schreibens, Lesens, Singens, Memorierens u. Zeichnens. 8. bis 10. Tausend. Mit 8 Tafeln Schriftproben u. 14 Tafeln Zeichenvorlagen. Von Rektor W. J. Sauren. Geheftet M 3.60, gebunden M 4.20.

Die Praxis des zweiten Schuljahres in katholischen Volksschulen. Unterweisungen über die Methode der Biblischen Geschichte, des Deutschen, Rechnens, Zeichnens, Singens und Turnens. 6. bis 8. Tausend. Mit einem Anhang: Kurze Biographie der bedeutendsten Jugendschriftsteller und einem Verzeichnis empfehlenswerter Schriften. Von Rektor W. J. Sauren. Geheftet M 2.60, gebunden M 3.20.

Der Schönschreibeunterricht. Für den Gebrauch beim Unterricht in Volks- und Mittelschulen praktisch dargestellt von Rektor Johann Bendel. Dritte Auflage. Mit zwei Tafeln und einer Beilage. Geheftet M 1.60, gebunden M 2.—.

Lehrgang für das Linearzeichnen in den Oberklassen der Volks- und Mittelschulen. Nach den neuesten ministeriellen Bestimmungen bearbeitet von Heinr. Simons, Zeichenlehrer. Dritte Auflage. Mit 24 Tafeln. Gebunden M 2.80.

Geschichte und Methode des Unterrichts im Rechnen und in der Raumlehre. Mit einem Geleitwort von Schulrat J. Mundt. Für Lehrer und Lehrerbildungsanstalten bearbeitet von Seminarlehrern R. Caro und L. Helmonds. Geheftet M 3.40, gebunden M 4.—.

Die Physik in der Volksschule. Lehrproben, Entwürfe, Stoffsammlungen mit angefügten Fragen und Aufgaben und Lehrplänen. Von Paul Jansch. Mit 109 Abbildungen. Geheftet M 4.—, geb. M 4.80.

Schulkommissionen. Ein wenig gewürdigtes, aber höchst bedeutungsvolles Organ der örtlichen Schulverwaltung. Interessenten und Freunde der Volksschule in Gemeinde, Kirche und Elternhaus sowie Lehrern und Lehrerinnen zur Information herausgegeben von Rektor Peter Malzbender. Preis M 1.—.

Der Kampf um die Schule in Preußen 1872 bis 1906. Von KreisSchulinspektor Dr. Jos. Beß. Geheftet M 3.40, gebunden M 4.—.

v. Dolfis & Helle, Braunschweig F. 18



Rühmlichst bekannte Fabrik für
Turnspiel-Geräte

(22)

Sportgeräte / Turngeräte / Turnhallen-Einrichtungen

Kataloge kostenfrei

A. Müller / Fröbelhaus
LEIPZIG, Langestraße 34
liefert
Lehrmittel
für
sämtl. Unterrichtsfächer
Offerten auf Wunsch

Schulwandtafeln
Anstricherneuerung
gebrauchter Tafeln (44)
„**Schiefer-Imitation**“
Aufschreib-Tafeln und Schulkreide
ARTHUR ILLGEN
Schulwandtafel-, Schiefer-Imitations-Geschäft
Besteht seit 30 Jahren
Berlin N 31, Brunnenstr. 47, Tel. Humboldt 973

Alle Glasinstrumente und Apparate
sowie **Thermometer, Aräometer etc.** für den Gebrauch
in **chemischen Laboratorien** und zum **chemischen**
Unterricht liefern seit 30 Jahren als **Spezialität**
Georg Schmidt & v. d. Eltz
Glasinstrumenten- und Thermometer-Fabrik
SCHMIEDEFELD, Kreis Schleusingen. (63)

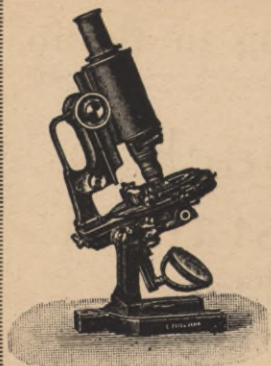
E. ZIMMERMANN
Fabrik wissenschaftl. Apparate
LEIPZIG Gegründet 1887 BERLIN

Apparate
für experimentelle
Psychologie und Pädagogik (65)


Chemische, physik. usw. Apparate u. Geräte
für Laboratorien.
Sämtliche Lehrmittel für Schulen. (62)
Wachenfeld & Schwarzschild
Inh. H. Süssé & W. Schmidt, CASSEL 3.

Auba-Kreide
:: weiß und farbig ::
sandfrei ist die feinste
Schultafelkreide
Viele Anerkennungsschreiben
Preisliste und Muster durch (47)
Paul Aubele, Schultafelkreides Fabrik
Neu-Ulm (Schwaben)

Koehler & Volckmar A.-G.
Abteilung Lehrmittel
Leipzig, Täubchenweg 21 (18)
Die Firma unterhält das größte Lager
aller Lehrmittel für Schulen jeder Art
Wandtafeln, Pulte, Lehrmittel- und Bücherschränke,
Kunstblätter, Anschauungsbilder für alle Unter-
richtsfächer, Globen, Tellurien, Landkarten, Lese-
und Rechenmaschinen, Anatomische Modelle,
Zoologische Präparate, Physikalische und chemische
Apparate, Technologische Sammlungen, Fröbel-
gaben, Musikinstrumente, Turngeräte usw. usw.
Einrichten ganzer Schulzimmer. Eigene Werkstätten.
Umfangreiche illustrierte Kataloge.
Regelmäßige Berichte über neue Lehrmittel.



ZEISS MIKROSKOPE

Mikrophotographische Apparate
Projektionsapparate Epidiaskope

Kleine Projektionsapparate an jede Lichtleitung an-
schließbar auch für Mikroprojektion benutzbar

Astronomische Fernrohre
Schulsternwarten

Berlin
Hamburg



Wien
Buenos Aires

Druckschriften kostenfrei

Alle Bilder
auch als Stereoskopbilder
lieferbar

★



Stereo-
Betrachtungs-Apparate
bewährter Konstruktion

★

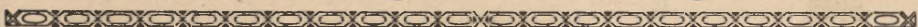
PROJEKTIONS- LICHTBILDER

ALLER UNTERRICHTS-FÄCHER

≡ Die Sammlung umfaßt ungefähr 16000 Nummern ≡

Neue Photographische Gesellschaft, Akt.-Ges., Berlin-Steglitz

G. Grote'sche Verlagsbuchhandlung in Berlin



Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten

In acht nach Klassenstufen geordneten
Abteilungen und zwei Vorschul-Teilen

Bisher herausgegeben vom Geh. Reg.-Rat Professor Dr. Chr. Muff

Neue Bearbeitung vom Geh. Studienrat Prof. Dr. Alfred Biese

Direktor des Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums in Frankfurt a. M.

