

JAHRBUCH

DES ZENTRALINSTITUTS FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT



VIERTER JAHRGANG

1 9 2 2

BERLIN 1923 / VERLEGT BEI E. S. MITTLER & SOHN

Paed. 47 G.

Paed. 47 J. 75-

JAHRBUCH

DES ZENTRALINSTITUTS FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT



VIERTER JAHRGANG

1 9 2 2



BERLIN 1923 / VERLEGT BEI E. S. MITTLER & SOHN

~~37(43)(058)(061.6)~~
~~Jahrb~~
~~2546D/IV~~
~~CI~~

2548D

Alle Rechte aus dem Gesetz vom 19. Juni 1901
sowie das Übersetzungsrecht sind vorbehalten.



INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Bildung. Von Dr. h. c. Ernst Krieck	1
Die Entwicklung des höheren Schulwesens in Deutschland, 1919—1922. Von Studienrat Dr. Felix Behrend	15
Zur freieren Gestaltung der Oberstufe höherer Schulen. Von Oberstudiendirektor Dr. Wilhelm Bolle	33
Die deutsche Oberschule, eine Schule des deutschen Idealismus. Von Oberstudiendirektor Dr. Hans Richert	53
Die Aufbauschulen. Von Geh. Oberregierungsrat Ministerialrat Schwartz	69
Neuere Versuchsschulen und ihre Fragestellungen. Von Geh. Regierungsrat Ministerialrat Dr. O. Karstädt	87—133
Vom Kinde aus	89
Versuchsschulen für die frühe Kindheit	92
Arbeitsschulversuche	96
Die freie geistige Arbeit	99
Von einem neuen Leben aus	102
Die öffentliche Gemeinschaftsschule	112
Geographie der deutschen Versuchsschulen	131
Das Schulwesen im Freistaat Sachsen seit der Revolution. Von Staatsminister a. D. Dr. Richard Seyfert	134
Das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt und der Entwick- lungsstand der Jugendhilfe. Von Ministerialrat Dr. Ger- trud Bäumer	140—154
I. Organisatorische Grundfragen	140
II. Die Wirkung des Gesetzes auf den gegenwärtigen Stand der Jugendhilfe	149
Tabellen zur akademischen Berufsstatistik. Von Professor D. Karl Dunkmann	155—173
A. Allgemeines	155
B. Anmerkungen zu den einzelnen Fakultäten	156
Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Arbeitsbericht für das Jahr 1922	174—194
I. Allgemeines	174
II. Die Abteilungen	175
1. Pädagogische Abteilung	175
2. Die Ausstellungsabteilung (Deutsche Unterrichtsausstellung)	182
3. Die Zentrale für Volksbücherei	184
4. Die Bildstelle	185
5. Die Kunstabteilung	188
6. Die Auslandsabteilung	189
III. Die Zweigstellen des Zentralinstituts	191
1. Essen	191
2. Köln a. Rh.	192

BILDUNG

VON ERNST KRIECK

1.

Seit einigen Jahren spielt sich in der Öffentlichkeit ein lebhafter Kampf ab um Wesen, Sinn und künftige Gestaltung der Wissenschaft. Eine beträchtliche, stets zunehmende Literatur darüber liegt vor. Die Ansätze und Vorbedingungen der Krise reichen aber teilweise schon um viele Jahre zurück, besonders soweit sie sich auf einzelnen Fachgebieten vollzieht. Mit diesen Ausführungen möchte ich nun nicht in den Streit selbst eingreifen, sondern den Punkt aufzeigen, von dem aus meiner tiefsten Überzeugung mit dem Schicksal der Wissenschaft auch das des künftigen Geisteslebens, des Staates und der Nation sich entscheiden wird, der aber im Streit um die Wissenschaft auffallend wenig berührt wurde: es ist das Problem der Bildung.

Idee und Begriff der Bildung haben in unserem klassischen Zeitalter das gemeinsame Rückgrat alles geistigen Lebens, der Fachwissenschaften so gut wie der Philosophie und Dichtung, ausgemacht. Unter dieser Kuppel waren alle Einzelheiten zur Einheit befaßt; hier haben sich die Sondergebiete wechselseitig angeregt und befruchtet. Inzwischen ist uns aber der Sinn dieses Begriffes „Bildung“ abhanden gekommen; er schien verbraucht zu sein und geriet wie eine abgegriffene und außer Kurs gesetzte Münze in Mißachtung. Die Teilgebiete des einstigen Bildungssystems haben sich aus ihrer organischen Verbundenheit gelöst und selbständig gemacht; die Wissenschaften sind nicht mehr durch einen gemeinsamen Sinn aufeinander bezogen, sondern lediglich durch den Rahmen der Universität zusammengehalten. Die andern Schulen bieten ein getreues Abbild der Lage. In den höheren Schulen tritt Stunde um Stunde ein Lehrer nach dem andern vor die Schüler hin, und jeder bietet ihnen einen besonderen Gegenstand in besonderer Methode dar, ohne daß die Fächer untereinander und mit einem leitenden Bildungsideal in Zusammenklang gebracht wären. In der Volksschule bringt ein und derselbe Lehrer das gleiche fertig; zum mindesten fordert es der Lehrplan von ihm. Nach dem letzten Sinn und einheitlichen Ziel ihres nach Fächern zertrennten Tuns gefragt, können diese Lehrer allenfalls mit ein paar unverbindlichen formalen Belanglosigkeiten antworten. Noch vor einem halben Jahrhundert aber hätte jeder Gymnasiallehrer ohne Besinnen geantwortet: „Humanität“, der Volksschullehrer aber: „Ein nach den

christlichen Lehren begründeter sittlicher Charakter“, und alle hätten mit diesen Zielangaben sehr bestimmte Vorstellungen verbunden. Nun aber hat jedes „Fach“ seinen eigenen Sinn bekommen; ein Gesamtziel besteht nicht mehr, wenigstens nicht als wirkliche, lebendige Macht.

Trotzdem genug über Erziehung durch die Schule geredet und oftmals sogar der Unterricht mit der Erziehung kurzerhand gleichgesetzt wird, kann es keinem Zweifel unterliegen, daß die erzieherische Kraft der Schulen in den letzten Jahrzehnten zunehmend gesunken ist. Die ganze Reformpädagogik entspringt dem deutlichen Gefühl dieser Tatsache; nur ist ihr Ansatzpunkt falsch, weil die Erkenntnis der bewirkenden Ursachen unzulänglich blieb. Die Ursache liegt gar nicht in der Schule selbst; deren Erstarrung ist vielmehr nur die Folge einer allgemeinen Senkung, die das geistige Leben der Nation erlitt. An diesem Sinken war auch die Wissenschaft beteiligt: je mehr sie sich weitete und verzweigte, je mehr Gebiete sie der methodischen Erforschung und Durchführung unterwarf, desto mehr verschwand der gemeinsame Sinn, desto mehr löste sich die hohe innere Spannung, aus der einst ihre bildende Kraft hervorgegangen war. Das Gefühl des Epigonentums wurde herrschend. Die Schule aber hat wie eine kommunizierende Röhre das Sinken der allgemeinen geistigen Höhenlage und des Bildungsstandes der Wissenschaft auf ihre Weise zum Ausdruck gebracht. Darum konnte die Reformpädagogik mit ihren Vorschlägen zur Änderung der Stoffe und Methoden, der Organisationen und selbst der Lehrerbildung auch nicht an die Wurzel des Übels vordringen. Es ist doch vollkommen klar, sobald nur das Problem der Schule richtig gestellt ist: Was nicht an geistigem Gehalt in den oberen Lagen einer Gemeinschaft vorhanden ist, kann durch die Schule dieser Gemeinschaft auch nicht an den Nachwuchs hingebraht und über alle Glieder verbreitet werden. Der springende Punkt liegt nicht in den Methoden, sondern im Gehalt; Schule und Lehrer aber sind in aller Regel nicht die Erzeuger, sondern die Vermittler und Verbreiter solchen Gehaltes. Und dieser Gehalt ist wiederum nicht gleich dem Stoff der Wissenschaften; er ist vielmehr ein geistiges Etwas, eine Spannung, ein Ethos, das die Stoffe und Methoden durchdringt, das die Menschen ergreift und nach sich bildet — eine Idee. Wenn aber die bildende Idee fehlt, wie soll der Lehrer dann bilden?

Sobald das Leben der Gemeinschaft einem gemeinsamen Ziel und Sinn unterstellt ist, sobald Wissen und Wollen auf eine führende Idee gerichtet sind, der die Gemeinschaft in ihrem Wachstum den Leib, die Wirklichkeitsform schaffen soll, dann ist Bildung eines hohen, einheitlichen Menschentyps möglich; dann hat auch die Schule ihren bildenden Gehalt, nach dem sich ihre Methoden und Organisationen formen. Die Gestaltung des Schulwesens in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts ist ein klassisches Beispiel dafür.

2.

Geschichte und Theorie des sehr vieldeutig gewordenen Begriffs der Bildung sollen hier nicht untersucht werden. Unter Bildung verstehe ich den geistigen Prozeß, durch den ein Mensch zu einem möglichst vollkommenen Gebilde, einem Menschenbild geformt wird, das dem Kulturideal und den Lebensformen seiner Gemeinschaft entspricht. Der Bildungsvorgang soll also die jedem Menschen einwohnende Idee vollkommener Menschheit oder Humanität verwirklichen im Zusammenhang seiner Lebensordnungen.

Was aber ist vollkommenes Menschentum? Darauf läßt sich eine allgemeingültige Antwort nicht geben, denn Humanität ist eine reine Form, genau so wie der kategorische Imperativ. In der Verwirklichung ist die Humanität verschieden beim Chinesen und beim Inder, beim Ägypter und beim Griechen. Und als die deutschen Klassiker ihrer Bildung die griechische Humanität zum Ziel setzten, haben sie in Wahrheit unter dem fremden Vorbild nur sich selbst gesucht und sich selbst gefunden: eine Daseinsform deutschen Menschentums, das vom griechischen Ideal trotz vieler verwandter Züge doch vielleicht denselben weiten Abstand hat wie das Humanitätsideal des Ägypters von dem des Chinesen. Darum forderte Goethe: Jeder sei auf seine Art ein Grieche; aber er sei's. Jeder Bildungsprozeß wiederholt am Einzelmenschen den Kulturprozeß seiner Lebensgemeinschaft, und beide schaffen im Zusammenwirken einen ihrer Art entsprechenden hohen Menschentyp.

Die Humanität eines Volkes aber ist Inbegriff alles dessen, was seine schöpferischen und prophetischen Menschen als Urbestimmung und Ziel seines Werdens geoffenbart haben. Diese Gesamtoffenbarung ist indessen so vielseitig und reichhaltig, daß man nicht sagen kann: In diesem Menschen, an diesem Ort, zu dieser Stunde ist das Vorbild vollkommen gegeben. Jedes Glied der Gemeinschaft muß es auf seine Weise nacherleben und in seinem Bildungsgang zur Darstellung bringen. Wenn sich also Bildung nicht nach einem Rezept fertigen läßt, so kann man doch das Gesetz, die notwendigen Bedingungen des Bildungsvorgangs mit genügender Deutlichkeit aufzeigen, und mit dem Weg ist auch das Ziel zugleich gegeben, wie es Schiller ausdrückt: „Vor einer Vernunft ohne Schranken ist die Richtung zugleich die Vollendung, und der Weg ist zurückgelegt, sobald er eingeschlagen ist.“

Der Bildungsgang erfordert zwei wesentliche Bedingungen: eine festgefügte Ordnung des Gemeinschaftslebens und einen geistigen Gehalt mit starken Spannungen, also ein Sein und Sollen.

Der Mensch wird zum Typ gezüchtet durch den Rahmen, in den er eingespannt ist, durch die Form der Gemeinschaft, als deren Kind er geboren wird. Der Gesellschaftsbau und der Staat mit ihren Sitten und Gesetzen, ihren Einwirkungen, ihrem Zwang und ihren Einrichtungen machen alle Gemeinschaftsglieder einander ähnlich; sie

bilden für alles Wachstum einen gemeinsamen Boden und üben an allem Menschentum in ihrem Bannkreis eine gleichförmige Zucht. Dadurch, daß die Lebensordnungen den Bildungsgang der Glieder in enge, gleichartige Bahnen zwängen, richten sie alle Kräfte und Strebungen auf das gemeinsame Ziel. Sie beschneiden die nach allen Seiten auseinander strebenden Triebe und steigern durch solche Zusammenfassung den Typ zu einer Höhe, den der Einzelne aus eigener freier Entwicklung nie erreichen könnte. Diese Normierung und Steigerung besorgen Familie, Berufsstand, Kultgemeinde und Staat, dazu die Sitten, die Rechts- und Wirtschaftsordnung, wenn sie einem gemeinsamen Sinn unterstellt und unter sich in Harmonie gebracht sind.

Je fester organisiert diese Formen sind, je unverbrüchlicher ihre Sitten und Gesetze gelten, desto härter, geschlossener und dauerhafter wird der in ihnen gebildete Menschentyp. Ein Blick auf die Geschichte bestätigt diese Erkenntnis mit einer unerschöpflichen Fülle von Beispielen. Es liegen uns nahe als solche durch strenge Lebensordnung und Tradition geformte Typen: der preußische Offizier und Beamte, der englische Kaufmann, der mittelalterliche Ritter und Zunfthandwerker. Ein besonders streng wirkendes, ganz in sich geschlossenes Zuchtsystem bilden die indischen Kasten. Jedes geschichtsbildende und weltgeschichtliche Menschentum ist durch solche Zuchtformen zu seiner Höhe gesteigert worden. Ein klassisches Beispiel dafür bietet das alte Rom, dessen straffe Familien- und Staatsordnung im Zusammenwirken einen Typ von Weltherrschern erzeugt haben.

Wir leben in einer Periode der Zersetzung alter Lebensordnungen. Der moderne Individualismus hat diese Formen von innen her ausgehöhlt, indem er die Glieder aus der Unterordnung unter das Ganze löste und die sozialen Verbände zu Mitteln im Dienste der Einzelnen herabsetzte. Damit ist die Normierung, die Zucht durch die sittlichen und religiösen Bindungen aufgelockert worden. Hand in Hand damit ging die Auflösung von außen: die kapitalistische Wirtschaftsweise mit ihrer Freizügigkeit und der Massenansammlung in den Städten hat die Berufsverbände gesprengt, die Sitten und Lebensweisen umgewandelt, den Zusammenhalt der Familien gelockert. Dafür hat der Kapitalismus zwar eine zuvor nie dagewesene Arbeitsdisziplin erzeugt, aber diese kann doch die organischen Bindungen nicht ersetzen. Von den Aufgaben der einstigen sozialen Gebilde ist vieles auf den Staat als den Erzeuger und Schützer des modernen Rechts übergegangen: mit dem Schulwesen hat dieser Staat einen Teil der Erziehung in seine Regie übernommen, dazu die soziale Wohlfahrtspflege, eine aktive Wirtschaftspolitik und anderes mehr. Im Zusammenhang der gesamten auf die Demokratisierung gerichteten Tendenz der letzten Jahrhunderte hat der Staat auch seinerseits die Auflösung der Verbände gefördert, und schließlich stand er als ein mechanischer, vom Volkstum abgelöster Kunstbau da, belastet mit einer stets zunehmen-

den Zahl von Aufgaben und mit der ganzen Verantwortlichkeit für das Wohl der Bürger: er hätte ein allmächtiger, allgegenwärtiger und allweiser Gott sein müssen, um diese Aufgabenlast zu bewältigen. Nun ist der gewaltige Leviathan durch die Ereignisse der letzten Jahre bis ins Mark erschüttert und vor den übernommenen Aufgaben gescheitert; das in Atome aufgelöste Volkstum aber besitzt die nötigen Organe zu seiner großen und wirksamen Selbsterziehung nicht mehr.

Aus dieser Entwicklung des öffentlichen Lebens entsprang die Krise in der Erziehung. Die Reformbewegung in der Pädagogik ist eine Auswirkung dieser Krise, aber sie hat der Schule zugemutet, was nicht im Bereich ihrer Möglichkeit liegt. So klaffen Forderung und Wirklichkeit immer stärker und mißtönender auseinander; das Ende ist unvermeidlich Enttäuschung. Die Schule kann als Mittelglied bei der Lösung der Aufgabe große Dienst leisten, doch nur, wenn sie angeschlossen ist an neu sich bildende, straff zusammengeschlossene Lebensordnungen, wenn sie durchdrungen ist von einem aufstrebenden geistigen Gehalt, der zugleich der Baumeister der neuen Lebensformen ist. In diese aber muß der Schwerpunkt des Lebens und der Zucht der Glieder fallen. Dann gibt die Schule dieser unmittelbaren Zucht durch ihren Unterricht den oberen Bildungsabschluß und dem zeugenden Geist eine Pflanzstätte.

3.

Damit sind wir auf die tiefste Ursache unserer zerfahrenen Lage und auf die zweite Grundvoraussetzung einer wirksamen Menschenbildung gestoßen. Die äußeren Lebensordnungen, die sozialen und staatlichen Gebilde existieren nicht aus sich selbst; sie sind nicht zustande gekommen als Organisationen im Dienste äußerer Zwecke, sondern sie sind Ausdruck eines geistigen Wesens, einer Idee; sie sind Leib für eine Seele. Diese Erkenntnis ist allerdings der atomisierten und allein auf den Erwerb gerichteten modernen Menschheit abhanden gekommen: unsere sozialen Gebilde sind reine Zweck- und Interessenverbände geworden, nicht mehr sich selbst genügender Ausdruck des Gemeinschaftslebens mit sittlicher und religiöser Verbundenheit der Glieder. Der wirtschaftliche Nutzen der Glieder hat sich der Organisation als Gesetz aufgedrängt; nicht mehr ordnet sich das Glied mit seinem ganzen Werden dem Organismus ein; nicht mehr ist die Gemeinschaft Erfüllung und Lebensbestimmung für die Glieder.

Es durchdringt etwas die Lebensformen, was sich nicht mit einem treffenden Namen bezeichnen läßt, was auch in seinem einheitlichen Wesen und seinem Werden kaum erforscht und dargestellt ist; nach Analogie zum Leben des Einzelnen pflegt man es den „Geist“ oder die „Seele“ der Gemeinschaftsformen zu nennen. Es ist wie ein Fluidum, eine geistige Atmosphäre, die alles umgibt und durchdringt wie Luft und Äther. Von ihm geht die Entwicklung der großen Lebensformen

aus, und solange dieses Etwas vorhanden ist als eine innere Spannung, bleiben die Ordnungen elastisch und bildsam, bewahrt vor Brüchigkeit und Verholzung. Diese geistige Atmosphäre schafft den Gliedern der Lebensordnung den Gemeinwillen und das Gemeinbewußtsein, indem es ihre Entwicklung harmonisiert und auf gemeinsame Ziele richtet. In hohen und alten Kulturen verdichtet sich diese Atmosphäre zu einheitlich durchgeformten Bildungssystemen mit erstaunlich langer Dauer. China gibt das klassische Beispiel dafür.

Wie die Kristalle aus der Mutterlauge scheiden sich, wenn die Bedingungen dafür vorhanden sind, aus dieser Gesamtatmosphäre Sondergebilde aus: religiöse Lehren, Dichtung, Kunst, Philosophie und Wissenschaften als Ausstrahlungen desselben Brennpunktes, als Verkörperungen derselben Idee. Solange die Sondergebilde in enger Beziehung und Wechselwirkung zueinander stehen, besitzen sie ähnliche Daseinsweisen, Einheit des Stils. Wenn sie sich aber aus dem lebendigen Zusammenhang lösen, um ein sich selbst genügendes Sonderdasein zu führen, so sind sie dem Verdorren ausgeliefert. Infolge des Zusammenhanges untereinander und der Stileinheit mit den Lebensordnungen bewirken sie an den Gliedern der Gemeinschaft die gemeinsame Bildung: sie erzeugen den Menschentyp, welcher der jeweiligen Gemeinschaft und Kulturhöhe angemessen ist. Die geistige Atmosphäre ist aber auch da vorhanden und wirkt in derselben Art, wo jene Sondergebilde noch nicht aus ihr geschieden sind. Die Glieder einer primitiven Dorfgemeinschaft, wie wir sie ähnlich auch bei uns in abgelegenen Dörfern noch finden, weisen bei aller Gegensätzlichkeit der Charaktere eine erstaunlich weitgehende Gleichmäßigkeit der Bildung auf: sie besitzen dieselben Bewußtseins- und Erfahrungskreise, dieselben Sitten, Maßstäbe, Wertungen, Meinungen, dieselben Redewendungen, Scherzworte, Lieder, Kinderspiele, Bräuche; die Übereinstimmung erstreckt sich selbst bis zu gleichartigen Gefühlen zu bestimmten Zeitpunkten und an gewissen, etwa durch Vorkommnisse oder mythische Vorstellungen bezeichnete Orte der Feldmark. In dieser gemeinsamen Atmosphäre finden sich alle die Ansätze vermischt vor, die bei weiterer Entwicklung gesondert hervortreten als Religion, Sittlichkeit, Kunst, Dichtung und Wissenschaft.

Auf der höheren Stufe werden die geistigen Inhalte systematisch durchgeformt und literarisch erfaßt. Die heiligen Bücher der Religionsgemeinschaften geben die gemeinsame Grundlage und den Inhalt für die Bildung der Glieder ab. Dasselbe gilt von der Kodifikation der Sitten, der Gesetze und der überlieferten Ordnungen. Das Deuteronomium war das Grundbuch für die Bildung der alten Israeliten, und es verordnet, um seine Bestimmungen wirksam zu machen: „So nehmt euch nun diese meine Worte zu Herzen und zu Gemüte, bindet sie als Zeichen auf eure Hand und tragt sie als Marken an eurer Stirn. Lehre sie deine Kinder, indem du davon redest, wenn du in deinem Hause weilst und wenn du dich auf Reisen befindest, wenn du dich nieder-

legst und wenn du aufstehst; schreibe sie auf die Pfosten deines Hauses und an deine Tore.“ So wirken die geistigen Inhalte mit den verwandten Lebensformen zusammen zu einer geschlossenen Bildung.

Dasselbe gilt von der Dichtung. Sie ist nicht ein Zeitvertreib müßiger Stunden wie die heutige Unterhaltungsliteratur. Vielmehr sind die Dichter, je primitiver die Verhältnisse, desto mehr die Lehrer und Propheten der Volksgemeinschaft, die inneren Bildner und Träger des weltlichen Ethos. Die Wüstenvölker Arabiens vor Mohammed, die Stämme Innerafrikas, die Südgermanen der Zeit vor der Völkerwanderung, die Nordgermanen bis zu ihren großen Staatengründern wissen sich innerlich zueinander gehörig allein durch das Wirken ihrer Barden, deren überall gesungene oder gehörte Lieder das einzige ideelle Band der Volksgemeinschaft ausmachen. Griechenland hat es nie zu einer nationalstaatlichen Einigung gebracht; doch war ein Bewußtsein gemeinsamer Art, Nation und Kultur vorhanden durch das überall als Bildungsgrundlage dienende homerische Epos. Und wenn die Griechen eine Art nationaler Mittelpunkte fanden in den periodisch wiederkehrenden Festspielen, waren es neben den gymnastischen Wettkämpfen die Gaben der Musen, die das nationale Gemeinbewußtsein erzeugten.

Alles, was aus verschiedenen Lagen der Sozialwelt oder aus gesonderten Gebieten des Bildungssystems an großen geistigen Werten hervorgeht, muß in den allgemeinen Bildungsbestand der Volksgemeinschaft wieder einmünden. Sonst tritt nicht nur Zerfall der Kultureinheit ein, sondern auch ein Zerreißen des Gemeinschaftskörpers, und damit endet die Bildung in Anarchie und Willkür.

Diese beiden Seiten des Gemeinschaftslebens, die soziale Formenwelt und die geistigen Inhalte, sind durchweg aufeinander bezogen: sie stehen in Harmonie, in Gemeinsamkeit des Stils und formen das ihnen angehörige Menschtum nach ihrer Gesetzmäßigkeit, also nach der Idee, dem Urbild, dem sie Ausdruck geben. Keineswegs aber stehen beide Seiten beständig in Ruhelage und Gleichgewicht zueinander. Vielmehr entstehen immer erneut Gegensätze, Disharmonien aus ungleichmäßiger Entwicklung, die sich dadurch aufzulösen streben, daß der stärkere Teil den schwächeren nach sich umzubilden sucht. Gelingt nicht zeitweise wieder die Angleichung, dann ist der Verfall der Gemeinschaft unvermeidlich. Manchmal gehen aus der geistigen Atmosphäre revolutionäre Ideologien hervor, welche die stabileren Formen erschüttern. Oft aber entwickeln sich aus politischen und wirtschaftlichen Gründen auch die Formen rascher, während das Bildungssystem dabei die konservative Funktion übernimmt. In dieser Lage finden wir Homer noch zu einer Zeit, da die demokratische Stadtbürgerschaft den alten Geschlechterstaat längst abgelöst hatte; in dieser Lage finden wir die heiligen Bücher der Inder, der Christen und Mohammedaner durch Jahrtausende, während sie im Ursprung allesamt revolutionäre Ideologien waren. Bei uns kämpfen heute revolu-

tionäre Formungen und Ideologien zugleich mit konservativen Formen und dem ihnen gemäßen Bildungssystem.

Verhängnisvoll aber ist für uns die nicht zu bestreitende Tatsache, daß im letzten halben Jahrhundert mit der Auflösung der Verbände zugleich die geistige Höhenlage sich beständig gesenkt hat, während die revolutionären Ideologien ganz ersichtlich keine hohe Spannung und keine innere Zeugungskraft haben, also weder imstande sind, das Bildungssystem umzugestalten und auf eine neue Höhe zu führen, noch auch die Formenwelt von innen her umbildend zu durchdringen. Aufgestiegen sind im selben Zeitraum der Staat, die Wirtschaft und die Technik samt den technischen Wissenschaften: sie bewirkten Steigerung der technischen Intelligenz, der formalen Arbeitsdisziplin, des Unternehmersinns, der wirtschaftlichen Organisationskraft. Ihnen gegenüber sind die gemeinsamen geistigen Lebensinhalte ohne Zweifel zurückgetreten, und neuerdings sind sie selbst in die Krisis einbezogen worden.

Wo aber in einer Gemeinschaft kein gemeinsamer Glauben, keine allgemeingültige Grundüberzeugung mehr vorhanden ist, wo jeder einzelne seine sogenannte individuelle Weltanschauung und Religion besitzt, da ist die Gemeinschaft selbst in Frage gestellt und für ein hohes Menschentum keine Existenzbasis und keine Wachstumsmöglichkeit vorhanden. Der äußere Zusammenhalt durch Interessenverbände, staatliche Bürokratie und mechanische Organisation hilft über den Verfall auf die Dauer nicht hinweg. Mit der wahren Gemeinschaft sind Humanität und Bildung fragwürdig geworden. So ist heute unsere Lage, und wir werden gut tun, uns etwaige Selbsttäuschungen beizeiten aus den Augen zu reiben.

4.

Wesentlich ist für die Zukunft der Bildung der Stand der Wissenschaft, und mit dieser Frage kehre ich zum Ausgangspunkt zurück.

In der allgemeinen Bildungsatmosphäre lösen nach einem gewissen Rhythmus die Einzelmotive und Einzelgebilde einander in der Führung ab, sobald Krisen eintreten. Mit dem Ende des vierten vorchristlichen Jahrhunderts gibt in Athen die Dichtung die Führung ab an die Philosophie und die aus ihr hervorgehende Wissenschaft. Mit dem Sieg der Mysterienkulte tritt im sinkenden Römerreich die Religion als vorwiegend bildende Macht an die Stelle der Wissenschaft; auf der Höhe des Mittelalters reiht sich die Dichtung als Trägerin eines weltlichen Ethos, einer hohen Laienbildung, zum mindesten gleichberechtigt der Theologie zur Seite, und mit dem Übergang zur Renaissance, entschieden vom 17. Jahrhundert an, übernimmt die Wissenschaft die Hegemonie im modernen Bildungssystem; sie hat diese Stellung gewahrt bis zum heutigen Tag, nur ist mit unserem klassischen Zeitalter abermals die Dichtung ihr ebenbürtig an die Seite getreten.

Die Wissenschaft besteht in der streng begrifflich-methodischen Durchbildung eines geistigen Gehaltes; sie beruht auf dem Streben nach Objektivität, nach reiner Erkenntnis und Wahrheit. Daß die Wissenschaft als solche schon durch ihr Wahrheitsethos und ihre logische Formalbildung eine bildende Macht hohen Ranges ist, bedarf keines Beweises. Doch ist ihr Problem damit noch keineswegs gelöst, denn sie ist keine für sich bestehende logische Maschine, in die man einen Rohstoff einfüllt, um an anderer Stelle das fertige Wahrheitsfabrikat herauskommen zu sehen. Wahrheit wird durch den lebendigen Geist erzeugt; die Wissenschaft ist eine seiner organischen Selbstentfaltungen, und sie muß mit allen andern Funktionen des Geistes in Verbundenheit und Wechselwirkung stehen, wenn sie nicht einen wissenschaftlichen Spezialisten, sondern einen humanen Vollmenschen bilden soll. Gewiß verlangt die Wissenschaft von ihren Lehrern und Schülern ein hohes Maß von Selbstentäußerung, von Askese, niemals aber, sofern sie sich nicht selbst aufgeben will, Isolierung aus dem bildenden Gesamtgeist, niemals Lockerung und Lösung der Bande, die sie mit allen andern Daseinsformen und Lebensfunktionen organisch verbindet. Die großen Schöpfer der Wissenschaft, Leibniz, Winckelmann, Herder, Kant, Humboldt, Ranke, haben durch ihr Werk ein hohes, nach Universalität und Humanität strebendes Menschentum entfaltet und sind damit sehr bewußt Erzieher und Bildner gewesen. Genau so wie einst Plato und Aristoteles. Einem Ideal abgelöster, sich selbst genügender und in sich selbst zurücklaufender Erkenntnis, zumal einer Fachkenntnis, auf welche die moderne Wissenschaft ihr Ethos und ihren bildenden Sinn eingeschränkt hat, haben jene Großen nicht nachgelebt. Der Verzicht auf eine Totalität der Erkenntnis und Bildung ist nichts anderes als Epigontum. Dasselbe gilt von den Naturwissenschaften: Kepler, Galilei, Newton setzten zum Ziel ihrer Arbeit für alle Menschen gültige Allerkenntnis, Weltanschauung und ihr gemäße Bildung des hohen Menschentums, nicht aber ein technisches Fachwissen für Naturforscher, Baumeister, Maschinenbauer. Diese Wissenschaft ist nicht Mittel der Technik, sondern Ausdruck einer Humanität, und doch war sie exakte Wissenschaft. Was sie geleistet hat, muß auch heute jede strenge Wissenschaft mindestens anstreben. Man kann auch auf die Wissenschaft Fichtes bekanntes Wort über die Philosophie anwenden: wie man sie treibt, hängt davon ab, was für ein Mensch man ist.

Im Maße als die Wissenschaft sich später über ungeahnt weite Stoffgebiete verbreitete und dabei ihre Methoden differenzierte und spezialisierte, haben sich nicht nur die Zusammenhänge mit den andern geistigen Funktionen gelockert, sondern ihre Einheit und damit ihr Weltanschauungsethos und ihre Bildekraft selbst sind fragwürdig geworden. Konsequente Vertreter des also eingeeengten Wissenschaftsbegriffs haben denn auch alles aus ihr verwiesen und ausgemerzt wissen wollen, was über ihre streng rationale Methodik

und ihre sich selbst genügende Wahrerkenntnis hinausweist. Das ist das wesentliche Problem im gegenwärtigen Kampf um die Wissenschaft. Diese verengte Wissenschaft verwirft nicht nur den Gedanken der Menschenbildung durch die Wissenschaft; sie bringt schließlich auch innerhalb ihres Rahmens die synthetische Funktion zum Erliegen zugunsten der Alleinherrschaft der Analyse. An ihrem Maßstab gemessen hat ein großer Teil des Werkes Kants, vor allem seine Geschichtsphilosophie, ferner das philosophische Werk Herders, Lessings, Goethes, Schillers, der größte Teil der Romantik, Schopenhauer, Nietzsche, List, Treitschke und vieles andere, also etwa so ziemlich alles, worauf unsere Bildung ruht, keinen Anspruch auf Namen und Charakter der Wissenschaft. Das wäre nun sicherlich gleichgültig, eine untergeordnete Sache der Namengebung, wenn diese wert- und bildungsfreie Wissenschaft nicht doch das ganze Bildungssystem für sich monopolisierte, wenn also jenes angeblich unwissenschaftliche Gebiet als Fundament der Bildung neben der Wissenschaft und ihrer Organisationsform, der Hochschule, bestehen und gedeihen könnte. In der Tat aber gibt es diese freie geistige Entfaltung nicht mehr; die Hochschule hat in ihrer Monopolstellung als Vermittlerin aller höheren Bildung und Zugangsweg zu den gebildeten Oberschichten alle freie geistige Entfaltung außer ihr erdrückt; sie selbst aber lehnt, wo nicht für sich, doch für ihre Wissenschaft, die menschenbildende Aufgabe ab. Und doch zeigt jeder Blick auf die Geschichte der Wissenschaft, daß deren offizielle, schulgerechte Formen von dorthier jederzeit größten Antriebe empfangen hatten und auf die Dauer ohne jenes Gebiet so wenig existieren können wie die Bildung. Die Lücke klappt weit auf und wird für die Wissenschaft ebenso verhängnisvoll werden wie für die Bildung. Noch bis über die Mitte des 19. Jahrhunderts war die Sachlage eine andere: die großen Meister der neugegründeten Universität Berlin, die Humboldt, Fichte, Niebuhr, Grimm, Ranke, waren beides in einernmal: Wissende und Wertende, Erkennende und Zielsetzende, Lehrer und Erzieher. Der bildnerische Zug war Lebenselement ihres Wissens und Schaffens.

Von hier aus, vom Problem der Fruchtbarkeit, der bildnerischen Kraft an der Volksgemeinschaft, ist auch der Wissenschaft die Schicksalsfrage gestellt.

Die heutige Wissenschaftslehre ruht auf einem Fundamentalirrtum. Der große Rationalismus sah in der Vernunft und ihren Formen nicht Funktionen, die sich mit ihren Inhalten, mit ihren geschichtlichen Voraussetzungen und allen Bedingungen ihrer Anwendung selbst wandeln; Vernunft war für ihn vielmehr eine in die gesamte Menschheit fertig und unwandelbar eingesenkte Welt von festen Formen und Normen, von wissenschaftlichen Erkenntnismöglichkeiten, sittlichen und ästhetischen Werten, die überall, wo die Vernunft und mit ihr die Humanität rein zum Ausdruck kämen, ihre notwendige

Geltung hätten. Kants kritisches Werk wollte diesen Vernunftapparat, diese Welt apriorischer Formen und Werte aus der Vermischung mit der empirischen und unterwertigen Seite des Menschentums herauslösen. Dieser reine Apparat, irgendwo in Welt und Zeit auf einen Erkenntnisgegenstand angewandt, müßte stets dieselbe wissenschaftliche Wahrheit liefern, und auf das Handeln angewandt, müßte er überall dieselbe Sittlichkeit erzeugen. Man hat nur zu sorgen, daß nichts Außervernünftiges, Irrationales das Erkennen und Handeln beeinflusst, und man hat den reinen Vernunftmenschen. Das war das Ethos des Rationalismus und die Askese seines Gelehrtenideals.

Aber die Wirklichkeit hat dieser Theorie noch nie entsprochen; die Geschichte zeugt gegen die Konstruktion. Es gibt zwar Wahrheiten und sittliche Werte, die als Normen dem gesamten Kulturkreis einverleibt werden, dem sie entspringen sind; ihr Entstehen aber verdanken sie nicht jener abstrakten, gespenstischen, skelettartigen Vernunft, sondern der ganzen Fülle und Konkretheit schöpferischen Geistes. Als Beispiel wähle ich absichtlich ein Gebilde der Naturwissenschaft: das methodische oder Formalprinzip der Newtonschen Mechanik, das Parallelogramm der Kräfte, das sich als ein äußerst brauchbares und bildsames Mittel erwies zur Darstellung des Einwirkens zweier mechanischer Kräfte aufeinander. Nun muß sich sicherlich von der „Wahrheit“ dieser Mechanik der Chinese und Inder ebenso überzeugen lassen, wie sie Gemeingut der abendländischen Bildung geworden ist. Und doch ist dieses formale Schema im Entstehen unbewußter Ausdruck des englischen Nationalcharakters und hätte demnach nirgends anders hervorgebracht werden können als auf dem Boden der englischen Nationalkultur. Das Parallelogramm der Kräfte ist von Ursprung nicht so sehr ein formales als ein Weltanschauungsprinzip, nicht ein technisches Mittel, sondern Entfaltung einer Humanität zum Weltbild. Nirgends anders in Europa hat es seinesgleichen gegeben; in England aber erwies es seine Bodenständigkeit mit immer neuen und überraschenden Anwendungen: von Hobbes über Newton, die Moralisten des 18. Jahrhunderts, die Wirtschaftslehre Ad. Smiths, die Bevölkerungslehre Malthus' zur Biologie Darwins, in deren Siegeszug über das Abendland es erneut seine Eigenart als Weltanschauungsprinzip bezeugte. Ebenso finden wir dieses Prinzip in der Struktur der öffentlichen Ordnungen Englands wieder als Ausdruck des englischen Charakters. Genau dasselbe aber ließe sich zeigen von Descartes im Verhältnis zur französischen, von Leibniz im Verhältnis zur deutschen Kultur.

Wenn sich nun die Wissenschaft selbst aus den lebendigen Zusammenhängen, aus der Totalität des Geistes zurückgezogen hat auf ihr rein formal-methodisches Sondergebiet, dann büßt sie die großen Auftriebe ein: sie wird aus Schöpfung zum Handwerk. Und wenn sie ihr hohes bildendes Ethos verwirft, dann wird sie, da sie doch Zugangsweg zu den gebildeten Oberschichten ist, ein falsches Auslese-

prinzip: unter ihrer Einwirkung senkt sich Bildung und Humanität in der Volksgemeinschaft; es senkt sich aber auch ihre eigene Höhenlage und der Typus ihres Lehrers und Vertreters an der Hochschule. Diese Gefahr kann nicht verkennen, wer die Augen frei hält von Selbsttäuschungen und Trübungen. Nur wenn ein hochgebildetes Vollmenschentum hinter der Wissenschaft und der Hochschule steht, können sie, ohne von ihrer methodischen Strenge und ihrem reinen Wahrheitsethos das Mindeste abzulassen, auch wieder ein hohes Menschentum bilden. Und das ist für unsere Zukunft wichtiger als Techniken und Wirtschaftsweisen.

5.

Die Erkenntnis unserer gefährdeten geistigen Gesamtlage und der schweren Problematik in der Erziehung ist nachgerade Gemeingut geworden. Nun gibt es nicht wenige Stimmen, die tapfer aus der Not eine Tugend machen: die Einheit der Wissenschaft und Weltanschauung seien unwiederbringlich dahin, vielleicht von jeher mehr ein Postulat als eine Wirklichkeit gewesen; die durch die Renaissance heraufgeführte Zeit der „Allgemeinbildung“ sei abgelaufen, und an ihre Stelle sei die streng gesonderte Fachwissenschaft, der Fachmann, die Fachbildung und die Fachschule für uns grundsätzlich gegeben und aufgegeben, — wie etwa im Mittelalter. Können wir aber die durch Jahrhunderte mühsam errungene Nationaleinheit, die doch von Herkunft nichts anderes ist als eine geistige und Bildungseinheit, so leicht und schmerzlos aufgeben? Und was soll sie ersetzen? Wo sollte ihr Bewußtsein erzeugt und fortgepflanzt werden? Wenn Fachbildung und Fachschule jenes allgemeine Fundament der Lebensgemeinschaft zur Voraussetzung und zum Ziel ihres Wirkens nehmen, dann sind sie inhaltlich eben nicht Fachschule, nicht ein Gegensatz zur Allgemeinbildung, die im guten Sinne des Wortes doch Bildung durch die Lebensgemeinschaft und zur Lebensgemeinschaft verlangt, nicht aber abgerichtete Spezialisten und Virtuosen. Auch der Vergleich mit dem Mittelalter hinkt: dort war, wo nicht ein einheitliches Bildungssystem mit einem Ideal der Allgemeinbildung und der bewußten Humanität, doch ein starkes Band geistiger Einheit vorhanden: die christliche gebildete Gesinnung, die christlich normierte Sittlichkeit. Wenn vielleicht am wenigsten noch in dem stark im Heidentum wurzelnden Bauern, so doch zunehmend in den Oberschichten: beim Ritter, beim höfisch-ritterlichen Sänger, zumal bei Wolfram von Eschenbach, beim Verfasser des Sachsenspiegels, bei den Ritter- und Mönchsorden, bei den Kaisern und ihren Beamten, bei den zünftigen Städtebürgern, in den Schulen allesamt, selbst bei den Humanisten. Ohne diese gemeinsame geistige Bildungsgrundlage wäre die abendländische Kultureinheit überhaupt nicht entstanden.

Eine Kultur ohne geistige Einheit ist ein Unding; eine Gemeinschaft, ein Volk ohne gemeinsamen geistigen Gehalt hat noch nie exi-

stiert und wird auch in Zukunft nie existieren. Das Schicksal der Differenzierung und des Fachmenschen ohne Gemeinsamkeit ist symbolisch dargestellt in der Geschichte vom babylonischen Turmbau. Wie ein Volk am Übermaß seiner inneren Gegensätze und an der Schwäche seiner inneren Einheit zugrunde gehen kann, das haben uns die Griechen als warnendes Beispiel vorgelebt. Die Fachdifferenzierung als Grundprinzip der Bildung aber müßte die Verständigungsbasis zwischen den Volksgliedern ebenso zerreißen wie der Klassenkampf. Fachmensch und Fachschule als Bildungsprinzip würden unsere Bildungsnot verewigen und der Humanität ein Ende bereiten.

Die Forderung der Fachbildung hängt eng zusammen mit jener zunehmenden und heute von den verschiedensten Lagern vertretenen Überzeugung: unser Gehalt an irrationalen Lebenskräften und Trieben sei erschöpft; der Ausfall müsse ersetzt werden durch Rationalisierung und Ökonomisierung aller Lebensgebiete; Organisation und gute Methoden hätten also in der Erziehung zu ersetzen, was jene ursprünglichen Kräfte dem ursprünglichen Menschen leisteten. Also ein Leben aus zweiter Hand, ein Derivat, ein Lebensersatz! Deutlicher läßt sich der Bankerott einer Kultur nicht ansagen. Aber beweisen läßt sich da gar nichts: wir können nur bestenfalls das Gegenteil durch die Tat bewähren, wo nicht, eben einfach den Strohtod sterben. Ist die Behauptung von der Erschöpfung unserer geistigen Untergründe richtig, dann ist der tiefste Pessimismus für uns einzig anständige Lebenshaltung.

Das also ist die Schicksalsfrage. Zeugung und Schöpfung kann man nicht herbeizwingen; sie kommt oder sie kommt nicht. Ist sie aber da, dann ist das Problem künftiger Bildung mit ihr zugleich gelöst: eine neue geistige Haltung und humane Höhenlage würde die soziale Formenwelt ebenso als zeugendes Lebenselement durchdringen wie die entsprechenden Schulen und Bildungsmethoden.

Aber eines können wir anstreben und auch erreichen: eine notwendige Vorbedingung geistigen Wachstums. Wir können uns innerlich frei machen von einer verbrauchten Formenwelt, vom Zwang des Mechanismus, von dem aushöhlenden Treiben eines verkommenen öffentlichen Lebens. Wir können in der Zerfahrenheit uns selbst und unsere innere Freiheit finden. Wir können uns auf unser Selbst zurückziehen zur inneren Sammlung, um uns mit neuem geistigen Gehalt anzufüllen. Die geistige Leere beruht ja schließlich darauf, daß wir immer in der Expansion gelebt haben, daß wir stets nur ausgeben mußten, nie aber Zeit hatten zur Selbsteinkehr und zum Einnehmen. Zurückziehen auf sich selbst heißt aber nicht Versinken in Egoismus und Einsamkeit, vielmehr ist Einkehr und Selbstbesinnung der notwendige Versuch, Abstand zu gewinnen von dem, was uns täglich umgibt und bedrängt, um dafür des Ganzen, der Lebensgemeinschaft und des Volkstums innerlich Herr zu werden. So ist Einkehr zugleich geistige Ausweitung: der Versuch, am Gesamtleben verantwortlich

teil zu gewinnen und zu wachsen, indem man das Ganze in sich aufnimmt. Wer zu seinem eigenen inneren Wachstum kommt, erweist der Gemeinschaft den wesentlichsten Dienst, weil dieses Wachstum nur aus ihr und nur für sie erfolgen kann. Wenn dann die vielen kleinen Rinnsale das große Becken des Gemeinschaftslebens wieder gefüllt haben, dann wird der aufgestaute Strom sich eines Tages als befruchtende und bildende Macht durch die künftigen Geschlechter ergießen. Jeder von uns hält sein Teil des deutschen Schicksals in der eigenen Hand und muß mit dem großen Werk an sich selbst beginnen.

DIE ENTWICKLUNG DES HÖHEREN SCHUL- WESENS IN DEUTSCHLAND, 1919—1922

VON FELIX BEHREND

Die deutsche Reichsverfassung vom 11. August 1919 bestimmt in Artikel 10, daß das Reich im Wege der Gesetzgebung Grundsätze für das Schulwesen aufstellen kann. Bis zu diesem Zeitpunkt ist die Einheitlichkeit des höheren Schulwesens in Deutschland nur durch gegenseitige Vereinbarungen der Regierungen der Länder gewahrt worden. Das Reich hat von seinem neuen Recht das erstmal mit dem Erlaß des Grundschulgesetzes vom 28. April 1920 Gebrauch gemacht. Das Grundschulgesetz bestimmt, daß künftig alle Schüler die gemeinsame vierjährige Grundschule besuchen müssen. Die bestehenden dreijährigen Vorschulen sind bis zum Anfang des Schuljahres 1924 abzubauen. Auch private Vorschulen müssen grundsätzlich bis zu diesem Termin aufhören, jedoch kann aus wirtschaftlichen Gründen der Abbau bis zum Beginn des Schuljahres 1929 hinausgeschoben werden. Für einen Teil der Länder, z. B. für Bayern, und für die Provinzen Rheinland und Westfalen bedeutet das Gesetz keine Neuerung. In den übrigen Teilen Preußens und den anderen Ländern wird der Abbau der Vorschulen bis zum 1. April 1924 vollzogen sein. Durch den vierjährigen Besuch der Grundschule ist für diejenigen Schüler, die bisher Vorschulen besuchen konnten (in Preußen ungefähr 25 v. H.), die Schuldauer um ein Jahr verlängert worden. Es entspannen sich daher heftige schulpolitische Kämpfe um die Dauer der höheren Schule. Die Vertreter der meisten Länder hatten bereits in der Sitzung des Reichsschulausschusses vom 6. bis 9. Juni 1921 erklärt, daß sie an der neunjährigen Dauer der höheren Schule festhalten würden. Dementsprechend ist auch in fast allen Ländern die Schuldauer unverändert geblieben. Nur Hamburg hat im April 1919, 14 Tage nach Beginn des Sommerhalbjahrs, den fremdsprachlichen Unterricht der VI. eingestellt und im Jahre 1920 zum ersten Male Schüler unmittelbar in die Quinta aufgenommen. Inzwischen ist es zu neuen „Vereinbarungen der Länder über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse der höheren Schulen vom 19. Dezember 1922“ gekommen. In diesen ist festgelegt, daß der Lehrgang der höheren Schulen neun Jahre umfaßt*). Durch einen Zusatz ist bestimmt worden, daß von geeigneten Schülern der Lehrgang auch in kürzerer Zeit durchlaufen werden kann. Der Kampf um die Schul-

*) Vgl. Denkschrift des Reichsministeriums des Innern über Maßnahmen zur Umgestaltung des höheren Schulwesens, insbesondere zur Einführung der deutschen Oberschule und der Aufbauschule. Nr. 5465. 1920/23. Vom 5. Januar 1923.

dauer dürfte damit freilich noch nicht endgültig erledigt sein. Denn die Anhänger der unbedingten vierjährigen Grundschulpflicht treten nach wie vor für Verkürzung der Dauer der höheren Schule ein, während die Lehrer an den höheren Schulen und ein großer Teil der Elternschaft an der Forderung festhalten, daß es begabten Schülern ermöglicht werden müsse, die Grundschule bereits in drei Jahren zu durchlaufen.

Welchen Einfluß die Einführung der Grundschule auf Lehrgang und Unterrichtsziele der höheren Schulen haben wird, läßt sich zur Zeit noch nicht übersehen, weil die Ergebnisse, die mit den neuen Lehrplänen und der neuen Unterrichtsmethode in der Grundschule erzielt werden, abzuwarten sind. Vereinzelt hat sich aber bereits jetzt herausgestellt, daß die Volksschüler, die aus der Grundschule in die höhere Schule übergehen, für den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts nicht hinreichend vorbereitet sind.

Mit Abschaffung der Vorschulen wird für viele Orte, namentlich für die Großstädte, die Schülersauslese zu einer verantwortlicheren Aufgabe. Eine grundsätzliche Neuregelung derselben hat bisher aber nur in Hamburg stattgefunden. Nach einem Bericht über das Ausleseverfahren Ostern 1922 von R. Peters*) ist Hamburg in 24 Auslesebezirke eingeteilt worden. In jedem Bezirk ist ein Ausschuß aus Grundschullehrern und Lehrern der höheren Schulen gebildet worden, der die Auslese selbständig vornehmen konnte. Für die Auslese kamen die von Grundschullehrern vorgeschlagenen Schüler in erster Linie in Betracht. Daneben konnten auch die Eltern, welche sich nicht bei dem Urteil beruhigen wollten, ihre Kinder einer Prüfung unterziehen. In sechs Bezirken wurden alle Schüler geprüft, in den übrigen nur die zweifelhaften. 14 Bezirke berichten über die Einrichtung von 2- bis 14-tägigen Probeklassen, in 12 Bezirken fanden zur Ergänzung des Lehrerurteils experimentell-psychologische Prüfungen statt.

Das Grundschulgesetz ist noch vor der Reichsschulkonferenz vom Juni 1920 angenommen worden. Nachdem auf dieser die Grundlagen des weiteren Aufbaus des Schulwesens eingehend beraten worden waren, hätte man eigentlich weitere gesetzgeberische Maßnahmen erwarten sollen. Aber bereits das Gesetz über die Ausführung des Artikels 146 Abs. 2 der Reichsverfassung hat bisher nicht überwindbare Schwierigkeiten gemacht, und auch ein Reichsgesetz über den weiteren Ausbau des höheren Schulwesens ist bisher nicht erlassen worden und ist in absehbarer Zeit kaum zu erwarten. Die Forderung der Volksschullehrerschaft und der Sozialdemokratie, die höheren Schulen allgemein zugunsten der Ausdehnung der Grundschulpflicht auf sechs Jahre zu verkürzen, kann als erledigt betrachtet werden. Die Forderungen der Reichsverfassung in Artikel 146 sind in diesem Punkte reichlich unbestimmt: „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut

*) Der Aufbau. Hamburg. Nr. 30/31. 1922.

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 Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.“ Auch die Länder haben im Reichsschulausschuß keine Beratungen über diese Frage gehabt. Die Stimmung weiter Kreise über die Ausgestaltung der Unterstufe kann man aber aus folgendem Antrag Tews, Deutschbein, Sickinger, Rein, Hofstätter, Behrend, Steinhauser, Butts erkennen, der auf der Reichsschulkonferenz vom Juni 1920 im Ausschuß für Schulaufbau angenommen wurde: „Auf einer vierjährigen Grundschule baut sich neben einem vollentwickelten Volksschuloberbau mit Begabungsklassen eine dreijährige Mittelstufe für erkenntnismäßig Begabte auf, in der eine lebende Fremdsprache pflichtgemäß gelehrt wird, und die die organische Grundlage bildet für die weiterführenden sechsjährigen Vollanstalten (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, deutsche Oberschulen) und dreijährigen Anstalten (Realschulen, preußische Mittelschulen, Lyzeen).“ Das bedeutet eine grundsätzliche Annahme des Reformunterbaus.

Im Sinne dieses Antrags haben A n h a l t und B r a u n s c h w e i g den Reformunterbau obligatorisch gemacht. In P r e u ß e n ist ohne jeden Eingriff der Verwaltung ein starker Übergang zum Reformtypus zu verzeichnen. Bis April 1922 waren nicht weniger als 51 Schulen im Umbau zur Reformschule begriffen. Es scheint so, als ob dieser Prozeß sich fortsetzen wird. Voraussichtlich wird im nächsten Jahr die Zahl der Reformrealgymnasien die der Realgymnasien mit lateinischem Anfangsunterricht bereits überflügelt haben. Von den 930 höheren Knabenschulen beginnen zur Zeit mit Latein 43,9 v. H., mit einer modernen Fremdsprache 56,1 v. H. Wenn man die neubegründeten Aufbauschulen hinzurechnet, verschiebt sich das Bild noch weiter zuungunsten der Lateinschulen*). Auch im Freistaat S a c h s e n ist eine Bewegung zugunsten der Reformschule zu verzeichnen. Es sind etwa 20 Schulen zu diesem Typus übergegangen**). In den H a n s e - s t ä d t e n sind von jeher die Gymnasien in der Minderzahl gewesen. Unverändert ist der Zustand in M e c k l e n b u r g, O l d e n b u r g und in den s ü d d e u t s c h e n Staaten. In B a y e r n, wo die Vorherrschaft des Gymnasiums noch unbestritten ist, dauert der Kampf zwischen den Anhängern des Gymnasiums und der Realschule ohne Milderung durch den Reformschulgedanken fort. Es gab dort nach dem Stande von 1920/21: 49 Gymnasien, 28 Progymnasien, 3 Lateinschulen, 5 Realgymnasien, 11 Oberrealschulen, 48 Realschulen. Es ist den Realschulmännern gelungen, die Umwandlung eines Gymna-

*) Genauer: Simon, Der gegenwärtige Stand des höheren Knabenschulwesens in Preußen. Deutsches Philologenblatt. Nr. 4. 1923.

**) Einen Bericht über alle Änderungen im sächsischen höheren Schulwesen gibt Ministerialrat Giesing in der Sächsischen Staatszeitung 29. März bis 2. April 1922: „Zur Geschichte der Reform des höheren Schulwesens in Sachsen.“

siums in München in ein Realgymnasium und den Ausbau von neun Realschulen zu Oberrealschulen durchzusetzen.

Thüringen ist das einzige Land, das den Gesamtaufbau des Schulwesens gesetzlich geregelt hat. Das Gesetz über die Durchführung der Einheitsschule in Thüringen vom 24. Februar 1922*) bestimmt folgendes: Das gesamte öffentliche Schulwesen Thüringens, mit Ausschluß der Fortbildungsschulen, baut sich als Einheitsschule in folgenden vier Stufen auf: 1. Grundschule (1. bis 4. Schulj.), 2. Unter-
schule (5. bis 7. Schulj.), 3. Mittelschule (8. bis 10. Schulj.), 4. Ober-
schule (11. bis 12. Schulj.). Jede Schulstufe bildet innerhalb des Gesamtbaus der Einheitsschule ein in sich geschlossenes Ganzes und führt zu einem gewissen Abschluß der Schulbildung. Die verschiedenen Zweige derselben Schulstufe gelten grundsätzlich als einander gleichwertig. Für die gemeinsamen Unterrichtsfächer der verschiedenen Zweige derselben Schulstufe ist eine möglichst einheitliche Stoffverteilung und möglichst gleiche Wochenstundenzahl vorzusehen. Die Unter-
schule gliedert sich in die deutsche Unter-
schule (bisherige Volksschule) und die Realschule. Damit ist also auch der Reformunterbau eingeführt. Trotz dieser gesetzlichen Bestimmung sind allerdings noch einige grundständige Gymnasien erhalten geblieben, aber das bedeutet wohl nur eine Verzögerung des Abbaus. Die Mittelschule gliedert sich in drei Züge, die deutsche Mittelschule, die Realschule und die Lateinmittelschule. Die Oberschule in die Deutsche Oberschule, die Realoberschule, die Realgymnasiale und Gymnasiale Oberschule. Zum vollständigen Verständnis dieses neuen Schulaufbaus muß noch der Entwurf des neuen Lehrerbildungsgesetzes herangezogen werden. Alle Lehrer besuchen künftig die Hochschule. Das Prüfungszeugnis gilt als Ausweis für die wissenschaftliche Befähigung zur Anstellung im Volksschuldienst nach einem zweijährigen Studium mit einem wissenschaftlichen Fach, zur Anstellung an Schulen, die zur mittleren Reife führen, nach einem dreijährigen Studium mit zwei wissenschaftlichen Fächern, und zur Anstellung an Schulen, die zur Hochschulreife führen, nach einem vierjährigen Studium mit drei wissenschaftlichen Fächern. Die Bestimmung, daß auf der Mittelschule Lehrer unterrichten sollen, die nicht das volle bisherige Oberlehrerzeugnis haben, widerspricht allerdings den Vereinbarungen über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse.

Von großer Bedeutung für den Aufbau der Mittelstufe der höheren Schulen ist es, welche Berechtigungen mit der Versetzung nach O II erworben werden. Nach der Verständigung über die Reifezeugnisse hat das Ministerium des Innern versucht, auch über die gegenseitige Anerkennung einer „mittleren Reife“, als Ersatz für den Wegfall des Zeugnisses für die Berechtigung zum Einjährigfreiwilligendienst, eine Vereinbarung der Länder herbeizuführen. Nach einem Bericht über die 6. Tagung des Reichschulausschusses vom 15. bis

*) Amtsblatt des Thüringischen Ministeriums für Volksbildung. Nr. 5. 1922.

16. Februar 1923, der dem Deutschen Philologenblatt aus dem Reichsministerium des Innern zugegangen ist^{*)}), soll auf der 5. Tagung des Reichsschulausschusses in folgenden Punkten Übereinstimmung erzielt worden sein: „1. Die Schaffung einer mittleren Reife ist im Hinblick auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens und der mittleren Beamtenlaufbahn notwendig. 2. Aus volkswirtschaftlichen Gründen ist die Schulbildung zu verlangen, die für die Ausübung des Berufs unerlässlich ist, sie anderseits aber auch gewährleistet. 3. Vom Standpunkt der Schule ist eine möglichst abgeschlossene Bildung zu fordern. 4. Die Auswahl muß sich auf möglichst weite Kreise der Bevölkerung erstrecken. 5. Demgemäß führen verschiedene Bildungswege zur Erlangung der mittleren Reife: a) der erfolgreiche Besuch einer Realschule, b) einer Fachschule, c) der Untersekunda der höheren Schulen, d) besondere Einrichtungen in Mittel- und Volksschulen, e) die Ablegung einer besonderen Prüfung.“ Wie weit ein Beschluß des Reichsschulausschusses die Meinung der Regierungen der Länder wiedergibt, muß nach früheren Erfahrungen dahingestellt bleiben. Die Tendenz, die Zeugnisse der Mittelschulen, der gehobenen Volksschulklassen und der Fachschulen als gleichwertig mit den Zeugnissen für die Obersekundareife anzuerkennen, ist jedenfalls in Sachsen, Thüringen, Braunschweig, Anhalt und den Hansestädten vorhanden. Am klarsten kommt sie in der Verordnung über die Berechtigungen für Schüler und Schülerinnen deutscher Mittelschulen in Thüringen vom 21. Februar 1922^{**)} zum Ausdruck. In dieser werden die Abschlußzeugnisse der deutschen Mittelschule als gleichwertig mit denen der Realschule anerkannt, obgleich die Schüler sieben Jahre die Volksschule und nur drei Jahre eine höhere Schule besucht haben. Es erscheint zweifelhaft, ob im praktischen Leben diese formale Gleichsetzung verschiedener Schulen den gewünschten Erfolg haben wird. Solange die Schüler der preußischen Mittelschule beim Übergang in die höhere Schule ein Jahr verlieren, und solange die Volksschüler erst nach vierjährigem Besuch der Aufbauschule ungefähr den Anschluß an die Lehrziele der neunjährigen höheren Schule erreichen, wie die bisher bekanntgewordenen Lehrpläne zeigen, so lange werden wohl kaum die Abschlußzeugnisse von Mittelschulen und gehobenen Volksschulklassen als gleichwertig mit den Zeugnissen der Versetzung nach Obersekunda angesehen werden^{***)}). Das beweisen am besten die Richtlinien für die Regelung der Verwaltungslaufbahn der Reichsbeamten, die auf Grund von Besprechungen der Reichsressorts und Verhandlungen mit den Beamtenorganisationen von der Abteilung für Beamtenfragen im Reichsministerium des Innern, die in dieser Frage mit der kulturpolitischen Abteilung

^{*)} Deutsches Philologenblatt. Heft 10. 1923.

^{**)} Amtsblatt des Thüringischen Ministeriums für Volksbildung. A. a. O.

^{***)} Vgl. hierzu: Behrend, Bildung und Kulturgemeinschaft. Quelle u. Meyer. Leipzig. Gedanken zur mittleren Reife. S. 301 ff.

nicht konform geht, aufgestellt worden sind. Danach soll für den Eintritt in die Besoldungsgruppen I bis V allgemein die Volksschulbildung genügen. Die Gruppe VI ist keine Eingangsstufe. Für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst der Besoldungsgruppe VII (d. h. für die Zivilsupernumerare) ist grundsätzlich die Primareife zu verlangen. Nur für die technischen Beamten genügt die Obersekundareife und eine zweijährige praktische Ausbildung bzw. Besuch einer Fachschule. Irgendeine Bevorzugung der Anwärter für beide Gruppen auf Grund eines weitergehenden Schulzeugnisses, sowohl bezüglich schnellerer Einstellung oder schnelleren Aufrückens, soll ausgeschlossen sein. Damit wird also im Gegensatz zur Auffassung der kulturpolitischen Abteilung die Primareife als Bedingung für den Eintritt in die Beamtenlaufbahn des mittleren Dienstes verlangt. Die Beamtenverbände gehen noch weiter und fordern das Reifezeugnis einer höheren Schule, und angesichts der Tatsache, daß eine große Zahl von Verwaltungen bereits seit langem nur Anwärter mit dem Reifezeugnis angenommen hat, erscheint es wahrscheinlich, daß die Primareife auch künftig nur das Minimum der Anforderungen bedeuten wird, und daß über kurz oder lang wieder Abiturienten der höheren Schulen bei der Einstellung als Zivilsupernumerare bevorzugt werden.

Für die Gliederung der höheren Schulen entstehen durch Verknüpfung wichtiger Berechtigungen mit der Primareife erneute Schwierigkeiten. Da aber weder eine Vergrößerung der Realschule um eine Klasse, noch die Beschränkung der Oberstufe auf die Prima in Betracht kommt, wird keine Rücksicht darauf genommen werden können, zumal der natürliche Einschnitt nach der UII durch Vollendung des 14. bis 15. Lebensjahres der Schüler bestehen bleibt. Auch auf diesen haben bisher nur die Realschulen Rücksicht genommen. Abhilfe könnte durch eine Gabelung in der UII oder wenigstens teilweise Trennung des Unterrichts erzielt werden. Ansätze dazu sind in den neuen sächsischen und thüringischen Plänen, sowie in dem Erlaß über die Neuordnung des Mädchenschulwesens in Preußen vorhanden.

Eine ähnliche Bedeutung wie die Einführung des Reformunterbaus für den Aufbau der Unterstufe, die Frage der „mittleren Reife“ für den der Mittelstufe, hat die „Freiere Gestaltung des Unterrichts“ für den der Oberstufe^{*)}. Die Gleichberechtigung der drei Schularten, Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, steht insofern auf dem Papier, als es unmöglich ist, an jedem Orte ein vollausgebautes Schulsystem zu errichten. Der Schüler ist gezwungen, den Bildungsweg zu gehen, den ihm diese Schule bietet. Die Einführung der „Bewegungsfreiheit“ ermöglicht eine gewisse Anpassung an die individuelle Begabung, eine Einschränkung des Pensenzwangs und eine Berücksichtigung neuer Fächer, Philosophie, Staatsbürgerkunde, Bio-

*) Über den Sinn und die Ausgestaltung derselben unterrichtet der nachfolgende Aufsatz von Oberstudiendirektor Bolle, Über die freiere Gestaltung des Unterrichts (S. 33ff.).

logie, Erdkunde, Geologie, Spanisch, Schwedisch, Russisch usw. Die Bewegungsfreiheit hat ihre rechtliche Grundlage dadurch erhalten, daß die Vereinbarung der Länder über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse vom 19. Dezember 1922 ausdrücklich bestimmt: „Innerhalb jeder Schulart ist nach näherer Bestimmung der Unterrichtsverwaltungen der Länder in den oberen Klassen eine Erhöhung der Zielforderungen in einzelnen Fächern oder Fachgruppen neben einer gleichzeitigen Herabsetzung in andern Fächern je nach der Anlage der Schüler zulässig (freie Gestaltung), jedoch darf keines der Hauptfächer der Schulgattung fortfallen oder seine Bedeutung ganz verlieren. Als Hauptfächer in diesem Sinne gelten an den Gymnasien: Lateinisch, Griechisch, Mathematik; an den Realgymnasien: Lateinisch, Französisch oder Englisch, Mathematik; an den Oberrealschulen: Französisch oder Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften.“

In den einzelnen Ländern ist von dieser Möglichkeit in sehr verschiedener Weise Gebrauch gemacht worden. Am fortgeschrittensten ist die Entwicklung im Freistaat Sachsen. In der „Verordnung über die Neuordnung des Unterrichts an den neunstufigen höheren Lehranstalten für die männliche Jugend vom 11. 2. 1919“*) ist die Einführung der „Freieren Gestaltung des Unterrichts“ für die Primen aller Gymnasien und Realgymnasien verbindlich gemacht worden. Auf Grund umfassender, bereits in früheren Jahren veranstalteter Versuche hat die Regierung sich für einen bestimmten Typus der Gruppenbildung (Teilung in einen sprachlich-historischen und einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Zug) mit vorgeschriebenen Stundentafeln entschieden.

In P r e u ß e n sind durch Erlaß vom 24. Januar 1922 „Allgemeine Richtlinien für die freiere Gestaltung des Unterrichts auf den höheren Schulen“ herausgegeben**). Es wird in Aussicht gestellt, daß Anträge der einzelnen Schulen auf Einführung der Bewegungsfreiheit, die sich im Rahmen dieser Richtlinien bewegen, genehmigt werden. Dabei ist von einer Normierung abgesehen und den Lehrerkollegien Freiheit gelassen, die Stundentafeln den besonderen Verhältnissen der Anstalten anzupassen. Wie die Ausführung im einzelnen verwirklicht werden kann, ist in einem Aufsatz in Heft 2/22 des Zentralblattes gezeigt, auf den in dem Erlaß verwiesen wird. Die Richtlinien lassen neben der Form der Gruppenbildung für die Einführung der Bewegungsfreiheit auch die Teilung in Kern- und Kursunterricht zu, die von Vilmar theoretisch begründet und an der Grunewaldschule (Rf. G. und Rf. Rg.) mit sichtbarem Erfolg eingeführt worden ist. Daneben ist für Schulen, bei denen aus pekuniären Gründen oder infolge zu geringer Schülerzahl diese beiden Formen nicht möglich sind, empfohlen, die Normalstundenzahl auf 30 Wochenstunden zu ermäßigen und die gewonne-

*) Vgl. Verordnungsblatt des Ministeriums des Kultus und öffentlichen Unterrichts für den Freistaat Sachsen. Nr. 6. 1919.

**) Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Heft 3. 1922.

nen Stunden zur Einrichtung freier Kurse zu benutzen. Bis zum 1. April 1922 hatten von dem Recht, die Bewegungsfreiheit einzuführen, die folgenden 13 Anstalten Gebrauch gemacht: Grunewald, Rf. Rg. und G.; Karlshorst, Rf. Rg. (von O II an); Lichterfelde, Rg.; Tempelhof, Rf. Rg.; Stettin, Schiller-Rf. Rg. und O. R.; Breslau, Johannes-G.; Magdeburg, Dom-Rf. Rg.; Frankfurt a. M., Goethesch. Rf. G., Liebig-O. R., Helmholtz-O. R.; Düsseldorf, Ludendorffschule, Rf. Rg. (von O II ab); Elberfeld, (städt.) Rg. Für das Jahr 1923 sind eine Reihe weiterer Anträge genehmigt. Diese Entwicklung wird allerdings durch einen neuen Erlaß vom 14. Februar 1923 unterbrochen. Man darf wohl sagen, daß die Möglichkeit weiterer Anträge so gut wie unmöglich gemacht wird. Es wird nämlich verlangt, daß nicht nur die Zielleistungen in den Fächern, die der einzelnen Gruppe ihr Gepräge geben, erhöht werden, sondern daß auch eine wesentliche Vermehrung der Stundenzahlen erfolgt. Außerdem wird besonderes Gewicht auf die Erhaltung der Möglichkeit gelegt, daß die Schüler sich statt für einen der Sonderzüge, für den Lehrgang in der bisherigen Form entscheiden können. Da bei der Einführung der Bewegungsfreiheit von Anfang an vorgeschrieben war, daß durch dieselbe keine neuen Unkosten entstehen dürfen, also auch keine neuen Lehrkräfte eingestellt werden dürfen, ist weder das eine noch das andere durchführbar. Es entsprach gerade den ursprünglichen Ansichten, daß bei Zusammenfassung der Schüler in kleinere Gruppen und bei Ausscheidung der für die einzelnen Fächer spezifisch unbegabten Schüler bei der gleichen Stundenzahl erheblich größere Leistungen erzielt werden könnten. Im übrigen kann von einem Normallehrplan heute gar nicht mehr gesprochen werden. Ist doch z. B. der Lehrplan der Gymnasien seit ihrer Begründung fünfmal geändert worden. Die durchschnittliche Lebensdauer der Lehrpläne beträgt also nur 15 Jahre, und die Änderungen haben gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein immer schnelleres Tempo angenommen. Es ist eine Paradoxie, daß nur das Eintreten der Revolution eine Revision der Lehrpläne verhindert hat. Dazu kommt die Verschiedenheit der Lehrpläne in den einzelnen Ländern. Schwankt doch die wöchentliche Stundenzahl im Lateinischen zwischen 81 St. (Württemberg), 52 St. (Frankfurter Lehrplan) und 36 St. (Gymnasiale Studienanstalt für die weibliche Jugend in Preußen). Und ganz ähnliche Schwankungen weisen auch die Lehrpläne der Oberrealschulen auf*).

In Württemberg werden ebenfalls Versuche mit der Gruppenbildung empfohlen**). Eingeführt ist dieselbe an folgenden vier

*) Genaue Zusammenstellungen: Behrend, Individualität und Schularbeit. Rösl & Cie. München. 1923.

**) Ministerialabteilung für die höheren Schulen. Nr. 12796. Die Ansichten der Württemb. Regierung gibt wieder: Löffler, Die freiere Gestaltung des Unterrichts in den oberen Klassen der höheren Schule. Stuttgart. Korrespondenzblatt für die höh. Sch. Württemb. Heft 10/12. 1921. Die Arbeit enthält eine ausführliche Begründung des Zwecks der Wahlfreiheit und eine fast vollständige Zusammenstellung der Literatur.

Schulen: In Stuttgart, Rf. Rg.; Heilbronn, Rg. und O. R.; Göppingen, Rg. und O. R. und Ravensburg O. R. Die Einrichtung weiterer Versuche für April 1923 ist vorbehalten.

In H e s s e n sind an den verschiedensten Vollanstalten in größeren Städten Versuche mit Gruppenbildung gemacht. Bedingung war die Einrichtung eines Normalzuges. An vielen Schulen ist der Versuch wieder eingestellt, weil sich nicht genügend Schüler für die Sondergruppen gemeldet haben; das bestätigt die Ansicht, daß die Eltern sich solange nicht für die Sonderzüge entschließen werden, wie durch die Erhaltung der Normalzüge der Anschein aufrechterhalten bleibt, als ob in den Sonderzügen eine geringwertigere Bildung gegeben wird, weil im Normalzug quantitativ mehr gelernt wird. Zur Zeit bestehen noch Versuche in Gießen, O. R., Darmstadt, Rg., Darmstadt, O. R. O l d e n b u r g empfiehlt für jede Schulart einen Kernunterricht mit 30 Pflichtstunden und dazu freie Kurse.

Empfohlen ist die „freiere Gestaltung“ auch in B r a u n s c h w e i g, A n h a l t und den H a n s e s t ä d t e n. Es bestehen z. B. in H a m b u r g an der O. R. Holstentor zwei- bis dreistündige Kurse. Die Teilnehmer können dafür eine Stunde M., Nk. oder F. fallen lassen. An der O. R. Uhlenhorst Gruppenbildung, an der O. R. St. Georg Kurse in En., Biol., Ch. und ein umfassenderer Versuch an der Lichtwarkschule, an der die Wahlfreiheit bereits in der U III beginnt. In B r e m e n sind am G. und am Rg. Kaiser-Friedrich-Straße Versuche vorgesehen. Besonders hervorgehoben werden muß der Versuch an der O. R. zum Dom in L ü b e c k*). Er geht über die Vereinbarungen weit hinaus. Die freiere Gestaltung beginnt bereits in der Tertia. Für Spanisch und Schwedisch sind Kurse von O III bis U II (je 4 St.) und von O II bis O I (je 2 St.), und für Russisch ein Kurs von O III bis O I (mit je 4 St.) vorgesehen. Außerdem ist eine Aufbauschule nach dem Typus der O. R. angegliedert.

Sind alle diese Veränderungen des deutschen Schulwesens nur die Auswirkungen bereits lange Zeit vorhandener Tendenzen, so gab der Abbau der Lehrerseminare Gelegenheit zur Erfüllung des Wunsches, für begabte Volksschüler einen Weg zu schaffen, der sie nach vollendetem Besuch der Volksschule unmittelbar zur Hochschulreife führte, und stellte damit die Schulverwaltungen vor neue Aufgaben**). Der Lösung derselben sollte ursprünglich die Begründung einer neuen höheren Schule mit sechsjährigem Lehrgang auf der Grundlage deutschen Bildungsguts dienen. Da die Schüler derselben unmittelbar aus der Volksschule kommen sollen und „daher oft nicht die Möglichkeit eines frühzeitigen Beginns der Fremdsprachen“ haben können, erschien es erwünscht, „daß sie nicht nur eine höhere Lehr-

*) Vgl. Kern und Kurse. Ein Versuch zu freierer Gestaltung unserer Lehrpläne. Von W. Bader u. S. Schwarz. Quelle u. Meyer. Leipzig. 1922.

**) Vgl. zum folgenden: die Denkschrift des Reichsministeriums über Maßnahmen usw. und die Darstellung von Entstehung und Bildungsideen der deutschen Oberschule in: Behrend, Bildung und Kulturgemeinschaft. S. 275 ff.

anstalt besuchen, die mit dem fremdsprachlichen Unterricht erst im 7. oder 8. Schuljahr anfang, sondern auch eine solche, die überhaupt dem fremdsprachlichen Unterricht einen möglichst geringen Raum gewährte und für ihn nicht zu hohe Anforderungen stellte“. Als weitere Motive für Begründung der neuen Schulart werden in der Denkschrift des Reichsministeriums die Gedanken der „Gesellschaft für deutsche Bildung“, d. h. ausreichende und vertiefte Berücksichtigung des deutschen Bildungsgutes, und die Bedürfnisse des praktischen Lebens, „denen die bisherige Gelehrtenschule mit ihrem Übermaß an fremdsprachlichem Bildungsstoff nicht zu entsprechen vermochte“ hervorgehoben. „Von dem Gesichtspunkte dieser Anschauungen aus stellten die Anforderungen der vorhandenen höheren Schulen zum Teil nicht nur eine überflüssige Belastung dar, sondern sie gewährleisteten auch positiv nicht die Durchbildung oder Vorbildung des Menschen, den das praktische Leben heute vor allem in Deutschland braucht. Mehr oder minder schwebt hier die Vorstellung einer umfassenden staatsbürgerlichen und volkswirtschaftlichen Bildung vor, die für wirtschaftliche Leistungen im Leben der Gegenwart erforderlich ist.“

Erst ganz allmählich sind aus der ursprünglich geplanten Grundform einer sechsstufigen deutschen Schule zwei neue Formen, die „Aufbauschule“ und die „Deutsche Oberschule“ entstanden.

Die **Aufbauschule** ist eine verkürzte Form der zur Hochschulreife führenden höheren Lehranstalten. Die Aufnahme setzt die durch siebenjährigen Besuch der Volksschule zu erlangende Reife voraus. Der Lehrgang der Aufbauschule umfaßt sechs Jahre. Der Lehrplan kann grundsätzlich sowohl der einer Deutschen Oberschule, wie der einer Oberrealschule, eines Realgymnasiums oder Gymnasiums sein; jedoch wird wohl im allgemeinen nur der Lehrplan der beiden ersten Schularten in Betracht kommen, weil die Erlernung von drei Fremdsprachen in der kurzen Zeit nur schwer möglich sein wird. Diese Grundsätze sind in einer Vereinbarung der Länder über die Aufbauschule vom 19. Dezember 1922 anerkannt worden. Nur Bayern hat sich von diesem Übereinkommen ausgeschlossen.

Die „**Deutsche Oberschule**“ ist im Gegensatz zu dieser verkürzten Schulform ein neuer Schultypus mit selbständigem Bildungsideal und Lehrplan, der sich gleichberechtigt neben die übrigen Schularten mit neunjährigem Lehrgang stellen soll. In einem Unterausschusse, welchen der Reichsschulausschuß mit der Durchberatung des Bildungsgehalts der Deutschen Oberschule betraut hatte, wurden drei Formen der Ausgestaltung der neuen Schulart gewünscht. Erstens: die humanistische Bildungsanstalt im Sinne der „Gesellschaft für deutsche Bildung“. Die Deutschkunde, die bei allen drei Formen im Mittelpunkt stehen soll, hätte sich in diesem Falle im wesentlichen „auf die Denkmäler der deutschen Literatur und Kunst, eingeschlossen Musik“, zu stützen, „und als der psychologische Typus des Schülers wäre der mehr künstlerisch als intellektuell eingestellte Schüler

zu betrachten". Zweitens: „bestünde die Möglichkeit, in der Deutschen Oberschule das Schwergewicht auf Staatsbürgerkunde, Volkswirtschaft und Heimatkunde zu legen und damit diejenigen Gebiete der deutschen Kultur in den Vordergrund zu stellen, auf denen sich die wirtschaftlichen, technischen und politischen Leistungen des deutschen Volkes entfaltet haben. Der Schülertypus, an dem dabei gedacht werden könnte, wäre dann der Typus des für die Betätigung im wirtschaftlichen und staatlichen Leben vorzugsweise geeigneten Menschen.“ Ob freilich gerade der Politiker ohne gründliche Kenntnis der angelsächsischen und romanischen Kultur einen genügend weiten Gesichtskreis bekommen würde, darf man billig bezweifeln. „Eine dritte Möglichkeit wäre, das Schwergewicht auf die naturwissenschaftlichen Fächer zu legen und durch starke Betonung der beobachtenden Methoden, durch Biologie, Heimatkunde und eigene experimentelle Arbeit eine Bildung zu schaffen, die den Schüler in erhöhtem Maße befähigt, mit der Natur und dem natürlichen Leben der Heimat zu verwachsen.“ Es ist bisher nicht gelungen, diese verschiedenen Tendenzen zu einer einheitlichen Bildungsidee zu verschmelzen, und die Unterrichtsverwaltungen der einzelnen Länder sind daher auch zu verschiedenen Typen der Deutschen Oberschule gekommen.

Eine Vereinbarung der Länder über die Anerkennung der Reifezeugnisse der Deutschen Oberschule ist bisher gescheitert. Der Hauptgrund dafür ist der, daß die Meinungsverschiedenheit über die Notwendigkeit des Umfangs des fremdsprachlichen Unterrichts nicht hat überwunden werden können. Preußen und einige andere Länder halten im Anschluß an die Forderungen der Hochschullehrer und Philologen daran fest, daß der Unterricht in zwei Fremdsprachen verbindlich sein muß. Die zweite Fremdsprache soll in U II einsetzen und so weit betrieben werden, daß die Schüler moderne Texte verstehen können. Thüringen, Sachsen, Anhalt, Braunschweig und die Hansestädte sehen dagegen nur eine verbindliche Fremdsprache vor. Bayern lehnt die Deutsche Oberschule überhaupt in jeder Form ab. Das Reichsministerium des Innern hat allerdings seine Bemühungen noch nicht aufgegeben, eine Vereinbarung über die Anerkennung der Reifezeugnisse der „Deutschen Oberschule“ zustande zu bringen. Nach dem Bericht über die Reichsschulausschußsitzung vom Februar 1923 hat es die Absicht, den Ländern folgende Vereinbarung zur Zustimmung vorzulegen: „Die Vereinbarung vom 19. Dezember 1922 wird auf die zweisprachige Deutsche Oberschule ausgedehnt. Als zweisprachig im Sinne dieses Satzes gilt auch diejenige Deutsche Oberschule, die die zweite Fremdsprache unverbindlich mindestens drei Jahre lang in je drei Wochenstunden durchführt. Die erfolgreiche Teilnahme an dieser zweiten Fremdsprache muß aus dem Reifezeugnis zu erkennen sein. Es bleibt den Ländern vorbehalten, den Reifeschülern der Deutschen Oberschule, die die Reife nur in der verbindlichen Fremdsprache nachweisen, innerhalb ihres Bereiches und

des landesrechtlichen Prüfungswesens die Hochschulreife zu erteilen und Vereinbarungen über die gegenseitige Anerkennung solcher Zeugnisse mit andern Ländern zu treffen." Sollte diese Vereinbarung die Zustimmung der Länder finden, so würde das eine sehr einschneidende Bedeutung haben. Die Länder, die selbst einen neuen Schultypus ablehnen, sollen seine Errichtung in andern Ländern und Sondervereinbarungen anderer Länder über die Anerkennung der Hochschulreife ausdrücklich legitimieren. Dabei würden auch Schulen unter die Vereinbarung fallen, die eine verbindliche Fremdsprache mit ganz geringen Stundenzahlen betreiben, wie etwa die sächsische Oberschule Typus A. Über die Zielleistungen im Sprachunterricht, aber auch in den übrigen Fächern, fehlt nämlich künftig jede feste Norm, weil in den allgemeinen Vereinbarungen die alte Bestimmung weggefallen ist, daß sich die Zielleistungen in den einzelnen Fächern nach den preußischen Prüfungsbestimmungen von 1901 zu richten haben. Sie ist ersetzt durch die Bestimmung, daß für die Lehrziele die möglichst in Übereinstimmung zu haltenden Lehrpläne der einzelnen Länder maßgebend sind. Damit ist die Möglichkeit für sehr erhebliche Schwankungen offengelassen.