Genehmigt zur Einführung durch die Ministerial-Erlasse vom 14. 2. 1914, U II 10171 (für die Vorschulteile) und vom 24. 3. 1915, U II 10722 (für die Unter- und Mittelklassen).

Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen

(Lyzeen und Oberlyzeen)

Begründet von Muff und Dammann

Auf Grund der Bestimmungen vom 18. August und 12. Dezember 1908 neubearbeitet von Professor Dr. Ernst Borkowsky, Direktor des Luise-Lyzeums in Naumburg a. S., Heinrich Brinker, Direktor der Luise-Henriette-Schule in Berlin-Tempelhof, und Ludwig Korodi, Direktor der Fontaneschule in Berlin-Schöneberg

Acht Bände.

Genehmigt zur Einführung durch Ministerial-Erlaß vom 5. 3. 1914 (U II, 16248)

Mit Anmerkungen für den Gebrauch der Lehrer für die einzelnen Bände

Deutsches Lesebuch für Mittelschulen

Auf Grund der Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens in Preußen vom 3. Februar 1910

Herausgegeben von Otto Seidel, Rektor in Berlin-Schöneberg, und Dr. Carl Zipperling, Konrektor der mit dem Oberlyzeum verbundenen Mädchenmittelschule in Berlin-Wilmersdorf (jetzt Provinzialschulrat in Magdeburg).

Genehmigt zur Einführung durch Verfügung des Provinzial-Schulkollegiums Berlin IV, 1190. 1. April 1916

Fünf Bände. (Ausgabe für Knaben- und Mädchenmittelschulen.)

(54)

Grote'sche Schulausgaben:

- Frenssen, Peter Moors Fahrt nach Südwest. Mit Einführung und Anmerkungen von Dir. H. Brinker, 2 Karten und 11 Abbildungen Geb. M 2.80
- Goethe, Hermann und Dorothea. Mit Einleitung und Anmerkungen von Prof. Dr. E. Borkowsky und 8 Vollbildern von Arthur von Ramberg Geb. M 2.10
- Kleist, Die Hermannsschlacht. Mit Einführung und Anmerkungen von Dir. H. Brinker und 5 Vollbildern von Hugo L. Braune Geb. M 2.50
- , Michael Kohlhaas. In freier Bearbeitung v. Chr. Hamann. Mit Zeichnungen von C. Röhling und P. Thumann Geb. M 2.80
- Ludwig, Die Makkabäer. M. Einl. u. Anm. v. Prof. Dr. H. Traut. Kart. M 1.70
- Wildenbruch, Das edle Blut. Mit Einleitung und Anmerkungen von Studiendir. Prof. Dr. J. Hartung u. Zeichnungen von C. Röhling. 4. Auflage. Kart. M 1.70
- , Kindertränen. (Der Letzte — Die Landpartie.) Mit Einführung und Anmerkungen von Dir. H. Brinker und Zeichnungen von H. Baluschek Kart. M 2.10
- , Die Quitzows. M. Einl. u. Erläut. v. Prof. Dr. M. Thamm. 6. Aufl. Kart. M 2.10

Fr. Ackermanns Verlag Weinheim i. B. u. Leipzig.

Einführung in die deutsche Rechtschreibung an unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Von D. Eiermann. 6. Aufl. M. —60.
Erklärungen deutscher Sprichwörter. Ein Beitrag zur Belebung des deutschen Unterrichts. Von Prof. F. Huber. 3. Aufl. M. —45.

Gedichte von Schiller in leichtfaßl. Lautschrift mit einleitend. Aussprachelehre. Hilfsbuch für den Gebrauch an süddeutsch. Mittelschulen u. Lehrerbildungsanstalten von O. Heilig. Geb. M. 1.50.

A brief history of the English language and literature. For the use of schools arranged by K. Kaiser. 5. Auflage bearbeitet von Prof. Dr. E. Dannheiser. Geb. M. 1.35.

Englische Schülerbibliothek v. Prof. A. Wiemann. 30 Bändch. Kart. je M. —60. Neue Folge. Band I M. —85. Band II M. —90.

Cours Préparatoire de Littérature Française par Melle. B. Schmidt. Geb. M. 1.—.

Französisches Lesebuch für höhere Lehranstalten von K. Kaiser. I. vergriffen. II. Mittelstufe, 3. Aufl., bearbeitet von Prof. H. Ehrismann. Geb. M. 3.40.
Lectures enfantines. Für die erste Unterrichtsstufe von A. Herwer. 6. Auflage. Geb. M. 1.—.

Lectures et exercices français v. H. Bretschneider. Teil I. Geb. M. 1.20. Teil II. Geb. M. 2.50. Ausg. B für Mädchenschulen und Pensionate. Geb. M. 2.50.
Précis de l'histoire de la littérature française depuis la formation de la langue jusqu'à nos jours par K. Kaiser. 4. von Oberlehrerin H. Lübke bearbeitete Auflage. Geb. M. 1.75.

Résumés pratiques de littérature française (depuis les origines jusqu'à nos jours) v. Prof. Antoine. 3. Aufl. von Prof. R. Eule-Berlin. Geb. M. 2.50.

Rechenbuch für höhere Lehranstalten von J. Löser, bearbeitet von Dir. Fr. Jost. 5. verb. Auflage. Geb. I. M. 2.90. II. M. 2.75.

Der Sonnenstandsmesser. Ein Hilfsmittel für den Unterricht in der math. Geographie von Prof. Willig. Mit Begleitheft. M. 3.25. Papprolle zum Versand M. 1.20.

Ebene und sphärische Trigonometrie. Leitfaden und Übungsbuch von Prof. Dr. A. Emmerich. Geb. M. 1.50, geb. M. 1.80.

Kubische Aufgaben aus der Stereometrie. Nebst Anleitungen zur Lösung, Determinationen und den Ergebnissen der Zahlenbeispiele. Von Prof. Dr. A. Emmerich. Geb. M. 2.25, geb. M. 2.60.

Leitfaden für den geographischen Unterricht in der untersten Klasse höherer Lehranstalten von Prof. E. Weighardt. 2. verb. Aufl. Geb. M. 1.—.

Stereometrie, Leitfaden und Übungsbuch von Prof. Dr. A. Emmerich. Geb. M. 1.80, geb. M. 2.20.

Unterricht im Rechnen in method. Stufenfolge. Für die Hand des Lehrers von D. Eiermann. Oberstufe, 2. Aufl. M. 1.50.

Unterricht im Bruchrechnen in method. Stufenfolge. Für Sem. u. Lehrer. Von D. Eiermann. M. 1.—.

Abriß des Handelsrechts für Handelsschulen von H. Kahn. 1. Heft: Handelsstand, 20 Pf., 2. Heft: Handelsgesellschaften u. Stille Gesellschaft, 35 Pf. 3. Heft: Handelsgeschäfte, 25 Pf.

Bibelkunde. Ein Wegweiser in die Heilige Schrift. Für Seminare und höhere Lehranstalten von K. Kauffmann. Neubearb. von Sem.-Dir. Joh. Berndt. I. Altes Testament. 3. und 4. Auflage. II. Neues Test. 2. Aufl. Geb. je M. 2.40, geb. M. 3.—.

Handbuch der deutschen Literatur. Biographie der Dichter nebst ausführlichen Inhaltsangaben und Literaturverzeichnissen. Hilfs- und Vorbereitungsbuch für Prüfungen von Th. Maß. 3. Aufl. v. J. Rönneberg. I. Teil. Von den ältesten Zeiten bis zum 19. Jahrhundert. Geb. M. 7.—. 2. Teil (bis zur Jetztzeit) erscheint gegen Ende 1920.

Kaufmännisches Rechnen für Handelsschulen von Frz. Hirt. 2. verb. Aufl. Geb. M. 2.50.

ABC-Büchlein für das Notensingen. Eine leichtfaßliche Einführung in die Notenschrift und das Notensingen von Fr. Neuert. M. —40.

Anleitung zum Unterricht in der Handfertigkeit von E. v. Sallwürk, mit 18 Figuren. M. —40.

Anleitung zur Errichtung einer physikal. Lehrmittelsammlung in der Volksschule von O. Schäfer. Mit erläuternden Figuren u. Versuchen. M. —20.

Chemische Plauderstunden. Leichtfaßliche Einführung in die Chemie an Hand von Versuchen und alltäglichen Beobachtungen von H. Krause. Mit vielen Textbildern. Geb. M. 2.50.

Das Zeichnen im Unterricht. 69 weiß-schwarze und 11 farbige Tafeln als Vorlagen zum Wandtafel-Zeichnen in der Volksschule von E. F. Reichel. Mit method. Winken. Geb. M. 5.—.

Der Aufsatzunterricht. Ein Beitrag zur Methodik nach den neuen Forderungen. Dargestellt an zahlreichen Schülerarbeiten von Aug. Becker. Geb. M. 2.—.

Die C-dur-Tonart. Darstellung der Hauptdreiklänge in ihren verschiedenen Lagen nebst Übungen usw. von Fr. Neuert. M. —40.

Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts nach ihrer psychologischen Begründung, ihrem Wesen und ihrer praktischen Anwendbarkeit von G. J. Knabe. 2. Aufl. M. —80.

Grundzüge der Pädagogik für angehende Fachlehrerinnen, Mädchen-Fortbildungskurse und zum Selbstunterricht von N. v. Monbart. I. Vorbereitung auf ein Fachexamen für Volksschulen M. —50. II. Vorbereitung auf das Gewerbeschuleexamen M. 1.—.

Industrietabellen für den Handarbeitsunterricht der Mädchen v. J. B. Krämer. 8. Aufl. Titel- und Einlagebogen je 15 Pf.

Jahresstatistik und Schulchronik nebst Schüler-, Schulversäumnis- und Notenliste von J. B. Krämer. 23. und 24. verbesserte Auflage. Titel- und Einlagebogen je 15 Pf.

Kurzgefaßte Gesundheitslehre für Schule und Haus, mit Anhang: Erste Hilfe bei Verunglückten und bei ansteckenden Krankheiten von Ad. Mang. 2. Auflage. M. —30.

Lachende Grammatik. Eine Einführung in das Verständnis der Wörter und Wortgruppen. Von Gg. Born. M. —45.

Lehrbericht für wöchentliche Einträge über die Leistungen einer Schule usw. von J. B. Krämer. 36.—38. Aufl. M. 1.—.

Leitfaden für den physikal. Unterricht in der Volksschule, von Realschuldirektor Fr. Jost. 2. Aufl. mit 68 Abbildungen. Geb. M. 1.20, kart. M. 1.40.

Methodisch-praktische Richtlinien. Zum täglichen Gebrauch des Lehrers für den Unterricht in Volks- und Bürgerschulen von E. Streichert. 2. Aufl. Geb. M. 1.60.

Moderne Heimatkunde. Mit Zeichnungen nach dem bad. Unterrichtsplan von W. Streng. I. u. II. Schuljahr in je 40 ausgef. Lektionen, jedes geb. M. 2.75; III. Schuljahr I. 12 Lektionen, geb. M. 1.50.

Neues deutsches Schullehrerbuch. Von Fr. Neuert. Teil I (1- u. 2. stim.) 6. Aufl. M. —75, Teil II (3 stim.) 5. Aufl. M. —90, Teil III (4 stim.) M. —75.

Praktisches Rechenbuch für deutsche Schulen. Ausgabe A v. Löser u. Jost in 5 Heften von 25—50 Pf. Ausgabe C v. Jost, Krämer u. Konrad in 6 Heften von 15—80 Pf.

Sprachlehre für Volksschulen v. Rektor Mangold. 2. verb. Aufl. Heft 1: Mittelstufe M. —20, Heft 2 und 3: Oberstufe M. —20 und M. —25.

Wie pflegt das deutsche Volk seine teure Muttersprache, und wie kann die Schule diese Arbeit fördern helfen? Von G. J. Knabe. M. 1.—.

Rechenbuch für Frauenschulen von Prof. Kraemer und Lehrer A. Konrad. M. —45.

Rechenbuch für die Oberklasse von Mädchenschulen und Mädchenfortbildungsschulen von Prof. Kraemer und Lehrer A. Konrad. Heft 1 M. —50, Heft 2 M. —45.

(60)

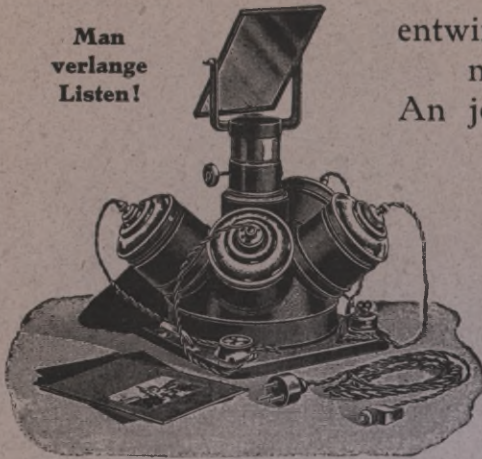
Obige Preise zuzüglich 30 v. H. bei gehefteten und 40 v. H. bei gebundenen Werken.

Projektionsapparate Liesegang

Neu: HOCHKERZIGES Neu:

GLOBOSKOP

Man
verlange
Listen!



entwirft scharfe, helle Lichtbilder
nach jedem **Papierbild**.
An jede elektrische Lichtleitung
anzuschließen.

(17)

**Neue Lichtbilderreihen
für Schulen**
mit erklärenden Texten.

Ed. Liesegang
Düsseldorf, Brieffach 124



AKA

ist der von Kennern bevorzugte und von Autoritäten als beste Marke
der Gegenwart anerkannte

Radier-Gummi

Ein Versuch überzeugt auch Sie!