Wie der Umbau der Lehrerseminare den Anlaß zur Entstehung der neuen Schulformen gegeben hat, so sind auch bisher fast alle neuen Schulen aus Seminaren hervorgegangen. In Preußen sind Ostern 1922 an 47 Lehrerseminaren Aufbauklassen entstanden, in der Mehrzahl nach dem Lehrplan der Deutschen Oberschule, zum Teil aber auch nach dem der Oberrealschule. Über die Bildungsideen und über die organisatorischen Absichten, welche das preußische Ministerium mit Begründung dieser Schulen verfolgt, unterrichten die beiden Aufsätze dieses Jahrbuches: Richert, Die Deutsche Oberschule, eine Schule des deutschen Idealismus, und Schwarz, Die Aufbauschule^{*)}. Die Aufbauklassen verteilen sich folgendermaßen: Ostpreußen: Angerburg, Braunsberg, Pr. Eylau, Marienburg, Ragnit. Brandenburg: Drossen, Königsberg, Kyritz, Oranienburg, Paradies, Schwerin a. W. Pommern: Bütow, Franzburg, Pölitz. Schlesien: Habelschwerdt, Oberglogau, Öls, Rosenberg, Steinau a. O., Ziegenhals. Sachsen: Barby, Elsterwerda, Genthin, Heiligenstadt, Osterburg. Schleswig-Holstein: Niebüll, Seegeberg. Hannover: Alfeld, Aurich, Bederkesa, Ülzen, Wunstorf. Westfalen: Düren, Hilchenbach, Olpe, Petershagen, Soest, Warendorf. Hessen-Nassau: Frankenberg, Fulda, Usingen. Rheinland: Coblenz, Euskirchen, Kettwig, Linnich, Wetzlar, Wittich. Zu Ostern 1923 sollen an weiteren 23 Seminaren Aufbauklassen eingerichtet werden. Die Schülerzahl der einzelnen Klassen beträgt im Durchschnitt 20.

^{*)} Vgl. S. 53 und S. 69; außerdem siehe: Richert, Die Ober- und Aufbauschule. Quelle u. Meyer. Leipzig. 1922. In dem Buch ist auch die Denkschrift über beide Schularten abgedruckt, die das preußische Ministerium dem Landtag hat zugehen lassen.



Die Schüler haben größtenteils vorher die Volksschule besucht; jedoch sind auch eine ganze Anzahl Schüler aus höheren Schulen, Mittelschulen und Privatschulen aufgenommen worden; auch ist an mehreren Schulen Koedukation zugelassen, um die ausreichende Schülerzahl zu gewinnen. Das Alter schwankt zwischen 13 Jahren — dem Normalalter — und 16 Jahren*). Man wird hoffen dürfen, daß die Schulen in den nächsten Jahren mehr Wert auf eine sorgfältige Schülersauslese legen werden. Auch die ausschließliche Erteilung des wissenschaftlichen Unterrichts durch akademische Lehrkräfte dürfte zu erhoffen sein, wenn die bisher durch etatsrechtliche Hemmungen verzögerte Unterstellung der Aufbauschulen unter die Ministerialabteilung für höhere Schulen erfolgt ist. Außer den genannten Orten sind unabhängig von Lehrerseminaren Aufbauschulen in Königsberg i. Pr., Berlin, Frankfurt a. O., Kiel und Düsseldorf entstanden. Grundständige Deutsche Oberschulen sind in Berlin und Ratzeburg im Entstehen begriffen. Außerdem sind in Berlin 2, in Pommern 2, Sachsen 1, Schleswig-Holstein 1, Westfalen 2 und in der Rheinprovinz 3 Oberlyzeen in Umwandlung zur Deutschen Oberschule begriffen. Da der Entschluß zu dieser Änderung der Schulform in der Mehrzahl der Fälle auf die Notlage der Oberlyzeen zurückzuführen sein dürfte, deren bisheriger Zweck, Lehrerinnen vorzubilden, hinfällig geworden ist, so bleibt abzuwarten, ob diese Schulen sich nicht sämtlich wieder in Oberlyzeen zurückverwandeln, nachdem ein gerader Weg zur Hochschulreife für die Lyzeen geschaffen worden ist. Die Stundentafel der Deutschen Oberschule für die O I sieht vor: R 2, D. und Phil. 5, G. und Staatsb. 4, E. 2, M. 4, N. 5, Fremdsprachen 4 + 3, Z. 2, Mus. 2, T. 3 und wahlfreie Arbeitsgemeinschaften für Werkunterricht, Natur- und Deutschkunde je 2 Stunden. In Bayern, Baden, Württemberg sind weder Aufbauschulen noch Deutsche Oberschulen entstanden.

In Sachsen sind Aufbauschulen an den Lehrerseminaren in Dresden-Neustadt, Waldenburg, Plauen i. V., Annaberg und Bautzen errichtet worden. Sie haben aber zu wenig Schüler gefunden. Daher werden zwar die ersten Klassen bis zur Reifeprüfung durchgeführt; vom 1. April 1923 ab werden sie aber durch grundständige Deutsche Oberschulen ersetzt. Wenn man diese mitrechnet, bestehen von diesem Zeitpunkt ab an folgenden 23 Seminaren Deutsche Oberschulen: Annaberg, Auerbach, Bautzen (1 kath. und 1 evang.), Bischofswerda, Borna, Dresden (2 für Knaben, 1 für Mädchen), Frankenberg, Grimma, Lichtenstein-Carlberg (für Mädchen), Löbau, Nossen, Oschatz, Pirna, Plauen i. V., Rochlitz, Schneeberg, Stollberg, Waldenburg, Zschopau, Zwickau i. S. Die Zahl der Anmeldungen für die Deutschen Oberschulen der Mittel- und Großstädte war außerordentlich groß; auch für die der Kleinstädte waren mehr Meldungen als Plätze

*) Genauerer siehe Deutsches Philologenblatt Nr. 6. 1923. Bolle u. Behrend, Die Zukunft der Aufbauschulen.

zu verzeichnen. Die Bevorzugung der neunstufigen Schulen erklärt sich wohl daraus, daß die Seminare bereits sechsstufig waren. Sachsen sieht zwei verschiedene Typen der Deutschen Oberschule vor. Typus A (Lehrplan der Seminaroberlehrer) hat nur eine Fremdsprache, die auf der Unterstufe mit 5 Stunden, in den beiden Tertien mit 4 Stunden und in den vier obersten Klassen nur mit 3 Stunden betrieben wird. Der Lehrplan der Prima sieht vor: R. 2, Phil. 2, D. 5, G. 4, E. 2, M. 4, Biol. 2, Ph. und C. 3, Z. 2, Mus. 1, Ges. 1, T. 3 Stunden. Die Schule hat also in Mathematik und Physik das Lehrziel des Gymnasiums; sie bleibt in der einzigen verbindlichen modernen Fremdsprache hinter der Leistung des Realgymnasiums zurück. Dieser starken Herabsetzung der Anforderungen steht lediglich eine Verstärkung des deutschkundlichen Unterrichts um 5 Stunden im Vergleich mit dem preußischen Oberrealschulplan oder mit dem sächsischen Realgymnasialplan gegenüber. Man wird sich daher nicht wundern dürfen, wenn eine solche Schule viel Zulauf haben wird. Die sächsische Regierung hatte am 27. Oktober 1922 auf Grund der Gutachten der beiden sächsischen Hochschulen erklärt, daß diese Schulart nicht zur Hochschulreife führen solle. Infolgedessen gingen fast alle Oberschulen zum Plan B (Lehrplan des Philologenverbands: Stundentafel der O I: Deutschkundliche Fächer 14, Fremdsprachen 6, M. u. Nat. 9) über. Im März 1923 hat die sächsische Regierung die Berechtigungsfrage erneut geprüft und die Zustimmung des Landtages dafür gefunden, daß auch Typus A zur Hochschulreife führt*).

Eigentümlich sind die Verhältnisse in T h ü r i n g e n. Von einem Unterschied zwischen Aufbauschule und Deutscher Oberschule kann insofern nicht gesprochen werden, als f o r m e l l die Deutsche Schule eine zusammenhängende neunklassige Schule ist. Da aber die Unterstufe in Wahrheit nichts anderes ist als die Volksschule, kann nur von einer sechsklassigen höheren Schule, also einer Aufbauschule, die Rede sein. Außerdem besteht aber die Möglichkeit, die Deutsche Mittelschule und Deutsche Oberschule zu trennen, so daß jede als dreiklassige Schule gesondert existieren kann und die sechs Klassen der Aufbauschule nicht einmal zu einer einheitlichen Schule zu gehören brauchen. Vollständige Aufbauschulen sind an die Stelle der sieben Seminare getreten; dagegen sind Deutsche Mittelschulen, also die unteren drei Klassen einer Aufbauschule, in denen das Ziel der mittleren Reife in drei Jahren akademischen Unterrichts erreicht werden soll, in den Orten entstanden, die bisher Mittelschulen nach preußischem Muster besaßen. Die wohl nicht ganz unbeabsichtigte Folge dürfte eine Abwürgung vieler Realschulen sein. Die Stundentafel der Deutschen Mittelschule ist: Deutschk. 12, M. und Nat. 8, En. 4 Stunden; die der Deutschen Oberschule: Deutschk. 11, M. und Nat. 9, En. 4, Lat. (3) Stunden. Im dem Entwurf einer Normalstundentafel für

*) Vgl. oben S. 26.

die Einheitsschule in Thüringen ist als Stundenzahl sämtlicher Schularten für die Mittelschule 33 und für die Oberschule 36 angegeben. Aber der Ausgleich der Stundenzahlen zwischen der Deutschen Mittelschule und der Realschule geschieht durch Einführung einer dritten Zeichenstunde und von zwei Stunden Werkunterricht; und auf der Oberschule kann trotz Zufügung von zwei Werkunterrichtsstunden und einer Musikstunde nur dadurch der Anschein gleicher Stundenzahlen erweckt werden, daß auf den Realgymnasien nur eine moderne Fremdsprache als verbindlich angesehen wird, auf dem Gymnasium die moderne Fremdsprache wahlfrei wird, was beides den Vereinbarungen über die Anerkennung der Reifezeugnisse widerspricht.

In H e s s e n sind die vier Seminare: Darmstadt (für Mädchen), Friedberg, Alzey, Bensheim in Aufbauschulen umgewandelt. Die Ansichten der hessischen Regierung sind in der Regierungsvorlage betreffend die Umwandlung der Seminare in Deutsche Aufbauschulen vom 10. Januar 1921 zum Ausdruck gebracht. Als Motive für die Errichtung der Schulen werden angeführt: Gewinn einer genügenden Anzahl von Lehrern, Heranziehung des Lehrernachwuchses vom Lande, Aufstiegsmöglichkeit für die Jugend der Volksschulen. Hervorgehoben wird, daß zwar theoretisch jede Schulart für die Aufbauschule in Frage kommen könne, daß aber aus inneren Gründen nur die Deutsche Schule dem beabsichtigten Zweck entspreche. Es handele sich dabei um die Schaffung einer Schule ohne Übergewicht fremdsprachlichen Bildungsgutes, die bewußt den im eigenen Volkstum wurzelnden Kultur- und Bildungswerten zu ihrem Recht verhilft (Lebensnähe, Verstehen aller Volkskreise, Erziehung von Gegenwartsmenschen). Wir brauchen die Schule als Aufbauschule. „Das entspricht auch ihrem eigenen Wesen.“ Sie soll gradlinig die in der Volksschule gepflegten Bildungsrichtungen fortführen. In dieser Hinsicht ist sie ein unentbehrliches Glied der deutschen Einheitsschule. „Damit die Aufbauschule in dem kurzen Gang dies Ziel erreichen kann, muß freilich eine scharfe Auslese bei der Aufnahme der Schüler und eine strenge Sichtung und Ausscheidung der ungeeigneten Elemente nach dem ersten Jahr vorgenommen werden. Die Schule muß hohe Anforderungen stellen und darf nicht im geringsten den Eindruck entstehen lassen, als ob sie ein leichter Weg zum Studium sei als die üblichen höheren Schulen. Schüler, die auf andern höheren Schulen nicht mitkommen, muß sie unter allen Umständen abweisen. Nur solche mit guten Noten darf sie aufnehmen.“ Für Minderbemittelte sind Erziehungsbeihilfen, Aufnahme im Internat usw. vorgesehen. Die Stundentafel der O.I. enthält: R. 2, D. 5, Phil. 2, G. 3, E. 2, Franz. 4, M. und Nat. 4 + 6, Z. 2, Mus. und Kunstbetr. 1, Instrument (1), zweite Fremdsprache (3) Stunden.

H a m b u r g hat Aufbauklassen mit einer verbindlichen Fremdsprache und einer zweiten wahlfrei betriebenen Fremdsprache eingerichtet. Ostern 1920 bestanden 4 Klassen mit 100 Schülern.

Ostern 1921: 1 Klasse mit 20 Knaben und Mädchen. Juli 1922: 2 Klassen mit 42 Knaben und Mädchen. Im übrigen ist organisatorisch noch alles im Fluß. (Unterricht zum großen Teil durch Seminarlehrer, noch kein fester Lehrplan, Möglichkeit der Angliederung an andere höhere Schulen.) Außerdem besteht ein deutscher Oberschulzug am Wilhelmsgymnasium mit Englisch und Latein*).

B r e m e n hat seit Ostern 1922 eine Aufbauschule (20 Schüler), und L ü b e c k einen Aufbauzug an der Oberrealschule eingerichtet, der aber schwach besucht ist**). O l d e n b u r g hat ebenfalls am Seminar eine Aufbauklasse mit Koedukation. Nach den Mitteilungen des Vereins Mecklenburger Philologen Nr. 1/23 wird für Mecklenburg die Errichtung von Aufbauschulen statt der zwei Seminare als unmittelbar bevorstehend bezeichnet.

Die Entwicklung der Deutschen Oberschulen und die Ausgestaltung des Kernunterrichts an den Schulen mit Bewegungsfreiheit läßt auch einen Schluß darauf zu, wie sich der Lehrplan der übrigen Schularten bei der kommenden Lehrplanreform ungefähr gestalten wird. Es kann kein Zweifel sein, daß alle Schulen mindestens zehn deutschkundliche Unterrichtsstunden bekommen werden: R. 2, D. 4, G. 3, E. 1***). Die zu diesem Zweck notwendige Stundenzahl wird man durch Sichtung des Lehrstoffs und durch Einschränkung des fremdsprachlichen Unterrichts zu gewinnen suchen. Eine Verschiebung im fremdsprachlichen Unterricht geht auch insofern vor sich, als das Englische im Begriff steht, das Französische an Realschulen und Realgymnasien in die zweite Stelle zu drängen und am Gymnasium als Pflichtfach zu ersetzen. Aber auch andere moderne Sprachen werden allmählich Platz in den höheren Schulen erhalten, namentlich in den Grenzgebieten. In den neuen Vereinbarungen über die Reifeprüfung ist bestimmt, daß Französisch oder Englisch als verbindliche Fächer durch andere moderne Fremdsprachen ersetzt werden können. Es ist leider nicht bekannt, wie weit sich die andern Fremdsprachen bereits in den verschiedenen Ländern einen Platz erobert haben. Nur für Preußen ist eine Übersicht vorhanden. R u s s i s c h wird z. Z. getrieben: In Schlesien als Wahlpflichtfach in Breslau OR. I und Matthias-G., Grünberg Rg., Neiße G., Öls G., Reichenbach Rg. und Görlich OR. (wahlfrei in Königshütte OR.). In Ostpreußen wahlfrei: Königsberg Wilhelm-G., Tilsit Rf. Rg., Insterburg G. und OR., Rastenburg Rf. G. und R. In Berlin: Schmargendorf Rg., Schöneberg, Prinz-Heinrich-G. In Stettin: Rf. RG. In Westdeutschland: Fulda G., Wipperfürth G., Düsseldorf Lessing-OR. In Hamburg: Johanneum. Im Freistaat Sachsen: Dresden-Johannstadt OR., Dresden-Neustadt Dreikönigsschule, Dresden-Seevorstadt R., Freiberg Rg., Zwickau Rg. u. R.

*) Der Lehrplanentwurf ist im Verlag von Diesterweg, Frankfurt a. M., erschienen.

**) Vgl. oben S. 23.

***) Genauerer über die wahrscheinliche Entwicklung des Lehrplans: Behrend, Individualität und Schularbeit.

Polnisch: In Lyck Rfg. und R., Beuthen OR. (Kattowitz OR. und Königshütte OR.). Spanisch: In Berlin-Grunewald Rfg. und Rf. Rg., Altona Rg. und OR., Münster OR. und Frankfurt a. M. Helmholtz OR. In Flensburg ist an der OR. I wahlfreier dänischer und spanischer Unterricht, an der OR. II dänischer und spanischer; in Kiel am Rf. Rg. wahlfreier Unterricht im Schwedischen, Russischen und Spanischen und an der OR. II im Spanischen und Schwedischen eingerichtet. Über die Kurse im Russischen, Spanischen und Schwedischen in Lübeck ist bereits oben berichtet worden. In Bayern (München) ist bereits seit Jahrzehnten Italienisch und Russisch als wahlfreier Unterricht eingeführt.

Zum Schluß noch ein kurzes Wort über die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens: Auf der sechsten Tagung des Reichsschulausschusses im März 1923 wurde als Ergebnis einer Aussprache über den zukünftigen Aufbau des höheren Mädchenschulwesens festgestellt, daß die allgemeinbildenden Anstalten für Mädchen, auf der vierjährigen Grundschule aufbauend, sechsklassige Realschulen und neunklassige zur Universitätsreife führende Schulen sein sollen. Die Vertreter aller beteiligten Länder betonten, daß es aus wirtschaftlichen Gründen unmöglich sei, über den sechsjährigen Kursus, der die Mädchen zur mittleren Reife führt, hinauszugehen. In Preußen sollten siebenjährige Lyzeen zugelassen werden, soweit sich ein Bedürfnis dafür zeige; die Berechtigung der mittleren Reife müsse jedoch an den Abschluß des sechsten Schuljahrs geknüpft werden. Ob diese sechsklassige Schule genau den Charakter der Knabenrealschule tragen oder nach Art des bisherigen Lyzeums in besonderer Weise den Bedürfnissen weiblicher Bildung Rechnung tragen solle, wurde freigestellt. Für allgemein erwünscht hielt man eine Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung sowohl der sechsklassigen wie der neunklassigen höheren Lehranstalten für Mädchen. Das Reichsministerium des Innern wurde ersucht, eine solche zu vermitteln. In Preußen ist Ende März 1923 eine Neuregelung des Mädchenschulwesens im Sinne dieser Leitsätze erfolgt. Normalform der höheren Mädchenschulen werden danach sechsklassige Lyzeen und neunklassige Oberlyzeen mit einem Lehrplan, der auf der Unter- und Mittelstufe etwa dem preußischen Realschulplan D mit verstärktem Deutschunterricht, und auf der Oberstufe dem eines deutschkundlichen Zugs der Oberrealschule entspricht. Daneben bleiben die realgymnasiale und gymnasiale Studienanstalt bestehen, während die Studienanstalt in Form der Oberrealschule überflüssig wird. Die Studienanstalten zweigen nach der dritten Klasse des Lyzeums ab, so daß für das Mädchenschulwesen der gemeinsame Unterbau erhalten bleibt. Störend ist nur, daß neben dem sonst völlig einheitlichen Aufbau des Mädchenschulwesens die Deutsche Oberschule als grundständige Schule bestehen bleiben soll. Lehrplan und Stundentafel der Deutschen Oberschule und des Reformunterbaus unterscheiden sich so wenig,

daß eine sachliche Notwendigkeit des besonderen Unterbaus für die Deutsche Oberschule nicht anerkannt werden kann. Nachdem die Mädchenschulen die Klippe des neunstufigen Gymnasiums umschiffen haben, weil sie die geschichtliche Belastung der Knabenschulen nicht haben, sollte die Einheitlichkeit nicht durch die neue Schulart wieder zunichte gemacht werden. Um die neuen Oberlyzeen zu vollwertigen höheren Schulen zu machen, soll der Lehrkörper, natürlich mit hinreichender Übergangszeit, ebenso gestaltet werden wie an Knabenschulen. Der wissenschaftliche Unterricht in den obersten sechs Klassen ist sofort ausschließlich von akademischen Lehrkräften zu erteilen. Da anzunehmen ist, daß die übrigen norddeutschen Staaten dem Beispiel Preußens folgen werden und in Süddeutschland schon bisher eine ähnliche Organisation der Mädchenschulen bestand, dürfte mit diesen Maßnahmen der Weg zu einem einheitlichen Aufbau des deutschen Mädchenschulwesens besritten sein.

ZUR FREIEREN GESTALTUNG DER OBERSTUFE HÖHERER SCHULEN VON WILHELM BOLLE

Es muß zunächst auffallend erscheinen, daß, obwohl immer wieder der Ruf nach einer Vereinheitlichung unseres Schulwesens laut wird, die einzigen bisherigen Schritte zu seinem Ausbau und Umbau gerade auf dem Wege einer weiteren Differenzierung getan worden sind; tragen doch Aufbauschule, deutsche Oberschule und die verschiedenartigen Versuche mit der wahlfreien Ausgestaltung der Oberstufe zweifellos dazu bei, das Bild der Mannigfaltigkeit, das unser höheres Schulwesen ohnehin bietet, noch zu verstärken. Und doch zeigen sich alle diese Reformen als Stufen einer zwangsläufigen Entwicklung, als Auswirkungen einer großen Bewegung, die schon seit dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts ausgestaltend und ausbauend gewirkt hat. Das humanistische Gymnasium konnte mit Recht die einzige Schulform eine lange Zeit hindurch bleiben, war es gerade deshalb eine so vortreffliche höhere Schule, weil es in seiner ursprünglichen Form der wahre Ausdruck einer Zeit war, die den großen Vorzug vor der unserigen hatte, einheitlich in ihrer Kulturstruktur zu sein. Der Neuhumanismus hatte in der Humanität eine Idee, von der er auch in der Vorstellung eines einheitlichen Lebensstypus ausging und nach der er daher den einzelnen Menschen formen wollte; er wertete den Einzelnen auch nur in dem Maße, in dem er diese Idee in sich selbst zur Verwirklichung bringen konnte. Damit war ihm auch zugleich ein einheitliches Bildungsideal gegeben, dem die Sprachen und Kulturgüter des klassischen Altertums wiederum die natürlichen Bildungsstoffe zu liefern schienen.

Die Umstellung unseres geistigen Lebens durch die gewaltigen technischen Errungenschaften, die Umgestaltung unserer wirtschaftlichen Lage und die tiefgehende soziale Umschichtung zerschlugen jedoch die Einheitlichkeit unserer Kultur und damit die Vorstellung von dem Ideal des bisherigen Lebensstypus, einer in harmonischer Selbstvollendung auf sich gestellten Persönlichkeit. Es galt nicht mehr, den Menschen nach einer spekulativ gewonnenen Idee, die man selbst fälschlicherweise in einer fernen Vergangenheit verwirklicht zu sehen glaubte, zu formen, sondern man wollte den Menschen der Gegenwart in seinen naturgegebenen Bedingtheiten erfassen und aus seinen eigenen Lebensnotwendigkeiten heraus entwickeln, um ihn zu möglichst hoher Auswirkung für die Gesamtheit emporzuführen. Nicht mehr die Idee, sondern das Individuum war das Gegebene, von dem man ausging. Auch sollte es nicht veredelt aus der Masse heraus-

gehoben und von ihr geschieden werden, sondern in vollster Wirksamkeit in sie hineingestellt werden. Vor einer Zeit, die das Geschichtliche oft in Überschätzung ihres eigenen Wertes gering achtete, in der das materielle Leben entscheidend wurde, selbst das rein Geistige sich praktisch auswirken sollte und Wissenschaft zur Technik drängte, mußte das historisch überlieferte Bildungsideal verblassen; aber auch in dem Ideal dieser Zeit, dem praktisch schaffenden Menschen, war selbst dann, als man in Erkenntnis der Überwertung des Realismus es später zu dem des schöpferischen Menschen umformen wollte, das Bild eines einheitlichen Lebenstypus nicht geboten, da dieses Ideal nicht auch zugleich den Anforderungen der geistigen und sittlichen Kultur zu genügen vermochte.

Eine Zeit des Gärens und des Ringens mußte zu der alten Schule, die den Wertmaßstab des Lebens und der einzelnen Persönlichkeit nur im Geistigen fand, in Widerspruch treten; aber sie konnte ihr auch kein einheitliches, neues Bildungsideal geben. Sie trat nur mit immer neuen Forderungen an sie heran, die sich aus den praktischen Bedürfnissen des Lebens und der wissenschaftlichen Durchdringung der Technik ergaben. Die Schule suchte zwar an ihrem alten Ideal festzuhalten, gab aber den an sie gestellten Aufgaben dauernd nach und befand sich so in einem ununterbrochenen Zustand der Anpassung, die in der Aufnahme von immer neuen Stoffen ihren Ausdruck fand. Diese Entwicklung konnte einerseits dem alten Gymnasium seinen geschlossenen Charakter einer reinen Gelehrtschule nehmen und anderseits die anfangs rein praktischen Zwecken dienende Gewerbeschule als Oberrealschule zu einer gleichberechtigten wissenschaftlichen Lehranstalt emportragen. Aber vor all den Forderungen, die von allen Seiten erhoben wurden, von allen Arten von Berufsgattungen und den Vertretern der verschiedensten Zweige der Wissenschaft, bis hinauf zu den Hochschulen, deren Mannigfaltigkeit im Vergleich zu der früher allein bestehenden Universität schon ein Beweis für die Entwicklung unserer Zeit war, wurde nicht nur das alte, sondern jedes Bildungsideal überhaupt zur Unmöglichkeit. Die Schule stellte sich schließlich nur noch ein Unterrichtsziel auf, wie es in gewissem Maße auch in den amtlichen Lehrplänen seinen Ausdruck findet, und unter Verwechslung von Wissen und Bildung sah sie ihre Aufgabe schließlich in der sogenannten „allgemeinen Bildung“. Bei der Kompliziertheit unseres geistigen und wirtschaftlichen Lebens, der Vielseitigkeit unserer Kultur war das Ideal eines allgemeinen Wissens auf allen Gebieten aber vollauf trügerisch. So kam es notgedrungen dazu, daß jede Schulart sich einen eigenen Begriff dieser allgemeinen Bildung schuf, deren Kennzeichen sie in den ihr charakteristischen Bildungsstoffen sah, die sie aber nur aus der Fülle des Gesamtstoffes lehrplanmäßig heraushob. Die unvermeidliche Folge war, daß enzyklopädisches Wissen zum Ziel der Schule wurde; vor der gedächtnismäßigen Ansammlung von Stoffmassen ver-

kümmerte der lebendige Erkenntnistrieb bei den Schülern mehr und mehr, eine Schulverdrossenheit setzte ein, und trotz erhöhter Anforderungen an Lehrer und Schüler, trotz unzweifelhafter Steigerung der Unterrichtskunst wollten die Klagen über ungenügende Vorbereitung nicht mehr verstummen, ganz abgesehen davon, daß von einer Persönlichkeitsbildung überhaupt nicht mehr die Rede sein konnte.

Die Schulen und ihre Lehrer waren dieser Entwicklung gegenüber durchaus nicht blind; sie versuchten ständig, durch Einschränkung des Lehrstoffes und eine verbesserte Methode zu größerer Einheitlichkeit zurückzukommen; aber der Flut der Stoffmassen gegenüber blieben alle Versuche unfruchtbar. Und doch muß die höhere Schule aus der erdrückenden Masse des Stoffes zur Konzentration zurück. Nach dem Wort Goethes: „Eines recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen“, müssen wir versuchen, aus der zersplitternden Vielseitigkeit, dem falschen Streben nach „umfassendem“ Wissen wieder zurückzukommen zu vertiefender Arbeit auf einzelnen Gebieten, auch unter Beschränkung auf dem Gebiet des allgemeinen Wissens. Dazu bedarf es natürlich einer ziemlich weitgehenden Sichtung und Auswahl des Stoffes, weitgehender noch, als unsere verschiedenen Schularten es anstrebten. Sie haben ja wohl dem Grundgedanken Rechnung getragen; aber unter dem Drange, möglichst viel, von allem etwas zu bieten und in dieser Hinsicht nicht hinter den anderen zurückzubleiben, haben sie ihre Eigenart nicht behauptet; vor allem unterliegen sie dem Grundfehler, daß sie nicht vom Schüler aus, sondern von den Stoffen aus ihre Entscheidung treffen. Noch immer stellt Zufall, häusliche Überlieferung oder lokaler Zwang den Schüler in einen gegebenen Schulplan hinein, in dem er dann verbleiben muß, auch wenn seine Eigenart hier nicht entsprechende Berücksichtigung findet. Er wird gezwungen, Neigungen und Wünsche vor den allgemeinen Anforderungen zurücktreten zu lassen. Als Musterschüler gilt ja der, der mit Hilfe eines guten Gedächtnisses in *a l l e n* Fächern Gutes zu leisten vermag. Daß diese Schüler im Leben häufig weniger erreichen als die mit ausgesprochener Eigenart, die in der Tat manchmal auf unseren höheren Schulen scheitern mußten, hat nicht zuletzt zu dem an sich unbegründeten Vorurteil gegen die höhere Schule geführt, unbegründet deshalb, weil ein solcher Mißerfolg in dem System lag, nicht aber in der Art der Arbeit der Schule oder gar in der mangelnden Fähigkeit der Lehrer. Soll also die erforderliche Sichtung und Ausscheidung aus der Fülle des Stoffes vorgenommen werden, so kann sie nur von dem Schüler aus erfolgen, aus seinen besonderen Anlagen und Fähigkeiten heraus; dann erfolgt auch seine Bildung an den ihm adäquaten Bildungsstoffen, und die Entwicklung seiner besonderen Begabungen trägt dazu bei, ihn zu persönlicher Eigenart, zur Persönlichkeit sich heranbilden zu lassen.

Damit fällt natürlich eine allgemeine Norm des Lehrplans, an der die höheren Schulen noch immer festhalten; es gilt vielmehr, ihn der

Eigenart der Schüler anzupassen. Man hat nun eine solche Eigenart der Schüler überhaupt bestreiten wollen und behauptet, ein individuelles Strukturbewußtsein sei bei ihnen gar nicht vorhanden, vielmehr dränge das Wesen der jugendlichen Entwicklungsperiode gerade nach der Seite einer allgemeinen Orientierung hin. Zweifellos liegt darin etwas Wahres; aber es trifft nicht für die ganze Dauer unserer Schulzeit zu. In der Pubertät wächst aus der ursprünglichen Indifferenziertheit ein individuelles Strukturbewußtsein heraus, und bis zum 19. Lebensjahr wird es doch wohl in den meisten Fällen klar zum Durchbruch gekommen sein. Die Erfahrung lehrt es durchaus, daß sich unsere Schüler mit der Pubertät anfangen, auch geistig zu differenzieren. Daß es auf der Schule nicht immer in voller Deutlichkeit in die Erscheinung getreten ist, liegt zum großen Teil mit daran, daß die höhere Schule diese individuelle Entwicklung künstlich zurückgehalten hat, weil uns ein ganz anderer Typ eines Normalschülers vorschwebte. Wird der Schüler aber überhaupt vor die Möglichkeit eines eigenen Entwicklungsganges gestellt, so wird er auch mehr als bisher zur Prüfung seiner eigenen Anlagen und Neigungen geführt und zu dem Wunsch ihrer Entwicklung und Ausnützung. Mit der eigenen Wahl wächst auch das Gefühl der Selbstverantwortung, das unseren Schülern meist völlig fremd bleibt. Es ist daher nur natürlich, daß manchen Schülern es durchaus unbequem erscheint, wenn sie sich selbst entscheiden sollen, da sie daran gewöhnt worden sind, den Lehrer für sich entscheiden zu lassen. Für die spätere Berufswahl ergaben sich aus dieser Unlust und Unfähigkeit der Entscheidung die bösesten Folgen. Auch hier kann die vorbereitende Arbeit der Schule nur günstig wirken. Dem Schüler geht dann mit viel größerer Sicherheit das Bewußtsein des geeigneten Berufes auf, wenn er schon vorher Gelegenheit hatte, sich im Hinblick auf seine Anlagen zu prüfen und zu bewähren. Er wird so davor bewahrt, sich in Unkenntnis über sich selbst durch äußere Gründe in seiner Berufswahl bestimmen zu lassen und vielleicht erst dann festzustellen, daß er sich in seinen Fähigkeiten geirrt hat, wenn die Möglichkeit einer Umstellung nicht mehr besteht.

Man hat auch darauf hingewiesen, daß der Zwang, den die Schule dadurch ausübe, daß der Schüler sich mit den ihm gebotenen Stoffen unabhängig von Neigung oder Abneigung aus dem Gefühl der Pflichterfüllung heraus zu beschäftigen habe, unentbehrlich sei zur Willensbildung und Gewöhnung an Selbstüberwindung. Hierfür bleibt aber auch noch Gelegenheit genug in jedem Wissensgebiet; unhaltbar aber ist die Ansicht, daß die Niederkämpfung eines inneren Widerwillens, um den es sich leider häufiger handelt als um die Überwindung von in der Sache liegenden Schwierigkeiten, willensbildend wirken könnte; auch vermag ein Kampf mit Schwierigkeiten, deren Überwindung doch fruchtlos erscheint, kaum zur Gewinnung eines wachsenden Kraftgefühls beizutragen; Arbeitsunlust, die sich aus der

Natur des Arbeitsstoffes ergibt, bildet eher eine Gefahr für die Stärkung des Willens, der doch einer gefühls- oder doch wertbetonten Zielsetzung bedarf.

Unberechtigt ist auch der Einwand, der Schüler bleibe in Unkenntnis der Lücken in seinem Wissen und Können, wenn er seinen besonderen Fähigkeiten schon auf der Schule nachgehen könne und die ihm nicht zusagenden Fächer zurückstellen dürfe. Erwirbt er denn wirklich Verständnis für fremde Begabungsarten, wenn ein von allen gleichmäßig gefördertes Gedächtniswissen, das gar nicht Wertmaßstab für das Leben ist, Beurteilungsmaßstab auf der Schule bleibt? Gerade das ist eher geeignet, zur Selbstüberhebung und Nichtachtung anderer zu führen, als die positive Erkenntnis eigener Stärken und Schwächen und das Bewußtsein der Verschiedenheit geistiger Veranlagung.

Barth, der in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre von der Tatsache einer Differenzierung der Geistesstruktur ausgeht, hält trotzdem aus Gründen der formalen Ausbildung der verschiedenen Geisteskräfte an einer objektiven Norm des Lehrplans fest. Er unterscheidet drei scharf ausgeprägte Arten geistiger Dispositionen, die sich zwar nicht auszuschließen brauchen, aber doch voneinander abhängig sind: eine geisteswissenschaftliche, eine naturwissenschaftliche und eine mathematische. Aber er verlangt unter einer harmonischen Bildung die Entwicklung aller drei geistigen Grundfähigkeiten und will deshalb die drei Arten formaler Bildung: die reflektierende, die objektive und die systematisierende in gleicher Weise berücksichtigt sehen. Deshalb soll der Lehrplan eine objektive Norm sein, der sich alle zu fügen haben. Er will nur die Kompensation ungenügender Leistungen zulassen, um zu verhüten, daß einseitig Begabte am Studium gehindert werden. Diese Kompensationsmöglichkeit setzt schon voraus, daß naturgemäß entsprechend den Dispositionen auch verschieden große Leistungsfähigkeit vorliegen muß, daß also gleiche Anforderungen, wie sie die höhere Schule stellt und jetzt noch stellen muß, gar nicht möglich sein sollten. Gerade in der Bildungsarbeit ist doch allererstes Erfordernis, sich mit dem zu bildenden Individuum in bezug auf die Stärken und Mängel seiner naturgegebenen Anlagen vertraut zu machen, um den geeigneten Bildungsweg zu finden. Schwache Dispositionen verlangen naturgemäß zu ihrer Entwicklung eine andere Behandlung als starke; es ist doch wohl nicht zu erwarten, daß sie besonders gefördert werden, wenn sie derselben Belastung wie die starken ausgesetzt werden. Umgekehrt ist die Gefahr nicht zu verkennen, die für die Entwicklung der Persönlichkeit darin liegt, wenn starke Dispositionen schwächeren zuliebe in ihren Förderungsmöglichkeiten zurückgehalten werden. Die objektive Norm, die Barth verlangt, soll ja auch nach ihm gar nicht einen Ausgleich zwischen ihnen schaffen, einen Normaltyp herzustellen versuchen, der der Natur selbst gar nicht entspricht. Sie

soll doch nur verhüten, daß allgemein-geistige Fähigkeiten, die unentbehrlich erscheinen, ganz verkümmern, weil sie andern gegenüber an Intensität zurücktreten. Dem kann man auch Rechnung tragen, wenn man den starken Dispositionen in der Ausgestaltung des Lehrplans nachgibt und für die anderen Geistesdispositionen nur den von allgemeinen Gesichtspunkten aus erforderlichen Ausgleich vorsieht.

Auch der Charakter einer allgemein bildenden Schule braucht deshalb durchaus noch nicht aufgegeben zu werden; es kommt nur auf das Maß an, in welchem man Sonderbegabungen überhaupt anerkennen will und bis zu welchem Grade man ihnen innerhalb der allgemeinen Ausbildung nachzugehen gedenkt. In diesen beiden Fragen, der der verschiedenen Arten der Begabung, die die höhere Schule anerkennen muß, und der des erforderlichen Ausgleichs zwischen Sonderbildung und Allgemeinbildung liegen mithin die Hauptprobleme der freieren Gestaltung der Oberstufe.

Da der rein praktische und der künstlerische Begabungstyp auf den allgemein geistig bildenden höheren Schulen eine Stätte der Sonderbildung nicht finden können, so sind in den drei Arten geistiger Dispositionen, die Barth festgestellt hat, der höheren Schule zugleich auch die verschiedenen Begabungstypen gegeben, die uns auf der Oberstufe entgegentreten. Der geisteswissenschaftliche Typ mit seiner Fähigkeit im begrifflichen Denken, seiner Gewandtheit und Freude im Auffinden allgemeiner Gedankenzusammenhänge, der Beweglichkeit und Anschaulichkeit der Phantasie, Eigenschaften, zu denen sich meistens eine gute sprachliche Ausdrucksfähigkeit gesellt, denen aber oft ein geringer Sinn für die objektive Welt gegenübersteht, ist allen Lehrern durchaus vertraut; ebenso der mathematische Typ mit seinem starken Abstraktionsvermögen, seiner Freude am Spekulativen und der Kraft innerer abstrakter Anschauung, dem oft in seiner reinen Form eine starke Einseitigkeit eigen ist.

Wenig zu seinem Recht ist auf unseren Schulen der dritte Typus, der naturwissenschaftliche, gekommen, den man immer mit Unrecht aus Gewohnheit dem mathematischen beigelegt hat, obwohl er eher den beiden anderen gegenübersteht, die auch häufiger in Verbindung miteinander auftreten. Mit seiner starken Beobachtungsgabe, seinem ausgeprägten Wirklichkeitssinn, dem der Flug der Phantasie fremd ist, seinem Verlangen nach einer Betätigung am Stoff, seinem „Denken am Stoff“ bei mangelndem Abstraktionsvermögen, der geringen Begabung für Sprachen, wie sie sich so stark bei Naturwissenschaftlern wie Liebig, Linné, Darwin zeigt, unterscheidet er sich ganz besonders stark von den beiden ersteren.

Der Umstand, daß, wie Meumann sagt, der gute Beobachter ebenso ein schlechter Denker wie der konzentrierte Denker ein schlechter Beobachter ist, hat diesem Typus auf unserer Begriffsschule keine Daseinsberechtigung zuerkannt. Er wird auch heute noch nicht als eine Sonderbegabung anerkannt, den die höhere Schule mit zu be-

rücksichtigen habe. Kants Wort, daß in jeder Naturlehre nur so viel eigentliche Wissenschaft anzutreffen sei wie darin Mathematik stecke, hat vor den gewaltigen Erfolgen der angewandten Naturwissenschaften, der Bedeutung der Biologie für die wissenschaftliche Erkenntnis des organischen Lebens seine Bedeutung verloren. Unsere höhere Schule hält an der Verbindung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Sonderbegabungen nur deshalb fest, weil bei den Naturwissenschaften vielfach immer nur an die Physik, gar die mathematische Physik gedacht wird, deren Hauptziel in dem Aufsuchen von „Gesetzmäßigkeiten und mathematischen Beziehungen“ erblickt wird, weil die beschreibenden Naturwissenschaften sich noch nicht einen Platz auf der Oberstufe erkämpft haben und der Unterricht auf der Mittelstufe vielleicht in noch schlimmerem Maße als jemals der Sprachunterricht es tat, im Einzelwissen stecken blieb, ohne je zur Synthese zu führen. Es wird wohl anerkannt werden dürfen, daß gerade dieser Typ eines besonderen Ausgleichs, einer sorgfältigen Ergänzung nach der Seite des begrifflichen und abstrakten Denkens bedarf, auch wenn ihm dies ferner liegt, schon um zu verhindern, daß er im Stofflichen, im rein Technischen und Experimentellen stecken bleibt, womit er allerdings seine Daseinsberechtigung auf der höheren Schule verlieren würde und nur noch der Fachschule zuzuweisen wäre. Unter dieser Bedingung aber ist die Anerkennung seines Eigenlebens auch auf der höheren Schule durchaus geboten.

Die Frage des Ausgleichs, die hierbei schon als wesentlich in den Vordergrund trat, ist für alle drei Begabungstypen von besonderer Bedeutung. Ein gewisser Ausgleich gibt sich von selbst. Ein großes Gebiet geisteswissenschaftlicher Betätigung muß von vornherein allen Schülern in gleichem Maße vorbehalten bleiben: das eigene Volkstum in seinem geschichtlichen Werden und seinem gegenwärtigen Sein. Sein Volkstum muß jedem Schüler in allen seinen Ausdrucksformen, in Sprache, Literatur, Kunst, Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Staat, auch in seinem religiösen Leben zum rechten Verständnis gebracht werden. Dieser Unterricht darf auch nicht unter dem Gesichtspunkt der reflektierenden Formalbildung, von der Barth spricht, betrachtet und betrieben werden. In ihm liegen für uns höhere sittliche als intellektuelle Werte, und sie müssen für unsere Jugend in weit höherem Maße, als es bisher der Fall war, nutzbar gemacht werden. Nur dadurch, daß wir die Jugend in die Tiefe unseres nationalen Lebens einführen, kann es der höheren Schule glücken, in unserer Jugend den Gemeinschaftssinn, das sichere Volksbewußtsein und den festen Willen zur Betätigung im eigenen Volke zu erwecken, deren unser Land so dringend bedarf. Vertrautheit mit der kulturellen Eigenart des eignen Volkes, die Fähigkeit, selbst Träger dieser Kultur zu sein, werden immer die sichersten Kennzeichen wahrer Bildung sein, und als das höchste Bildungsgut sollte jede Schule die eigenen Kulturgüter werten. Dieser Kernunterricht, das Bildungsgut der

deutschen Kultur, ist in seinem Umfange festgelegt: er umfaßt Deutschkunde, Geschichte, Erdkunde und Religionskunde. Daß die Erdkunde auf allen Schulen bis zur Reifeprüfung durchzuführen ist, bedarf hier keiner besonderen Begründung; nur die eingangs dargelegte, ohnehin unerträgliche Belastung unserer Oberstufe allein ließ es auf den meisten bisherigen Schultypen nicht zu. Auch daß die Deutschkunde nicht mit den bisher zur Verfügung stehenden drei Wochenstunden den im Interesse unseres Volkstums liegenden Aufgaben gerecht werden kann, sondern mindestens vier Stunden erhalten muß, wird nicht mehr ernsthaft bestritten. Gerade hierin zeigt sich ein offenkundiger Mangel in dem System aller höheren Schulen. Seine wahre Auswirkung kann der Deutschunterricht auch bei starker Stundenvermehrung erst dann erhalten, wenn er sich im Sinne der sich immer stärker durchsetzenden Reformbestrebungen von der Literatur- zur Kulturkunde emporhebt und die Gefahr vermeidet, deutsche Philologie bieten zu wollen.

Der weitestgehende Spielraum könnte nach diesem Kernunterricht der Betätigung der Sonderbegabungen geboten werden, wollte man neben ihm dem einzelnen Schüler volle Freiheit in der Wahl der weiteren Bildungsfächer gewähren. Der geisteswissenschaftliche Typ würde sich ausschließlich den Sprachen, sei es den alten oder modernen, der mathematische der Mathematik und den exakten Naturwissenschaften und der naturwissenschaftliche den beschreibenden Naturwissenschaften zuwenden können; der geisteswissenschaftliche würde somit ohne Mathematik und Naturwissenschaften, die beiden anderen ohne fremde Sprachen sich den Unterrichtsplan aufbauen können. Abgesehen davon, daß dieser letzte Weg nach den bestehenden Bestimmungen überhaupt nicht möglich ist, die den Unterricht in zwei Sprachen und in Mathematik für jede Schule erfordern, läge in der Tat in ihm auch die Gefahr einer zu starken Fachbildung, der Einseitigkeit und mangelhaften Ausbildung der Geistesfunktionen, wie sie Barth befürchtet. Will man die eigene Muttersprache nicht rein formalen Zwecken unterordnen und sie ihrer eigentlichen Aufgabe entfremden, will man die Sprache selbst als klarsten Spiegel der Volkspsyche erkennen lehren und den der eigenen Sprache eigentümlichen schöpferischen Kräften nachgehen, möchte man das Werden der eigenen Kultur aufzeigen in seinen eigenen und von außen her kommenden Kräften und hinaufführen zu der Vorstellung einer allgemein europäischen, ja menschlichen Kultur, so darf man nicht bei der eigenen Sprache und Kultur stehenbleiben. Schon unsere Unter- und Mittelstufe kann der Erlernung der fremden Sprachen zu Zwecken intellektueller Bildung und Einführung in das Volkstum fremder Völker nicht entraten; erst recht muß aber dem Schüler der Oberstufe der Blick geweitet werden über die Grenzen des eigenen Vaterlandes hinaus. Er soll die Kultur seines eigenen Volkes kennen lernen, aber nicht nur losgelöst für sich, sondern als Glied der großen europä-

ischen Kulturgemeinschaft; er muß herausgeführt werden an Quellen in der Ursprache zur Erweckung kritischen Verständnisses und wissenschaftlicher Gründlichkeit.

Der Bildungswert der fremden Sprachen konnte nur deshalb überhaupt in Frage gestellt werden, weil wir auf unseren Schulen vielfach zu einem äußeren Sprachbetrieb gekommen waren, der gedächtnismäßigen Aneignung von Regeln und Phrasen, deren Höchstleistung neben dem Gebrauch der Sprache die Übersetzung aus der Muttersprache war. Über einen derartigen Sprachbetrieb gingen die großen Bildungsstoffe, die in der Kultur und dem Geist der Sprache liegen, verloren. Ein richtig gehandhabter fremdsprachlicher Unterricht ist als notwendige Ergänzung auch für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Begabungen unerlässlich; nur kann er für sie unserem starken Sprachbetrieb gegenüber, der sich bis zu vier Sprachen häufig ausdehnt, erheblich eingeschränkt werden. Zwei Sprachen dürften grundsätzlich als verbindlich genügen. Eine Sprache wird dabei allen gemeinsam geboten werden können; sie muß unter dem weitesten Gesichtskreis der Kulturkunde und psychologischen Spracherkenntnis behandelt werden. Die zweite Sprache kann demgegenüber zurücktreten, allerdings darf sie nie zu rein praktischen Zwecken herabgewürdigt und damit jeder bildenden Kraft überhaupt beraubt werden; sie muß ihrer Aufgabe, der Einführung in die Kulturkunde an bedeutenden Schriftwerken des betreffenden Volkes, getreu bleiben. Wenn sie aber schon auf der Mittelstufe eine entsprechende Vorbereitung gefunden hat, ist dieses Ziel aber auch bei geringerer Stundenzahl, wenigstens in gewissem Maße, noch zu erreichen. Die Wahl der zweiten Sprache wird auch dem Schüler freigestellt werden können, zumal wenn er in mehr als zwei Sprachen schon auf der Mittelstufe eingeführt worden ist. Hiermit wäre schon eine große Entlastung unserer Schulen geboten.

Ähnlich verhält es sich mit dem Unterricht in Mathematik für die Sprachler- und Naturwissenschaftlergruppen, für die die formalen Bildungswerte der Mathematik ebenfalls fruchtbar gemacht werden müssen. Jedoch sind wir auch hier den Weg des Irrtums gegangen, wenn wir meinten, der Wert des Unterrichts sei abhängig von der Fülle des zu behandelnden Stoffes; daß aber, wenn er zu einer Quelle der Kraft gemacht wurde, dies letzten Grundes unabhängig ist von der Menge des Stoffes, sondern allein bedingt ist durch die Art der Behandlung und die Kunst der Auswertung, blieb vielfach unberücksichtigt. Auch der Mathematikunterricht kann für nicht mathematisch Veranlagte unter geeigneter Sichtung des Lehrstoffes bei geringerer Stundenzahl seiner Aufgabe gerecht werden, und es wird unbedenklich sein, auf zwei Wochenstunden für die geisteswissenschaftliche Abteilung zurückzugehen, wenn auf der Mittelstufe ein sicherer Grund gelegt ist. Wir müssen uns von der Ansicht des Nur-Fachlehrers freimachen, der da meint, nur mit höherer Stundenzahl

sei der Bedeutung seines Faches Gerechtigkeit widerfahren, wobei der Maßstab meist bei der Stundenzahl der anderen Fächer gesucht wird, und uns auch bei der Beurteilung unseres eigenen Faches mehr auf den Standpunkt des allgemeinen Erziehers stellen.

Dem Gesichtspunkte der Beibehaltung des Sprach- und Mathematikunterrichts wenigstens in beschränktem Umfange für alle Schüler, ist man bei allen Versuchen einer freien Ausgestaltung des Unterrichts der Oberstufe auch gerecht geworden. Dies kommt zugleich auch daher, daß die Sprachen und die Mathematik auf allen unseren höheren Schulen auf der Mittelstufe schon im Vordergrund des Unterrichts standen, und sich für sie auch bei Einführung der freieren Gestaltung nicht die Frage des Ob, sondern nur die des Wie erhob. Der Versuch im Gymnasium Grunewald, auch Mathematik wahlfrei zu gestalten, ist wieder aufgegeben und statt dessen ein zweistündiger Unterricht eingeführt worden.

Wie aber schon die Frage der selbständigen Existenz der naturwissenschaftlichen Begabung heiß umstritten ist, so ist auch die Frage Gegenstand lebhafter Erörterung, ob die Naturwissenschaften als notwendiger Ersatzunterricht für jeden Schüler selbst in beschränktem Maße heranzuziehen seien. Barth verlangt sie als notwendige Ergänzung einer harmonischen Bildung, um den Sinn für die objektive Welt zu wecken, und neben der nach innen gewandten Anschauung die nach außen gerichtete Beobachtung zu pflegen. Aber nicht nur solche formalen Gründe sprechen für sie. Die Erkenntnis der das Weltall aufbauenden und beherrschenden Kräfte, die Vertrautheit mit den Stoffen der Erde und ihrer Verwendung im Dienste des Menschen und schließlich die Kenntnis alles organischen Lebens und seiner Gesetze, sind als unerläßliche Materialien einer jeden Weltanschauung zu betrachten. Auch sind sie wesentlich für eine verständnisvolle Teilnahme an den großen Fragen des wirtschaftlichen Lebens unseres Volkes.

Die Gegner einer verbindlichen Aufnahme dieser Stoffgebiete können wohl mit Recht darauf hinweisen, daß mit ihnen die so dringend erforderliche Konzentration wieder verlorengehen könnte, daß man zu der alten Fülle der Stoffe wieder zurückkehre, wenn man sogar Gebiete aufnehme, die man bisher schon aus Furcht vor Überfüllung abgelehnt habe. Es möchte sogar scheinen, daß man noch über die Grenzen der bisherigen Schultypen hinauszugehen gedenke, wenn man die der Oberrealschule charakteristischen Stoffgebiete noch auf die anderen übertragen wolle. Selbstverständlich läge diese Gefahr vor, wenn man an die Übernahme eines Unterrichts in ähnlichem Umfange und in gleicher Arbeitsmethode denken wollte; eine systematische Durchnahme aller naturwissenschaftlichen Stoffgebiete wäre eine Unmöglichkeit; es wäre nicht einmal angebracht, einen nebeneinander hergehenden Unterricht in Physik, Chemie und Biologie geben zu wollen.

Aber das wäre auch eine Verkennung der Ziele, die dieser naturwissenschaftliche Unterricht zu erfüllen hat. Da er einmal den mehr formalen Zweck hat, den Sinn für die objektive Welt, die Welt der Realitäten, zu erwecken und dazu die Beobachtung zu schärfen, daneben aber den, die Grundlagen für eine Erkenntnis von Welt und Mensch zu legen, so erfüllt dieses Ziel nicht ein sich in Einzelheiten verlierender Unterricht, sondern nur der, der die großen Richtlinien herauszuholen weiß, der auf das große Ziel hinarbeitet, das ihm gesteckt ist, und nicht wieder in abfragbarem Wissen endet. Wie Religion, Geschichte, Erdkunde und Deutsch zu einer deutschen Kulturkunde zusammengefaßt werden müßten, so auch Physik, Chemie und Biologie zu einer Naturkunde. Die Zusammenfassung zu solchen größeren Gebieten würde ohnehin begrüßenswert sein; nur so wird der Schüler auf den Weg der Synthese gewiesen, während er bei den vielen nebeneinander unverbunden einhergehenden Stoffgebieten aus dem Einzelwissen nicht herauskommt. Leider fügen sich unsere Lehrbücher, aber auch die häufig getrennte Fachbildung unserer Lehrer einer solchen Auffassung noch nicht immer ein.

Auch ein weiterer Umstand ist zu berücksichtigen. Dadurch daß der Schüler nicht mehr in allen Fächern vor die gleichen Anforderungen gestellt wird, daß die Ergänzungsfächer noch mehr als die Nebenfächer bisher zurücktreten in ihrem Anspruch an die häusliche Arbeitszeit und ihrem Verlangen nach Aneignung gedächtnismäßigen Wissens, wird ihm die Möglichkeit geboten, sich seinem Sonderfach mit vollem Interesse und auch mit mehr freier Zeit zu Haus hinzugeben. Durch private Weiterarbeit erhält der Unterricht eine ganz andere Unterstützung. Dazu kommt, daß der Schüler nunmehr sich in einer kleinen Arbeitsgemeinschaft von geistig Gleichgerichteten sieht, ohne solche Mitschüler, die, da sie anders eingestellt sind, dem Lehrer die Arbeit und den Regsameren und stärker Interessierten Vorwärtsschreiten und Vertiefen erschweren. Unter diesen Gesichtspunkten schwindet die Gefahr, es könnte durch solche in bescheidenem Umfange eingeführten Ergänzungsfächer die alte Belastung oder Zersplitterung neu erstehen.

Wie wirkt sich nun lehrplanmäßig eine Berücksichtigung der besonderen Begabungen aus? Die erforderlichen Umstellungen hängen naturgemäß davon ab, wie man sich den soeben erörterten Problemen gegenüber verhält, ob man den Begabungen einen gewissen Spielraum nur innerhalb des Klassenverbandes gewähren will unter Aufrechterhaltung der besonderen Eigenart von Klasse und Schule, oder ob man die Begabung überhaupt zur Grundlage des lehrplanmäßigen Aufbaus machen will. Dazu kommt noch die Frage, bis zu welchem Grade man dem Schüler ein Selbstbestimmungsrecht über Umfang und Art der Bildung, die er sich wünscht, zugestehen will. Der praktischen Wege sind daher viele.

Abzulehnen wäre von vornherein als viel zu eng der Vorschlag,

den man ebenfalls gemacht hat, man brauche nur dem Schüler zu erlauben, ein Fach wegzuwählen, das seinen Anlagen nicht entspreche, und dafür eine Mehrleistung in anderen Fächern innerhalb des gemeinschaftlichen Unterrichts zu fordern. Das Wegwählen würde eine Verminderung der Arbeitslast, die Beseitigung eines Druckes mit sich bringen können, vielleicht manchem Schüler schon unter dem Gesichtspunkt allein wünschenswert erscheinen, ein Mangelhaft zu beseitigen; es würde aber der negativen Auslese die positive Förderung fehlen, die Möglichkeit vertiefender Arbeit auf einem Ausgleichsgebiet. Denn der Schüler verbleibt auch in dem seiner Begabung entsprechenden Unterrichtsfach innerhalb derselben Klassengemeinschaft, mit einer gleich gearteten Unterrichtsweise und der gleichen Stundenzahl und Schülerschaft; es läge auch eine Gefahr darin, wollte er Fächer wegzuwählen, die gerade die Eigenart der betreffenden Schule ausmachen, etwa auf dem Gymnasium Griechisch oder auf der Oberrealschule Mathematik, bei sonst unverändertem Lehrplan der Klasse, während ihm auf anderer Seite kein entsprechender Ausgleich geboten werden könnte. Die Wahlfreiheit will keine Erleichterung bringen, sondern nur eine Umstellung zur Ermöglichung vertiefender Arbeit zwecks Entwicklung besonderer Anlagen. Will die Schule hierzu helfend die Hand bieten, so bleibt erforderlich, daß dem Weniger auf der Seite geringerer Begabung ein Mehr auf der Seite der besonderen Veranlagung entspricht.

Aber es ist bezeichnend, daß gerade von einer kleinen Provinzstadt mit nur einer höheren Schule die ersten praktischen Versuche ausgegangen sind. Schon dieser Umstand zeigt, daß an kleinen Anstalten sogar ohne grundlegende Veränderungen des Lehrplans und ohne starke finanzielle Mehrbelastung dem Prinzip nachgegangen werden kann. Durch eine Verstärkung des Unterrichts nach der sprachlichen, mathematischen oder beschreibend-naturwissenschaftlichen Seite hin ist bei entsprechender Entlastung der Nichtbegabungsfächer der Weg einer freieren Gestaltung des Unterrichts gegeben, auch ohne völlige Umänderung des Lehrplanes.

Eine Übersicht über die in der Prima den einzelnen Unterrichtsgebieten zur Verfügung stehenden Stunden läßt am deutlichsten für alle Schulgattungen nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit einer anderen Verteilung erkennen:

	Deutschkunde	Sprachen	Mathematik	Naturwissenschaften	Gesamtzahl
Gymnasium	8	3 (5) mit 16 (20)	4	2	30 (34)
Reformgymnasium . .	8	3 (5) mit 17 (21)	3	2	30 (34)
Realgymnasium . . .	8	3 mit 11	5	5	29
Reformrealgymnasium .	8	3 mit 13	5	4	30
Oberrealschule . . .	10	2 mit 8	5	6	29

Es ergibt sich aus dieser Zusammenstellung, daß die beiden Gymnasien, besonders das Reformgymnasium, den geschlossensten

Charakter haben; ihrer geschichtlich begründeten Eigenart entsprechend, tragen sie eben nur dem geisteswissenschaftlichen Typ Rechnung und lassen die deutschkundlichen wie auch die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fachgruppen ganz zurücktreten. Das Gymnasium geht eben von vornherein nur einen Weg, der zu keiner Verzweigung führt. Da wo das Bestehen anderer Schulgattungen mit entsprechenden Übergangsmöglichkeiten dem Bedürfnis der sprachlich weniger begabten Schüler entgegenkommt, mag das Gymnasium seinen Charakter als geisteswissenschaftlich gerichtete Sonderschule auch ohne Konzession an geistig anders Geartete aufrechterhalten. Wo das jedoch nicht der Fall ist, muß die Möglichkeit eines gewissen Abweichens von dem alleinigen Weg geboten werden. Auch die alten Sprachen lassen eine Beschränkung zu; wenn man etwa im Lateinischen von dem starken grammatischen Betrieb mit den Übersetzungen in die Fremdsprache Abstand nimmt und nur noch die Lektüre fortsetzt, könnte man wohl auf vier Wochenstunden zurückgehen. In Sachsen haben die Gymnasien nur noch je fünf Stunden festgesetzt in Latein und Griechisch für diejenigen, die den Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften zu verstärken wünschen. Das Reformgymnasium bietet schon, da es erst in UII mit Griechisch einsetzt, einen Begabungsweg, also einen Sonderzug.

Das Realgymnasium, sowohl im alten wie im neuen System, zeigt die stärkste Orientierung nach allen Seiten hin und übt mithin auch einen außerordentlich lastenden Druck durch seine Überbürdung auf die Schüler aus. Es kann daher mit Recht als die unglücklichste Schulform besonders in seiner Oberstufe bezeichnet werden. Aber gerade in seiner Mannigfaltigkeit läßt es für die oberen Klassen die Wahl des einzuschlagenden Weges offen und verlangt deshalb gebieterisch die Einführung der freieren Gestaltung, die sich auch bei keiner anderen Schulform so bequem durchführen läßt. Für Schüler mit nicht geisteswissenschaftlicher Disposition ist es gegeben, die Zahl und die Wochenstundenzahl der Fremdsprachen herabzusetzen. Nach den Vereinbarungen des Reiches über die Anerkennung der Reifeprüfung braucht nur eine der modernen Fremdsprachen neben Latein verbindlich aufrechterhalten zu werden, und auch das Lateinische kann in seiner Stundenzahl herabgesetzt werden. Vier Stunden Englisch und zwei Latein könnten mithin für Mathematiker und Naturwissenschaftler als genügend erachtet werden; daneben mag Französisch mit zwei Wochenstunden wahlfrei bleiben.

Die Oberrealschule zeigt nach der mathematischen und naturwissenschaftlichen Seite hin ihr Schwergewicht wie das Gymnasium nach der geisteswissenschaftlichen; jedoch kann auch hier noch auf dem Gebiet der beiden gleichwertig betriebenen neueren Sprachen eine Reduktion der einen, der französischen, auf zwei Stunden erfolgen.

In allen drei Schulgattungen kann andererseits natürlich auch eine Beschränkung der mathematischen und naturwissenschaftlichen

Fächer eintreten. Nach dem aus Anlaß der Ergänzungsfächer Gesagten wird es durchaus möglich sein, trotz mancher Widersprüche der Fachfanatiker, in Mathematik auf zwei und in den Naturwissenschaften auf drei Wochenstunden zurückzugehen für diejenigen, die den betreffenden Fachgruppen ihr Interesse nicht zuwenden wollen.

Würde man somit in der oben angeführten Zusammenstellung der Stundenzahlen für die einzelnen Fachgruppen der Schulgattungen die niedrigsten Wochenstunden einsetzen, zu denen die Ergänzungen zu treten hätten, und durchgehend die deutschkundlichen Fächer auf mindestens zehn Wochenstunden (zwei Religion, vier Deutsch, drei Geschichte, eine Erdkunde) erhöhen, so ergäbe sich folgendes Bild:

	Deutschkunde	Sprachen	Mathematik und Naturwissenschaften	Gesamtzahl	Gewinn
Gymnasium	10	11	2 + 3	26 (34)	4 + 2 Deutschkunde
Reformgymnasium . .	10	17	2 + 3	32 (34)	- + 2 "
Realgymnasium . . .	10	6	2 + 3	21	8 + 2 "
Reformrealgymnasium	10	6	2 + 3	21	9 + 2 "
Oberrealschule . . .	10	6	2 + 3	21	8

Wie wäre nun der Gewinn zu verteilen? Daß man bei einer freieren Gestaltung der Oberstufe nicht versäumen darf, dem fühlbarsten Mangel abzuhelpen, und den deutschkundlichen Unterricht verstärken muß, ist wohl außer Frage, auch wenn dadurch zwei Stunden von dem Gewinn dem eigentlichen Zweck verlorengehen. Das Begabungsfach kann auch nicht mit demselben mit geringerer Stundenzahl angesetzten Unterrichtsfach in einer Gruppe, in der es nicht Begabungsfach ist, kombiniert werden; die preußischen Bestimmungen lassen es mit vollem Recht nicht zu, da ja gerade der Hauptwert auf die vertiefende unterrichtliche Arbeit in diesem betreffenden Fach gelegt werden muß, in ihm Unterrichtserfolge erzielt werden sollen, die zumindest den jetzigen Anforderungen auf der Schulgattung, auf der es charakteristisches Hauptfach ist, gleichkommen müssen. Es würden sich mithin ohne jede Kombination als Begabungsonderfächer ergeben: fünf Sprachstunden (im Gymnasium sechs latein.), fünf Mathematik und vier Stunden für die beschreibenden Naturwissenschaften, wenn man hier annimmt, daß Physik gemeinsam unterrichtet werden würde. Ein Vergleich mit den Zahlen, die in der Tabelle als Gewinn eingezeichnet sind, ergibt mithin, daß die wirklich in Betracht kommenden Mehrstunden besonders beim Realgymnasium und der Oberrealschule nur ganz unbedeutend sind, obwohl alle Fächer als Begabungsgruppe und als Nebenfächer im Klassenunterricht aufrechterhalten sind.

Versuche zur Verschiebung des Schwergewichts im Unterricht nach der sprachlichen, der mathematischen und naturwissenschaftlichen Seite hin sind in der letzten Zeit auch praktisch in allen Schulgattungen mit Erfolg gemacht worden, da sie lehrplanmäßig, auch

ohne eine starke finanzielle Belastung mit sich zu führen, leicht durchzuführen sind. Alle Schulen haben schon jetzt eine Anzahl von wahlfreien Stunden, die sich systematisch zu einem solchen Ausbau verwenden lassen und so bedeutend größeren Nutzen bringen. Fast alle Schulen haben wahlfreie naturwissenschaftliche Übungen; wird der naturwissenschaftliche Unterricht aber selbst lehrplanmäßig ausgebaut für die Sonderbegabten, können sie wohl eingespart werden, da sie selbstverständlich in den Unterricht mit hineinzunehmen sind. Auch manche Kombination wird sich bei geringerer Schülerzahl in Fächern und Klassen durchführen lassen, ohne schwereren Nachteil für die Schüler, wenn ihnen anderseits dafür die Möglichkeit zu vertiefender Arbeit innerhalb von kleineren Arbeitsgemeinschaften geboten wird. Auch eine Herabsetzung der Gesamtstundenzahl kann für den einzelnen Schüler dabei erreicht werden; wie wünschenswert an und für sich eine solche Herabsetzung wäre, geht allein schon aus der Tatsache hervor, daß in der Zeit des allgemeinen Achtstundentages unsere Primaner ohne die täglichen mehrstündigen Hausarbeiten mit ihren wahlfreien Kursen wie Zeichnen, Übungen usw. fast alle auf 40 Wochenstunden und darüber kommen.

Bei diesen Versuchen würde es sich mithin nur darum handeln, innerhalb des Klassenverbandes dem Schüler die Möglichkeit zu geben, sich nach einer Seite hin, der sprachlichen oder der mathematischen und naturwissenschaftlichen, stärker zu betätigen, so daß die Klasse sich in Sprachen- und Nichtsprachenzug bei gemeinsamem Kernunterricht teilt. Für kleinere Anstalten wird dieser Weg der gegebene sein. Bei größeren Schulen, besonders solchen verbundenen Systems, wird aber nicht nur eine weitere Trennung nach der Begabung sich ermöglichen, sondern auch eine freiere Betätigung dem Schüler gewährt werden können, sei es daß man ihnen als verbindlich nur die wenigen charakteristischen Fächer der Schulgattung auferlegt und ihnen sonst freie Wahl läßt, oder daß man ihnen die Wahl eines in sich geschlossenen Bildungsplanes je nach Begabung und Fähigkeiten frei läßt und sie dazu noch einige Kurse völlig freier Wahl hinzunehmen läßt.

Den ersten Weg ist das Gymnasium und Realgymnasium Grunewald gegangen, das sich folgendermaßen gruppiert:

Gymnasium
2 Religion
5 Deutsch
3 Geschichte
4 Latein
8 Griechisch
2 Mathematik

Realgymnasium
2 Religion
5 Deutsch
3 Geschichte
4 Englisch

Mathematische
Abteilung
5 Mathematik
3 Physik
4 Latein oder
2 Französisch

Neusprachliche
Abteilung
5 Französisch
3 Erdkunde
2 Mathematik

Es bleibt jedem Schüler dazu überlassen, sich seine eigenen Begabungsfächer noch weiterhin durch wahlfreie Kurse zu verstärken, so etwa der Gymnasiast durch drei Stunden Latein und drei Stunden Griechisch; er kann aber auch andere Zusatzfächer wählen. Will es der Schüler, so läßt er Naturwissenschaften, auch Physik, das bisher auch im Lehrplan des Gymnasiums stand, wie auch Erdkunde, das nur für den Neusprachler (mit drei Stunden) verbindlich ist, völlig weg. Der Begriff der notwendigen Ergänzungsfächer und der Abgeschlossenheit des Bildungsplanes fällt damit ganz.

Hieraus ergibt sich die Forderung, daß eine solche Möglichkeit der Beschränkung der Fächer nicht zu früh eintreten darf, da sonst die Gefahr einer lückenhaften Ausbildung entstehen müßte. Naturgemäß läßt auch Grunewald seine so weitgehende Wahlfreiheit erst in Prima beginnen.

Bei der Einführung der freieren Gestaltung von Prima ab werden nur die beiden letzten Jahre in sich zusammengefaßt und die Klassen bis einschließlich Obersekunda zu einem in sich geschlossenen Aufbau ausgestaltet; die Obersekunda gibt den Abschluß des einheitlichen Teils des Schulsystems; dies beweist schon der Vorschlag einer Abschlußprüfung zum Übergang in die Prima, der daher auch folgerichtig gemacht werden konnte. Es ergibt sich dabei mit innerer Notwendigkeit, daß man auch im Aufbau des Lehrplanes hier den Einschnitt macht und einen zweijährigen, auch stofflich besonders gearteten Oberbau aufsetzt. Will man dagegen die drei Oberklassen auch lehrplanmäßig einheitlich ausgestalten, besonders unter dem Gesichtspunkt der allgemeinen Konzentration der Stoffkreise, so ergibt sich auch die Folgerung, die Umstellung des Unterrichts auf die drei letzten Jahre auszudehnen. Für den Ausbau des Sprachunterrichts nach der Seite der Kulturkunde ist diese Zeit erforderlich; notwendig um so mehr dann, wenn man noch die Aufnahme einer neuen Sprache ermöglichen will. Dasselbe ist der Fall für die Einführung des besonderen naturwissenschaftlichen Zuges und auch der Naturkunde für Sprachler und Mathematiker. Auch der Übergang bei verbundenen Schulsystemen von einer Schulgattung zur andern kann nur beim Übertritt nach Obersekunda erfolgen. Die Gefahr einer zu frühen Einseitigkeit und Lückenhaftigkeit der Bildung, die bei der völligen Wahlfreiheit zu den charakteristischen Fächern des Schultypus von Obersekunda an zu befürchten wäre, liegt dann nicht vor, wenn der geschlossene Bildungsplan den Schüler davor bewahrt.

Zweifellos bietet Grunewald einem Schüler bei weitgehender Freiheit der Wahl die Möglichkeit stärkster Konzentration, wenn auch auf die Gefahr einer gewissen Einseitigkeit hin, besonders in dem geisteswissenschaftlichen Zweig; das humanistische Gymnasium tritt, allerdings auf der Grundlage des mannigfaltiger gestalteten Unterbaus der Reformschule, gerade hier in seiner reinsten Form wieder auf der Oberstufe hervor. Es wird sich in dieser Form ganz zweifellos in

seinen Leistungen auch dem Gymnasium in seiner alten Form ohne Reformunterbau bei weitem überlegen zeigen. Da auch eine Herabsetzung der Stundenzahl nicht erfolgt ist und der Schüler bis zu 36 wissenschaftlichen Wochenstunden wählen muß, so bleibt anderseits ihm auch die Möglichkeit, sich auf allen Gebieten an wahlfreien Kursen zu beteiligen, nur verzichtet er auf die Notwendigkeit eines in sich geschlossenen Bildungsplanes. Die weitgehende Freiheit bedingt zur Verhütung allzu großer Lücken des Wissens naturgemäß eine nicht zu frühe Ansetzung der Gabelung, und es ist daher verständlich, daß diese Versuche erst mit der Unterprima einsetzen dürfen.

Stellt man sich in Anlehnung an die vorher gemachten Ausführungen demgegenüber auf den Standpunkt, daß zwar Begabung und Neigung richtungbestimmend sein sollten, aber doch nur innerhalb eines weiter gefaßten Bildungsplanes, an dem man festhalten möchte, so würde sich die Folgerung ergeben, daß man nach dem allen gemeinsamen deutschkundlichen Kernunterricht dem Schüler die Wahl freistellen müßte, welchem von den drei großen Sonderkursen, dem geisteswissenschaftlichen, dem mathematischen und dem naturwissenschaftlichen er sich besonders zuwenden wollte, aber dabei zugleich die anderen nicht gewählten Bildungsgebiete zur Ergänzung heranziehen, so weit sie von allgemein bildendem Wert sind oder die notwendigsten Kenntnisse vermitteln, die für allgemein-wissenschaftliches Verständnis erforderlich sind. Der Mathematik als Ergänzung für die Sprachen und den Sprachen als Ergänzung für die Mathematik und Naturwissenschaften ist, wie wir gesehen haben, ein Recht schon durchgehend zuerkannt worden. Dehnt man es auch auf die Naturwissenschaften aus, so ergibt sich der Weg, den die Kantschule in Karlshorst, ein Reformrealgymnasium mit Realschule, eingeschlagen hat, auf der nach folgendem Plan die Gabelung vorgenommen worden ist:

Kernunterricht:

- 2 Religion
- 4 Deutsch
- 1 Erdkunde
- 3 Geschichte
- 4 Englisch

14

Geisteswissenschaftliche Abteilung	Mathematische Abteilung	Naturwissensch. Abteilung
5 Deutschkunde 5 Latein 5 Französisch	5 Mathematik	3 Chemie
2 Mathematik	3 Physik	3 Biologie
2 Physik	2 Chemie	3 Physik
2 Chemie — Biologie	1 Biologie	2 Mathematik
11	11	11

Hierbei würde die Aufnahme eines besonderen deutschkundlichen Sonderzuges, wie er im Plan angegeben ist, einen Bildungsgang bieten,

der in seiner Eigenart bei weitem dem der eigentlichen deutschen Oberschule überlegen sein würde, sowohl nach der Seite der allgemeinen Bildung hin wie auch nach der besonderen der Durchbildung in der deutschen Kulturkunde.

Zu den 25 verbindlichen wissenschaftlichen Stunden tritt nun noch für diejenigen Schüler, die nicht einer fremdsprachlichen Gruppe angehören, eine zweite Sprache mit zwei Wochenstunden, die je nachdem Französisch oder Latein sein kann und ihre Fortsetzung von der Mittelstufe her erhält. Es verbleiben mithin noch einige Stunden, die sich der Schüler völlig wahlfrei hinzuwählen kann, sowohl auf dem Gebiete der Sprachen, wie Griechisch mit vier Wochenstunden und Spanisch mit zweien, als auch auf den allgemeinen Gebieten der Wissenschaft und der Kunst. So wird auch den Angehörigen der nicht naturwissenschaftlichen Gruppe noch die Möglichkeit von praktischen Übungen geboten, indem für die O II physikalische, U I chemische und O I biologische Übungen unter den wahlfreien Kursen angesetzt sind. Für solche, die den zweistündigen Mathematikunterricht noch zu verstärken wünschen, besteht noch ein besonderer zweistündiger Ersatzunterricht, der in seinem Lehrstoff unabhängig von dem ersten ist.

In diese Oberstufe treten gemeinschaftlich die Schüler des Realgymnasiums und der Realschule ein; eine Trennung nach der Schulart erfolgt überhaupt nicht mehr, sondern nur nach der Begabung. Die Schüler beider Schulen befinden sich auch nebeneinander innerhalb desselben Begabungszuges. Die Verschiedenheit ihrer Vorbildung gleicht sich bald aus, so daß sie auch in den Kernfächern, selbst in der verschieden lange betriebenen gemeinsamen Sprache sich bald zu einer Einheit zusammenfinden. Diese Gabelung gibt dem Realgymnasiasten die Möglichkeit der Umstellung in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Zug wie dem Realschüler den Eintritt in den geisteswissenschaftlichen Zweig mit Ausnahme des Latein-Kursus. Selbst diejenigen Schüler, die noch nicht eine ausgesprochene Geistesstruktur aufweisen, würden hierbei ihre Berücksichtigung finden können, so daß die Gefahr für Undifferenzierte, auf die man so oft hingewiesen hat, gar nicht bestehen würde. Unsere höheren Schulen sind ja stark nach der sprachlichen Seite hin betont; daher käme der Schüler, der sich einer sprachlichen Abteilung einordnen und den wahlfreien mathematischen Ersatzunterricht hinzunehmen würde, auf einen Plan, der dem bisherigen Realgymnasialplan sich nähern würde (zwei Religion, vier Deutsch, drei Geschichte, eine Erdkunde, fünf bis vier Englisch, fünf Latein oder Französisch, zwei Französisch oder Latein, vier Mathematik, zwei Physik, zwei Chemie—Biologie). — Es würde mithin die Aufrechterhaltung eines Normalzuges, der vielfach noch immer gefordert wird, durchaus nicht nötig sein. Er verzichtet allerdings auf die Möglichkeit einer Entlastung und erhält eine tiefergehende sprachliche Ausbildung. Daß aber

selbst für ihn aus der Art der Gruppenzusammensetzung und der Arbeit im Unterricht und daheim noch ein weiterer Vorteil entspringt, war schon bei der Betrachtung der Möglichkeit der Hinzunahme von Ergänzungsfächern innerhalb des Klassenverbandes erörtert worden.

Da hier die Gefahr einer zu frühen Einseitigkeit nicht besteht, so kann die Gabelung schon mit Obersekunda einsetzen. Ja es ist in diesem Fall geradezu erforderlich. Der ganze Aufbau der Oberstufe erlangt so auch lehrplanmäßig eine selbständige Ausgestaltung; in den bisher getriebenen Sprachen ist unter dem Gesichtspunkt der Kulturkunde die Erreichung des gesteckten Zieles nur in drei Jahren möglich, erst recht aber bei der Aufnahme einer neuen Sprache, soll sie zu erfolgreichem Ziel durchgeführt werden; auch die naturwissenschaftliche Abteilung bedarf der drei Jahre. Es müssen auch unter dem Gesichtspunkt einer allgemeinen Konzentration der Stoffkreise die drei Oberklassen einheitlich ausgestaltet werden. Es ist daher nicht wünschenswert, daß sie durch eine Umstellung des Unterrichts nach O II auseinander gerissen werden, weil sonst bei der Einführung der freien Gestaltung von Prima ab nur die beiden letzten Jahre in sich zusammengefaßt werden und die Klassen bis einschließlich Obersekunda einen in sich geschlossenen Lehrplan verlangen würden.

Hingewiesen könnte bei dieser Art des Aufbaus noch werden, daß stundenplanmäßig infolge des parallelen Aufbaus der Sondergruppen keinerlei Schwierigkeiten entstehen; weder für Lehrer noch für Schüler ergeben sich hierbei irgendwelche Springstunden.