„AKA“ wird nie hart und brüchig
„AKA“ greift das Papier nicht an
„AKA“ ist äußerst sparsam im Gebrauch
„AKA“ ist für Bleistifte aller Härtegrade und für jede Zeichnung zu
„AKA“ ist überall und in jeder Größe käuflich [verwenden]

Ferner empfehlen wir unsere übrigen ges. gesch. Spezialsorten:
Elefant, feinste Qualität Weichgummi, für empfindliche Zeichnungen
besonders zu empfehlen

Monopol Knetgummi, hervorragende Qualität Knetgummi
Beide Sorten sind für die **Reform-Zeichenmethode** unentbehrlich

Töff, Töff, Automobilgummi, berühmter Universal-Radiergummi.
Radirt alles.

Perplex, feinsten deutscher Tinten- und Tuschgummi. Prima-Qualität.

**Vor Nachahmungen, welche streng
verfolgt werden, warnen wir dringend!**

Alleinige Fabrikanten:

Ferdinand Marx & Co. * Hannover

Gegründet 1893.

Größte Radiergummi-Spezialfabrik Europas.

Gegründet 1893.

Dr. Schlüter & Mass, Halle a. S.

Schädlingstafeln der Deutschen Gesellschaft für angewandte Entomologie

Herausgegeben unter Mitarbeit erster deutscher Fachgelehrten

Bisher erschienen: **Die Kleiderlaus — Die Bettwanze — Die Stechmücke — Die Mehlmotte — Die Fliegenplage — Der Heu- u. Sauerwurm**

In Vorbereitung: Der Apfelblütenstecher — Der Kornkäfer — Die Kleidermotte —
Die Malaria mücke — Der Menschenfloh — Die Kopflaus usw.

■■■■■■■■■■ Ausführliches Rundschreiben kostenlos ■■■■■■■■■■ (51b)

Von allen zuständigen Ministerien wärmstens empfohlen als unentbehrliches Lehrmittel für jede Schule

Wilh. Schlüter, Halle a. S.

**Naturwissenschaftliches
Lehrmittel-Institut**

unter fachwissenschaftlicher Leitung von

Dr. phil. **Curt Schlüter**

empfiehlt sich zur Lieferung sämtlicher

LEHRMITTEL

aus den Gebieten der

Anthropologie, Zoologie, Botanik

Mineralogie, Geologie
und Paläontologie in anerkannt erst-
klassiger Ausführung bei mäßiger

Preisstellung

Regierungsseitige Empfehlungen

Eigene Präparationswerkstätten

||||| **Hauptliste Nr. 260 kostenlos** |||||

(51 a)



Silberne Staatsmedaille Preislisten gratis und franko

Ernst Schotte & Co.

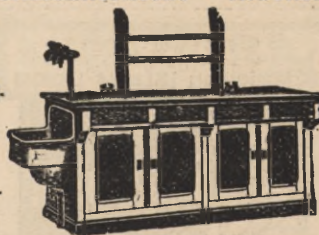
Geographisch-artist.

Anstalt und Verlag

BERLIN W 35,
Potsdamer Straße 41 a

Reliefgloben, Reliefkarten,
Erdgloben, Himmelsgloben,
Induktionsgloben, Tellurien,
Planetarien und andere astro-
nomische Lehrmittel in allen
* Sprachen *

Experimentiertische / Arbeitstische



Paul Dietze, Tischlerei, fabriziert (69
Berlin N 39, Lindower Straße 11.

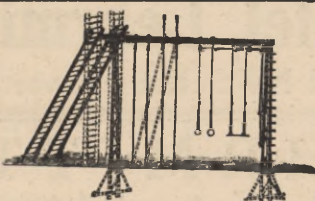
Chemikalien- und Apparateschränke

(69)

M. VOSS & SÖHNE

Berlin O17

Mühlenstr. 60b und c



**Fabrik sämtlicher
Turn-, Spiel- und
:: Sportgeräte ::**

Tel.: Amt Königstadt Nr. 2744

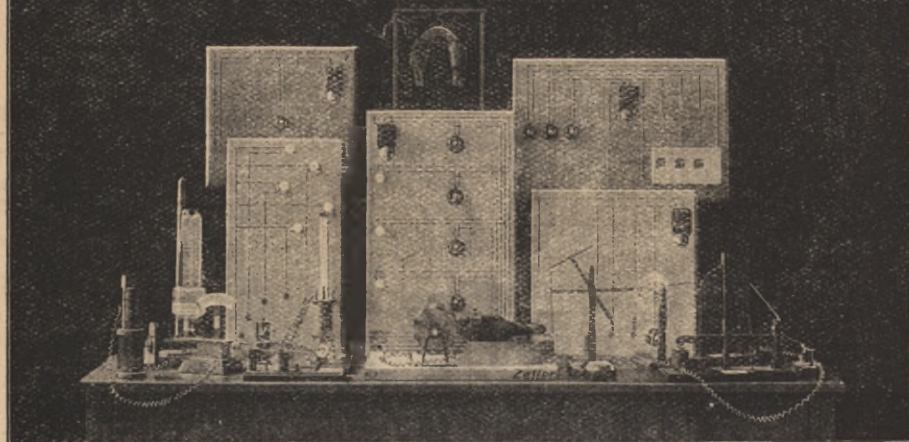
Lieferant kommunaler und städtischer Behörden

(27)

Fabrik chemischer und physikalischer Apparate

JANKE & KUNKEL * KÖLN

Elektrische Demonstrations-Modelle
nach Physiklehrer Reinhardt



Eigene Konstruktions- und Bau-Abteilung. Mechanische Werkstätten.
Laboratoriums-Möbelbau. Glasbläserei — Glasschleiferei. Experimentier-Tische
in jeder Ausführung. Praktikanten-Tische und Experimentier-Schalttafeln.

5 Grosse Preise
Paris-St.Louis-Roubaix-Turin-Leipzig.
62 Medaillen 1 Staats-Diplom



PIANOS
Schiedmayer
HARMONIUM

„Schiedmayer Piano- und Harmoniumfabrik“
Stammhaus **Stuttgart** Neckarstr. 12
Fil: Fabr. Altbach. Fil: Berlin.

(35)



Musik-
instrumente
jeder Art preiswert.
Musikhaus
am Seiler, Leipzig 24
Reichsstrasse 12.

(23)

Gebr. Höpfel, Lehrmittelanstalt

BERLIN NW5, Rathenower Straße 63

LEHRMITTEL
für alle Unterrichtszweige.

Ständige Ausstellung.

(9)



S. Schropp'sche Lehrmittelhandlung

(früher **Amelang'sche** Lehm.-Hdlg.)

Lieferantin vieler Behörden

Kostenanschläge und Ausarbeitung
von Zusammenstellungen kostenlos

Ständige Lehrmittel-Ausstellung

BERLIN NW 7

Dorotheenstraße 53 („Schropp-Haus“)

(4)

Lichtbilderei für Naturkunde

Poppelsdorfer
Allee 50/52

BONN

Poppelsdorfer
Allee 50/52

Das Unternehmen stellt sich zur Aufgabe, den biologischen Unterricht
**durch wissenschaftlich wie künstlerisch hochvollendete
Lichtbilder (Naturaufnahmen)**

fruchtbringend zu gestalten

Die Leitung liegt in Händen von erfahrenen Fachbiologen. Besondere
Förderung erfährt die „praktische“ **Verwendung der Biologie**
in allen ihren Zweigen (Gartenbau, Landwirtschaft, Bienenzucht).

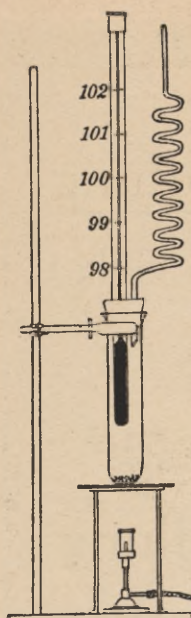
Man verlange **kostenlose Zusendung des gebundenen Verzeichnisses** über 8000 Diapositive, die kauf- und leihweise geliefert werden. Auf Wunsch erfolgt Zusammenstellung von Vorträgen und Serien nach jedem Lehrbuche und Thema sowie Extra-Anfertigung von Lichtbildern nach jedem beliebigen uns eingesandten Material prompt und preiswert

Anregungen von Fachbiologen willkommen

**Projektionsapparate erster Firmen werden zu
Fabrikpreisen oder leihweise geliefert**

(24)

Alle Photo-Bedarfsartikel können von unserm Lager bezogen werden



(66)

Dr. Carl Goercki DORTMUND

Inhaber Dr. Taurke

Apparate und Geräte für den chemischen und biologischen Unterricht

nach Scheid, Arend=Dörmer,
Lüpke, Claußen, Dettmer usw.

Einrichtung von Unterrichtsräumen und Laboratorien
Anfertigung neuer Apparate nach Skizze oder Angaben

Mineralien

Kürzlich ist erschienen und steht
allen Fachlehrern portofrei zur
Verfügung die zweite Auflage
(240 Seiten) des mit 107 Abbild.
ausgestatteten Kataloges XVIII
(Teil I) über

Mineralogische und geologische Lehrmittel.

Anthropologische Gipsabgüsse,
Exkursionsausrüstungen,
geologische Hämmer usw.

ANKAUF und TAUSCH
von Mineralien, Meteoriten,
:: Petrefakten usw. ::

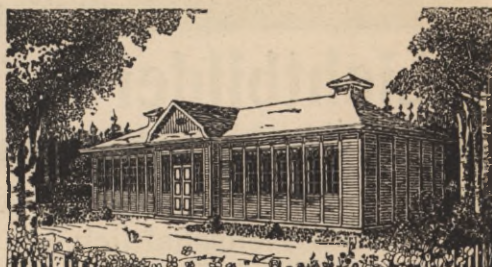
DR. F. KRANTZ

Rheinisches Mineralien-Kontor
Fabrik und Verlag mineralogischer
und geologischer Lehrmittel (3

Gegr.
1833

Bonn am Rhein

Gegr.
1833



Friedr. W. Lohmüller, Güsten i. Anh.

Fabrik zerlegbarer Holzhäuser u. Baracken
Zerlegbare und versetzbare Baracken
aller Art und für alle Zwecke

Schulbaracken

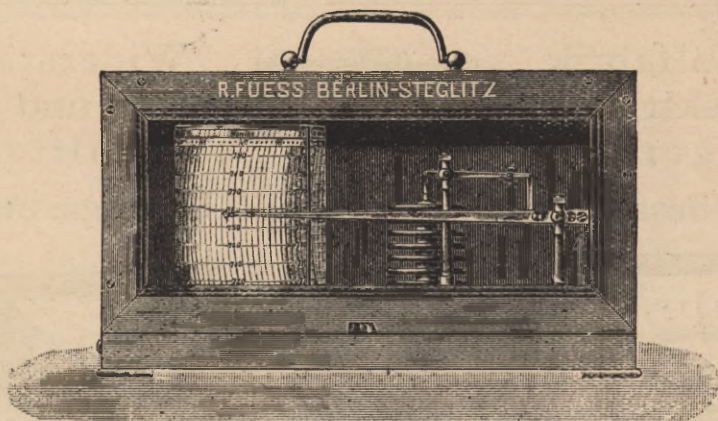
Waldschulen, Turnhallen,
Jugend-, Ferien- u. Kinderheime

Garten-, Jagd-, Sport-, Arbeiter-,
Ferien- und Landhäuser (1
Siedlungsbauten Kleinwohnhäuser
Schulbaracke, 2klassig, sofort lieferbar

Baubeschreibung
mit Abbildungen Nr. 48 gegen Einsendung von M 1,-.

Meteorologische
und optische

Präzisions-Instrumente



liefert in bekannter Güte

R. Fueß, vormals I. G. Greiner jun. & Geißler

Telegr. - Adresse:
Fueß, Bln-Steglitz

★ Berlin-Steglitz, Düntherstr. 8 ★

Fernsprecher:
Amt Steglitz 65 u. 729

Dr. Paul Michaëlis

Sächsische Mineralien-
u. Lehrmittel-Handlung

Dresden - Blasewitz, Schubertstr. 8

Mineralien · Gesteine

Geologica · Petrefakten

— Liste 1919 frei —

Ausstellung mineralischer
Sammlungen im Zentralinstitut

Hohenloher Schulbankfabrik

J. K O T T M A N N

Oehringen, Wtbg. Älteste Spezialfabrik
Gegründet 1879

empfiehlt

Schulbänke aller Systeme,
Schultafeln, Lehrerpulte,
Zählmaschinen, Noten-
und Landkartenständer

(21)

Kompl. Schuleinrichtungen

ALBRECHT-DÜRER-HAUS

Lehrmittel für

den Zeichenunterricht

künstlerischer Wandschmuck

Beschäftigungsmittel

Arbeitsbücher

(13)

BERLIN W. KRONENSTR. 18

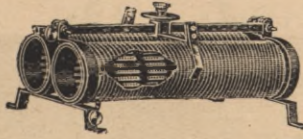
GANS & GOLDSCHMIDT

BERLIN N39

Elektrizitäts-Ges. m. b. H.