Man hat nun den Vorschlag gemacht, die Oberstufen mehrerer höherer Lehranstalten zusammenzufassen, um mit einer größeren Anzahl von hundert und mehr Schülern die freiere Gestaltung durchzuführen. Beeinflußt ist der Vorschlag zweifellos von dem amerikanischen College-Wesen. Der Vorteil, den er mit der größeren Zahl der Schüler böte, würde aber bei weitem überholt werden durch die Schäden, die er mit sich bringen müßte. Die Schüler würden bei der Verschiedenheit ihrer Begabung sich nicht mehr zu einem Klassenverband zusammenfinden, sondern getrennte Abteilungen, wie jetzt getrennte Schulen bilden. Die hohen Werte, die in einer Klassengemeinschaft bestehen, sollen auch bei einer Gabelung nicht verlorengehen; es muß gerade alles geschehen, um durch sie den geistigen Austausch zwischen den einzelnen Arbeitsgemeinschaften aufrechtzuerhalten. Bei dem ersten Versuch der Gabelung hatten wir in Karlshorst den Fehler gemacht, jeder Abteilung einen eigenen Klassenleiter in dem betreffenden Lehrer des Begabungsfaches zu geben. Wir erkannten bald den Irrtum und sind zu dem System des einheitlichen Klassenleiters zurückgekehrt. Aber auch für unsere höheren Schulen wäre ein solcher Weg von Verderb. Er würde zwischen Schule und Hochschule eine neue Schulart schieben, unsere eigentlichen Schulen aber herabdrücken und des wissenschaftlichen Charakters entkleiden. Die Lehrer selbst, die in zwei Schichten

geschieden schienen, würden, soweit sie auf den der Oberstufe beraubten Schulen verbleiben müßten, durchgehend der wertvollen Anregung des Unterrichts auf der Oberstufe verlustig gehen, und die so wünschenswerte und erforderliche Einheitlichkeit und gleiche Zielstrebigkeit innerhalb einer Schule würde zugrunde gehen. Die wahlfreie Ausgestaltung soll auch gerade ein Mittel sein, unseren Schulen Eigenart und Charakter zu geben; sie selbst nehmen dadurch eine individuelle Struktur und auch ein Strukturbewußtsein an, das belebend auf Lehrer- und Schülerschaft wirkt. Die Gefahr einer Zersplitterung unseres Schulwesens liegt hierbei nicht vor. Selbst bei einigen lehrplanmäßigen Abweichungen würde immer durch die Betonung der Eigenart des Schülers und die gleichgeartete Sonderleistung auf dem ihr entsprechenden Gebiet neben dem allgemeinen deutschkundlichen Unterricht ein Übergang eher möglich sein als bisher; zweifellos ist die Möglichkeit des Einarbeitens und des Sichzurechtfindens in stärkstem Maße geboten. Unsere höheren Schulen sollten daher nicht zögern, von dem ihnen zustehenden Recht ihres Ausbaus und ihrer Vertiefung den weitesten Gebrauch zu machen und in einer ihren lokalen Bedürfnissen entsprechenden Weise an die Aufgabe heranzutreten, unseren Schülern die Entfaltung ihrer Persönlichkeit in höherem Maße schon auf der Schule zu gewährleisten und ihnen die Gewöhnung einer selbständigeren Arbeitsweise zu vermitteln, wie sie nicht nur die Hochschule, sondern das Leben ganz allgemein erfordert.

DIE DEUTSCHE OBERSCHULE, EINE SCHULE DES DEUTSCHEN IDEALISMUS

VON HANS RICHERT

1.

Das Dogma, daß die drei geschichtlichen Formen unserer höheren Schulen alle Möglichkeiten einer höheren deutschen Bildung erschöpfen, ist schon lange erschüttert. Die einen fordern mit beachtenswerten Gründen, daß die Bildungs- und Kultureinheit unseres Volkes durch ein und dieselbe Form der höheren Schule sichergestellt werde; die andern fordern mit nicht minder beachtlichen Gründen eine weitere Differenzierung der Schulformen durch die Begründung neuer Schularten, damit der ganze Reichtum unserer vielgestaltigen deutschen Kultur sich in entsprechenden Schulformen auswirken könne.

Die Gegensätzlichkeit dieser beiden Richtungen ist nun tatsächlich weniger groß, als es zuerst scheint. Denn die Grundüberzeugung, daß alle Schularten einen gemeinsamen Bezirk nationaler Bildungsgüter besitzen müssen, ist beiden gemeinsam. Kann doch kein ernsthafter Schulpolitiker es übersehen, daß die Zerrissenheit unserer Kultur, daß die Risse zwischen Volksbildung und höherer Bildung überwunden werden müssen. Aber wer den Glauben an die Allmacht der Schule und der Schulbehörden nicht besitzt, wer es aus der Schulgeschichte gelernt hat, daß die Schule die im Volksleben noch nicht gelösten Aufgaben von sich aus sicher nicht lösen kann, muß den Versuch, die deutsche höhere Bildung in einen Einheitstypus zu pressen, gerade dann bekämpfen, wenn er von der Zukunft das große Geschenk einer deutschen Bildungseinheit erhofft. Hier wäre jede Verfrühung darum so verhängnisvoll, weil keine Schulbehörde stark genug wäre, im Kampf der Einlaß fordernden Kulturströmungen irgendwelche autoritativen Entscheidungen zu treffen. Die Revolution hat zunächst den Bildungskampf vertieft und kompliziert, da sie Hemmungen und Sicherungen, aber auch Vorurteile und dogmatische Verengungen beseitigt hat. In diesem Schulkampf ist das eine klar geworden, daß unsere höhere Bildung doch nur einen Teilausschnitt unserer deutschen Gesamtkultur erzieherisch und unterrichtlich verwertet hat. Je stärker aber die verschiedenen Kulturkreise und Kulturprovinzen nach ihrer Eigengesetzlichkeit sich zu in sich geschlossenen Einheiten entwickelt hatten, um so lauter wurde die Klage, daß sich diese Kulturströmungen in unserer höheren Bildung nicht organisch entfalten könnten. Es wurde als Willkür und Rück-

ständigkeit empfunden, daß man sie aus der höheren Schulbildung ausschloß; es wurde für Oberflächlichkeit und Mißachtung erklärt, wenn man ihnen neben den alten Bildungsgütern irgendwo einen bescheidenen Winkel anwies; es wurde als eine Schwächung wirklichen Bildungswillens beklagt, wenn man die Bildungsarbeit durch ihre Verteilung auf möglichst viele Bildungsfächer verflachte und auf Kosten der Tiefe in der Breitendimension ausdehnte. Hierbei wurden die alten Bildungsfächer geschädigt, ohne daß die Berücksichtigung fordernden Bildungsinteressen der andern Kulturkreise wirklich befriedigt wurden. Die Komplizierung der Lehrpläne, kleine Abschlagszahlungen auf große Forderungen, übler Stundenschacher, gekünstelte Stundenplanarithmetik, unerfreuliche Verketzerung der einzelnen Fächer untereinander und dabei zweifelloses Sinken der Zielleistungen: das waren die notwendigen Folgeerscheinungen der Versuche, es in der höheren Schule allen recht zu machen. „Der Grund des Übels liegt darin, daß von unsern Schülern zu viel und zu viel auf einmal verlangt wird und daß man darum auch das nicht erreicht, was man unbedingt erreichen muß, und, von der Überfülle des rohen Materials erdrückt, sogar leider nicht selten gar nicht einmal anstrebt.“ (Lagarde.)

Die traurigste Folge aber dieser Buntheit, dieses erdrückenden Vielerlei, dieses dilettantischen Strebens nach Vollständigkeit, dieser pseudowissenschaftlichen Kompendienweisheit, dieses unverbundenen und unausgeglichene Nebeneinanders reiner Fachinteressen war die Bildungsnot gerade der begabten und darum naturgemäß einseitig veranlagten wertvollen Jugend. Es ist doch sehr beachtenswert, wenn ein so besonnener und erfahrungsreicher Schulmann, wie Karl Reinhardt, in dem Augenblick, wo er aus der preußischen Schulverwaltung ausschied, es aussprach, daß die besten Eigenschaften gerade der wertvolleren Naturen auf unseren höheren Schulen nicht selten verkümmern müßten, weil die Gegenstände, in denen sie etwas besonderes leisten könnten, hier keine Bedeutung haben. Selbst die bevorrechteten Fächer konnten die ihnen gemäße Bildungsarbeit nicht mehr durchführen. Sie alle klagten, daß sie, eingeengt und behindert durch die Lehrverfassung, gerade das Beste und eigentlich Bildende nicht mehr in ihrer Schularbeit leisten könnten.

So entstanden Idealbilder neuer Schulformen, die von einem bestimmten Kulturkreise aus Sonderschulen forderten, in denen sich eine in sich geschlossene, einheitlich organisierte Bildung entfalten sollte, wie es früher das alte humanistische Gymnasium vom Kulturkreis der Antike aus mit größtem Erfolge getan hatte. Und da in der Tat das Ganze unserer Wirklichkeit sich unter sehr verschiedenen Gesichtswinkeln betrachten läßt, da unsere Kultur von sehr verschiedenen Standpunkten überschaut und auf sehr vielen Wegen durchschritten werden kann, konnte man keinem dieser Wunschbilder die Anerkennung einer allgemein bildenden, einer wahrhaft humanen höheren

Schule versagen. Kerschensteiners technisches Gymnasium und Kestenbergs musikalisches Gymnasium sind charakteristische Belege für diese Behauptung. Von der Religion aus, der bildenden Kunst usw. lassen sich ebenso neue Schularten formen. Je mehr die intellektualistische Richtung unserer höheren Bildung als ein nicht für alle gangbarer Weg erkannt ist, je mehr andere Bildungsmöglichkeiten als gleichberechtigt und gleichwertig erfaßt werden, um so weniger können gegen neue Schularten ernsthafte Gründe angeführt werden.

Die geschichtlich gewordenen Schularten führen zum Teil einen etwas nervösen und unsachlichen Kampf gegen die neuen Schultypen, etwa so wie ihn seinerzeit das Gymnasium gegen die Realanstalten geführt hat. Man hätte aus diesem Kampf mehr lernen sollen. Man sollte nicht versuchen, sich dadurch selbst zu schädigen, daß man verspricht, die neuen Aufgaben auch noch übernehmen zu können. Das ist ein folgenschwerer Irrtum, für den schon das Gymnasium einen allzu hohen Preis gezahlt hat. Die alten Schularten sind aus starken Lebensforderungen erwachsen. Nur die Kräfte, die sie einst schufen, können sie erhalten. Sie sollten sich auf ihre Sonderart nun erst recht besinnen und sollten es im wohlverstandenen Interesse ablehnen, noch neue Aufgaben zu übernehmen. Sie haben alle schon zu viel versprochen, sich zu sehr in der Breitendimension entwickelt, sich zu schnell und eifertig jeder neuen Strömung hingegeben. Sie sollten es begrüßen, wenn man sie durch neue Arbeitsteilung entlastet. Sie sollten es aber auch ehrlich anerkennen, daß sie nicht als Allerweltsschulen alles gleichzeitig leisten können. Gehört es wirklich zum Ruhm einer höheren Schulart, daß sie an Zahl der Anstalten die größte und bedeutendste sei? Sind nicht die großen Bildungsanstalten seltene Gebilde gewesen? Ist es wirklich eine Einbuße, wenn eine höhere Schule hier oder dort sich in einen neuen Schultypus verwandelt, weil das aus der Tiefe des Lebens hervordringende Neue auch neue Formen notwendig macht? Geschieht der Antike, den neueren Sprachen oder den Naturwissenschaften wirklich Abbruch, wenn andere Bildungskräfte im Wettstreit mit ihnen sich entsprechende Schulformen gestalten? Wer das Glück gehabt hat, alle drei Schulformen in langer Erfahrung studieren zu dürfen, weiß, daß sie alle in ihrer Verschiedenheit und Eigenart aus unabweisbaren Bildungsbedürfnissen entstanden sind. Er weiß aber auch, daß sie nur in bewußter Konzentrierung auf ihre Sonderaufgaben diese Aufgaben lösen können und daß ihre Fortentwicklung eher auf dem Wege der Vertiefung als der Verbreiterung erstrebt werden muß.

2.

Es ist darum innerlich berechtigt, daß die preußische Unterrichtsverwaltung von einer Umwandlung der bestehenden Schularten Abstand genommen und für neue Bildungsbedürfnisse eine neue Schule errichtet hat: die deutsche Oberschule. Eine Unterrichts-

verwaltung mit ihrer Sachkenntnis und Tradition weiß besser als viele Schulreformer, daß sich der Reformwille einer Behörde doch nur in sehr engen Grenzen betätigen kann. Schulen und Schularten erstarken in ihrem Eigenleben zu festen Formen, wachsen aus inneren Triebkräften nach eigener Gesetzlichkeit; sie sind wie alle organischen Bildungen viel konservativere Gebilde, als die denken, die durch Erlasse, Lehrpläne und methodische Anweisungen sie regulieren und umwandeln wollen. Solche Reformversuche stärken im Gegenteil die Gegenkräfte oft in recht unerwünschter Weise. Mitunter erstarken gerade die angegriffenen Bildungsformen im Schulkampf und erbringen dadurch den Beweis zähester Lebenskraft. Denn sie ziehen ihre Kraft aus der Seele der von ihnen Gebildeten, sie sind in der Innerlichkeit von Generationen verankert, sie sind durch ungeschriebene Gesetze und Gewohnheitsrechte gesichert.

Eine neue Schulart kann darum durch den Willkürakt einer Behörde nicht ins Leben gerufen werden. Der Staat ist auch auf diesem Gebiet ohne wirklich schöpferische Kraft. Er kann stets und überall nur aus der Tiefe des Volkslebens aufsteigende Kräfte ordnen und organisieren. Der große Staatsmann beweist in Bildungsfragen seine Größe darin, daß er den rechten Augenblick für das Neue erfaßt; denn Verfrühung ist hier ebenso schädlich wie Verspätung. Gerade heute ist es nicht leicht, die wirklichen Kräfte abzuschätzen, da trotz allem Reden und allen Verhandlungen in Kongressen, Parlamenten, Sachverständigenkonferenzen und Volksversammlungen keineswegs immer die entscheidenden Faktoren zu Worte kommen, da die Reformer immer lauter rufen als die Vertreter der großen, ruhenden, in der Tiefe des Volkslebens und in der Geschichte fest gegründeten Mächte. Die tatsächliche Entwicklung verläuft auch in revolutionären Zeiten nach dem Gesetz des Parallelogramms der wirklichen Kräfte. Die Gedanken der Reformer wohnen leicht beieinander; aber hart im Raume stoßen sich die Sachen, gerade im Schulkampf. Wäre die Oberschulbewegung tatsächlich, wie manche ihrer Gegner behaupten, nur eine Tagesströmung, eine Modeerscheinung oder gar eine Schulmeisterschöpfung, bei der versetzter Fachegoismus sich hinter großen Schlagworten versteckt, so stände es schlecht um die neue Schule. Nun ist zweifellos im Kampf um die Oberschule hüben und drüben vielfach mit unklaren Schlagworten gearbeitet worden. Man hat das eigene Ideal vielfach nicht am Ideal der andern, sondern an der Wirklichkeit abgemessen und ist deshalb unsachlich und ungerecht geworden. Noch unerfreulicher war es, wenn persönliche oder parteipolitische, wenn rein fachliche oder Standesinteressen sich hinter großen Behauptungen nur mühselig versteckten und den Kampf um die neue Schule vergifteten. Ich habe in meinem Buche über die Deutsche Ober- und Aufbauschule zu zeigen versucht, daß in der Oberschulbewegung sehr alte und sehr starke Bildungstendenzen sich auswirken und daß darum recht verschiedenartige Schulformen unter

diesem neuen Namen verstanden wurden. Die einen meinten eine geschichtslose Gegenwartsschule, die von der positivistischen Bildungsidee aus restlos und resolut rein aus den Kräften der Gegenwart eine höhere Bildung in bewußter Gegensätzlichkeit gegen alle andern höheren Schulsysteme vermittelte. Der Gegenwartsmensch, wie man ihn auffaßte, sollte in ihr in Reinkultur gezüchtet werden. Man stritt wohl um das Ideal des Gegenwartsmenschen: in der Ablehnung einer geschichtlich orientierten Bildung aber war man einig; nur darum ging der Streit, welche Gegenwartsströmung als die wahrhaft menschenbildende in der neuen Schule vorherrschen sollte. Man wollte sich hier von der Jugend selbst vielfach führen lassen. Die Jugend sollte sich ihre neue Schule selbst formen; sie sollte sie mit ihren kulturschöpferischen Jugendidealen durchdringen; wobei man freilich die überraschend schnellen Wandlungen eben dieser Jugendideale, die unübersehbare Vielheit der Jugendströmungen, die ganze Gegensätzlichkeit der Jugendprogramme ziemlich ratlos beobachtete und zu klaren Schulformen nicht gestalten konnte.

In ausgesprochenem Gegensatz zu dieser Gegenwartsschule stand die Oberschule als die völkische höhere Schule. Diese Schule sollte aus den Kräften der deutschen Vergangenheit, die man vorzugsweise im Mittelalter sah, den deutschen Menschen oder gar den gotischen Menschen heranbilden. Die Verschiedenheit der völkischen Ideale und Traumbilder, oft entgegengesetzte Wertungen der entscheidenden Epochen unserer Vergangenheit, ein aufgeregter und aufregender Streit über die uns formenden Kultureinflüsse anderer Völker und Kulturen, über Christentum und Altes Testament, über Griechentum und römische Einflüsse, über die Renaissance und die Aufklärung, über englische und französische Kultur, über den deutschen Idealismus und die im 19. Jahrhundert sich auswirkenden Bildungsideale: alles das und noch einiges andere stand zur Erörterung.

Die Oberschule und besonders die ihr entsprechende Aufbau-schule wurden aber auch in der Konsequenz der volkstümlich-demokratischen Einheitsschulbewegung gefordert. Diese Schulen sollten ganz wesentlich die Bildungsgüter der Volksschule weiter führen und so auch innerlich die Volksschüler zu einer ihrer bisherigen Bildung entsprechenden höheren Bildung ohne Bruch und ohne Entfremdung von ihrer Bildungsschicht weiterführen. Von sehr verschiedenen Ansätzen aus wurde diese Entwicklungstendenz verstärkt. Der Aufstieg begabter Volksschüler erschien nicht bloß als eine Forderung der Gerechtigkeit. Er erschien als eine Notwendigkeit für die Gesundung der geistigen Oberschicht, als eine Zufuhr starker, unverbrauchter Kräfte, als die Entbindung latenter Begabungen besonders aus Dorf und Kleinstadt. Das Bildungsproblem des flachen Landes wurde endlich in seiner ganzen Bedeutung erkannt und von allen denen, die den Großstadtgeist für eine Zersetzungerscheinung unserer nationalen Kultur hielten, mit steigender Leidenschaftlichkeit erörtert.

Von hier aus wurde die Oberschulfrage auch mit der Frage der Lehrerbildung in Verbindung gebracht. Ohne den künftigen Volksschullehrern die andern höheren Schulen verschließen zu wollen, forderte man doch einen Ersatz für die abzubauenen Lehrerbildungsanstalten, forderte höhere Schulen, die die Bildungsaufgaben der Präparanden und Seminare in einer neuen Form, aber doch ohne Preisgabe ihrer inneren Einstellung erfüllen sollten. Weil ja zwischen der Volksschule und den Lehrerbildungsanstalten eine besonders enge Verbindung bestand, die für den Volksschullehrerstand von höchster Bedeutung war, wollte man einen gleichwertigen Ersatz für die abzubauenen Lehrerbildungsanstalten haben, eine neue Schule, die von eben diesen Bildungskräften erfüllt war.

Man kann die Verschiedenartigkeit dieser Bildungsbestrebungen innerhalb der Oberschulbewegung nicht dazu benutzen, diese ganze Bewegung als in sich widerspruchsvoll, als nicht ausgereift, als unklare Gährung abzuweisen. Man sollte auch nicht offenbaren Versteigkeiten in der Begründung dieser Forderungen allzu großes Gewicht beilegen. Man sollte vielmehr anerkennen, daß ganz offensichtlich die bestehenden höheren Schulen nicht mehr ausreichen, um alle Bildungsaufgaben der vielgestaltigen Gegenwart zu erfüllen.

3.

Der Versuch, diese entgegengesetzten Strömungen, die ich als die Gegenwartstendenz, die nationale und die volkstümlich-demokratische Tendenz in meinem Buche über die Deutsche Oberschule bezeichnet habe, zur Grundlage einer neuen höheren Schule zu machen, kann nur glücken, wenn es gelingt, sie auf einen Generalnenner zu bringen, wenn man in ihnen nur verschiedene Ausdrucksformen einerseits der Kritik an unserm höheren Bildungswesen, anderseits aber auch eines neuen Bildungswillens erkennt. Die Denkschrift der Unterrichtsverwaltung hat nun ganz offenbar die Synthese dieser verschiedenartigen Bildungsströmungen im deutschen Idealismus gesehen. Das ist freilich zunächst ein Schlagwort, und es muß dem willkürlich erscheinen, der im deutschen Idealismus nichts anderes sieht, als eine bestimmte Epoche der Geistesgeschichte, die neben anderen auf gleicher Ebene steht. Wer dagegen im deutschen Idealismus die deutsche Kultursynthese erkennt, wer der Überzeugung ist, daß in diesem deutschen Idealismus alle großen Epochen der deutschen Entwicklung zu ihrer klassischen Formung gelangt sind, wer in der Weiterentwicklung in These und Antithese eine Auseinandersetzung mit dem deutschen Idealismus erkennt, sieht in ihm die Bildungsmacht, durch die der junge Deutsche geformt werden muß, wenn er mit den zusammengefaßten Kräften der deutschen Vergangenheit für die deutsche Zukunft ausgerüstet werden soll. Eine Synthese aber jener drei großen Bildungsströmungen der Gegenwart ist der deutsche Idealismus darum, weil in ihm zunächst die latenten Kräfte des

deutschen Wesens durchgebrochen und in unser Volksbewußtsein eingetreten sind. Seitdem die Religion für die gesamte Volksgemeinschaft ihre einigende und bezwingende Kraft verloren hat, sind alle die großen, uns beherrschenden Selbstverständlichkeiten in der Tat eben jene Grundideen des deutschen Idealismus. Unsere Volksschulbildung, ebenso aber auch die großen, unerschütterten Glaubenssätze der Arbeiterschaft sind die Ideen des deutschen Idealismus. Er hat, wie Wundt einmal sagt, die Antriebe, die sich in der Volksseele regen, zum Selbstbewußtsein erhoben und damit ein Gesamtbild der geistigen Werte unserer nationalen Kultur gegeben. Freilich auch darin mag Wundt recht haben, daß sich nicht jedermann dieses Zusammenhanges bewußt zu sein braucht; aber die geistige Oberschicht unseres Volkes wird die im naiven Volksbewußtsein als praktischer Idealismus, als allgemeine Kulturatmosphäre vorhandenen Impulse zur Bewußtheit erheben müssen. Darum kann eine höhere Schule, die sich als unmittelbare Fortsetzung und Vollendung der Volksschulbildung auffaßt, nur eine Schule des deutschen Idealismus sein. Auch die Gegenwartstendenz fordert eben dieses Bildungszentrum. Daß das chaotische Durcheinander unserer Gegenwart mit seinen wechselnden Augenblickserregungen und jäh umschlagenden Stimmungen nicht die Bildungsgrundlage sein kann, ist von jedem ernst zu nehmenden Geschichtsphilosophen anerkannt. Daß aber auch angeblich übergeschichtliche Ewigkeitswerte und absolute Glaubenssätze keine Grundlage für eine höhere Bildung sein können, tritt sofort in die Erscheinung, wenn man diese angeblich absoluten Ideen etwas näher betrachtet. Sie sind eben auch nichts anderes als geschichtlich gewordene und nur geschichtlich zu begründende Werturteile eines bestimmten Kulturkreises. Nach dem, was noch zuletzt Ernst Troeltsch hierüber gesagt hat, bedarf es keiner weiteren Worte. Wer aber die Gegenwartstendenz aller geschichtlichen Bildung so auffaßt, daß wir der Geschichte gerade Sinn und Ziel für die Zukunft entnehmen wollen, dem wird es ganz klar, daß wir auch da, wo Ideen des deutschen Idealismus bekämpft werden und sich umzuformen scheinen, doch eben von ihm ebenso abhängig sind, wie von den in ihn eingegangenen geschichtlichen Voraussetzungen: der Antike, dem Christentum, dem Germanismus des Mittelalters und dem modernen Europäismus. Und gerade hierin liegt ja zugleich die nationale Bedeutung des deutschen Idealismus. Er hat in jener großen klassischen Epoche, in der unser Kulturbewußtsein, unser nationales Gefühl und unsere Staatsidee sich bildeten, unserm Volke die ihm eigentümlichen Charakterzüge aufgeprägt. Der eigentümlich deutsche Freiheitsbegriff, das eigenartige Pflichtbewußtsein, in dem der deutsche Individualismus und die Unterordnung unter eine Idee zum Ausgleich kommen, die Kraft der deutschen Humanität, in der Individualismus und Universalismus zur höheren Einheit verschmelzen, alles das sind vollbewußte Charaktereigenschaften unseres Volkes erst seit der

Zeit des deutschen Idealismus geworden. Der Einwand, daß unsere Schulen ja schon immer den deutschen Idealismus gebührend in ihrer Bildungsarbeit berücksichtigt hätten, ist nur halb richtig. Die Leidensgeschichte des deutschen Unterrichtes braucht hier nicht erzählt zu werden. Die eine Tatsache, daß wir diesen Idealismus haben zu einem schönen ästhetischen Schein verblasen lassen, daß wir durch Jahrzehnte hindurch ihn zur Phraseologie unserer Aufsätze verdünnt haben, unsere tatsächliche Lebensführung aber von ganz andern Mächten haben beherrschen lassen, ist uns in den Tagen des Zusammenbruchs so erschütternd deutlich geworden, daß ein ernsthafter Streit kaum möglich erscheint. Eine Schule des deutschen Idealismus muß daher mit seiner Durchdringung anders Ernst machen, als es bisher geschehen ist, wo wir durch die oft planlose Lektüre einzelner seiner Kunstwerke ihn abgetan haben. Wer sich bewußt ist, daß im deutschen Idealismus eine eigentümliche Erkenntnislehre, eine besondere Ethik, ein eigenartiger Naturbegriff, ein Formprinzip für Poesie und Kunst, eine Geschichts- und Gesellschaftswissenschaft zu einer Kultursynthese vereinigt sind, muß sich darüber klar sein, daß er in der ihm in den höheren Schulen bisher eingeräumten Stellung seine Bildungskraft nicht hat entfalten können. Gewichtig ist der Einwand, daß er gerade aus diesem Grunde doch eben eine Weltanschauung darstellt, die von großen Volksschichten abgelehnt wird. Besonders von religiöser Seite, aber auch vom Sozialismus her ist dieser Einwand erhoben worden. Es muß durchaus zugegeben werden, daß die Ideenwelt des deutschen Idealismus auch zu starken Gegenwartsströmungen anderer Art in scharfem Gegensatz steht. Und doch ist es keine Willkür, alle jungen Deutschen durch diese Weltanschauung hindurchgehen zu lassen. Zunächst sind auch die ihn bestreitenden Richtungen in der Auseinandersetzung mit ihm erst zu dem geworden, was sie heute sind; deshalb kann sich kein gebildeter Deutscher dem Bannkreis des deutschen Idealismus entziehen. In ihm ist das dogmatische Denken endgültig überwunden; er erst hat die Freiheit und das intellektuelle Recht der Selbstentscheidung in Glaubenssachen durchgesetzt. Aber darüber hinaus sind alle gemeinsamen religiösen, sozialen und weltanschaulichen Ideale des deutschen Volkes im deutschen Idealismus verankert. Wir haben keine andere gemeindeutsche Weltanschauung als diese. Eine weltanschauliche Grundlage aber kann eine höhere Schule am allerwenigsten entbehren. Der Nachweis, daß das so ist, ist nicht nur von Theoretikern erbracht. In allen großen Erlebnisstunden unsers Volkes sind diese uns alle verbindenden Ideen auch praktisch wieder lebendig geworden. Wir würden uns endgültig aufgeben, wenn wir auf diese gemeinsamen Heiligtümer verzichten wollten. Denn erst sie und sie allein machen uns überhaupt zu einem Volk. Daß wir in der Gegenwart um eine Kultursynthese ringen, hat in seinem letzten Werk Ernst Troeltsch ausgesprochen. In der Erschütterung über seinen Verlust mag dieses Wort wie ein Vermächt-

nis in uns fortleben. Er spricht von der Krisis des historischen Denkens, deren Schärfe besonders von der Jugend empfunden werde, die unter der Wirkung der neuen Gedanken und Schicksale stärker stehe als die meisten Älteren, die vor allem ihr eignes Lebensschicksal aus diesem Chaos werde formen müssen. Darum habe die Jugend in diesen Dingen zunächst das Wort, den Beruf, wenn nicht zur Lösung der Krisis selbst, so doch zur stürmischen Forderung neuer Lösungen. Das gibt in der Tat unserm Bildungsproblem die Dringlichkeit. „Wir theoretisieren und konstruieren nicht mehr unter dem Schutze einer alles tragenden und auch die kühnsten oder frechesten Ideen zur Harmlosigkeit machenden Ordnung, sondern mitten im Sturm der Neubildung der Welt, wo jeder ältere Wert auf seine praktische Wirkung oder Wirkungslosigkeit geprüft werden kann. Da schwankt der Boden unter den Füßen und tanzen rings um uns die verschiedenen Möglichkeiten weiteren Werdens.“ Wenn wir es erlebt haben, daß sich der Jungsozialismus vom theoretischen Marxismus zum deutschen Idealismus bekannt hat, so sollte diese Tatsache jedem ernstern Schulpolitiker zu denken geben. Nicht weniger bedeutsam ist die Tatsache, daß in weiten Kreisen der Jugendbewegung die edlen Züge unsers Deutschtums verzerrt sind, daß vor allem die Humanität, der Welthorizont und das kosmische Bewußtsein bedroht sind; daß anderseits Weltanschauungen, die einem ganz anderen Lebensgefühl entstammen, gerade in unserer Jugend Proselyten gewinnen. Von hier aus wird es klar, daß der Versuch, den deutschen Idealismus in den Mittelpunkt einer höheren Schule zu stellen, eine Lebensnotwendigkeit unseres Volkes ist. Wer (unbeirrt von Augenblickserregungen) den Gesundungsprozeß Frankreichs nach dem verlorenen Kriege studiert hat, weiß, daß ein als dekadent sich aufgebendes Volk durch die bewußte Wendung zum Idealismus sich innerlich wiedergefunden hat.

4.

Wenn nun die deutsche Oberschule die Bildungskräfte des deutschen Idealismus voll zur Entfaltung bringen will, so darf sie vor allem nicht den deutschen Idealismus von den Kräften loslösen, die ihn geschaffen haben. Darin haben ja die anderen höheren Schulen zweifellos richtig gesehen, daß die Vertiefung in die Kräfte, die unsere deutsche Kultur hervorgebracht haben, für jede höhere Schule notwendig ist und daß die Antike, das Christentum, die französische und englische Kultur und Sprache, das mathematisch-naturwissenschaftliche Denken den modernen Geist erzeugt haben. Dieser Geist kann nur denen voll verständlich werden, die ganz tief in diesen schöpferischen Kräften wurzeln, und so wäre es der schlimmste Irrtum, wenn eine Schule des deutschen Idealismus sich dieser grundlegenden Einsicht verschließen wollte. Denn der deutsche Idealismus als die Kultursynthese aller Formkräfte unserer bisherigen Entwicke-

lung bleibt ohne den genügend tiefen Einblick in diese seine Voraussetzungen unverstanden. Eine Schule des deutschen Idealismus wird vielmehr mit höchstem Ernst nicht nur eben diese Formkräfte in ihrer Bildungsarbeit berücksichtigen müssen; sie wird die Epochen, in denen sie innerhalb der deutschen Entwicklung sich in besonderer, für das deutsche Geistesleben charakteristischer Weise entfalteten, zum Gegenstand eindringlicher unterrichtlicher Arbeit machen. Während die andern höheren Schulen, die ihre Schüler in einen dieser Kulturbezirke einführen, dies in der nicht immer ganz erfüllten Hoffnung tun, der Schüler werde nun die von hier zur deutschen Geisteskultur führenden Wege selbständig gehen können, muß eine Schule des deutschen Idealismus in bewußter Absicht die Verbindungslinien deutlich ziehen, ja sie muß den deutschen Idealismus in die Geschichte des modernen Geistes einordnen, und zwar so, daß jene den andern Schulen besonders eigentümlichen Kulturmächte nicht mehr in der Vereinzelung, sondern in ihrem Zusammenwirken verständlich werden. Daß eine solche Bildungsaufgabe überhaupt gestellt werden kann, ist nur dadurch möglich geworden, daß die Geistesgeschichte diese Beziehungen aufgedeckt und uns so nahe gebracht hat, daß unser Bildungsbewußtsein dadurch eine grundsätzliche Vertiefung und eine ganz neue Einstellung gewonnen hat. Es darf auch hier Diltheys Name nicht verschwiegen werden.

Von hier erscheint die Forderung, daß in der Oberschule lediglich die deutsche Kultur unter Ausschluß aller fremden Kulturentwicklungen isoliert werden müsse, durchaus abwegig, da sie der tatsächlichen Geschichte des deutschen Geistes nicht gerecht werden kann und zu einer wirklich geschichtlichen Bildung nicht führen könnte. Wer von irgendwelchen Wunschbildern oder abstrakten Idealen einer historisch nicht nachweisbaren Deutscherheit erfüllt, eine deutsche Bildung ohne ihre geschichtlichen Voraussetzungen und Vorbedingungen zum Bildungsideal einer höheren Schule machen will, schneidet nicht nur die Verbindungsfäden zu den andern höheren Schulen und damit der gesamtdeutschen Bildung durch, sondern er verliert den festen Boden unter den Füßen, und mit ihm spielen Wolken und Winde. Gerade wenn wir der Epoche des deutschen Idealismus auch das Sollen und die Forderungen des deutschen Geistes entnehmen wollen, wenn wir die Selbstsicherheit höchster deutscher Humanität als Zielpunkt einer deutschen Bildung ansehen, müssen wir uns von der Geschichte als der großen Führerin leiten lassen. Die Anschauung, daß die deutsche Kulturentwicklung nicht zielstrebig auf das spezifisch Deutsche geführt habe, daß eine höhere Schule die tatsächliche Entwicklung gewissermaßen korrigieren müsse, wird jedem geschichtlich gebildeten Menschen grundlos erscheinen. Wie ein Mensch in allen Irrungen und Wirrungen seines Lebens doch schließlich, wenn er einen Wert darstellt, sich selbst vollendet und seinen Entwicklungsgang als sein gegebenes Schicksal ansieht, so

muß auch ein Volk seine Kulturentwicklung bejahen. Denn nur in ihr hat es seine Nationalität entwickelt. Die Nationalität ist kein von vorneherein feststehender Tatbestand, sondern sie ist ein Entwicklungsprodukt, sie ist ein endloser Prozeß, über dem das Wort steht: „Werde, der du bist.“

Ist diese Einsicht richtig, so wird die deutsche Oberschule sich von den andern deutschen höheren Schulen in ihrer Stoffauswahl nicht grundsätzlich unterscheiden dürfen. Sie wird diese Stoffe nur anders verwerten und anordnen. Darum ist die Besorgnis ernsthafter Erzieher, die deutsche Oberschule könne die inneren Zusammenhänge unserer deutschen Bildung durchbrechen, sie werde ein Fremdkörper im Organismus der höheren Schulen sein, durchaus unberechtigt. Im Gegenteil, sie bezieht die für die andern Schulen besonders eigentümlichen Bildungsmächte auf das Zentrum des deutschen Geistes. Sie betrachtet die Antike, das Christentum, die französische und englische Kultur, die mathematisch-naturwissenschaftlichen Stoffgebiete unter dem ganz bestimmten Gesichtspunkt einer deutschen Kultursynthese. Spranger hat sicherlich recht, daß es nicht leicht ist, eine Schule des deutschen Idealismus aufzubauen, bei der die Bildungsmächte der andern höheren Schulen gewissermaßen Voraussetzungen seien, von denen keine übersehen werden dürfe, wenn das Ziel nicht verfehlt werden solle. Wer den Lehrplan einer solchen Schule zu gestalten versucht hat, hat diese Gefahr als eine sehr ernsthafte empfunden, da leicht ein allzu großes Vielerlei die gründliche Durchdringung dieser Voraussetzungen verhindern und damit doch nur ein oberflächliches Verständnis des deutschen Idealismus erreichen würde. Man muß schon von der Notwendigkeit dieses Versuches im Innersten überzeugt sein, wenn man an diese Arbeit herangeht. Aber die Erwägung, daß doch auch die andern Schulen von der für sie zentralen Kultur nur ein annäherndes Verständnis anbahnen können, das aber doch auch wieder ausreicht, um Menschen besonderer Prägung zu schaffen, gibt den Mut, in gleicher Begrenzung, doch auch mit gleicher Wirkungskraft die klassische Epoche des deutschen Geistes in den Mittelpunkt einer höheren Schule zu rücken.

Diese Hoffnung wird dadurch bestärkt, daß die deutsche Oberschule für ihre Arbeit in einer Beziehung günstiger gestellt ist, als die andern höheren Schulen, weil die Schüler für das Hauptbildungsfach: die deutsche Kultur bereits so unendlich vieles, ja vielleicht das Beste und Tiefste bereits mitbringen, daß sie sich darum vielfach darauf beschränken kann, bereits vorhandene schöpferische Kräfte zu entbinden, verborgene Schätze zu heben, daß Gefühl, Phantasie und Willen des Schülers sich ihrem Bildungsideal entgegenstrecken, daß die in der Umwelt des Schülers wirksamen Erziehungskräfte in der Richtung der Schularbeit mitwirken. Deshalb kann die Bildungsarbeit der Oberschule in ganz anderm Sinne jugendpsychologisch eingestellt sein, als die Arbeit der übrigen höheren Schulen, denen fremde

Sprachen mit ihrer Eigengesetzlichkeit den Weg vorschreiben. Die Oberschule kann wirklich den Versuch machen, jeder Stufe, ja jeder Klasse Aufgaben zu stellen, die diesen ganz gemäß sind. Sie muß es geradezu tun, wenn sie sich an den wertvollen Stoffen des deutschen Geisteslebens nicht schwer versündigen will. Die Einsicht in die Gefahren, die in einer Verschulung gerade der höchsten Werte, in einer verfrühten intellektualistischen Behandlung der aus den unbewußten Tiefen des eigenen Volkes erwachsenden Lebensformen liegen, wird zu einem jugendpsychologisch gerichteten Lehrgang zwingen. Daß gerade für diese Bildungsmächte die Kindheit, das Knabenalter und die Jünglingszeit ganz verschiedenartige, ja entgegengesetzte Bildungsmöglichkeiten und Bildungsaufgaben zu erfüllen haben, muß dem Lehrplan Ziel und Begrenzung geben. Da die Deutschheit sich geschichtlich in der wundervollen Verschiedenheit der deutschen Stämme, in der Sonderart der Stammes- und Landesgeschichte unter ganz verschiedenen Schicksalen und Kultureinflüssen vollzogen hat, so muß ein Lehrplan der deutschen Oberschule auch unter völkerpsychologischen Gesichtspunkten aufgestellt sein. Das ist nur möglich, wenn er nicht von der abstrakten Einerleiheit des Deutschtums ausgeht, die historisch einfach nicht vorhanden ist, sondern wenn er dieser Mannigfaltigkeit des deutschen Lebens Spielraum läßt. Eine nach gleichen Gesichtspunkten in Frankreich aufgebaute Oberschule könnte hier bei der größeren Uniformierung des französischen Geisteslebens anders verfahren; eine deutsche Oberschule wird die deutschen Kräfte in der ganzen Fülle ihrer geschichtlich und geographisch bedingten Vielfältigkeit sich darstellen lassen.

Neben diesen jugendpsychologischen und völkerpsychologischen Faktoren wird für den Lehrplan der Grundsatz der Kultursynthese bestimmend sein. Man wird der Bildungsaufgabe dieser Schule nicht gerecht, wenn man die Deutschkunde als ein besonderes Lehrfach einführt und diesem Lehrfach Stoffe zuweist, die doch schließlich wieder lediglich neue Stoffmassen als Lernstoff dem Schüler darbieten. Es ist ein großer Irrtum, daß Stoffe der Deutschkunde bloß darum, weil sie deutsch sind, bildenden und erzieherischen Wert haben. Hier geben sich offenbar manche Freunde der Oberschule großen Selbsttäuschungen hin. Vieles, was einmal in einer Epoche der deutschen Vergangenheit lebendig war, ist für immer abgestorben und kann nicht durch Schulversuche wieder künstlich zum Leben erweckt werden. Der Grundsatz der Kultursynthese fordert vielmehr, daß unter Durchbrechung der vom reinen Fachunterricht aufgerichteten Schranken der kulturkundliche Unterricht sich zu einer inneren Einheit zusammenschließt. Wenn z. B. nach der Gesetzlichkeit der Jugendpsychologie der Sextaner die Heimat in naiver Kindlichkeit erleben soll, so genügt es nicht, daß ihm, wie bisher, allein in der Erdkunde diese Heimat nahe gebracht wird. Es müssen vielmehr alle Kulturfächer heimatkundlich eingestellt sein; es muß das Gesamt-

leben der Klasse, auch in Wanderung und Festesfreude, in Gesang und Kunstbetrachtung, in Spiel und Naturgenuß, von dieser Zielsetzung durchdrungen sein. Oder wenn in der Obersekunda im zweiten Halbjahr in der Geschichte das Mittelalter Lehrgegenstand ist, so muß gleichzeitig in zielbewußter Arbeitsteilung auch in der Religion, in der Kunstbetrachtung, in philosophischen Gedankengängen, möglichst auch im fremdsprachlichen Unterricht eben dieses Mittelalter sich in allen seinen Kulturäußerungen entfalten, damit der junge Mensch, von dem Vielerlei anderer Lehrpläne erlöst, diese Epoche der Vergangenheit in Ruhe und vielseitigster Beleuchtung innerlich wirklich durchleben kann.

Der kulturkundliche Gesamtunterricht verlangt aber noch mehr. Er greift auch auf die Fächer über, die bisher in völliger Isolierung fast wie ein Fremdkörper im Unterricht wirkten. Das gilt einmal von der mathematisch-physikalischen Fächergruppe und dann von Erdkunde und Biologie. Der Beitrag, den die exakte Naturwissenschaft und die Mathematik für die Formung des modernen Geistes in seiner geschichtlichen Entwicklung geleistet haben, ist bislang für das Bewußtsein des Primaners völlig unausgenutzt geblieben. Wenn die Entstehung des deutschen Geistes aus der Gesamtgeschichte des modernen Geistes als ein Sonderfall verständlich werden soll, dürfen gerade diese Fächer die Verbindungslinien, die zu der geistesgeschichtlichen Fächergruppe führen, nicht übersehen. Indem der Lehrplan die Philosophie als die Deuterin des innersten Ideengehaltes der betreffenden Zeitalter neben die Dichtung und die Kunst stellt, kann gerade ihr Verständnis nur von der Mathematik aus erreicht werden. Nicht minder bedeutsame Aufgaben erwachsen der Erdkunde und der Biologie. Die Naturgebundenheit der Kultur kann nur durch diese zwischen den exakten und den Geisteswissenschaften stehenden Fächer in ihrer ganzen Bedeutung erfaßt werden. Und gerade die Oberschule bedarf als Gegengewicht gegen die Gefahr der Ideologie dieser Einsicht ganz besonders. Die Biologie wird als Unterbau für die Soziologie und die Gesellschaftslehre diesen Fächern erst ihren sicheren Halt und die Möglichkeit eines organischen Aufbaus geben. Die Erdkunde aber wird in Wechselwirkung mit der Biologie, mit Mathematik und Physik, aber auch mit Staatsbürgerkunde und Geschichte die Verwurzelung der Kultur in der Natur durch den Nachweis der hier obwaltenden Gesetzmäßigkeit darstellen und die Schüler zu funktionalem Denken und zu einer genetischen Auffassung auch des Kulturlebens erziehen müssen. Sie wird einem reinen Kultur-enthusiasmus und allen Kulturutopien, denen gerade die Jugend leicht verfällt, entgegenwirken, durch den ihr eigenen Welthorizont die Begrenzung jeder Sonderkultur aufzeigen, zugleich ein auf die Wirklichkeit eingestelltes Kulturbewußtsein erzeugen und mit ihren Ausblicken auf den Kosmos den Unterricht mit einem starken Weltgefühl durchdringen. Was die Reichsverfassung eine Erziehung im Sinne

der Völkerversöhnung nennt, die mit einer Erziehung zum deutschen Volkstum verbunden sein soll, ist von hier aus allein in einer Form zu erreichen, daß sich Nationalgefühl, europäisches Kulturbewußtsein und Sinn und Geschmack für das Unendliche harmonisch ausgleichen.

Wer diese Stofffülle überdenkt, wird leicht den Einwand erheben, daß hier von einer Schule Unmögliches verlangt wird. Dieser Einwand wäre richtig, wenn etwa der Versuch unternommen werden sollte, diese Stoffe in Vollständigkeit lehrplanmäßig bewältigen zu lassen. Ein solcher Versuch stünde im schärfsten Gegensatz zum eigentlichen Sinn der neuen Schule. Der Lehrplan wird daher Gesichtspunkte für eine Auswahl des Stoffes klar formulieren müssen. Nur das darf im Unterricht herausgehoben werden, was für den Schüler zu wirklichem Leben erweckt werden kann. Weil er, wie ja schon oben gesagt, die nationalen Kulturgüter bereits besitzt, wird der Unterricht nach den Methoden des Arbeitsunterrichts diesen Geistesbesitz nur in das Bewußtsein zu erheben haben und dadurch die schöpferischen Kräfte des Schülers entbinden. Gerade der Arbeitsunterricht aber darf durch überspannte Lehrplanforderungen nicht eingeeengt werden. Wie in unserer Lebensanschauung überhaupt einzelne Erlebnisse repräsentative Bedeutung für ganze Lebensgebiete haben, wenn sie nur in voller Stärke aufgenommen und innerlich verarbeitet werden, so werden auch für das Kulturbewußtsein einzelne ganz durchlebte Ausschnitte diese repräsentative Bedeutung gewinnen können. Wenn dagegen ein Eindruck durch den andern erdrückt, wenn die Masse des Einstömenden zu groß wird, „das Befremdende und Gewaltsame zu übermächtig auf die jugendliche Seele eindringt“, dann tritt nach Nietzsche jenes überschwemmende und betäubende Historisieren ein, das gerade die Kraft der nationalen Lebensmächte ertöten muß. Deswegen wäre es das allerverhängnisvollste Mißverständnis, wenn die in dem Lehrplan der Oberschule aufzuführenden Möglichkeiten als in ihrem gesamten Umfange zu verwirklichende Lehraufgaben aufgefaßt würden. Und vor allem die kulturkundlichen Fächer werden das selbst für die Geschichte noch immer nicht ausgerottete Streben nach „Vollständigkeit“ ausdrücklich bekämpfen müssen. Das Bildungsideal der Oberschule kann sich nur in der Tiefendimension auswirken. Denn die Wirksamkeit gerade ihrer Stoffe fordert originale Quellen, und wie nach Schopenhauers treffendem Wort ein Kapitel aus den Werken eines großen Philosophen uns unendlich mehr von seinem Wesen erschließt als ein Referat über das Ganze seines Systems, oder wie wir Lebensgefühl und Ausdruckswillen eines Künstlers in einem seiner Werke bereits erfassen können, so wird eine Epoche unserer Vergangenheit in der lebendigen Berührung mit einem Ausschnitt der von ihr selbst hervorgebrachten Ausdrucksformen uns ihren Gesamtgehalt offenbaren. Darum wird der Lehrplan Quellenlektüre in weitestem Umfang und auf allen Gebieten vorschreiben und mit Nachdruck auf die Verwer-

tung von Werken der bildenden Kunst und der Musik im Unterricht hinweisen müssen, die uns das innerste Lebensgefühl solcher Zeitalter oft ganz unmittelbar nacherleben lassen.

Die Einzellehrpläne aber werden wohl zu erwägen haben, wie sie in Auslese und Zusammenarbeit je nach den örtlichen und persönlichen Möglichkeiten die besonderen Aufgaben erfüllen können. Deshalb ist vollste Bewegungsfreiheit und Anpassungsmöglichkeit auch an Gaben und Schranken des Lehrers notwendig und geboten. Die Revisions- und Prüfungspraxis wird sich auf diese Besonderheit erst einstellen müssen. Die auch den andern Schulen wenigstens für die Oberstufe zugestandene Bewegungsfreiheit wird sich für die Oberschule allerdings nicht so sehr in einer verschiedenen Stundenverteilung, als vielmehr in einer verschiedenen Akzentuierung innerhalb des Gesamtunterrichts organisch auswirken müssen.

Wenn nun aber alle andern Einwände widerlegt erscheinen, dann tritt mit Sicherheit der letzte Einwurf auf, daß für diese Aufgaben die entsprechenden Lehrerpersönlichkeiten fehlen. Jeder Schultart schwebt ein Idealbild vor, „des was sie werden soll“. Bei allen Hemmnissen und Schwierigkeiten richten sich die Lehrer an diesem Idealbild wieder auf und strecken sich ihm entgegen. Niemals aber werden sie anerkennen, daß der Abstand zwischen Ideal und Wirklichkeit das Ideal verneine. Darum trifft das von den Mängeln der Lehrerpersönlichkeiten hergenommene Bedenken die Bildungsideale aller Schulen; es trifft die Oberschule nicht in besonderem Sinn. Denn ihre Bildungsmächte sind ja in jedem deutschen Menschen lebendig, und sie haben bereits der deutschen Volksschule ihr Bildungsziel gesteckt. Sollte es wirklich so schwer sein, auf der Stufe der höheren Schule mit der ihr möglichen Vertiefung die gleichen Bildungsgüter erfolgreich zu entfalten?

Daß die neue Schule freilich an die Lehrer ganz besondere Anforderungen stellen wird, ist einleuchtend. Auch muß offen eingestanden werden, daß in dem kulturkundlichen Gesamtunterricht Einbruchstellen für schwere Fehler liegen können, wie sie meines Erachtens der interessante Hamburger Lehrplanentwurf nicht immer vermieden hat. Daß in diesem Gesamtunterricht jedes Fach seiner Eigengesetzlichkeit folgen muß, sei gegenüber mancherlei Mißverständnissen noch besonders hervorgehoben. Man könnte z. B. meinen, daß das Christentum in seiner überzeitlichen Bedeutung durch seine Einordnung in den Gang der Geschichte in seiner idealbildenden Kraft geschwächt werde. Schon Nietzsche hat die Befürchtung ausgesprochen, daß eine vollkommen historische Behandlung das Christentum in reines Wissen auflöse und dadurch vernichte; daß es aufhöre zu leben, wenn es zu Ende seziiert sei, und schmerzlich und krankhaft lebe, wenn man anfangs, an ihm die historischen Sezierungsübungen zu machen. Aus solcher Furcht haben auch andere die geschichtliche Betrachtung überhaupt ersetzen wollen durch eine Be-

handlung, in der die überindividuellen und überzeitlichen Werte, Typen und Strukturen gewonnen werden. Wer die moderne Geschichtsphilosophie, nicht zuletzt das schon genannte große Buch von Troeltsch über den Historismus durchdacht hat, erkennt die Oberflächlichkeit dieses Einwurfes. Wir haben schlechterdings keine andere Möglichkeit als die Erfassung auch der Ewigkeitswerte in ihrer Geschichte. Daß ein Historismus vergangener Jahrzehnte diese geschichtsphilosophischen Überlegungen vermissen ließ, mag derartige Einwände verständlich machen, rechtfertigt aber nicht die geforderte antigeschichtliche Einstellung unserer Bildung. Es wäre ein bedenklicher Rückfall in dogmatisches Denken, wenn die von uns bejahten Werte auf einem andern als dem Wege geschichtlicher Bildung an unsere Jugend herangebracht würden.

Freilich müssen die Lehrer an der deutschen Oberschule diese Probleme geschichtsphilosophisch erfaßt haben, wie denn überhaupt nur durch Mithilfe der Hochschule die Lehrer für die besonderen Aufgaben der Oberschule voll ausgerüstet werden können. Das, was Troeltsch Kultursynthese nennt, muß ein maßgebender Gesichtspunkt für jede Fachbildung sein. Diltheys grundlegende Arbeiten müssen fortgesetzt werden. Die Einordnung der Einzelwissenschaft in das Kultursystem wird jetzt leider auf der Universität nur selten erstrebt, so daß selbst verwandte Fächer einander völlig aus dem Gesichtskreise verlieren. Auch wird die Pädagogik nicht fernerhin losgelöst von den Problemen einer solchen Kultursynthese als ein bloßes Spezialfach getrieben werden dürfen. Es muß dem jungen Fachgelehrten schon auf der Universität klar werden, welchen Beitrag er von seinem Fach aus für die Gesamtbildung zu leisten hat.

Die Freunde der deutschen Oberschule geben sich nicht der bedenklichen Illusion hin, daß ein aus den Tiefen des Gegenwartslebens erwachsendes organisches Gebilde von ihnen in der Retorte durch allerhand schöne Experimente fix und fertig hergestellt werden könnte. Wie alle Schulen wird auch die Oberschule erst im Laufe einer Entwicklung als geprägte Form, die *l e b e n d* sich entwickelt, aus ihren inneren Triebkräften heraus sich vollenden. Sie wird ihr Ziel gerade dann erreichen, wenn sie ihren Weg durch Widerwärtigkeiten und Hemmnisse hindurch nehmen muß. Das aber lehrt die Geschichtsphilosophie, daß niemals rein theoretische Erwägungen geschichtliche Gebilde schaffen, sondern daß hier, wie schließlich in allen Lebensfragen, der Wille und die Tat allein schöpferische Kraft besitzen.

DIE AUFBAUSCHULEN VON HERMANN SCHWARTZ

Wenn auf Wunsch der Leitung des Zentralinstituts an dieser Stelle die Frage der Aufbauschulen erörtert werden soll, so ist nicht beabsichtigt, diese Frage noch einmal nach allen Seiten erschöpfend zu behandeln. Was über den Zweck und die Bedeutung der Aufbauschulen gesagt werden kann, ist im wesentlichen schon gesagt worden, und zwar vielfach in der trefflichsten und überzeugendsten Weise, und der Kern des Ganzen, der große Gedanke, aus dem die Aufbauschule geboren ist und der sie künftig auch tragen wird, hat seit langem eine fast ungeteilte Zustimmung gefunden — auch bei denen, die sonst der neuen Schule noch mit manchen Zweifeln und Sorgen gegenüberstehen. Es kann gewiß nicht die Aufgabe sein, mit neuen Einrichtungen „verfehlte Existenzen“ zu schaffen, junge Leute wider alle natürlichen Voraussetzungen und Bedingungen in einen Lebenskreis zu drängen, in dem sie weder glücklich werden noch auch der Welt nützen können. Es darf auch nicht übersehen werden, was die höheren Schulen, die sich an die Grundschule anschließen, nach wie vor für die Heranbildung des Nachwuchses der höheren Berufe zu leisten haben werden. Aber es handelt sich um die Zukunft unseres Volkes, um seinen Aufstieg aus schwerster, drückendster Not. Wir können heute weniger denn je darauf verzichten, starken geistigen Kräften aus den Reihen unserer Volksschuljugend den Zugang zu Berufen zu erschließen, in denen sie ihrem Volke am besten zu dienen vermögen, können also auch nicht darauf verzichten, solchen Kräften den Erwerb einer höheren Bildung zu ermöglichen, und zwar auf einem Wege, der ihren bisherigen Bildungsgang geradlinig — ohne Bruch und Riß — fortsetzt. Es sind bisher zahlreiche Volksschüler in die Quinta oder Quarta einer höheren Schule eingetreten — meist begabte Knaben, die vielleicht den Sprung ohne dauernden Schaden für ihre geistige Entwicklung vollzogen haben. Aber wer kann die Störungen und Hemmungen geistiger Bildung an sich und nach ihren Wirkungen voll ermessen, und wenn wirklich die Schäden im großen und ganzen wiedergutmacht werden können: kann eine Schulpolitik, die sich pädagogischen Erwägungen nicht völlig verschließt, solche unvermittelten „Übergänge“ zur Regel, gleichsam zu einer ordnungsmäßigen Einrichtung werden lassen?

Wenn wir nun aber der wertvollen Begabungen aus der Zahl der Volksschulkinder für die höheren Berufe nicht entbehren können und wenn diesen Begabungen eine möglichst reiche Entfaltung im ruhigen und ungestörten Fortschritt gesichert bleiben muß, dann ergibt sich

daraus die Notwendigkeit einer höheren Schule, die sich an den vollendeten Lehrgang der Volksschule anschließt und ihre Schüler in sechs Jahren zur Reifeprüfung führt. Auf die Vollendung des Lehrganges kommt es an. Wenn bestimmungsmäßig die Aufbauschule nach dem siebenten Schuljahr einsetzt, so doch nur deswegen, weil die befähigten Schüler das Ziel der Volksschule zumeist in sieben Schuljahren erreichen und eine Abkürzung der gesamten Schulzeit auf dreizehn Jahre wenigstens als Norm erstrebt werden muß. In Wirklichkeit wird es nicht an Schülern fehlen, die aus Gründen, die nicht in ihrer Veranlagung, sondern in den zufälligen Verhältnissen ihres äußeren Lebens oder ihrer Schule liegen, in sieben Jahren das Lehrziel der Volksschule nicht voll erreichen, und es ist dann besser, ein solcher Schüler bleibt noch das achte Jahr auf der Volksschule, als daß er später auf Schritt und Tritt in seinen Leistungen gehemmt wird. Nicht zweckmäßig würde es aber sein, die Aufbauschule früher als nach dem siebenten Schuljahr, also vor Abschluß der Volksschulbildung beginnen zu lassen. Denn es würden dann alle die Schüler für den Besuch dieser Schule zu spät kommen, deren Neigung und Befähigung zu einer weiteren Ausbildung erst gegen Ende der Volksschulzeit hervortritt, und das wird häufig der Fall sein, wie denn dieser Zeitpunkt auch die größte Gewähr für eine zutreffende Beurteilung der Schüler nach ihrem Streben und Können bietet; bei den übrigen Schülern aber würde die Entscheidung in eine Zeit verlegt werden, in der noch erhebliche Täuschungen über ihre Veranlagung möglich sind, in der jedenfalls die Sicherheit der Beurteilung nicht so groß ist wie bei einem Alter von 13 oder 14 Jahren. Die Verantwortung von Eltern und Lehrern ist in diesem Punkte nicht gering; es können Entscheidungen getroffen werden, die zu einem Mißerfolg führen und dem Schüler schmerzliche Verluste bringen. Zu solchen Unsicherheiten und Gefahren kämen aber noch die Nachteile der wirtschaftlichen Erschwerung und der frühzeitigen Loslösung der Kinder vom Elternhause — Nachteile, die nicht nur Eltern und Kinder treffen, sondern zugleich auch einen wichtigen Zweck der Aufbauschulen ganz wesentlich beeinträchtigen würden. Diese Schulen können und sollen in größerer Zahl an solchen ländlichen und kleinstädtischen Orten errichtet werden, die noch keine höhere Schule haben und ohne die Einrichtung von Aufbauschulen auch wohl niemals eine höhere Schule erhalten würden. Insofern können die Aufbauschulen dazu dienen, daß in kultur- und bildungspolitischer Hinsicht ein gewisser Ausgleich zwischen Stadt und Land geschaffen wird, daß das platte Land besser als bisher mit Bildungsmöglichkeiten für seine Jugend versorgt wird, daß die besonderen Werte, die in den eigenartigen Verhältnissen des Landes und in der Eigenart seiner Bevölkerung liegen, mehr als bisher für die großen Bildungsaufgaben und -ziele unseres Volkes fruchtbar gemacht werden. Aber wenn auch die Einrichtung solcher Schulen vielen

Eltern die Möglichkeit gibt, ihre Kinder sozusagen von Tür zu Tür auf eine höhere Schule zu schicken, so wird doch die Zahl solcher Eltern, die ihre Söhne oder Töchter auch für den Besuch einer Aufbauschule „in Pension geben müssen“, immer noch groß genug sein, da eben nicht jeder Ort mit einer solchen Schule bedacht werden kann, und für diese Eltern — und ebenso auch für die Kinder — wäre ein früherer Beginn der Aufbauschule als nach dem siebenten oder achten Schuljahr von erheblichem Nachteil. Denn jedes einzelne Jahr einer solchen Verfrühung muß mit schweren wirtschaftlichen Opfern — heute mehr denn je — erkaufte werden, und jedes solche Jahr steigert die Unnatur einer Trennung unmündiger Kinder vom Elternhause. Man mag sich auf diese oder jene Erfahrung berufen, auch auf den Zwang der Verhältnisse; dies alles ändert nichts an der Tatsache, daß viele Eltern darauf verzichten müßten, ihre Kinder eine auswärtige Schule besuchen zu lassen, wenn sie noch die weiteren Kosten eines oder zweier Jahre zu tragen hätten, und ändert auch nichts an der selbstverständlichen Wahrheit, daß die Stätte, in der die Kinder mit allen ihren Sinnen und ihrer Seele wurzeln, auch am besten die Bedingungen ihres geistigen Wachstums erfüllt. — Noch schwieriger würden sich die Verhältnisse gestalten, wenn die Aufbauschulen oder -klassen zwar nach abgeschlossenem Lehrgange der Volksschule einsetzten, aber dann nur bis zur Obersekunda führten, also gleichsam nur eine Brücke zwischen der Volksschule und der Oberstufe einer grundständigen höheren Schule bildeten. Dies würde zahlreiche Schüler nötigen, die Schule ihres Heimatortes noch für drei Jahre mit einer auswärtigen Schule zu vertauschen, und würde für sämtliche Schüler — soweit sie nicht etwa ihre Schulbildung mit der Erledigung der Untersekunda abschließen wollen — die Notwendigkeit eines erneuten Schulwechsels bedeuten. Vielleicht erhofft man von solcher Einrichtung eine Beseitigung der Bedenken, die vielfach gegen den unterrichtlichen Wert einer sechsjährigen Aufbauschule bestehen. Aber wenn die Volksschüler nicht in einem sechsjährigen Lehrgang, der sich mit seinem ganzen Verlauf organisch mit dem der Volksschule verbindet, zur vollen Reife geführt werden können: würden sie dann in drei Jahren die Reife für eine Obersekunda erlangen können, die mitten im Lehrgang einer grundständigen höheren Schule steht? — Nach allem kann es wohl nicht zweifelhaft sein, daß die Form der Aufbauschule, wie sie bisher in den amtlichen Plänen umschrieben ist, den Bedingungen und Zwecken einer solchen Schule am besten entspricht. Mögen hier und dort noch Versuche mit anderen Formen gemacht werden — sie werden lehrreich sein, und manche werden sich vielleicht unter besonderen Verhältnissen, z. B. in einer Großstadt und bei Beschränkung auf vorzüglich begabte Kinder, auch als aussichtsvoll erweisen — aber im allgemeinen wird nur eine Schule möglich sein, die sich organisch an den Gesamtlehrgang der Volksschule anschließt und ihre Schüler in sechs Jahren zur Reifeprüfung führt. —

Daß eine solche Schule neben den andern höheren Lehranstalten völlig gleichberechtigt sein muß, liegt auf der Hand. Jeder Versuch, sie als minderwertig hinstellen, sie als eine höhere Schule zweiten oder dritten Ranges zu behandeln, rührt an ihre Lebensbedingungen und bedroht ihre Zukunft. Kein Schüler wird eine Schule besuchen, die ihn über ihre Ziele auch nur im Ungewissen läßt, und alle die Schüler, die jetzt in eine Aufbauschule oder -klasse eingetreten sind, haben dies in dem Vertrauen getan, daß sie hier die Ziele der höheren Schule erreichen werden. Dies Vertrauen darf nicht getäuscht werden, und die amtlichen Zusagen, die gerade auch über die Gleichwertigkeit der Aufbauschulen gegenüber den andern höheren Schulen gemacht sind, können und werden nicht unerfüllt bleiben. Darum kann auch kein Zweifel darüber sein, daß den Abiturienten der Aufbauschulen die Berechtigung zum Universitätsstudium zuerkannt werden muß — sonst hätten die Schulen überhaupt nicht gegründet werden dürfen — und zwar liegt es in der Idee der Aufbauschule, daß sie in jeder ihrer lehrplanmäßigen Formen die gleichen Berechtigungen vermittelt, wie die entsprechende grundständige Schule. Für den neuen Typus der Deutschen Oberschule — für die nun gleichfalls zwei verbindliche Fremdsprachen vorgeschrieben sind — werden die Universitäts-Berechtigungen noch im einzelnen näher zu bestimmen sein; aber daß auch diese Schule in der Aufbauform zu denselben Berechtigungen führt wie in der grundständigen Form, darf nicht mehr zweifelhaft sein. Ähnlich verhält es sich mit der „Prima-“ und der „Obersekundareife“. Es würde gewiß den Zwecken der Aufbauschule widerstreiten, wenn die Erlangung solcher Reifezeugnisse das hauptsächlichste Ziel ihrer Schüler wäre, wie auch die andern höheren Schulen ihrem Wesen nach für solche Ziele nicht bestimmt sind; aber so wenig die andern Schulen das Streben nach solchen „Berechtigungen“ von sich fern halten können, so wenig wird dies den Aufbauschulen möglich sein. Das Leben ist hier mächtiger als die Idee, und das Leben hat gleichfalls sein Recht. Jedenfalls aber wird die Prima oder Sekunda einer Aufbauschule nicht anders bewertet werden können als die einer andern höheren Schule, und die „Reife“, die z. B. einem Gymnasiasten zwei Jahre vor der Abiturientenprüfung zuerkannt wird, kann zu gleichem Zeitpunkt einem Schüler der Aufbauschule nicht wohl versagt werden. Daß im fremdsprachlichen Unterricht die Verhältnisse bei den Aufbauschulen anders liegen als bei den grundständigen Schulen und bei den Deutschen Oberschulen anders als bei den Gymnasien und Realschulen, kann nicht verkannt werden. Es handelt sich hier um notwendige Folgerungen aus der Eigenart der neuen Schulen. Hat man sich aber zur Einrichtung von neuen höheren Schulen entschlossen, bei denen eine Einschränkung oder Verschiebung des genannten Unterrichts unvermeidlich und zum Teil ja auch beabsichtigt ist, so können wegen dieser Veränderungen die neuen Schulen nicht

wieder ungünstiger gestellt werden als die andern höheren Lehranstalten. —

Aber so sehr nun auch die Anerkennung der Aufbauschulen als vollwertiger höherer Lehranstalten eine Lebensnotwendigkeit für diese Schulen ist, so kann sie doch nur gefordert und gewährt werden, wenn die Vollwertigkeit wirklich vorhanden ist, wenn die Schulen in einem pädagogisch einwandfreien Unterricht ihre Schüler zu gleicher Bildungshöhe führen wie die grundständigen Schulen. Hier beginnen nun aber die Zweifel und auch die Anklagen. Wenn es wahr wäre, was behauptet worden ist: daß in der Aufbauschule kein ruhiges Ausreifen, keine lebensvolle Entwicklung der Schülerpersönlichkeit möglich sei, daß hier gehetzt, gedrillt, dressiert werden müsse, um nur den lehrplanmäßigen Erfolg sicherzustellen, so hätte die neue Schule von vornherein jedes Recht verwirkt; sie hätte dann auch aus diesem Grunde niemals ins Leben gerufen werden dürfen. Es ist unmöglich, die Aufbauschule schließlich hinzunehmen, vielleicht auch ihren Wert und ihre Unentbehrlichkeit zuzugeben und sich gleichzeitig damit abzufinden, daß ihre Unterrichtsweise jeder vernünftigen Pädagogik widerspreche. Aber ich glaube, daß die Lehrer, die jetzt in den Aufbauklassen unterrichten, eine solche Charakterisierung ihres Wirkens und ihrer Aufgaben entschieden ablehnen werden, und zwar nicht nur unter dem Zwang ihres pädagogischen Gewissens, sondern auch auf Grund ihrer bisherigen Erfahrungen. Sie haben vielfach erklärt, daß ihnen die Arbeit in den neuen Klassen Freude bereite, daß es eine Lust sei, in ihnen zu unterrichten. Könnten Lehrer, die das Beglückende eines geisterfüllten und lebensweckenden Unterrichts kennen, sich so äußern, wenn ihre Schule sie zu einem öden Mechanismus und Materialismus der unterrichtlichen Arbeit zwänge? Aber auch abgesehen von solchen Äußerungen und Urteilen: es hat sich bisher nirgends gezeigt, daß in den Aufbauklassen gehastet und gedrillt wird, obwohl unter den besonderen Verhältnissen des ersten Schuljahres die Versuchung zu einer mechanischen Lehrweise oder auch die Notwendigkeit einer solchen Lehrweise besonders nahe liegen müßte. Es wird also zutreffen, was von vornherein angenommen werden mußte: daß es sich nämlich bei den absprechenden Urteilen über die pädagogische Arbeit der neuen Schule um vorgefaßte Meinungen handelt, um Meinungen, die sich auf den Vergleich zwischen der Schuldauer der Aufbauschule und der übrigen höheren Lehranstalten gründen. Und hier liegt wohl überhaupt die Wurzel aller der Zweifel und Befürchtungen, die dem pädagogischen Wert der Aufbauschule gelten; man beruft sich auf die — anscheinend so einfache — Rechnung, daß die Aufbauschulen normalerweise nicht in sechs Jahren das leisten können, wofür den grundständigen Schulen neun Jahre zur Verfügung stehen. Aber ist diese Rechnung richtig? Können die sechs Jahre der Aufbauschule den

neun Jahren des Gymnasiums usw. gegenübergestellt werden? Treten die Schüler der Aufbauschule in demselben Alter, mit derselben Vorbildung, auf der gleichen Stufe geistiger Entwicklung in die Untertertia ein wie die Gymnasiasten in die Sexta? Können die drei oder vier Jahre zwischen Grund- und Aufbauschule einfach als verloren gelten? Man sieht, daß bei dem Vergleich auf Seiten der Aufbauschule ein wichtiger Posten nicht in Ansatz gebracht ist. Auch wenn man zugibt, daß die drei oder vier Volksschuljahre mit ihren andern Zielen und ihrer andern Einstellung den Zwecken der höheren Schule nicht ganz den gleichen Dienst leisten können wie die Unterstufe der grundständigen Schulen, wird man doch nicht einer Berechnung zustimmen können, die etwa die Hälfte der gesamten Volksschulzeit aus der geistigen Entwicklung eines Schülers wegstreicht. — Es kommt aber noch etwas anderes in Betracht. Jene Berufung auf den Unterschied in der Schuldauer setzt voraus, daß die Aufbauschule im großen und ganzen dasselbe Quantum Lehrstoff bewältigen müsse wie die grundständigen Schulen mit ihren neun Schuljahren. Nun kann man auch hier darauf hinweisen, daß die Schüler der Aufbauschule von der Grundschule ab nicht ohne Unterricht geblieben sind, daß in den Volksschuljahren zu weit überwiegendem Teile auch der Lehrstoff der Unterstufe eines Gymnasiums usw. erledigt wird und daß, wenn in der Volksschule der Unterricht in den fremden Sprachen fehlt, dafür in andern Fächern die Zahl der Unterrichtsstunden größer ist als auf der Unterstufe der höheren Schulen. Aber vor allem scheint sich doch in jener Voraussetzung über den Umfang des der Aufbauschule zufallenden Lehrstoffes eine Bewertung des Lehrstoffes auszudrücken, die mit Wesen und Zweck der geistigen Bildung nicht recht vereinbar ist. Es soll gewiß nicht einer Unterschätzung des Lehrstoffes das Wort geredet werden; vielmehr muß vor der vielfach üblichen Verachtung des Lehrstoffes gegenüber den andern Elementen des Unterrichts auf das dringendste gewarnt werden. Ohne den Lehrstoff gibt es kein Wissen der Schüler, und ohne ein ausreichendes Wissen können die Schüler weder arbeiten noch denken lernen. Wenn also die Aufbauschulen ihr Streben darauf richteten, Kräfte zu wecken und Kräfte zu bilden, ohne sich darum zu kümmern, welches Wissen die Schüler erlangen, so würden sie sich bald um alles Vertrauen bringen. Aber anderseits muß doch ernstlich bedacht werden, daß das Maß des Lehrstoffes nicht für den Bildungswert des Unterrichts entscheidend ist, daß mit beschränktem Stoff bessere pädagogische Wirkungen erzielt werden können als mit großen Stoffmengen. Ich brauche das alles nicht weiter auszuführen; es handelt sich um Gedankengänge, die jedem Schulmann geläufig sind. Darum kann die Sachlage nicht so gedacht werden, daß die Aufbauschule, wenn auch nicht durchweg, so doch in manchen Fächern den Lehrstoff durchzuarbeiten habe, der sonst auf neun Jahre verteilt ist. Das würde nicht nur eine starke Überlastung der Schule bedeuten, die in der Tat zu einer gewissen Mecha-

nisierung des Unterrichts führen müßte, sondern auch eine unpädagogische Einschätzung der Bedeutung des Lehrstoffes. Vielmehr muß angenommen werden, daß in der Aufbauschule hier und dort eine Einschränkung des Lehrstoffes gegenüber den grundständigen Schulen erfolgt, wie dies auch nach den Verhältnissen der einzelnen Lehrfächer durchaus unbedenklich erscheint. Es gibt in jedem Lehrfache Stoffe, die ausgeschieden oder übergangen werden können, ohne daß das Bildungsziel des Faches dadurch gefährdet wird, und es gibt eine Reihe von Fächern, die ihrer Art nach für Abmessung und Auswahl des Lehrstoffes ein reichliches Maß von Freiheit lassen. Ich brauche auch dies nicht näher auszuführen. Schließlich ist es auch das Gesamtziel des Schulunterrichts, das einer starren Festlegung des Lehrstoffes in allen seinen Teilen widerstrebt. Bei voller Anerkennung der Zusammenhänge zwischen der Schulbildung und dem Berufsleben wird doch daran festzuhalten sein, daß das Ziel des Schulunterrichts — soweit es sich nicht um Fachschulen handelt — eine „allgemeine“ Bildung sein muß, die noch nicht durch die besonderen Anforderungen einzelner Berufe bestimmt wird, sondern eine grundlegende Vorbildung für alle Berufsarten darstellt. Aber im Rahmen einer solchen Allgemeinbildung sind Differenzierungen nach den Bildungsbedürfnissen der Schüler nicht nur möglich, sondern auch eine pädagogische Notwendigkeit, und wie es darum selbstverständlich ist, daß bei den verschiedenen Arten der grundständigen Schule die einzelnen Lehrfächer vielfach in verschiedener Ausdehnung und mit verschieden bemessenem Lehrstoff betrieben werden, so wird man es auch für zulässig und zweckmäßig halten müssen, daß in der Aufbauschule der Lehrstoff dieses oder jenes Faches gegenüber der grundständigen Schule etwas gekürzt wird und andere Fächer dafür um so mehr zur Geltung kommen. —

Demnach ist die Sachlage die: daß die Aufbauschule zwar erst mit der Untertertia beginnt, ihre Schüler aber nach Erledigung der Grundschule noch einen drei- bis vierjährigen Unterricht in der Volksschule erhalten haben; daß dieser Volksschulunterricht den Lehrstoff der Unterstufe der grundständigen Schulen zum größten Teil erledigt, im übrigen aber bei der Aufbauschule gewisse Einschränkungen des Lehrstoffes nötig und auch pädagogisch unbedenklich sind. Hieraus ergibt sich nun aber, welche Bedeutung der Volksschulunterricht für die unterrichtliche Arbeit der Aufbauschule und für deren allgemeine Einschätzung hat. Es wird ganz wesentlich von den Leistungen der Volksschule abhängen, ob die neue Schule sich durchsetzt und ihre Bestimmung erfüllt. Zurzeit muß freilich berücksichtigt werden, daß gerade unser Volksschulwesen während des Krieges und in den Jahren nach dem Kriege besonders gelitten hat. Die Schüler, die jetzt in den Aufbauklassen sitzen, haben etwa die Hälfte ihrer bisherigen Schulzeit in den Jahren des Krieges durchgemacht, und es

läßt sich denken, welche Störungen des Unterrichts über sie hinweggegangen sind und wieviel Lücken in ihrer Schulbildung notwendig entstehen mußten. Aber man wird auch sonst bei der Beurteilung gerade der untersten Aufbauklassen mit etwas Weitherzigkeit und Geduld verfahren müssen — zwei Tugenden, die ja überhaupt für die Behandlung von Schulfragen warm zu empfehlen sind. Die Schüler dieser Klassen kommen von ganz verschiedenen Schulen her, von ein- und mehrklassigen Volksschulen, auch von mittleren Schulen usw. Daß eine Klasse, die sich so zusammensetzt und eben erst gebildet worden ist, nicht sogleich den Eindruck der Gleichmäßigkeit und Sicherheit macht wie eine Untertertia, die aus den versetzten Quartanern besteht, ist nicht zu verwundern. Aber immerhin: der Ernst der Sache ist nicht zu verkennen. Unsere Volksschulen haben eine hohe Aufgabe zu erfüllen, und diese Aufgabe hat durch die Bildung der Grundschule und die Einrichtung von Aufbauschulen noch an Bedeutung gewonnen. Es muß mit allen Mitteln erstrebt werden, daß die Nachwirkungen des Krieges bald völlig überwunden sind und daß die Schulbildung, mit der die Kinder der Volksschule in eine höhere Schule eintreten, ein starkes, sicheres Fundament für die neue Bildungsarbeit darstellt und als solches von allen Seiten rückhaltlos anerkannt wird. Wenn das überall erreicht wird, so ist damit schon ein großer Teil der Gründe und Bedenken gegen die Aufbauschule hinfällig geworden. — Dazu ein zweites. Auch wenn die Volksschule in vollem Maße die erforderliche Grundlage für die Arbeit der Aufbauschule schafft und anderseits die Aufbauschule darauf verzichtet, in manchen Fächern noch sämtliche Einzelstoffe der grundständigen Schule erledigen zu wollen, bleiben doch noch gewisse Schwierigkeiten zu überwinden, wie sie für die Schüler der grundständigen Schulen nicht bestehen. Sie liegen in den besonderen Verhältnissen der Volksschule mit ihrer sehr verschiedenen Organisation sowie in dem späten Übertritt der Schüler von einer Schulart zur andern, liegen aber vor allem in den gedrängten Lehrgängen des fremdsprachlichen Unterrichts, der bei der Aufbauschule für die beiden verbindlichen Sprachen nur sechs- bzw. vier Jahre zur Verfügung hat. Es ist verständlich, daß die Überwindung dieser Schwierigkeiten ein besonderes Maß von geistigen Fähigkeiten erfordert, daß also die Aufbauschule in der Tat nur eine Schule für Begabte ist. Diese Sachlage kann an sich nicht als eine Erschwerung oder als ein Hemmnis für die Entwicklung der Aufbauschulen empfunden werden; im Gegenteil, sie fügt sich durchaus in die Zweckbestimmung der Aufbauschulen ein, die eben der Weiterbildung begabter Schüler dienen sollen. Ein anderes Bedürfnis besteht für die Einrichtung dieser Schulen nicht. Es kommt dies schließlich auf einen Vorzug der Aufbauschulen hinaus, der sich in Zukunft noch deutlich bemerkbar machen wird. Aber es ergibt sich nun eben die Notwendigkeit einer Schülersauslese, deren praktische Durchführung meist schwieriger ist

als ihre theoretische Begründung, zumal wenn es sich um völlig neue Schulen oder Klassen handelt und nicht bloß um eine Abzweigung oder einen Aufbau von Klassen an bestehenden Schulen. Gleichwohl können die Erfahrungen, die jetzt bei den Aufbauklassen an den Seminaren gemacht sind, im allgemeinen als günstig bezeichnet werden*), obwohl die Klassen infolge der umfangreichen Verhandlungen, die den entscheidenden Beschlüssen und Anordnungen vorangingen, in kürzester Zeit gebildet werden mußten. Es unterliegt keinem Zweifel, daß die Zusammensetzung der neuen Klassen im großen und ganzen den Anforderungen entspricht, die an die Schüler der Aufbauschulen zu stellen sind, und die Verhältnisse werden sich in dieser Hinsicht immer günstiger gestalten, je mehr die neue Einrichtung in ruhige und sichere Bahnen geleitet wird und je mehr sich auch die Lehrerschaft an den Volksschulen die rechte Auswahl der Schüler für die Aufbauklassen angelegen sein läßt. Die Lehrer kennen ihre Schüler, sie können Eltern und Schülern raten; die Aufbauschule soll ja ihrem Wesen nach den Schülern der Volksschule zugute kommen, wie sie auch damit, daß sie der Volksschule nicht vorzeitig ihre tüchtigsten Schüler entzieht, den Interessen dieser Schule dient. Freilich dürfen die Anforderungen und Erwartungen nicht überspannt werden; an einzelnen Ausnahmen wird es auch bei den Aufbauschulen nicht fehlen — sie werden von selbst ihre Korrektur finden — und eine Steigerung der Ansprüche in der Richtung, daß in diese Schulen nur „hoch begabte“ Schüler aufzunehmen seien, widerspricht allen Verhältnissen der Wirklichkeit. Die Welt ist nicht reich an Hochbegabten. Wenn das erreicht wird, daß die Aufbauschulen im wesentlichen von gut begabten Schülern besucht werden und somit ihre Klassen über dem Durchschnitt anderer Schulklassen stehen, dann dürfte erreicht sein, was nach den besonderen Verhältnissen der Aufbauschulen gefordert werden muß und was in Wirklichkeit überhaupt erreichbar ist. Daß der Begabung der Schüler und den Leistungen, die mit ihr erzielt werden sollen, auch die Lehrkräfte entsprechen müssen, ist selbstverständlich eine Forderung von höchster Wichtig-

*) Zu Ostern v. J. sind in Preußen 47 staatliche Aufbauklassen eingerichtet worden, und zwar 46 Knaben- und 1 Mädchenklasse. Diese 47 Klassen werden von 945 Schülern (Schülerinnen) besucht; die Durchschnittsfrequenz beträgt also für die Klasse 20. Angemeldet waren im ganzen 1273 Schüler (Schülerinnen); es sind also 328 von der Aufnahme ausgeschlossen worden. Man wird also nicht sagen können, daß keine Auswahl stattgefunden habe. Es muß dabei berücksichtigt werden, daß sich — entsprechend dem besonderen Zweck der Aufbauschulen — vorwiegend nur befähigtere Schüler und Schülerinnen zur Aufnahme gemeldet hatten. — Außer den Volksschülern sind auch zahlreiche Schüler mittlerer und höherer Lehranstalten aufgenommen worden. Solche Schüler werden grundsätzlich nicht von den Aufbauschulen ausgeschlossen werden können, vorausgesetzt daß sie für diese Schulen voll geeignet sind. In den ersten Jahren wird es sich hauptsächlich oder doch zum großen Teil um Schüler handeln, die den Weg über die Volksschule zur Aufbauschule gewählt hätten, wenn solche Schulen früher schon bestanden hätten. Darum wird sich später auch das Zahlenverhältnis zwischen den Schülern der Volksschulen und denen anderer Lehranstalten bei den Aufnahmen in die neuen Schulen wesentlich anders als jetzt gestalten.