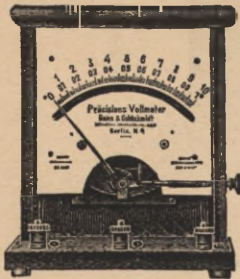
Müllerstraße 10

Spezialfabrik
für elektrische
Meßgeräte,



Widerstände
und
Schalttafeln

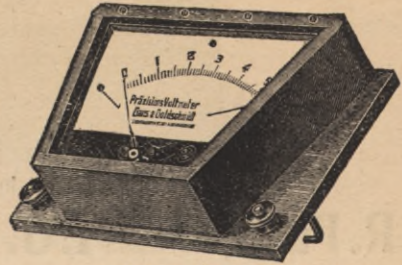
für Hörsaal, Laboratorien und Übungszimmer



Präz. Voltmeter
nach Prof. Hahn

In unserem Verlag
erschien:

Anleitung für den
Elementar-
unterricht in der
Elektrizitätslehre.



vereinfachtes Präz. Voltmeter
für Schülerübungen

(70)



Josef Hochstein, Herdecke (Ruhr)

Fernsprecher: Amt Hagen i. W. Nr. 689 — Postscheck-Cto.: Köln Nr. 14 964
:: Bankkonto: Deutsche Bank, Zweigstelle Hagen i. W. ::

Abteilung für Sport-, Spiel- u. Turngeräte. Fußball-, Renn- u. Turnschuhe

Leistungsfähige Fabrik für

Fußballhüllen, Fußballschuhe, Rennschuhe

Marke „Deutscher Meister“

Turnspielgeräte wie Faustballhüllen, Schleuderbälle, Schlagbälle, Jagd- und Stoßbälle,
:: Tamburin, Keulen, Disken, Speere, Springstäbe, Schlaghölzer usw. ::

Marke „Adler am Stein“

(29)

Fr. Grub, Verlag in Stuttgart u. Berlin

Folgende an höheren Lehranstalten gut eingeführte Lehrbücher empfehle ich Ihrer Einsichtnahme:

DONLE, Prof. Dr. W., Lehrbuch der Experimentalphysik für höhere Lehranstalten. 9. und 10. Auflage. 401 Seiten. Preis gebunden M 5,20.

HENNIGER, Prof. Dr. K. A., Vorbereitender Lehrgang der Chemie und Mineralogie. Ausgabe A: 104 Seiten. 6./7. Auflage. Preis kart. M 1,95.

HENNIGER, Prof. Dr. K. A., Lehrbuch der Chemie und Mineralogie mit Einschluß der Elemente der Geologie. Ausgabe A: 10. und 11. Auflage. 329 Seiten. Preis gebunden M 5,30. Ausgabe B: 2. Auflage. 258 Seiten. Preis gebunden M 3,90.

LIPP, Prof. Dr. A., Lehrbuch der Chemie und Mineralogie. Teil I: Nichtmetalle und Mineralogie. 168 Seiten. 7. Auflage. Preis gebunden M 2,90. Teil II: Metalle und organische Chemie. 275 Seiten. 7. Auflage. Preis gebunden M 4,80.

Die Preise verstehen sich einschließlich des Verlegerteuerungszuschlags.

Winckelmann & Söhne

Berlin SW11, Königgrätzer Straße 89

Bücher für den Unterricht in der Physik, Chemie und Astronomie:

Hermes, O., Elemente der Astronomie und mathematischen Geographie. Mit 43 Abb. im Text, 6 Autotypen auf besond. Tafeln und 2 Sternkarten. 6. Aufl. neubearbeitet von P. Spies u. K. Graff. Preis brosch. M. 1,45; in Leinen geb. M. 1,95.

Jochmann, E., und O. Hermes, Grundriß der Experimentalphysik und Elemente der Chemie sowie der Astronomie und mathematischen Geographie. Mit 537 Figuren, 8 Tafeln, 2 Sternkarten und 8 Tabellen. 18. Aufl. von P. Spies. Preis geb. M. 6,—.

Ohmann, O., Leitfaden der Chemie und Mineralogie für höhere Lehranstalten. Mit 157 in den Text gedruckten Figuren und einer Spektraltafel. 6. Auflage. Preis geb. M. 2,65.

—, Die Verhütung von Unfällen im chemischen und physikalischen Unterricht. Mit 42 Abbild. im Text. 2. Aufl. Preis kart. M. 1,45.

—, Merktafel zur Verhütung von Unfällen im chem. und physikalischen Unterricht. Preis der Tafel auf starkem Karton zum Anheften eingerichtet. M. 0,60.

Spies, P., Vorschule der Physik, Ausgabe A (mit Anhang Chemie). Mit 303 Abb. im Text und einer Spektraltafel. Preis kart. M. 4,80.

—, Dasselbe, Ausgabe B (ohne Anhang Chemie). Mit 269 Abbildungen im Text und einer Spektraltafel. Preis kart. M. 4,—.

—, Vorschule der Chemie. Mit 34 Abbildungen im Text. Preis kart. M. 1,30.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung und auch vom Verlag mit dem üblichen Teuerungszuschlag.

R. WINKEL

G. m. b. H.

Optische u. Mechanische Werkstatt GÖTTINGEN

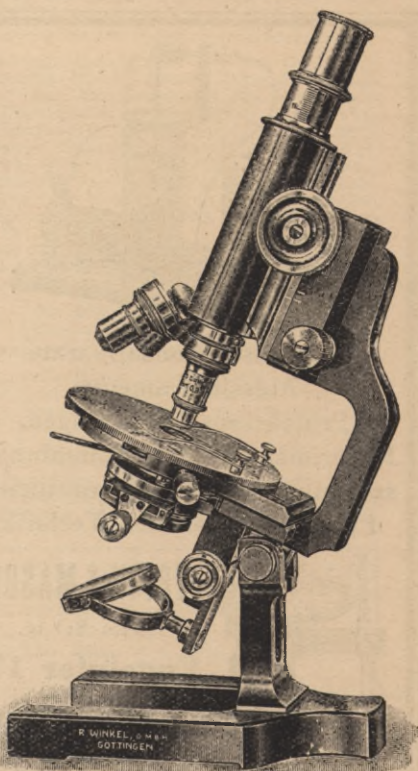
Mikroskope

höchster Vollendung für
Schule und Forschung

Mineralogische Mikroskope, Mikrophotographische Projektions- u. Mikroprojektions-Apparate, alle Nebenapparate für Mikroskope und Mineralogie

Achromate, Fluorit-Systeme,
Apochromate und Luminare

Lieferanten der meisten Schulen!
Preislisten unberechnet und postfrei



Franz Hugershoff

Leipzig 61, Carolinenstr. 13

liefert
sämtliche Bedarfsartikel für

Laboratorien und Unterricht

Wandtafeln,
technologische Sammlungen,
Modelle von Maschinen und
Fabriken.

Kostenanschläge kostenlos.



In mehreren Millionen

Heften verbreitet ist bisher das im Verlag
v. Peter Schmitz Witwe in Köln erschienene

Rechenwerk von Schulrat J. Mundt

Rechenbuch für Volksschulen von den Se-
minarlehrern A. Richter und J. Grönings.
Ausgabe in 3 Schüler- u. 3 Lehrerheften.

I. Schülerheft Unterstufe (264. Aufl.) M 1,20. II. Heft
Mittelstufe (268. Aufl.) M 1,80. III. Heft Oberstufe
(206. Aufl.) M 2,40. I. Lehrerheft (7. Aufl.) M 2,—.
II. Lehrerheft (10. Aufl.) M 3,40. III. Lehrerheft
(10. Aufl.) M 6,—.