keit, braucht aber kaum noch besonders hervorgehoben zu werden. Jeder weiß, daß schließlich doch erst der Lehrer die Schätze hebt, die in der Tiefe liegen. Die Lehrkräfte der Aufbauklassen sind besonders ausgewählt worden, und die Urteile über den Unterricht in den Klassen lauten besonders günstig. Es kann nur dankbar anerkannt werden, daß trotz der außergewöhnlichen Schwierigkeiten, die sich mit den Anfängen der neuen Einrichtung verbinden und von denen die wenigsten etwas wissen, der neuen Aufgabe so viel Interesse und Hingebung zugewendet wird. —

Es ist schon ausgeführt worden, daß die Aufbauschulen für die ländlichen Bezirke von besonderer Bedeutung sind, weil mit ihnen eine erhebliche Zahl höherer Schulen in kleineren Orten gegründet werden kann und ihre Einrichtung es der ländlichen und kleinstädtischen Bevölkerung ermöglicht, ihre Kinder am Wohnorte selbst eine höhere Schule besuchen zu lassen oder sie wenigstens bis zum 13. oder 14. Lebensjahr im Hause zu behalten — beides Vorteile, die sowohl für die kulturellen Bedürfnisse des Landes, als auch für die bildungspolitischen Interessen des Staates von höchstem Wert sind. Demgemäß ist die Unterrichtsverwaltung bestrebt gewesen, die staatlichen Aufbauklassen soweit als irgend möglich in kleinere Landstädte zu legen. Sie hat dies Ziel nicht restlos erreichen können, weil sie unter den besonderen Verhältnissen, unter denen die Klassen entstanden sind, mit deren Einrichtung an die Seminarorte gebunden war und daneben auch auf eine möglichst gleichmäßige Verteilung der Klassen durch das Land hin bedacht sein mußte. Denn Schuleinrichtungen, die der Erschließung des platten Landes für die höheren Bildungsziele dienen sollen, müssen auch in der räumlichen Verteilung diesem Zwecke unterworfen sein; sie dürfen sich nicht in einzelnen Bezirken häufen und in andern völlig fehlen. Es ist dies der wichtigste „planwirtschaftliche“ Gesichtspunkt, der für die Aufbauschulen maßgebend sein muß; man kann sagen, daß diese Schulen ihr planwirtschaftliches Prinzip vor allem in sich selbst tragen. Es darf aber nicht unberücksichtigt bleiben, daß die Aufbauschulen Bestandteile des höheren Schulwesens sind und sich daher auch in den Gesamtrahmen dieses Schulwesens zweckmäßig einfügen müssen; sie dürfen vor allem mit ihrer räumlichen Verteilung nicht dem entgegenwirken, daß die Gesamtheit der höheren Schulen — einschließlich der Aufbauschulen — nach Zahl und Art eine angemessene Verteilung erfährt. Darum verfolgt die Unterrichtsverwaltung bei der Einrichtung der staatlichen Aufbauklassen grundsätzlich das Ziel, die Klassen in solche Orte zu legen, in denen noch keine höheren Schulen bestehen, und es wird hiervon nur in den Fällen abgewichen, in denen die sonst noch maßgebenden Verhältnisse — die Gebundenheit an die Seminarorte, die Zahl der nötigen Klassen und die Notwendigkeit ihrer gleichmäßigen Verteilung — eine Ausnahme erforderlich machen. Soweit nun solche Ausnahmen nötig sind, muß aber auch

geprüft werden, ob das örtliche Nebeneinander von Aufbauschule und einer oder mehreren grundständigen Schulen unbedenklich ist, ob dabei nicht die Gefahr besteht, daß die Schulen sich gegenseitig in ihrer Entwicklung hemmen. Daß die Befürchtungen in dieser Hinsicht nicht immer grundlos sind und ihnen gegebenenfalls Rechnung getragen werden muß, versteht sich von selbst. Andererseits muß hier aber vor übertriebenen Befürchtungen gewarnt werden. Es ist nicht so, daß die Aufbauschulen sich vorwiegend mit Schülern füllen werden, die sonst die Gymnasien usw. besucht hätten; vielmehr werden sich diesen Schulen vor allem solche Schüler zuwenden, die sonst überhaupt nicht an den Besuch einer höheren Lehranstalt hätten denken können, also entweder nur die Volksschule besucht hätten oder in eine Mittelschule, eine Präparandenanstalt und dergleichen eingetreten wären. Solchen Schülern bei entsprechender Begabung den Erwerb einer höheren Schulbildung zu ermöglichen, ist ja der wesentliche Zweck der Aufbauschulen. Für die Schüler aber, die tatsächlich den höheren Lehranstalten durch die Einrichtung der Aufbauschulen verlorengehen, werden jene Anstalten im allgemeinen einen reichlichen Ersatz in den Anwärtern des Lehrerberufes finden, die sich ihre Vorbildung auf der grundständigen höheren Schule ihres Wohnortes oder auf einer andern solchen Schule erwerben wollen. Der jährliche Bedarf an Anwärtern für den Volksschuldienst beträgt unter regelmäßigen Verhältnissen etwa 4000; es läßt sich also er-messen, wie erheblich der Schülerzuwachs bei den höheren Schulen sein wird, wenn diese künftig auch der allgemeinen Vorbildung der Lehrer dienen. Daß bei der Frage des örtlichen Nebeneinander von grundständigen Schulen und Aufbauschulen auch die Lehrpläne der Anstalten in Betracht kommen, ist leicht zu ersehen. Bei der großen Mehrzahl der staatlichen Aufbauklassen ist der Lehrplan der Deutschen Oberschule eingeführt worden; die übrigen arbeiten nach dem Plan der Oberrealschule. Das Verhältnis ist etwa 6:1. Bei der Wahl des Lehrplanes sind vor allem auch die Wünsche der unmittelbar beteiligten Kreise berücksichtigt worden. In Zukunft würde zu entscheiden sein, ob bei den Aufbauschulen auch die Lehrpläne des Gymnasiums und des Realgymnasiums zur Einführung gelangen können. Daß in dieser Hinsicht die Bedenken nicht gering sind, ist zu verstehen. Wenn die Schwierigkeiten der Aufbauschule hauptsächlich auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts liegen, wird sorgfältig zu prüfen sein, ob für diese Schulen Lehrpläne mit drei verbindlichen Fremdsprachen möglich sind. Bei den Realgymnasien kommt noch die starke Betonung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts — neben der Zahl der Fremdsprachen — hinzu. Es ist gewiß richtig, daß die Aufbauschule in organisatorischer Beziehung eine verkürzte Form der grundständigen höheren Schule ist, also an sich jeden Typus dieser Schule darstellen könnte. Aber andererseits zwingt das Wesen der Aufbauschule nicht zu einer

Anwendung sämtlicher Typen, und um jenes formalen Prinzips willen Einrichtungen zu treffen, deren Erfolg von vornherein gefährdet erscheint, dürfte doch wenig ratsam sein. Jedenfalls aber wird es als berechtigt angesehen werden müssen, daß bei der ersten Einrichtung von Aufbauklassen nicht sogleich Lehrpläne eingeführt worden sind, deren Eignung für die Aufgaben und Verhältnisse der Aufbauschulen zum mindesten noch fraglich ist. Wenn demnach die lehrplanmäßige Form der Aufbauschulen zunächst auf die Pläne der Deutschen Oberschule und der Oberrealschule beschränkt bleibt, so erklärt es sich, daß für die staatlichen Aufbauklassen — soweit sie in Orte gelegt werden mußten, in denen bereits grundständige Anstalten bestehen — im allgemeinen nur Orte mit einem Gymnasium oder Realgymnasium gewählt worden sind, damit das Nebeneinander gleichartiger oder sehr verwandter Schultypen möglichst vermieden würde. Aus allem ergibt sich, daß es bei der Einrichtung der Aufbauklassen an sorgfältiger Berücksichtigung der Interessen der bestehenden höheren Lehranstalten sowie der allgemeinen Interessen des höheren Schulwesens nicht gefehlt hat. Aber die Forderungen dürfen auch hier nicht überspannt werden. Es kann nicht gefordert werden, daß in Orten oder Bezirken mit einer genügenden Anzahl grundständiger höherer Schulen von der Errichtung einer Aufbauklasse abzusehen sei, weil hier bereits ausreichende Gelegenheiten zum Erwerb einer höheren Schulbildung beständen; denn die grundständigen Schulen können den Zweck der Aufbauklassen, tüchtigen Schülern der Volksschule nach Erledigung dieser Schule noch den Zugang zu einer höheren Lehranstalt zu ermöglichen, nicht erfüllen. Ebensowenig wird gefordert werden können, daß die Errichtung von Aufbauklassen keinesfalls zur Aufhebung einer bestehenden höheren Schule führen dürfe. Wenn eine große Anzahl neuer höherer Schulen entsteht, wird die Aufhebung mancher Schule, deren Lebensfähigkeit schon an sich zweifelhaft ist oder deren Fortführung sich nur mit unverhältnismäßig großen Opfern ermöglichen läßt, kaum auf Bedenken stoßen. Der Gewinn wird dann im ganzen immer noch größer als der Verlust sein. Hiermit berührt sich auch die Frage der Errichtung großstädtischer Aufbauschulen. So berechtigt es ist, wenn den Aufbauschulen eine besondere Bedeutung für die ländlichen Orte beigemessen wird und der Staat bei der geringen Leistungsfähigkeit dieser Orte hier mit seiner Fürsorge eintritt, so würde es doch verfehlt sein, die Gründung großstädtischer Aufbauschulen schlechthin als überflüssig oder zweckwidrig anzusehen. Denn die Aufbauschule ist an sich nicht eine Land- oder Kleinstadtschule, sondern eine Fortsetzung der Volksschule in der Form einer höheren Schule. Darum können die größeren Städte nicht grundsätzlich bei der Einrichtung von Aufbauschulen ausgeschlossen werden. Es unterliegt freilich keinem Zweifel, daß das Bedürfnis hier nicht so groß ist wie in den ländlichen Bezirken. Denn in den größeren Städten, die mit höheren

und mittleren Schulen genügend versorgt sind, können die Volksschüler, die überhaupt für eine weiterführende Ausbildung in Betracht kommen, nach Erledigung der Grundschule in eine höhere oder mittlere Schule eintreten, ohne daß den Eltern dadurch übermäßige Kosten erwachsen, und auch die Frage der Begabtenauslese ist hier nicht von so großer Bedeutung, weil einerseits die grundständigen Schulen sich überhaupt nicht auf begabte Schüler beschränken können, anderseits aber bei der Fülle der vorhandenen Bildungsmöglichkeiten starke Mißgriffe in der Wahl der Schule schließlich noch ausgeglichen werden können. Aber wenn dies alles auch durchaus beachtet werden muß, wäre es doch nicht nur grundsätzlich, sondern auch in praktischer Beziehung unberechtigt, von der Einrichtung großstädtischer Aufbauschulen überhaupt abzusehen. Denn auch in den großstädtischen Volksschulen werden manche begabten Schüler sich erst gegen Ende der Schulzeit zum Besuch einer höheren Schule entschließen, auch wenn ihre Begabung schon vorher erkennbar war, und bei manchen Schülern wird auch die Begabung nicht schon in der Grundschule so deutlich hervortreten, daß ihr Eintritt in eine höhere Schule eben um der Begabung willen mit Bestimmtheit empfohlen werden könnte. Die Zahl solcher Volksschüler, bei denen die Entscheidung über ihre weitere Schulbildung erst spät getroffen werden kann, wird in manchen Städten groß genug sein, um die Einrichtung einer Aufbauschule neben den grundständigen Schulen nicht nur zu rechtfertigen, sondern sie auch als praktisch wertvoll erscheinen zu lassen, wenn auch der Staat eine finanzielle Mitwirkung dabei nicht wird in Aussicht stellen können. Die Sorge, daß die Aufbauschule allmählich die grundständige Form der höheren Schule zum großen Teil verdrängen könnte, erscheint nicht begründet. Denn darüber wird niemand im Zweifel sein, daß die finanziellen Vorteile, die bei einer Verkürzung zahlreicher höherer Schulen auf die Form der Aufbauschule zu erzielen wären, in keinem Verhältnis stehen würden zu dem Schaden, den solche schul- oder finanzpolitischen Maßnahmen anrichten würden, und zu den Schwierigkeiten, die sich aus ihnen ergeben würden. Die Aufbauschulen sind ausgesprochene Begabtschulen; nur als solche sind sie überhaupt möglich und berechtigt. Insofern können sie letzten Endes immer nur Ausnahmen sein, wie eben Begabtschulen oder auch -klassen in jeder Form und auf jeder Stufe des Schulwesens immer nur Ausnahmen, niemals aber die Regel sein können. An diesem Sachverhalt wird auch dadurch nichts geändert, daß jetzt eine größere Zahl von Aufbauklassen errichtet worden ist; denn diese Klassen verteilen sich über das ganze Staatsgebiet und haben den besonderen Zweck, begabte Schüler aus den Kreisen der ländlichen und kleinstädtischen Bevölkerung zu sammeln, um ihnen eine Schulbildung zu vermitteln, die sie auf anderm Wege nicht erlangen können. In der Großstadt aber hätte die Aufbauschule den Zweck, begabten Schülern aus den obersten Klassen der städti-

schen Volksschulen noch den Übergang zu einer höheren Schule zu ermöglichen, und die Zahl solcher Schulen könnte in diesen Städten um so geringer sein, je mehr hier den Volksschülern der frühzeitige Eintritt in eine höhere Schule erleichtert ist. Also die großstädtische Aufbauschule könnte erst recht nur eine Ausnahme sein. Völlig anders aber liegen die Verhältnisse bei den grundständigen höheren Lehranstalten. Diese Anstalten können niemals grundsätzlich Begabenschulen sein; denn wie groß auch die Zahl ihrer begabten Schüler sein mag, die Schüler mit bloßer Durchschnittsbegabung können hier nicht ausgeschlossen werden, weil sowohl die in Betracht kommenden Berufe, als auch schließlich die Anstalten selbst auf diese Schüler mit angewiesen sind. Somit ergibt sich aber auch die Unmöglichkeit, einen erheblichen Teil der grundständigen Schulen in Aufbauschulen umzuwandeln; denn in demselben Maße würde die Ausnahme mehr und mehr zur Regel werden, und es würden Schulen entstehen, für die es an geeigneten Schülern fehlt, während unentbehrliche Einrichtungen mit besonderen Vorzügen und von bewährter Eigenart verlorengehen würden. Das Ziel der künftigen Entwicklung kann also nur sein, daß neben den grundständigen Schulen auch die Aufbauschulen — in der Zahl, in der sie für die Bildungsinteressen unseres Volkes nötig sind — zur vollen Entfaltung und Auswirkung gelangen. Nicht um einen Konkurrenzkampf handelt es sich, nicht einmal um einen friedlichen Wettstreit. Es ist eine Verkenntung der Sachlage, wenn man den beiden Schulformen gleichsam die Aufgabe zuweist, um die Palme zu ringen. Das Verhältnis ist vielmehr etwa das der Arbeitsteilung, bei der die Aufbauschule nach Maßgabe der Bildungsziele der höheren Schulen die Ausbildung von Schülern übernimmt, denen die grundständigen Schulen verschlossen sind. —

Die bisherigen Ausführungen gelten im allgemeinen den Aufbauschulen für Knaben; sie treffen aber im wesentlichen auch auf die Mädchen zu. Wie sich das Zahlenverhältnis zwischen den Knaben- und Mädchenschulen später gestalten wird, läßt sich zurzeit noch nicht bestimmen. Es muß selbstverständlich berücksichtigt werden, daß das praktische Bedürfnis nicht nach beiden Seiten gleich groß ist, daß erheblich mehr Knaben als Mädchen aus der Volksschule in eine Aufbauschule übertreten werden. Immerhin wird die Zukunft in dieser Hinsicht nicht lediglich nach den früheren Verhältnissen beurteilt werden dürfen. Mit dem steigenden Bildungsbedürfnis unserer Zeit und dem wachsenden Bestreben der weiblichen Jugend, sich für eine berufliche Tätigkeit vorzubereiten, wird auch die Zahl begabter Volksschülerinnen, die sich eine höhere Schulbildung erwerben wollen, erheblich zunehmen. Vor allem aber werden die Bedürfnisse des Volksschuldienstes den Besuch der Mädchen-Aufbauklassen stark beeinflussen, wie andererseits auch den Besuch der Studienanstalten und der grundständigen oder an die Lyzeen sich an-

schließenden Oberschulen für die weibliche Jugend. Der jährliche Bedarf an Anwärterinnen für den Volksschuldienst beträgt — von den technischen Lehrkräften abgesehen — etwa 1000, und es unterliegt wohl keinem Zweifel, daß ein sehr erheblicher Teil dieses Bedarfs mit den Anwärterinnen gedeckt werden muß, die aus den Aufbauschulen hervorgehen. So wird sich je länger je mehr die Notwendigkeit ergeben, auch für die weibliche Jugend eine genügende Anzahl von Aufbauschulen zu gründen, und auch hier muß mit besonderem Nachdruck hervorgehoben werden, wie unentbehrlich diese Schulen gerade für die ländliche und kleinstädtische Bevölkerung sind. Die Studienanstalten und die bezeichneten Oberschulen kommen vorwiegend der Bevölkerung der größeren Städte zugute, und zwar in weit höherem Maße als die grundständigen höheren Knabenschulen; denn diese letzteren befinden sich zum großen Teil auch in kleineren Landstädten, während die zur Hochschulreife führenden Anstalten für die weibliche Jugend sich fast ausschließlich auf die größeren Städte verteilen. Um so dringlicher erscheint die Versorgung des platten Landes mit Aufbauschulen für Mädchen; es ist auf die Dauer wohl nicht erträglich, daß den weniger bemittelten Kreisen der ländlichen Bevölkerung fast jede Möglichkeit fehlt, ihren Töchtern auch bei stark hervortretender Begabung eine Schulbildung zuteil werden zu lassen, die in den größeren Orten — erfreulicherweise — mit verhältnismäßig geringen finanziellen Opfern erworben werden kann. Es besteht natürlich keine Möglichkeit, in dieser Beziehung einen völligen Ausgleich zwischen Stadt und Land herbeizuführen; auch bei Gründung von Mädchen-Aufbauschulen wird es noch weite Bezirke geben, die eine solche Schule entbehren müssen. Aber wenn solche Schulen nur überhaupt in etwas größerer Zahl geschaffen werden, haben die Eltern wenigstens — wie bei den Knaben — die Möglichkeit, ihre Töchter bis zum abgeschlossenen Besuch der Volksschule im Hause zu behalten und sie dann eine auswärtige Aufbauschule besuchen zu lassen. —

Das Verhältnis der Aufbauschule zur Lehrerbildung ist viel erörtert worden, aber nicht immer in zutreffender Weise. Daß die Aufbauklassen, die jetzt an den Seminaren bestehen, nicht Fachschulklassen für die Zwecke der Lehrerbildung sind, sondern Klassen, die eine allgemeine Bildung vermitteln, und zwar nach den Lehrplänen höherer Schulen, sollte nicht mehr bezweifelt werden, nachdem auch die amtliche Behandlung der Klassen hierüber Klarheit geschaffen hat. Was bisher für die Lehrerbildungsanstalten wesentlich war: die Beschränkung der Aufnahmen auf Schüler, die sich dem Lehrerberuf widmen wollen, die Einstellung der Lehrpläne auf diesen beruflichen Zweck, die konfessionelle Sonderung, die ärztlichen Zeugnisse, die reversalischen Verpflichtungen, die Schulgeldfreiheit und die Gewährung von Unterstützungen — alles dies ist bei den neuen Klassen aufgehoben, und zwar durch ausdrückliche amtliche

Bestimmungen. Bezeichnend dafür, mit welcher Entschiedenheit die Staatsregierung dem Charakter der Klassen Rechnung trägt, ist u. a. die Bestimmung, daß die Schüler der Aufbauklassen, die in den Seminar-Internaten Unterkunft finden, eine besondere Gebühr zu entrichten haben, eben weil derartige, mit staatlichen Mitteln unterhaltene Internate grundsätzlich nur mit Lehrerbildungsanstalten verbunden waren. Auch die Beteiligung der kommunalen Verwaltungen an den Unterhaltungskosten der Klassen und der später entstehenden Schulen, die von der Staatsregierung grundsätzlich gefordert wird, findet nur darin ihre Erklärung, daß es sich bei den neugeschaffenen Einrichtungen nicht mehr um Lehrerbildungsanstalten handelt; denn die Unterhaltung der staatlichen Seminare war bisher durchweg und ausschließlich Sache des Staates. Selbstverständlich ist mit den neuen Einrichtungen noch keine Entscheidung darüber getroffen, wie die großen Fragen der Lehrerbildung zu lösen sind; eine solche Entscheidung kann und darf von der preußischen Staatsregierung nicht getroffen werden, solange das Reich, das nach Artikel 143 Abs. 2 der Reichsverfassung für die Regelung der Lehrerbildung zuständig ist, nicht ausdrücklich und endgültig die Ausführung dieser Verfassungsvorschrift abgelehnt hat. Es genügt nicht, daß das Reich bisher von seinem Rechte keinen Gebrauch gemacht hat; Preußen kann eine Neuordnung seines Lehrerbildungswesens nicht in Angriff nehmen, solange die Möglichkeit besteht, daß die Reichsregierung die deutsche Lehrerbildung einheitlich regelt^{*)}. Demnach steht bisher nur fest, daß die an preußischen Seminaren geschaffenen Einrichtungen nicht neu entstehende und neugeartete Fachschulen für die Zwecke der Lehrerbildung sind. Eine Verlegung der Aufbauklassen an die Seminare und in die Seminarorte war schon aus dem Grunde nötig, weil sonst weder eine Unterbringung der Klassen noch auch ihre unterrichtliche Versorgung möglich gewesen wäre. Aber trotz allem kann doch die allgemeine Bedeutung der Aufbauschulen für die Lehrerbildung nicht verkannt werden. Nur die Aufbauschulen — für Knaben und Mädchen — werden es ermöglichen, daß der Lehrer- und Lehrerinnenersatz zahlenmäßig die erforderliche Höhe erreicht und daß er vor allem auch in dem erforderlichen Umfange aus den Kreisen der ländlichen und kleinstädtischen Bevölkerung gewonnen wird. Ohne diese Schulen würden die Volksschullehrkräfte im wesentlichen aus der großstädtischen Bevölkerung hervorgehen, und so notwendig es ist, daß diese Bevölkerung in angemessenem Verhältnis an der Ergänzung des Lehrer- und Lehrerinnenstandes beteiligt wird, so folgeschwer würde es für die gesamte Entwicklung unseres Volksschulwesens sein, wenn das platte Land davon ausgeschlossen würde. Man kann schätzungsweise annehmen, daß sich von den rd. 90 000 Lehrer- und 25 000 Lehrerinnenstellen — die letzteren ohne die Stellen für tech-

^{*)} Inzwischen hat die Reichsregierung eine reichsgesetzliche Regelung der Lehrerbildung abgelehnt, woraus die Länder wohl ihre Folgerungen ziehen werden.

nische Lehrerinnen gerechnet — etwa 60 000 Lehrer- und 10 000 Lehrerinnenstellen auf dem Lande und in den kleineren Städten befinden; es läßt sich also ermessen, was ein Ausschluß des platten Landes von der Ergänzung des Lehrer- und Lehrerinnenersatzes bedeuten würde. Aus dem allen erklärt es sich, daß jetzt die staatlichen Aufbauklassen zunächst unter dem Gesichtspunkt einer Befriedigung der Bedürfnisse der Lehrerbildung errichtet worden sind. Ohne diese zwingenden Bedürfnisse wäre bei der gegenwärtigen Finanznot kaum an die Gründung solcher Klassen zu denken gewesen. Wer also die Aufbauschulen will und von ihrem Werte für die allgemeinen Ziele unseres Bildungswesens überzeugt ist, wird es als eine glückliche Fügung ansehen müssen, daß diese Schulen auch für die Lehrerbildung unentbehrlich sind. Ähnlich verhält es sich mit den Lehrplänen der Klassen. Wie schon bemerkt wurde, ist in der großen Mehrzahl der Klassen der Plan der Deutschen Oberschule eingeführt worden, und zweifellos ist dieser Lehrplan mit seiner Einschränkung des fremdsprachlichen Unterrichts und seiner starken Betonung des deutschen Bildungsgutes für eine höhere Schule in Aufbauform, aber zugleich auch für die Ziele der Lehrerbildung und die allgemeinen Bildungsaufgaben der Volksschule besonders geeignet. Wenn man also die Eigenart der Deutschen Oberschule neben der des humanistischen Gymnasiums und der Realschulen für berechtigt und notwendig hält, so wird man es begrüßen müssen, daß ein wichtiges Interesse der Lehrerbildung zu Einrichtungen nötigt, für die sich, wenn auch gewiß nicht ausschließlich, so doch in besonderem Maße der Lehrplan der Deutschen Oberschule empfiehlt. Ohne diese Einrichtungen würde die neue Schulart — wenigstens bei Knabenschulen — vorläufig wohl selten in Anwendung kommen. Aber durch solche Zusammenhänge wird eine Veränderung in dem Wesen der Aufbauschulen nicht bewirkt. Es liegen hier Verhältnisse vor, wie wir sie auch sonst bei den höheren Schulen haben. Man wird heute zugeben müssen, daß die Oberrealschulen für die technischen Berufe unentbehrlich sind, wie es die humanistischen Gymnasien von jeher für die Berufe waren, die eine gründliche Schulung in den alten Sprachen erfordern. So wenig aber diese höheren Schulen dadurch „Berufs-“ oder „Fachschulen“ geworden sind, so wenig ist dies bei den Aufbauschulen der Fall, wenn sie für die Zwecke der Lehrerbildung nicht entbehrt werden können. Nach den bisherigen Anzeichen ist damit zu rechnen, daß sich von den Schülern der Aufbauklassen später etwa die Hälfte für den Lehrerberuf entscheiden wird. Andererseits wird freilich die Zahl der Schüler, die aus den grundständigen höheren Schulen in die Vorbereitung für den Lehrerberuf eintreten werden, nicht gering sein, wenn auch vor einer Überschätzung dieser Zahl gewarnt werden muß. Es darf nicht übersehen werden, wieviel andere Möglichkeiten der Berufswahl und ebenso auch andere Interessen bei den Schülern dieser Lehranstalten

in Betracht kommen und daß die Gesamtzahl der Schüler, die in den obersten Klassen dieser Anstalten auf einen Jahrgang entfällt, nur etwa 11—12 000 beträgt. Jedenfalls ist der Bedarf an Anwärtern und Anwärterinnen für den Volksschuldienst groß, und es tritt mit zunehmender Deutlichkeit hervor, daß der gegenwärtige Überfluß, der leider soviel Stellenlosigkeit und Not im Gefolge hat, schon nach fünf bis sechs Jahren in sein Gegenteil umschlagen wird. Soviel Schwierigkeiten sich daraus auch für die Volksschule und die staatliche Unterrichtsverwaltung ergeben werden, so können doch die Schüler und Schülerinnen, die dann ihre berufliche Ausbildung für das Schulamts vollenden, die Gewißheit haben, daß sie — glücklicher als die Schulamtsbewerber und -bewerberinnen von heute — für den Volksschuldienst dringend gebraucht werden und daß sie wahrscheinlich berufen sein werden, einer großen Not abzuhelpfen.

NEUERE VERSUCHSSCHULEN UND IHRE FRAGESTELLUNGEN

VON O. KARSTÄDT

Innerhalb Deutschlands und vom Ausland her nach Deutschland haben sich stark belebte Pilgerstraßen nach der „neuen Schule“ hin entwickelt, die um uns in vielgestaltigen Formen und in allen deutschen Kulturkreisen zur Verwirklichung heranreift. Man könnte heute schon pädagogische Reiselinien zeichnen, auf denen jahraus jahrein Tausende von In- und Ausländern die neue Erziehung zu erwandern suchen. Die Pläne für pädagogische Forscherfahrten erweiterten sich mit dem Wachsen der Möglichkeiten, neuen Erziehungsleitbildern an immer neuen Orten durch Einzelklassen oder durch ganze Schulen Wirklichkeit zu verleihen. Einst zog man zu Lichtwark und Götze, die Kunsterziehung zu schauen, dann nach Dortmund, Mannheim, München, Leipzig zu den Arbeitsschulen und neuen Organisationsformen der werk- und berufstätig gerichteten jugendlichen Entwicklungsarbeit, darauf mehr in die Landeserziehungsheime, in die privaten (Berthold Otto) und freien Schulgemeinschaften und jetzt in die Stätten der freien geistigen Arbeit der öffentlichen Schulen und in die Gemeinschaftsschulen Hamburgs. Genaue Beobachtungen zeigen, daß die Wanderfahrten die alten Versuchsstätten durchaus noch nicht meiden, sondern noch gern mit weitgeöffneter Wimper schauen, was an den Wegen zu neuen Reisezielen an alter Schulschönheit blüht. So rundet sich die Linie zeitlich von der Kunsterziehung zur Gemeinschaftsschule und räumlich von Hamburg bis Hamburg zum großen, ganz Deutschland umspannenden Einheitskreise, der in der Mannigfaltigkeit der Schulversuche alles umschließt, was im Ringen eines deutschen Menschenalters um eine neue Erziehung nach Entfaltung drängte. Es gibt einen Kreis deutscher Versuchsschulen, aber keine gerade Richtung, in der sie etwa alle lägen. Das läßt vermuten, daß sie mehr sind als eine Zeiterscheinung oder als die Einseitigkeit unserer Antwort auf Lösungsversuche der Vergangenheit; denn alle geschlechterüberdauernden Kulturbewegungen haben nicht eine Wurzel, sondern ein weiträumiges, erden- tiefes Wurzelgeflecht, das standhält.

Versuchsschulen in diesem Sinne sind Stätten, in denen sich unser Volk einer Kulturwende bewußt wird. Sie sind „Wendeschulen“. Sie wollen keine neue Art, in der Schule zu lehren, veranschaulichen, sondern eine neue Art, mit Kindern zu leben, suchen und damit ein neues geistiges Gemeinschaftsleben für die Zukunft gestalten. Ohne einen inhaltlichen Vergleich zu wagen, darf

man von ihren Zielen sagen: sie sind Versuchsschulen im Sinne des Comenius, der Schulen des Philanthropismus, des A. H. Franckeschen Pädagogiums, der ewig gültigen Gestaltungsversuche Pestalozzis.

Durch diese Schulen schreitet die Geschichte der pädagogischen Ideen, die normalen Schulen aber machen die Schulgeschichte aus. Die normalen Schulen und ihre Versuche ringen um didaktische Fragestellungen, die Versuchsschulen von geschichtlichem Ausmaß schwingen um den Erziehungsgedanken selbst, um den Widerstreit zwischen der Übermittlung einer Erwachsenenkultur auf das folgende Geschlecht und der „Natur“ des Kindes, zwischen dem Gegebenen und dem Werdenden, zwischen Gesamtwillen und Einzelentwicklung.

Auf der einen Seite wird das Kind von jedem folgenden Zeitalter neu gesehen. Die Kenntnis vom Kinde wächst und fordert eine neue Art des Einlebens der Jugend in die Bildungsgüter. Dazu wird das Verhältnis der Erwachsenen zueinander und zu den Kindern und das der Kinder unter sich von Geschlecht zu Geschlecht ein anderes; nur in der Stätte der Kindergemeinschaft mit dem Vertreter der Erwachsenen, also in der Schule, lebt es noch nicht neu.

Auf der andern Seite kann gleichzeitig mit neuer Kinderkenntnis das Bewußtsein der Unhaltbarkeit des bestehenden Kulturzustandes verbunden sein. Dann wird die pädagogische Zielstellung weittragender: sie wird durch die Jugend und aus ihr heraus den jeweiligen Stand der Erwachsenenkultur überwinden und zu neuen Formen führen wollen.

Vor dieser Aufgabe stehen die deutschen Versuchsschulen. Neue Einblicke ins Wesen der Kindheit und Jugend und ein neues Kulturideal steigern sich wechselseitig zum Bild eines neuen Erlebens neuer Kulturformen durch eine andere Jugend in einer andern Schule.

Neu gesehen ist zuerst die Kindheit, und zwar hat ein ganzes Volk die Kindheit als menschlichen Larvenzustand erkannt, der durch Wandlungen und schicksalhafteres Leben, nicht geradlinig und nicht durch Lehren, sich selbst ins Erwachsenenendasein hineinhebt. Unser Volk weiß oder fühlt doch heute: das Kind ist Trieb, Bewegung, Spiel, Nacherleben mit Gliedern und in Vorstellungen. Die Vorstellungen aber sind noch bildhaft, „subjektive Anschauungsbilder“, künstlerischer Schau nahe. Darum ergreift es die Welt im Tun, in Schau, im Spiel, im gemeinsamen Nachahmeerlebnis. Es ist sinnwidrig, dies Gegebene als unvollkommen zu sehen und eine Welt der Werte, durch Worte auf-sagbar gemacht, allein oder doch vorwiegend ausschlaggebend für den Entwicklungsgang sein zu lassen. Das Kindheitsalter hat vielmehr Eigenwert, jede Kindheitsstufe wiederum ist sonderer Wertes. Durch Entfaltung jeder Stufe wird die folgende am sichersten vorbereitet, und dadurch der Mann.

Dann stieg fast gleichzeitig ein neues Kulturideal auf. Die Kulturkritik hat aus dem Suchen der Zeit als Ideale abgeleitet: das Tatleben

und die Willensbildung gegen den Intellektualismus, den ganzen Menschen gegen das Teilgebiets-Menschentum, das metaphysische Empfinden gegen bloßes Wissen, ein neues Körpergefühl, Kunst als allgegenwärtige Lebensäußerung, deutsche Bildung gegen Eigenkulturverengung durch Fremdgut, Heimat- und Naturgefühl, eine neues Gemeinschaftsgefühl und -leben zwischen Erwachsenen und Jugend, zwischen den Geschlechtern, zwischen den Volksgruppen „Gebildet“ und „Ungebildet“.

Neues Wissen um die Kindheit und neues Kulturideal münden so ineinander. Es ist, als habe die Kulturkritik ihre Maßstäbe in der Kindheit entdeckt, und als habe umgekehrt die Kinderseelenkunde aus dem Suchen nach anderm Lebensausdruck Kulturstandorte gewonnen, von wo aus sie die Jugend neu sah.

Neue Kindheitsanschauung und neue Kulturauffassung gingen vom selben Punkte aus, vom Kampf gegen den Intellektualismus, der sich nirgend so ins Ungemessene gesteigert und überschlagen hat wie im Herbartianismus der deutschen Schule. Die öffentliche Schule ist zunächst, weil an alte Formen staatlich gebunden, auf Versuche mit Auswertung der neuen K i n d e r k e n n t n i s beschränkt. Die „freien Schulen“ beginnen am andern Ende: sie wollen die n e u e K u l t u r in Schulversuchen als Keimzellen darstellen. Mit der Staatsumwälzung bemächtigt sich die öffentliche Versuchsschule auch des Gegenpols und sucht in der Gemeinschaftsschule den Einklang „Vom Kinde“ und „Vom neuen Kulturideale“ aus. So schreiten die Versuchsschulen in großer Entwicklungsdiagnostik von beiden Polen her aufeinander zu: Vom Kinde aus und von einem neuen Lebensideal her zur Schaffung eines neuen Lebens durch die Kindergemeinschaft (Gemeinschaftsschule).

Vom Kinde aus.

Es scheint ein Gesetz der geistesgeschichtlichen Entwicklung zu sein, daß vor Umgestaltungsversuchen, die aus verschiedensten Wurzeln entspringen, ein einziger Mann oder eine Bewegung alle Gedankenrichtungen vorweg in sich vereinigen, und so gleichsam alle Reformversuche vorwegnehmen. Dieser M a n n ist für die Schulversuche Berthold Otto, diese B e w e g u n g ist die Kunsterziehungsbewegung.

Berthold Otto und die Berthold-Otto-Schule in Berlin-Lichterfelde^{*)}. Berthold Otto ist gleichsam organisch als Familienvater zum Gründer der Hauslehrerschule und zum

^{*)} B. Otto, Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule. — Lehrgang der Zukunftsschule. — Die Schulreform im 20. Jahrh. — Beitr. z. Psychologie des Unterrichts. — Geistiger Verkehr mit Schülern im Gesamtunterricht. — Die Reformation der Schule. — Familienreform. — Ratschläge für häusl. Unterricht. — Mütterfibel. — Lateinbriefe. — Die Sage vom Doktor Faust. — Zeitschrift: Freier Hauslehrer, jetzt „Deutscher Volksgeist“ mit Beil. „Hauslehrer“ u. „Kinderzeitung“. — Von der Helga, Berlin-Lichterfelde, Verlag des Hauslehrers. — Vom königl. Amt der Eltern, Leipzig, Voigtländer. — Kindesmundart, Berlin, H. Ehbock u. a.

theoretischen Propheten der Zukunftsschule emporgewachsen. Keinerlei Beeinflussung aus der Schulreformbewegung hat ihn erreicht, ganz abseits reift er im Verkehr mit seinen eigenen (1887 bis 1893 geborenen) Kindern zum Philosophen einer neuen Erziehung heran. An seinen Kindern entdeckte er die Altersmundart und das eigen-gesetzliche geistige Wachstum der Kinder. Dies ungewollt Beobachtete ward seine Methode, seine Philosophie und seine Pädagogik. Es handelt sich bei ihm nicht etwa um Einzellehren, sondern um ein aus zwei großen Erlebnissen, Steinthals Sprachpsychologie und eigener Kindheitsschau, errichtetes einheitliches großes Lehrgebäude von der gesamtorganischen Geistesauffassung. Er nimmt die Sozialpädagogik und Kerschensteiner vorweg: Das Volk ist ein Gesamtorganismus, das Erziehungsziel ist harmonische Einfügung in den Gesamtorganismus Volk. Die Sprache ist der Ausdruck geistiger Gemeinschaft, daher jedes Volk seine Sprache, aber jede geistige Gemeinschaft ihre besondere Sprache hat (für Kinder Altersmundart). Die Einrichtungen sind Gewohnheiten eines Volkes, bestimmte Angelegenheiten in bestimmter Weise durch Denken und durch Tun zu erledigen. In diese psychologische Unsichtbarkeit der Einrichtungen, die den gesamtorganischen Charakter eines Volksgeistes ausmachen, wachsen die Kinder unter natürlichen Lebensbedingungen selbständig und ohne äußeren Zwang organisch hinein. Nur wenn man die Kinder als Einzelwesen und nicht als organische Teile des Ganzen auffaßt, hat die alte Schule der Zwangsläufigkeit einen Sinn. Mittel des geistigen Wachstums sind Erkenntnistrieb und Erkenntnisfreude. Oberstes Gesetz der Erziehung ist das geistige Wachstum der Kinder. Das Urbild natürlicher Entwicklung ist das Heranreifen innerhalb der Familie. Die Schüलगemeinschaft ist eine Erweiterung der Familie. Die jetzigen Schulklassen sind ein schematischer Einschnitt in den Schulorganismus. Die Stätte jugendlichen Wachsens aber bilde Zusammenschlüsse aus Interessengemeinschaften: Gemeinschaftsschule. Die Gemeinschaft bildet aus sich den notwendigen Zwang gegen den Einzelnen heraus, erzeugt Pflicht- und Verantwortungsgefühl. Alle Gemeinschaften treten täglich eine Stunde zusammen: Der Gesamtunterricht in Berthold Ottos Sinne. Als vollendetes Bild einer Schule schwebt ihm die einklassige, aber nicht nach Altersabteilungen gespaltene Dorfschule vor, in der die Kinder zu kleinen wissenschaftlichen Heimatforschern werden: die Arbeitsschule, Arbeitsgemeinschaft. Auch den Gegen Ausgangspunkt: „Von einer neuen Kultur aus!“ nimmt er vorweg: Die Schule ist das Volksorgan zur Erzeugung neuer Erkenntnisse; die Jugend kann nicht zur jetzigen Kultur erzogen werden, da zur Zeit ihres Wirkens heutige Erkenntnisse längst „Schulweisheiten“ geworden sein werden. Wir sehen: Die Richtung vom Kinde aus, die Arbeitsschule, die Jugendkultur, die Gemeinschaftsschule, sind in Berthold Ottos Zukunftsschule im Keime enthalten. Eine zweite Frage ist, ob seine

eigene Schule die Philosophie der Zukunftsschule wirklich hingestellt hat. Gewiß! Berthold Otto war auch praktisch ein großer Anreger. Bei ihm konnten Deutschland und das Ausland seit fast einem Menschenalter und in erster Verwirklichung beobachten, wie die Kindergemeinschaft, statt dem Lehrer zu antworten, miteinander sprach, sich selbst beeinflusste, sich in Freiheit organisierte und durch ein eigenes Schülergericht die Verwaltung der Schule und die sittliche Schulordnung herstellte. Seine Entdeckung der Altersmundart führte zu einer neuen Auffassung des Sprachunterrichts, sein Gesamtunterricht wurde Vorbild für die Schulgemeinde, für Fragestunden und Fragekästen, für die Besprechung von Tagesereignissen und wissenschaftlichen Fragen ohne Fächerung. Aber das Herausentwickeln der Arbeitsanstöße aus dem Gemeinschaftsleben der Kinder wurde in eine Abhängigkeit von jedem Einzelfall beim Kindergespräch umbogen. Die Einzelfrage aus dem Leben draußen, oft auch die nur aus dem Zwang der Lage heraus künstlich hergesuchte Frage, überwucherte die großen, fortreibenden und weiterwirkenden Fragestellungen aus der Arbeit der Kindergemeinschaft an den Dingen. Die Kinderdiskussion, und gerade das Gespräch mit allem Kreuz und Quer und Hin und Her erhob sich zum Selbstzweck, und das ist in Kameradschaftsgemeinschaft mit erwachsenen Führern gewiß nicht kinder- und nicht familientümlich. Aus den Kindern heraus dürfte in Gemeinschaft auch eine Selbstgestaltung von Plänen und Arbeitszielen erfolgen, die Einzelfälle nach den Gesichtspunkten der von den Kindern selbst gefundenen großen Arbeitsrichtungen zurückweist oder späteren Arbeitsplänen einordnet. Kindertümliches Schaffen, namentlich das mit der Hand, blieb ziemlich unentwickelt. Das geistige Wettlaufen nach der Sekunden- uhr bei Horazschen Oden, bei Aufzählung erdkundlicher Reihen, der Belobungsstrich im Merkbuch der Lehrerin bei Leseanfängern oder je nach der Zahl hergesagter Gedichte drängen eine kindliche Triebseite, den Wettspielhang („das sportliche Interesse“) ungebührlich vor vor den allmächtigen kindlichen Schaffensdrang mit Hirn und Hand. Wenn wir mit Berthold Otto dies Wettlaufen als Umwandlung der nun einmal notwendigen mechanischen Übungen in kindheitsangepaßten Sport ansehen, so dürfen wir aber nicht die Kehrseite übersehen: was dadurch alles an Kinderschaffen verlorengeht. Und schließlich heißt doch die Frage gerade: ob das mechanische Üben in diesem Maße nötig sei, ob die Elemente nicht durch fortwährendes Wiederauftauchen im sinnvollen Weiterarbeiten gerade im Sinne Berthold Ottos organisch sich mechanisieren. Das alles ist, darüber muß man sich klar sein, keine Beurteilung des ersten Wegweisers zur neuen Schule. Sein Verdienst bleibt ungeschmälert, und sein Wirken weist in alle Zukunft, wie das Pestalozzis, trotz dessen bemitleidungswürdig unvollkommener Versuche, die neue Schau der Kindheitsentwicklung praktisch zu verwirklichen.

Trotz aller Unvollkommenheiten entstand aus der Philosophie Berthold Ottos und dem Versuch ihrer pädagogischen Verwirklichung in Lichterfelde die deutsche Bewegung vom Kinde aus und zur Gemeinschaftsschule hin. Die Unvollkommenheiten aber bedeuten die Erhaltung der Enge des ersten Versuches; sie sind geistesgesetzlicher Ausdruck für das Sichabschließen jedes Entdeckers vor der vollkommeneren Durchführung seiner Idee neben ihm durch andre.

Es liegt eine Tragik darin, daß Berthold Otto, indem er das Mechanische zum Wettspiel macht, es dadurch häuft und betont, während die deutsche Schule, die er überwinden will, die alte feste Stellung des Intellektualistisch-Mechanischen erschüttert und das schöpferische Werden des Kindes, das Berthold Otto in der Altersmundart entdeckt hatte, durch die Kunsterziehung zur neuen Grundlage der Erziehung macht. Ähnlichkeit mit diesem Schicksal, auch darin, daß sie dem Intellektualismus durch Anpassung des Kinderspiels an verstandesmäßige Anforderungen opfert und daß sie an den Entdeckungen der Kunsterzieher geschlossenen Auges vorübergeht, hat die romanische Pädagogik vom Kinde aus in der Kindergartenerziehung Maria Montessoris.

Versuchsschulen für die frühe Kindheit.

Die öffentliche Früherziehung im Kindergarten erhielt in Deutschland eine eigene Versuchsschule im Montessori-Kindergarten der Groß-Berliner Gemeinde Lankwitz. Dieser Garten ist eingegangen; ein neuer ersteht jetzt dafür in Berlin-Wilmersdorf, Düsseldorfer Str. 3. Die Kindergärten Maria Montessoris in Rom und Mailand bedeuten eine neue Welt, sie sind „Schulen im Haus“ für eine größere Einheit kleiner Mietswohnungen und liegen unter einem Dach mit diesen, ein sozialer Traum mitten in den Arbeiterkasernen der Großstädte Italiens. Innerhalb dieser sozialen Einrichtung sollte sich eine Entwicklung von jedem Kinde aus ergeben; so wurde sie gleichzeitig die Stätte neuer Beobachtung der frühen Kindheit. Der Grundsatz Maria Montessoris ist, wie alles Große, einfach: Rousseauisch. Jedes Kind trägt sein Entwicklungsgesetz in sich, so entfalte es sich demgemäß, und Erwachsene seien dabei nur vorsichtig zurückhaltende Handlanger.

Der Lankwitzer Montessorigarten war kein Heim mitten im Wohnhause, sondern eine Gemeindestätte. Damit fiel Wesentliches des Grundgedankens. Es blieb ihm aber zweierlei: das selbsttätige Kindergemeinschaftsleben und die Montessorischen bildenden Beschäftigungsspiele. Dies kleine Gemeinschaftsleben ist hübsch im Film festgehalten: Gartenarbeit, Pflege von Pflanze und Tier, Töpferei, Bauen, kleiner Selbsthaushalt mit Kochen, Decken, Auftragen der Speisen, Abwäsche, Tischtüchwäsche, Aufhängen auf die Wäscheleine, Staubwischen, Blitzblankputzen und noch mancherlei. Es ist hochbedeutsam, mehr als Spiel,

hebt die Kleinen zur erreichbaren Höhe der Anfänge eines Gemeingefühls, der Selbständigkeit und des Kraftbewußtseins. Es ist gleichzeitig sinnvolle Bewegung, Auslösung des Tätigkeitstriebes zur Erreichung von Gemeinschaftszwecken, Eigenwirtschaft der Kleinsten. Die Montessori beschäftigungen sind eine bemerkenswerte Verknüpfung von Spiel und gewollter Gliedmaßen- und Sinnesübung, sind „bildendes Spiel“, das allmählich zur Verstandsbildung übergeht und die Schule vorbereiten soll. Wert wird gelegt auf die Bildung der „allgemeinen Empfindungsfähigkeit“, des Tast- und Wärmesinns, des „Sinnes für die Schwere und die Körperlichkeit“, für Farben- und Tonunterschiede, des Geruchssinnes. Die Leistungen auf all diesen Gebieten sind erstaunlich: als „Blindekuh“ unterscheiden die Kleinen die verschiedensten Stoffe durch Tasten, lösen die widerspenstigsten Knoten, knüpfen und schürzen sie blindlings; sehenden Auges aber unterscheiden sie, durch Farbtafelspiele geübt, 64 Farbtöne voneinander. Die Beschäftigungsmittel sind so gewählt, daß die Kinder sich selbst verbessern können und auch auf die Selbstverbesserung aus sich heraus kommen. Nichts zu leicht, sonst siegt bald Überdruß. Nichts zu schwer, sonst lähmt schnelles Ermüden. Neu war — und hier reicht sich der Montessorigarten mit den unbedingten Jüngern des Wortes „Vom Kinde aus“ in der Schule die Hand —, daß jedem einzelnen Kinde überlassen bleibt, sich nach Trieb und Neigung zu beschäftigen. Dadurch erwacht der Wille, die selbstgewählte Aufgabe wie beim Spiel zu Ende zu führen, die Stetigkeit, die willkürliche Aufmerksamkeit, die sich allmählich auf alle Gegenstände des Beschäftigungsbereiches überträgt. Die erwachte Aufmerksamkeit strahlt aus, sie wird zum Erforscher der Umgebung nach den Dingen, Formen, Farben und Tönen. Die Kinder wirken durch das bloße Vorhandensein der verschiedensten Geister erzieherisch aufeinander. So wird kein Gehorsam erzwungen, der Wille nicht gelenkt, gebrochen, sondern gestärkt. Bei 42 Kindern vollständig freigewählte Einzelbeschäftigung ohne Maßnahme der Zucht durch Erwachsene!

So das Ziel, der Grundsatz und so — der Film! Die Lebensgemeinschaft der Kleinen, aus dem Wohnheim Via Giusti auf einen Gemeindekindergarten übertragen: das alles wirkt wie eine Weissagung des Gemeinschaftsschulgedankens. Die eigentlich bildenden Beschäftigungen aber, der zweite Montessorigrundsatz, zeigt die Befangenheit der Romanin im Intellektualismus. Das Kind wählt zwar seine Beschäftigungsmittel, aber aus der engen Vorwahl der italienischen Ärztin. Diese Mittel stammen nicht aus Kindheitssehnen und kindlichen Bedürfnissen. Bei einer Beschäftigung mit den italienischen Begabungsprüfungen entdeckte ich zu meiner nicht geringen Überraschung, daß ein großer Teil dieser Beschäftigungsmittel als Tests bei Feststellung der Hilfsschulkinder in Rom verwendet war, und zwar auf Vorschlag von Sancte de Sanctis.

Sancte de Sanctis hatte die Fehlerquelle der Proben, mehr sprachliche Fertigkeit und Übungserfolge, statt die Anlage selbst zu treffen, durch „stumme Tests“ überwinden wollen. So führte er das Anordnen der Gewichte nach Schwere, nach Höhe und Dicke, das Einpassen von Walzen, Klötzen und Figuren, das Bauen, Farben- und Tonunterscheidungen, Knüpfen und Lösen, Erkennen von Stoffen, Holz und Metall statt der Wort- und Verstandesleistungen als Proben für Schwache ein. Während nun die normale Begabung daran erkannt wird, daß sich jüngere Kinder der Aufgabe von selbst gewachsen zeigen, wenn sie neu an sie herantritt, verwandelte Frau Dr. Montessori diese Proben in Übungen. Den Übungserfolg setzte sie einer schnellen Entwicklung der Fähigkeiten gleich. Bewältigten doch selbst die schwächsten Kinder nach kurzer Zeit all die ihnen eben noch zu schweren Proben, folglich kann so schnell durch Beschäftigung mit diesen Mitteln die Fähigkeit der Kleinsten und Schwächsten entwickelt werden. So der Trugschluß! Diese Mittel sind als Spiele wenig kindertümlich. Durch sie alle hindurch schaut die Ängstlichkeit des Verstandes, die Kinder durch intellektuelle Spielmittel heimlich und früh schulfertig zu machen. Daher auch das verfrühte Lesen, Schreiben und Rechnen.

Diese Dinge dürften in den Schulkindergarten (für Schulpflichtige, aber noch nicht Schulfähige) gehören, wie ihn deutsche Städte und das Pestalozzi-Fröbelhaus I in Berlin-Schöneberg herausgebildet haben. Für die frühe Kindheit ist der **Kindergarten des Pestalozzi-Fröbelhauses** ein seit langem bestehender Gegenversuch. Die Kinder sind ebenfalls nicht nach Alter getrennt, sondern bilden familienhafte Gemeinschaften. Seit den 70er Jahren ist Leben und Lernen dort eins. Während M. Montessori neben dem Gemeinschaftsleben die bunte Fülle der Gesichte in elementare Spielübungen auflöst, vollzieht sich im Pestalozzi-Fröbelgarten die Entwicklung am Gartenbeet, in der Tier- und Pflanzenpflege, in den Fröbelspielen und im Getriebe der Hauswirtschaft selbst. Das Haus, einst in grüner Wildnis vor Berlin, hat geradezu als Produktionsschule begonnen. Die kindlichen Interessewellen, die sich im Montessorigarten auf einen festen engen Kreis von Intellektspielen beschränken müssen, haben im Fröbelhaus den wechselnden Monatsgegenstand schon vor Jahrzehnten geschaffen. Er wächst den Kindern von selbst aus ihrem wirklichen Leben, nicht aus Begabungsproben, zu. Aus den Erlebnissen am Monatsgegenstand quillt Darstellung und Erfindung. Alles unschulmäßig, ohne verstandesbildende Absicht. Alles entweder Arbeit oder Spiel. Arbeit ist für die Kinder Zupfen, Flechten, Weben, Formen, Ausschneiden, Aufkleben, Stäbchen- und Erbsenlegen, Herstellen von Geburtstagsgeschenken. Das Spiel aber ist wirkliches Kinderspiel: Bewegungs-, Nachahmungs-, Phantasie-, Gesellschaftsspiel.

Das Pestalozzi-Fröbelhaus versucht einen Ausgleich mit dem Montessorigedanken. Fräulein Hecker vom Pestalozzi-Fröbelhaus hat darum zu Füßen Maria Montessoris gesessen und in Rom die Kindergärtnerinnenprüfung abgelegt. Aber wie fein und selbständig ist der italienische Gedanke in Schöneberg lebendig geworden und dem deutschen Grundbau eingefügt! In Lankwitz knüpfen die Kleinen stundenlang, in Schöneberg ist jede Mappe, die ein Spiel enthält, anders zugeknötet. In Lankwitz übt man 64 Farbenstufen, in Schöneberg leuchten die Dinge selbst den Kindern vielfarbig entgegen, da färbt man Kirschkerne und legt farbensprühende Sterne. Da erkennt jedes Kind an einer Farbe, einer Form, einem Bildchen seinen Kleiderhaken wieder, später an seinem Namen oder an einer Nummer (Anfänge des Lesens und Schreibens). Vor allem: Lankwitz wollte römische Reinkultur sein. In Italien leben keine Kinderreime, keine alten und neuen Kinderlieder, Rätsel, keine alten und neuen Märchen und Spiele in so goldenem Überfluß wie in Deutschland. M. Montessoris Heime kennen sie darum nicht, folglich waren sie auch in Lankwitz verbannt. Ein armseliger Schmeil bestritt das nimmerruhende Bedürfnis der Kinder, Bilder und wieder Bilder zu besehen — „die Kinder wollen keine Bilderbücher“ hieß es. In Schöneberg lebt Kinderdichtung, Singspiel und die Welt des Bildes. In Lankwitz „zeichneten“ die Kleinen, indem sie die geometrischen Einpassfiguren nachzogen. Maria Montessori, die vom Kinde ausging und nur vom Kinde zu kommen glaubt, kannte das Kindermalen und die Kinderkunst nicht! Es ist keine deutsche Eigenliebe, wie der Übersetzer der Montessorischen „Selbsttätigen Erziehung im frühen Kindesalter“), Dr. Otto Knapp, meint, wenn wir die Ergänzung der Montessorischen Gedanken durch die deutsche Pädagogik der frühen Kindheit fordern. Maria Montessori geht vom Kinde aus, aber vom Kinde, das an wenige verstandesbildende Beschäftigungsmittel gefesselt ist. Das Wissensziel lenkt ungewollt alle Maßnahmen. Innerhalb der intellektuell bildenden Mittel hat das Kind freie Wahl. Der Ausgangspunkt ist das Kind, der Endpunkt: durchs Spiel verdeckte technische Schulvorübung. So fällt der Montessori-Versuch einer romanisch-intellektualistischen Vorstellung vom Kinde zum Opfer. Das Spiel wird Bildungsmittel; Phantasie und Darstellung als Ausdruck bilden keine Sinne, keinen Intellekt, folglich haben sie aus der Montessori-Erziehung auszuschneiden. Es bleibt trotzdem das Verdienst M. Montessoris, die entwicklungstreue Eigenentfaltung der frühen Kindheit als Aufgabe in das gesamte Erziehungsdenken auch von Italien aus geworfen zu haben. Ihre Wohn-Kinderheime, aus einem andern, dem sozialen Boden erwachsen, gehen schon heute segnend über die Weltteile.

*) M. Montessori, *Il Metodo della pedagogia ... — L'Autoeducazione.* — Rom, P. Maglione & C. Strini. — *Antropologia Pedagogica.* Mailand, Francesco Vallardi. — Mein Handbuch.

Bei Berthold Otto und Maria Montessori verbindet sich der Gedankengang Vom Kinde aus einerseits mit dem Von der Gemeinschaft aus, anderseits aber mit der Unterwerfung unter den Intellektualismus durch Anpassung verstandesmäßiger Anforderungen an die unerschöpflichen Triebe der Kindheitsstufe.

Hier schafft die **Kunsterziehungsbewegung** die Umwertung. Sie sieht gerade auf dem von Berthold Otto und Maria Montessori unbauten Felde der Kindheitsstufe etwas wesentlich Kindertümliches: im künstlerischen Schauen und Schaffen. Durch diese Bewegung erfaßt das Erziehungsdenken endlich den „ganzen Menschen“. Sie ist eine „Revolte des künstlerischen Menschen gegen den Intellektualismus unseres deutschen Lebens“ (Herm. Nohl). Die Kunsterziehung als Eigenbewegung ist vorüber; ihre Versuche aber sind in alle späteren eingegangen. Es ist geradezu ein Kennzeichen für die neue Lebensauffassung einer Versuchsschule, wenn sie ästhetische Werte als allgemeinen Lebensausdruck pflegt. Heute stehen in Hamburg wohl alle ehemaligen Kunsterzieher in der Gemeinschaftsschule. Was aus dem Reich in zwei Jahrzehnten zur Kunsterziehung hinzukam: Arbeitsschule, freie geistige Arbeit, staatsbürgerliche Erziehung — vervielfachte sich in Hamburg durch die einstige Bewegung zur Gemeinschaftsschule. Die Bewegung war selbst über sich hinausgewachsen zu einem letzten Erziehungsgrundsatz: Das künstlerische Schaffen als Vorbild der Kinderarbeit — selbsterlebte, vorgeschauten Ziele, freies Schaffen bis zur Erreichung des Zieles, Freude am zielverwirklichenden äußeren Werk. Damit hatten die Hamburger Versuche die Arbeitsschule im weitesten, Handtätigkeits- und geistigen Sinne vorweggenommen; sie mündeten in die Arbeitsschulversuche und damit in die Bewegung für Versuchsschulen fürs Schulkindalter ein. Erst mit dem Ausgehen vom Jugendlichen folgt dann die bewußte Wendung zum neuen Leben durch die Jugend.

Arbeitsschulversuche.

Ausgehend vom Bewegungs- und Tätigkeitsdrang des Kindes und von seinem Erarbeiten durch Betasten, Beklopfen, Besehen, Zerlegen und Verbinden umspannt der Begriff Arbeitsschule jetzt alles Erziehungsdenken der Gegenwart und macht den Vorgang der Zielsetzung und des Selbsttuns, sowie die Freude am Selbstgeschaffenen bei der Werk Tätigkeit zum allgemeinen Unterrichtsgrundsatz.

Ein Heer wackerer Arbeitsschulmänner gestaltet durch Arbeit im Sinne dieser Grundsätze ganze Schulen um; es ist unmöglich, all ihre Versuche auch nur aufzuzählen. Besondere Bedeutung erlangten vor anderthalb Jahrzehnten die einheitlichen Versuchsschulen in Dortmund, Augsburg, Dresden, Leipzig und die Münchener Versuchsklassen. Ihnen gilt Reinleins ausführliche Darstellung, auf die verwiesen sei*).

*) Dr. H. Reinlein, Der Versuchsschulgedanke und seine praktische Durchführung in Deutschland. Gotha, Fr. A. Perthes, 1919.

In der **Dortmunder Arbeitsschule** schuf ein einheitlicher Lehrkörper ein Schulganzes nach dem Grundsatz schaffenden Lernens um und gab die erste zusammenhängende Darstellung eines solchen Versuches durch Arbeitsbilder*). Die **Augsburger Elias-Holl-Schule** will „Denken und Tun“**) ebenbürtig nebeneinander stellen und durcheinander steigern; darüber hinaus ist ihr eigentümlich ein Zug zum Gestalten der Klasse als Lebensgemeinschaft (Arbeitsteilung und -vereinigung, Übernahme der Reinigungs- und Räumungsarbeiten, Einbürgern von Höflichkeitsformen und Gewöhnung an rücksichtsvolles Handeln gegeneinander). Die ursprünglichen **Dresdener**, namentlich aber die **Leipziger Versuchsklassen** geben dieser Versuchsreihe, entsprechend ihrem Ausgang vom Schulkinde, namentlich von den Schulneulingen aus, eine besondere Bedeutung. Sie schaffen einen neuen Anfangsunterricht mit einem Gesamtunterricht in einem andern Sinne als Berthold Otto. Das Unterstufenkind sieht die Welt und die Werte nicht nach fachwissenschaftlichen oder übungstechnischen Gesichtspunkten, sondern als lebendige, verbundene Einheiten. Es läuft, tastet, sieht, hört und probt die Dinge auf und ab in einer seine Kräfte entwickelnden Arbeit, die wir, weil sie ohne wirtschaftlichen oder systematischen Übungsnutzen ist, als Spiel werten. Aus dieser Erkenntnis heraus und fußend auf den Erfahrungen des „Arbeitsunterrichts“ entstand gerade von Leipzig her der neue Unterstufen- und Gesamtunterricht: Anknüpfen an Spiel und Kindergarten, Zurückdrängen des Stoffes, Anregungsquellen vom Kinderleben her, Darstellen als formender, malender, mimischer, dramatisierender Ausdruck, Erobern der Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen durch dies Auffassen und Darstellen der Welt des Kindes selbst. Mit dem Gesuch der Methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins um Genehmigung von Versuchs-Unterklassen im Jahre 1909 erschien bereits die theoretisch-praktische Darlegung***) der Versuchsziele durch eigene Versuchsberichte von P. Vogel, Erler, Rößger, Sieber (jetzt fast alle Schulräte in Thüringen!). Die Versuche wurden von 1911—1915 durchgeführt, im Kriege unterbrochen und nach dem Kriege auf Mittel- und Oberstufe ausgedehnt†). Zu einer besonderen Versuchsschule haben sie sich aufgebaut in der **Schule in Leipzig-Connewitz**, Zwenkauer Str. 35 (Schulleiter Schnabel). Eine lange Reihe von Anfangsklassen mit

*) Dortmunder Arbeitsschule. Leipzig, Teubner.

**) Löweneck, Denken und Tun. Über die österreich. Versuchsschulen, die in der Richtung der Arbeitsschule liegen, vgl. Th. Steiskal in der Schulreform Österreich. Ausg. der „Schaff. Arb. u. Kunst i. d. Schule“. Herausg. v. V. Fadrus u. K. Linke. Schulw.-Verl. A. Haase, Wien, 1, 1.

***) „Die Arbeitsschule“, herausgegeben vom Leipziger Lehrerverein. 4. Auflage (Klinkhardt, Leipzig). Erler, „Bilder aus der Arbeitsschule“. 2. Auflage (Klinkhardt, Leipzig).

†) Gesamtunterricht im 1. und 2. Schuljahr; zugleich ein Bericht über die Leipziger Versuchsklassen. 3. Auflage (Brandstetter, Leipzig). — P. Vogel, Gesamtunterricht auf der Unterstufe. „Erziehung und Bildung.“ Wissensch. Beil. d. Preuß. Lehrertztg. Febr. 1923.

Gesamtunterricht ist in Deutschland entstanden. Berichte über solche Versuchsklassen liegen vor von Paul Werth^{*)} (Berlin, 240. Gem. Schule, NW 21, Waldenserstr. 20/21), von Vorwerk und Wetekamp^{**)} über Vorschulklassen (Berlin-Schöneberg, Werner-Siemens-Realgymnasium), für ländliche Arbeitsschulen: von Wohlrab^{***)} (Brambach i. Vogtl.), Heywang^{†)} (Gochsheim, Württemberg), Eckhardt^{††)}.

Man darf all diese Versuche nicht gering werten. Sie haben die Loslösung vom Stoffgrundsatz vorbereitet und bedeuten die Anerkennung des Arbeitswertes an sich als sittliche Größe; sie haben die frühere „Handfertigkeit“ der allgemein bildenden Schule eingegliedert, der Werkstätigkeit als Fach den Boden bereitet und den Sinn für Geschmacks- und volkstümlich kunstgewerbliche Bildung wieder wecken helfen. Werkstätigkeit als Fach, so stark Kinderauge und Hand danach drängen, hat sich erst allmählich wahlfrei der Schule ein- oder anfügen lassen. Hier wirken als führende Anstalten die staatliche Werklehrerbildungsanstalt in Berlin-Schöneberg, Grunewaldstr. 1—5 (Leiter: Prof. Morawe), die städtische Werklehrerbildungsanstalt in Hildesheim (Leiter: Hampe), das städtische Arbeitsschulseminar in Düsseldorf (Leiter: Sittel), das städtische Werklehrerseminar in Köln (Leiter: Baertgens) und das Seminar für Werkunterricht des deutschen Vereins für werktätige Erziehung zu Leipzig (Leitung: Hofrat Hildebrandt, Scharnhorststr. 20; neben ihm: Stiehler und Frey).

In Seinig^{†††)} läßt Karsen^{†††)} die Schule der Handarbeit sich gleichsam dialektisch zur Schule der freien geistigen Arbeit überschlagen. Es lebt jedoch ein Doppeltes in Seinig: Zunächst das, was auch in Scharrelmann und Gansberg nach Wirkung ringt: Das tatsächliche Gegenwartsleben der Großstadt mit Film, Flugzeug, Rotationspresse und Elektrotechnik ist auch Eindruck, zum Teil Haupteindruck der heutigen Kinder. Technik und Werktat, obwohl auf dem Stundenplan kein eigenes Fach bei Seinig, erhalten dennoch bei ihm Raum und Wert eines Grundfaches im ganzen Schulleben. Von Denkzeichnen, dem praktischen, verstandbildenden Zeichnen im Gegensatz zum „künstlerischen“ kommend, erfaßt er allmählich die gesamte Erziehung, stellt die „redende Hand“ gleichwertig neben das Wort oder vielmehr ihre Tat über das Wort, läßt durch die Hand verstehen und wiedergeben, bringt das Kind als Augen- und Handmen-

*) Paul Werth, Wegweiser zur Arbeitsschule. Dtsch. Verl.- u. Lehrmittelanstalt. 1920. Neukölln, Boddinstr. 57. Ausführliches Schriftenverzeichnis.

**) Wetekamp, Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erz. u. Unterricht. Leipzig, Teubner. 4. Auflage. 1919.

***) Wohlrab, Jahresarbeit einer Anfangsklasse. Mein 2. Schuljahr. Zum 3. Schuljahr. Leipzig, Wunderlich.

†) Heywang, Die Arbeitsschulidee in der einkl. Volksschule. Leipzig, Wunderlich. — Die einklassige Schule. Langensalza, J. Beltz.

††) Eckhardt, Die Arbeitsschule auf dem Lande. Langensalza, J. Beltz.

†††) Karsen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart. Leipzig, Dürr. 1923.

schen, wie er überflüssige Fremdausdrücke fein übersetzt, neben dem erwachsenen Ohrenmenschen zur Geltung. Dann aber ist er nicht nur Techniker. Mit zwei Gedanken, seiner Philosophie der „wortlosen Erkenntnis“ und seiner Auflockerung der Masse zur Kameradschaft, ragt er in den Gegensatz zum Wortverstand hinein und reicht fast bis an die Schwelle der Gemeinschaftsschule heran. So ist er, trotz oft fragwürdiger Mittel, trotz des mechanischen Selbsttätigkeitsersatzes durch den Leitschüler, nicht nur Gegensatz, sondern Vorstufe der folgenden Bestrebungen*).

All dies Ringen in den Versuchs-Arbeitsschulen hat über den Arbeitsgrundsatz selbst weit hinausgeführt. Es leitet, hier weniger, dort mehr, unmerklich und zwangsläufig zur Schaffung neuen Lebens durch die Schule über durch zwei Ergebnisse: Erstens Entfaltung der inneren Freiheit durch Tun gegenüber dem früheren Wortaufnehmen, und zweitens Gestaltung der arbeitenden Klasse zur Gemeinschaft. Die erste Entdeckung treibt zur freien geistigen Arbeit, die zweite zur Gemeinschaftsschule.

Die freie geistige Arbeit.

Sie trat in dem Maße mehr hervor, als die Handtätigkeit über die Versuchsstufe hinaus zu wachsen begann zum selbstverständlichen, anerkannten, allgemeinen Erziehungsantrieb. Beweis ihres geistesgesetzlich notwendigen Eintretens in die Stufenabfolge der Versuchsschulentwicklung ist ihr gleichzeitiges Emportreiben an den verschiedensten Orten und von verschiedensten Fragestellungen her. So stammt aus der Leipziger Arbeitsschule die Springersche Versuchsklasse in Leipzig-Connewitz mit einer feinsinnigen Organisation der Freiheit des Schülergesprächs. Valentin Traudt in Kassel-Rotenditmold hat, vielleicht als erster, schon seit Jahrzehnten das Werk der Hand und die freie geistige Tätigkeit als eins gefaßt. Einen starken Einfluß gewann Alfred Bogen (Berlin) durch seine Loslösung einer großen Volksschulklasse von der üblichen Gebundenheit zu freier Arbeitsgemeinschaft. Hatte Seinig die Hand technisiert, so technisierte A. Bogen den Kopf.

Die Schüler und die Eltern werden dazu erzogen, Bücher zu befragen, Bücher in der Lesehalle aufzutreiben, Bilder, Zeitungsausschnitte technisch richtig in geordneten Umschlägen zu sammeln, Aufgaben zu übernehmen und nach der Terminkartei pünktlich zu erledigen: das erzieht zur geistigen Arbeitstechnik und bewahrt vor dem Schema fester Fragen, Fragerichtungen und Techniken für den gesamten Unterricht oder einzelne Gebiete. „Der Ersatz des Unterrichts im Sinne des Selbst-

*) Seinig, Die redende Hand. — Gedächtniszeichen (Typenzeichen). Leipzig, Wunderlich. — Zeichnen als Sprache. — Anweisungen zum Werkunterricht. Halle, Keferstein. — Der Arbeitsunterricht. — Aus der Praxis der Arbeitsschule. Osterwieck, Zickfeldt. — Das Mittel. Habelschwerdt, Franke usw.

schaffens ist zum großen Teile von der rechten Organisation der Schülerarbeit abhängig." Bogen selbst hat eine strenge Buchführung über alles Erarbeitete. Innerhalb dieser Arbeits- und Aufgabenorganisation kann er die Kinderfrage führend sein lassen. Die Fragestellung geht im großen wie im einzelnen tatsächlich von der Klasse aus. Bogens Realienbücher*) deuten oft in vorzüglichen Aufgaben an, wie seine Klasse den Grundsatz der schaffenden Arbeit verwirklicht. An derselben Schule, die der bekannte Rektor Otto Schmidt leitet, der selbst an Versuchen zum freien Schaffen, namentlich im Gestalten der Schrift „im Geiste Sütterlins“**) arbeitet, hatte Hermann Bachmann in seiner 1922 entlassenen Klasse Arbeitsgruppen (meist in der ersten Stunde) und Klassenarbeit nebeneinander eingeführt: Gruppen für Naturkunde, Erdkunde, Geschichte, Seelenkunde(!), die schriftliche Berichte über die Ergebnisse ihrer Arbeit an die gesamte Klasse gaben. Die Klassenarbeit war dramatisch belebtes Mitteilen und Ringen der Meinungen und künstlerisch betontes Darstellen, besonders auch auf dem Gebiete der schmückenden Schrift***). Ganze Volksschulen stehen bereits auf der Grundlage der freien geistigen Arbeit.

Eine eigenwüchsige Ausprägung hat der Schule der freien geistigen Arbeit der Lehrer Aug. Caster in seiner vielbesuchten Klasse an der 17./18. Bürgerschule zu Cassel gegeben. Die freie Arbeit steht hier zuerst nicht im Dienste des Denkens, sondern der Gemeinschaftsgesinnung. Die Klasse hat „soviel Lehrer und Schüler, als Personen in ihr vorhanden sind“. Jedes Mitglied der Gemeinschaft (Lehrer und Schüler im üblichen Sinne) hat sich sowohl als Lehrer wie als Schüler zu üben in Hilfs- und Opferbereitschaft, Unterordnung und Wahrhaftigkeit durch williges Unterweisen, Leiten, Mitteilen, Erklären, Sammeln und Ausleihen von Hilfsmitteln und Lehrstoffen und durch bescheidenes Zurücktreten gegenüber arbeitswilligen Schwachen. Die Einsicht in den Zweck alles Tuns führt zu einer philosophischen Propädeutik in der Volksschule, der Prof. Jaensch (Marburg) hohe Anerkennung zollt. Sie umschließt auch die Einsicht in die Arbeitsvorgänge als bewußtes Arbeiten und Erleben. Caster hat bereits im ersten Schuljahre die Anfänge fester Arbeitsweisen aus dem Stoffe selbst gewonnen. Hier trifft er sich, im Grunde schon vom Gedanken der Gemeinschaftsschule ergriffen, mit der Schule der Kultur der werdenden Persönlichkeit durch Steigerung des Denklebens im freien Erwerben der Technik geistigen Arbeitens: mit Gaudig.

Gaudig prägte den Begriff der freien geistigen Arbeit und schuf

*) Breslau, Ferd. Hirt. — „Das Realienbuch der Arbeitsschule“. Langensalza, J. Beltz.

**) Otto Schmidt, Im Geiste Sütterlins. Berlin, Albrecht Dürer-Haus.

***) Herm. Bachmann, Der Schreibunterricht der Arbeitsschule. Berlin, F. Ashelm. Bachmanns Klasse ist im Film „Kind und Welt“ von Karl Koch (Comenius-Film-Ges., W8, Jägerstr. 17) festgehalten.

ihm durch tiefe seelenkundliche und kulturphilosophische Begründung sowie durch die Tat seiner Schule und eine opferbereite Werbearbeit Bedeutsamkeit und starken Schallboden in der Schulwelt, namentlich in der Volksschullehrerschaft.

Gaudigs Schule bedeutet eine Krönung der Bewegung um die freie geistige Arbeit. Hier steht ein ganzer Lehrkörper mit bedeutenden Mitgliedern hinter einer Idee und einem Mann, der sie für die Schulwelt verkörpert und philosophisch verfiicht. Die Schule der werdenden Persönlichkeit ist als ein „Lebenskreis“ zu sehen, nicht als „Anstalt“; sie ist zu einem „reich gegliederten und einheitlich zusammengefaßten Lebensganzen zu gestalten“. Einen Teil dieses Lebenskreises, das Arbeits-Gemeinschaftsleben, hat Gaudigs Schule in einer Pädagogischen Woche des Zentralinstituts veranschaulicht. Die Vorträge und Lehrproben dieser Woche sind von Gaudig im Auftrage des Zentralinstituts herausgegeben*). Sie machen seine Versuche, ja seine ganze Schule lebendig. Auf die Darstellung der Einzelheiten wird darum hier verzichtet. Der Mittelpunkt der freien Arbeit Gaudigs ist nun der: aus naturtriebhafter Eigentätigkeit wird eine selbsttätige geistige Arbeitsordnung durch Entwicklung von Denkgewohnheiten, von Denkrichtungen, von allgemeinen Fragestellungen gewonnen, wie es Gaudig schon seit Jahrzehnten in seinen „didaktischen Ketzereien“ und „didaktischen Präludien“ zeigt. Der häufigen Aufrollung der Thematik eines Gegenstandes (Finden von Aufgabenrichtungen und Unteraufgaben) und den z. T. wiederkehrenden Denkrichtungen und Denkanstößen hat Itschner schon Bedenken entgegengestellt. Karsen hat sie gesteigert (in der Allg. dtsh. Lehrertztg., wiederholt im Buch „Deutsche Versuchsschulen“) und die Befürchtung ausgesprochen, es handle sich hier nur um Methode und um logisch-sachliche Schulung. Gaudigs Erwiderung (Allg. dtsh. Lehrertztg. 1922, 47) läßt den Gegensatz deutlich erkennen: er glaubt der Form bei der Denkerziehung nicht entbehren zu können und stellt die mit der Jugend erarbeitete Form in den Dienst des Kulturverständnisses. Sie soll sich entwickeln zu eigenen Fragestellungen, die dem Kulturinhalt entgegengebracht werden, also eigengesetzlich und gleichsam fachwissenschaftlich aus ihm erwachsen. Und damit ist der Hintergrund des Gegensatzes angedeutet. Es handelt sich um andere Ausgangspunkte. Gaudig stellt seine Schule in den Dienst der Steigerung der Volksdenkkraft, er will die Persönlichkeit bilden, um aus Persönlichkeiten ein masseloses Staatsbürgervolk zu schaffen. Das heißt ein neues Leben und eine neue Kultur durch die Schule schaffen wollen. Damit berührt Gaudig die Gegenrichtung, die vom neuen Leben selbst ausgeht. Dies neue Leben sucht Gaudig durch Entwicklung der Einzelpersönlichkeit zum Verständnis des Kultur-

*) Hugo Gaudig, Freie geistige Schularbeit. Breslau, Ferd. Hirt. 1922.

prozesses zu entfalten; die Gegenrichtung glaubt es als wirkende Kraft im Gemeinschaftsleben der Jugend schon heute zu verspüren.

Vom Jugendlichen ausgehend, entdeckte **Kerschensteiner** im Dienst an der Gemeinschaftsarbeit die Hingabesittlichkeit, die Staatsgesinnung selbst. Der Dienst am Werk hatte stets vergeblich an die Schultür geklopft. Kerschensteiner macht Ernst damit und fängt als Mann der Tat dort an, wo wartende Kräfte bisher keine schaffende, namentlich keine Werkarbeit, gefunden hatten: in der Fortbildungsschule. Damit wirft er den Berufsgedanken praktisch in die Jugenderziehung überhaupt. Alles Schultun gewinnt so einen andern Sinn. Die Schule wird dem Zuge zur Überwertung der Einzelleistung entrissen; die sittlichen Werte des Zusammenlebens kommen zur Entfaltung. Von hier aus ist Kerschensteiners großgedachter Fortbildungsschulversuch zu beurteilen, ebenso aber auch die „Arbeitsschule“, zu der er die Versuchsunterklasse der Volksschule und die Übungen der Volksschuloberstufe gestaltete*). Hinter dem Erziehungsziel Staatsgesinnung steht ein neues Kulturleben: Kultur ist Gemeinschaftsversittlichung, Hebung des bestehenden Staates zum Rechts- und Kulturstaat.

Dies Ideal entdeckte **Wyneken** im Jugendlichen selbst. Seine Erziehungslehre ist daher der Einklang aus dem Leitwort „Vom werdenden Menschen aus“ und dem andern „Von neuen Kulturwerten aus“. In der Jugend ruhen die ewigen, die unbedingten Menschheitsideale. Von Wyneken ab machen die Versuche Ernst mit einem neuen Leben der Jugend. Sie wandern auch räumlich aus der bisherigen Schule und ihrer Umgebung aus, gründen freie Schulgemeinden und suchen darin ein neues Leben aus der Jugend heraus sich selbst entwickeln zu lassen. Hamburg nimmt dann dies neue Gemeinschaftsleben mitten in die Weltstadtschule hinein. Wynekens Schöpfung Wickersdorf geht als erste bewußt nicht vom Kinde, sondern von einer neuen Kultur aus. Nicht nur von deren Ideal, sondern von einer geglaubten Wirklichkeit aus: von der Jugendkultur. Wickersdorf entsteht, nicht nur äußerlich, aus den **Lietz'schen Landerziehungsheimen**. **Lietz** hat der neuen Jugend ihre erste Stätte bereitet.

Von einem neuen Leben aus.

Die Landerziehungsheime von **Lietz** sind ein neuer Anfang, keine Nachahmung von Abbotsholme**). Mit triebhaftem Erkennen des Neuen, das in der Jugend werden will, führt Lietz die

*) Kerschensteiners Schriften. Reinlein, Versuchsschulen. Prantl, Kerschensteiner als Pädagoge. Fechner und O. Schmidt, Münchener Volks- und Fortbildungsschulen.

**) H. Lietz, Die deutsche Nationalschule. — Deutsche Landerziehungsheime. — Die ersten drei Landerziehungsheime. — Jahrbücher der deutschen Landerziehungsheime. — Von Lebenserfahrung und Lebensaufgaben. Veckenstedt (Harz), Landwaisenheim.