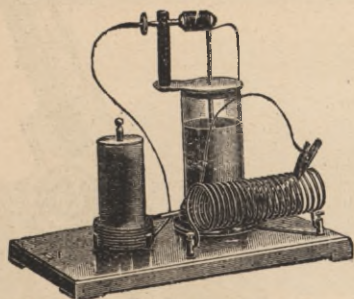
Als notwendige Ergänzung
zu den Lehrerheften erschien ferner:

**Stoffverteilungs- und Wiederholungspläne für
den Unterricht im Rechnen u. in d. Raumlehre.**

2. Aufl. Geheftet M 1,70, gebund. M 2,20.
Als Ergänzung z. Rechenwerk v. J. Mundt
und zu jedem anderen Volksschulrechen-
buch erschienen von demselben Verfasser:

**14 Wandrechentafeln zur Veranschaulichung,
Einübung und Wiederholung.**

Ausgabe A: M 9,00, B: 15,00, C: M 24,—.
Die Preise verstehen sich einschl. Teuerungszuschlag.
Die Auslieferung des ges. Werkes geschieht durch die
Verlagsbuchh. J. P. Bachem in Köln.



Demonstrationsapparate.
Messinstrumente.

Projektionseinrichtungen.

Experimentiertische, Sammlungs-
schränke. Ganze Laboratorien.
Physik — Chemie — Technik.



LEPPIN & MASCHE

Berlin SO 16.

Engelufer 17.

Eigene Fabrik.

(57)

Anzeigen im
„Päd. Zentralblatt“
bringen **Erfolg**

Berlin SW68, Kochstraße 68



Lehrmittel

für den
Unterricht in

Mathematik u. Zeichnen empfiehlt

**Felix Neustadt, Lehrmittelverlag
Niederlößnitz bei Dresden**

Goldene Medaille Weltausstellung Brüssel 1910
Goldener Preis Bugra Leipzig 1914

Ausführliche Preisliste kostenlos (14
Anfertigung auch nach besonderen Angaben.



Veröffentlichungen des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht

Geographische Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht

1. Heft: **Die Einheit der geographischen Wissenschaft.** Von Prof. Dr. A. Hettner. M 2,50.—
2. Heft: **Die Lehre vom Formenschatz der Erdoberfläche als Grundlage für die geographische Wissenschaft.** Von Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. A. Philippson. M 3,—. — 3. Heft: **Luftkreis und Weltmeer im Lehrbereich der Geographie.** Von Prof. Dr. W. Meinardus. M 3,—. — 4. Heft: **Pflanzen und Tiere im Lehrgebäude der Geographie.** Von Prof. Dr. Gradmann. M 2,50.—
5. Heft: **Die Stellung der Geographie des Menschen in der erdkundlichen Wissenschaft.** Von Prof. Dr. O. Schlüter. M 2,70.— 6. Heft: **Die Bedeutung der geographischen Karte.** Von Prof. Dr. Norbert Krebs. M 3,—. — 7. Heft: **Der Bildungswert der politischen Geographie.** Von Geh. Rat Prof. Dr. Josef Partsch. M 2,70.— 8. Heft: **Der Bildungswert der Wirtschafts- und Verkehrsgeographie.** Von Prof. Dr. K. Hassert. M 3,20.— 9. Heft: **Geographischer Unterricht und Auslandskunde.** Von Prof. Dr. Paul Wagner. M 2,50.— 10. Heft: **Der bildende Wert des erdkundlichen Schulunterrichts.** Von Studienrat Dr. F. Lampe. M 8,—.

Deutsche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht

1. Heft: **Die neuere Sprachwissenschaft und der deutsche Unterricht.** Von Prof. Dr. Sütterlin. M 1,75.— 2. Heft: **Deutsche Wortkunst und deutsche Bildkunst.** Von Prof. Dr. Waetzoldt (Neudruck). M 2,60.— 3. Heft: **Die künstlerische Form des Dichtwerks.** Von Geh. Hofrat Prof. Dr. Walzel (Neudruck). M 3,70.— 4. Heft: **Deutsche Renaissance.** Betrachtungen über unsere künftige Bildung. Von Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Burdach. Unveränderter (anastat.) Neudruck der 2., vermehrten Auflage. M 6,50.— 5. Heft: **Die deutsche Volkskunde und der deutsche Unterricht.** Von Prof. Dr. von der Leyen. M 1,75.— 6. Heft: **Das humanistische und das politische Erziehungsideal im heutigen Deutschland.** Von Prof. Dr. Spranger. M 2,80.— 7. Heft: **Die deutsche Kultureinheit im Unterricht.** Von Prof. Dr. Sprengel. M 1,75.— 8. Heft: **Die Bedeutung unseres klassischen Zeitalters für die Gegenwart.** Von Prof. Dr. Karl Joël. M 1,75.—

Geschichtliche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht

1. Heft: **Die Bedeutung von Persönlichkeit und Masse in der Geschichte.** Von Prof. Dr. Goetz. M 1,50.— 2. Heft: **Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Entwicklung der Einzelpersönlichkeit.** Von Geh. Rat Dr. Meinecke. M 2,50.— 3. Heft: **Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Einordnung des Einzelnen in das Gemeinschaftsleben.** Von Prof. Dr. Spahn. M 1,50.— 4. Heft: **Die Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule.** Von Oberlehrer Dr. Litt. M 1,50.— 5. Heft: **Das Problem des historischen Verstehens.** Von Prof. Dr. Simmel. M 1,50.— 6. Heft: **Der bildende Wert der Geschichte des Altertums.** Von Prof. Dr. Fabricius. M 2,20.— 7. Heft: **Der bildende Wert der vaterländischen Geschichte.** Von Prof. Dr. Brandi. M 1,90.— 8. Heft: **Der bildende Wert der Weltgeschichte der Neuzeit.** Von Prof. Dr. Haller. M 1,90.— 9. Heft: **Die Bedeutung der deutschen Geschichtsschreibung seit den Freiheitskriegen für die nationale Erziehung.** Von Geh. Rat Prof. Dr. Lenz. M 1,90.— 10. Heft: **Die Bedeutung der Geschichte für die Weltanschauung.** Von Prof. Dr. Ernst Troeltsch. M 3,60.—
Vollständige Ausgabe in einem Bande M 20,—.

Technische Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht

1. Heft: **Die Bedeutung der Persönlichkeit für die industrielle Entwicklung.** Von Prof. Conrad Matschoß. M 1,75.— 2. Heft: **Die Notwendigkeit der Maschinenarbeit.** Von Geh. Regierungsrat Prof. Kammerer. — **Der Einfluß des Werkzeuges auf Leben und Kultur.** Von Prof. Dr.-Ing. Schlesinger. M 1,75.— 3. Heft: **Die Psychologie des Arbeiters und seine Stellung im industriellen Arbeitsprozeß.** Von Prof. Dr. A. Wallichs. M 1,75.— 4. Heft: **Handarbeit und Massenerzeugnis.** Von Geh. Regierungsrat Dr.-Ing. Muthesius. M 1,75.— 5. Heft: **Über die Beziehungen der künstlerischen und technischen Probleme.** Von Prof. Felix Behrens. M 2,10.— 6. Heft: **Werke der Technik im Landschaftsbild.** Von Geh. Regierungsrat Prof. Franz. M 2,65.— 7. Heft: **Die Philosophie der Technik.** Von Dr. Zschimmer. M 1,75.— 8. Heft: **Technik und Volkserziehung.** Von Dr. Th. Bäuerle. M 1,75.—

Sozialpädagogische Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht

1. Heft: **Die sozialpädagogische Forderung der Gegenwart.** Von Prof. Dr. Alfred Vierkandt. M 2,—. — 2. Heft: **Geschichte der sozialpädagogischen Idee.** Von Universitäts-Professor Dr. Paul Barth. M 2,—.