Jugend hinaus aus Stadt und Familie und läßt sie ein neues jugendtümliches Leben führen: Früh auf, der Sonn' entgegen, ein Bad, ein Wettlauf, ein Hafermusmahl, ungezwungener geistiger Verkehr als Unterricht, Wirtschaftsarbeiten in Hof und Haus, Wald und Feld, Spiel und Sport; Feierstunden („Kapellen“), Selbstverwaltung, freie Aussprachen über die Angelegenheiten des Heims, weite Wanderungen durch Heimat und lockende deutsche Landschaften. Wer den Unterricht sehen will, kann erleben, daß die Schüler weithin verteilt hinter Waldesbäumen stehen und Vogelstimmen belauschen, oder sich einer andern fröhlichen Beobachtungsjagd widmen. An besonderen Vortragsabenden berichten die Schüler über ihre Arbeiten. Daneben besteht auch ein Unterricht, der mit älterem Schulunterricht verzweifelte Ähnlichkeit hat. 1898 eröffnete Lietz das Heim zu **Il senburg**; als die Schülerzahlen wuchsen und das Haus sich nicht mitdehnte, kam **H a u b i n d a** (Franken) und dann **B i e b e r s t e i n** (in der Rhön bei Fulda) hinzu, zuletzt das Landwaisenheim in **Veckenstedt** bei **Il senburg**. Die Heime haben die Schüler nach Altersgruppen geteilt (**Il senburg** VI—U III, **Haubinda** U III—U II, **Bieberstein** Oberstufe). Aus dem Waisenheim ließ Lietz geeignete Kinder in die Landerziehungsheime eintreten und sicherte ihr Fortkommen bis zur Oberlehrerprüfung. So kehrten frühere Schüler als Lehrer im Sinne des Lietz'schen Führergeistes in die Heime zurück. Lietz führte bereits durch, was uns Wahlfreiheit auf der Oberstufe, deutsche Oberschule und nationale Einheitsschule jetzt erst bringen wollen. 1919 erhielten die Heime das Recht zur Abhaltung der Oberrealschulreifeprüfung: die letzte große Freude ihres Schöpfers! Es ist genug des Bleibenden, was der zu früh Verstorbene der deutschen Schulwelt hinterlassen hat. Sein Werk hat auch über sich selbst hinausgetrieben zu den freien Schulgemeinden; aus ihm sind **W y n e k e n** und **G e h e e b** hervorgegangen, die Gründer **Wickersdorfs** und der **Odenwaldschule**.

Wynekens Leben ist köstliche Entdeckerfreude, Mühe und Arbeit und tiefe Tragik. Wenige, aber schwerwiegende Werke und die freie Schulgemeinde **Wickersdorf** sichern ihm pädagogische Unsterblichkeit. Sechs Jahre hilft er Lietz, 1906 zieht er mit **Geheeb**, einigen anderen Lehrern und mit einigen Schülern auf seinen heiligen Berg **Wickersdorf**, vier Jahre darauf verdrängt ihn die **Meininger** Regierung, 1919 darf er zu seinen **Wickersdorfern** zurückkehren. Nach anderthalb Jahren folgen die Gerichtsverhandlungen. Dem pädagogisch Urteilenden gebietet **Wynekens** Werk Schweigen vor diesem Schicksal. **Wyneken** hat ein neues Erziehungsziel gesehen: Verwirklichung des Menschheitsideals durch Entfaltung der Jugend, in der es, durch Erwachsenensorgen unberührt, schlummert. Und er hat die Schule überwinden wollen durch die Stätte, in der die Jugend als Orden sich selbst lebt.

Seine freie Schulgemeinde hat er soeben selbst dargestellt in einem von der Sowjetregierung angeregten Buche „**Wickersdorf**“

(Lauenburg a. d. Elbe, Ad. Saal). Raummangels wegen sei hier auf das Werk verwiesen.

Führer der Jugendbewegung, hat Wyneken die Jugendromantik zur Schule zurückgeführt. Kritiker der Schule, hat er eine freie Schule geschaut und verwirklicht, die der Jugend Heimstätte werden wollte. Er prägte den Begriff der Jugendkultur und sah die Schule als Stätte der Jugendkultur, er ist Entdecker des Eigenwertes der Jugendstufe, Anreger der vielen freien Versuchsschulen, auch der Gemeinschaftsschulen. Alle freien Schulgedanken und Forderungen machen Anleihen bei ihm. Er war ein starker Organisator. Gegenüber dem Sichgehenlassen mancher neuen Schulen betont er: Alle Außendinge des Gemeinschaftslebens müssen mechanisiert, geregelt sein, damit Raum werde für geistiges Gemeinschaftsleben. Das Chaos mancher Schulen kann sich nicht auf Wyneken berufen! An Stelle der aus Angelsachsen eingeführten Selbstregierung setzt er Führertum, Kameradschaften, Schulgemeinde, Schülerausschuß. Er überwindet die Strafe als Erziehungsmittel, auch die Selbstbestrafung durch Mitschüler. Den „weltgeschichtlichen (weltseelengeschichtlichen) Sinn“ der Jugendbewegung sieht er in der Wiederentdeckung des Körpergefühls^{*)}. Spiel und Tanz, Wandern, Musik und Zeichnen werden wesentliche Arbeitsfelder der Jugend. Sie werden hoffähig in der Jugenderziehung. Dem vom Einzelnen her gesehenen Erziehungsziel „Entwicklung aller Kräfte“ und dem sozialen Ziel „Kulturübermittlung“ oder „Einordnung in die Gesellschaft“ stellt er ein neues gegenüber, das sich mehr und mehr als Ausgleich offenbart: Die Entfaltung der Jugendideale! Die Jugendideale sind ihm die Offenbarung des objektiven Geistes selbst. Für die Schulgliederung dachte er neu den Kern- und den wahlfreien Unterricht. Für den Kulturunterricht, Mathematik, den Heimatunterricht, Musik und Zeichnen hat er mannigfache Anregungen gegeben. Sein sittlicher Mut zum Radikalismus hat ihn über manche Schulüblichkeiten herbe und doch oft berechtigte Worte finden lassen, die, wie grelle Scheinwerfer wirkend, manche Augen schließen, andre aber öffnen und die Schule in scharf beleuchtetem Sehfeld neu schauen lassen.

Darum hat er auch seine Einseitigkeiten. Sein Erziehungsziel ist eine Verbindung von Plato, Fichte und Hegel mit Nietzsche. Nietzsches große Entwicklungsstimmung auf geistigem Gebiete, auf die Jugendbewegung übertragen und auf Platos und Hegels Ideen als Ziel gerichtet, ergibt Wynekens pädagogische Philosophie. So groß und eigen diese Zusammenschau auch wirkt und ist, so birgt sie doch Häufungen starker Widersprüche in der Einzelausprägung.

Wollen Plato und Fichte die Jugend der Familie nehmen, um durch Absonderung des Nachwuchses den Staat neu zu erzeugen, ein Volk zu erneuern, so wirkt Wyneken dagegen ganz individualistisch: „Fichtes Gedanke, die Kulturschule, in der das junge Ge-

^{*)} Kampf für die Jugend, S. 154.

schlecht zum reinen Dienst der Idee erzogen wird, zugleich zur allgemeinen Schule zu machen, ist einfach falsch^{*)}). Die „Volksschule“ setzt er in Anführungszeichen.

„Die Schule der Masse kann nicht der Ausdruck eines Ideals und einer idealen Zukunft sein, sondern nur der Wirklichkeit in ihrer rationalisiertesten Form.“ Welchen Sinn hat nun Wynekens Grundlegung noch, wenn die Entfaltung nicht der ganzen Jugend und damit die Erneuerung des Volkes und der Menschheit als Ziel gedacht wird? Bloß damit hier und da eine „Freie Schulgemeinde“ eigenen Stil lebt und ihr winzig Bruchteilchen Volksjugend ideal entfaltet, eine neue Pädagogik? Hier läge ein Widerspruch, der Wynekens gesamtes Denken zweckwidrig machte, wäre der Denker nicht dem Schicksal so vieler Schöpfer verfallen: der Einseitigkeit und mystischen Überwertung eigenen Werks. „Eine einzige freischaffende Schule kann schon einen Wert darstellen, der den eines ganzen wohlgeordneten nationalen Schulsystems aufwiegt^{**)}. Es ist kein Zweifel, Wyneken hat die große Volksaufgabe: Volkseinheit durch die Schule! nicht gesehen, wie er überhaupt Individualist auch in seiner Geschichtsauffassung ist. Der einzelne Große ist der Widerschein des Absoluten. Der einzelne Große mit seiner Schülerschar ist Wynekens Schulideal. Wickersdorf erscheint ihm so als Licht aus Bethlehems Stall^{**)}). Er ist überzeugt, „daß Deutschland in diesem Wickersdorf eine der größten Möglichkeiten seiner geistigen Erneuerung besessen und achtlos preisgegeben hat“. Er sei unbesorgt. Ifferten und Stanz leuchten noch immer in die Dunkelheit unserer Zeit, ihr Licht wird nie erlöschen. Was an Wickersdorf zeitlos war, wird nicht untergehen. Der Gedanke aber wird sterben, daß man der Notwendigkeit der Massenschulen aus dem Wege gehen dürfte durch „Schulen“, die auf einen Meister schwören, Schulen im Sinne der „Philosophenschulen“, „Dichterschulen“, „Malerschulen“. Wyneken läßt beide Begriffe oft durcheinander gehen, weil sie an dasselbe Wort gekettet sind. Wir sehen eine ganze Jugendgemeinde in Schulen des ganzen Volkes, das in Arbeitsteilung ihr Führer stellt. Und wir sehen die Schulen sehr unvollkommen und möchten ihnen helfen. Dadurch, daß hier und da eine Schar Auserwählter auf uns herabschaut, ist uns nicht geholfen! Wyneken will kein „Reformer“ sein, er will nur einen neuen Geist. Sein Buch „Wickersdorf“†) ist aber zur Hälfte Schulreform, ja Unterrichtsreform, glücklicherweise! Und gut wäre es, er sähe, wie seine Ziele auf diesem Gebiete in manchen öffentlichen Schulklassen — nicht in vielen — schon viel vollkommener erreicht sind. Leider ist die

*) Kampf für die Jugend, S. 278.

**) Ebenda, S. 279.

**) Wickersdorf, S. 118.

†) Vgl. ferner: Schule und Jugendkultur. — Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde. — Der Kampf für die Jugend. Jena, Diederichs. — Was ist Jugendkultur? München, G. Steinicke. — Die neue Jugend. München, Steinicke. — Revolution und Schule. Leipzig, Werner Klinkhardt.

neue öffentliche Schule Wyneken ganz unbekannt geblieben. Hätte er nur einmal in Hamburg oder Essen, Dresden, Magdeburg oder auch andernorts einzelne Klassen gesehen, die Gemeinschaften im besten Sinne des Wortes sind! Die Eigenwerte der Jugend sollen sich unter Führung entfalten! Wyneken aber neigt in Wirklichkeit zur Abbildung seiner Persönlichkeit in der Jugend.

Für dies Überströmen des Mannesgeistes in die männliche Jugend ist ihm der Eros das mystische Sinnbild. Wyneken ist nicht schuldlos an der sog. Inversionswelle. Die nackte Umarmung soll ein natürliches Sinnbild der Lebensgemeinschaft zwischen Führer und Knaben sein, ja für adlige Naturen kann sie zum Sakrament werden*). Man wird die unglückliche Eingebung, in der er dies Wort sprach, nicht richten, sondern beklagen und achten! Das zweckentsprechende Nacktsein (beim Baden, Turnen, Tanzen) ist schon weiten Kreisen wieder erträglich. Aber Schamgefühl und des Triebs sich schämen ist doch sehr verschieden. Nacktheit ist auch Sichtbarwerden eines letzten Mysteriums, und Scham ist Schutz dieses Mysteriums, das nach Storms tiefem Worte erst in der Liebe ersterben soll. Die Hamburger sind da natürlicher als Wyneken. Sie sagen: „Alles, was wir tun dürfen, ist, unbekümmert nackt sein dort, wo es für uns selbstverständlich ist . . . Aber die bewußte Pflege der Nacktheit macht diese zu etwas Besonderem, das sie nicht sein soll, denn die Schutzgöttin der Nacktheit ist die Unbekümmertheit**). Wynekens Glaube jeder Andersdenkende verstehe die Tiefe dieser Fragen nicht, ist sein Verhängnis. Daß der Meister auch hierin das Letzte wagen müsse (die nackte Umarmung als Sinnbild der Lebensgemeinschaft), ist, am Maß der heutigen Gefühlsentwicklung gemessen, zum mindesten nicht mehr unbedenklich. Von hier zu Blüher ist nur noch ein kleiner Schritt***). Hier darf nicht das Letzte gewagt, nein, hier darf der erste Schritt nicht gedacht werden. Wynekens Tragik ist hier dieselbe wie die seines ganzen Denkens: er setzt, wie die Jugend, so sich selbst als die Offenbarung des Absoluten und findet damit den Maßstab objektiver Beurteilung im eigenen Denk- und Triebleben. So war ihm, entgegen seiner Lehre, die Jugend ungewollt doch nur Mittel, die Fackel des eigenen Genius weiter zu tragen, und nicht das irdisch gewordene Leben des objektiven Menschheitsgeistes. Martin Luserke führt Wickersdorf weiter, hoffnungsvoller Zukunft entgegen†). Die freie Schulgemeinde selbst ist durch das Wyneken-Drama nicht erschüttert worden. Ihr Ruf führt

*) Eros, S. 62. Lauenburg, Ad. Saal.

**) Klaus Schriever in den Blättern der Schulgemeinde Berlinertor „Unsere Schule“. I, 6.

***) H. Blüher, Die Rolle der Erotik in der männlichen Gesellschaft. Jena, Eug. Diederichs. 1919. H. Blüher, Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen. Dasselbst.

†) Luserke, Tanzkunst. — Shakespeareaufführungen und Bewegungsspiele. — Schulgemeinde. Berlin. Furcht-Verlag.

ihr immer neue Schülerscharen und begeisterte Lehrer zu Wynekens Geist und Luserkesches Suchen nach einer Synthese zwischen Jugendfreiheit und Kulturdienst drängen zu planvoller Arbeit in fröhlicher Jugendgemeinschaft. Der Unterricht baut sich ganz unabhängig von den Kameradschaften in aufsteigenden Oberrealschulklassen auf. Das Leben der Jugend im Waldhochtal verrät frohe, stolze Selbstzucht. Körperkultur, Musik, Zeichnen, Jugendbühne werden besonders gepflegt.

Ausgehend von Wyneken, aber ihn ergänzend oder sich in bewußten Gegensatz zu ihm stellend, wirken die Odenwaldschule Paul Geheeb's und die Freie Schul- und Werkgemeinschaft Bernhard Uffrechts auf dem Jagdschloß Letzlingen in der Altmark.

Geheeb (Odenwaldschule) ist Mitbegründer Wickersdorfs, trennte sich aber bald von Wyneken, der in seinen Schriften nicht freundlich von ihm spricht. Seine Odenwaldschule hat wohl die schönste Lage aller freien Anstalten. Von Bensheim a. d. Bergstraße aus geht man durchs langgestreckte Zell und steigt dann in anderthalb schönen, waldegrünen Stunden nach Oberhambach empor. Geschützt, im kleinen Talkessel, mit Hangwiesen und Buchenwäldern, liegt das Dörflein mit wenigen Häuslein, und darüber, auf sonniger Anhöhe, die Schule mit ihren stattlichen Häusern, die einst Genesungsheime und Gaststätten waren. Oberhambach ist Wallfahrtsstätte der Apostel eines neuen Lebens durch eine neue Schule aus aller Herren Ländern. Inder und Amerikaner, Ostwelt, Nordland und Angelsachsentum leben hier, oft als Gäste über Monate hinaus, und erleben hier gleichsam die Offenbarung der kommenden Schule. Setzen wir Lietz und Wyneken in Oberhambach als selbstverständlich gegeben voraus, so bleibt als Neues zu mindesten eine starke Steigerung der Vorgängergedanken: Volle Lebensgemeinschaft von alt und jung, keine Altersgruppen unter den Schülern, ein natürliches Leben in den schmucken Heimen und der reizvollen Umgebung, gänzliche Wahlfreiheit in den Lehrgängen, die Schülergemeinde als einzige und höchste Behörde, der auch der Leiter untersteht. Die Lebensgemeinschaft: Da spielen Dreijährige auf dem Hof, und da gehen 19jährige junge Mädchen zu einem Lehrgang vorüber, um sich zur Reifeprüfung vorzubereiten, und nehmen unterwegs eine Handvoll Spiel mit den Kleinsten mit. In den Lehrgängen je nach Vorkenntnissen und nach Neigung für den Gegenstand 8—14jährige, 10—18jährige, wie es die Einzelnen in die Arbeitsgruppen treibt. Und Knaben und Mädchen durcheinander, auch Jugendliche, wohnend unterm selben Dach! Geheeb sagt, so habe er dem Zusammen der Geschlechter „die Sensation“ genommen, was Tagesschulen nie erreichen könnten! Das Leben: Daheim und draußen ein Abhärten, Beobachten, Wandern, eine große Kameradschaft. Das Unterrichtsleben: Eine große Zahl freier Lehrgänge, in die sich jeder nach geistiger Selbsteinschätzung einordnet. Einige

Schüler widmen sich der Einzelarbeit unter Anleitung der Lehrer und gehen nicht in Kurse. Die Kurse dauern meist einen Monat hindurch, dann wird über sie der offenen Schulgemeinde berichtet. Ich nenne aus einer Gemeinde, der ich beiwohnen durfte, als Beispiele für Deutsch: Aus der Romantik: Hoffmann, Eichendorff, Brentano, Märchen, Hölderlin. — Meier Helmbrecht. — Griechische Kultur: Bildkunst, Sokrates. Ein Odyssee-Lehrgang. Trauerspiel. — Rechtschreiblehrgang mit täglichen Nachschriften. Zeichensetzung. Gullivers Reisen. Schöne alte Kinderreime. — Geschichte: G. Freytags Bilder aus der deutschen Vergangenheit. — Die kaiserlose Zeit. — Kaiser Sigismund. — Steinzeit. — Bronze-, Eisenzeit. — Kelten. — Römer und Deutsche. — Fahrt ins Wormser Museum. — Fahrt in zwei Höhlen, dort übernachtet. Latein: Reden Ciceros, Übersetzung aus Plautus, Aufführung einer Szene aus Plautus. Griechisch: Plutarch, Perikles, Vorbereitung auf das Lesen des Thukydides. Neuere Sprachen: Phèdre, Précieuses, Tartuffe, Misanthrope, Sprachlehre. Einzelarbeit: Ein Mädchen arbeitet Browning, eines Carlyle, eines Hamlet. Naturkunde: Molche gefangen, Atmung der Lurche beobachtet, Fischeskelett hergestellt, Schwimmblasenversuche. Karte der Raubtiere hergestellt, Ameisen mikroskopiert, Hummel, Biene, Wespe beobachtet, Pilze, Tiere und Pflanzen bestimmt, gelesen über Menschenrassen. — Wärmelehre, Versuchsgruppen. Radium. Atomlehre („einige konnten nicht folgen, einige wollten für sich weiter arbeiten“). Erdkunde: Aus Grube gelesen. Amerika. (Amerika gewählt, „um die neuen Kameraden zum Sprechen zu bringen; ein Kamerad, Gegner Amerikas, forderte fortwährend zum Sprechen und Widersprechen heraus“.) — Heimatwanderungen u. a. Die Lehrgänge finden Unterkunft in besonderen Räumen, z. B. einem Deutschraum mit guter Deutschbücherei, dem Biologieraum usw. Dies Ineinandergreifen der freien Lehrgänge ist Geheeb's Stolz. Freilich kommen dabei 27 Lehrer auf 120 Schüler! So hat die Schule nichts Allgemeingültiges. Der Gedanke ist doch zu sehr eine schöne Flucht vor der Wirklichkeit in ein Odenwaldhochtal, vor dem Massenschülerleben in ein Gruppenidyll.

Der Wirklichkeit nähert sich stärker B. Uffrecht auf Jagdschloß Letzlingen*). Seine Schule geht auf eine Anregung des früheren preußischen Innenministers Wolfgang Heine zurück, der im Jagdschloß des Prinzen Leopold, Dreilinden bei Wannsee, mitten im märkischen Wald eine klassenlose Schülergemeinschaft begründete, die am Werk der Hände körperlich und geistig emporsteigen sollte. B. Uffrecht war mathematischer Pfadfinder in Wickersdorf. Der erstrebte Mittelpunkt seiner Schule ist die große geistige Familie; sie sorgt für Wirtschaft und Reinigung selbst, spaltet Holz, ackert, erntet, stählt den Willen am Opfer in dieser Gemeinschaftsarbeit; sie pfl egt

*) B. Uffrecht, Die Freie Schul- und Werkgemeinschaft. Berlin, Schwetschke.

abends in der Familie Uffrechts gute Hausmusik. Die Hauskapelle ist ein wesentliches Kennzeichen der Letzlinger Schule. Die ältere Gruppe gewinnt Anschluß an die Oberrealschulpläne und damit ans Leben jenseits des Heidegesichtskreises. Es wird tüchtig geistig gearbeitet, namentlich in Mathematik. Damit überwindet die Schule die grundsätzliche Flucht vor dem Leben und aus dem Einflußkreise anderer Erwachsener. Sie will, daß die Kinder sich allein gegenseitig beeinflussen und erziehen.

Teilweise noch im Bannkreise Wynekens und doch schon unter Hamburgs Einfluß stehen die anthroposophischen Rudolf-Steiner-Schulen, hauptsächlich in **Waldorf** b. Stuttgart, dann in **Köln** und **Wandsbek** b. Hamburg*). Die Pädagogik R. Steiners ragt über die Gitterstäbe der anthroposophischen Weltanschauung hinaus. Sie hat einen starken Schallboden in England. Was Steiner den pädagogischen Widerhall gibt, ist nur zum Teil seine zur Modesache gewordene Anthroposophie. Von ihr ausgehend, trifft er sich vielmehr mit der deutschen Gemeinschaftsschulbewegung. Die Kindheitsstufen zeichnet er mit feiner Beobachtungsgabe. Das jüngere Kind will nicht mit dem Verstand, sondern „mit dem Willen lernen“; das Geistig-Seelische und das Leibliche durchdringen einander beim Kinde stärker als beim Erwachsenen. Die Sinneswahrnehmungen nehmen das Kind ganz gefangen, es ist ganz Bewegung und vollkommener Nachahmer. Dann will es alles, „was herandrängt, in einem inneren Rhythmus und Takt ausleben, der sich mit seinem eigenen Bewegungsantrieb, der Herz- und Atmungstätigkeit, zusammenfügt“. Dann entfaltet sich der Sinn für das Melodiöse, und erst von der Reifezeit ab die Fähigkeit, „das phantasiemäßig Aufgefaßte in das gedankenhaft Begriffene überzuführen“. So geht das Erleben, entsprechend der Steinerschen Dreiteilung, durch Trieb, Bewegung und Nachahmung über Rhythmus und Melodie zur Gedankenschau und zum Begriff. Das alles ist vom werdenden Menschen aus gesehen. Im Kinde liegt eine Organ- und Sinnenweisheit, die später verlorengeht. Das Erwachsensein ist demgegenüber Alltag. „Das spürt das Kind, und seine Frische, die vom Born des Werdens stammt, bäumt sich dagegen auf . . . Es vergleicht instinktiv damit, was daraus im Lehrer geworden ist. So empfindet das Kind im Innersten eine lustig-überlegene Stimmung. Und zwar berechtigterweise, denn es rettet seine Gesundheit durch dieses Verhalten.“ Mit der Reife erwacht eine innere Welt und prallt auf die äußere. „Daraus erhebt sich jener ungeheure Tumult, der die Jugend bis zum 20. Jahre und oft noch darüber hinaus durchbraust.“ Wer ihn niederhalten will, wird nur des jungen Menschen größter Feind. Wie Wyneken sieht Steiner hier eine Wunsch- und Idealwelt erstehen, die Erwachsenen Leitbild zu neuer Lebenskultur sein kann. Die Inhalte wechseln rhythmisch in Interessenwellen (täglich die

*) Der Lehrerkurs Rud. Steiners im Goetheanum. 1921. Stuttgart, Der kommende Tag. A. G.

ersten beiden Stunden e i n e m Gegenstand gewidmet, bis die Kindergruppe nach Neuem drängt, daneben wahlfreie Fächer); der Unterrichtsgrundsatz heißt: Vom künstlerischen Gestalten zum Zeichnen, von da zum Wort! Steiner gewinnt für alles die Eltern; er ist auf dem Wege zur Gemeinschaftsschule, oder vielleicht umgekehrt: er hat schon Hamburger Vorbilder gesehen, die ein Jahr vor der Gründung der Waldorfschule, weithin sichtbar, aufleuchteten.

Von der bei Lietz, Wyneken, Uffrecht, Steiner betonten Körperlichkeit her erwuchs die **Elisabeth-Duncan-Schule** zur Gemeinschaftsschule mit dem Ziel harmonischer Geistes- und Körperkultur. Seit 1921 von Darmstadt in den Wildpark gegenüber dem Neuen Palais in Potsdams grünste Herrlichkeit verlegt, ist sie nicht etwa eine „Tanzschule“, sondern ein vorbildlicher Versuch zur Erhebung und seelischen Vertiefung durch Gewinnung eines neuen Körpergefühls und durch Musik. Die Mädchen werden durch einen einheitlichen Umgebungs- und Kulturunterricht auf Wunsch bis zur Lyzealreife gefördert*) unter ständigem Mithelfen im Haushalt. — Zu einem Gemeinschaftsleben für die körperlich Mühseligen und Beladenen hat der Erziehungsdirektor Hans Würtz das **Oskar-Helene-Heim** (Berlin-Dahlem) gestaltet. Es ist erhebend zu sehen, wie der ideenreiche Krüppelpsychologe Würtz die Heilbewegungen der Glieder in sinnvolle Gemeinschaftsbeschäftigungen verwandelt und wie er die Krüppel, von den Kleinen bis zu den Lehrlingen hinauf, zu einer arbeitsstolzen Gemeinschaft beseelt. Die Emporhebung des üblichen Schulunterrichts zu gemeinschaftsnotwendiger Erlebnisarbeit ist geplant**).

Eine Gemeinschaftsschule in sich ist die auf Barkenhof bei W o r p s w e d e vom einstigen großen Gestalter Worpstedes **Heinrich Vogeler***)**. Eine ländliche Eigenwirtschaft, in die die Kinder einbezogen sind und in der sie nicht etwa für ihre „Schule“ schaffen, sondern auch für den nackten Unterhalt der kommunistischen Siedlung. Also das Muster einer P r o d u k t i o n s s c h u l e und ihre kritische Selbstvernichtung zugleich. „Ein Dutzend Menschen wohnen in Barkenhof, Frauen und Männer und Kinder. Sie graben, roden, tischlern und drucken und unterrichten und erträumen sich ein Menschheitsparadies.“ Vogelers Kinder arbeiten des W e r k e s wegen und lernen, es nicht selbst zu besitzen. So entstehen Zellen des Zukunftsstaates besitzloser Menschen — und draußen brandet in Bremen die

*) Max Merz, Die Erneuerung des Lebens- und Körpergefühls, im Sammelwerk des Zentralinstituts „Künstlerische Körperschulung“. Breslau und Leipzig, F. Hirth.

**) Hans Würtz, Uwes Sendung. Leipzig, F. C. W. Vogel. — Sieghafte Lebenskämpfe. München, Leipzig, Fr. Seybold. — Das Seelenleben des Krüppels. Leipzig, Leopold Voß.

***) Heinr. Vogeler, Die Arbeitsschule als Keimzelle des klassenlosen Staates. Hamburg, Konr. Hanf. — Jos. Kliche, Heinr. Vogeler, Neue Zeit. 8. Dezember 1922. — Max Jungnickel, Die Flucht ins Bienenhaus. Frankf. Ztg. 10. Januar 1923, Abendblatt.

Welt der Baumwollbörse und der Scharrelmannschen Großstadtkinder.

In bewußten Gegensatz zur Linie Lietz—Wyneken—Geheeb—Uffrecht—Vogeler stellt sich **Dr. Max Bondy** in seiner Freien Schul- und Werkgemeinschaft **Sinntalhof** in Bad Brückenau*). Der neuen Jugend sind viele der alten Bindungen und ihre Inhalte fremd geworden, die noch von außen an sie herangebracht werden, ohne eine Verbindung mit den heutigen seelischen Kräften einzugehen. Es gilt, „den Sinn für die freigewollte Einordnung in jene Kräfte zu erwecken, von denen wir abhängig sind. Zu einem sinnvollen Leben gehört das Einfühlen in eine dem eigenen Ich übergeordnete Einheit in gesellschaftlicher, religiöser Beziehung, das Erlebnis des Wertes der Gemeinschaft“. Die Schüler nehmen daher eine mit dem Alter wachsende Verantwortung für das Ganze auf sich. Der Sinntalhof bereitet teils zum Hochschulstudium vor, teils fürs Handwerk; er hat eine Tischlerei und eine Gärtnerei, deren Lehrlinge am öffentlichen und geistigen Leben der Schulgemeinschaft vollen Anteil nehmen: die von Rodbertus geforderte Vereinigung von Hand- und Geistesarbeit und ihre Versöhnung in einem Menschen! Bondy vermeidet den „Idylliker“ Wickersdorfs und der Landerziehungsheime. Die neue Schule soll ein Gesellschaftsmittelpunkt werden.

Hiermit decken sich die Grundsätze des Schulvereins der **Neuen Schule in Hellerau** (seit 1. April 1920), die aber durch Hellerauer Überlieferungen ein eigenes Gepräge erhält. Die Handwerksschulung lehnt sich an die Hellerauer Kunstwerkstätten an, es entsteht eine handwerkliche Oberschule. Die Grundschule hat Gesamtunterricht, die Mittelstufe erstrebt eine einheitliche Pflege von Körper, Werk und Wissen und Kunst. Die Oberstufe hat drei Wege ins Leben: den wissenschaftlichen zur Hochschule, den handwerklichen zur Gesellenprüfung, den künstlerischen zur weiteren Ausbildung in den höheren Lehrgängen der Dalcroze-Schule. Ein Heim nimmt 50 Auswärtige auf, daneben ist die Schule Tagesschule für Hellerauer Kinder.

Die freien Schulen blicken mitleidig auf die öffentliche Schule herab. So sagt selbst Bondy: „Die öffentliche Schule kann Erziehung nur im Unterricht leisten und auch dort meist nur unvollkommen.“ Es kommt aber darauf an, in den gegebenen Massenverhältnissen Gemeinschaftsgesinnung zu entwickeln aus der größeren Gemeinschaft und aus ihr heraus nur um so stärkere gegenseitige Erziehungskräfte zu schaffen. Das haben die Gemeinschaftsschulen getan. Gerade als Tagesschulen haben sie das, was die freien Schulen als Nachteil ansahen, zum Segen gewandt und sind dadurch der freien Ausnahmeschule weit überlegen: sie haben die Eltern, denen man die Kinder glaubte entziehen zu müssen, der Schule eingegliedert und erst dadurch eine natürliche Lebensgemeinschaft geschaffen. In der Jugendbewegung hatte sich die Ju-

*) Max Bondy, Das neue Weltbild in der Erziehung. Jena, Eug. Diederichs.

gend selbst entdeckt und daher überwertet. Durch die freien Schulgemeinden verengte sie den Gemeinschaftsgedanken, der durch alle gegnerischen Strömungen der Gegenwart flutet, zur ausschließenden Gemeinschaft der Jugend. Die freien Schulen sind die Rousseau-Flucht vor der jetzigen Kultur. Ihr Glaubenssatz besagt, daß aus der Kindergemeinschaft ein neues Kulturideal nur erwachse, wenn die Jugend, der Familie entzogen, sich selbst und sich allein gegenseitig erziehe — als ob nicht hundert mächtigere „verborgene Miterzieher“ aus Vererbung, Anlage, erster Kindheit, Ferienaufenthalt, Eltern-erinnerung und aus Büchern her des Kleinglaubens der Wald-Retortenerziehung und darum des Überglaubens an die Allmacht der Absonderung und der gegenseitigen Erziehung spotteten! Hamburgs Gemeinschaftsschule ist der große Zusammenklang aus neuer Jugendgemeinschaft und Erwachsenen.

Die öffentliche Gemeinschaftsschule.

1. Auf dem Wege zur Gemeinschaftsschule.

Die Hellerauer Neue Schule will ihre Ziele auf dem Wege der Arbeitsschule erreichen, „die hier nicht bloß als ein methodischer Hilfsbegriff, sondern als eine ernsthafte Lebenseinstellung verstanden wird“. Das verbindet sie mit einer Gruppe öffentlicher Schulen, die selbst schon auf dem Wege zur Gemeinschaftsschule liegen. Die Lehrer der freien Schulen haben den Nachteil, daß sie selbst nicht den Weg der deutschen Arbeitsschule gegangen sind. Eine wichtige Stufe des Werdens der neuen Schule ist ihnen unbekannt geblieben. Sie beurteilen die Arbeitsschule daher nach ihren Anfängen und nicht nach ihrem Ringen um eine Wiedergeburt des deutschen Schullebens durch selbsttätige Gemeinschaftsarbeit. Darum steht das Unterrichtsleben der freien Schulen zurück hinter dem der öffentlichen neuen Schulen. Lietz trug vor, die Schüler arbeiteten das Gehörte aus. In vielen Gruppen der freien Schulen findet man solchen Vortrags- oder einen Frage-Antwort-Unterricht, oder aber das Schülergespräch als hauptsächlichste geistige Beschäftigung. Das heißt: Die Hälte der Tageszeit verfließt in aufnehmen-dem oder Wechselgesprächs-Unterricht alter Art, und daneben steht unvermittelt das übrige gemeinschaftliche Leben. Die geistigen Entwicklungsfreuden aber, das höchste Jugendglück, werden gar nicht in tätiger Seelen- und Arbeitsgemeinschaft erlebt. Aus der Not wird dann eine Tugend gemacht — der Unterricht sei ja gar nicht das Wesentliche der Schule, sondern das Leben außerhalb des Unterrichts. Nein, das geistige Wachsen ist gerade das erste Hauptstück der Jugendgemeinschaft, es muß ein starkes Glied des gesamten Gemeinschaftslebens sein. Hier könnten die freien Schulen an der öffentlichen Arbeitsschule beobachten, was geistiges Arbeitsgemeinschaftsleben ist.

Eine Reihe öffentlicher Schulen hat, wie Hellerau, diesen Aus-

gangspunkt genommen. Sie geraten jetzt z. T. unter Hamburger Einflüsse, z. T. bewegen sie sich über die Arbeitsschule als methodischen Begriff eigengesetzlich zur Gemeinschaft als Arbeitsanstoß, als Erziehungsmittel und Erziehungsziel zugleich hin, während die Hamburger vom neuen Schulleben unmittelbar ausgingen und teilweise beim Chaos begannen, um sich umgekehrt langsam rückläufig, wenn auch nur ein Stück Weges, in der Richtung der Arbeitsschule zu bewegen. Alle diese Schulen liegen in größerer oder geringerer Entfernung in einer Richtung zwischen neu gewollter Lebenskultur und der Arbeitsschule als geistiger Lebensstatt der Jugend.

Eine bedeutsame Wendung nahm die sächsische Arbeitsschule in der **Dresdener Versuchsschule** (46. Volksschule am Georgsplatz, Leiter Abg. Weckel). Ihr erster Jahresbericht (Jul. Klinkhardt, Leipzig) ist die gründlichste und anschaulichste, von Weise zusammengefaßte Darstellung einer Versuchsarbeit aus der neuen Schule. Hier verwandeln sich alle Glaubenssätze der freien und der Gemeinschaftsschulen in Fragen und Arbeiten. Die Dresdener Versuchsschule will sein: „Eine Stätte frohen, freien, gemeinschaftlichen Lebens und Arbeitens und eine Stätte jugendkundlicher Erfahrung, Beobachtung, Forschung; beide Aufgaben getragen vom ernstesten, liebevollen Bemühen um das Kind.“ Die Schule hat einen Wahl-Lehrkörper. Eltern, Lehrer und Kinder arbeiten zusammen „im Sinne der Produktionsschule“ zur Beschaffung neuer Einrichtungen. Vom Gemeinnützigen Verein konnte die Schülerwerkstatt übernommen werden. Die Schule beweist, wie sehr ein kameradschaftliches Leben mit den Kindern die meisten Zucht- und fast alle methodischen Mittel entbehrlich macht, die nur Folgen der Stillsitzschule mit Melden, Wiederholen und Zusammenfassungen waren. Ich denke an das vielfache Ausproben und Planen, an das von Höflichkeit geregelte Streiten um die Fragen und Lösungen (ohne Melden, ohne feste Denkrichtungen, ohne Anwendung von erlernten Fragegewohnheiten). Manchmal greift eine Klassenführerin ordnend oder fragend ein, dann wieder eine andere. Die Klasse hilft mit: „Jetzt frag mal Ilse!“ Ich denke an den Lehrer, der auf gute schriftliche Fragen der Schülerinnen schriftlich geantwortet hat, und an die Freude, die die Lehrerbriefe den Empfängerinnen bedeuten. (Sinnggebung für den sonst oft so sinnlosen Schulaufsatz!) Zeichnen und Werk werden besonders gepflegt, in Gesang hatten Kinder, die selbst spielten, ihre Geigen und Lauten mit und trugen der Klasse darauf vor. Die Lehrer teilen sich selbst in Arbeitsgruppen, die Kinderkunde, Organisationsfragen, Werkunterricht u. a. beobachtungsmäßig verarbeiten. Die Fragestellungen, nach denen alle einheitlich für den Jahresbericht Ergebnisse festhielten, sind, weil ins Einzelne gehend, lehrreich, z. B.: Zu welchen Lebensgebieten und Arbeitsaufgaben wird die Gruppe durch die freien Interessen der Kinder geführt, zu welchen durch Feiern oder Ereignisse im Schulleben, durch Tagesereignisse, durch andere Klassen, durch

eigenwirtschaftliche Bedürfnisse, durch Einsicht und Willen des Lehrers (a) um wichtige Arbeitstechniken zu üben? b) um an sich wertvolle Stoffe und Wissensgüter zu übermitteln?), durch sachliche Beziehungen zu einem vorhergehenden Arbeitsgebiet, zu welchen üblichen Fächern oder Stoffen kamen sie nicht? Unter *Abneigungen* wird allgemein die natürliche Ablehnung der Kinder erwähnt, starke Erlebnisse mündlich oder schriftlich vorzutragen. Eine wichtige Feststellung gegen die Beschränkung des freien Aufsatzes auf ein Stoffgebiet: das zufällige Erleben der Kinder! Die Schule schafft den neuen Begriff des *Übungs-falles*, d. h. der Notwendigkeit, arbeitsunfähige Kräfte arbeitsfähig zu machen. Eine Reihe von Fragen über Übungsanlaß, Übungsverlauf und Übungsabschluß wird aufgeworfen und zeigt, wie die Schule sachliche Sucherin und nicht Dogmatikerin ist — im Gegensatz zu einigen neuen Schulen, die vor allen ersten Anfängen und Fragen zu stehen beteuern und doch in Wirklichkeit hinter hohen Mauern von Dogmen über das, was das Kind vermeintlich nicht will und was es angeblich will, eine feste Stellung einnehmen. Dem Gemeinschaftsgeist wird in Dresden besondere Sorgfalt gewidmet (Verteidigen des Freundes, Helfen beim Rechnen, Rechtschreiben, freiwilliges Opfern, Pflegen, Erinnern und Gedenken der Beurlaubten, Kranken, Verzeihen, Danken, Höflichkeit, Wünschen, Fragen, Grüßen, Arbeiten, Feiern, Spielen, Wandern, Sparen, Erwerben gemeinsamen Besitzes). Wir dürfen von Dresden die wertvollsten praktischen Beiträge zur Gemeinschaftsschulfrage erwarten.

Ebenso von der **Magdeburger Versuchsschule** (Magdeburg-W, Sedanring, Schulleiter Fritz Rauch). Der Lehrkörper ist fast wahlweise zusammengetreten, jung und alt, Lehrer und Lehrerinnen haben trotz aller Gegensätze der Anschauungen im einzelnen ein Ziel: sie wollen, von der Methode der Arbeitsschule kommend, allmählich und organisch weiter in der Richtung zur Lebensgemeinschaft mit den Kindern und Eltern schreiten. Da keine Wahlelternschaft, sondern Bezirkseinschulung besteht, werden die Eltern in schwerer Arbeit für neue Beurteilungsmaßstäbe der Erziehungsarbeit in der Schule gewonnen. Die wertvollen Veröffentlichungen der Mitglieder*) lassen aus dem natürlichen Zusammen und Gegeneinander der Gemeinschaftsmitglieder Fragestellungen und Lösungen erwachsen. Der Aufbau ist noch klassenmäßig, wahlfreie Lehrgänge sollen entwickelt werden. Das Schulleben aber ist aller tötenden alten Hemmungen ledig, in einem Jahre ist in freiem Kinderleben ein frohes Schaffen erwachsen. Gesamtunterricht, Fragestunden, Selbstverwaltung, Schülergerichte, Werkarbeit, rhythmische Gymnastik

*) Kolrep, Rauch, Brandt: *Neuzeitl. Anfangsunterricht*. Velhagen u. Klasing. — Braune, Kahe, *Das 1. Schuljahr. Das 2. Schuljahr*. — Kahe und Buhß, *Die Technik der Lehrerziehung f. d. Gesamtunterricht*. Breslau, Hirt. — Faulbaum, *Das 1. Schuljahr*. Osterwieck, Zickfeldt.

sind in verheißungsvollen Anfängen vorhanden. Die Rhythmik entfaltet sich aus Märchendarstellungen und Kinderliedern in feinen Stimmungen, Bewegungen und Reigenbildern. Sie übt einen starken Einfluß auf Klassenhaltung und ästhetische Selbstzucht aus. Auch in einer nicht rhythmisch sich schulenden, aber regsamen Klasse gelang ein Versuch, die Freude am ersten Schneeglöckchenstrauß zu rhythmischen Zeilen (Kinderdichtung!) zu steigern, über alles Erwarten. Die Schule steht am Anfang ihrer vielversprechenden Arbeit. Vielleicht hat sie gegenwärtig die besten Grundschulklassen in Deutschland. Auch ist die Werkarbeit der Oberstufe vorbildlich für die Steigerung der zu Unterrichtszwecken bestimmten Herstellung von Lehrmitteln zu geschmackbildender guter Handwerksarbeit.

Wie stark alle neuen Schulen, auch bei methodischen Ausgangspunkten, zu einer anderen Lebensgestaltung drängen, zeigen die Beispiele von Frankfurt (Main) und Essen.

Frankfurt (Main) baut seit Ostern 1921 jahrgangsweise zwei Versuchsschulen auf, die „Reformschulen“ Röderberg und Schwarzbürg. Röderberg führt gemeinsame Erziehung der Geschlechter ein und betont Gartenbau und Werkstättenarbeit, Schwarzbürg soll mehr der freien geistigen Arbeit gewidmet sein; beide knüpfen an die gegebene Naturform des kindlichen Selbstunterrichts vor der Schulzeit an. Nicht „Selbsttätigkeit“ im alten Sinne, sondern das „Aussichselbst-Tätigsein“ ist Ziel. Die Kinder wählen in freier Selbstentfaltung ihre Aufgaben. Äußerer Zwang wird vermieden. Stadtschulrat Schüßler berichtet über die Versuche*):

„Die pädagogische Reform ist mehr als bloße methodische Angelegenheit, sie ist eine Erziehungsfrage, die als Voraussetzung eine gegen früher andersartige Grundgesinnung hat. Die Eltern, die ihre Kinder den beiden Schulen anvertrauten, sind mit den neuen Erziehungs- und Unterrichtsmethoden zufrieden. Ihnen tut vor allem der Geist der Liebe wohl, mit dem ihren Kindern entgegengetreten wird. Ihre Aufgabe, anregend zu wirken, haben die Klassen reichlich erfüllt.“

Die Steigerung der freien geistigen und der Handarbeit zur Lebensgemeinschaft tritt besonders in **Essen** hervor. Das Ziel der vom Rektor Bünge geleiteten Schule Bochohl 3 (Essen-Borbeck) ist nicht mehr die „Reform“, sondern die Lebensgemeinschaft und ihre sittlichen Kräfte zu gestalten.

Die ganze Schularbeit wird getragen vom Gedanken der sittlichen Gemeinschaftsarbeit, weil bei der Arbeit in der Gemeinschaft ständig wirkliche Gelegenheit zu sittlichem Handeln gegeben ist. Das freie Unterrichtsgespräch ohne Melden und ohne Namensaufruf der Schüler verlangt immer wieder strengste Selbstzucht, Rücksichtnahme, Nächstenliebe; die gemeinsame Arbeit beim Schülerversuch, die Gruppenarbeit in der Klasse, gemeinsame Bearbeitung von Beeten im

*) „Deutsche Schule“, 1922, 10.

Schulgarten, die Arbeit in den einzelnen Arbeitsgemeinschaften, die die Kinder außerhalb der Schule zum Zwecke der Durcharbeitung von Fragestellungen und Erarbeitung von Quellenstücken gebildet haben (3—5 kommen abwechselnd in den Häusern zusammen) — sie alle schaffen Gelegenheiten zu gemeinschaftssittlichem Handeln. In gleicher Weise wirken die Hobelbank- und Papparbeit der Knaben, das Nähen und Kochen der Mädchen. Die oberen Klassen verfertigten zu Weihnachten für die Kinder der unteren Klassen Spielsachen, Kleidungsstücke, Backwaren, so daß es möglich war, eine große Anzahl Armer mit Kleidung, alle Kinder mit einem Geschenk zu bedenken. Die Schule versucht, Schule und Elternschaft zur Elterngemeinde zusammenzubringen durch Heranziehung der Eltern zu den in freien Nachmittagsstunden ausgeführten Weihnachtsarbeiten: Sammlungen in der Elternschaft verschafften die Mittel, und Väter und Mütter halfen in der Schule beim Hobeln und Nähen.

Nach Einbruch der Franzosen erhielt auf Anregung der Kinder der Kochunterricht eine höhere erziehlische Bedeutung: die Mädchen der Oberklasse verzichteten auf das selbstbereitete Essen zugunsten der hungernden Kinder der Schule. Der Umfang der Speisung nahm zu, als dazu übergegangen wurde, die Alten zu speisen. Zur Zeit wird von den Mädchen der Oberklasse täglich das Mittagessen für 23 alte Mütter und Kranke zubereitet und von den Knaben in die einzelnen Familien getragen. Der Gemeinschaftssinn innerhalb der Elternschaft ermöglichte die Unterbringung von 45 Kindern an Freitischen. Im vergangenen Jahre wurde die Schule von etwa 1200 auswärtigen Gästen besucht; das Ausland war mit Estland, Finnland, England ebenfalls daran beteiligt.

Die Arbeit an der Versuchsschule vollzog sich unter den schwierigsten Verhältnissen: Raumfrage, Beschaffung der Arbeitsmittel (die teilweise, wie Kino und die gesamte Einrichtung der Kochküche, durch die Schule „zusammengebettelt“ werden mußten), Gewöhnung der Kinder zur neuen Arbeitsweise, Teuerung und Arbeitsmittelbeschaffung, vor allem der Kampf mit einem Teil der Elternschaft, der infolge Verhetzung in der „Arbeitsschule“ die „weltliche“ Schule vermutete. Die Stadtverwaltung hat die Schule mit Sonderbewilligungen wirksam unterstützt. So ist z. B. die Einrichtung für eine Schülerwerkstätte geliefert worden (Hobelbänke und Werkzeuge); desgleichen sind besondere Mittel für die Beschaffung von Arbeitsbüchern gewährt worden.

Die Schüler entstammen zu 90 v. H. Arbeiterfamilien. Eine Auswahl hat nicht stattgefunden; die Schülerzahl der Klassen beträgt 41 bis 61.

Rückblickend auf die Jahresarbeit, hat sich das Kollegium entschlossen, auf dem beschrifteten Wege weiterzugehen. Verfügen doch schon jetzt die Kinder über ein solches Maß von Selbständigkeit, daß man einzelne obere Klassen tagelang allein arbeiten lassen, nicht nur

still beschäftigen kann und daß Straffälle an der Schule äußerst selten vorkommen.

Eine auf Gartenarbeit gegründete Gemeinschaftsschule ist die **Gartenarbeitsschule** des Rektors Aug. Heyn*) in Neukölln. Eine höhere (Siedlungs-) Schule Berlins wirtschaftet selbst auf der **Scharfenberginsel**. Die Erträge dienen zur Senkung des Schulgeldes.

Der Versuchsgedanke fängt an, über ganze Städte sich auszudehnen. In **Chemnitz** steht neben der Humboldt-Verschulung (Gemeinschaftsschule) die für Ostern 1923 geplante Neuordnung des gesamten Schulwesens auf dem Boden der Gemeinschaftsschule. Nach einem Grundschuljahre setzen neben den Klassenverbänden wahlfreie Gruppen ein; benachbarte Schulen vereinen sich, um auf diese Weise größere Möglichkeiten für freie Arbeitsgemeinschaften zu schaffen. Damit verwirklicht sich der Paulsensche Gedanke der Hamburger „Schulengemeinschaft“ als allgemeine Schuleinrichtung einer Großstadt.

In **Neukölln** ist unter **Karsen** die **Aufbauschule** am Kaiser-Friedrich-Realgymnasium (Kaiser-Friedrich-Straße 208—210) im Sinne einer freien Jugendlichen-Arbeitsgemeinschaft organisiert. Seit Ostern 1922 bestehen zwei Aufbau-Unterklassen mit je 35 Schülern nebeneinander. Die Schüler sind ohne die immer zweifelhafter werdende „Auslese“ und ohne Prüfung aufgenommen, und zwar 13jährig aus Neuköllner Volksschulen. Sie arbeiten völlig selbsttätig und mit wahrer Arbeitsgier. So stark hat die gebundenen Geister das kameradschaftliche Leben untereinander und mit Karsen und **Marquardt** gelöst und gefördert. Wer einige Stunden in der Klasse zubringt, kennt nicht nur „Leistungen“, sondern die Einzelnen als junge Menschen, Freunde und Gemeinschaftsglieder, eine so natürliche große Freundschaftsgruppe ist die Klasse geworden. Die Leistungen leiden nicht darunter, sondern steigern sich unter dem Einfluß des natürlichen frischen Jungmenschenlebens.

In Neukölln reicht sich auch die Gemeinschaftsschule mit der einstigen Hamburger Kunsterziehung die Hand durch **Adolf Jensen****). Er gibt dem Gemeinschaftsschulgedanken in seinem Versuche an der 32. Gemeinde-Mädchenschule in der Rütlistraße zu **Neukölln** eine besondere Ausprägung, indem er vom Standpunkt der schöpferischen Arbeit aus den Begriff der Arbeitsgemeinschaft zu vertiefen sucht. Die freien Schülerarbeiten (Zeichnungen, Aufsätze, eigene Singweisen) üben auf die Mitschüler starke seelische Reize aus, bestimmen deren Phantasie und Willen zu innerer Entwicklung in der Richtung der gehörten und geschauten Arbeiten. In jeder Arbeit aber offenbart sich die höchste Leistung einer Schülerpersönlichkeit. So

*) Aug. Heyn, Die Gartenarbeitsschule. Breslau, Hirt.

**) Schilderung der Schule: Otto Winter, Birkenwerder. Aus der Gemeinschaftsschule. Allg. deutsche Lehrerzeitung. 14. April 1922.

üben die Kinder aufeinander ständig einen Zwang zur Höherentwicklung aus: die Grundsätze der Kunsterziehung, der Arbeitsschule und der Lebensgemeinschaft durchdringen sich. Jedes Kind aber wird so durch die Klasse unter die Bedingung des Schriftstellers, des Forschers und des bildenden Künstlers gestellt: die Kunsterziehung hat, den Ring schließend, zur Gemeinschaftsschule in Hamburger Auffassung geführt.

Ähnlich wie beim ehemaligen Hamburger Adolf Jensen führte die schaffende freie Arbeit Heinrich Scharrelmann zum Versuch der **Bremer Gemeinschaftsschule** an der Schleswiger Straße von Ostern 1920 ab. Diese Schule ist wichtig; denn schon nach einem Vierteljahre kam hier der Widerstreit, der in den Dingen selbst liegt, praktisch zum Austrag. Die Mehrheit des Lehrkörpers unter Führung Aeevermanns prallte mit ihrer Auffassung der Arbeitsgemeinschaft auf das Scharrelmannsche Leitbild der „inneren Gemeinschaft“. Zwang und Freiheit, die alten Gegenpole aller Erziehung, stießen sich hart im Raume der Versuchsschule. Die Mehrheit wollte der Zwanglosigkeit „die Sicherung der gründlichen Arbeit überordnen“, sie bestimmte die Gemeinschaft als Arbeitsgemeinschaft und gestattete den „Zwang aus der Gemeinschaft“, „wo er zur Sicherung der Arbeit notwendig war“. Dem Ziel der Schule, Pflegestätte des kindlichen Lebens zu sein, wurde die Aufgabe hinzugefügt: die Kinder hineinzuführen in das Gesamtbewußtsein der Zeit. Scharrelmann nahm daraufhin Urlaub. Der Gegensatz führte zur Teilung der Schule. Die Mehrheit führte den Versuch in ihrem Sinne weiter als Arbeitsschule a. d. Theodorstraße. Daneben bestand schon die Gemeinschaftsschule an der Stader Straße (Schulleiter Fritz Heege*). Scharrelmanns Schicksal ist das der Idee der Freiheit überhaupt. Ihr Gegenpol ist in der Neuen Schule die freiwillige Unterordnung unter die Notwendigkeiten der Gemeinschaft. So entsteht ein Neues: Gemeinschaftsfreiheit. Einzelfreiheit innerhalb der Gemeinschaft ist Bindungslosigkeit. Sie wird stets zum Auseinanderfall des an sich gleichgerichteten Lehrkörpers oder zum Widerstand selbst der freiesten Eltern oder zur Wirkungslosigkeit der Gemeinschaft innerhalb ihrer Glieder selbst führen**). Ihre Glieder bleiben dann einzelne, als ob sie gemeinschaftslos seien, und die Schule wäre dann nicht Gemeinschafts-, sondern Schule der Einzelnen zu nennen. Solche Ungemeinschaftsgruppen gibt es vereinzelt auch noch in Hamburg. Im Bremer Lehrerverein kennzeichnete

*) H. Scharrelmann, *Intime Pädagogik. Erlebte Pädagogik. Weitere Werke.* Sämtlich: Braunschweig, Westermann. — Fritz Heege, *Wie machen wir's.* „Die Neue Schule“, Mannheim, Bensheimer, 1. Juni 1922. — A. Brüning, *Die Entstehung der 3. Versuchsschule in Bremen.* Allg. deutsche Lehrerzeitung. 3. März 1922.

**) Im Widerstreit dieser Gegenpole einer Idee wird besonders die private Gemeinschaftsschule stehen, wenn sie Tagesschule ist. Die private Gemeinschaftsschule in Berlin-Dahlem ist ein ergreifend tragisches Beispiel dafür.

Mehrer den weiten Hintergrund solchen persönlichen Widerstreits, wie ihn die Scharrelmannschule erlitt, „als notwendige Durchgangspunkte und Wegweiser der weiteren Entwicklung“. Als solche weisen sie zu den umfassendsten Versuchen in Deutschland, auf Hamburg, hin. Alle Versuche auf dem Wege zur Gemeinschaftsschule stehen bewußt oder unbewußt unter hamburgischen Einflüssen. Sie haben nicht Hamburg vorbereitet, sondern Hamburg hat sie alle stark angeregt, doch so, daß die meisten dieser Schulen, wie das Beispiel Essens zeigt, eigene Ausprägungen des gleichen Grundgedankens sind. Wie Bremen Versuchsgrade in dreifacher Abstufung zeigt, so umfassen die Hamburger Versuche alle Abstufungen der Verwirklichungsmöglichkeiten zwischen heutiger Schule und einer Schule der völlig freien Kindheitsentwicklung und des neuen Gemeinschaftslebens.

2. Die Hamburger Gemeinschaftsschulen.

In Hamburg entstand Name und Begriff der neuen Schule. Die Eltern der Schule am Berliner Tor prägten statt des Straßennamens für „ihre“ Schule den schönen Ausdruck „Gemeinschaftsschule“ und ließen davon auch nicht, als die Reichsverfassung später denselben Namen mit einem neuen Simultanschulbegriff verband. Dem verfassungsmäßigen Begriff als Schulart wird also voraussichtlich dauernd der Name Gemeinschaftsschule für zukunftsuchende Versuchsschulen im Sinne Hamburgs gegenüberstehen. Gutgemeinte Vorschläge, ihn zu erweitern zur „Lebens-“ oder „Volksgemeinschaftsschule“, werden voraussichtlich erfolglos bleiben.

Die Wurzeln der Gemeinschaftsschulbewegung sind: Hamburg als Weltstadt, als selbständige geistige Großmacht neben der räumlichen Preußens, die starke niederdeutsche Eigenart, die der Eiform der deutschen Schule widerstrebte, alte Hamburger Schulkultur, die eine große Reihe führender Köpfe erzeugte, die Kunsterziehungsbewegung, die Verbindung der Schulwelt mit der allgemeinen literarisch-künstlerischen Hamburgs, so daß Lichtwark, Falke, Liliencron, Dehmel, Löwenberg mit im Hintergrund der Bewegung standen, und die Verbindung der Schule mit Handel und Wandel, mit Arbeitgebern und der Arbeiterschaft in Hamburg.

Wie die Kunsterziehung von oben her sich in den Arbeitsgedanken verbreiterte, so wuchs von unten her die Hamburger Arbeiterbewegung in den pädagogischen Gedanken hinein. Auch sie kam von kunsterzieherischen Arbeiterbildungsbestrebungen her, wollte die geistige Umwelt der Arbeiterfamilie emporheben zur Kunst und führte sie höher zur Geistesgemeinschaft des Gesamtvolks. „Eine drängende Sehnsucht nach Arbeiterkunst quoll auf, und es wurde ein Hineingerafftwerden in die Kultur des ganzen Volkes“ (W. Lottig). Eine Kampfpartei wurde zur Kulturträgerin und Kulturbildnerin.

Der Arbeiterschaft war mit Theorien und Forderungen nicht geholfen; mit ihr ging die Bewegung von Schulversuchen zu Versuchsschulen über.

Seit 1897 hatten drei Hamburger Schulen das neue Zeichnen erprobt. 1909 legt die Schulsynode einen neuen allgemeinen Lehrplanentwurf vor, den bedeutendsten im damaligen Deutschland. 1910 beantragt sie vergeblich Hinausschiebung des Schreiblese- und Rechendrills im ersten Schuljahr. 1912 fordert sie Versuchsschulen. 1914 beginnt ein amtlicher Ausschuß sein Werk. Matthias Meyer, Carl Götze, Adolf Jensen, Herm. L. Köster, William Lottig, Roß gehören ihm an. Die „Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ hatte bereits 1906 einen Ausschuß zur Erforschung des Wesens von Versuchsschulen im Sinne der Hamburger Erziehungsgedanken eingesetzt. Aus diesem Kreise ist in vierzehnjähriger schwerer Arbeit ein feinsinniges Buch hervorgegangen: „Vom Kinde aus“^{*)}. Es ist also nichts mit der Legende, die Versuchsschule sei eine unzeitige Geburt fiebernder Revolutionsbetriebsamkeit. Im Gegenteil, ohne Krieg und Revolution wären sie nicht später, sondern früher entstanden. Wohl aber brachte die Verzögerung durch Weltereignisse zweierlei Neues. Erstens die Furcht vor jeder Abweichung von der Einform, vor Versuchen überhaupt, war behoben. Wären die Schulen früher gekommen, so hätte man Versuche nur innerhalb des als zulässig Erachteten gestattet, und dies Zulässige ließ sehr wenig Freiheit und Eigenwuchs zu. Es kam aber darauf an, einmal im freiesten Stadtstaat den Mut zum Pfadsuchen und — das ist menschlich — auch zum Irren zuzulassen. Das zweite: Eine neue Bewegung, neue Köpfe! Die Jugendbewegung hatte dem Alter die Augen geöffnet für den Sinn des Jungseins, für das neue Jugendland. Der Widerstreit des kommenden Geschlechts gegen das herrschende Erwachsenen-geschlecht hatte sich gerade in Hamburg zu gemeinsamem Ausdruck verdichtet, gab den Versuchsbestrebungen neue Ausblicke. Neue Köpfe! Jüngere Lehrer, unmittelbar aus der Jugendbewegung und aus dem Schützengraben in die Schule tretend. Diese Jungen, ohne Vereinszusammenschluß, bildeten den fast schon sagenhaften Wendekreis. Wie die Alten, Wolgast, Götze, Gläser, Jensen, Lottig, auch vor den Versuchsschulbestrebungen schon von Bedeutung waren und ein Lebenswerk bereits getan hatten, so waren auch die Jüngeren nicht irgend welche, nicht die ersten Besten! Einige Führernamen: Fritz Jöde, Max Tepp, Friedrich Schlünz, Kurt Zeidler, Adolf Röhl. Jöde, bekannt als Vertoner Lönsscher Lieder, des „Kleinen Rosengartens“, und als Verfasser der „Musikalischen Jugendkultur“ u. a., gab als Gegenstück zur Arbeit der Älteren „Vom Kinde aus“ die „Gedanken der Erneuerung aus dem Wendekreis“ heraus^{**)}. Der Wendekreis steigert eine Seite der Anschauungen der Älteren: die Loslösung vom Alten, die Bejahung

^{*)} Vom Kinde aus, Arbeiten des Päd. Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Herausgegeben von Johannes Gläser (1920 bei Westermann, Braunschweig).

^{**)} Fritz Jöde, Pädagogik deines Wesens. Lauenburg a. d. Elbe, Adolf Saal. 1920.

der reinen Idee der Kindesentwicklung ohne Rücksicht auf Kulturnotwendigkeiten, den Willen, einmal ganz von vorn anzufangen, die bewußte Verneinung der Schule als planvoller Unterrichtseinrichtung. „Im Anfang war das Chaos, muß stets das Chaos sein, wenn etwas wirklich Neues, Fruchtbare werden soll. Darum Mut zum Chaos!“ (Adolf Röhl.) Es ist also der Wille, unbedingt zu sein, unbedingt durch das spätere Leben, durch Wirtschaftssorgen der Erwachsenen, durch Unterrichtsüberlieferung, durch das Zielbild des erwachsenen heutigen Kulturmenschen. Glaube, daß die Eigenentwicklung des heutigen Kindes es ohne weiteres in die Kulturwelt hinein entfaltet, aber auch über sie hinaus zu höheren Werten einer nicht nur wirtschaftlich fühlenden Menschheit.

Aber fordert unsere bestehende Schule nicht alles das auch? Sie tut es, und das ist es, was den Wendekreis von ihr abwendet. Denn sie handelt in allen Dingen genau gegen ihre Forderungen. Sucht die Schule jetzt auch nur den Ausgleich zwischen Kind und Kultur? Wird nicht von unten auf jede Entwicklung abgebrochen und mit feinster methodischer Kunst ein Wissenschaftssystem in Stöfchen zerlegt und in Wiederholungen durch Kindermund aussprechbar gemacht, an Stelle der Entwicklung gesetzt? Das ganze tätige Hineinfragen der kleinen Seele in die große Welt der Dinge und des Denkens jäh abgeschnitten durch „methodische Einheiten“ in Sprachformen, die jenseits der jeweiligen Entwicklungsstufe liegen? In der Erkenntnis dieses Widerspruchs trifft sich jung und alt.

Daher der Gedanke: Innerhalb der heutigen Schulform ist überhaupt kein Versuch mit natürlicher Entwicklung der heutigen Kindheit möglich. Heraus aus der jetzigen Schuleinrichtung, ihrer Gliederung, ihrer Ordnung! Das ist sehr gewagt. Wird der Staat es verantworten? Darum nur Kinder, die selbst und deren Eltern das Wagnis wollen, nur Lehrer, die gleichen Muts und Sinnes zu neuem Gemeinschaftsleben sind. Das heißt: Wahllehrkörper, Wahlelternschaft. Heute haben die Lehrer mit den Eltern gar keine Gemeinschaft, die Eltern unter sich und mit den Schülern erst recht nicht. Und die Kinder ordnete die Schule nach Jahrgängen, Hausnummern, Straßen, Stadtteilen, Bekenntnissen, Ständen, und dann wieder nach Fächern, Verstandesbegabung, Neigung, nach Begabung für diesen oder jenen Beruf. Laßt die Kinder sich finden! Was zusammengehört, wird seine Fahne erheben! (Max Tepp.) Wo Kinder zusammen sind, bilden sich Freundschafts-, Spiel-, Beschäftigungsgruppen, Gemeinschaften. Diese Bildungen haben wir bisher gar nicht beachtet. Aber gegen den Willen der Schule stand ein Klassengeist, ein Geist der Gruppen, der sich heimlich half und schließlich eine höhere Moral verkörperte, den Gemeinsamkeitsgeist. Dieser bisher heimliche Gemeinschaftsgeist soll eine Kinderlebensgemeinschaft schaffen, die sich gründet auf von selbst sich bildende Schülergruppen, Kameradschaften. Ältere Schüler bringen jüngere Geschwister, jüngere Nachbarn, Knaben wie

Mädchen, mit in die Gruppe. Die Kinder gehen zu den Lehrern, zu denen es sie zieht und wo sie Freunde finden. Es besteht das Recht auf Freizügigkeit von Gruppe zu Gruppe: Statt der Schule entsteht ein Stück natürlichen Kinderlebens. Der Entwicklungsdrang dieser Gemeinschaft leite, entscheide, führe sich und uns!

So die Jugendbewegung zur Erziehungsaufgabe! Die Jugendbewegung war in Hamburg eine Macht. Von dort aus kamen die „Jungen Menschen“, die beste und tiefste Zeitschrift der Jugend. Knud Ahlborn gründete auf Sylt die Klappholttal-Heimstätte, die Siedlung Groß-Vlieh auf Sylt steht der gesamten Hamburger Jugend offen. Hamburg ist jung, die Jugend und das junge Mannesalter hat dort stärkeren Einfluß als anderswo. Mit dem Zusammenbruch im November 1918 trat die Jugendbewegung mit dem eigenen Anspruch auf eine Versuchsschule auf.

Man vergegenwärtige sich die Novembertage 1918 in den Köpfen der Träger dieser Bewegungen! Schon am 12. November entsteht der erste deutsche Lehrerrat, natürlich in Hamburg. Der neu berufene Schulsenator Emil Krause beginnt seine Tätigkeit damit, allen Schulen Lehrplanfreiheit zu gewähren. Der alte Antrag, sofort die längst begehrten zwei Versuchsschulen einzurichten, wird stürmisch wiederholt. Die Alten treten auch für die Jugend ein: auch die Jugendbewegung soll ihre Schule haben, ihre Wendekreissschule.

Doch kein Schulgebäude frei; alles Lazarette, Brotkartenausgabestellen! Da erringt sich der Wendekreis unter dem Schutz der Waffen des Arbeiterrates das Schulhaus Breitenfelderstraße 35. Und nun tritt die Jugendbewegung, wie sie leibt und lebt, als Lehrkörper in die Schule. Unabhängig davon gewährt Landesschulrat Umlauf Götze, dem jetzigen Schulrat für das Volksschulwesen, und Lottig volle Freiheit in ihren Versuchsschulen. Götze organisiert die Schule in der Telemannstraße 10, Lottig die am Berliner Tor 29. Ein Jahr später forderte die Barmbecker Arbeiterschaft eine Versuchsschule (Am Tieloh-Süd), die Wilhelm Paulsen übernimmt.

Die Siedlungsschule in Langehorn, die Heimschule in Bergedorf schließen sich an. Als höhere Schule tritt die Lichtwarkschule in Winterhude in den Kreis der Gemeinschaftsschule. Wilhelm Paulsen wirbt für den Zusammenschluß zu einer Schulgemeinschaft, wird deren Vorsitzender und erreicht, daß zehn weitere Volksschulen sich entschließen, ihre Schulformen allmählich und organisch zu Gemeinschaftsschulen zu entwickeln. Schon nach dieser Mannigfaltigkeit der Entstehung kann man schließen, daß es sich nicht um die Gemeinschaftsschule handelt. Es gibt vielmehr verschieden-gradige Gemeinschaftsschulen, solche, die an die heutige Schulform anknüpfen, und hochgradige, die unsere Schule ganz verneinen. Vier Versuchsschulen, Wendeschule, Berliner Tor, Telemannstraße, Am Tieloh-Süd, stellen sich mit einem Ruck mitten in die neue Schulwirk-

lichkeit hinein, aber auch wieder verschiedengradig. Die Telemannschule sucht von Anfang an den Ausgleich zwischen Idee und gegebenen Verhältnissen und nimmt das vermutete Ergebnis der Entwicklung der anderen voraus. Sie schafft eine Mittellinie zwischen Überlieferung und neuem Leitbild. Die Wendeschule geht bis zum letzten, zur völligen Aufhebung der Organisation. Berliner Tor geht bis an die Grenze, Tieloh-Süd, das ein Jahr später gegründet wird, hat von dem Entwicklungsschicksal des Wendekreises gelernt und beginnt ebenfalls nicht beim Chaos.

Wir sehen also folgende Entwicklungslinien: Auf den mittleren Stand der Telemannschule zu bewegen sich unbewußt und wider Willen von der äußersten Linken her in Abständen, wie Planeten gegen ihren Schwerpunkt, die Wendeschule, Berliner Tor, Tieloh-Süd, von der Rechten her zehn Volksschulen und eine höhere Schule, die Lichtwarkschule.

Das Schicksal der Bewegung von links her ist allgemein bekannt. Man kann diesem tragischen Schicksal nicht den Anteil versagen. Es erfüllt sich, was der Wendekreis geträumt: „Am Anfang war das Chaos.“ Aber es blieb das Chaos! Ein völliges Durcheinander wirbelte durch die Massen von 600 bis 700 Schülern. Damit war der Richterspruch der alten Pädagogik gefällt. Und dennoch, der Versuch mußte auch durch diese Stufe hindurch. Die jungen Menschen des Wendekreises standen ein ganzes Jahr lang zu ihrem Glauben, daß sich aus dem wüsten und leeren Chaos des Anfangs ein Bau von geistigen Welten aus Schülerfreundschaftsgruppen und Lebensgemeinschaften entwickeln würde. Ein Jahr der Arbeit ließ aus dem geistigen Urweltnebel die aufleuchtende Erkenntnis sich verdichten, daß Menschen, Kindermassen der Organisierung bedürfen, sollen sie sich entfalten. Diese Erkenntnis sprengte den Wendekreis selbst in eine Linke und Rechte. Auf der Linken schied Max Tepp aus, er verweigerte den Eid auf die Verfassung. „Die Seele des Kindes grenzt nicht an Verfassungen, sie grenzt an Gott!“ so schrieb er an die Oberschulbehörde und wollte sein Gewissen nicht für ein paar Gehaltspfennige verkaufen. Er machte seinen früheren Mitjüngern aus dem Wendekreis bittere Vorwürfe: Schamlose Verbürgerung, Wiedereinführung des Schulzwanges, Herrschaft des Querschnitts durch Mehrheitsbeschluß.

Die unbedingtesten Führer, Fritz Jöde, Friedrich Schlünz und Kurt Zeidler verließen die Schule, Zeidler und Grund eiferten sogar in Hamburger Blättern von rechts her gegen die Schule. Und Röhl, der das Wort geprägt hatte: „Am Anfang war das Chaos“, berichtete nach 11½ Jahren, daß am Kampfe zwischen Idee und Wirklichkeit ein Teil der Mitarbeiter verzweifelt sei.

Seitdem haben sich die Versuchsschulen stark entwickelt und ihre Stellung gefestigt. Der Hamburger Lehrerverein hat ihnen sein Vertrauen ausgesprochen, die Bürgerschaft hat nach Einsicht in die Be-

richte und nach einer Darstellung des Schulrats Götze die Versuchsschulen gebilligt*).

Was haben die Hamburger Schulen der öffentlichen Erziehung für immer errungen? Zweierlei: Den Gemeinschaftsgedanken im höchsten Sinne und die Entwicklung der Arbeit und des geistigen Kinderwachstums aus den natürlichen Bedürfnissen und Gegebenheiten des gemeinschaftlichen Kinderlebens heraus.

Der Gemeinschaftsgedanke entfaltet sich aus Lehrer-, Eltern- und Kindergemeinschaft zur Gesamtgemeinde.

Die Lehrgemeinschaft! Jeder einzelne stieg durch Kampf zur Klärung. Hier sind die Lehrer eine Seele und eine Arbeitsverwandtschaft: in ständiger Beratung, in gemeinsamer Sorge, mit gleichem Schulideal, ein Gesangchor, ein Volkshochschul-Lehrkörper, ein Kulturmittelpunkt für die Elternschaft.

Gemeinsam ist allen Schulen der große, anregende Quellgrund der Lebensgemeinschaft mit den Eltern. Da die Schulen als Wahlschulen die Eltern hinter sich haben müssen, leben sie mit den Eltern in enger Fühlungnahme.

Die Beratungen mit den Eltern führten zu regelmäßigen Elternversammlungen. Jede Klasse, „Gruppe“, hält monatlich ein- bis zweimal eine Elternberatung ab, zum Teil mit Kindern, zum Teil ohne sie. Die Gegenstände der Beratung ergeben sich von selbst aus dem Gemeinschaftsleben. Die Eltern haben auch zu den Lehrerkonferenzen Zutritt.

So wachsen Lehrer und Eltern allmählich zur Gemeinschaft empor. Die Folgen sind: Leseabende mit Eltern, ein Elternchor, meist ein Chor aus Eltern und Lehrern, Eltern-Tanzabende, Arbeitsgemeinschaften zwischen Lehrern und Eltern, z. B. für häusliche Erziehung, für plattdeutsche Dichtung. Besucher sind nicht wenig erstaunt, wenn sie am selbstgefertigten Schwarzen Brett der Schule lesen: Eltern-tanzabend Freitag 8 Uhr, Elternchor Sonnabend usw. Diese Arbeitsgemeinschaft mit den Eltern führt hoffentlich zu Volkshochschulen, die hauptsächlich die Eltern einer Schule oder eines Schulgebietes umfassen. Lehrerschaft und Eltern als Volkshochschulgemeinde! Die Verbindung mit den Eltern unterhält eine Elternzeitung. Die Schriftleitung führen je ein Lehrer und ein Vertreter der Elternschaft gemeinsam. Die Kosten bringen die Eltern selbst auf. Die Eltern beteiligen sich an der Gestaltung der Zeitung durch Anfragen, Antworten, Aufsätze. Alles das darf jedoch mehr als Vorstufe zur wirk-

* Entgegenstehende Berichte treffen einen früheren Stand der Dinge, so namentlich der von Ernst Engel, „Die Gemeinschaftsschulen“ (Leipzig, A. Haase). Erstens fehlt dem Verfasser die eigene Anschauung, zweitens benutzt er nur veraltete Berichte (1920/21), drittens hebt er gerade das hervor, was in diesen Berichten selbst schon als überwunden bezeichnet wird, und viertens übergeht er den Arbeitsinhalt der Versuchsschulen mit der Begründung, die Arbeit im Sinne der Arbeitsschule hätten die Hamburger mit anderen Schulen gemeinsam, sie sei also nichts Eigentümliches für Hamburg!

lichen Mitarbeit der Eltern in der Schule an den Kindern selbst aufgefaßt werden. Die Eltern unter ihren Kindern mit den Lehrern zusammen als öffentliche Erzieher! Das ist das Große, um das die Gemeinschaftsschulen weiter ringen.

Die Eltern bereiten den Kindern selbst die Schularbeitsstätte. Sie haben leerliegende Schulböden zu Zeichen-, Musik- und Werkarbeitsräumen umgestaltet. Alles auf eigene Kosten, alles ihrer Hände Werk: der Durchbruch des Daches zur Gewinnung von Fensterräumen, der Anstrich, die Verkleidung der Säulen, Tischler-, Schlosser-, Glaserarbeit durch Eltern. Fast jede Schule hat ein Klavier selbst gekauft, einige noch ein Harmonium, die Wendeschule ein Boot, jede Schule hat Schulland erworben. Baracken und Sommerhäuser sind dort oder vor Hamburgs Toren erbaut, so haben die Kinder billigen Sommeraufenthalt. Alle kommen dran. Die Eltern, soweit sie Zeit haben, gehen mit und helfen. Damit die Erholungsstätten auch im Winter ausgenutzt werden können, haben Eltern einer Schule allein 45 Zentner Kohlen auf dem Rücken an Ort und Stelle geschleppt.

Die Schule wird für die Eltern „unsere Schule“. Ein Abteilungsleiter eines großen preußischen Provinzial-Schulkollegiums war erschüttert, als er in den Gemeinschaftsschulen Hamburgs Väter antraf, die sich erkundigten, ob etwas in „ihrer“ Schule zu tun sei, sie hätten gerade Zeit und möchten für „ihre“ Schule arbeiten! So wächst die Schule durch die Eltern ins wirkliche Leben hinein: die Spannung zwischen Schule und Leben wird aufs Mindestmaß herabgesetzt.

Die Kindergemeinschaft wird in Wechselwirkung mit Eltern und Lehrer eine Gemeinschaft natürlichen Lebens und Erlebens und eine Stätte der Arbeit, die begründet, „notwendig“ aus den Gemeinschaftsangelegenheiten erwächst. Das ist der Sinn des oft reichlich mystisch gebrauchten Wortes „Lebensschule“ oder „Erlebnisschule“, des „Überwindens der Schule durch die Neue Gesellschaft“. Der Sinn greift aber weiter als etwa „Lebensnähe“ oder gar „fürs Leben“. Im Gegenteil, er soll gerade die Schule als Vorbereitungsstätte für spätere Zwecke, also „fürs Leben“ überwinden, sie soll selbst Stätte des Kindheitslebens werden; sie werde Familie, Gemeinde, Volk, Werkstatt, Betriebs-, Bildungs- und Forschungstatt!

Die Ausbildung der Sinne, der Hand, der geistigen Fähigkeiten vollzieht sich kindestümlich und gesellschaftsnotwendig in der Arbeit — Siedlungsarbeit, werktätiger Arbeit, geistiger Arbeit — soweit sie das Lebensbedürfnis der Schulgemeinschaft fordert. So erhält alle Arbeit augenblicklichen Sinn, wird ein natürliches Abbild der großen Berufs- und Wirtschaftsarbeit des Volkes. Die Arbeit gestaltet sich so entwicklungstreu, kindestümlich, geistig und körperlich jeder Stufe entsprechend: Das Kind hilft, arbeitet, spielt und wächst wie sonst im Familienleben außerhalb der Schule. Das Wesentliche der neuen

Schule sind die Lebensgemeinschaften der Kinder. In ihnen sammeln sich die Kinder in Freundschaftsgruppen. Sie umfassen Knaben und Mädchen, entweder aller Altersgruppen vom 6. bis 16. Lebensjahre (dann entstünden lauter einklassige Schulen) oder aber sie beschränken sich auf einen Jahrgang oder auf etwa drei Jahrgänge. Neben den Lebensgemeinschaften entwickeln sich wahlfreie Arbeitsgemeinschaften. Sie erfüllen Sonderaufgaben, die über die Grenzen der Lebensgemeinschaften hinausweisen. Der Besuch der Arbeitsgemeinschaften ist freiwillig. Es sollen Lehrgänge für Deutsch, Geschichte, Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaft, Handelskunde, Wirtschaftsgeographie, Kurzschrift, Werkarbeit, Kunstpflege und Körperkultur eingerichtet werden. Hierdurch wird die Schule zur Einheitschule. Eine Überführung der Schüler in höhere Schulen wird unnötig, die Arbeitsgemeinschaften sollen Anschluß bis an die Hochschule gewinnen (was bisher nicht verwirklicht werden konnte).

Lehrer und Kinder bilden mit den Eltern zusammen die *Schulgemeinde*, die eine Kulturgemeinde werden soll. Die einzelnen Schulgemeinden schließen sich zu einer *Schulengemeinschaft* zusammen. Alle Schulengemeinschaften bilden neben den Staatsbehörden eine Landesschulverwaltung und eine *Landesschulgemeinde*.

Das *Erwachsen der Arbeit* aus dem *Gemeinschaftsleben* selbst wird verschieden aufgefaßt und geleitet. Vom Lehrer, der auf jeden Eingriff verzichtet und der auf die Arbeitsanstöße aus dem Kinderleben als einzig zulässige Antriebe gläubig wartet, bis hin zum gemeinschaftlich von Kindern und Lehrern erungenen Arbeitsplan kommen alle Abstufungen vor. Ein *Stundenplan*, der bis zu 20 Wochenstunden festlegt, für die übrigen Stunden aber nicht bindet, entsteht aus Gemeinschaftsnotwendigkeiten in Rücksicht aufs Baden, auf Werkstätten-, Turnhallen- und Musiksaalbenutzung. Auch werden beliebte Arbeitsgebiete, mit denen sich die Kinder auf jeden Fall allwöchentlich beschäftigen möchten, für bestimmte Wochentage festgelegt. Der Stundenplan wächst also organisch aus der Gemeinschaft und mit ihrem Fortschreiten. Er kann daher, wenigstens in den Anfängen, auch fehlen, und er fehlt bei manchen Lehrern tatsächlich ganz. Von der freien Einzelbeschäftigung bis zur technisch hochstehenden und freundschaftlich beseelten, weniger oder mehr vollkommenen *Gesamtarbeit* der Gruppe treten ebenfalls alle Grade auf. Es gibt Gruppen, in denen z. B. die ersten beiden Tagesstunden zur selbstgewählten Beschäftigung jedem Einzelnen freigegeben sind, während die übrigen Stunden der Gesamtarbeit gehören, es gibt Gruppen mit ständiger freier Einzel- oder Freundschaftsuntergruppenbeschäftigung, und es gibt ganze Schulen mit nur planvoller Gemeinschaftsarbeit. Die Schulen in der Telemann-, der Burg-, der Methfesselstraße und noch weitere sind Schulen voll neuen freien Kameradschaftslebens, aber mit vorbild-

lichem geistigen und Werkschaffen im Sinne der Arbeitsschule und mit hervorragendem Erfolg in der Schulung von Willen, Hirn und Hand innerhalb der Pflege des Gemeinsinnes. Die Gruppen (z. T. auch noch „Klassen“) haben Eigenwirtschaft in Schuldingen; daraus und aus der Bewirtschaftung des eigenen Stückchen Landes mit Ferienheim erwachsen gemeinschaftsnotwendige Arbeiten, Fragestellungen und Lösungen, Ziele und Pläne in Fülle.