Verlag von E. S. Mittler & Sohn in Berlin SW68.

Zuverlässige Wörterbücher.

Die Langenscheidtschen Wörterbücher zeichnen sich durch klaren, angenshonenden Druck, übersichtliche Anordnung und unbedingte Zuverlässigkeit aus. Die Bearbeiter der verschiedenen Werke zählen zu den hervorragenden Philologen. Außerdem ist in der ständigen Redaktion jahraus jahrein ein Stab von wissenschaftlichen Mitarbeitern damit beschäftigt, die Bewegung der Sprache und ihre Wissenschaft zu studieren und alle sich ergebenden Neuerungen, die zugleich eine Verbesserung des Bestehenden bedeuten, zur Aufnahme in die einzelnen Werke festzustellen.

Sachs-Villatte.

Enzyklopädisches Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache mit Angabe der Aussprache nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt.

A. Große Ausgabe.

Teil I (Franz.-deutsch) nebst Supplement, XXIV, XVI, 1959 Seiten. Geb. 63 M.

Teil II (Deutsch-franz.) XXXII, 2132 Seiten. Geb. 63 M.

B. Hand- u. Schulausgabe.

Teil I (Franz.-deutsch) XL, 952 Seiten. Geb. 13,50 M.

Teil II (Deutsch-franz.) VIII, 1160 Seiten. Geb. 13,50 M.



Muret-Sanders.

Enzyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache mit Angabe der Aussprache nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt.

A. Große Ausgabe.

Teil I (Englisch - deutsch) XXXII, 2460 Seiten. Zwei Bände. Gebunden je 31,50 M.

Teil II (Deutsch - englisch) XXIV, 10, 2368 Seiten. Zwei Bände. Gebunden je 31,50 M.

B. Hand- u. Schulausgabe.

Teil I (Englisch - deutsch) XXXII, 1067 S. Geb. 13,50 M.

Teil II (Deutsch-englisch) XL, 1183 Seiten. Geb. 13,50 M.

Menge-Güthling.

Wörterbuch der griechischen und deutschen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Etymologie.

Teil I (Griechisch-deutsch) XXIV, 726 Seiten. Gebunden 13,50 M.

Teil II (Deutsch-griechisch) 650 Seiten. Gebunden 13,50 M.

Menge-Güthling.

Wörterbuch der lateinischen und deutschen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Etymologie.

Teil I (Lateinisch-deutsch) XVI, 814 Seiten. Gebunden 13,50 M.

Teil II (Deutsch-lateinisch) XII, 730 Seiten. Gebunden 13,50 M.

Hecker.

Neues deutsch-italienisches Wörterbuch aus der lebenden Sprache mit besonderer Berücksichtigung des täglichen Verkehrs.

Teil I (Italienisch-deutsch) X, 450 Seiten. Teil II (Deutsch-italienisch) X, 660 Seiten. Gebunden 4,50 M. Gebunden 6 M.

Popowicz.

Ruthenisch-deutsches Wörterbuch. Lexikonformat, 319 Seiten. Gebunden 9 M.

Langenscheidts Taschenwörterbücher

mit Angabe der Aussprache nach dem System der Methode Toussaint-Langenscheidt.

Erschienen für die alten Sprachen, für Deutsch und alle wichtigen Fremdsprachen.

Jede Sprache umfaßt 2 Teile: Teil I: Fremdsprachl.-deutsch, Teil II: Deutsch-fremdsprachl.

Einzelbände 3,60 M., Doppelbände 6,30 M.

Zu den angegebenen Preisen tritt ein Sortimentszuschlag von 10%.

Ausführliche Prospekte mit Probeseiten über alle hier angezeigten Werke versenden wir auf Verlangen kostenlos und portofrei. (74)

Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung
(Prof. G. Langenscheidt) / Berlin-Schöneberg, Bahnstr. 29/30.

LEHRFILME

aus den Gebieten:

Medizin, Volkswohlfahrt, Naturwissenschaft, Erdkunde, Kunstgeschichte, Land- und Forstwissenschaft, Turnen und Sport, zum Teil mit Stehbildern und Vorträgen ergänzt, und

Schul-, Wander- u. Hausapparate, Stillstandsapparate

für Lehranstalten, wissenschaftliche Institute usw. sind,
für Schulen usw. zu Vorzugsbedingungen, von der

Kulturabteilung
der

UNIVERSUM-FILM
AKTIENGESELLSCHAFT

Berlin W9, Köthener Straße 43 / Fernsprecher:
Nollendorf 8765/67

zu beziehen, wo auch Filmverzeichnisse nebst Preisangabe
und Angebote über Apparate kostenlos einzufordern sind.

Neu erschienene Druckschriften:

1. „Der Film im Dienste von Wissenschaft, Unterricht und Volksbildung“,
2. „Der staatlich geförderte Propaganda- und Lehrfilm im Auslande. Aufgaben unserer Regierung“,
3. „Der Lehrfilm“

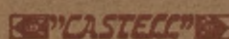
sind gegen Voreinsendung von je M. 1.50 ebenfalls dort erhältlich.





Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Jahrgang 1920

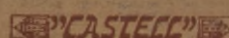


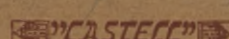
A. W. FABER

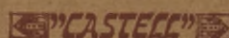
 **"CASTELL"** • **Bleistifte** in 16 Härtegraden
von 6B bis 8H

Allerfeinster und zartester Strich und geringste Abnutzung.



 **Das denkbar Vollkommenste** 

 **"CASTELL"** • **Kopierstifte**, hart und weich

 **"CASTELL"** • **Tintenstifte**, hart und weich
und farbig

 **"CASTELL"** • **Farbstifte** in 60 Farben

sind unübertroffen,

 daher die **allerbesten** der Welt. 



Pestalozzi
Zeichenbleistift

in 4 Härtegraden Nr. 1-4

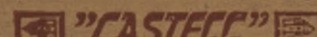

Beste, beliebteste
Schulbleistift

Nr. 7600 rund — Nr. 7601 sechseckig.

Einmal gebraucht — Immer verlangt.

A. W. FABER

Gegründet 1761

 **"CASTELL"**  **BLEISTIFT-FABRIK**

... **Stein bei Nürnberg.** ...