Bei den Größeren herrschen eigengesetzlich daneben Forschung und Kunst. Gang und Ergebnisse biologischer, chemischer, physikalischer und geologischer Übungen werden durch Niederschriften festgelegt, die der Reihe nach von den Schülern zu führen sind und die zu Beginn der nächsten Stunde verlesen, besprochen, berichtigt und ergänzt werden. Die ewige mündliche Wiederholung hört auf. Schlosserwerkstatt mit Eisenschneidemaschine, einfache Schmiede und Tischlerei führen zur großen Volksarbeit hinüber. Musik und rhythmische Gymnastik durchdringen das Leben aller Versuchsschulen. Das Zeichnen erfährt besondere Pflege. Die Kinder gestalten früh aus Eigenem, viele geben die bloße Naturdarstellung bald auf — es lebe der Expressionismus! Hin und wieder werden alle vor dieselbe Aufgabe gestellt: Wie sieht ein Baum aus? Erinnerung vom Landheim, Dampfer, Mühlen, der Altonaer Brand, Aquarell-, Pastelltechnik und Plakatkunst wird geübt. Die Schule kennt keine sog. Anschauungsbilder — sie sind alle ein Greuel in ihrem Wesen. Da ist keins, das Gutes tue, auch nicht eins! —, alles Schmuck und Zier und Kindererzeugnis. Daneben Meister der Farbe und Form — den Abstand empfinden zu lassen. Die Kinder lernen die wirkungsvollsten, wie Urzeichnungen wirkenden Vervielfältigungsarten kennen, eine Kupferdruckpresse, Holzstöcke, Stein- und Zinkplatten stehen ihnen zur Verfügung. Hamburger Maler haben der einen Schule eigenhändig Urbilder auf Holz, Kupfer und Zink gezeichnet. Die Kinder haben Handdrucke davon hergestellt und sie ihren Eltern zum Selbstkostenpreise verkauft. Linoleumdrucke und Scherenschnitte haben sich als besonders den dekorativen Geschmack und die Gestalterfindung anregend erwiesen.

Die Siedlungsschulen in Langenhorn und Bergedorf stellen die Jugend auch unmittelbar vor die Notwendigkeit, ihren Lebensunterhalt selbst durch Arbeit zu bestreiten (Produktionsschule im eigentlichen Sinne des Wortes).

Zur Beurteilung dieses vielfältigen Werdens genügt es nicht, von „den“ Versuchsschulen zu sprechen. Das Wesen der Hamburger Versuche ist gerade, allen Regungen und Richtungen der pädagogischen Gegenwart Raum gegeben zu haben. Die üblichen Verurteilungen und oft lieblos abfälligen Kritiken können schon darum nicht dies ganze reiche Keimen und Knospen treffen, sondern immer nur eine Seite der Versuche, eine Schule, eine Gruppe, einen Leh-

rer oder eine Lehrergruppe; andere Versuchsrichtungen ergänzen gerade diesen einen Mangel. In Hamburg beurteilt jede Versuchsschule durch ihr bloßes Bestehen jede anders gerichtete. Die organisch von der bloßen Methodik herkommenden Schulen werden durch die Einwirkung der freieren Schwesterschulen zu immer freierer Gestaltung von selbst gedrängt, die Schulen des bewußten Chaos-Anfangs aber zum Suchen nach Formen allmählich zurückgeholt. So bedeuten die Hamburger Schulen das gemeinsame Suchen der für die Gegenwart notwendigen und möglichen Schulform von allen Richtungen zugleich her.

Diesem großen Sinn des Hamburger Suchens sind die bisherigen Beurteilungen nicht gerecht geworden. Man hält die Hamburger, deren Aufopferung über alles Lob erhaben ist, oft für Allesverneiner und weist dann mit spitzem Finger darauf hin, daß ja doch hier und da Plan oder Zwang oder Übung herrsche. Oder man meint, der von der Gemeinschaft ausgeübte Zwang vertrage sich nicht mit der Gemeinschaft, obgleich gerade ihr Wesen darin besteht, selbst zur Unterwerfung unter Gemeinschaftsnotwendigkeiten zu erziehen. Oder man mißt die Versuche am Bestehenden, das sie überwinden wollen, und sieht dann alles, was anders ist, nicht als eine höhere Form, sondern als „falsch“. Oder aber man fragt, ob die Kinder nach vier Jahren der Prüfung für die Sexta gewachsen sein werden. Die Versuchsschulen aber suchen Anschluß im 14. Jahr an Aufbau-schulen. Wenn ein Besucher glaubte feststellen zu sollen, Kinder des vierten Schuljahres hätten die Namen der Wortarten nicht gekannt, so fragen die Versuchsschulen dagegen, welchen Sinn dies Kennen gehabt hätte. Sollte ein Kind in die Sexta eintreten wollen, so würden ihm alle aus der Gruppe helfen, die geforderten Kenntnisse in wenigen Wochen zu erwerben, und dabei selbst mitlernen, wie z. B. eine Gruppe einen Jungen, dessen Rechenkenntnisse zum Laufburschen nicht gereicht hatten, in drei Rechenwochen (wobei dann sämtliche Vormittage ununterbrochen eifrigst gerechnet wurde) laufburschenreif machte, und dabei als Gruppe selbst so viel Rechenkunst erwarb, daß sie jede gleichaltrige Normalklasse überholte. Daneben gibt es Gruppen mit starken Interessenwellen für Zahlen und Sprachformen und Lehrer und ganze Versuchsschulen, die diese Dinge pfleglich und planvoll aus dem Gemeinschaftsleben entwickeln. Solche Beurteilungsmaßstäbe reichen daher an den Sinn der mannigfaltigen Versuchsrichtungen nicht heran.

Darüber kann kein Zweifel bestehen: Die Grundsätze der Hamburger sind die des Comenius, Pestalozzi, Fröbel, sie sind unser aller Forderungen. Die Durchführung steht zur Beurteilung, sie ist umstritten.

Die Schule als Lebensstätte ist noch keine Gleichung, sondern eine Fragestellung. Wird nicht hier und da künstlich natürliches Leben außerhalb der Schule in der Gemeinschaftsschule vor-

getäuscht? Die Kindergemeinschaft der Schule ist eine Gemeinschaft. Sie schneidet sich mit anderen Gemeinschaften, der Familie, den Verwandten, Nachbarn, der Bekannten-, der Dorf- und Kleinstadtgemeinschaft, in denen das Kind aufwächst. Den Bedürfnissen des täglichen Kinderlebens wird großenteils in diesen Gemeinschaften außerhalb der Schule entsprochen; aus diesen naturhaften Lebensbedingungen gehen in der Schulkindergemeinschaft nur vereinzelte Entwicklungsanstöße hervor, man müßte sie denn durch Selbsttäuschung hineinragen. Die „Produktionsschule“ im eigentlichen Sinne ist darum ein Widerspruch in sich. Seit einem Jahrhundert hat der soziale Gedanke die Kinder aus der Produktion heraus gerettet, damit sie Kinder sein durften, und jetzt fordert die entschiedene Schulreform Einordnung der Kindheit in die volkswirtschaftliche Erzeugung — wodurch dann die Schule überflüssig werden sollte. Die Hamburger Schulen, außer den Siedlungsschulen, sind diesen psychologisch lehrreichen theoretischen Irrweg nicht gegangen. Kindergemeinschaftsleben („Schulleben“) ist ein anderes als draußen, weil es in Arbeitsteilung mit den anderen Lebensgemeinschaften eine Sonderaufgabe erfüllt und diese Sonderaufgabe den anderen Lebensgemeinschaften abnimmt. Diese Sonderaufgabe ist Pflege der körperlichen und geistigen Kräfteentfaltung durch die Gemeinschaft über die Zufallsanregungen der zufällig gegebenen Umwelt hinaus.

Ungeklärt ist die Gruppen- und Kursbildung, dafür aber fruchtbar an neuen Fragestellungen. Die Gruppenbildung! Ist sie der Klasse überlegen? Ist der Aufbau von neun Jahrgangsgruppen nicht einfach die mehrklassige Schule? Ist das Zusammenbelassen Sechs- bis Sechzehnjähriger in einer Gruppe nicht unnatürlich?*) Das führt einmal zur vergleichenden Wertung von Klassenjahrgängen und Gruppengemeinschaften. Die Jahresklasse bietet namentlich dann, wenn sie die Schwachen sitzen läßt, keine Möglichkeit, Schwachen und Jüngeren zu helfen. Die Begabteren bleiben acht lange Schuljahre vorn an, die Schwächeren immer mehr zurück. Die Gemeinschaftsgruppe aus allen Jahrgängen ist Stätte gegenseitiger Förderung und

*) Andererseits stellt die Hamburger Gemeinschaftsschule an die einklassige Landschule die Frage, ob die übliche Abgeschlossenheit der Abteilungen voneinander im selben Raume natürlich sei; ob es nicht richtiger wäre, klein und groß hören wie in der Familie gemeinschaftlich dem Lehrer und einander zu. Jeder wird dann nach seinem Reifestandpunkt verstehen, und Ältere werden Jüngeren nachher in ihrer Weise die Dinge weiter auseinandersetzen. Die Anleitung der Kleinen aber könnte gleichzeitig Aufgabe des Lehrers und aller größeren Kinder werden, nicht bloß der üblichen Abteilungshelfer. Eine ländliche Gemeinschaftsschule dieser Art wird lebendig in Heinrich Vogels Roman „Das Rote Licht“ (Braunschweig, Westermann); durchgeführt wird sie vom Lehrer Georg Töpfer in Oberappenfeld (Kr. Homberg, Bez. Kassel), der das größte Übel der einklassigen Schule, die „stille Beschäftigung“ durch Gemeinschaftsarbeit überwindet. Ferner: A. Azone, Die Arbeitsschule auf dem Lande. „Die Neue Schule“ 3, 3. Mannheim, Bensheimer. — Walter Großmann, Zur Durchführung der Unterrichtsreform. Preuß. Lehrerzeitung 1923, 37. — Ungen. Verf., „Und doch!“ Volksschule. 1. April 1923. (Langensalza, J. Beltz.)

Ergänzung. Auch die Eltern wünschen, daß ihre Kleinsten wenigstens das erste Jahr bei den größeren Geschwistern bleiben, und alle „Großen“ gaben nach einem Jahr die Kleinen nicht wieder her.

Paulsen suchte einen Ausgleich: dreimal je drei aufsteigende Jahrgänge. So vereinigte er den Vorteil der Zusammenfassung, möglichst viele Begabungen und Altersstufen aufeinander wirken lassen zu können, mit dem der Abgrenzung nach größeren Entwicklungsstufen. Der Jahresklasse gegenüber bietet der Gruppenaufbau noch einen Vorzug beim Wechsel. Ältere treten ins Leben, Jüngere rücken nach in die Gruppe. „Die bisher Leitenden und Führenden der jüngeren Gruppe werden in der nächsten Gruppe die Sichfügenden, Aufnehmenden und Bescheidenen, und die bisher Geführten der alten Gruppe werden Führer und Gebende“ (W. Paulsen). Alles Segnungen, die die Klasse nicht bietet. Wir glaubten hier längst durch Jahresstufigkeit eine letzte Lösung gefunden zu haben; die Wahlfreiheit auf der Oberstufe der höheren Schule und die Hamburger Lebensgemeinschaften verwandeln unsere Antwort wieder in eine Frage.

Gemeinschaften und wahlfreie Lehrgänge führen zur Frage, ob nicht die gemeinsame Neigung für bestimmte Arbeitsgebiete selbst gruppenbildend und neugliedernd wirken müßte, ob nicht das Festhalten der alten Gruppen gegenüber dieser neugruppierenden Macht gleicher Sachinteressen, die erst in den wahlfreien Lehrgängen sich geltend macht, künstlich und zum Teil Eigenliebe des ursprünglichen Gruppenführers (des Lehrers) ist?

Vom Recht der Freizügigkeit von Gruppe zu Gruppe wird wenig Gebrauch gemacht. Geschieht es, so entwickelt sich oft ein dramatisch bewegter Widerstreit, wie ich einen erleben durfte. Ist nicht das ganze Leben ein Zwang, in der Schicksalsgruppe auszuharren, wohin ein jeder gestellt wird, in der Familie, in der Schreibstube, in der Nachbarschaft, im Beruf? Ist nicht das gegenseitige Sichtragen und Dulden eine höhere Gemeinschaftsform als die Flucht von Gruppe zu Gruppe?

Nun die Wirkungen der Gemeinschaft! Wieder nur große Fragerichtungen: Entwickelt sie von selbst Gliederung, Ordnungen, Zucht, den Schulstaat, das Volksgefühl, die Staatsgesinnung? Die Frage ist so schwer wie die zweite: Ob das Sichhineinfragen in die Welt der Dinge und der Werte durch die Kinder (die ja bis zur Mechanisierung durch die Schule lebendige Fragezeichen sind) innerhalb einer Gemeinschaft ausreichender und sich planvoll entwickelnder Arbeitsanstoß sein kann, und ob die Gemeinschaftserlebnisse selbst besser als vorbedachte Organisation und Lehr- und Stundenplan emporentwickeln? Welcher Frageanreiz ist entscheidend, der des einzelnen Kindes oder nur der gemeinschaftlich sich entwickelnde? Was heißt hier: Vom Kinde aus? Ist die kindliche Entwicklungsstufe gemeint oder die der Zufallsgruppe, in der die Kinder unter einem Lehrer zusammengefaßt sind?

Wenn das einzelne Kind gilt, dann entsteht die Einzelarbeit. Ist die mitten in einer Gemeinschaft möglich? Wenn sie möglich ist: ist sie berechtigt? Ist sie nicht unkameradschaftlich, gesellschaftsverhindernd?

Kann nicht der Lehrer als älterer Kamerad aus seiner Kindheits-erinnerung und Kindheitskenntnis „Vom Kinde aus“, als ob er Kind wäre, selbst Stoffrätsel in die Gruppe werfen? Und gehen dann nicht von diesen Stoffen Fragen auf Fragen aus, sich zu langen Ketten formend? Sind diese organisch aus dem Sachlichen erwachsenden Fragen nicht die wertvollsten? Führen sie nicht von selbst zur Führung? Selbst die einfachsten Fragestellungen in der Menschheits-entwicklung sind nie von Durchschnittsmenschen, sondern nur von Begnadeten gesehen, dann erst vom Menschheitsdurchschnitt. Wird jede beliebige Kindergruppe auch nur die greifbarsten Rätsel „des“ Kindes sehen?

Und geben die Anregungen aus dem Gemeinschaftsleben Gewähr für die Einübung des Könnens? Denn Mechanisierung ist nötig, um Raum frei zu machen für höhere geistige Tätigkeit und für ein von mechanischen Widerständen befreites und ein vergeistigtes Arbeits-gemeinschaftsleben.

Alle diese Fragen schmälern die Bedeutung der Hamburger Ver-suche nicht. In Hamburg ist die Gemeinschaft, die bisher nur in Schülerheimen und abseits der Wirklichkeit fern von den Eltern mög-lich schien, in Schulen der heutigen Millionenstadt verwirklicht; aus dieser Gemeinschaft hat sich eine sittliche Ordnung und eine Fülle von Arbeitsanregungen entfaltet, so daß die gesamte öffentliche Er-ziehung durch diese Versuche vor neue Fragen gestellt wird*).

Geographie der deutschen Versuchsschulen.

(Zu Reiseplänen zusammengestellt.)

1. Berlin. Pestalozzi-Fröbelhaus, Berlin-Schöneberg. Berlin W30, Karl-Schrader-straße 8. Vorsteherin: Lili Droescher; F. Lützow 7204. — Montessori-Kinder-garten (Haus der Kinder). Berlin-Wilmersdorf, Düsseldorf Str. 3. Leiterin: Clara Grunewald. — Oskar-Helene-Heim (Krüppelheim). Berlin-Dahlem, Kronprinzen-Allee 171-173. Erziehungsdirektor: Hans Würtz; F. Zehlen-dorf 3110. — Dahlemer private Gemein-schaftsschule. Berlin, am Untergrund-

*) Ber. des gemeinsch. Aussch. der Oberschulbehörde und der Schulsynode für die Versuchsschule. Vorlage der Oberschulbehörde am 27. Februar 1919.

H. Wolgast, Ganze Menschen! — Vom Kinderbuch. Leipzig, Teubner.

Johs. Gläser, Vom Kinde aus. Braunschweig, Westermann (Päd. Ausschuß).

Fritz Jöde, Pädagogik deines Wesens. (Wendekreis.) 1921. — Die Lebens-frage der neuen Schule. — Musikalische Jugendkultur. — Musik. Ein päd. Ver-such. — Musik und Erziehung. Lauenburg, Ad. Saal.

Friedrich Schlünz, Von der wesentlichen Haltung. Wider die Schul-reform. — Die Entfesselung der Seele. — Staat und Politik. (Wendekreis.)

Nic. Henningsen, Die Gemeinschaftsschule in Hamburg. Leipz. Lehrer-zeitung, 1922, 26. Ferner verschiedene Beitr. Henningsens in der Päd. Reform, später Hamb. Lehrerzeitung.

Kurt Zeidler, Vom erziehenden Eros. (Wendekreis.) Lauenburg, Ad. Saal.

Max Tepp (Wendekreis), Das Tor. Velhagen u. Klasing. — Vernunft des Leibes. — Vom Sinn des Körpers. — Das Heer der Sonne. — Der Tanz. Lauen-

- bahnhof Dahlem-Dorf. — Berthold-Otto-Schule. Berlin-Lichterfelde. Holbeinstraße 21; F. Lichterfelde 308. — 181. Gem. Schule. Rektor: Otto Schmidt. Dort auch die Klassen von Alfred Bogen und Herm. Bachmann. Berlin O, Diestelmeyerstr. 5—6 (Straßenb. Landsberger Allee bis Ecke Matthiasstr.). — 240. Gem. Schule. Paul Werth. Berlin NW 21, Waldenserstr. 20—21. — Werner-Siemens-Realgymnasium. Berlin-Schöneberg. Dir.: Geh. R. Prof. Wetekamp. Lehrer Vorwerk. — 21. Gem. Schule. Charlottenburg. Rektor: Seinig. Wohnung: Schloßstr. 22. — Kaiser-Friedrich-Realgymnasium. Neukölln, Kaiser-Friedrich-Str. 208—210. Oberstudiendirektor Dr. Karsen. — Mädchenschule in der Rütlistr. Neukölln. Adolf Jensen. — Höhere Schule auf der Scharfenberginsel. Leiter: Studienrat Blume. (Durch Magistrat.) — Gartenarbeitsschule. Neukölln. Rektor: August Heyn. — Werklehrerbildungsanstalt. Berlin-Schöneberg, Grunewaldstr. 1—5. — Elisabeth-Duncan-Schule. Wildpark bei Potsdam, gegenüber dem Neuen Palais.
2. **Dresden.** Versuchsschule am Georgsplatz. Schulleiter: A. Weckel, Abgeordneter.
Hellerau. Versuchsschule des Schulvereins Hellerau.
Chemnitz. Versuchsschule: Humboldtschule.
Leipzig. 2. höhere Mädchenschule (Lyzeum) und Lehrerinnenseminar (Oberlyzeum). Oberstudiendirektor Prof. Dr. Gaudig. — Seminar für Werkunterricht. Direktor: Hofrat Hildebrand. Scharnhorststr. 20. — Mädchenschule Leipzig-Connewitz, Waisenhausstr. Lehrer Johs. Springer. — Versuchsschule Leipzig-Connewitz, Zwenkauer Str. 35. Schulleiter: Schnabel.
- Brambach i. Vogtl.** Ländliche Arbeitsschule. Wohlrab, Hauptl.
3. **Ilsenburg.** Landerziehungsheim. Grundschulklassen Sexta und Quinta werden verlegt nach Gebesee (Bahn Erfurt—Nordhausen), eine zweite Quinta und Quarta nach Elgersburg b. Weimar.
Magdeburg. Versuchsschule in Magdeburg-Wilhelmstadt, Sedanring. Schulleiter: Fritz Rauch.
- Letzlingen.** Freie Schul- und Werkgemeinschaft auf Schloß Letzlingen. (Fahrt bis Gardelegen, von dort Kleinbahn nach Letzlingen, oder bis Jävenitz, dann 8 km Fußweg.) Leiter: B. Uffrecht.
4. **Weimar.** Das Landerziehungsheim Ilsenburg (Lietz) wird z. T. an den Ettersberg bei Weimar verlegt.
Gebesee (Bahn Erfurt—Nordhausen). Unterklassen der Lietzschen Landeserziehungsheime.
Wickersdorf. Freie Schulgemeinde. Leiter: Früher Wyneken, jetzt Martin Luserke, Wickersdorf b. Saalfeld.
- burg, Saal.** — Die neue Schule. Hamburg, Konr. Hanf. Verschiedene Tanzbücher bei Saal, E. Diederichs (Jena), Jul. Zwißler (Wolfenbüttel), R. Hermes (Hamburg), Fr. Hofmeister (Leipzig).
- William Lottig, Aus einer Bekenntnisschrift. Zeitschr. „Die liter. Gesellsch.“ 3. Jahrg. 1907. Hrsg. von Gust. Schiefler. — Kulturpflege in der Hamburger Arbeiterschaft und die Hamb. Lehrerschaft. Päd. Reform, 27. Febr. u. 26. März 1918.
- Wilh. Paulsen, Die künftigen Lebensstätten unserer Jugend. „Neue Zeit“ 1922, Nr. 22. Mehrere Aufsätze in der Päd. Reform.
- Sonder-Nr. der Hamb. Lehrerzeitung zur „Päd. Woche“. 1922.
- Berichte der Hamburgischen Versuchsschulen. 1921. (Zu beziehen von der Schulengemeinschaft, Tieloh-Süd.)
- Elternzeitungen jeder Schule, von der betr. Schule zu beziehen.
- Ernst Engel, Die Gemeinschaftsschulen. Leipzig, A. Haase. 1922.
- Dr. Fritz Karsen, Deutsche Versuchsschulen. Leipzig, Dürr. 1923.
- Pretzel, Von der Lebensgemeinschaftsschule. Deutsche Schule. 1922, Sept.
- Petersen, Der Kampf um die Schuldauer, Sammelchrift. Darin: Die Lichtwarkschule, ein Weg. Leipzig, Teubner. 1921.
- Prof. Georg Jäger, Die Mitarb. der Schüler bei der Gestaltung der höh. Schule. Päd. Reform. 1918, 50. — Schule und Gemeinschaftsidee. (Vortrag.) Frauen-Beilage des Hamburger Echo. 1922, 7. Darin u. a. C. Götze, Elternhaus und Schule. — C. H. Müller, Der Umkreis der Gemeinschaftsschulidee. — Kellermann, In meiner Schulkasse. — Gertr. Klempau, Meine Kleinen und ich.
- O. Karstädt, Für Hamburg und seine Versuchsschulen, „Die Volksschule“. Langensalza, Beltz. 1923, 1. März.
- Th. Duggen, Die Hamburger Versuchsschulen. Preuß. Lehrerzeitung. 1922, 102.

- Sinntalhof in Bad Brückenau (Bayern). Leiter: Dr. Max Bondy.
Bieberstein. Landerziehungsheim. Leiter: Dr. Andresen.
Frankfurt a. Main. Versuchsschulen. Stadtschulrat Schüßler. Schuldeputation.
Oberhambach. Odenwaldschule. Fahrt bis Bensheim (Bergstr.), dann durch Zell zweistündiger Aufstieg bis Oberhambach. Leiter: Paul Geheeb.
Mannheim. Mannheimer Schulaufbau. Schulrat Geheimrat Dr. Sickinger.
Stuttgart. Waldorfschule. Waldorf b. Stuttgart. Dr. Rudolf Steiner.
München. Berufsschulen. Versuchsklassen an Volksschulen.
Augsburg. Elias Holl-Schule.
Cassel. Lehrer Val. Traudt, Cassel-Rotendittmold. Lehrer Caster, Cassel.
Oberappelfeld (Kr. Homberg im Knüll): Einklassige ländliche Gemeinschaftsschule. Lehrer Georg Töpfer.
5. Hamburg. Versuchs-Volksschulen. Schulrat C. Götze, Oberschulbehörde. Dammtorstr. — Lichtwarkschule. Hamburg-Winterhude. Dir.: Prof. Dr. Jäger. — Schulen der Schulengemeinschaft. Berliner Tor 29, Breitenfelder Straße 35, Billbrookdeich 75a, Burgstr., Hopfenstr. 30, Humboldtstr. 30a, Methfesselstr. 28, Siedlungsschule Langenhorn, Schillerstr. 31, Telemannstr. 10, Tieloh-Süd, Lichtwarkschule, Heimschule Bergedorf. Vors. der Schulengemeinschaft: Nic. Henningsen. Hamburg-Barmbeck, Am Tieloh-Süd.
- Bremen. Versuchsschule Schleswiger Straße. Heinrich Scharrelmann. — Theodorstraße. Schulleiter: Aevertmann. — Stader Straße. Schulleiter: Fritz Heege. — Klasse von Fritz Gansberg.
- Worpswede. Barkenhof. Heinrich Vogeler.
6. Essen. Versuchsschule Bochohl III in Essen-Borbeck. Rektor Bünger.
Dortmund. Dortmunder Arbeitsschule — Augustaschule.
Düsseldorf. Städt. Arbeitsschulseminar. Leiter: Sittel.
Köln. Städt. Werklehrerseminar. Leiter: Baertgens.
Hildesheim. Städt. Werklehrerbildungsanstalt. Leiter: Hampe.

DAS SCHULWESEN IM FREISTAAT SACHSEN SEIT DER REVOLUTION VON RICHARD SEYFERT

Der Freistaat Sachsen hat von jeher als eins der deutschen Länder gegolten, die auf dem Gebiete der Schule vorangegangen sind. Man kann behaupten, daß dies auch in letzter Zeit der Fall gewesen ist. Die politische Leitung des Unterrichtsministeriums hat seit 1919 mehrmals gewechselt. Der erste verfassungsmäßige Minister war der Sozialdemokrat Buck; nach ihm führte der Verfasser dieses Aufsatzes das Ministerium etwas über ein Jahr; seit Dezember 1920 ist der Sozialdemokrat Fleißner Unterrichtsminister. Politisch bedeutsamer als dieser Wechsel ist der Umstand, daß der Landtag in Schulfragen immer eine Mehrheit nach links gehabt, daß in den meisten Fällen nur die Deutschnationale Partei, in einigen mit dieser auch die Deutsche Volkspartei die Minderheit gebildet hat.

Bereits am 22. Juli 1919, noch vor dem Inkrafttreten der Reichsverfassung (RV.), wurde im sächsischen Landtag das sogenannte Übergangsschulgesetz für die Volksschulen geschaffen, das wichtige Bestimmungen enthält: die Volksschule wird des bekennnismäßigen Charakters entkleidet; Religionsunterricht wird in der allgemeinen Volksschule nicht mehr erteilt. (Diese Bestimmung ist auf Grund der RV. durch Entscheidung des Reichsgerichts vom 4. November 1920 aufgehoben worden.) Die bisher bestehenden konfessionellen Schulgemeinden werden aufgehoben. Der Beginn des Schuljahres wird auf den 1. April festgesetzt. Die Mädchenfortbildungsschule wird als Pflichtschule eingeführt. Den Schulgemeinden wird die Errichtung öffentlicher Kindergärten sowie die Einrichtung von Hilfsschulen oder Hilfsschulklassen zur Pflicht gemacht. Privatschulen sollen in der Regel nicht mehr genehmigt werden. Die Ortsschulaufsicht und das Schuldirektorat werden aufgehoben; die kollegiale Schulverwaltung tritt an deren Stelle. Der Schulleiter wird auf drei Jahre nach Vorschlag der Lehrerschaft vom Schulvorstand gewählt. Er hat die Schule nach außen zu vertreten und für die Durchführung der Schulordnung zu sorgen; er hat die Lehrerversammlung zu leiten, in deren Hand die Ordnung des Schulbetriebes gelegt wird. An größeren Schulen ist ein Lehrerrat zu bilden. Für jede Schule ist ein Elternrat von einer Elternversammlung zu wählen, der Kenntnis vom Unterrichtsbetriebe nehmen kann. Die örtliche Schulvertretung bildet der Schulvorstand, in dem die Lehrerschaft, die Elternschaft, die bürgerliche Gemeinde sowie der Schularzt vertreten sind. Für die Fortbildungsschule ist ein Schul-

beirat zu wählen. Der Vorgesetzte des Lehrers ist der Bezirks-schulrat, der mit dem Amtshauptmann oder dem Bürgermeister das Bezirksschulamt bildet. Dem Bezirksschulamt steht ein Bezirkslehrerausschuß zur Seite.

Über die Wahl und die Aufgabe der Elternräte erschien unter dem 23. Februar 1920 eine Verordnung, die freilich auch nur ganz allgemein die Aufgabe so festsetzt: Der Elternrat soll die Arbeit der Schule auf den Gebieten des Kinderschutzes, der Pflege, der Bildung und der Erziehung der Jugend gemeinsam mit den Lehrern tatkräftig fördern, das Gefühl der Verantwortung für die Pflege der Schule in der Gemeinde wecken und lebendig erhalten und dafür werben, daß der Schule zur Erfüllung ihrer Aufgabe, insbesondere auch zur Durchführung des Arbeitsgedankens, die erforderlichen Mittel gewährt werden. In die Zuständigkeit des Lehrers oder der Schulbehörden darf er nicht eingreifen; irgendein Aufsichtsrecht steht ihm nicht zu.

Die bereits im Übergangsgesetz angebahnte Aufhebung der konfessionellen Schulgemeinden wird durch ein Gesetz vom 11. Juli 1921 noch besonders geregelt. Durch dieses Gesetz werden also endgültig die bürgerlichen Gemeinden oder Gemeindeverbände zu Trägern der Schulpflege bestimmt. Für die städtischen Gemeinden bedeutet das an sich nicht viel; nur dort, wo bisher konfessionelle Minderheitsgemeinden bestanden, werden deren Sonderrechte und Sonderpflichten der Schule gegenüber den politischen Gemeinden mit übertragen. Das hat an manchen Stellen zu Auseinandersetzungen geführt, die, jetzt beschwichtigt, von neuem aufleben werden, wenn die RV. durchzuführen sein wird. Noch wichtiger ist das Gesetz für die ländlichen Gemeinden, in denen die Schulgemeinde und ihre Vertretung auch weitgehende finanzielle Rechte ausübte. In diesen Gemeinden ist die unmittelbare Vertretung der Schule zweifellos beeinträchtigt worden. Der Schulausschuß ist eben nur ein gemischter Ausschuß, ein Organ der allgemeinen Gemeindevertretung.

Wichtige Entscheidungen wurden nötig infolge der Verarmung der Gemeinden. Die früher auf Grund dreier Gesetze zu der Lehrerbesoldung gewährten Staatszuschüsse reichten infolge der sich steigernden Geldentwertung, besonders aber infolge der Entziehung der Steuerquellen in keiner Weise dazu aus, die Gemeinden in den Stand zu setzen, daß sie die Lehrergehälter bezahlen konnten. Einzelne Gemeinden erklärten einfach ihre Zahlungsunfähigkeit; andere nahmen leichthin Darlehen auf, solange sie Kredit erhielten. Deshalb wurde im Oktober 1919 kurzer Hand angeordnet, daß die Lehrergehälter samt und sonders verlagsweise aus der Staatskasse bezahlt wurden. Diese Anordnung entsprach einem einmütigen Wunsche des Landtags, der darauf hinausging, die gesamten persönlichen Aufwendungen für die Schule auf den Staat zu übernehmen. Ein Notgesetz vom 11. Oktober 1921 ordnete diese Angelegenheit zunächst für die Jahre 1921 und 1922, und das Schul-

bedarfs gesetz vom 31. Juli 1922 bestimmte endgültig den Staat zum Träger der persönlichen Schullasten. Die Abrechnung zwischen Staat und Gemeinden findet bei der Verteilung der Reichseinkommensteuer in der Weise statt, daß von dem persönlichen Gesamtaufwande der Staat $\frac{2}{3}$, die Gemeinden $\frac{1}{3}$ zu tragen haben. Dabei wird der auf die Gemeinden entfallende Teil nicht etwa auf die Gemeinden nach dem tatsächlichen Schulaufwande im einzelnen ausgerechnet; die Gemeinden werden vielmehr als eine Einheit betrachtet. Bei der Übernahme der Lehrergehälter wurde zugleich ein ganz neues und eigenartiges Verfahren eingeschlagen: es wurde die Einrichtung der „Gehaltsrechner“ getroffen. Das sind ehrenamtlich tätige Lehrer, die für einen Ort oder einen Bezirk auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen die Bezüge der einzelnen Lehrer berechnen und bei der nächsten Girokasse anweisen. Jede sonstige Zwischenstelle zwischen Staatskasse und Gehaltsempfänger ist damit ausgeschaltet. Das bedeutet eine außerordentliche Vereinfachung des gerade jetzt so ungeheuer schwierigen Berechnungs- und Zahlungsverfahrens. Die Berechnung erfolgt in jedem einzelnen Falle nach der sogenannten Richtformel. Beispiel: A VIII 8—vh 0 1 2 bedeutet, daß der Betreffende in Ortsklasse A in Gruppe VIII Stufe 8 eingereiht, verheiratet ist und kein Kind unter 6, ein Kind zwischen 6 und 14, zwei Kinder über 14 Jahre hat. Für diesen Fall genügten zwei einfache Tabellen, um die Bezüge festzustellen. Die Lehrer unterziehen sich der Mühe gern, weil dadurch die rechtzeitige Auszahlung der fälligen Beträge gesichert ist. Die Gemeinden haben nichts mehr mit der Gehaltszahlung zu tun.

Das Schulbedarfs gesetz vom 31. Juli 1922 bedeutet aber außerordentlich viel mehr, als sein Name besagt. Es macht die Schule tatsächlich zur Staatschule, die Lehrer zu Staatsbeamten. Die Anstellung der Lehrer erfolgt in Zukunft durch den Staat; die Gemeinden sind ausgeschaltet. Berechtigte Wünsche will die Regierung beachten, eine gesetzliche Verpflichtung hierzu besteht nicht. Der Lehrer kann nunmehr freilich auch gegen seinen Wunsch versetzt werden. Das Gesetz regelt aber noch vieles andere: Der Staat übernimmt die Zahlung der Dienstbezüge der Lehrer an den öffentlichen Volks- und Fortbildungs (Berufs-) schulen, der Überstunden, des Sonderunterrichts für sittlich Verwahrloste und für Gebrechliche, die Umzugskosten, die Tagegelder der Bezirkslehrrerausschüsse, der Unfallfürsorge. — Die Anstellungs- und Rechtsverhältnisse der Lehrer werden neu geordnet, u. a.: Die wöchentliche Pflichtstundenzahl beträgt 28 Stunden. Diese Zahl kann unter gewissen Voraussetzungen herabgesetzt werden. — Die Mindeststundenzahlen für die Kinder werden für die ersten vier Schuljahre auf 16, 18, 20, 22, vom fünften Schuljahre ab auf 28 festgesetzt. Und diese Zahlen können durch Ortsschulordnung noch um je zwei erhöht werden. Die Volksschulklassen mit einem Jahrgang

sollen in der Regel nicht mehr als 35, die mit mehreren Jahrgängen nicht mehr als 30 Kinder enthalten.

Das Gesetz berührt in erster Linie die zurückgebliebenen Schulen; für die höherentwickelten Schulen der Großstädte und vieler mittlerer Orte bedeutet es zunächst einen Stillstand. Dieser Übelstand muß in Kauf genommen werden. Für die unentwickelten Schulen ist es ein mächtiger Antrieb. Es wird nun alles darauf ankommen, daß Gemeinden, Schulbehörden und Lehrerschaft es auch praktisch verwirklichen. Die Zeit dafür ist nicht günstig; es läßt sich aber beobachten, daß ein starker Wille vorwärts drängt.

Mit der Neugestaltung des Schulwesens hängt es zusammen, daß die Trennung der kirchlichen Ämter vom Schulamte durchgeführt wird. Das geschieht durch ein Gesetz vom 10. Juni 1921, dessen erster Satz lautet: Mit einer Schulstelle darf kein Kirchendienst verbunden sein. Selbstverständlich bekleiden auch in Zukunft noch viele Lehrer kirchenmusikalische Ämter; aber sie tun das vollständig im Nebenamte. Schwierige Auseinandersetzungen wird es noch geben um die Frage der Schullehne und Kirchschullehne; die bisherige Verquickung von Kirch- und Schulgemeinde hat die Frage des Eigentumsrechtes an den Lehnen vielfach verdunkelt. Bei der Trennung von Staat und Kirche werden die Schullehne eine wichtige Rolle spielen.

Überraschend wichtig ist das Vorgehen Sachsens auf dem Gebiete der Lehrerbildung. Sachsen war in diesem Punkte unbestritten schon immer in der Führung. Es hatte seine Lehrerbildungsanstalten zuletzt als einheitliche siebenklassige Schulen ausgebaut, deren Lehrplan dem der anderen höheren Schulen in den allgemeinen Wissenschaften wenig nachstand; soweit dies aber doch der Fall war, wurde der Ausfall durch die erziehungswissenschaftlichen Fächer und die Betonung der musikalischen Bildung ausgeglichen. Schon seit den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts gewährte Sachsen den Abiturienten des Seminars, die mit der I. Zensur ihre Wahlfähigkeitsprüfung bestanden, das Recht, an der Universität Pädagogik zu studieren. Durch diese Einrichtung sind Lehrer herangebildet worden, die das Seminar, an dem sie besonders gearbeitet haben, innerlich auf bedeutende Höhe gehoben haben. In ihnen ist zugleich die Übergangsform zwischen dem Philologen und Volksschullehrer geschaffen und die zu erstrebende Einheit des gesamten Lehrerstandes vorbereitet worden. Die innere Entwicklung des Seminars vollzog sich durch sie nach den beiden Seiten seiner Aufgabe gleichmäßig: Die gemeinwissenschaftliche Ausbildung wurde erweitert und vertieft, und zugleich löste sich die berufliche Vorbildung von der ursprünglich vorhandenen handwerksmäßigen Auffassung los und suchte sich auf wissenschaftliche Erkenntnis zu gründen. Damit aber wurde der äußere Rahmen auch des siebenjährigen Bildungsganges zu eng; die Trennung der Gemeinbildung von der Berufsbildung wurde notwendig.

Daraus erklärt es sich, daß gerade in Sachsen die neue Form der Lehrerbildung sich zuerst durchsetzen will. Ein Gesetz über den Abbau der Seminare war bereits im Oktober 1920 fertiggestellt; politische Gründe haben sein Erscheinen verzögert; erst am 8. April 1922 ist es in Kraft getreten. § 1 lautet abgekürzt: Die Volksschullehrer- und Lehrerinnenseminare werden in andere öffentliche höhere Lehranstalten umgewandelt. § 2: Die Umwandlung beginnt mit dem Schuljahre 1922/23. Sie ist so durchzuführen, daß sie zum Schluß des Schuljahres 1927/28 beendet wird. Das Gesetz ist denn auch sofort in Kraft getreten. Die sächsischen Seminare sind in deutsche Oberschulen, einige in Aufbauschulen umgewandelt worden. Davon dann noch ein Wort. Dem Abbau der Seminare mußte die Vorbereitung des neuen Weges der Lehrerbildung folgen. Lange Zeit ist versucht worden, dies im Vernehmen mit dem Reiche zu tun. Erst Anfang 1923 lehnte der Reichsrat die Einbringung eines Reichsgesetzes zur Durchführung der Lehrerbildung ab; die Initiative ging an die Länder über. In Sachsen ist ein Gesetz angenommen worden, nach dem die Berufsausbildung der Lehrer der Universität und der Technischen Hochschule übertragen wird. Lange und zum Teil schwierige Verhandlungen sind dem vorausgegangen. Die maßgebenden Stellen, Ministerium, Universität, Technische Hochschule, Landtag, Lehrerschaft haben sich schließlich auf folgender Grundlage geeinigt: Die Gemeinbildung erhält der zukünftige Lehrer auf einer Vollanstalt, die ihn zur Universitätsreife führt. Universität und Technische Hochschule übernehmen die allgemeine wissenschaftliche Ausbildung. Deren Inhalt wird durch eine Prüfungsordnung noch festgestellt. Fürs erste handelt es sich vor allem um Anthropologie, Psychologie, Soziologie und empirische Pädagogik — dann um Philosophie im weiteren Umfange, — endlich um systematische und historische Pädagogik. Zur Einführung in die Erziehungspraxis werden pädagogische Institute in Verbindung mit den beiden Hochschulen geschaffen. Das Studium soll drei Jahre umfassen. Es soll wirtschaftlich erleichtert werden durch Unterkunft in Studentenheimen, durch Zulassung der Studenten zum Schuldienste von einem gewissen Zeitpunkte an. Um Erfahrungen zu sammeln, werden bereits von Ostern 1923 ab Vorkurse eingerichtet. Der erste wird mit 23 jungen Leuten in Dresden eröffnet.

Bei der Beratung über die Umwandlung der Seminare wurde die Frage der deutschen Oberschule in Fluß gebracht. Aus langen Vorberatungen, an denen außer dem Ministerium die Vertreter der Philologen, der Seminarlehrer und der Volksschullehrer beteiligt waren, gingen zwei Vorschläge hervor, die zwei Formen der deutschen Oberschule schufen, die man kurz als Typus A und B bezeichnet. Der wichtigste Unterschied zwischen beiden liegt in der Stellung des fremdsprachlichen Unterrichts. Man kann kurz den Typus A als den mit einer, den Typus B als den mit zwei fremden

Sprachen bezeichnen. Beiden wurden zunächst gleiche Berechtigungen in Aussicht gestellt. Beide Formen wurden eingerichtet und fanden in der Bevölkerung starken Anklang. Da erklärten im Herbst 1922 die Vertreter der Hochschulen auf dem Hochschultage, daß sie die Abiturienten des Typus A nicht als hochschulreif anerkennen würden. Die sächsische Regierung ordnete deshalb die Umwandlung der Schulen nach Typus B an, sofern eben diese Schulen die Hochschulreife für ihre Schüler erstrebten. Den Anhängern des Typus A aber erstand im sächsischen Landtage ein Helfer. Dieser beschloß nämlich, die Schüler dieser Schule zur Landesuniversität zuzulassen, für bestimmte Studien aber eine Ergänzungsprüfung in einer zweiten Sprache zu fordern. Die Freunde der reinen deutschen Oberschule hoffen, daß im Laufe der Jahre auch die übrigen deutschen Hochschulen sich diesen jungen Leuten öffnen werden, wenn einmal nachgewiesen sein wird, daß sie an geistigen Leistungen nicht hinter den andern zurückstehen.

Der Versuch, sogenannte *Aufbauschulen* einzurichten, ist nicht recht geglückt. Die Aufbauschulen wollen begabte junge Menschen, die erst, nachdem sie die Volksschule ganz durchlaufen haben, zur gelehrten Bildung übergehen, in sechs Jahren zur Universitätsreife bringen. Es hat sich herausgestellt, daß verhältnißmäßig wenige diesen Weg beschreiten wollen.

Auch der *höheren Mädchenbildung* hat Sachsen seine Aufmerksamkeit zugewendet. Es dürfen seit 30. Juli 1919 Mädchen in die höheren Schulen, seit 23. Dezember 1921 auch in die noch bestehenden Seminare aufgenommen werden, wenn an dem gleichen Orte keine höhere Mädchenschule vorhanden ist. Ob das eine glückliche Lösung der Frauenbildungsfrage ist, muß bezweifelt werden. Wie ja überhaupt das Drängen nach der höheren Gelehrtenschule kaum als erwünscht bezeichnet werden kann.

Deshalb richtet sich auch der Blick der führenden Männer und Frauen auf die *Fortbildungs- und Berufsschule*, die ganz gewiß eine bedeutende Zukunft hat. Das Schulbedarfsgesetz hat die allgemeine Berufsschule zweifellos stark gefördert. Neben ihr aber stehen die gewerbliche Schule, die landwirtschaftlichen und Handelsschulen. Immer lauter werden die Stimmen, die eine Vereinheitlichung des gesamten Berufsschulwesens fordern. Es ist für jetzt noch zwischen dem Unterrichts- und dem Wirtschaftsministerium geteilt. Alle Versuche, den Dualismus zu beseitigen, sind bis jetzt gescheitert. Ehe dieser nicht beseitigt ist, wird aber kein Berufsschulgesetz erscheinen können.

Noch mancherlei Reformen sind angekündigt. Soweit sie neue Geldmittel fordern, werden sie kaum durchzuführen sein. Soweit sie aber nur innere Umstellung bedingen, sind viele Kräfte am Werke — auch durch praktische Versuche —, neue Wege zu suchen.

DAS REICHSGESETZ FÜR JUGENDWOHLFAHRT UND DER ENTWICKLUNGSSTAND DER JUGENDHILFE

VON GERTRUD BÄUMER

I. Organisatorische Grundfragen.

a. Das charitative, sozialreformatorische und staatssozialistische Prinzip in der Jugendhilfe.

Die Entwicklung der gesamten sozialen Fürsorge zeigt drei Stadien, von denen das letzte sich erst in allerjüngster Zeit angedeutet hat. Zunächst war die soziale Fürsorge charitativ, Ausübung freiwilliger Liebestätigkeit von einzelnen, oder mehr noch im Rahmen solcher Gemeinschaften, deren Zusammenhang in der Nachfolge bestimmter Lebensideale bestand. Aus dieser charitativen Hilfe für alle Arten von persönlichem Mißgeschick, leiblicher und seelischer Not entwickelte sich dann die soziale Reform der politischen Körperschaften, des Staates und der Gemeinden. Sie entwickelte sich in dem Maße, als leibliche und seelische Not einzelner als soziales Problem erkannt wurde, das aus der Struktur der Gesellschaft herauswuchs und daher nicht am einzelnen, sondern an Massen, und auch nicht durch Hilfe am einzelnen Fall, sondern durch „Einrichtungen“ gelöst werden mußte, die den Wirkungen dieser Struktur selbst Gegengewichte schufen. Wenn die Unterscheidung dieser beiden Entwicklungsphasen der Wohlfahrtspflege Allgemeingut aller derer ist, die sich überhaupt mit ihr theoretisch befaßt haben, so wird der Übergang dieser zweiten in eine dritte Phase heute noch viel weniger klar gesehen. Und doch sind die heutigen Probleme und Auseinandersetzungen wesentlich Probleme und Auseinandersetzungen dieses Übergangs. Während nämlich die sozialpolitische Wohlfahrtspflege es noch immer zu tun hatte mit vorbeugender oder helfender Überwindung tatsächlicher Mißstände, entsteht aus der Fortentwicklung des gesellschaftlichen und staatlichen Lebens die weitere Frage, ob nicht überhaupt gewisse Maßnahmen und Vorkehrungen, die bisher im wesentlichen die einzelnen oder die Familien für sich selbst und ihre Glieder getroffen hatten, besser als Solidaritätsleistung der Gesamtheit durchgeführt werden. Es entsteht die Frage, wie weit auch im normalen Ablauf des Lebens die Fürsorge des einzelnen für sein wirtschaftliches Gedeihen, seine leibliche Gesundheit, seine geistige Ausbildung zweckmäßiger von gemeinsamen Veranstaltungen der Gesamtheit getragen werden. An dieser Stelle löst sich der Begriff der Wohlfahrtspflege in seinem ursprünglichen Sinn überhaupt auf, weil es sich nun gar nicht mehr um eine auch nur vorbeugende Fürsorge

gegen irgendwelche Gefährdungen handelt, sondern um die normale Verteilung von Kulturfunktionen an Individuum und Familie einerseits, Staat und sonstige öffentliche Körperschaften andererseits. Dieser Übergang der Sozialreform in eine staatssozialistische Wohlfahrts- und Kulturpolitik ist es, innerhalb dessen heute die Probleme der Wohlfahrtspflege zu suchen sind.

Was insbesondere nun die Jugendwohlfahrt anlangt, so vollzieht sich ihre Pflege heute noch in den drei Entwicklungsstadien, die übrigens auch in der gesamten Wohlfahrtspflege sowohl nacheinander wie nebeneinander bestehen. Die Folge dieser Stadien ist aber in der Jugendwohlfahrtspflege eine etwas andersartige als in der allgemeinen sozialen Fürsorge. Einerseits hat die Schule, als Staatsleistung für alle auf der Grundlage des allgemeinen Schulzwangs, schon sehr früh das staatssozialistische Prinzip in der Fürsorge der Gesamtheit für die Jugend eingesetzt. Andererseits ist aber die Jugendfürsorge im engeren Sinne des Wortes, die Fürsorge für hilfsbedürftige Kinder, noch länger in den Händen der Caritas geblieben als die allgemeine Wohlfahrtspflege. Denn wenn auch das Kind als Glied seiner Familie mit ihr zusammen Objekt der öffentlichen Armenpflege wurde, sobald es eine solche gab, so ist es hier doch nicht als solches, sondern nur als Anhängsel seiner hilfsbedürftigen Eltern mitversorgt worden, und die Fürsorge hat sich nur auf die Notdurft des Leibes, nicht aber auf das erstreckt, was das Kind als Kind im besonderen nötig hatte, nämlich die Erziehung. Erziehungsfürsorge, sofern die Familie sie nicht leisten konnte, ist vielmehr bis in die Gegenwart hinein überwiegend Aufgabe und Leistung charitativer Tätigkeit gewesen, so mannigfaltig, wie die Motive der Barmherzigkeit und die Erziehungsideale mannigfaltig sein können. Denn die Gründe, die Einzelpersonen und Gemeinschaften dazu trieben, sich hilfloser Kinder anzunehmen, waren meist zugleich objektiver Natur insofern, als nicht nur die Rettung dieser Kinder an sich, sondern ihre Rettung für ein bestimmtes, meist religiöses, zuweilen auch rein humanitäres Lebensideal das Entscheidende war. Die Öffentlichkeit trat zunächst für die Waisen und Unehelichen ein als Ersatz der elterlichen Autorität und gewissermaßen als die juristische Person, die vor allen Dingen die Rechte des Erziehers an dem Kinde auszuüben hatte. Sie trat ferner ein als Polizei da, wo die Gefahr bestand, daß Kinder der Erwerbssucht Fremder oder noch schlimmeren Absichten preisgegeben sein könnten, insbesondere in der Beaufsichtigung solcher Personen, die fremde Kinder gegen Entgelt in Pflege nahmen. Erst viel später setzte öffentliche Fürsorge als Ergänzung der Familie ein, um den Kindern, denen die Familie nicht mehr gesunde Lebensbedingungen zu geben vermochte, durch Einrichtungen außerhalb der Familie ergänzend zu helfen: Säuglingsfürsorge, Kinderbewahranstalten, Horte usw.

In dem Maße, als diese Einrichtungen entstanden, ging die Entwicklung dahin, diese einzelnen Leistungen lückenloser zu sichern.

Die Entwicklung der Waisenpflege vom Gemeindewaisenrat zur Berufsvormundschaft folgt dem Bestreben, durch Ausgestaltung der amtlichen Einrichtungen dafür zu sorgen, daß kein Kind mehr durch die Maschen der öffentlichen Fürsorge hindurchfallen kann. Die Ausgestaltung der Pflegekinderaufsicht ging den gleichen Weg. Eine zweite Tendenz dieser Entwicklung ist die qualitative Verbesserung der einzelnen im Rahmen der Jugendwohlfahrtspflege liegenden Leistungen: die fachliche Durchbildung der Säuglingsfürsorge, der pädagogischen und gesundheitlichen Anforderungen der gesamten Jugendwohlfahrt überhaupt. In dieser lückenlosen Sicherung einerseits und fachlichen Durchbildung andererseits zeigte sich die Überlegenheit der öffentlichen vor der privaten Jugendwohlfahrtspflege. Jedoch erreichte diese öffentliche Jugendwohlfahrtspflege ihr letztes Stadium der Verbesserung ihrer Methoden erst dadurch, daß sie sich nun auch die bewegliche Anpassung an individuelle Bedingungen zum Ziel setzte und sich in einer Weise zu verfeinern trachtete, daß sie ihr Werk am einzelnen Kinde als ein zugleich einheitliches und individualisiertes erfassen und durchführen konnte. Im Zeichen dieses letzten Stadiums steht das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt.

b. Öffentliche Jugendhilfe und Familie.

Dieses Gesetz ist aber zugleich symptomatisch für die andere anfangs erwähnte Dreistadien-Entwicklung der Wohlfahrtspflege überhaupt und der Jugendwohlfahrt im besonderen. Denn in der Auseinandersetzung über die Programmatik dieses Gesetzes wurde die Frage: charitative, sozialreformerische oder staatssozialistische Auffassung der Jugendwohlfahrt? — in schärfster Form grundsätzlich gestellt und mußte in dieser Form gestellt werden. Sie stellen heißt, das Verhältnis der öffentlichen Jugendwohlfahrt zur Familie und weiterhin zur freien Liebestätigkeit klären. Wenn in einem ersten Stadium der Entwicklung man sich vorzugsweise derjenigen Kinder angenommen hatte, die außerhalb der Familie standen, der Waisen oder unehelichen, wenn in einem zweiten Stadium man der Familie, die nach wie vor Träger der gesamten Erziehungsfürsorge für das Kind blieb, ergänzend zu Hilfe kam, insofern sie diese Ergänzung freiwillig in Anspruch nahm, so rückte die Jugendwohlfahrtspflege in einem dritten Stadium bis an die Grenze der Rechte und Befugnisse der Familie selbst vor und entwickelte sich im Zeichen der Frage, wie weit der Staat das Recht hat, über die Familie hinweg sich eines Kindes anzunehmen. In dem Augenblick, in dem diese Frage ausgesprochen wurde, enthüllte sich eine neue Auffassung von der Verantwortung des Staates der Jugend gegenüber. Es erscheint nämlich nun nicht mehr so, daß die erziehliche Leistungsfähigkeit der Eltern endgültig das Bildungsschicksal des Kindes bestimmt, sondern der Staat selbst fühlt sich als Bürge für ein Mindestmaß von Erziehungsfürsorge an unterschiedlos jedem Kind, und zwar von dem

Gesichtspunkt aus, daß die gesamte Jugend ein Teil von ihm selbst, lebendiges Kraftkapital der Nation ist, und daß darum ein Interesse an der Verwertung dieses Kapitals besteht, das sich nicht durch die zufällige Unfähigkeit der Eltern als Erziehungsträger begrenzt und gehemmt sehen will.

Schon der Staat, der die allgemeine Schulpflicht einführte, war von solcher staatssozialistischen Betrachtung der Jugend ausgegangen. Aber sie stand damals zweifellos unter bestimmten einseitigen Gesichtspunkten, von denen aus die Jugend als Mittel für den Zweck des Staates erschien. Denn wo neben der religiösen Begründung der Erziehungspflicht, die von der Reformation und aus dem Mittelalter her auch in der Staatsschule fortwirkte, eine besondere staatliche Begründung der Erziehungspflicht auftaucht, da ist es das Interesse des Staates an guten Soldaten und guten Steuerzahlern — unter Umständen auch an gesitteten Bürgern — jedenfalls in einer Betrachtungsweise, in der der Staat Zweck und die Menschen Mittel waren.

Es ist nun das Wesen dieser neuen staatssozialistischen Betrachtung, daß sie dieses staatliche Interesse an der Jugend aus der Sphäre solcher äußeren Zwecksetzungen heraushebt und im Sinne wirklicher Gemeinschaftskultur vertieft. Der moderne Staat als Kulturgemeinschaft, als die er sich weiß, fühlt Macht und Pflicht zugleich, die junge Generation zu bilden im und zum Zusammenhang der Gesamtkultur. Hat sich einmal diese Auffassung durchgesetzt, so greift sie von der begrenzten Zielsetzung der Schule hinüber auf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes und seine sozialen Lebensbedingungen, und es entsteht ein moralisches Recht des Staates, vor der Macht der Familie über das Kind nicht mehr grundsätzlich haltzumachen, sondern das Schicksal des Kindes dann in die eigenen Hände zu nehmen, wenn die Familie ein Mindestmaß von Erziehungsleistung nicht aufbringt — es gewaltsam und zwangsweise in die eigenen Hände zu nehmen, sofern die Familie nicht freiwillig die staatlichen Erziehungskräfte zur Mitwirkung heranläßt.

Hier nun liegen die bedeutsamsten und schwierigsten Probleme des gegenwärtigen Stadiums. Denn es entsteht bei dieser grundsätzlichen Anerkennung eines Rechtes des Staates auf Jugendfürsorge auch über die Familie hinaus eine doppelte Gefahr. Einmal, daß der Wille des Erziehungsberechtigten nicht mehr in dem Maße berücksichtigt wird, wie es nach dem Maße ihrer Verantwortung billig erscheint, anderseits, daß die Übernahme von weitreichenden Leistungen für die Jugend durch den Staat die Eltern in einer Weise entlastet, die sich gerade die Unverantwortlichen nur zu gern gefallen lassen und die dadurch die moralische Kraft des Elternbewußtseins und die Auffassung der Elternpflicht schwächt und entleert. Die Stellung, die man zu diesem Problem einnimmt, wird sehr stark abhängen von dem Kulturgefühl, mit dem man der Institution der Familie überhaupt gegenübersteht. Es ist eine kaum diskutierbare Frage — weil ihre Entschei-

dung stark auf persönlichen Wertungen beruht —, wie weit man die Macht der Blutsverwandtschaft und die Verbundenheit von Eltern und Kind als Erziehungsfaktor überhaupt einschätzt, wie weit man überhaupt die Elternschaft in ihrer Bedeutung für das Kind, und umgekehrt die Kinder in ihrer Bedeutung als versittlichende Kraft für die Eltern selbst einschätzt. Über diese Frage weichen die Meinungen weitgehend voneinander ab, heute so gut, wie sie es früher getan haben. Man braucht nur an den Unterschied in der Wertung der Familie zu denken, der zwischen Fichte einerseits und Pestalozzi anderseits besteht. Das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt hat sich mit seinem ersten, viel zitierten Paragraphen auf den Boden der Anschauung gestellt, daß innerhalb der Jugenderziehung grundsätzlich die Elternschaft an erster Stelle steht. Ihr gehört grundsätzlich die erste Verantwortung, der erste Anspruch auf die Durchführung der Erziehung, das erste Recht und die erste Macht über das Kind. In diese ihre Rechte darf eine Behörde nur eingreifen, sofern ein Gesetz sie dazu befugt. Die öffentliche Erziehungsfürsorge ist grundsätzlich subsidiär; sie tritt nur dann und nur insofern ein, als die Familie den Anspruch des Kindes auf Erziehung zu seelischer, leiblicher und gesellschaftlicher Tüchtigkeit nicht erfüllt.

Mit dieser grundsätzlichen Festlegung vertritt das Gesetz die Auffassung, daß die Erziehung des Kindes unter normalen, aber auch noch in gewissem Umfang unter unnormalen Verhältnissen immer noch am besten in den Händen der Eltern liegt und bleibt. Es stellt damit auch einen gewissen Niederschlag der sozialpädagogischen Praxis dar, die vorwiegend unter dem Gesichtspunkt durchgeführt worden ist, daß man vor allem versuchen soll, die Eltern selbst instand zu setzen, für ihre Kinder zu sorgen, und daß die Wohlfahrtspflege sich unmittelbar mit dem Kind nur insofern befassen soll, als die pädagogische Ertüchtigung der Eltern sich als unmöglich erweist. In der Säuglingsfürsorge hat die Mütterberatung stets im Mittelpunkt gestanden. In der Kleinkinderfürsorge ist man dem Gedanken Fröbels soweit wie möglich gefolgt, daß der Kindergarten nicht ein Ersatz der Familie, sondern eine Stelle für die Durchbildung der Mütter sein soll. Auch in der Ausgestaltung des Hortwesens ist das stärkste Gewicht darauf gelegt worden, die Kinder, denen der Hort Familienersatz sein mußte, durch ihn wieder zur Familie zu erziehen.

Anderseits liegt allerdings schon in der Formulierung des Rechts des Kindes auf Erziehung, wie sie das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vorgenommen hat, eine Ausdehnung der Befugnisse des Staates und eine Einschränkung der Ansprüche der Familie. Denn wenn von einem Rechte des Kindes auf Erziehung zu seelischer, leiblicher und gesellschaftlicher Tüchtigkeit gesprochen wird, so ist damit gesagt, daß der Staat auch für die Qualität der Familienerziehung, die ein Kind genießt, in gewissem Umfange aufzukommen hat und daß er dem Kinde gegenüber einen Anspruch zu befriedigen hat, wenn



diese Qualität nicht auf der durch die Kultur des Volkes gegebenen Mindesthöhe steht. Dieser Gesichtspunkt wird noch betont durch das Wort „gesellschaftliche Tüchtigkeit“. Denn mit diesem Wort wird ein Ideal der Brauchbarkeit des Kindes als Glied der Gesellschaft aufgestellt und damit die Leistung der Familie solchen Maßstäben untergeordnet, die die Gesamtheit an Kraft und Tüchtigkeit ihres Nachwuchses anlegen will.

Wie nun in der Durchführung der Jugendwohlfahrtspflege diese beiden Gesichtspunkte, die Wertung der Elternschaft als erster Erziehungsfaktor einerseits, die Verwirklichung eines Rechtes des Kindes sowohl auf Erziehung wie der Gesellschaft auf einen fähigen Nachwuchs andererseits, miteinander verbunden werden können, das ist das feinste und zugleich bedeutsamste Problem der Durchführung einer öffentlichen Jugendhilfe überhaupt.

c. Öffentliche Jugendhilfe und freie Tätigkeit.

In engster Verbindung mit dieser Frage steht die andere: die Stellung der Jugendwohlfahrtsbehörden zur freien Jugendfürsorge. Die charitative Fürsorge für die Jugend unterscheidet sich in ihrem Wesen und in ihrer Wirkung auf die Bevölkerung insofern von der öffentlichen, als sie einerseits beweglicher, in ihrer geistigen Art mannigfaltiger, den verschiedenen geistigen Strömungen des Volkslebens näher ist, als sie andererseits, weil der Umfang ihrer wirtschaftlichen Leistungen und ihrer Macht geringer ist, weniger als die öffentliche Fürsorge Institutionen und feste Formen zu schaffen geeignet ist. Die freie Wohlfahrtspflege ist stets eine Überschußleistung der sittlichen Energie der Bevölkerung. Es kann mit ihr nicht im gleichen Sinne wie mit der öffentlichen Fürsorge gerechnet werden. Sie wird daher weniger die Gefahr in sich bergen, die Bevölkerung von normalen sittlichen Pflichten zu entlasten und den Trieb zur Selbsthilfe zu lähmen. Sie wird andererseits in ihrem seelischen Wesen bestimmten volkstümlichen Impulsen verschiedenster Art entstammen und dadurch innerlich kräftiger, charaktvoller und eigenartiger sein. In diesen Tatsachen liegt ihr bleibender Wert für die Erfüllung der Aufgaben der Jugendwohlfahrt und damit das Interesse einer von Kultur Gesichtspunkten ausgehenden öffentlichen Fürsorge, die freie Tätigkeit zu erhalten. Wenn es in jenem oben erwähnten zweiten Stadium der Vervollkommenung der öffentlichen Fürsorge ein Ideal wurde, das lückenlose, gleichmäßig wirkende System der öffentlichen Jugendwohlfahrtspflege zu schaffen, so entspricht einem weiteren Entwicklungsstadium die Empfindung dafür, daß es Aufgaben und Wirkenssphären der Erziehungsfürsorge gibt, die von Behörden nicht in ihrem eigentlichen Wesen bearbeitet werden können, daß gewisse Kräfte innerhalb der Bevölkerung selbst, zumal in Weltanschauung und Religion verwurzelte Kräfte, durch amtliche Stellen wirksam nicht geweckt und erfaßt werden können — Kräfte, die doch als Antrieb von

Erziehungsleistungen eine sehr große Bedeutung haben. So hat sich das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt die Aufgabe gestellt, die freie Tätigkeit mit der amtlichen in der Einheit des Werks der Jugendhilfe so zu verbinden, daß beides zugleich zu seinem Rechte kommt: die größere Beweglichkeit der mannigfaltigen freien Arbeit mit dem Vorzug der Stetigkeit und der Systematik der öffentlichen Leistungen.

Ziel dieser Verbindung muß sein, einerseits die freie Tätigkeit unter Belassung ihres eigenartigen Charakters einzuordnen und zu verwenden, anderseits aber die Zersplitterung, Eigenbrödelei, ja unter Umständen unfruchtbare Reibung zu verhindern, in die ohne Fühlung miteinander entstandene Werke der Jugendhilfe oft geraten, außerdem aber auch der freien Tätigkeit zu helfen, die ihr aus begreiflichen Gründen leicht anhaftenden Mängel ausreichender fachlicher Durchbildung, systematischer Arbeit allmählich zu überwinden.

Diese Zusammenarbeit erfordert einen großen Takt und eine große Klarheit über die auf beiden Gebieten liegenden besonderen Werte, insbesondere in einer Zeit, in der die Werke der freiwilligen Liebestätigkeit vielfach aus finanziellen Gründen in eine Abhängigkeit von Staat und Gemeinde kommen, die sehr leicht auch zur Beeinträchtigung ihres freien Wirkens und ihrer Eigenart führen kann. Vom bürokratischen Standpunkt aus ist die Durchführung der öffentlichen Jugendhilfe sehr viel glatter und einfacher, wenn man nur mit einem amtlichen Apparat ohne Eigenwillen im guten und schlechten Sinne zu arbeiten hat. Die Bürokratie wird daher stets die Neigung haben, die freie Tätigkeit so kurz wie nur möglich zu halten. Jedenfalls wird sie schwer bereit sein, die Unbequemlichkeiten in Kauf zu nehmen, die für den glatten Ablauf der Geschäfte damit verbunden sind, daß man mit beweglicheren, eigenwilligeren und in gewissem Maße selbstverständlich auch unzuverlässigeren Stellen zu tun hat. Es wird sich also darum handeln, durch eine höhere sozialpädagogische Einsicht diese bürokratischen Bequemlichkeitstendenzen zu überwinden um des Preises der größeren Lebendigkeit, inneren Mannigfaltigkeit und Beseelung der Arbeit willen.

d. Jugendwohlfahrtspflege und Schule.

Eine letzte Beziehung, die für den behördlichen Aufbau der Jugendwohlfahrtspflege zu berücksichtigen ist, ist die zu den übrigen Behörden, insbesondere zur Schule. Die Schule hat sich aus gewissen Gründen, die hier näher nicht untersucht werden können, in viel stärkerem Maße zu einer reinen Unterrichtsanstalt entwickelt, als das möglicherweise in der Natur ihrer Aufgabe gelegen hätte und als insbesondere ihre bedeutendsten Führer, wie Pestalozzi oder Fichte, im Auge hatten. Sie hätte werden können die Stelle, von der aus die gesamte Erziehungsfürsorge für das schulpflichtige Kind, sofern sie nicht von der Familie geleistet werden kann und geleistet wird, als eine einheitliche Aufgabe übernommen worden wäre. Tatsächlich

schwebt es ihr zwar heute wieder als Ideal vor, eine soziale Lebensgemeinschaft darzustellen, in der das Kind Familienergänzung im vollsten Sinne des Wortes findet. Sie ist aber sehr weit davon entfernt, diese Lebensgemeinschaft zu sein. Ja, es fehlt geradezu in der großen Mehrzahl der Kräfte, die an ihr tätig sind, und auch vor allem in der Ausbildung der Kräfte, Föhlung und Kenntnis für das große Gebiet sozialer Erziehungsfürsorge, das außerhalb ihrer entstand. Trotzdem die Schule als Mittelpunkt auch der Jugendfürsorge mannigfache Vorteile böte, schon den äußeren der lückenlosen Erfassung der gesamten Jugend, hat es die Entwicklung mit sich gebracht, daß Jugendwohlfahrtsbehörden neben ihr ihre Arbeit ausgestaltet haben, ohne daß die Aufgabe einer dauernden und systematischen Verständigung und Zusammenarbeit mit der Schule auch nur wirklich gestellt worden wäre. Die Mitwirkung der Schule bei der Jugendwohlfahrt hat sich vielmehr auf solche Gebiete beschränkt, bei denen Wohlfahrtsmaßnahmen zum Teil direkt innerhalb der Schule durchgeführt werden mußten, z. B. die Schulspeisung, die Auswahl zur Erholungsfürsorge u. dgl. Andererseits ist im Einzelfall in einer mehr zufälligen Weise die Schule bei der Behandlung von gefährdeten oder kriminellen Kindern befragt worden, ohne daß auch hier Grundlagen für ein systematisches Zusammenwirken geschaffen worden wären. Die Tatsache, daß in den früheren Fürsorgeerziehungsgesetzen die Schule nicht einmal das Recht hatte, einen Antrag auf Fürsorgeerziehung zu stellen, ist symptomatisch dafür, wie wenig man in der Jugendwohlfahrtspflege mit der Schule zu rechnen gewöhnt war. Auch das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt hat dieses Verhältnis keineswegs grundsätzlich auf die Basis der Verständigung und des Zusammenwirkens gestellt. Es hat vielmehr nur negativ die Kompetenzen der Schule sichergestellt in seinem § 2, der sagt, daß die Zuständigkeit der Schule durch das Jugendwohlfahrtsgesetz unberührt bleiben soll. Es wird Sache der Durchführung sein, das Verhältnis zur Schule in einer lebendigen Weise zu organisieren. Gelingt das nicht, so kann man schon heute sagen, daß Jugendwohlfahrtsbehörden und Schule sich als Kontrahenten föhlen werden und daß die Arbeit beider durch Mißtrauen und Kompetenzkonflikte beeinträchtigt werden wird.

e. Die Jugendwohlfahrt in der allgemeinen Wohlfahrtspflege.

Ein besonderes Problem stellt ferner die Einordnung der Jugendwohlfahrt in die allgemeine Wohlfahrtspflege dar. Das Kind ist Glied der Lebensgemeinschaft seiner Familie. Irgendwelche Ungunst seiner Entwicklung wird in der Tat zumeist in Umständen dieser seiner Lebensgrundlage ihre Ursache haben. Daher liegt in zahlreichen Fällen die Bekämpfung der Jugendnot in der Bekämpfung irgendwelcher Notlage der Familie selbst. Aus dieser Erkenntnis heraus

ist die Forderung erhoben, daß die Jugendwohlfahrt im Rahmen der Familienfürsorge durchgeführt werden soll. Es ist eine Forderung, die auch aus einem anderen schon berührten Gesichtspunkte heraus gestellt wird: der Vereinheitlichung der Wohlfahrtspflege zur Überwindung eines zerstückten Spezialistentums. Wenn man die Jugendwohlfahrtspflege in die Familienfürsorge einordnen will, so ist es, um zu verhindern, daß die gleiche Familie von einer Unzahl von Funktioniären verschiedener Verwaltungszweige, der Wohnungsinspektion, der Gesundheitsfürsorge, der Armenpflege, der Säuglingsfürsorge, des Gemeindewaisenrats usw., aufgesucht wird.

So richtig dieser Gesichtspunkt ist, so darf doch anderseits nicht übersehen werden, daß im Rahmen der Jugendwohlfahrt Aufgaben entstehen, die intensiver angefaßt werden müssen, als das im Rahmen einer allgemeinen Familienfürsorge möglich ist. Überall wo die Fürsorgebedürftigkeit im Wesen des Kindes selbst, in seinen individuellen seelischen und leiblichen Gebrechen begründet ist, ist die Familie zwar unter allen Umständen Mithelfer, aber doch nicht in dem Sinne Gegenstand der öffentlichen Fürsorge, daß etwa das Kind nur als Glied dieser Familie mitbetreut werden könnte. Hier ist das einzelne Kind als solches Objekt einer Hilfe, die sich seiner individuellen Not zuwenden muß. Und das Kind wird ein solches Einzelobjekt dieser Hilfe auch dann, wenn es aus der Familie herausgenommen, von ihr getrennt wird oder werden muß, um die Hilfe an ihm durchzuführen. Nicht nur die familienlosen, unehelichen, sondern auch die zahllosen Kinder, denen innerhalb ihrer Familien überhaupt nicht geholfen werden kann, weil die Familie selbst hoffnungslos ist, verlangen eine Jugendwohlfahrtspflege für sich, von der erwartet werden muß, daß sie von pädagogisch ausreichend befähigten Kräften durchgeführt wird. Wenn darum praktisch die Jugendwohlfahrtspflege zweckmäßig in Verbindung mit der allgemeinen Wohlfahrtspflege gebracht werden muß, so kann sie doch keineswegs in ihr aufgehen. Ihr Geist selbst, die richtungsgebenden Ideen, die sie beherrschen, die Probleme, die bei ihr im Vordergrund stehen, sind durchaus eigener Natur und stehen im Grunde in viel näherer innerer Beziehung zur Schule als zur allgemeinen Wohlfahrtspflege. Von diesem Gesichtspunkt aus muß zwar das Zusammenwirken von Jugendhilfe und allgemeiner Wohlfahrtspflege überlegt und zweckmäßig organisiert werden, immer aber muß darauf Bedacht genommen werden, daß die Jugendhilfe in der Eigenart ihrer Aufgabe scharf erfaßt und vor einer Verflachung bewahrt wird, die ihr Aufgehen in einer allgemeinen Familienfürsorge bedeuten würde. Es kommt noch hinzu, daß hinsichtlich der allgemeinen Wohlfahrtspflege hoffentlich im Laufe der Zeit ein Abbau möglich sein wird. Heute sind viele an sich sittlich gesunde Menschen in rein wirtschaftliche Bedrängnis gekommen, die unter normalen Verhältnissen sich selbst hätten helfen können. Die Zustände, die durch die schuldlose Verarmung des Mittelstandes und durch die

ganzen übrigen wirtschaftlichen Kriegsfolgen entstanden sind, haben zu einer Bevormundung weiter Bevölkerungsschichten durch die Wohlfahrtspflege geführt, die ganz ohne Zweifel in höchstem Maße bedenklich ist und deren Abbau durch die allgemeine Gesundung der wirtschaftlichen Verhältnisse sobald wie möglich dringend erwünscht wäre. Die Notwendigkeit der Jugendhilfe aber könnte gleichwohl in weitem Maße bestehen bleiben für alle die Fälle, auf die eben hingedeutet wurde. Denn hier, in der Fürsorge für Kinder, die in irgendeinem Sinne besondere Schwierigkeiten bieten, wird ein für allemal eine der normalen Familie überlegene pädagogische Einsicht zur Verfügung gestellt werden müssen, um ein Stück Volkskraft zu retten oder die mit solchen Kindern für die Gesamtheit verbundene Belastung auf ein Mindestmaß einzuschränken. So hat sich der Aufbau eigener Jugendwohlfahrtsbehörden als notwendig herausgestellt, die zwar als Abteilungen größerer Organisationen eingerichtet werden können, aber doch sowohl die erforderliche Selbständigkeit als die notwendige klare innere Bestimmtheit ihrer Aufgabe haben müssen, um sozialpädagogisch wirksam sein zu können.

II. Die Wirkung des Gesetzes auf den gegenwärtigen Stand der Jugendhilfe.

Wenn das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt einerseits auf diesen organisatorischen Grundgedanken aufbaut, so hatte es anderseits mit einem gewissen vorhandenen Stand der Jugendhilfe zu rechnen. Es ist notwendig, um die Wirksamkeit des Gesetzes beurteilen zu können, sich ein Bild von diesem gegenwärtigen Stand des Gebietes zu machen, für das die Jugendwohlfahrtsbehörden nunmehr die Zuständigkeit übernehmen sollen.

Es wird dabei nicht überflüssig sein, sich eine Übersicht über die Gruppen der hilfsbedürftigen Kinder zu machen, die überhaupt in Frage kommen können, um so mehr als die Terminologie des Gesetzes und hoffentlich bald auch des Sprachgebrauchs von dieser Gruppierung in gewissem Umfang abhängig ist. Das Gesetz unterscheidet Maßnahmen der Jugendpflege und Maßnahmen der Jugendfürsorge und versteht unter den ersten alle Maßnahmen für die normale Jugend, bei denen sich also Staat und Gesellschaft an der Aufgabe der Familie helfend beteiligen. In den Begriff der Jugendfürsorge werden dagegen solche Maßnahmen zusammengefaßt, die es mit in irgendeinem Sinne nicht normalen Verhältnissen zu tun haben und hier vorbeugend, schützend oder heilend eintreten sollen. Unter den zu dieser letzten Gruppe gehörigen Kindern wären nun zunächst die Waisen und unehelichen zu nennen, bei denen die Faktoren der Familienerziehung nicht oder nur unvollkommen vorhanden sind. Eine zweite Gruppe bilden die Kinder solcher Eltern, die von der Armenpflege versorgt werden müssen, eine dritte die in fremder Pflege befindlichen Kinder, eine vierte gefährdete Kinder, die zwar inner-

halb der Familie leben, aber unter Verhältnissen, die ihre gesunde Entwicklung bedrohen, sei es nun, daß die Gefährdung in der positiven Schlechtigkeit der Eltern, oder in ihrer bloßen Unzulänglichkeit, oder in äußeren Lebensumständen liegt, denen die häusliche Erziehung keine genügenden Gegengewichte zu bieten vermag, oder in der individuellen Veranlagung des Kindes selbst. Wesentlich ist dabei, daß die elterliche Erziehung nicht ausreicht, um das Kind leiblich, seelisch und gesellschaftlich tüchtig zu machen. Eine Untergruppe dieser Schicht wären die kriminellen Kinder. Außer dieser allgemeinen Gefährdung, die in den gesamten Lebensverhältnissen des Kindes liegt, kann es sich aber bei einer im allgemeinen gesunden Familien-erziehung um Gefährdung durch besondere Einzelumstände handeln, die dann als solche Anlaß zu öffentlichen Hilfeleistungen werden: Aufsichtslosigkeit der Kinder etwa bei Erwerbsarbeit der Mutter, hygienische Bedrohung durch ungesunde Wohnungsverhältnisse, Störung der gesunden Entwicklung des Kindes durch Erwerbsarbeit. Die auf solchen Tatsachen aufgebaute Jugendfürsorge erschöpft sich in Teilmaßnahmen, ohne mit ihnen das gesamte Lebensmilieu des Kindes zu erfassen.

Die Grenze zwischen diesen Maßnahmen und denen der Jugendpflege wird sich begrifflich schwer ziehen lassen. Insofern sie mit dem Schicksal normaler Kinder zu tun haben, wären vielleicht auch diese letzten Maßnahmen schon zur Jugendpflege zu rechnen, die nun außerdem alles umfaßt, was man vom Staat aus zur Erleichterung der Lebensbedingungen der gesunden Jugend tun kann: Milchversorgung, Spielplätze, Ferienkolonien, Wanderungen, Lesehallen usw. Diese Gruppenbildung hat nicht den Sinn einer bloßen systematischen Ordnung, sondern sie gibt zugleich sehr anschaulich die Tatsache wieder, wie die Jugendfürsorge und Jugendpflege zwar in Spezialaufgaben zerfällt, wie aber doch diese Aufgaben im einzelnen Kinde wieder zusammenfallen können, wie die verschiedenen Formen der Hilfsbedürftigkeit einander decken und überschneiden. Armut, Verwahrlosung, Unehelichkeit, Aufwachsen in fremder Pflege können im Einzelfalle zusammentreffen. Die Einrichtungen der Jugendpflege werden in stärkstem Maße auch im Rahmen der Jugendfürsorge benutzt usw. Nichts deutlicher als der Versuch, Abteilungen zu schaffen, vergegenwärtigt die Tatsache, daß die Jugendhilfe zweckmäßig nicht in Spezialleistungen aufgelöst werden kann, sondern daß sie in höherem Maße als irgendein anderes Gebiet neben der Aufgabe fachlicher Spezialisierung die Aufgabe der Zusammenfassung und einheitlichen Durchführung stellt. Wie die Tatsache, daß das Jugendwohlfahrtsgesetz grundsätzlich von dieser Einheitlichkeit ausgeht, die bisherige Praxis beeinflussen wird, soll die nachfolgende Skizze des gegenwärtigen Standes darlegen.

Die Berufsvormundschaft bestand bis zur Verabschiedung des Jugendwohlfahrtsgesetzes im wesentlichen in drei verschiedenen

Formen. In einer Reihe von Ländern unterstanden kraft Gesetzes alle die Kinder, die aus öffentlichen Mitteln versorgt wurden, der Vormundschaft der Versorgungsbehörde, die ihrerseits keiner besonderen Aufsicht mehr unterstand. Diese Behörden wurden als Vormünder nicht ausdrücklich bestellt, sondern sie wurden es kraft Gesetzes, und zwar auch über solche Kinder, deren Eltern noch lebten, die also aus anderen Gründen keiner Vormundschaft bedurft hätten. Der Grundgedanke dieser Vormundschaft ist der, daß das Recht über das Kind der Öffentlichkeit zustehen muß, wenn sie die Mittel für seine Erhaltung aufbringt. Eine zweite Form war die Anstaltsvormundschaft, die von dem Vorstand einer Erziehungsanstalt über alle in dieser Anstalt untergebrachten Kinder gleichfalls kraft Gesetzes eintrat, jedoch der Aufsicht der Obervormundschaftsbehörde unterstand und sich nur auf Kinder erstreckte, die nicht unter elterlicher Gewalt waren. Die jüngste und in ihrer Bedeutung weitreichendste Form der Berufsvormundschaft ging aus ganz anderen sozialen Einsichten hervor. Es war die Berufsvormundschaft über die unehelichen Pflegekinder. In ihr verband sich die Ausübung der Vormundschaft mit der Ausübung der Aufsicht über die Pflegestellen. Eine solche amtliche Vormundschaft über sämtliche uneheliche Kinder ist seither eingeführt in Sachsen, Hamburg, Oldenburg, Württemberg. In Baden konnten die Gemeinden die Berufsvormundschaft durch Ortsstatut einführen. Hier nun schafft das Jugendwohlfahrtsgesetz einheitliches Reichsrecht, indem es für sämtliche unehelichen Kinder das Jugendamt ihres Geburtsortes als Vormund bestimmt (§ 35). Durch diese Vormundschaft und ihre Organe werden also die unehelichen Kinder von ihrer Geburt an beaufsichtigt. Daneben hält aber das Jugendwohlfahrtsgesetz eine besondere Aufsicht des Jugendamtes über die Pflegekinder aufrecht, obgleich die Mehrzahl dieser Kinder zugleich uneheliche sind. In je einem besonderen Abschnitt des Gesetzes ist die Aufsicht über die Pflegekinder und die Durchführung der Berufsvormundschaft über die unehelichen unabhängig voneinander geregelt. Man hat diese Trennung deshalb aufrechterhalten, weil in der Durchführung der Pflegekinderaufsicht das Jugendamt gewisse Befugnisse hat, die dem Vormund nach dem bürgerlichen Gesetzbuch nicht zustehen und die zum Schutz des Kindes unter Umständen notwendig sein können. Die wichtigste dieser Befugnisse besteht in dem Recht, die Kinder bei Gefahr im Verzuge aus der Pflegestelle zu entfernen und anderweitig unterzubringen. Mit diesen beiden Befugnissen verbindet sich eine dritte Funktion des Jugendamtes, die des Gemeindewaisenrats. Der Gemeindewaisenrat hat sich auf der Grundlage des bürgerlichen Gesetzbuches in den verschiedenen Ländern in verschiedener Weise entwickelt. In einigen Ländern ist er bei den Amtsgerichten als Hilfsorgan des Vormundschaftsrichters, in den meisten jedoch als ein Gemeindeamt organisiert worden. Dem Gemeindewaisenrat liegt die Aufgabe ob, Vormünder

vorzuschlagen und sie als Helfer des Vormundschaftsgerichts in der Durchführung ihrer Aufgabe zu überwachen. Es ist klar, daß ein großer Teil dieser bisherigen Befugnisse wegfällt, insofern die Vormundschaft selbst an das Jugendamt übergeht. Sie bleibt bestehen für solche Kinder, die unter der Vormundschaft von Einzelvormündern stehen. So übt also das Jugendamt den Kindern gegenüber, die außerhalb der Familie aufwachsen, eine dreifache Schutz- und Überwachungsfunktion aus: es übernimmt entweder die Vormundschaft selbst als Berufsvormund, oder, sofern ein Einzelvormund eingesetzt wird, übernimmt es die Überwachung dieses Vormundes, und es übt schließlich eine Kontrolle über die Pflegeeltern des Kindes aus, sofern das Kind bei Fremden in Pflege gegeben ist, gleichzeitig übrigens auch mit einer Kontrolle über die uneheliche Mutter, sofern das Kind bei ihr untergebracht ist; denn zu den Pflegekindern rechnet das Gesetz auch diejenigen Kinder, die bei der unehelichen Mutter leben.

Mit der Vereinheitlichung dieser dreifachen Aufgabe trifft nun eine weitere Vereinheitlichung zusammen, das ist die mit der Säuglings- und Kleinkinderfürsorge im allgemeinen. In der ursprünglichen Idee der Berufsvormundschaft, die sich zunächst auf uneheliche Pflegekinder erstreckte, war der eigentliche Ausgangspunkt die Bekämpfung der Säuglingssterblichkeit bei denjenigen Kindern, die in besonderem Maße die Opfer ungünstiger Lebensumstände waren. In dem sogenannten Taubeschen System der Berufsvormundschaft war der Ausgangspunkt die Tatsache der hohen Sterblichkeit unter den unehelichen Säuglingen. Andererseits aber entstanden die Einrichtungen und Maßnahmen zur Bekämpfung der Säuglingssterblichkeit auch vollkommen unabhängig von der Beaufsichtigung der Pflegekinder. Sie entstanden als Teile von Gesundheitsämtern oder als freiwillige Organisationen und stießen selbstverständlich in der Praxis dann mit der polizeilichen Aufsicht über die unehelichen, mit den Aufgaben des Berufsvormundes, wo es einen solchen gab, oder auch mit den Aufgaben des Gemeindewaisenrats zusammen. Diese doppelte Herleitung der gleichen Aufgabe äußerte sich dann praktisch vielfach darin, daß die Überwachung der unehelichen Säuglinge aus der allgemeinen Säuglingsfürsorge herausgenommen wurde. Durch die Zusammenlegung der gesamten Jugendpflege und Jugendfürsorge auf einheitliche Behörden ist die Möglichkeit für eine Lösung auch dieses organisatorischen Problems gefunden.

Es wird sich überhaupt in der Folge als außerordentlich bedeutsam erweisen, daß das Jugendamt für die behördlichen Aufgaben der Jugendfürsorge zugleich selbst in Verbindung steht mit all den Einrichtungen, die ihm als fakultative nach § 4 unterstellt werden können. Bis jetzt sind die Organisationen der Kinderhorte, der Einrichtungen der geschlossenen Kleinkinderfürsorge, der sozialhygienischen Einrichtungen für die Jugend vielfach außer unmittelbarer Fühlung mit der Fürsorge für solche Kinder gewesen, die dieser Einrichtungen in

erster Linie bedurften. In der Verbindung der individuellen Betreuung des einzelnen in irgendeinem Sinne hilfsbedürftigen Kindes mit der Leitung eines großen Systems von jugendpflegerischen Einrichtungen jeder Art liegt der außerordentliche Vorteil des Jugendamts. Zugleich allerdings eine Aufgabe, deren Lösung noch gesucht werden muß. Es muß klar sein, daß das Jugendamt, dem einerseits das persönliche Wohl des einzelnen Kindes, anderseits zugleich die Schaffung aller für die Gesamtheit oder große Gruppen notwendigen Anstalten und Einrichtungen untersteht, in der richtigen Verbindung dieser seiner doppelten Machtbefugnisse und Möglichkeiten das eigentliche Merkmal seines Erfolges zu sehen hat.

Eine neue Rechtsgrundlage schafft das Jugendwohlfahrtsgesetz für die Schutzaufsicht. Die Rechtsgrundlage für die Anordnung einer Schutzaufsicht bei Kindern, die in Verwahrlosungsgefahr stehen, boten bis jetzt Verfügungen, die die Vormundschaftsgerichte ermächtigten, Schutzaufsichten als vorbeugende Maßnahmen anzuwenden, nachdem sie schon früher als heilende Maßnahmen bei den kriminellen Jugendlichen in Verbindung mit der Strafaussetzung eingeführt waren. Getreu dem Grundsatz des Jugendwohlfahrtsgesetzes, über den bisherigen Rechtszustand hinaus in Rechte und Pflichten der Eltern nicht einzugreifen, ist allerdings die Schutzaufsicht auf die Verständigung mit den Eltern des Kindes nach wie vor angewiesen. Sie soll sich als eine Maßnahme rein sozialer gegenseitiger Hilfe, nicht als eine Zwangskontrolle über ein gefährdetes Kind einführen und soll ihr sozialpädagogisches Wesen in diesem Einverständnis mit den Erziehungsberechtigten suchen.

Die bestehenden Gesetze über die Fürsorgeerziehung sind durch das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt aufgehoben. In ihre Stelle tritt der Abschnitt VI des Jugendwohlfahrtsgesetzes. Er übernimmt im wesentlichen den Inhalt der bisherigen Gesetze, dehnt nur die Möglichkeit der Anordnung von Fürsorgeerziehung weiter aus und sichert die Qualität dieser Erziehung, indem er stärkeres Gewicht legt auf die Berücksichtigung heilpädagogischer Gesichtspunkte auch im medizinischen Sinne, und indem anderseits eine Staatsaufsicht über die Fürsorgeerziehungsanstalten in dem Jugendwohlfahrtsgesetz überhaupt fester begründet ist, als sie es bisher war.

Neben diesen durch das Gesetz selbst geregelten Aufgaben der Jugendämter wird ihnen nun noch eine Reihe von Funktionen zugewiesen, die sie in Verbindung mit anderen Behörden durchzuführen haben. So vor allem die Mitwirkung bei der Beaufsichtigung der Kinderarbeit, die Mitwirkung bei der Durchführung der Fürsorge für Waisen von Gefallenen und Kriegsbeschädigten, die Mitwirkung bei solchen Aufgaben der Polizeibehörden, die mit Jugendlichen zu tun haben (z. B. die sogenannte Schulpolizei, die Überwachung des Wirtshausbesuchs von Jugendlichen, die Maßnahmen für obdachlose Jugendliche und dergleichen mehr). Die Mitwirkung bei der Jugend-

gerichtshilfe ergibt sich schon aus den Aufgaben des Jugendamtes in der Durchführung der Schutzaufsicht und Fürsorgeerziehung. Sie ist jedoch nicht durch das Jugendwohlfahrtsgesetz, sondern durch ein besonderes Reichsgesetz geregelt.

Dieses Programm der Jugendämter deutet schon zur Genüge an, daß ihr Hauptproblem ein organisatorisches sein wird, nicht nur in dem äußeren Sinne eines zweckmäßigen Aufbaues des Geschäftsganges und zweckmäßiger Vereinbarungen mit den verschiedenen Behörden, die im übrigen an der Jugendwohlfahrt mitwirken, sondern vor allem mit Bezug auf die innere Ordnung der Aufgabe, die darin besteht, daß ihr einheitlicher Charakter von allen Mitarbeitenden verstanden wird. Es gilt, eine Summe von zum Teil schon gut entwickelten Spezialleistungen der Jugendhilfe sowohl in einen gut geordneten Organismus wie auch dann — was viel schwieriger ist — angesichts des einzelnen Falls in eine einheitliche Hilfsaktion zu verschmelzen. Aus dieser Erwägung ergibt sich, daß die wesentliche Bedingung für den Erfolg der Jugendämter in der seelischen Einstellung nicht nur der Beamten, sondern der gesamten Bevölkerung zu ihrer Aufgabe besteht, daß diese Aufgabe nicht darin beruht, gewisse unerläßliche Rechtsentscheidungen oder Verwaltungsmaßnahmen in einem Kinderschicksal aktenmäßig durchzuführen, sondern daß das einzelne lebendige Kind den ihm gewährten Anspruch des ersten programmatischen Paragraphen im wahren Sinne erfüllt bekommt: seine Erziehung zu seelischer, leiblicher und gesellschaftlicher Tüchtigkeit. Das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt wird darum nur dann erfolgreich sein, wenn es nicht nur eine Epoche in der gesetzlichen und verwaltungstechnischen Behandlung der Jugendhilfe darstellt, sondern wenn mit ihm eine neue Epoche des sozialpädagogischen Willens der Bevölkerung anbricht, eine große geistige Bewegung, die mit ihrem Temperament die amtliche Tätigkeit durchdringt und mitreißt und die ihr die Anteilnahme der Bevölkerung sichert, ohne die sie wahrhaft lebendig nicht werden kann.

TABELLEN ZUR AKADEMISCHEN BERUFS- STATISTIK

VON KARL DUNKMANN

Anmerkungen zu den Tabellen.

A. Allgemeines.

Zum allgemeinen Verständnis der Tabellen diene folgendes. Das Ziel war eine statistische Übersicht im Dienst der akademischen Berufsberatung. Demgemäß sind nur solche Gesichtspunkte maßgebend gewesen für die Statistik, die für die Berufsberatung entscheidend sind. Hier aber kommt es ausschließlich auf das Verhältnis von Angebot und Nachfrage an, während z. B. die Frage der besonderen Vorbildung auf Gymnasium, Oberrealschule oder Realgymnasium belanglos ist.

Wir benötigen nun eine dreifache Statistik: Erstens die eigentliche Berufsstatistik im engeren Sinn, d. h. eine Übersicht über den gegenwärtigen Stand von Angebot und Nachfrage in den einzelnen Berufen. In zweiter Linie bedürfen wir eine Statistik des unmittelbar nachdrängenden Nachwuchses, wie sie in den jährlichen Ergebnissen der Staatsexamina zur Erscheinung kommt. Den Staatsexamina gehen aber die Vorexamina voran, deren bedeutsamer Wert darin besteht, daß diese für eine allernächste Zukunft von durchschnittlich zwei Jahren die Resultate der Staatsexamina voraussehen lassen. Noch weiter zurück führt drittens die Universitätsstatistik. Natürlich gilt das Gesetz, daß wir, je weiter wir zurückgreifen, um so mehr mit einem Ausfall zu rechnen haben. Aber auch dieser Ausfall unterliegt statistischer Regelmäßigkeit. So kann man mit ziemlicher Sicherheit bei den Studierenden z. B. der Philologie und Jurisprudenz mit einem Ausfall von etwa 25 Prozent rechnen, die ihr Ziel nicht erreichen. Dieser Teil geht dem Beruf entweder durch Berufswechsel oder durch negativen Ausfall des Examens oder auch durch Tod verloren.

Nur die Zusammenschau aller drei Kurven befähigt uns zu einer Vorausdatierung der wirtschaftlichen Lage, die nicht mehr bloße Stimmungssache ist, sondern ein zuverlässiges Urteil einschließt. Man wird diese drei Kurven, zunächst eine jede für sich zu betrachten haben, da sie, bei aller gegenseitigen Abhängigkeit voneinander, doch auch relativ selbständig gegeneinander verlaufen. Indessen können wir uns zweckmäßig auf zwei voneinander unabhängige Tabellen beschränken, auf diejenige der engeren Berufsstatistik und diejenige der Universitäts- und Examensstatistik. Jene veranschaulicht den gegenwärtigen Bestand von Angebot und Nachfrage, diese den nahen und den fernen Nachwuchs im Angebot der Arbeitskräfte.

Dahingegen gibt es naturgemäß keine Möglichkeit, die zukünftigen Veränderungen in der Nachfrage nach diesen Arbeitskräften oder die zukünftige Lage des Arbeitsmarktes selbst vorzuberechnen. Man kann nicht voraussehen, wie hoch die Gesamtzahl der Einwohner im Reich für die nächste Zukunft sein wird, und doch richtet sich nach ihr wesentlich auch die Zahl der zu besetzenden, sowohl freien, wie amtlichen Arbeitsmöglichkeiten. Noch weniger kann man voraussehen, wie sich die wirtschaftliche Konjunktur stellen wird, am allerwenigsten in Zeiten wie den gegenwärtigen, und doch ist auch diese wesentlich entscheidend für die freien aber auch für die amtlichen Berufe. An diesem Punkt wird jede Berufsstatistik immer ihre empfindliche Lücke behalten, indessen sind auch hier Grenzen gesetzt, die immerhin verschiedene Grade möglicher oder wahrscheinlicher Annahmen gestatten. So nehmen wir z. B. bei den Ärzten gemeinhin an, daß auf 2000 Einwohner durchschnittlich nicht mehr als ein Arzt kommen darf

mit Einschluß der Spezialärzte; danach bestimmt sich die Normalzahl von Ärzten, die in einem kulturell hochstehenden Lande ihren Unterhalt finden. Im Hinblick auf die gegenwärtige Wirtschaftslage ist dies Verhältnis reichlich hoch bemessen, so daß also jene Annahme die äußerste Grenze bedeutet.

Damit wird deutlich gezeigt, daß die Zukunft des Arbeitsmarktes, wie bei allen Berufen so auch bei den akademischen, nur mit ungefährender Wahrscheinlichkeit vorausdatiert werden kann. Dahingegen vermag der Nachwuchs selbst auf Grund der Statistik wohl mit einiger Sicherheit erfaßt zu werden. Aber auch hier stehen wir gegenwärtig noch vor Hindernissen, die erst überwunden werden müssen, bevor wir in der Lage sind, einigermaßen sichere Angaben zu machen. Einmal versagt nämlich die Universitätsstatistik bezüglich der Berufsvorhersagung noch so ziemlich, und sodann hinkt die offizielle Angabe der Examensergebnisse gegenwärtig noch vielfach hinter den Ereignissen her. Wenigstens ist dies bei den Heilberufen der Fall, sofern das hier allein zuständige Reichsgesundheitsamt erst für das Jahr 1919/20 das Material veröffentlicht hat. Was aber die Universitätsstatistik betrifft, so sind die darüber veröffentlichten Angaben nach keiner Richtung für die Berufsberatung befriedigend. Wir haben uns schließlich gezwungen gesehen, selbständig auf Grund der Personalverzeichnisse und anderweitiger Umfragen eine solche Statistik zu verarbeiten und sie auf diesen Blättern darzubieten. Im großen und ganzen ließ sich ein einigermaßen sicheres Ergebnis gewinnen. Wir waren nur bei Feststellung der weiblichen Studierenden hier und da auf Vermutungen angewiesen, ebenso bei Feststellung der Ausländer unter den Medizinerinnen und Zahnärzten. In jedem Fall handelte es sich um geringe Differenzen, die das Ergebnis im ganzen nicht in Frage stellen können. Nur bzgl. der Philologen und Juristen mußte vielfach die Klausel hinzugefügt werden, daß von den Universitäten Hamburg, Köln und Frankfurt zum Teil abgesehen werden mußte.

B. Anmerkungen zu den einzelnen Fakultäten.

1. Die Theologen.

Die protestantisch-theologische Berufsstatistik ist die dürfstigste, die wir vorlegen können. Wir haben daher von einer graphischen Tabelle absehen müssen. Das liegt an der kirchlichen Zersplitterung des Protestantismus, dem es bis dahin zudem an jeglicher Form statistischer Zentralisation gefehlt hat. Inzwischen ist aber durch Einrichtung eines statistischen kirchlichen Amtes Abhilfe geschaffen worden. Bekanntlich sind nicht einmal die politisch-geographischen Grenzen der Länder für die kirchliche Kleinstaaterei maßgebend. So zählt Preußen allein sieben verschiedene selbständige Kirchenregierungen; im Reich sind es im ganzen gegen 50. Bei der ohnehin vielfach versagenden Universitätsstatistik ist es hier ganz ausgeschlossen, für die einzelnen Landeskirchen den Nachwuchs festzustellen; das gelingt nicht einmal für Preußen, da die Gesamtzahl der preußischen Theologiestudierenden sich auf die angegebenen sieben Kirchen innerhalb des Staates bezieht. Es bleibt somit nichts übrig, als ganz allgemein für das Deutsche Reich die Gesamthöhe der geistlichen Stellen und damit des Bedarfs an jährlichem Nachwuchs sowie endlich die Höhe des Gesamtbestandes aller Theologen im Reich anzugeben. Wir folgen hier einerseits dem sehr verdienstvollen kirchlichen Jahrbuch von Schneider, anderseits selbständigen Berechnungen resp. Umfragen innerhalb der Kirchenregierungen. Die Gesamtzahl der geistlichen Stellen im Reich ohne Hilfsprediger betrug 1922 etwa 16 700; davon entfallen auf „Preußen“, d. h. auf den Bezirk des Evang. Oberkirchenrats 9592. Der normale Bedarf an Theologen beträgt danach etwa 550 Kandidaten, und die entsprechende normale Höhe der Studierenden wird auf 3500 anzusetzen sein. Gegenwärtig besteht noch kein Mangel, da die aus früheren Jahren herkommenden Lücken durch die ausgewiesenen Pfarrer aus den abgetrennten Gebieten zum Teil ausgefüllt sind. Um so mehr aber besteht für die nächste Zukunft begründete Sorge, sofern die Normalhöhe der Studierenden, die nach dem Krieg wenigstens eben noch gehalten schien — im befremdlichen Unterschied freilich von der stattlichen Anzahl von

4334 Theologen unmittelbar vor Ausbruch des Krieges — inzwischen von Jahr zu Jahr bedenklich gefallen ist. Wenn hier nicht ein wesentlicher Umschwung eintritt, so wird man in nächster Zeit mit einem empfindlichen Theologenmangel rechnen müssen. Das starke Sinken der Theologenziffer nach dem Kriege ist im Vergleich mit allen andern akademischen Berufen einzig dastehend.

Was endlich noch diejenigen Theologen betrifft, die späterhin den philologischen Beruf ergreifen, so läßt sich hier weder bei den Studierenden, noch bei den Kandidaten eine Absonderung vornehmen. Wohl aber kann man sagen, daß diese Absonderung für die allgemeine Lage der evang. Theologen keine große Rolle spielt. Zählt doch letzthin der Kunzekalender vom Jahre 1921 nur einen Abgang von 30 und einen Zuwachs von 43 evang. Theologen.

Statistik der evangelischen Theologen im Reich.

I. Studierende deutscher Staatszugehörigkeit im Reich.

1908	1909	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916	1917	1918	1919	1920	1921	1922
2321	2144	2291	2577	3200	3659	4334	—	—	—	—	3590	3386	3157	2772

II. Examensstatistik (vor 1913 nicht zu ermitteln).

	1913	1914	1915	1916	1917	1918	1919	1920
1. Examen:	488	676	199	222	199	206	392	577
2. Examen:	413	413	252	317	243	259	363	531

2. Die Philologen.

Wir befinden uns hier innerhalb des geschlossenen Gebietes des preußischen Staats. Wir sind zudem in der glücklichen Lage, unsere Tabellen auf der Grundlage einer mustergültigen Berufsstatistik, wie sie im bekannten Kunzekalender vorliegt und wie sie neuerdings durch die hervorragenden statistischen Arbeiten von Dr. Simon weitergeführt worden ist, vorlegen zu können. Selbstverständlich geben wir aus dem überreichen Inhalt dieser Berufsstatistik nur diejenigen Zahlen in anschaulicher Übersicht wieder, die für den Berufsberater von Bedeutung sind.

Tafel 1 zeigt das Anschwellen der anstellungsfähigen Assessoren seit dem Jahre 1908. Damals betrug die Anforderung wesentlich mehr als das Angebot, das in den Ziffern des Gesamtabgangs zur Erscheinung kommt. Gegenüber 559 Abgehenden sind es nur 188 neu Hinzukommende. Dies Mißverhältnis ist aber sehr bald überwunden; schon im Jahre 1912 ist die Ausgleichung erfolgt. Während dann der Bedarf ein ziemlich konstanter bleibt und nur durch den Krieg heruntersinkt, schnell die Anzahl der Assessoren rapide aufwärts und wird auch durch den Krieg kaum merklich aufgehalten. Unmittelbar nach dem Kriege erfolgt die naturgemäße Ausgleichung, die durch den großen Kriegsverlust von 872 Philologen mit bedingt ist, so daß 1919 nicht weniger als 1473 Assessoren zur Anstellung gelangen können. Diese Ziffer sinkt aber alsbald wieder schnell herab und hat gegenwärtig bereits den Normalstand beinahe erreicht. Eine noch weitere Senkung ist mit Sicherheit anzunehmen. Mit viel mehr als durchschnittlich 500 Assessoren ist in Zukunft kaum zu rechnen. Demgegenüber steht ein gegenwärtiger Gesamtbestand von 3796 Assessoren; dazu kommen die Referendare mit einem Bestand von 818, so daß im ganzen 4614 wissenschaftliche Hilfskräfte am 1. Mai 1921 vorhanden sind.

Tafel 2 und 3 zeigen nun weiter den Gesamtbedarf an „wissenschaftlichen Hilfslehrern“ innerhalb und außerhalb der höheren Lehranstalten Preußens. Wir sehen innerhalb dieser Kategorien jedesmal, wieviel insgesamt beschäftigt sind und wieviel unbeschäftigt. Die hellen Flächen geben die Beschäftigten an, die dunklen die Unbeschäftigten. Insgesamt sind von 4614 nicht weniger als 1116 unbeschäftigt. Danach berechnet sich im Einzelfalle die Prozentzahl der Unbeschäftigten innerhalb der Provinzen wie innerhalb der Lehrfächer. Was noch fehlt, wäre eine Angabe der Unbeschäftigten bei beiden Kategorien zugleich, so daß der Berufsberater den Bedarf etwa an Altsprachlern innerhalb Westfalens vor

Augen hätte. Vielleicht entschließt sich die Oberleitung der philol. Berufsstatistik dazu, die Unterlagen auch hierzu auszuarbeiten.

Tafel 4 bietet nunmehr das Bild des fernerer Nachwuchses. Die Kurve der Studierenden ist von 1919 ab von uns selbst berechnet, wie eingangs erwähnt. Sie weicht erheblich von den sonstigen amtlichen Angaben ab^{*)}, da sie zum erstenmal überhaupt auf die Staatszugehörigkeit Rücksicht nimmt, die hier entscheidend ist. Danach sinkt die Zahl der Studierenden seit 1919 ganz erheblich. Aber immer ist die Normalzahl noch lange nicht erreicht. Diese stellt sich auf etwa 3500, wenn man die Gesamtzahl der „beruflichen Philologen“, will sagen der im Staat ihr Brot findenden akademischen Lehrkräfte, dabei zugrunde legt. Wir finden diese, indem wir die Gesamtzahl der Direktoren und Studienräte, die zuletzt mit 12 259 im Kunzekalender angegeben ist, mit der Zahl der benötigten Hilfskräfte, etwa 2000, addieren und endlich noch ungefähr 1500 Philologen an Privatanstalten hinzunehmen. Das ergibt im ganzen nicht ganz 16 000. Bei einem Abgang von $3\frac{1}{2}\%$ kommen wir auf die Ziffer, die schon vorher als Normalziffer des Bedarfs angegeben wurde, nämlich auf 500. Multipliziert man diese mit der Anzahl der benötigten Vorbildungsjahre auf der Universität und rechnet dabei mit einem Überschuß von 25 bis 30 %, die nicht zum Ziel gelangen, so ergibt sich als höchste Grenze nach oben die gesuchte Normalzahl von 3500 Philologie-studierenden.

Tafel 5 veranschaulicht die Lage der weiblichen Philologen und zugleich ihr Verhältnis zu den männlichen Lehrkräften. Die Zahl der weiblichen Studierenden ist, wie man sieht, seit 1909 enorm gewachsen, aber sie ist in letzten Jahren auch wieder bedeutsam gesunken. Seit 1919 geben sie unsere eignen Berechnungen wieder, wobei indes Frankfurt, Köln und Hamburg fortfallen. Die weiblichen Vollbeschäftigten, desgl. die männlichen sind erst seit dem Jahre 1914 zu fassen, da sie vorher amtlich nicht gezählt sind. Wir berufen uns für die vorliegende Tafel überhaupt auf die amtlichen Angaben des Zentralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Die Anzahl der weiblichen Vollbeschäftigten ist bedeutend gestiegen, auf 1932, die der nicht Vollbeschäftigten dagegen, ganz unten auf der Tafel, wesentlich geringer geblieben. Die männlichen Vollbeschäftigten sind im ganzen auf derselben Höhe geblieben, vom Kriege abgesehen, der eine Minderung der Anstellungen mit sich brachte und hernach eine naturgemäße Ausgleichung. Jedenfalls haben die weiblichen Lehrkräfte die männlichen bereits überholt, und dies wird sich wahrscheinlich weiter entwickeln. Die ungewöhnliche Zahl der männlichen nicht vollbeschäftigten Lehrkräfte, die wir nach den amtlichen Mitteilungen wiedergeben, erklärt sich wohl aus der Tatsache, daß gerade in dieser Stellung sehr viele nur nebenamtlich angestellt sind. Die Bedarfszahl weiblicher Lehrkräfte ist mit einem Zuwachs von jährlich gegen 200 Assessorinnen völlig erreicht, sie befindet sich, entsprechend der Zahl der Studentinnen, in bedenklicher Steigerung. Sie würde ungleich höher sein, wenn nicht offenbar ein starker Prozentsatz von Studierenden auf anderem „natürlichen“ Wege abginge. Jedenfalls ist dieser „Leerlauf“ an Studierenden bei dem weiblichen Teil ungleich größer als beim männlichen, wo er nur 25 Prozent beträgt. Insofern kann man die Höchstgrenze der weiblichen Studierenden auch höher ansetzen, als wir es auf der Tafel getan, wo wir den bloßen Berufsbedarf in Rechnung gesetzt haben.

3. Die Juristen in Preußen.

Die erste Tafel zeigt in der obersten Kurve den jeweiligen Bestand an Assessoren am Ende des Jahres, in der zweiten den Gesamtabgang oder mit anderen Worten den

^{*)} In meiner „Berufsstatistik der Philologen im Dienst der Berufsberatung“ im Pädagogischen Zentralblatt, 6. Heft, 1922, sind auf Seite 200 und 201 noch die mir vom Statistischen Landesamt mitgeteilten Ziffern angegeben. Sie erwiesen sich inzwischen als nicht richtig. Die Differenz ist im Jahre 1919 sehr bedeutend: statt 11 622, wie jetzt feststeht, nur 5263! Auch die Zahlen der weiblichen Philologie-Studierenden gehen auseinander.

Bedarf an Nachwuchs. Die Bestandskurve muß als Bewegungslinie betrachtet werden, die sich aus jährlichen Zugängen und Abgängen jedesmal zusammensetzt, während die Abgangslinie aus absoluten Zahlen besteht. Zieht man die nächste vorangehende Bestandsziffer von der nachfolgenden ab und addiert dazu den gleichzeitigen Jahresabgang, so hat man den absoluten Zuwachs an Assessoren. Z. B. 1909/10: $2934 - 2661 + 875 = 1148$; das ist die Zahl des Zugangs im Jahre 1909. Bei der fallenden Kurve von 1917 an verfährt man ebenso, nur daß die Differenz oben ein Minusvorzeichen bekommt. Also z. B. 1918/19: Bestand minus 507; dazu den Abgang mit plus 1188 ergibt für 1919 den absoluten Zugang mit 681. War nun schon im Jahre 1908 das Mißverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage bedeutend, so wird dieses im Laufe der Jahre bis zum Ausbruch des Krieges immer unhaltbarer. Der Krieg bringt dann die bekannte Stockung im Bedarf, aber nur eine kaum merkliche im Angebot, obwohl die Kriegsverluste ziemlich groß sind (542 Assessoren, 1337 Referendare und 251 Richter). Immerhin beträgt der Bestand mitten im Kriege 1917 noch 4065 Anwärter. Während gleichzeitig der Abgang auf ein Minimum gesunken ist, so daß man damals von einer wirklich „katastrophalen“ Lage der Juisten reden konnte und redete. Aber dann kam bald der Umschwung. Nicht nur machte sich sofort nach dem Kriege ein übernormaler Bedarf infolge der Ausgleichung geltend, sondern auch eine qualitative neue Anforderung von juristischen Kräften in den Finanzämtern und in der Großindustrie. Im Jahre 1921 ist die Nachfrage bereits größer als das Angebot. Jetzt hieß es umgekehrt wie 1917, daß eine Notlage für den juristischen Bedarf bevorstehe. Man forderte daher zum Studium auf, selbst von amtlicher Seite. Allein die Berechnung zog den ganz unnormalen und darum vorübergehenden Abgang der letzten beiden Jahre nicht in Betracht; es konnte nicht verborgen bleiben, daß die nächste Zukunft ein ganz verändertes Bild geben würde. Tatsächlich handelte es sich bei den Finanzämtern und in der Industrie um eine zunächst nur einmalige Anforderung, so daß schon im Jahre 1921 diese von 2144 auf 1156 zurückging. Und sie wird weiter zurückgehen, wahrscheinlich unter die Höhe des Normalabgangs vor dem Kriege, da nunmehr die abgetrennten Gebiete mitsprechen.

Die drei unteren Linien differenzieren den Gesamtabgang in seine einzelnen Zweige. In Frage kommen erstens die Rechtsanwälte und Notare, zweitens in etwas geringerer Zahl die Richter und Staatsanwälte und drittens der Rest, der entweder durch Tod oder in andere Verwaltungen abgeht. An dieser Stelle ist eine deutliche Lücke der amtlichen Berufsstatistik bemerkbar, sofern eben nur jener „Rest“ gezählt wird und nicht weiter nachgefragt wird, wo dieser Rest im einzelnen bleibt. Es wäre aber doch überaus wünschenswert, zu erfahren, wie viel überhaupt in die Regierung, wieviel in die Finanzverwaltung, wieviel sonst in freie Berufe eintreten und endlich mit welchem Prozentsatz an Todesfällen zu rechnen ist. Was die Regierungsreferendare betrifft, so handelt es sich hier um einen numerus clausus, indem nämlich nicht mehr als jährlich etwa 60 übernommen werden können. Diese Zahl spielt also keine Rolle. Man sieht an der dritten Kurve besonders deutlich, daß der übernormale Abgang im ganzen auf Rechnung der anderen Verwaltung usw. kommt, und sieht auch weiter, daß diese Anforderung nur eine vorübergehende war in dieser Höhe. Auch die beiden anderen Kurven zeigen eine starke Anforderung nach dem Kriege, zeigen aber auch ein sehr schnelles Sinken, und zwar bereits auf gleicher Höhe der Vorkriegsziffer. Man kann sehr gespannt sein, wie sich diese drei Kurven in nächster Zukunft weiter entwickeln. Gegenwärtig sind jedenfalls mehr Assessoren vorhanden, als entgeltlich angestellt werden können. Die amtliche Statistik rechnet bereits wieder mit den „unentgeltlich“ Beschäftigten, wenn auch in geringerer Zahl. Aber das Übel ist wieder im Anzuge.

Blicken wir nun auf die 2. Tafel, die den Nachwuchs vor Augen führt. In der Fülle der einander kreuzenden Kurven ist die mittlere stark gezeichnete Linie der Studierenden die wichtigste. Sie zeigt eine mächtige Steigerung nach dem Krieg. Die Vorkriegsgeneration ist mitsamt den inzwischen angestauten und den

neu eintretenden Juristen nach Abzug der Kriegsverluste wohl vollzählig versammelt. Bei den Philologen war die Steigerung nicht so bedeutend, bei den Theologen fehlte sie völlig, bei den Medizinnern, wie wir noch sehen werden, ist sie gleichfalls vorhanden. Was aber die Juristen vor allen anderen kennzeichnet, das ist die ausgesprochene Tendenz, auf der einmal gewonnenen Höhenlage zu verharren, während Philologen und Mediziner stark und schnell sinken. Vergleicht man nun die Summe der Juristen mit der Höchstgrenze, die gegenwärtig angenommen werden muß, die im großen und ganzen auch die Normallinie darstellt, wie noch gezeigt werden wird, dann muß man doch sehr starke Bedenken hegen hinsichtlich des späteren Verbleibs dieser Masse von Studierenden. Gewiß haben die Juristen den Vorzug, daß sie vorläufig noch keinen großen Vorrat an Anwärtern aufweisen, daß ihr alter starker Mehrbestand inzwischen durch günstige außerordentliche Verhältnisse aufgezehrt ist, aber ein Überschuß war bereits zu konstatieren, und der Nachwuchs wird diesen sehr bald wieder auf die alte Höhe bringen. Auch an Referendaren ist immer noch trotz starker Verluste der letzten Jahre ein beträchtlicher Überschuß vorhanden, so daß das Ungünstige der Perspektive dadurch noch vermehrt wird. Wir bemerken auch an dieser Stelle, daß wir die Zahlen der Studierenden preußischen Juristen im ganzen Reich durch eigne Nachforschung festgestellt haben. In dieser Reihe fehlt nur Hamburg. Jedenfalls ist die Zahl eher zu klein als zu groß.

Um nun die Normal- resp. Höchstzahl der Studierenden zu ermitteln, gehen wir wieder von der Gesamtzahl der beruflich tätigen Juristen aus. Sie ist nur ungefähr zu bestimmen, sofern uns genau nur die Zahl der Richter und Rechtsanwälte vorliegt, die nach der Verkleinerung des Staates Preußen mit 13 563 angegeben wird. Dazu kommen nun die Juristen in anderen Verwaltungen und freien Berufen. Die Regierung bedarf nur eines jährlichen Nachwuchses von 60 Referendaren, was einem Bestand von etwa 1500 gleichkommt. Nimmt man nun noch 2000 Juristen in freien Berufen an, eine Zahl, die der unteren Kurve auf Tafel 1 entspricht, so erhalten wir die Gesamtsumme mit etwa 17 000. Diese Zahl mag sehr unbestimmt erscheinen, sie mag auch eher zu niedrig als zu hoch bemessen sein, aber selbst bei einer Gesamtannahme von 20 000 würde doch nur als Normalzahl der Studierenden 5000 resultieren und als Höchstgrenze bei der gegenwärtigen Übersättigung und bei dem voraussichtlichen weiteren Sinken des Bedarfs nur 4000. In Wirklichkeit aber studieren weit mehr als noch einmal soviel. Daraus ergibt sich die viel umstrittene Beantwortung der Frage nach den Aussichten der Juristen. Sie fällt unweigerlich durchaus negativ aus.

Übrigens sind in der Kurve der Studierenden diejenigen mitgerechnet, die zugleich Volkswirtschaft belegt haben, da diese gerade in der Abgangsziffer der Juristen, die in andere Verwaltungen und in freie Berufe übergehen, mit einbegriffen sind. Bedenkt man endlich, daß außerdem die bloßen „Volkswirte“ den Juristen in Industrie und Verwaltung starke Konkurrenz machen, so ist klar, daß dieser Abgang in andere Berufe kein Asyl für die starke Überzahl an Rechtswissenschaftlern sein kann.

4. Die Mediziner im Reich.

Wir geben auf Tafel 1 die Gesamtzahl der Mediziner und darunter im Vergleich die Normalhöhe, die bei der allgemeinen Annahme von 1:2000 Einwohnern inkl. der Spezialärzte, eher zu hoch als zu gering bemessen ist. Man muß eben die wirtschaftliche Notlage des ganzen Landes in Betracht ziehen, die für alle freien Berufe von verhängnisvoller Rückwirkung ist. Danach nun war bis dahin die tatsächliche Anzahl der Ärzte im Reich bedeutend höher als der wirkliche Bedarf, und er ist immer noch nach dem Verlust so vieler Gebiete um 5000 größer. Parallel gehen die unteren zwei Kurven, die die tatsächliche und die normale Zahl der Studierenden angeben. Unmittelbar vor dem Kriege übertrifft die wirkliche Zahl die Normallinie um 6000, nicht lange danach um mehr als nochmal soviel. Dann aber sinkt die Ziffer von Jahr zu Jahr außerordentlich, ist aber gegenwärtig immer noch um 4000 größer, als benötigt wird.

Erscheint damit die gegenwärtige und die zukünftige Lage der Mediziner schwer bedrängt, so wird dies Resultat noch bedeutend verschärft durch Hinzuziehung der unmittelbar bevorstehenden nachdrängenden Scharen. Die Tafel 2 veranschaulicht das ganz enorme Mißverhältnis von Bedarf und Angebot. Man gehe zur rechten Beurteilung dieser Tafel von der unteren Linie aus, die den normalen Abgang vor Augen stellt. Man hat mit einem regulären Abgang von 700 bis 800 Ärzten zu rechnen, der durch den Kriegsverlust vorübergehend auf über 2000 sich steigerte. Die auf der Spitze der Pyramide angegebene Zahl 1375 gibt die Höhe des Kriegsverlustes wieder. Nun vergleiche man mit diesem Abgang den unmittelbaren Zuwachs durch die jährlichen Approbationen. Diese waren vor dem Kriege noch einigermaßen normal, stiegen dann bei Kriegsausbruch infolge des ungewöhnlichen Bedarfs an Frontärzten bis auf 3822, sanken alsbald infolge Erschöpfung bis auf 573, um dann aber nach dem Kriege sofort wieder jäh aufzusteigen. Die letzte Zahl aus dem Jahre 1919 hat die Kriegsziffer schon überstiegen. Wie es aber weiter kommen wird, kann man aus der dritten Kurve der Vorprüfungen ablesen. Zu gleicher Zeit hat diese die ganz unglaubliche Höhe von 5062 erklommen. Wir haben also zwei Jahre später, d. h. 1921/22, ungefähr mit derselben Höhe der Approbationen zu rechnen. Sehr zu unserm Leidwesen vermögen wir die Examensstatistik nicht bis in die Gegenwart zu verfolgen, da die amtlichen Angaben überaus spät einlaufen. Aus dem Ganzen der beiden Tafeln ergibt sich ein anschauliches, aber auch ein sehr düsteres Bild der gegenwärtigen und demnächstigen wirtschaftlichen Lage der deutschen Ärzte.

Die 3. Tafel kennzeichnet die Lage der weiblichen Mediziner. Die Anzahl der Studierenden ist von 121 im Jahre 1908 auf 1962 im Jahre 1920 gestiegen, seither dann etwas gefallen. Die Zahlen der Approbationen sind dagegen auffällig zurückgeblieben und zeigen erst 1914 eine der Studierendenzahl entsprechende Höhe von 148, die aber sofort wieder erheblich sinkt. Nimmt man fünf Studienjahre an, so müßten bei 1000 Studierenden jährlich der fünfte Teil unter normalen Verhältnissen zur Approbation gelangen. Von den 1016 Medizin studierenden Frauen müßten also fünf Jahre später, 1919, 200 approbiert werden, in Wahrheit sind es nur 154. Diese entsprechen nur 770 Studentinnen. Ein Ausfall von rund $\frac{1}{4}$ Prozent ist also zu konstatieren. Geht dies so weiter, dann haben wir mit der doppelten Zahl der Approbationen in nächster Zukunft zu rechnen. Die Zahl der Ärztinnen ist gegenwärtig kaum höher als die von uns errechnete Zahl von 790 im Reich. Man kommt auf diese Zahl, wenn man die Angaben von Prinzing zugrunde legt, die bis 1913 reichen. Die Steigerung geht von 55 im Jahre 1908 auf 102 im Jahre 1910 und auf 195 im Jahre 1913. Rechnet man die inzwischen approbierten Frauen hinzu und zieht so viele Prozente ab, als in den genannten Jahren aus den Approbationen abzuziehen sind, um die mitgeteilten Ergebnisse von 1908—1913 zu erhalten, so kommt man auf 790. Wie man aus der noch einmal dargestellten großen Kurve der Gesamtapprobationen ersieht, ist der Anteil der Frauen dabei ein sehr geringer. Von einer „Konkurrenz“ kann dabei schwerlich die Rede sein, da das Bedürfnis nach weiblichen Spezialärzten mit kaum 800 noch gewiß nicht im Reich als gedeckt gelten kann. Jedenfalls vergrößern sie die tatsächliche Notlage der Mediziner überhaupt nicht.

5. Die Zahnärzte.

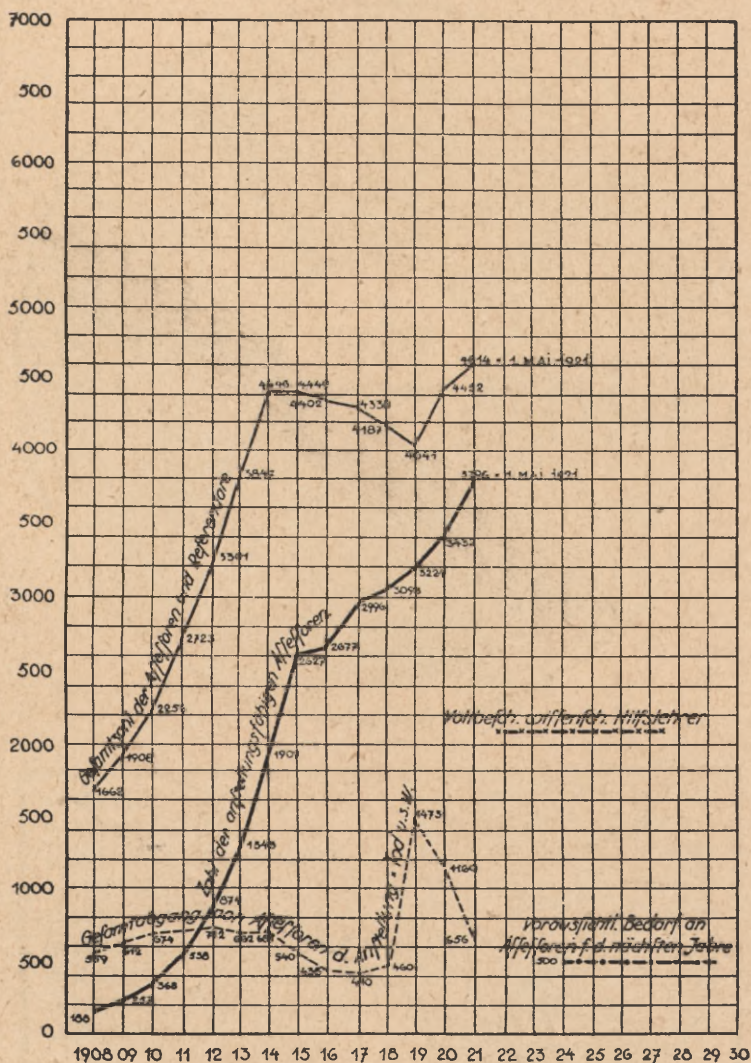
Das Verhältnis zunächst zu den Zahntechnikern veranschaulicht die dreifache Doppellinie oben rechts. Immer noch sind die Techniker in der Mehrzahl, doch lange nicht mehr in dem Verhältnis wie früher. Die wirkliche Anzahl der Zahnärzte zeigt ein Steigen von 2700 im Jahre 1908 auf 5196 im Jahre 1918. Inzwischen ist die Anzahl der Studierenden von diesem Jahre ab dergestalt gewachsen, daß sie ohne Beispiel in der Geschichte der Universitätsstatistik dasteht. Gegenüber dem Höchststand 1910 mit 1252 wurden im W. S. 20/21 nicht weniger als 4850, darunter 234 Frauen gezählt, also genau das Vierfache. Seitdem hat aber der Zuwachs erheblich nachgelassen, und zwar um ein ganzes Viertel. Die mitgeteilten Zahlen der Approbationen und Vorprüfungen entsprechen noch der früheren

bescheidenen Studentenziffer, nur der letztnotierte Ausfall der Vorprüfungen zeigt bereits die kommende Flut deutlich an. In diesen 2500 Vorgeprüften kommt aber keineswegs schon das Anwachsen der Studierenden zur Auswirkung, sondern es handelt sich vorerst nur noch um die Folgen der Kriegszeit. Aber auch so gibt doch die enorme Höhe der Vorprüfungen aus dem Jahre 1919 ein Rätsel auf. Die Aussichten für die jetzt Studierenden sind immer noch keine ungünstigen. Um so schwieriger ist freilich die Beschaffung einer technischen Ausrüstung.

Fortlaufende ergänzende Berichte über den weiteren Verlauf der auf den Tabellen verzeichneten Kurven, sowie auch anderweitige statistische Ermittlungen über die akademischen Berufe der Volkswirte, Chemiker, Tierärzte, Apotheker u. a. werden fortan regelmäßig in dem „Pädag. Zentralblatt“ des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, sowie in den „Berufskundlichen Nachrichten“ (Beiblatt von „Arbeit und Beruf“, Grüner Verlag, Bernau b. Berlin) veröffentlicht werden. Es dürfte sich für die amtlichen Berufsberater und Vertrauensmänner empfehlen, die hier veröffentlichten Tabellen in vergrößertem Maß für den eigenen Gebrauch, zugleich zur Fortsetzung derselben selbst herzustellen.

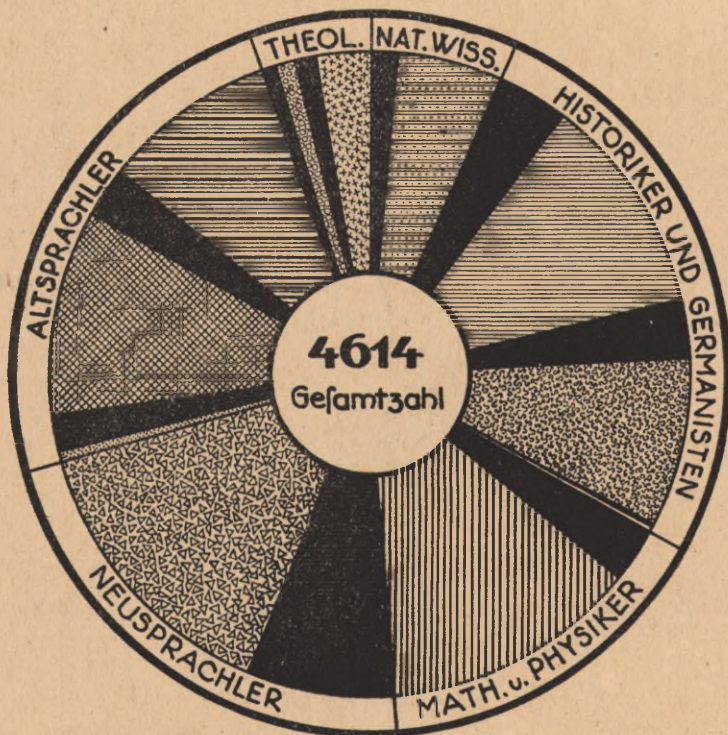
MÄNNLICHE PREUSSISCHE PHILOLOGEN

PHILOLOGEN-TAFEL I



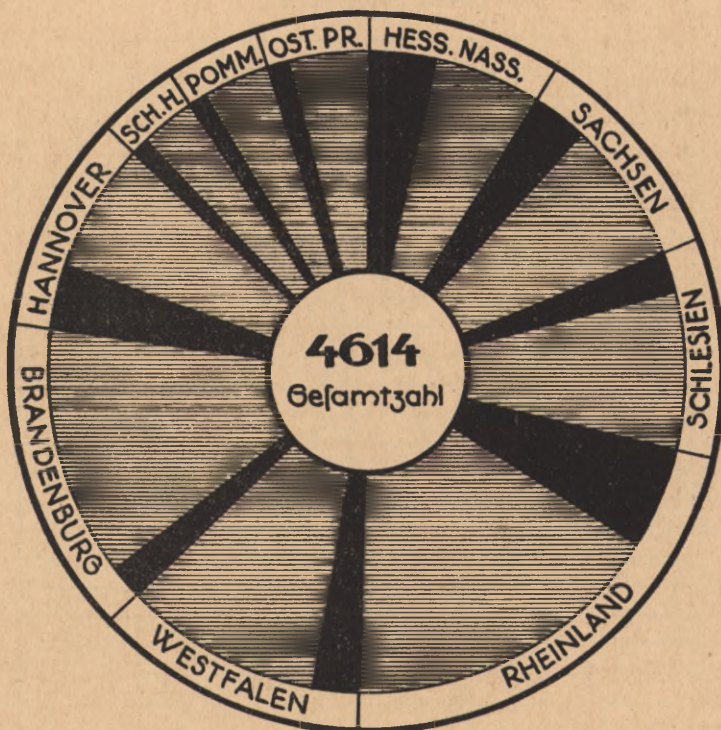
NACHWEIS DER WISSEN- SCHAFTLICHEN HILFSKRÄFTE

PHILOLOGEN-TAFEL II



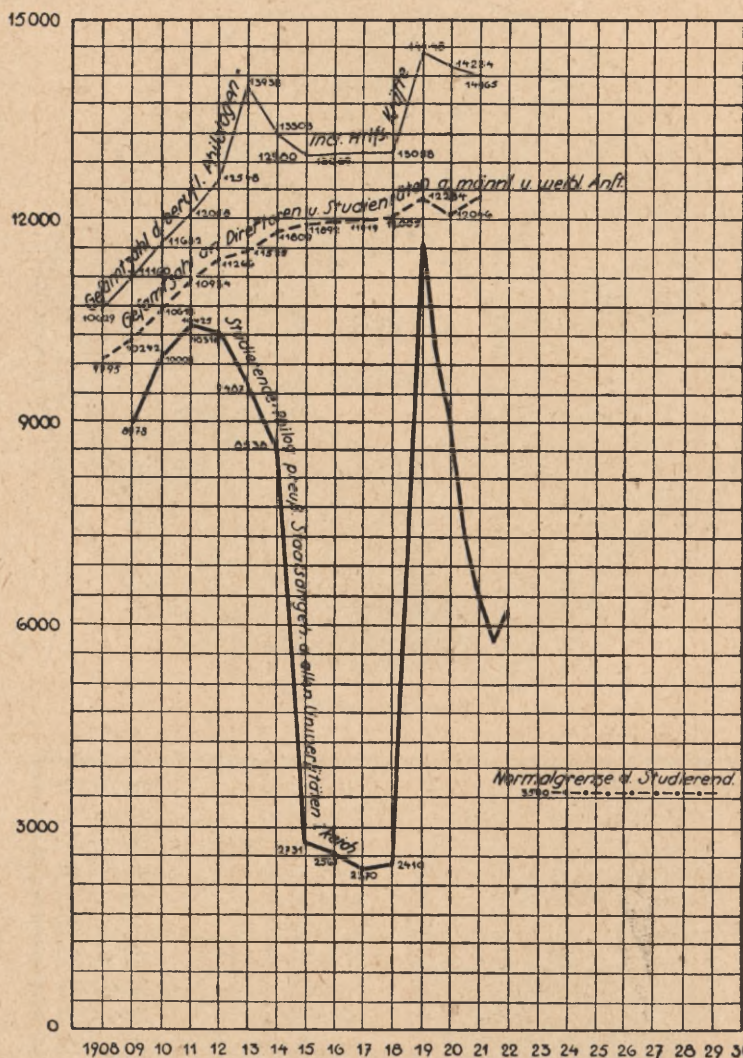
NACHWEIS DER WISSEN- SCHAFTLICHEN HILFSKRÄFTE

PHILOLOGEN-TAFEL III



MÄNNLICHE PREUSSISCHE PHILOLOGEN /

PHILOLOGEN-TAFEL IV

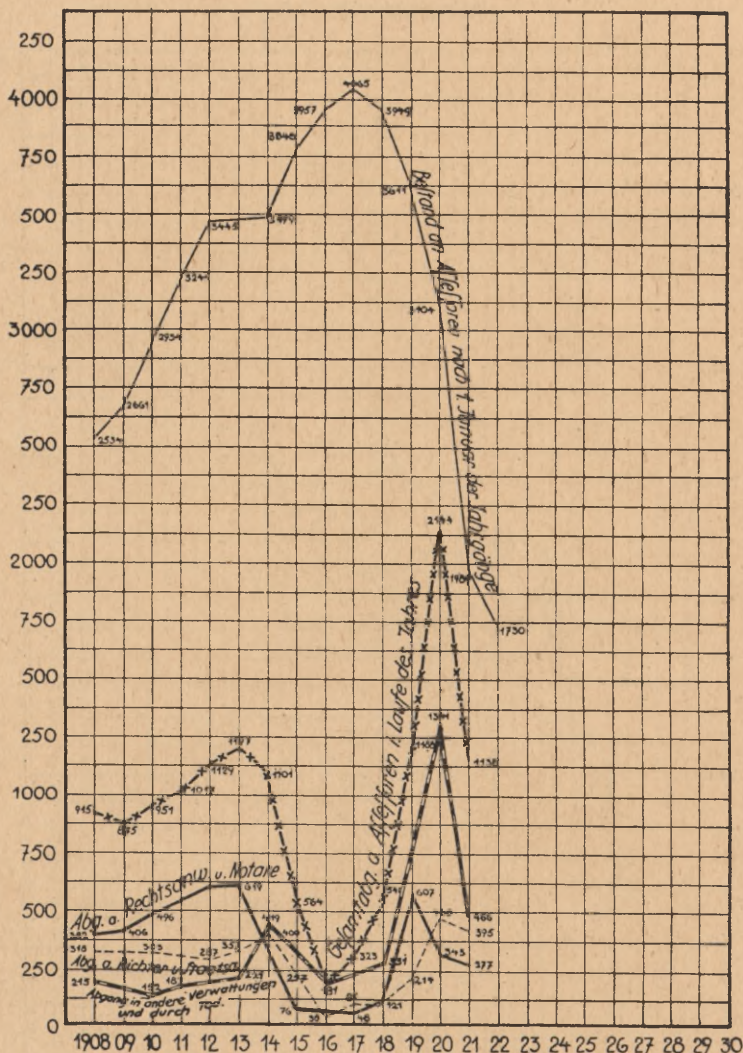


Letzte Zahl der Kurve „Gesamtzahl an Direktoren und Studienräten an männl. und weibl. Anst. (planmäßige Stellen)“: 12 259, 1. Mai.

Zahlen der Kurve „Studierende Philolog. preuß. Staatsangeh. an allen Universitäten im Reich“ von 1919 ab (ohne Frankfurt, Köln, Hamburg): 1919: 11 622, 10027, 1920: 9633, 7427. 1921: 6549, 5704. 1922: 6341.

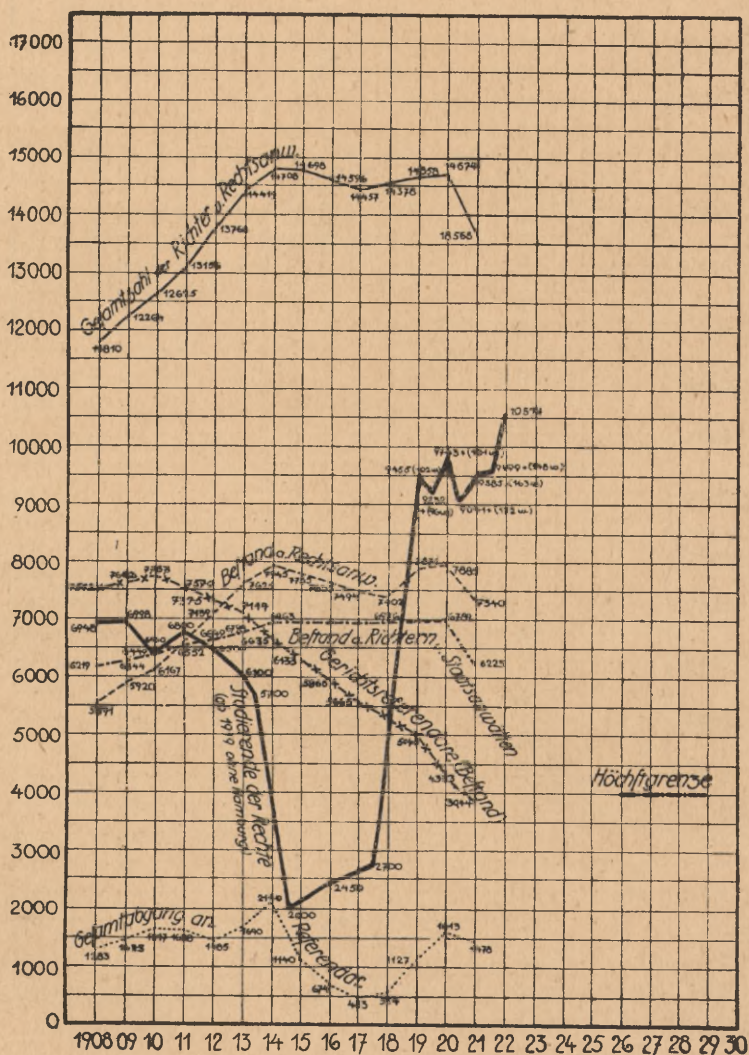
JURISTEN IN PREUSSEN

TAFEL I



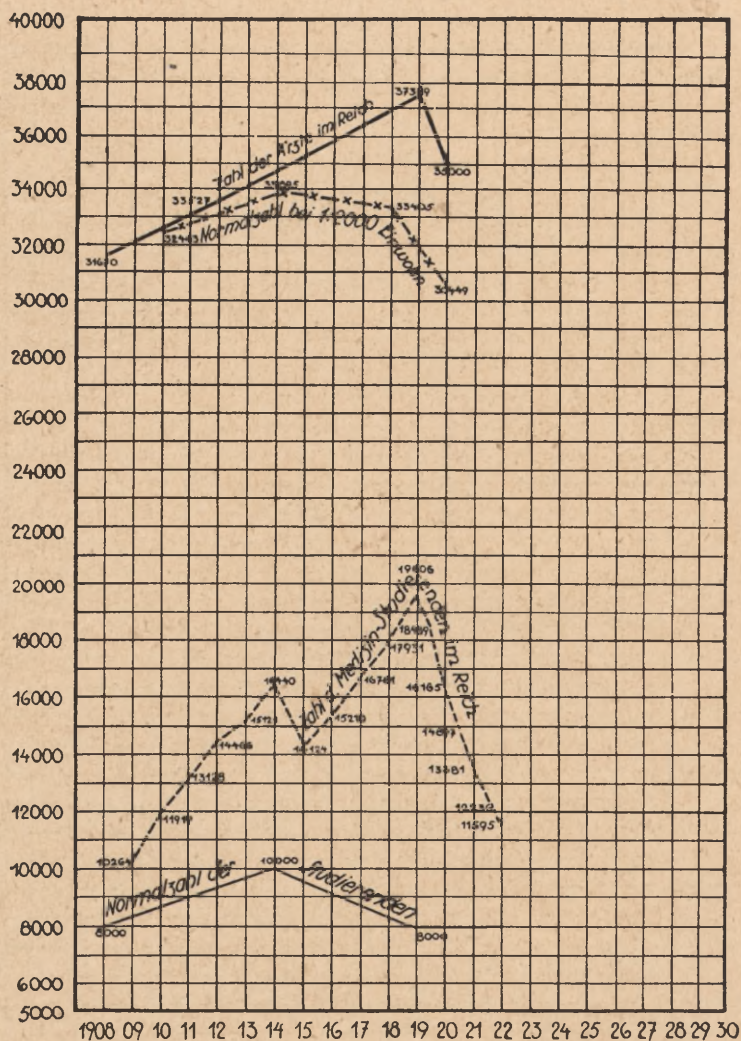
NACHWEIS DER JURISTEN IN PREUSSEN

TAFEL II



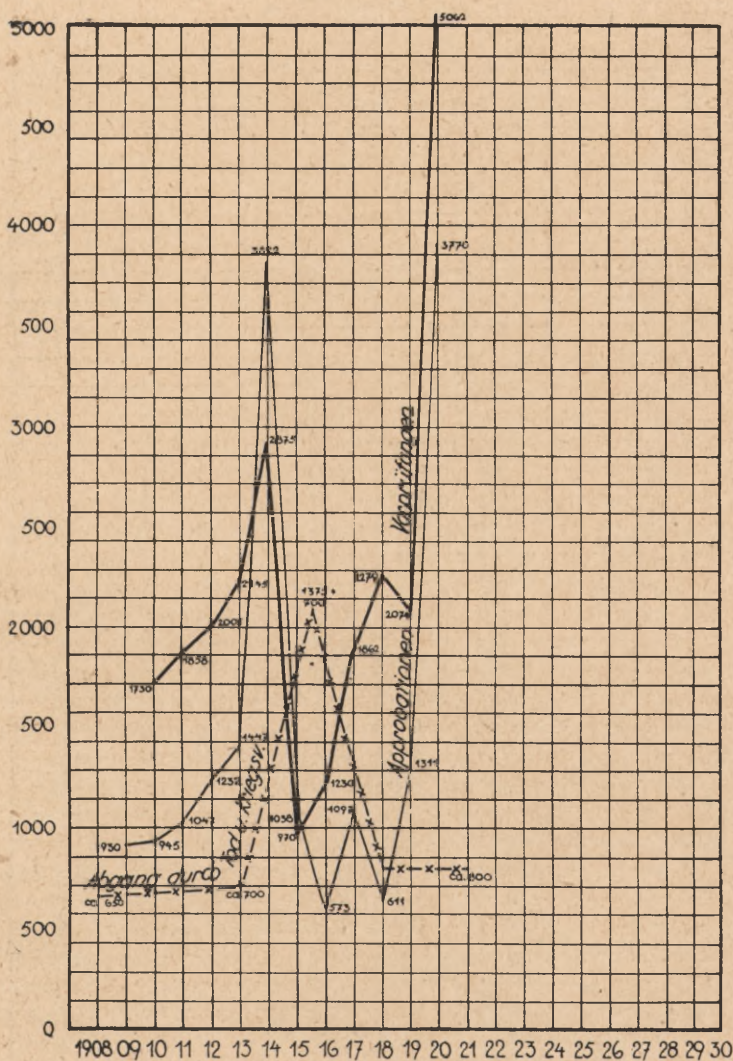
ÄRZTE IM REICH

ÄRZTE-TAFEL I



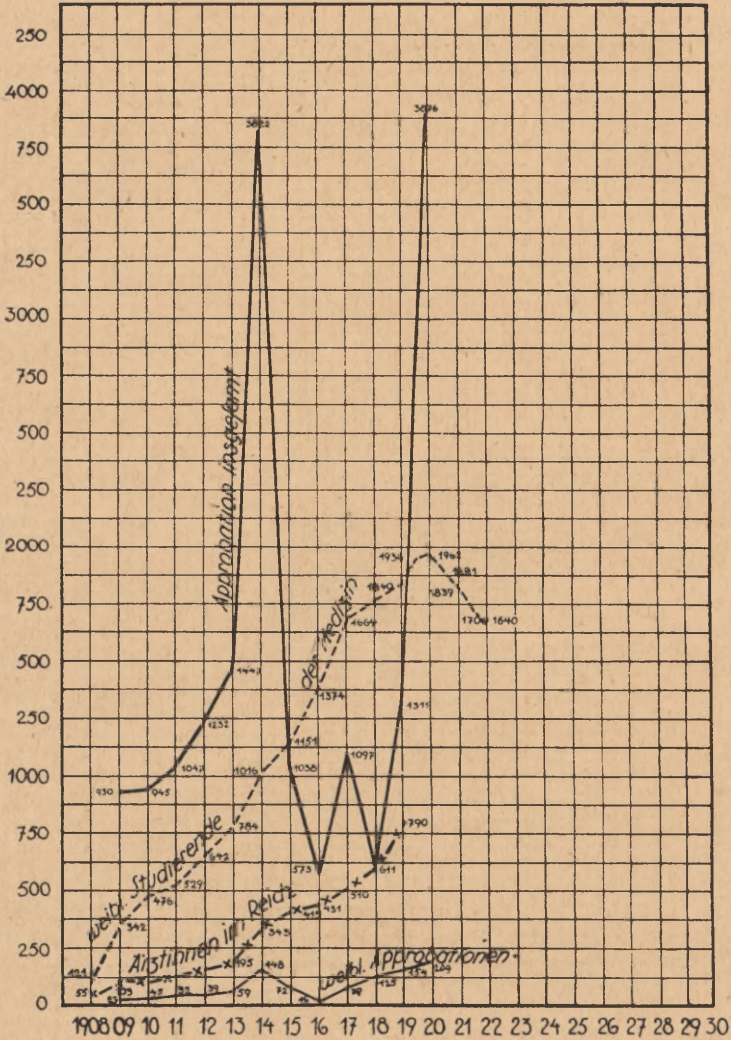
ÄRZTE IM REICH

ÄRZTE-TAFEL II



WEIBLICHE MEDIZINER IM REICH

ÄRZTE-TAFEL III



ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

ARBEITSBERICHT FÜR DAS JAHR 1922

I. Allgemeines.

Nach der im Jahre 1921 abgeänderten Stiftungsurkunde der Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht erstreckt sich das Tätigkeitsgebiet des Zentralinstituts auf das Deutsche Reich, die Länder und das Deutschtum im Auslande. Durch mannigfaltige Unternehmungen hat das Zentralinstitut im Berichtsjahr 1922 auf diesem ihm zugewiesenen weiten Wirkungsfeld emsig geschafft. Die Mittel für seine Arbeit flossen ihm zu aus Beiträgen des Reiches, sämtlicher deutscher Länder, bis auf zwei, die noch nicht der Jubiläumsstiftung angehören, ferner aus Beiträgen von Städten und Verbänden, von der Gesellschaft der Freunde des Zentralinstituts und aus Einzelschenkungen.

Obwohl die Zeitverhältnisse die Lösung von Aufgaben aus dem Umkreise geistiger Kulturarbeit sehr erschwerten, vollzog sich die Entwicklung des Zentralinstituts im Kalenderjahre 1922 erfreulich glatt auf der vorgezeichneten Bahn, so daß der Gesamtvorstand und der geschäftsführende Ausschuß nur je zweimal zusammenzutreten brauchten. Die Beratungen galten vornehmlich der Zusammenfassung des Zentralinstituts und der beiden ihm bisher schon nahestehenden preußischen staatlichen Stellen, der Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht und der Auskunftsstelle für Schulwesen zu einer „Pädagogischen Arbeitsgemeinschaft“. Zwischen dem Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung und der Jubiläumsstiftung wurde ein Vertrag abgeschlossen, nach dem die Verwaltung der gemeinsamen Angelegenheiten dieser neuen Arbeitsgemeinschaft, zu denen namentlich der Verkehr mit dem Reich gehört, durch einen kollegialen Verwaltungsausschuß erfolgt, der sich zusammensetzt aus dem Leiter des Zentralinstituts, der den Vorsitz führt, und den Leitern der beiden staatlichen Stellen.

Vorsitzender des Gesamtvorstandes der Jubiläumsstiftung wie des geschäftsführenden Ausschusses war Professor Dr. Becker, Staatssekretär im preußischen Kultusministerium, stellvertretender Vorsitzender der Staatssekretär im Reichsministerium des Innern Heinrich Schulz. Herrn Staatsminister Dr. Schmidt-Ott, der sein Amt als Vorsitzender bei der Umgestaltung der Jubiläumsstiftung niederlegte, sei auch an dieser Stelle wärmster Dank ausgesprochen für jahrelanges Wohlwollen und manigfache tatkräftige Förderung, die er dem Zentralinstitut hat angedeihen lassen. Die Geschäfte der Jubiläumsstiftung führte der Geheime Oberregierungsrat Professor Dr. Pallat, Ministerialrat im preußischen Kultusministerium. In seiner Hand lag auch wie bisher die Gesamtleitung des Zentralinstituts und der Kunstabteilung. In den geschäftsführenden Ausschuß trat als Mitglied Universitätsprofessor Dr. Spranger. Im Dezember 1922 wurde Professor Dr. Schoenichen, der seit Anfang des Jahres 1915 Stellvertreter des Leiters des Zentralinstituts und gleichzeitig Leiter der Pädagogischen Abteilung gewesen ist, als Direktor an die Staatliche Stelle für Naturdenkmalspflege berufen. Eine Annäherung dieser Stelle an das Zentralinstitut zu mancherlei gemeinschaftlichen Unternehmungen ist von dieser Berufung zu erhoffen; ist doch das gesunde Wachstum des Zentralinstituts zu sehr erheblichem Teile der Umsicht und Tatkraft Professor Schoenichens zu danken und seinem Geschick, den Aufgabenkreis des Instituts mit dem Wirkungsbereich anderer Stellen in harmonischen Einklang zu bringen. Die Leitung der Pädagogischen

Abteilung und die Stellvertretung des Gesamtleiters in den wissenschaftlichen und pädagogischen Angelegenheiten ging über an Professor Dr. Lampe, der wie früher zugleich noch die Bildstelle leitet. Die Stellvertretung des Gesamtleiters in äußeren Verwaltungsangelegenheiten wurde Herrn Dr. Ladewig übertragen; er hatte schon zum 1. Oktober die Leitung der Zentrale für Volksbücherei mit der der Ausstellungsabteilung vertauscht. Die Zentrale für Volksbücherei und die damit verbundene Bibliothekarschule ist auf Beschluß des Gesamtvorstandes am 31. März 1923 aufgehoben worden. Maßgebend war dafür die Einsicht, daß es auf die Dauer nicht Sache des Zentralinstituts sein könne, eine Einrichtung zu unterhalten, die über seinen eigentlichen Arbeitsbereich hinausgehe, für die aber ein dringendes staatliches Bedürfnis vorliege.

Die Beobachtung, daß Wesen und Wirken des Zentralinstituts in manchen Kreisen noch nicht hinlänglich bekannt ist, machte eine Aufklärungs- und Werbetätigkeit empfehlenswert. Zu ihr gehörten auch pädagogische Vorträge, die in geselligem Rahmen durch bekannte Gelehrte über allgemein interessierende Themen in geeigneten Privathäusern gehalten wurden. Die erste Veranstaltung dieser Art fand im Dezember 1922 statt. Staatssekretär Becker sprach über Staat und Erziehung; bei der zweiten im Januar 1923 charakterisierte Prof. Spranger die Jugendbewegung. Abgesehen von den ideellen Erfolgen ergaben sich aus dieser Werbetätigkeit auch willkommene finanzielle Erträge, für die den hochherzigen Spendern auch an dieser Stelle verbindlichster Dank ausgesprochen sei.

Zu den erfreulichsten Tagen im verflossenen Tätigkeitsjahre gehörte die Eröffnung der Zweiganstalt Köln am 19. Juni. Sie ist die zweite Zweigstelle des Instituts. Über die Einzelheiten der Eröffnungsveranstaltung, überhaupt über die Tätigkeit der Zweiganstalten und der Berliner Hauptstelle geben die nachfolgenden Sonderberichte Auskunft.

II. Die Abteilungen.

1. Pädagogische Abteilung.

Die Pädagogische Abteilung sah ihre Hauptaufgabe darin, das Bedürfnis der Lehrerschaft nach pädagogischer und wissenschaftlicher Fortbildung, das sich gegen die Vorjahre wesentlich gesteigert hatte, zu befriedigen. Mannigfaltige Veranstaltungen fanden zu diesem Zwecke in Berlin, ungleich mehr noch in den preußischen Provinzen und deutschen Ländern, einige auch im Auslande statt.

Zu den Berliner Veranstaltungen gehören namentlich die „Wissenschaftlichen Vorlesungen“. Wie schon in den Jahren 1920 und 1921 waren sie in Trimesterkurse gegliedert. Da sie die Fortsetzung vom Vorlesungswesen des Berliner Lehrervereins darstellen, wurden ihre Lehrpläne im Einvernehmen mit einem Beirat von Vertretern des Berliner Lehrervereins festgesetzt. Behandelt wurden philosophische, pädagogische und psychologische Themen, ferner Gegenstände auf dem Gebiete der einzelnen Lehrfächer, namentlich des Deutschen, der Geschichte und der Geographie, Geologie, der beschreibenden Naturwissenschaften, Physik, Chemie und der neueren Fremdsprachen, teils in zehn- bis zwanzigstündigen Vorlesungen während des Trimesters, teils in praktischen Übungen oder in der Form von Besichtigungen und Ausflügen, auch von Arbeitsgemeinschaften. Neben Übungen in der Sprechtechnik wurden rhythmisch-gymnastische Übungen und Vorträge in der Stimmbildung abgehalten, neben dem Englischen und dem Französischen wurde auch das Russische betrieben. — In einer besonderen „Arbeitsgemeinschaft für Studienreferendare“ unter Leitung von Oberstudiendirektor Dr. Otto wurde vom Januar bis März 1922 Jugendkunde auf psychologischer Grundlage behandelt, und eine Reihe von gesonderten Lehrgängen zur Förderung des neusprachlichen Unterrichtes, an denen sich die Professoren Spieß (Greifswald), Wechsler, Colson und Aronstein (Berlin) beteiligten, galten der französischen und englischen Sprache und Literatur.

In der Zeit vom 2. bis 14. Oktober wurde in Verbindung mit dem Kultusministerium unter Leitung von Professor Dr. Karl Schmidt (Berlin) ein neu-sprachlicher Lehrgang eingerichtet, der sich insbesondere mit der englischen Sprache beschäftigte. Zur Ergänzung der rein philologischen Darbietungen wurden Vorträge über geographische Grundlagen für das englische Geistesleben, über englische Kunst und Erziehung und über Philosophie und Psychologie im heutigen England und Amerika gehalten.

Drei große Vortragsreihen gaben Vertretern pädagogischer Reformbestrebungen Gelegenheit, ihre Gedanken zu entwickeln. Auf der ersten, „Die Gemeinschaftsschule, Wege zu ihrer Verwirklichung“, veranstaltet von Freunden der Gemeinschaftsschule im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, wurden in zehn aufeinander folgenden Montagsvorlesungen durch den Stadtschulrat Paulsen, Magistratsoberschulrat Nydahl, Frau Oberschulrat Wegscheider-Ziegler, Oberstudiendirektor Karsen und andere Vortragende Wesen und Form der Gemeinschaftsschule erörtert. An die Vorlesungen knüpften sich ausgiebige Aussprachen. Zu gleicher Zeit veranstaltete der Bund entschiedener Schulreformer im Großen Vortragssaal des Zentralinstituts zehn Mittwochs-vorträge unter der Sammelbezeichnung „Entschiedene Schulreform“. Hier sprachen Professor Oestreich, Studienrat Dr. Kawerau, Studienrat Hilker, Frau Studienrat Stöcker u. a. über Erziehungsnot und die notwendige Schule, Lebensrhythmus und Erziehung, Lehrerberuf und Lehrerbildung und ähnliche Themen im Sinne der von diesem Bunde vertretenen Richtung. Die dritte Vorlesungsreihe beschäftigte sich mit der Frage „Religionsunterricht und Schule“. Hier behandelten Oberstudiendirektor Dr. Gaudig, Hof- und Domprediger Lic. D. Doebling, Domkapitular D. Wildermann u. a. die Probleme des Religionsunterrichtes als eines Bedürfnisses der jugendlichen Psyche, als eines Bestandteiles der deutschen Kulturschule, seine Stellung zur Kirche, seine Bedeutung für sozial-ethische Erziehung, sein Verhältnis zum Moralunterricht und ähnliche Gedankenkreise.

Um der großen Zahl von Flüchtlingslehrern und -lehrerinnen, die sich in Berlin aufhalten, Gelegenheit zu geben, mit neuzeitlichen Bestrebungen auf dem Gebiete der Pädagogik im Zusammenhang zu bleiben, veranstaltete die Pädagogische Abteilung im März unter enger Fühlungnahme mit der „Vereinigung ost-märkischer Flüchtlingslehrer“ eine lebhaft besuchte „Pädagogische Studienwoche“. Die Schulaufsichtsbehörden erteilten Vertretern der einzelnen Flüchtlingsorganisationen dankenswerterweise Urlaub, so daß die Teilnehmer auch von weit außerhalb herbeireisen konnten. Philosophische Grundlagen der Pädagogik, die Entwicklung des Volksschulwesens seit der Staatsumwälzung, der Arbeitsgedanke in einzelnen Unterrichtsfächern, Begabungsforschung und Intelligenzprüfung, wirtschaftskundliche Belehrungen in diesem oder jenem Lehrfach wurden durch Dr. Müller-Freienfels, die Ministerialräte Menzel und Karstädt, Studienrat Scheibner (Leipzig), Oberregierungsrat Pretzel und andere Dozenten behandelt. — Aus allen Teilen Deutschlands eingehende Anfragen nach einem „Lehrgang für Junglehrer“ veranlaßten die Pädagogische Abteilung zu einer Veranstaltung, die über 170 Teilnehmer vom 14. August bis 6. Oktober in Berlin vereinte; eine große Zahl von ihnen war von weit auswärts dazu erschienen. Die Vollteilnahme wurde wie im Vorjahre durch Erlaß des Herrn Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung einer einjährigen Arbeitsgemeinschaft gleichgerechnet. 37 Vorlesungen von zwei- bis zweieinunddreißigstündiger Ausdehnung und eine große Anzahl von Lehrausflügen und Besichtigungen versammelten die Teilnehmer zu anstrengender, aber auch anregender Arbeit.

Die im Winterhalbjahr 1919/20 ins Leben gerufene „Elternschule“ wurde im Herbst durch eine Reihe von Einzelvorträgen, die dieses Mal „Unser Sorgenkind“ behandelten, fortgesetzt. In gemeinverständlicher, möglichst anschaulicher Form sprachen vor Eltern, Lehrern und Lehrerinnen Geheimer Medizinalrat Dr. Borchard, Professor Dr. Kramer, Professor Dr. Flatau, Kinderärztin Dr. Turnau,

der Psycho-Pädagoge Justus Popp u. a. über die körperliche Entwicklung und Pflege schwächerer Kinder, Erkennung und Behandlung abnormer Veranlagung, kindliche Sprachfehler, sexuelle Probleme im Kindesalter, schwererziehbare Kinder und über ähnliche Themen. Einen besonderen Lehrgang über Stottern, Stimmeln und Stimmstörungen in der Schule hatte Professor Dr. Flatau schon im Juni in der Phonetischen Abteilung der I. Universitätsklinik für Hals- und Nasenkrankheiten abgehalten. Im Zentralinstitut selbst legte das „Seminar für Sprechkunde“, das schon im Herbst 1919 begründet war, in seinem vierten Jahrgang das Hauptgewicht seiner Tätigkeit auf die Ausbildung von sprecherzieherisch erfahrenen Lehrern, die die empfangenen Anregungen im eigenen Unterricht zu benutzen und ganz besonders im Deutschunterricht zum Besten der Muttersprache zu verwenden vermögen. Über den Besuch des von Dr. Drach geleiteten Seminars hat das Zentralinstitut den Teilnehmern auf Wunsch Bescheinigungen ausgestellt; ähnliche Bescheinigungen erteilt es auch über den Besuch seiner übrigen Veranstaltungen.

Die Erfahrung, daß bestimmte Gruppen von Lehrern oder Lehrerinnen Lehrgänge wünschen, die ihren besonderen Bedürfnissen angepaßt sind, führte im Berichtsjahr zur Abhaltung von Sonderlehrgängen. So fand ein gemeinsam mit dem Deutschen Fröbelverband vom Oktober bis November veranstalteter Weiterbildungskursus von „Jugendleiterinnen“ statt, bei dem psychologische, pädagogische, biologische und andere Themen, namentlich aus dem Gebiete der Jugendbewegung, Kinderhygiene und über willkommene und nicht willkommene Miterzieher (Kino, Lektüre usw.) gehalten wurden. Zur Gruppe der Sonderlehrgänge gehörte auch ein „Studiengang für Lehrerinnen der Hauswirtschaft“ vom Januar bis März (wiederholt zwischen Michaelis und Weihnachten) und ein „Lehrgang zur Einführung in den Unterricht in der Gesundheitslehre“ zu Anfang des Oktober. Für die Hauswirtschaftslehrerinnen handelte es sich das erstemal um praktische Übungen zur Bakterienkunde (Prof. Dr. Schoenichen), das zweitemal um ein mikroskopisches Praktikum der Botanik (Kustos Dr. Ulbrich). Der Lehrgang über Unterricht in der Gesundheitslehre wurde in Verbindung mit dem Landesausschuß für hygienische Volksbelehrung abgehalten, umfaßte einen medizinischen, einen methodischen Teil und eine Reihe von Probelektionen, Vorfürhungen und Besichtigungen. Von den Vortragenden seien genannt: Wirkl. Geh. Obermedizinalrat Prof. Dr. Dietrich, Generaloberarzt Dr. Helm, Oberregierungsrat Professor Dr. Moeller, Prof. Dr. Bisalski, Prof. Dr. Heymann, Dr. Röschmann, Prof. Dr. Poll, Regierungsrat Dr. Mallwitz, neben denen noch eine ganze Reihe anderer Herren ihre Mitwirkung in den Dienst der Lehrerbildung gestellt hatten. — Im Einvernehmen mit dem Verbande der Lehrerinnen an Berliner Fach- und Fortbildungsschulen wurde im April und Mai eine Vortragsreihe „Probleme der Jugendpflege“ eingerichtet, bei der Ministerialrat Prof. Dr. Ziertmann über „Soziologie der Jugendlichen“, Privatdozentin Dr. Bühler über „Willensentwicklung der Mädchen“, Pfarrer Mennicke über „Bildung der Jugendlichen als sozialpsychologisches Problem“, Dr. Hoffmann-Leipzig über „Das Pathologische in der Entwicklung der Jugendlichen“ und Dr. Ernst Lau über „Die Jugendlichen und ihr Beruf“ sprachen.

Um den für das kulturelle Leben im heutigen Deutschland sich interessierenden Ausländern Gelegenheit zu geben, sich über die geistigen Strömungen unseres Landes, insbesondere über Fragen der Philosophie, Pädagogik, der Sprache, Literatur und Kunst sowie der biologischen Forschung zu unterrichten, hat das Zentralinstitut, ähnlich wie im Vorjahre, in der Zeit vom 10. bis 22. Juli 1922 die Einrichtung der „Berliner Studienwochen für Ausländer“ in den Rahmen seiner Tätigkeit eingefügt. Sie sollten auch der heimischen Lehrerschaft Gelegenheit geben zu fachwissenschaftlicher Weiterbildung und ihr einen Überblick bieten über die gegenwärtigen Arbeiten auf den behandelten Gebieten. Der Plan der Studienwochen umfaßte drei Gruppen: 1. Philosophie, Psychologie und Pädagogik, 2. Deutsche Sprache und Kunst, 3. Biologie. Aus den über 50 Vor-

tragen, Übungen und Führungen seien hier nur einige namhaft gemacht: Zur Charakteristik der gegenwärtigen geistigen Lage in Deutschland. Die religiöse Lage im gegenwärtigen Deutschland. Deutsche Philosophie der Gegenwart. Deutsche Jugendbewegung. Erziehung zur Kunst auf psychologischer Grundlage. Schülersauslese und Berufsberatung. Arbeitsschule. Gemeinschaftsschule, Grundschule. Aufbau- und Oberschule. Berufs- und Fachschulwesen. Lehrfilmwesen. — Altgermanische Gesittung und Dichtung. Aufbau der deutschen Literaturgeschichte. Kleist, Grillparzer, Hebbel, Gerhart Hauptmann. Die deutsche Ballade. Deutsche Laut- und Sprechlehre. Deutsche Gotik. Berlins Schlösser. — Das Problem der Sexualität (Wesen und Physiologie der Fortpflanzung; das Zahlenverhältnis der Geschlechter, Sexualität im Tierreich). Das Problem der Entwicklung (Stammesgeschichte der Pflanzen; Stammesgeschichte des Tierreiches; Tierwelt der Vorzeit; Pflanzenwelt der Vorzeit; Der fossile Mensch). Das Problem der Vererbung (Methoden der Vererbungswissenschaften; Das Rasseproblem). Probleme der experimentellen Biologie (Entwicklungsmechanik im Pflanzenreich; Der Lichtsinn niederer Tiere; Psychologische Untersuchungen an Menschenaffen). Von den beteiligten Vortragenden sei auch nur eine kleine Zahl genannt: Prof. Dr. Spranger, Geheimrat Prof. Dr. Troeltsch, Dr. Müller-Freienfels, Ministerialräte Dr. Karstädt und Prof. Dr. Ziertmann, Oberstudiendirektor Dr. Richert, die Professoren Dr. Nickel, Dr. Petersen, und Geheimrat Dr. Roethe, Dr. Freyhan, Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Correnz, Dr. Nachtsheim, Dr. Pompecki, die Professoren Dr. Gothan, Dr. Poll, Dr. Tornier, Dr. Freiherr von Buddenbrock, Dr. Koehler und Dr. Diels, Geh. Hofrat Prof. Dr. Heck.

Die wissenschaftliche Pädagogik erfreut sich in literarischen Veröffentlichungen, Schulprogrammen und Parlamentsreden der Gegenwart einer hohen Schätzung. Genauere Beobachtung der tatsächlichen Verhältnisse ergibt jedoch, daß es an geeignetem Nachwuchs für wissenschaftliche Pädagogik fehlt. Dieser Mangel stellt nicht nur die Weiterleitung des pädagogischen Lehrguts in Frage, sondern erschwert auch die schöpferische Lösung wichtiger organisatorischer Aufgaben, vor die unser Schulleben zur Zeit gestellt ist. Ein Mittelpunkt erscheint wünschenswert, an dem sich die Suchenden vereinigen und durch gemeinsame Arbeit den allseitigen Aufbau des Forschungsgebietes selber fördern können. Von diesen Erwägungen ausgehend, hat das Zentralinstitut auf Anregung von Prof. Dr. Spranger in enger Verbindung mit der Universität am 24. April eine „Studiengemeinschaft für wissenschaftliche Pädagogik“ ins Leben treten lassen. Sie dient nicht der Vorbereitung für den Lehrerberuf überhaupt, ist vielmehr als Fortbildungsstätte gedacht für alle, die es sich zur Aufgabe machen wollen, forschend und lehrend auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik tätig zu sein. Die Zulassung ist an den Nachweis geeigneter Vorbildung gebunden, doch nicht an bestimmte Schul- oder Studienzeugnisse geknüpft. Außer Studienräten, -assessoren und -referendaren, Seminarlehrern, Doktoren, älteren Studenten haben auch Handels- und Gewerbelehrer, Volksschullehrer, Frauenschullehrerinnen Aufnahme gefunden. Hinsichtlich der Entlastung der im Schulamt stehenden Teilnehmer der Studiengemeinschaft hat in Preußen der Herr Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung durch Erlaß vom 18. Februar 1922 sich bereit erklärt, Anträge auf Beurlaubung oder Entlassung entgegenkommend zu behandeln. Die äußeren Angelegenheiten der Studiengemeinschaft leitet ein Verwaltungsrat aus Vertretern der Regierung, der Universität und des geschäftsführenden Vorstandes der Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht. Die wissenschaftlichen Angelegenheiten regelt das Dozentenkollegium in ständiger Fühlungnahme mit den ordentlichen Mitgliedern. Die Studienpläne der ersten beiden Trimester brachten folgende Veranstaltungen: Professor Dr. Spranger, Geschichte der Pädagogik vom Altertum bis zu Rousseau (Übungen zur Geschichte der Pädagogik), — Dr. Müller-Freienfels, Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik (mit Übungen), — Dr. Birkemeyer, Allgemeine philosophische Didaktik, — Geh. Studienrat Prof. Dr. Schroeder, Der deutsche Unterricht, — Studienrat

Dr. Behrend, Hochschulpädagogik, — Prof. Dr. Wertheimer, Einführung in die experimentelle Psychologie, — Dr. Bobertag, Allgemeine Entwicklungspsychologie als Grundlage der Erziehung, — Oberstudienrat Dr. Goldbeck, Psychologie des Reifealters. — Der Plan des zweiten Trimesters wies folgende Vorlesungen auf: Prof. Dr. Spranger, Geschichte der Pädagogik von 1700 bis 1900 (Übungen zur Geschichte der Pädagogik), — Dr. Müller-Freienfels, Ethik und Ästhetik in ihrer Beziehung zur Pädagogik, — Dr. Birkemeyer, Geisteswissenschaftliche Psychologie, — Prof. Dr. Wertheimer, Psychologie des Denkens, — Prof. Dr. Vierkandt, Soziologische Grundlagen der Erziehung.

Im Frühjahr 1917 war zum erstenmal eine auswärtige Veranstaltung in den Wirkungskreis des Zentralinstituts aufgenommen worden. Äußere Rücksichten und innere Gründe veranlaßten das Zentralinstitut, in steigendem Maße den Schwerpunkt der Unternehmungen für die Fortbildung der Lehrerschaft auf pädagogischen, Bild- Wochen und anderen Tagungen außerhalb Berlins zu verlegen. Schon die Entwicklung der wirtschaftlichen Verhältnisse ließ es seither in wachsendem Umfange ratsam erscheinen, die Vortragenden an den verschiedensten Orten Deutschlands zu Worte kommen zu lassen. Vielen Tausenden von Besuchern der Lehrgänge wurden dadurch Reise- und Aufenthaltskosten erspart oder doch erleichtert. Die weitgehende Dezentralisation der Lehrgänge erlaubte ferner einen engeren Anschluß an schon bestehende örtliche Fortbildungseinrichtungen. Besonders galt es, das überall sich geltend machende Bedürfnis nach einer Einführung in die im Mittelpunkt des Interesses stehenden Gedankenkreise über die Arbeitsschule zu befriedigen. In nicht weniger als 65 Städten, davon in 50 unter 50 000 Einwohnern, in 8 zwischen 50 000 und 100 000 und in 7 über 100 000 Einwohnern wurden 1578 verschiedene Themen in 1749 Vorträgen, Lehrproben, Übungen und Vorführungen abgehalten, an denen nach ungefährer Schätzung sich 80 000 Lehrer und Lehrerinnen aller Schulgattungen beteiligten. Es ist unmöglich, alle die Dozenten namhaft zu machen, die mitwirkten, unmöglich auch alle Themen anzugeben, über die sie sprachen, so lehrreichen Überblick die Aufzählung darüber gewährt, wie ungemein verschieden der Gedanke der Selbstbetätigung der Schüler beim Unterricht gewendet werden kann: allgemein philosophisch, psychologisch, pädagogisch, soziologisch, kulturwissenschaftlich, speziell methodisch Lehrfach für Lehrfach, Schul- für Schularzt. Unter den Gesichtspunkt der freien Schülerarbeit gerückt wurden Probleme wie Autorität und Freiheit in der Erziehung, Kernfragen der Charakterbildung, Wert- und Zweckphilosophie, Sinn der gegenwärtigen Kultur als pädagogisches Problem. „Der Irrweg der Fächerung“ fand ebenso Behandlung wie die Fülle von Einzelheiten aus den Lehrweisen für alle Fächer, z. B. im Deutschunterricht, Gedichtbehandlung, Aufsatz, Grammatik; im Zeichen- oder Musikunterricht Technik wie künstlerisches Erleben und Gestalten. Die zeitliche Ausdehnung der Lehrgänge war verschieden; manche dauerten einen Tag, andere eine Woche und darüber. Nicht alle standen völlig unter dem Zeichen des Arbeitsschulgedankens, andere brachten auch Darbietungen, die von ihm absahen. Nicht ganz leicht war es, für alle diese zeitlich sich hier und da deckenden Veranstaltungen die Redner zu finden, die als führende Sachkenner zu gelten haben und gelegentlich um ihrer selbst willen gewünscht wurden, gleichviel, über welchen Gegenstand sie gerade vortragen sollten; denn die Lehrerschaft suchte persönliche Fühlung mit ihnen. Der Gesamtbedarf dieser 65 Wochen belief sich auf 1459 Dozenten; viele von ihnen sind dabei freilich doppelt und mehrfach gerechnet. So hat sich Oberstudiendirektor Prof. Dr. Gaudig, dessen Mitwirkung immer wieder verlangt wurde, freundlicherweise für eine große Zahl der Pädagogischen Wochen zur Verfügung gestellt, und sein Mitarbeiter, Studienrat Scheibner, wurde auf Antrag des Zentralinstituts vom sächsischen Ministerium und dem Hohen Rat der Stadt Leipzig auf ein volles Jahr vom Schuldienst beurlaubt, um auf den Lehrgängen über die Arbeitsschule zu sprechen. Von den Vortragenden seien außerdem genannt: Prof. Dr. Erismann (Bonn), Prof. Dr. A. Fischer (München), Oberstudiendirektor Goldbeck (Berlin), Lehrer Heywang (Gochsheim), Kreis Schulrat

Hylla (Berlin), Rektor Karselt (Berlin), Prof. Dr. Litt (Leipzig), Dr. Müller-Freienfels (Berlin), Prof. Dr. Nohl (Göttingen), Regierungsrat Pottag (Aurich), Oberregierungsrat Pretzel (Berlin), Stadtschulrat Reiniger (Essen), Prof. Dr. Stern (Hamburg), Kreisschulrat Vogel (Gera), Stadtschulrat Weigl (Amberg), Lyzeallehrer G. Wolff (Berlin), Prof. Dr. Ziehen (Halle). Die Pädagogischen Wochen fanden statt während des Januar in Minden, Sagan, Oranienburg; während des März in Glogau, Braunschweig, Elbing, Neustettin (Pommern), Bütow (Pommern), Stolp (Pommern), Falkenburg (Pommern); während des April in Neuruppin, Liegnitz, Wetzlar, Landsberg a. Warthe, Breslau, Königsberg i. Pr., Stettin, Cottbus, Osterode (Ostpreußen), Trier, Oberstein an der Nahe, Kreuznach, Augsburg; während des Mai in Hennickendorf, Brandenburg a. H., Schneidemühl, Eberswalde, Züllichau, Zielenzig, Hameln, Osnabrück, Senftenberg, Lehe-Geestemünde; im Juni in Greifenhagen, Gotha, Itzehoe, Spremberg (Lausitz); im Juli in Pritzwalk, Templin, Neuwed, Bonn; während des August in Montabaur (Westerland), Herzberg (Harz), Soldin und Berlinchen; während des Septembers in Schweidnitz, Fürstenwalde (Spree), Oels (Schlesien), Sorau N.-L., Nauen, Lyck, Bielefeld, Tilsit; während des Oktober in Allenstein, Braunsberg, Aachen, Goslar, Leipzig, Crossen a. Oder, Meseritz; im November in Siegen, Halberstadt, Suhl i. Thür., Oppeln, Gleiwitz und Beuthen.

Auf den dringenden Wunsch der Teilnehmer an diesen Arbeitsschulwochen stellte das Zentralinstitut zu ganz niedrig bemessenem Preise im Selbstverlag das Buch „Theorie und Praxis der Arbeitsschule“ her, der als Weihnachtsgabe für die deutsche Lehrerschaft in rund 35 000 Exemplaren versandt wurde.

Neben den Arbeitsschulwochen veranstaltete die Pädagogische Abteilung auch Lehrgänge, die nur bestimmten Teilgebieten des Unterrichts gewidmet waren. Hierher gehören ein mathematisch-naturwissenschaftlicher Lehrgang in Breslau vom 6. bis 8. April, auf dem die Grundfragen der Geometrie, die Grundlagen der Arithmetik, die Leistungen der Quantentheorie, Elektronenröhre und ihre technische Anwendung und die Relativitätstheorie behandelt wurden, ein geschichtswissenschaftlicher Studiengang in Cottbus vom 10. bis 12. April zur Einführung in das Verständnis heimatgeschichtlicher und soziologischer Fragen, ferner ein Lehrgang Schreiben, Zeichnen und Nadelarbeit in der Arbeitsschule, der in Greifenhagen (Bezirk Stettin) vom 31. Mai bis 2. Juni abgehalten wurde. — Vom 26. bis 30. September wurde in Königsberg i. Pr. eine Heilpädagogische Woche veranstaltet, bei der über das Hilfsschulkind und die nach seiner Eigenart zu gestaltende Hilfsschulmethode, über jugendliche Psychopathen, über Schwachsinnige, Intelligenzprüfungsmethoden und ihre Ergebnisse für Schwachsinnige gesprochen wurde.

Die Pflege guter Beziehungen zur Lehrerschaft im Auslande hat zu vier in Verbindung mit der Auslandsabteilung eingerichteten Lehrgängen geführt. In der Zeit vom 28. Juli bis 5. August fand eine Estnische Pädagogische Woche in Reval (Tallinn) statt, die gemeinschaftlich mit dem Zentralverband estnischer Lehrer veranstaltet wurde. Auch hier handelte es sich um den geschlossenen Gedankenkreis von Theorie und Praxis der Arbeitsschule. In unmittelbarem Anschluß an die Revaler Veranstaltung wurde auf Bitten des Esthnischen Lehrerverbandes ein zweiter Lehrgang in Dorpat abgehalten, um den an der Reise nach Reval verhinderten Lehrern Gelegenheit zu geben, sich mit den Materien der Arbeitsschule bekanntzumachen. Der starke Andrang zu den Vorlesungen in Dorpat bewies, daß die Erfüllung der Bitte des Esthnischen Lehrerverbandes einem dringenden Bedürfnis entsprach. Vom deutsch-baltischen Lehrerverbande Lettlands wurde unter Mitwirkung des Zentralinstituts vom 30. Oktober bis 4. November eine Pädagogische Herbstwoche in Riga abgehalten, deren Plan ebenfalls Darbietungen über Arbeits- und Erlebnisschule enthielten. Schließlich fand am 27. und 28. Dezember eine Pädagogische Tagung in Luxemburg statt. Hier sprach Studienrat Scheibner allein; an den anderen drei

Lehrgängen hatten sich Oberstudiendirektor Dr. Gaudig-Leipzig, Prof. Dr. Schoenichen-Berlin, Studienrat Stiehler-Leipzig, Kreisschulrat Vogel-Gera, Lehrer Werth-Berlin und Fräulein Lotte Müller-Leipzig beteiligt.

Einerseits Pflege des Heimatgedankens, andererseits fachwissenschaftliche Weiterbildung mit Hilfe eigener Beobachtung standen im Vordergrund bei den neun von der Pädagogischen Abteilung eingerichteten Studienfahrten; es fanden statt, ein heimatkundlicher Führerlehrgang in Köln und Umgebung, vom 18. bis 23. April 1922 unter Leitung des Zweigausschusses Rheinland des Verbandes für deutsche Jugendherbergen. — Lahn—Mosel-Fahrt, vom 23. bis 29. Juli, Leitung: Prof. Dr. Ernst Küster-Gießen. — Schwaben—Bayern-Fahrt, vom 23. bis 30. Juli, Leitung: Universitätsprofessor Dr. Fritz Knapp-Würzburg. — Dreimeereskundlich-heimatkundliche Lehrgänge in Nordseebad Büssum, I. Kursus vom 2. bis 15. Juli, Leitung: Studienrat Dr. Depdolla-Berlin; — II. Kursus vom 17. bis 29. Juli, Leitung: Dr. G. Just, Kaiser-Wilhelm-Institut-Berlin-Dahlem; — III. Kursus vom 31. Juli bis 12. August, Leitung: Dr. G. Just, Berlin-Dahlem. — Schlesienfahrt, vom 17. bis 24. Juli, Leitung: Universitätsprofessor Dr. B. Patzak-Breslau. — Dichtung, Kunst und Altertum am Neckar und Mittelrhein, vom 2. bis 8. August, Leitung: Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Panzer-Heidelberg. — Römisch-Germanische Woche in Frankfurt a. M., Mainz und Wiesbaden, vom 10. bis 16. August, Leitung: Prof. Dr. Koepp, Deutsches Archäologisches Institut Frankfurt a. M. — Kunstgeschichtliche Studienfahrt: Lüneburg—Ratzeburg—Lübeck—Wismar—Doberan—Rostock, vom 6. bis 12. August, Leitung: Prof. Dr. Bock-Berlin. — Märkische Studienfahrt: Bernau—Chorin—Angermünde—Prenzlau—Neubrandenburg, vom 2. bis 4. Oktober, Leitung: Prof. Dr. Bock-Berlin.

Trat die Pädagogische Abteilung mit der Fülle ihrer Veranstaltungen kraftvoll in die Öffentlichkeit, so machte die Tätigkeit der ihr zugehörigen Sonderabteilungen nach außenhin sich zwar weniger bemerkbar, war jedoch in ihrer stilleren Weise ebenfalls erfolgreich. Die Bücherei wurde das ganze Jahr hindurch bei einer durchschnittlichen Besucherzahl von etwa zehn Personen täglich, wie früher nur an Ort und Stelle, benutzt. Die zunehmende Teuerung zwang leider zu Einschränkungen bei Neuanschaffungen.

Die Auskunftsstelle für Jugendkunde (Vorsteher Dr. Bobertag) setzte die Ergänzung ihrer psychologischen Sammlung fort. Diese umfaßt Lehr- und Anschauungsmittel für den Psychologieunterricht mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrerbildung sowie Untersuchungs- und Prüfungsmittel, wie sie auf dem Gebiete pädagogisch-psychologischer Forschung verwendet werden. Während diese beiden Gruppen in den Räumen der Auskunftsstelle zur Besichtigung ausgestellt sind, konnten die Erzeugnisse freien geistigen Schaffens von Kindern (hauptsächlich Kinderzeichnungen) beschränkter Raumverhältnisse halber nicht in die Ausstellung aufgenommen werden. Gelegentliche psychologische Vorführungen gaben Besuchern des Zentralinstituts Einblicke in die Aufgaben und die Tätigkeit der Abteilung für Jugendkunde. Auskünfte aller Art über pädagogisch-psychologische Fragen wurden in großer Zahl mündlich und schriftlich erteilt. Insbesondere fand Beratung und Unterstützung solcher Personen statt, die, um sich auf psychologischem Gebiete weiterbilden zu können, selbständige Untersuchungen an Kindern vornehmen wollten.

Die Auskunftsstelle für Berufsberatung (verwaltet von Frau Dr. Erdmann-Rauschnig) bearbeitete vor allem die zu vielen Tausenden eingegangenen Berichte der Schulen über ihre Erfahrung auf dem Gebiet der Berufsberatung. Das Ergebnis wurde als Sammelbericht dem Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung eingereicht. Mündliche und schriftliche Auskunftserteilung und Lieferung von allerlei Material an Schulen und Berufsämter erfolgte in ähnlicher Weise wie im Vorjahre. Dagegen verhinderten die ungünstigen wirtschaftlichen Verhältnisse leider weitere Veröffentlichungen der Auskunftsstelle. Auch die schon druckfertig abgelieferte Vorlage für ein drittes Heft der Beiträge zur Berufsberatung „Frage-

bogen zur Berufsberatung" konnte bisher nicht erscheinen. Die in Frankfurt a. M. veranstaltete Ausstellung für Berufsberatung besichtigte die Auskunftsstelle mit Material, das einige Tage vorher im Zentralinstitut ausgestellt und von zahlreichen Interessenten besichtigt wurde. Besonders enge Beziehungen wurden von der Auskunftsstelle mit der Schweiz gepflegt und mit den Deutschen in der Tschecho-Slowakei angeknüpft.

Die Zusammenarbeit mit der Deutschen Zentralstelle für Berufsberatung für Akademiker gestaltete sich eng, seitdem diese Stelle in das Zentralinstitut räumlich aufgenommen war. Seit dem Ausscheiden von Frau Dr. Erdmann aus dem Zentralinstitut unterstehen beide Stellen der gemeinsamen Leitung von Prof. Dunkmann.

Die Auskunftsstelle für Kinderfürsorge (Vorsteherin: Fräulein Strnad) widmete den größten Teil ihrer Arbeit dem Ausbau ihres Archivmaterials, insbesondere der Bearbeitung der Literatur und der Ergänzung und Bearbeitung der vorhandenen Leihmappen wie der Lichtbildersammlung. Eine Leihmappe „Schülerwanderungen“ wurde neu geschaffen, fünf neue Reihen von Lichtbildern zusammengestellt. Die Portoerhöhungen brachten freilich den Versand zeitweilig zum Stocken. Lebhafter wurden die Beziehungen zum Ausland, z. B. zur deutschen Kinderfürsorge in der Tschecho-Slowakei, nachdem die Vorsteherin der Auskunftsstelle des Zentralinstituts auf einem Lehrgange für Organe der Kinderfürsorge in Brünn Vortrag gehalten hatte. Enger als bisher gestaltete sich die Zusammenarbeit mit dem Deutschen Fröbelverband, seit dieser seine Geschäftsstelle in das Zentralinstitut verlegte. Gemeinsam mit dem Verbands wurde vom 16. Oktober bis 25. November ein Fortbildungslehrgang für Jugendleiterinnen veranstaltet. Im Zusammenhang mit der Vorbereitung eines Fortbildungslehrganges für die Arbeit an Vorklassen für schulaltrige, aber noch nicht schulreife Kinder (Schulkindergärten) wurde eine Umfrage an deutsche Städte über die Ausgestaltung ihrer Schulkindergärten veranlaßt.

Ständig wachsende finanzielle Schwierigkeiten nötigten zu nicht unwesentlicher Verminderung des Personals. Als Ersatz waren Schülerinnen der Jugendleiterinnen-Seminare des Pestalozzi-Fröbelhauses und des Jugendheimes als Lernende und zugleich Helfende in der Aushilfsstelle für Kinderfürsorge zeitweise tätig. In der Auskunftsstelle für Jugendkunde wurden die Flüchtlingslehrer Hübnér, Koloczek, Rocholl Nitsche beschäftigt. Herr Nitsche trat im Herbst in die Bildstelle des Zentralinstituts über. Als Assistent des Leiters der Pädagogischen Abteilung führte der Flüchtlingslehrer Konetzky den größten Teil der umfassenden Organisationsarbeiten durch, die für die zahlreichen Lehrgänge notwendig waren. Er erhielt am 1. November eine Stellung an der 184. Berliner Volksschule, wurde jedoch durch das Provinzialschulkollegium beurlaubt und konnte weiter am Zentralinstitut tätig sein.

2. Die Ausstellungsabteilung (Deutsche Unterrichtsausstellung).

Die **ständige Lehrmittelausstellung** wurde von Seminarklassen, Teilnehmern und Teilnehmerinnen von Jugendleiterkursen, auch von Schulklassen häufiger besucht. Lehrer und Schulleiter aus In- und Ausland benutzten im Anschluß an ihre Besichtigungen die Ausstellungsabteilung als Beratungsstelle für beabsichtigte Lehrmittelergänzungen und Anlegung ganzer Schulsammlungen und Einrichtungen. — Die Ausstellung wurde bereichert durch eine Reihe kleinerer Ergänzungen. Genannt seien: Weidingers Rechen- und Beschäftigungstafel, Froehlichs Dauertafel. Schieferersatz-Schreibheft (Ring, Düsseldorf). Wandkarten (List und von Bressendorf, Leipzig). Karten des Reichsamtes der Landesaufnahme, des Deutsch-Österreichischen Alpenvereins, Reliefkarten nach dem Wentschow-Verfahren (Kartographische Reliefgesellschaft, München), Deutschlands Einkreisung und der Versailler Vertrag (Westermann, Braunschweig). Wandkarte zur Metallgewinnung (Räth, Leipzig). Tafeln von der Gesundheitswacht (Neuses, Koburg). Singeleiter von Schmitz und Schmolke. Modelle für den Arbeitsunterricht: Caesars Rheinbrücke aus Holz und Konservenbüchsen (Generalleutnant Dr. Schramm). Linse des Säugetierauges aus Pappe und Draht (Lehrer Wethlo). Demonstration der Zen-

trifugalkraft aus Abfallstoffen (Lehrer Sonn). Dr. Künzers Raumanschauungspflege auf werkarbeitlicher Grundlage. Achsenkreuze und Kristallmodelle (Prof. Franke-Schleusingen). Arbeiten und Photographien aus der Oberrealschule zu Mitau (Ministerialdirektor Aussey-Riga). — Neben diesen Geschenken und Leihüberweisungen zu Ausstellungszwecken standen Anschaffungen (Holzmodelle von Kristallformen, Abbildungen, graphische Darstellungen). Unter größeren Neueinrichtungen sind zu erwähnen: die Anlegung einer mineralogisch-geologischen Unterrichtssammlung durch Dr. Schulz und Dr. Hücke, eine Sammlung älterer Fibelwerke, aus der die Entwicklung der deutschen Fibel ersichtlich ist (nebst einer Reihe der neuesten und besten Fibeln), Stäbchenlegekasten (Vorwerk) und Lesekästen, Vorlagen, Schriftbeispiele und Anleitungen, namentlich der Sütterlinschreibmethode.

Zu erwähnen sind noch die Archive der Ausstellungsabteilung. Ein Zeichenarchiv soll zusammengestellt werden, das den Zeichenlehrern ermöglicht, über die verschiedenen Methoden und Erfolge des modernen Zeichenunterrichtes einen Überblick zu erhalten. Ebenso sollen durch Anlage eines Archives für illustrierte Schüleraufsätze den Lehrern des Deutschen Anregungen und Vergleichsmöglichkeiten geboten werden. Von historischem Interesse ist die kleine Sammlung von Handarbeiten, die Frl. Altmann (Soest) dem Zentralinstitut überlassen hat.

Von **Sonderausstellungen** aus dem Berichtsjahre sind zu nennen: 1. Ausstellung japanischer Zeichnungen, Schriftproben und Handarbeiten. Von Herrn Prof. Siegert im Herbst 1921 zusammengebracht, wurde die Ausstellung später mit der Ausstellung „Kinderzeichnungen aus und für Japan“ vereinigt und bot willkommene Vergleichsmöglichkeiten. 2. Ausstellung „Von der Schrift zum Ornament“ (Dezember 1921). In einer Reihe von Seminarschülerarbeiten veranschaulichte L. M. Capeller seinen Lehrgang, der zunächst zur einfachen und zur mehrfarbigen Schrift in den Lapidarbuchstaben und von dieser durch Wiederholungen und Kombinationen zum ein- und mehrfarbigen Ornament führt, das auch von Unbegabten auf diese Weise selbständig ausgeführt werden kann. 3. Ausstellung „Kinderzeichnungen aus und für Japan“ (Februar und März 1922). Eine große Anzahl von Zeichnungen und Aquarellen, die in japanischen Schulen und Seminaren angefertigt waren, um deutschen Schülern und Schülerinnen eine Freude zu machen, neben Arbeiten aus dem Schreib-, dem Werk- und dem weiblichen Handarbeitsunterricht in Japan legte Zeugnis von dem Stand der künstlerisch-technischen Ausbildung der japanischen Jugend ab. Daneben war die als Austauschgabe für Japan bestimmte deutsche Sammlung ausgestellt: Schriftproben, Zeichnungen und Aquarelle, Papier-, Klebe-Transparentarbeiten, Linol- und Holzschnitte, zum Teil in Verbindung mit Druckschriften, Zinkographien, Hektographien, Arbeiten aus dem Werk- und dem weiblichen Handarbeitsunterrichte. Mit der Einrichtung der Ausstellung waren Prof. Morawe und Prof. Siegert betraut. Zu den deutschen Einsendern gehörten Schulen aus Berlin (Gemeindeschulen, die Bertram-Realschule, Luisenstädtische, Königsstädtische und Friedrichs-Werdersche Oberrealschule, das Dorotheenstädtische Realgymnasium, das Schiller-, Viktoria- und Lutherlyzeum, die Übungsschule der Staatl. Kunstschule); aus Düsseldorf (Handfertigkeitsschule, Staatlich-Städtische Fachschule für Handwerk und Industrie, Arbeitsschulseminar); aus Essen (Luisenschule); aus Hamburg (Volksschulen in der Telemann- und Binderstraße, die Aueschule in Finkenwärder, die Seminar-Mädchenschule in Hohenweide); aus Köln (Gemeindeschulen) und die freie Schulgemeinde in Wickersdorf. 4. Ausstellung amerikanischer Plakate zur Kinderpflege und Erziehung (August—Dezember 1922). Die uns durch Vermittlung des Direktors Merz von der Elizabeth-Duncan-Schule von The Child Welfare Association überlassenen acht Serien großer Plakate wollen durch Wort und Bild das amerikanische Publikum aller Stände aufklären über Zweck und Wesen zielbewußter körperlicher und seelischer Erziehung des in Amerika lebenden Menschen zum amerikanischen Staatsbürger. Gleichzeitig wurden Säuglingspflege-Plakate, herausgegeben vom

amerikanischen Roten Kreuz in Österreich, die wir der Vermittlung des Herrn Dr. F. Tietze zu verdanken haben, gezeigt. 5. Ausstellung „Das unehe-liche Kind“ (Mai 1922). Es handelte sich um eine Abteilung einer von der Reichsgemeinschaft von Hauptverbänden der freien Wohlfahrtspflege für später geplante Gesamtausstellung über Jugendwohlfahrtspflege. Diese Probeausstellung wurde von der deutschen Zentrale für Jugendfürsorge und von dem deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge ausgeführt. 7. Ausstellung von Zeichnungen, Aquarellen und gegenständlichen Phantasiearbeiten aus Schulen Groß-Berlins (Mai—Juni 1922). Die Ausstellung ging von einer freien Arbeitsgemeinschaft von Zeichenlehrern aus.

Als Wanderausstellungen wurden zu pädagogischen Wochen verliehen unter anderem: Die tierkundliche Arbeits- und Verbrauchssammlung, die biologischen Modelle aus dem Helmholtzgynasium nach Düsseldorf, die Proben zur Darstellung der Schriftentwicklung an die Zweigstelle Essen, von dort nach Mannheim und nach Luckenwalde, die Sammlung „Die Ansichtspostkarte als Lehrmittel“ an die Zweigstelle Essen, von wo sie verschiedentlich verliehen wurde, die Modelle für den Handfertigkeitsunterricht in der Physik aus dem Andreas-Realgymnasium an die Zweigstelle Essen, von wo sie nach Trier und an die Lehrervertretung des Kreisschulinspektionsbezirkes Betzdorf-Sieg gingen, die blütenbiologischen Modelle aus dem Lyzeum zu Hermsdorf nach Trier und nach Reval, die japanischen Kinderzeichnungen an unsere Zweigstelle in Essen. Die oben erwähnte Ausstellung von Arbeiten aus dem deutschen Zeichenunterricht ging zunächst nach Schneidemühl und dann zusammen mit den japanischen Arbeiten nach Waldenburg. Hier wurde sie mit Waldenburger Kinderzeichnungen zusammen gezeigt. Schüler und Eltern, Bildungsvereine und die gesamte Lehrerschaft des Kreises Waldenburg besuchten sie.

3. Die Zentrale für Volksbücherei.

Die Tätigkeit beschränkte sich auf die allerdings andauernd lebhafte mündliche und schriftliche Auskunftserteilung über Bibliotheks- und Volksbildungsfragen. Dabei wurden zum Teil umfangreiche Gutachten und Entwürfe ausgeführt. Die Raterteilung war nicht auf das Deutsche Reich beschränkt; es wandten sich an die Zentrale auch Ämter und Einzelpersonen aus Rumänien, Ukraine, Polen, den Ostsee-Randstaaten, Norwegen. — Die Stellenvermittlung für Bibliothekare wurde mit Erfolg in Anspruch genommen. Nicht immer waren Schüler der Bibliothekskurse verfügbar; es wurde jedoch stets Personal nachgewiesen.

Die Vorbereitung weiterer Bibliothekskurse in den Provinzen durch die Zentrale (S. 175) wurde eingestellt. Es fanden nur noch je ein Lehrgang in Merseburg vom 24. bis 26. Oktober 1922 und in Eisleben am 20. November statt. — Der fünfte Bibliothekskursus der Zentrale von Ostern 1920 bis Ostern 1922 unter Leitung des Herrn Prof. Ramm war von 32 Teilnehmerinnen und einem Teilnehmer besucht. Der sechste Kursus (31 Schülerinnen) hätte eigentlich Ostern 1923 beendet werden müssen; da aber die Kurse nicht fortgesetzt werden sollten, wurde er schon nach dem dritten Halbjahr, zu Michaelis 1922, beendet. Dementsprechend wurde ein besonderer Unterrichtsplan für den Sommer 1922 aufgestellt. Die Erwartung, daß Ostern 1922 von anderer Seite die Bibliothekskurse fortgeführt würden, für die eine hinreichende Anzahl Meldungen vorlag, erfüllte sich nicht; deshalb entschloß sich das Zentralinstitut, noch einen letzten siebenten Kursus zu veranstalten, dessen Dauer gemäß den schon früher geäußerten Wünschen auf ein Jahr begrenzt wurde. (In der Sitzung des Ausschusses für die Bibliothekskurse vom 15. März 1922 wurde der Lehrplan für diesen einjährigen Kursus aufgestellt.) Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden wurde vermehrt und die Ferien, die bisher im allgemeinen mit den Universitätsferien übereinstimmten, den norddeutschen Schulferien angepaßt. Der letzte Jahrgang wurde von 26 Schülern besucht.

4. Die Bildstelle.

Im Berichtsjahr wurde die Förderung des Lehrfilmwesens durch einige Ministerialerlasse angestrebt, in denen zugleich der Bildstelle des Zentralinstituts gewisse Aufgaben zuerkannt wurden:

Der Pr. Minister für W. K. u. V. Nr. 11 189. II. 1. U II, U III A. 28. Juli 1922. Die Regierungen und Provinzialschulkollegien werden angewiesen, bereits entstandene Schulkinogemeinden und Schulkinobezirke zu fördern; wo solche Verbände noch nicht bestehen, ist zu ihrer Bildung anzuregen. Hierzu werden technische und organisatorische Ratschläge erteilt; in pädagogischer Hinsicht wird lebhaftige Beteiligung der Lehrerschaft bei Lehrfilmvorführungen gefordert und für die Auswahl der Bildstreifen die vom Zentralinstitut herausgegebene Liste amtlich anerkannter Lehrfilme empfohlen. Filmunterricht durch den Lehrer ist zu bevorzugen vor Wanderunternehmungen, wie sie von den Filmherstellern, um den Absatz zu fördern, ins Werk gesetzt sind.

Der Reichsminister des Innern. III 4227. 8. Mai 1922. Die Notlage der Lehrfilmindustrie erfordert eine Steigerung der Absatzmöglichkeit durch einen engeren Zusammenschluß der Verbraucherkreise. Mitteilung von Vorschlägen und Wünschen der am Lichtbildwesen interessierten Bildungsorganisationen ist erwünscht.

Der Reichsminister des Innern. III 9471/22. 8. November 1922. Seitens der A.-G. für Anilinfabrikation (Agfa) werden zunächst auf ein halbes Jahr monatliche Kontingente von Positivfilm für die Herstellung von Lehr- und Kulturfilmen zum halben Preise abgegeben, so daß die Lieferung von Bildstreifen an Schulen, Schulkinos usw. auch fernerhin zu erträglichen Bedingungen würde erfolgen können. Als kontingentfähig werden nur Filme bezeichnet, die durch Vorlage einer amtlichen Bescheinigung der Bildstelle beim Zentralinstitut oder der bayerischen Lichtbildstelle (München) als Lehrfilme oder durch gebührenfreie Prüfung durch die Filmprüfungsstellen Berlin und München oder die Filmoberprüfstelle als Kulturfilme ausgewiesen sind; die amtliche Bescheinigung der Bildstelle oder der Filmprüfstelle ist mit Antrag vorzulegen. — Der Reichsminister des Innern. III 9966. 2. Dezember 1922. Den Unterrichtsverwaltungen der Länder wird der Abschluß eines entsprechenden Kontingentabkommens für Negativfilm mit der Firma Goerz Photochemische Werke G. m. b. H. in Berlin-Zehlendorf mitgeteilt.

Im Gefolge dieser Vereinbarungen mit der Agfa und mit Goerz G. m. b. H. belebte sich bei der Bildstelle die Begutachtung älterer Bildstreifen zum Zweck der Bescheinigung ihrer Eignung als Lehrfilme, während im ganzen Rohstoffteuerung und Gehalts- und Lohnsteigerungen die Unkosten der Lehrfilmherstellung so stark steigerten, daß die Fähigkeit der Schulen, noch Lehrfilme zu beziehen, in Frage gestellt und die Entwicklung des Lehrfilmwesens gefährdet wurde. Für die Bildstelle machte sich diese Wendung dadurch bemerkbar, daß die Zahl neu-geschaffener Lehrfilme, die zur Prüfung eingerichtet wurden, sich verringerte. Die Begutachtungsgebühren mußten infolge der Marktentwertung heraufgesetzt werden. — Den Zusammenschluß der Filmbezieher begünstigt die Bildstelle, ohne ihrerseits die Entwicklung leiten zu wollen; gesund wird diese nur dann sein, wenn sie vom Verständnis der Lehrerschaft für die Zweckmäßigkeit einer gemeinschaftlichen Bezugs- und Vorführungsorganisation getragen wird und von außen her möglichst unbeeinflusst vonstatten geht.

Da die Entwicklung der Bildstelle sich folgerecht vollzog, brauchte ihr Haupt-ausschuß im Berichtsjahr nicht einberufen zu werden. Die Fachausschüsse arbeiteten in gewohnter Weise. Nur der landwirtschaftliche Ausschuß hielt eine allgemeine Sitzung ab, bei der es sich darum handelte, durch geeignete Maßnahmen unzweckmäßigen und unzulänglichen Filmaufnahmen dadurch vorzubeugen, daß die Bildstelle des Zentralinstituts den Auftraggebern rechtzeitig als Beratungsstelle in Erinnerung gebracht wird. Auf diese Weise würden nicht erst am fertigen Film die häufig dann kaum mehr zu beseitigenden Schwächen

Anlaß zu ablehnender Beurteilung geben, sondern könnten schon im Entwurf beseitigt werden.

Begutachtungssitzungen hielten ab: Der pädagogische Fachausschuß 12, der medizinische 4, der landwirtschaftliche 9 und der technische 7; bei zwei weiteren Sitzungen war ein gemischter technisch-pädagogischer Ausschuß geladen. Es wurden zusammen in 34 Begutachtungssitzungen 129 Bildstreifen geprüft; davon wurden 106 (43 025 m) anerkannt, 17 (11 581 m) abgelehnt und 6 zur Bearbeitung zurückgegeben. Von den geprüften Bildstreifen lagen dem pädagogischen Ausschuß 46 vor, dem medizinischen 18, dem landwirtschaftlichen 28, dem technischen 37. An den Sitzungen waren insgesamt 306 Gutachter beteiligt; durchschnittlich waren neun in jeder Sitzung anwesend. Eine Prüfung von Lehrfilmentwürfen wurde im Berichtsjahr nicht beantragt, während in den ersten drei Jahren des Bestehens der Bildstelle zusammen 88 Entwürfe vor Herstellung des Films der Bildstelle eingegangen waren. Die zur Prüfung eingereichten Bildstreifen stammten meist aus Berlin, einige aber auch aus Stettin, Magdeburg, Leipzig, Aachen, Wiesbaden, Freiburg i. Br., München. Unter den Stellen, die Bildstreifen zur Prüfung vorlegten, befinden sich nicht nur bekannte Leihfilmfirmen, sondern auch verschiedene industrielle Werke, eine amtliche Stelle, ein Verein, ein Privatmann, der Stettiner Bilderbühnenbund. Der Verkehr mit allen diesen Filmherstellern hat sich im Berichtsjahr in durchaus angenehmer Form abgewickelt.

Der immer wieder an die Bildstelle heranretende Wunsch von Lehrfilmbeziehern nach Auskunft über Jugendunterhaltungsfilme, möglichst sogar nach Ausdehnung der Prüfung von Lehrfilmen auf die von Spielfilmen, die zur Aufführung vor Kindern und reiferen Jugendlichen als geeignet amtlich zu bezeichnen seien, konnte nach wie vor von der Bildstelle als solcher nicht erfüllt werden; doch wurden von früher her schon geführte Listen weiter vervollständigt, auf Grund deren der Leiter der Bildstelle persönliche und individuelle Auskunft erteilt. Die Kartothek anerkannter Lehrfilme baut die Bildstelle zu einer in Form von Leihmappen versendbaren Auskunft über die Inhalte der anerkannten Lehrfilme unter Beigabe sachlicher und methodischer Urteile über jeden einzelnen Bildstreifen aus, damit Lehrfilmbezieher vor der Aufstellung von Spielfolgen über Wert und Wesen einzelner Lehrfilme sich selbst unterrichten können. Lebhaft in Anspruch genommen wird bereits die Leihmappe, die in der Bildstelle über das wichtigste Schrifttum zusammengestellt ist, das sich mit Methodik, Organisation und Technik des Lehrfilms beschäftigt. Es handelt sich zu nicht unerheblichem Teil um weit verstreute Zeitschriftenaufsätze, die nicht so einfach an jedem Ort, wo Lehrfilmvorführungen eingerichtet werden sollen, eingesehen werden können. Zwei in ihrem Inhalt gleiche Leihmappen sind in ständigem Umlauf.

Die Bildstelle sucht das Lehrfilmwesen vor allem durch Vorführungen von Bildstreifen und durch Vorträge über das laufende und stehende Lichtbild zu fördern. So beteiligte sie sich an acht Lehrgängen, die die pädagogische Abteilung als Pädagogische Wochen zur Fortbildung der Lehrerschaft innerhalb und außerhalb Berlins abhielt, veranstaltete aber auch eigne Bildwochen, die der methodischen, organisatorischen und technischen Belehrung weiter Kreise von Interessenten dienten, und zwar in Verbindung mit dem Ausschuß für Kinematographie der Oberschulbehörde in Hamburg vom 2. bis 5. Oktober 1922 und in Gemeinschaft mit dem Thüringer Verband zur Förderung des Lichtbildwesens in Erziehung, Unterricht und Volksbildung in Jena vom 22. bis 27. Oktober 1922. Die Veranstaltungsfolge in Hamburg enthielt 14 Vorträge und Vorführungen. Von den behandelten Themen seien genannt: „Die erzieherische und unterrichtliche Bedeutung des stehenden und laufenden Bildes“, „Lehrfilm und Schule“, „Der Lehrfilm in der Wissenschaft“, „Erfahrungen mit dem Stehbilde in den Schulen“, „Über Einrichtung und Betrieb von Lichtbildstellen“, „Die Einrichtung von Schul- und Gemeindefilmspielen“, „Die Liebhaberphotographie im Dienste der Heimatkultur und der Schule“, „Das Laufbild als Unterrichtsmittel in der Technik“. An neueren Bild-

streifen wurden gezeigt: Der Hamburger Hafen, Berlins geschichtliche Entwicklung, Vogelleben. Von den Mitwirkenden seien genannt: Prof. Dr. Benezé-Hamburg, Th. Benzinger-Stuttgart, Lehrer W. Günther-Berlin, Lehrer Frohböse-Hamburg, Prof. Dr. Lampe-Berlin, Prof. Dr. Panconcelli-Calzia-Hamburg. — Die Veranstaltungsfolge in Jena brachte Vorträge über Filmkultur, die Herstellung von Lehrfilmen, über den Industriefilm, den Berufsberatungsfilm, über Beziehungen zwischen Lehr- und Werbefilm, über die Erziehung zum bildhaften Sehen mit Vorführungen von Lehrversuchen und -erfahrungen, das Lichtbild im Dienste der künstlerischen Erziehung, die Bedeutung des Lichtbildwesens für die Grenzmark, die Technik des Diapositivs und des beweglichen Lichtbildes, über das glaslose Diapositiv, über die Aufgaben amtlicher Bildstellen, die Einrichtung und den Geschäftsbetrieb einer Kreislichtbildstelle, Organisation der Lehrfilmbezieher in Thüringen und in der Umgebung von Göttingen, die Formate stehender Bilder, die Projektion stereoskopischer Bilder. Außerdem wurden Lehrproben am Lauf- und am Stehbild abgehalten, die neuen Bildstreifen „Der Fluß von der Quelle bis zur Mündung“, „Der Fischer und seine Frau“, „Aschenputtel“ u. a. gezeigt, ebenso neue Diapositive (z. B. schematische Bilder zur Wirtschaftskunde und staatsbürgerlichen Erziehung).

Aus der Erwägung heraus, daß eine räumliche Verbindung zwischen der Bildstelle, der Filmprüfstelle Berlin und dem Filmreferat beim Reichsministerium des Innern sachlichem Zusammenwirken förderlich sein dürfte, richtete die Bildstelle im Frühjahr 1922 das Gesuch an den Reichsminister des Innern, ihr nach Beendigung der Umbauten der Filmprüfstelle in den Räumen des Reichsministeriums einige Zimmer zur Verfügung zu stellen. Dem Gesuch wurde vom Reichsminister des Innern freundlichst entsprochen, so daß die Bildstelle im September des Berichtjahres nach Berlin NW 40, Moltkestr. 7, verlegt werden konnte. Die räumliche Verbindung vereinfacht nicht nur den Filmverkehr anlässlich der sachlich getrennten Prüfungen einerseits bei der Filmprüf- und andererseits bei der Bildstelle, sondern gestattet dieser auch, Kenntnis von manchem Bildwerk zu erhalten, das ihrer Aufmerksamkeit sonst entgangen wäre, weil es bei ihr nicht eingereicht wurde. Noch immer sind nämlich die kleineren Lehrfilmerzeuger, besonders jung auftretende Firmen, sich nicht voll der Bedeutung bewußt, die der Anerkennung ihrer Bildstreifen als Lehrfilme zukommt. — Die Begutscheinigungskarten der Bildstelle wurden wie früher sowohl dem Filmreferat des Reichsministeriums wie der Münchener Bildstelle zur Kenntnisnahme übermittelt.

Die Sammlung von Glaslichtbildern, welche die Bildstelle allmählich zu Verleihzwecken angelegt hat, wurde im Berichtsjahr um etwa 270 Platten vermehrt, zum Teil durch Ankauf, namentlich auf Veranlassung der pädagogischen Abteilung für kunstgeschichtliche Vorträge am Zentralinstitut, zum Teil durch Schenkungen. Namentlich der Leiter der oberschlesischen Bildstelle, Herr Scholz in Gleiwitz, hat Aufnahmen des Herrn Oberförsters Stephainsky-Tillowitz in dankenswerter Weise der Bildstelle überwiesen. Die Sammlung umfaßt nunmehr nahezu 5000 Bilder. Die Katalogisierung wurde weiter gefördert, doch konnte das systematische Verzeichnis der zoologischen Bilder der Kosten wegen nicht wie das botanische gedruckt, sondern nur in Maschinenschrift hergestellt werden, ist daher auch nicht verkäuflich, sondern nur leihweise zu beziehen. Für die übrigen Gruppen (Malerei, Plastik, Heimatkunde, Fliegerbilder) bestehen außer einer Kartothek übersichtliche Listen, die in der Bildstelle eingesehen werden können. Der Leihpreis wurde im Laufe des Jahres von 1 M. auf 10 M. heraufgesetzt, ist aber noch ganz erheblich billiger als bei anderen Verleihstellen. Die Erhöhung hatte auf die Benutzung keinen Einfluß. Es wurde festgehalten an der Entleihung von Einzelbildern.

Neben der Verleihung stand eine rege Auskunftstätigkeit der Bildstelle in Lichtbildfragen. Außer den amtlichen Lichtbildstellen der Länder und Schulen haben besonders private Vortragende, aber auch Liebhaberphotographen mit der Bildstelle in Verkehr gestanden. Auch in dieser Beziehung haben sich die Anregungen, welche auf den von der Bildstelle veranstalteten Bildwochen verschiedentlich gegeben worden waren, durchaus bewährt.

Die im vorjährigen Bericht erwähnte Ausleihung von Bildfolgen der preußischen staatlichen Bildstelle in Form einer Wanderausstellung zunächst durch die Schulen in der Provinz Sachsen ließ sich, so hoffnungsvoll das Unternehmen begonnen hatte, doch nicht fortsetzen, weil es zu teuer wurde, die Bilder zu Ausstellungszwecken unter Glas und Rahmen zu bringen und zu versenden. Aus Anlaß des Umzuges der Bildstelle des Zentralinstituts in das Haus der Filmprüfstelle überwies die Bildstelle ihre Bestände an Normalbildern auf Kartons und an Postkarten an die Ausstellungsabteilung des Zentralinstituts und beschränkte sich auf die Tätigkeit für das laufende und stehende Lichtbild.

In den Schluß des Berichtsjahres fielen Vorarbeiten für den Entwurf einer Prüfungsordnung für technische Leiter von Lichtbildvorführungen an Schulen und in der Jugendpflege. An ihnen war der Leiter der Berliner Film- und Bildarbeitsgemeinschaft und des Deutschen Bildspielbundes, Lehrer W. Günther in Berlin, mitbeteiligt. Damit eine engere Fühlung auch zwischen diesen Stellen und der Bildstelle eintrete, wurde die Beurlaubung des Herrn Günther vom städtischen Schuldienst und seine Überweisung an die Bildstelle beantragt. An der Bildstelle waren als Assistenten tätig Lehrer Nitsche-Berlin und Studienassessor Dr. Schiche-Berlin. Herr Studienrat Hielscher schied dagegen aus dem Zentralinstitut aus, nachdem er eine Stellung an einer Groß-Berliner Lehranstalt erhalten hatte.

5. Die Kunstabteilung.

Im Jahre 1922 wandte sich die Kunstabteilung in erster Linie den Bestrebungen zu, die das Verständnis für künstlerische Bewegung zu fördern suchen. Sie führte zu diesem Zweck den Lehrgang der Elizabeth-Duncan-Schule, den Elizabeth Duncan und Max Merz (Wildpark bei Potsdam) im Zentralinstitut im Oktober 1921 eröffnet hatten, bis zum Juni 1922 fort. Wöchentlich zweimal wurden jugendliche Lehrerinnen, besonders Turnlehrerinnen, Jugendleiterinnen, Hortnerinnen in künstlerischer Körperbildung, Gymnastik und Anatomie unterwiesen. — Für Gesanglehrerinnen wurde ein „Lehrgang mit Übungen zur Einführung in die rhythmisch-gymnastische Methode“ im Frühjahr 1922 unter Leitung von Nina Gorter und Adama van Scheltema vom Berliner Dalcroze-Seminar wiederholt. Er umfaßte, wie im Jahre zuvor, Improvisation, Gehörbildung und Rhythmik. — Um über die Fragen moderner körperlicher Erziehung weiteste Kreise aufzuklären, veranstaltete das Zentralinstitut in Verbindung mit dem Bund entschiedener Schulförderer, dem Deutschen Reichsausschuß für Leibesübungen und der Zentralkommission für Sport- und Körperpflege vom 5. bis 7. Oktober eine „Tagung über künstlerische Körperschulung“. Die verschiedenen Unterrichtsweisen der bekanntesten Körperbildungsstätten wurden anschaulich gezeigt und die theoretischen Grundlagen der künstlerischen Körperschulung sowie deren Verwendung in der Schule in Vorträgen mit anschließender Aussprache erörtert. Die Vorführungen fanden im Großen Saal der Hochschule für Musik (Charlottenburg), im Theater des Westens (Große Volksoper), die Vorträge in der Technischen Hochschule (Charlottenburg) sowie in der Universität statt. 1400 Teilnehmer und Teilnehmerinnen stellten sich ein. Da das Buch „Künstlerische Körperschulung“ von Geh. Ob. Reg. Rat Dr. Pallat und Studienrat Hilker, im Verlag Hirt und Sohn in Leipzig, die Darbietungen beschreibt und die einleitenden Vorträge wiedergibt, genügt hier ein Auszug des Planes der Veranstaltungen. Die Darbietungen der einzelnen Schulen wurden von Vorträgen ihrer Leiter oder Leiterinnen eingeleitet. a) Dalcroze (Frl. Charlotte Pfeffer-Berlin und Ernst Ferand-Freund-Hellerau); b) Mensendieck (Frau Hedwig Hagemann-Hamburg); c) Rudolf von Laban-München; d) Lohe-land (Frl. L. Langgaard); e) Dr. Rudolf Bode-München; f) Elizabeth-Duncan-Schule (Max Merz). Größere Vorträge hielten: an Stelle des durch Krankheit verhinderten Dr. Ludwig Klages-Zürich, der „Vom Wesen des Rhythmus“ sprechen wollte, Dr. A. Fließ, ferner Paul Bekker-Frankfurt a. M. über „Die Bedeutung der Musik für die künstlerische Körperschulung“, Dr. Franz Kirchberg über

„Die Bedeutung der Physiologie für die künstlerische Körperschulung“, Frä. Clara Schaffhorst über „Die Bedeutung der Atmung“, Max Tepp über „Körpererziehung des Kindes“, Martin Luserke über „Bewegungsspiel und Schulbühne“. Diskussionen gaben Gelegenheit zur Aussprache über die Probleme der künstlerischen Körperschulung im Rahmen der allgemeinen Körpererziehung. Den volkstümlichen Ausklang der Tagung bot am Vormittag des 8. Oktober die Vorführung der Geestländer Tanzkreise unter Leitung von Julius Blasche und Anna Helms mit reicher Auswahl der von ihnen geübten Volkstänze zu Gesang und einfachster Begleitung (Harmonika und Geige).

Im Jahre 1922 erschien die Veröffentlichung über die erste Schulmusikwoche 1921 unter dem Titel „Musik und Schule“, und inzwischen haben nach den Anregungen der Berliner Veranstaltungen zwei weitere „Musikwochen“ stattgefunden (Köln und Essen). — In den Schluß des Berichtsjahres fielen die ersten Beratungen über die Hauptveranstaltung des Jahres 1923, die „Jugend und Bühne“ behandeln und zeigen soll, wie das in überlieferten Stoffen und Formen erstarrte Schüler- und Laienspiel aus dem Gemeinschaftsgeist der Jugend heraus neu belebt werden kann.

Für Auskunft und Rat über Veranstaltungen von Schulaufführungen und Volkskunststücken ist die Kunstabteilung auch im vergangenen Jahre öfters in Anspruch genommen worden. In die Arbeiten teilten sich unter der Leitung von Geh. Oberregierungsrat Prof. Dr. Pallat die Herren Prof. Leo Kestenberg (Musik) und Dr. Hans Lebede (Literatur und Theater).

6. Die Auslandsabteilung.

Die von Prof. Dr. Schiff geleitete Auslandsabteilung suchte dem deutschsprachigen Schulwesen im Auslande die Kräfte und Hilfsmittel des Zentralinstituts beratend und helfend zur Verfügung zu stellen und mit dem Erziehungs- und Unterrichtswesen des Auslandes sachliche und persönliche Beziehungen anzuknüpfen und zu pflegen. Bei den Berliner Studienwochen, die sie gemeinsam mit der Pädagogischen Abteilung (S. 177) für Ausländer veranstaltete, erwies die rege Beteiligung, namentlich aus den baltischen Randstaaten, daß diese Lehrgänge in pädagogisch-interessierten Kreisen des Auslandes ein starkes Echo finden. Den Studienwochen ging unter Leitung des Herrn Oberstudiendirektors Dr. Gaudig eine Leipziger Pädagogische Studienwoche für Ausländer (4. bis 7. Juli) als Auftakt voran. Im Mittelpunkt stand der Gedanke des Schullebens; behandelt wurden die Arbeit der Schule, das Leben der Schule im Spiel, die Schulfeste, das Gemeinschaftsleben der Schule, die Lehrerpersönlichkeit, Elternhaus und Schule, neuzeitliche Reformbewegungen, die kulturphilosophischen Grundlagen unserer Schule. Vorträge und Aussprachen wechselten mit Führungen, Ausstellungen, Spielveranstaltungen, Schulfesten ab.

Lebhaft und anregend entwickelten sich die Beziehungen mit pädagogischen Kreisen der Freistaaten Lettland und Estland. Die unter Mitwirkung des Zentralinstituts in Riga, Dorpat und Reval (S. 180) von einheimischen Organisationen veranstalteten Lehrgänge brachten in ihrem harmonischen Verlauf den Beweis, daß wissenschaftlicher und kollegialer Geist eine feste Brücke bildet. Mit Lettland ergaben sich mannigfache Anknüpfungen. Mitte Februar statteten der lettische Unterrichtsminister, Herr Dauge, und Herr Ministerialdirektor Außel, die sich in Berlin zu Studienzwecken aufhielten, dem Zentralinstitut einen Besuch ab. Das erste Ergebnis der Aussprache über gemeinsame Arbeiten auf pädagogischem Gebiet war ein vom Zentralinstitut vom 4. bis 13. Mai veranstalteter Lehrgang für zehn lettische Volksschullehrer, die vom Ministerium eigens nach Berlin entsendet waren. Besondere Vorlesungen und Besichtigungen wurden für sie eingerichtet; außerdem nahmen sie an den allgemeinen Vorlesungen des Zentralinstituts teil. Ein Bierabend, den der Berliner Lehrerverein im Vereinshause zu Ehren der lettischen Amtsgenossen gab, trug auch in kollegialer Beziehung zu erfreulichem Meinungsaustausch bei. — Die Verbindung mit der Verwaltung des deutschen Bil-

dungswesens, der amtlichen Stelle innerhalb des Minoritätendepartements des lettländischen Bildungsministeriums, und mit dem deutsch-baltischen Lehrerverband, der Berufsorganisation deutschsprachiger Lehrer Lettlands, wurde sorgsam gepflegt. Zahlreiche Mitglieder des Verbandes, überwiegend Lehrerinnen, nahmen an Sommerveranstaltungen des Zentralinstitutes teil. Mit Genugtuung sei bemerkt, daß die Berührung mit den nationalen wie mit den deutschsprachigen Kreisen der lettländischen Lehrerschaft durch alle diese Veranstaltungen sich erfreulich entwickelt hat.

In ähnlicher Weise wurden auch die Beziehungen des Zentralinstituts zu Estland ausgebaut. Die Herren Oberschulrat Ollik und Oberschuldirektor Kann besuchten das Institut im Februar; Ende Juni durfte es den estländischen Unterrichtsminister, Herrn Bauer, bei sich begrüßen, und so entwickelte sich ein planmäßiges Zusammenarbeiten mit dem Zentralverband estnischer Lehrer in Reval (Eesti Opetajate Liit, Tallinn). Wie in Riga, so fanden auch in Reval und Dorpat die vom Zentralinstitut zu Pädagogischen Wochen über die Arbeitsschule entsandten Vortragenden einen freundschaftlich warmen Empfang. Der Unterrichtsminister, Herr Bauer, stellte ihnen sein Haus als Quartier zur Verfügung. — Wie mit der staatlichen Unterrichtsverwaltung und der zentralen Lehrerorganisation Estlands stand das Zentralinstitut auch mit den amtlichen und privaten Vertretungen des deutschen Schulwesens in Estland, namentlich mit dem deutschen Volkssekretär im estnischen Unterrichtsministerium, Herrn Beermann, ständig in Fühlung; zahlreiche Auskünfte konnten erteilt werden, und mit Rat und Tat ließ sich Hilfe leisten.

Weiter stand die Auslandsabteilung in Verbindung mit dem deutschen Schulwesen früher ungarischer Landesteile Rumäniens, namentlich im Banat und in Siebenbürgen. Sie wirkte mit bei einer Studienreise von Seminarabsolventen der katholisch-deutschen Lehrerbildungsanstalt in Temesvar, die sich fast vier Wochen auf deutschem Gebiet bewegte (12. Juli bis 7. August), in freundschaftlicher Zusammenarbeit mit einer Reihe anderer Organisationen. Die Leitung der Studienfahrt hatte Priester Professor Nischbach, der Präfekt des Temesvarer Seminarinternates; ein zweiter Lehrer der Anstalt stand ihm zur Seite. Teilnehmer waren 18 Seminarabsolventen, die demnächst an die deutschen Schulen, namentlich des Banats und Beßarabiens, hinausgehen sollten. Besucht wurden nacheinander Leipzig, Berlin, das rheinisch-westfälische Industrierevier, weiterhin stets auf wenige Tage Köln, Frankfurt a. M., Heidelberg, Freiburg, Stuttgart, München und das Oberammergauer Passionsspiel. Mit der Gesamtheit des deutschen Erziehungs- und Unterrichtswesens in Rumänien ist durch Vermittlung des in Czernowitz gegründeten Verbandes der Deutschen und Groß-Romänien eine ständige Verbindung geschaffen. Das in Hermannstadt als Spitzenorganisation aller örtlichen Instanzen bestehende Kulturamt des Verbandes der Deutschen in Groß-Romänien hat mit dem Zentralinstitut Vereinbarungen zu gemeinsamer Arbeit auf pädagogischem Gebiete getroffen. Planmäßige Beratung und Unterstützung bei der Beschaffung von Lehrmitteln, Mitwirkung bei Ferienhochschulkursen und pädagogischen Lehrgängen, Förderung von Studien- und Schülerreisen ist in Aussicht genommen. Der tatkräftige und rührige Leiter des Kulturamtes, Herr Professor Dr. Czaki, weilte im Herbst längere Zeit in Berlin.

Der alte Plan, deutschen Lehrkräften, die an deutsche Auslandsschulen hinausreisen, eine besondere Vorbildung mit auf den Weg zu geben, wurde von amtlichen Stellen und privaten Organisationen neu aufgenommen. Die Vorverhandlungen führten zu einem Ergebnis in Gestalt eines Lehrganges, der freilich erst im Januar 1923 begann. — Bei der Ausstattung deutscher Auslandsschulen mit Lehrmitteln und pädagogischer Literatur ist auch in dem Berichtsjahr in zahlreichen Fällen mit Rat und Tat geholfen. Leider machte die ungeheure Steigerung der Preise es unmöglich, alle Anforderungen der Schulen zu befriedigen.

Die Beziehungen zu Behörden, Organisationen und Einzelpersonlichkeiten des Auslandes haben sich wesentlich ausgedehnt. Außer dem Briefwechsel und dem

erweiterten Schriftenaustausch hat dazu namentlich der Besuch ausländischer Schulmänner viel beigetragen. Das Zentralinstitut ist allmählich im Ausland bekanntgeworden und wird von Ausländern, die das deutsche Unterrichtswesen an Ort und Stelle kennenlernen wollen, gern in Anspruch genommen. Oft wurden schon vor Antritt der Reise nach Deutschland briefliche Beziehungen angeknüpft, so daß der Reiseplan auf Grund von Ratschlägen des Zentralinstituts ausgestaltet wurde. In stark abgestufter Intensität erstrecken sich die Verbindungen der Auslandsabteilung jetzt insgesamt auf 41 Länder, d. h. auf fast alle für Unterrichtsfragen in Betracht kommenden Staaten, außer Frankreich und Belgien. Förderlich bei dieser Entwicklung erwies sich, daß die Auslandsabteilung mit der Gesellschaft der Freunde des Zentralinstituts Hand in Hand arbeitete. Vielfach wurden Ausländer, um ihrer Verbindung mit dem Zentralinstitut äußere Form zu geben und mit den Fortschritten der deutschen Pädagogik in lebendiger Fühlung zu bleiben, Mitglieder der Gesellschaft der Freunde.

Über die japanischen und deutschen Schülerzeichnungen ist schon an anderer Stelle berichtet (s. S. 183). Vgl. auch Pallat, Japanische Kinderzeichnungen, Die Woche, Heft 11, 18. März 1922.

III. Die Zweigstellen des Zentralinstituts.

1. Essen.

Die Zweiganstalt Essen hatte ihre Hauptaufgabe im ersten Jahre ihres Bestehens darin gesehen, sich in Essen und der nächsten Umgebung Essens durch Einrichtung von Vorlesungen, Lehrgängen und durch Gründung von Arbeitsgemeinschaften bekannt zu machen. Im zweiten Jahre dehnte sie die Arbeit räumlich weiter über den ganzen rheinisch-westfälischen Industriebezirk aus. Durch größere Tagungen, die durchweg dem freien Entschluß der örtlichen Berufsvertretungen entsprangen, wurde namentlich der Gedanke des arbeitsbetonten Unterrichtes verbreitet.

Zu nennen sind Lehrgänge in: Gelsenkirchen vom 14. bis 18. März 1922, Mengede vom 15. bis 18. Mai 1922, Betzdorf vom 18. bis 20. Mai 1922, Velbert vom 22. bis 24. Mai 1922, Duisburg vom 22. bis 27. Mai 1922, Buer vom 16. Juni bis 3. Juli 1922, Lünen vom 19. bis 24. Juli 1922, Elberfeld vom 17. bis 22. Juli 1922, Cleve vom 19. bis 25. Juli 1922, Lennep vom 27. bis 31. Oktober 1922, Recklinghausen am 18. Oktober und 2. Dezember 1922, Sterkrade vom 27. November bis 13. Dezember 1922. — Bei diesen zwölf Veranstaltungen wurden von 106 Dozenten in 139 Vorträgen und Lehrproben 94 verschiedene Themen über die Arbeitsschule im allgemeinen, über Selbsttätigkeit der Schüler in den einzelnen Lehrfächern und über verwandte Gedankenkreise gehalten, z. B. über den Gesamtunterricht, über Erziehung zur Selbständigkeit, Physiologie und Psychologie des Arbeitsprozesses, Willenspsychologie, Vorbereitung der Lehrer auf den arbeitsbetonten Unterricht, die Schule unter soziologischem Gesichtspunkt, über Entwicklung sozialen Lebens in der Klasse, Kulturphilosophisches zur modernen Pädagogik, über die Schule als Träger des Kulturlebens, über die Entwicklung des kulturellen Verständnisses in der Grundschule.

Außer diesen Veranstaltungen über die Arbeitsschule sind folgende Lehrgänge besonderer Art zu erwähnen: Ein Lehrgang zum Studium der Alkoholfrage in Essen vom 16. bis 19. Januar 1922 mit besonderer Berücksichtigung der Beziehungen des Alkohols zum Kinde, zur Jugendberziehung, Jugendbewegung, Jugendpflege, Volkshochschule, zum Arbeiterstand, zu Nerven- und Geisteskrankheiten und zur Ethik; zwei Lehrgänge in Essen für Buchbinderei und Herstellung von Schmuckpapieren, der eine für Erwachsene, vom 24. Januar 1922 an, der andere für Schüler und Schülerinnen, vom 26. Juni an, zwei bakteriologische Lehrgänge mit besonderer Berücksichtigung der Infektionskrankheiten und der Schulhygiene in Essen, von denen der erste am 1. Februar, der zweite am 1. Juli begann. Vom 23. bis 26. März dauerte die

Bildwoche in Essen, auf der in nahezu 20 Vorträgen, Lehrproben und Vorführungen das stehende und laufende Lichtbild unter dem Gesichtspunkt seiner methodischen Verwendung im Unterricht, der Organisationsmöglichkeiten für Lichtbilderveranstaltungen und der Technik von Bild und Film von 14 Vortragenden erörtert wurden.

Den heimatkundlichen Lehrstoffen und der Erziehung zur Beobachtung wandten sich andere Veranstaltungen zu, so ein Lehrgang zum Studium der heimatlichen Natur und der Methodik der naturwissenschaftlichen Lehrausflüge, bei dem geologische, botanische, biologische und hydrobiologische Wanderungen und Ausflüge zum Studium der Vogelstimmen unternommen wurden. Führungen zum Studium der geologischen Verhältnisse gingen nach Gladbeck, Buer-Süd und Bottrop; eine geologische Studienfahrt fand durchs Siebengebirge statt (vom 29. Juni bis 1. Juli). Ein Vortrag in Mülheim (Ruhr) (19. November) galt dem geologischen Aufbau der Umgebung von Mülheim.

Zu erwähnen sind weiterhin Vorträge über die kulturellen Beziehungen zwischen Frankreich und Deutschland, ein Lehrgang zur Grundlegung der Jugendpsychologie vom 19. bis 22. Juni 1922, ein Lehrgang von Geh. Rat Prof. Dr. Ostwald-Leipzig über Farben- und Formenlehre vom 22. bis 24. Juni 1922, ein Lehrgang zur Förderung der Berufsberatung vom 23. bis 25. Oktober 1922, ein Vortrag über die Lesebuchfrage und die Zersplitterung und Zerrissenheit unseres Schulbetriebes mit Aussprache am 4. Dezember 1922 (Stadtschulrat Niemann-Saarbrücken); ein technischer Lehrgang fand in Cleve vom 2. bis 11. November 1922 statt, der sich mit Nadelarbeitsunterricht befaßte.

Eine der bedeutsamsten Veranstaltungen war die Musikpädagogische Woche in Essen vom 9. bis 14. Oktober 1922. Vorträge über Musikpflege und Musikpädagogik, Haus- und Schulmusik, insbesondere Gesangunterricht und seine verschiedenen Methoden wechselten mit Chor- und Orchesterdarbietungen von Schülern, Männergesang- und Orchestervereinen, Volkschor und Volksorchester, mit Wandervogelmusik und Sinfonieorchesterkonzert, auch mit einer Opernaufführung. — Den Abschluß der Jahresveranstaltungen in Essen selbst bildete die Jugendkunstwoche, bei der die Zweigstelle unterstützt wurde durch den Bund der Künste und den Ausschuß der Essener Lehrer- und Lehrerinnenvereine für Kunst-erziehung. „Die Aufgabe künstlerischer Jugenderziehung im Industriegebiet“, „Der Kulturunterricht und die Auslösung der gestaltenden Kräfte im jungen Menschen“, „Kunst, Jugend und Not der Zeit“, „Künstlerisches Sehen in der Natur“, „Das gute Buch“ waren einige der wesentlichsten Themen der Vorträge. Musik- und dramatische Aufführungen, Ausstellungen, Führungen durch Kirchen und Kunstsammlungen bildeten weitere wertvolle Bestandteile der gehaltvollen Veranstaltung. Schon aber machte sich der Druck der bald darauf für das Ruhrgebiet anbrechenden Notzeit bemerkbar; der Besuch der Veranstaltung war schwach. — Schon in den Anfang des neuen Jahres fiel der noch im Berichtsjahr vorbereitete Lehrgang für geistige Jugendpflege und Jugendbewegung in Wetter (Ruhr) vom 8. bis 13. Januar, den die Zweigstelle gemeinsam mit dem Wohlfahrtsamt Hagen (Land) und den Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen der Stadt Wetter veranstaltete. Erörtert wurde, was der Turnverein für das geistige Wohl seiner Mitglieder tun kann, welche Bedeutung das Wandern für seelische und geistige Entwicklung der Jugend besitzt, wie es mit dem guten und dem schlechten Kino steht, Jugend und bildende Kunst, Jugend und literarische Kunst, die Krisis in Jugendpflege und Jugendbewegung.

2. Köln a. Rh.

Im Juni 1922 fanden die Verhandlungen über die Begründung einer Zweiganstalt des Zentralinstituts in Köln ihren Abschluß. Ihr wurde als Interessengebiet die Rheinprovinz ausschließlich des von der Zweiganstalt Essen bereits

erfaßten Regierungsbezirks Düsseldorf zugewiesen. Am 19. Juni fand im großen Festsaale des Gürzenich in Gegenwart der in Betracht kommenden Behörden sowie der Universitätsvertretungen und der Lehrerschaft sämtlicher Schulgattungen die feierliche Eröffnung durch Herrn Unterstaatssekretär Dr. Becker, den Vorsitzenden der Jubiläumstiftung, statt.

Er führte dabei folgendes aus: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht hat keinerlei Zentralisierungsbestrebungen. Überall fördert es das Bodenständige in engster Fühlungnahme mit örtlichen Organisationen. Es ist auch keine Regierungsbehörde, sondern eine autonome Stiftung, in der die Selbsttätigkeit eine Wirkungsstätte findet. Das „Zentrale“ im Zentralinstitut ist das Problem der Erziehung. In Amerika ist Edukation ein Zauberwort, das Herzen und Beutel öffnet. Aber wichtiger ist die Gesinnung, die Einstellung des großen Publikums auf den Erziehungsgedanken. Der einzelne muß Farbe bekennen, welche Erziehungsziele und Erziehungswege er für richtig hält; doch institutionelle Austauschzentralen, wie das Zentralinstitut, müssen den Geist der Versöhnung und des Verständnisses pflegen. Jeder einzelne gestaltet Erziehungsprobleme aus dem antiken Eros, dem Selbstbewußtsein des „faustischen Menschen“, aus dem Naturrecht oder der christlichen Nächstenliebe: immer kommen sie aus der Tiefe der Seele, aus letzter weltanschauungsmäßiger Gebundenheit. Gerade deshalb achte ein jeder im andern eine letzte Überzeugung. Wir alle gemeinsam wollen dabei das Heil unserer Jugend. Der Klärung pädagogischer Probleme aber und dem Wohle der Jugend, der Versöhnung unserer Volkes diene eine Stätte wie diese heut begründete Tochteranstalt des Zentralinstituts. — Die Festrede hielt Herr Universitätsprofessor Dr. Litt aus Leipzig über die gegenwärtigen Aufgaben wissenschaftlicher Pädagogik.

Gleichfalls am 19. Juni fand die vorläufige Konstituierung des Verwaltungsausschusses der Zweiganstalt statt. Die Bildung des pädagogischen Beirates mußte bis nach Eingang der aus den Reihen der Lehrenden zu erwartenden Nennungen noch ausgesetzt werden. Zur Annahme gelangten die Geschäftsanweisungen für den Leiter der Zweiganstalt, für den Verwaltungsausschuß und den Pädagogischen Beirat. Zum Oberleiter der Zweiganstalt wurde Stadtschulrat Dr. Schmick gewählt.

An äußeren Einrichtungen verfügt die Zweiganstalt Köln in dem Schulgebäude Frankstraße über eine pädagogische Standbücherei mit Lesesaal, über zwei Ausstellungsräume, von denen einer mit Vitrinen ausgestattet ist, und über eine Bildstelle mit einem Bestande von etwa 10 000 Stehbildern und Vorführungsapparat. Ein Vortragsraum mit 80 Sitzplätzen bietet der Bildstelle Gelegenheit zu Vorführungen und Lehrgängen.

Am Eröffnungstage fand amends im großen Gürzenich-Saale ein Konzert des Kölner Lehrer- und Lehrerinnenvereins statt, das den Auftakt bildete zu der zweiten Schulmusikwoche, der ersten größeren Veranstaltung der Zweigstelle im Jahre 1922, die am 20. Juni durch Herrn Geheimen Oberregierungsrat Prof. Dr. Pallat eröffnet wurde. Die Tagung nahm einen befriedigenden Verlauf und hatte die Bildung einer Arbeitsgemeinschaft für Schulmusik zur Folge, die sich in einer rechts-linksrheinischen Gruppe betätigt. Die Bildung weiterer Arbeitsgemeinschaften wird grundsätzlich den Bedürfnissen und Wünschen der Lehrerschaft überlassen; sie hat weitere Fortschritte gemacht für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht und für Zeichnen.

An kleineren Veranstaltungen waren von der Zweigstelle Köln im Jahre 1922 bereits vor der amtlichen Einrichtung ins Leben gerufen worden:

1. Lehrgänge zur Förderung des Steh- und Laufbildes als Unterrichtsmittel (Studienrat Gail, Leiter der Bildstelle, und Lehrer Heymers). — 2. Beratungen der Elternbeiräte über Schenkung von Projektionsapparaten an die Schulen: über 70 Apparate wurden den Schulen geschenkt. Die Stadt stellte erhebliche Mittel zur Verfügung, um die notwendigen elektrischen Anschlüsse herzustellen. — 3. Heimatkundlicher Führerlehrgang in Köln und Umgebung vom 18. bis

23. April 1922 in Verbindung mit dem Zweigausschuß Rheinland des Verbandes für Deutsche Jugendherbergen. — 4. Beteiligung an der ersten Rheinischen Literatur- und Buchwoche (23. September bis 1. Oktober 1922). — 5. Zwei Lehrgänge über Kunstbetrachtung und Erziehung zur Kunst (Beginn 13. und 15. Februar 1923), Leitung Herr Dr. Lempertz und Herr Dr. Beitz.

Die Ausstellungsräume dienten im Oktober der Darbietung von Handfertigkeitsarbeiten, die im städtischen Kindergärtnerinnenseminar entstanden waren. Die Vorbereitungen lagen in der Hand der Leiterin des Seminars, Frä. E. Strobel. Um die Weihnachtszeit veranstaltete der städtische Jugendschriftenausschuß im Auftrage der Zweigstelle eine Buchausstellung zur Beratung der Elternkreise.

VERZEICHNIS DER VERÖFFENTLICHUNGEN DES ZENTRALINSTITUTS FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT IM JAHRE 1922.

(Vgl. das Verzeichnis im III. Jahrgang S. 229 bis 231.)

27. Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. 3. Jahrgang 1922. Berlin, Mittler & Sohn.
28. Pädagogisches Zentralblatt. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Schriftleitung: Geh. Oberregierungsrat Professor Dr. Pallat, Professor Dr. Schönicke. 3. Jahrgang. Leipzig, Ferd. Hirt.
29. Theorie und Praxis der Arbeitsschule. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. 1922 (Selbstverlag).
30. Musik und Schule. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Leipzig, Quelle & Meyer.
31. Künstlerische Körperschulung. Herausgegeben von L. Pallat und F. Hilker. Breslau 1923, F. Hirt.
32. Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht herausgegeben von A. Kühne. Leipzig, Quelle & Meyer.
33. Schule und Leben. Heft 8: Zühlke, Politische Mathematik. Mit 27 Abbildungen. Berlin, Mittler & Sohn.





Film und Lichtbild

im Dienste der Schule

Großes Archiv

von Lehr- und Kulturfilmern aus allen Gebieten des Wissens und der Unterhaltung * Fachmännische Beratung in allen Lehrfilm- und Schulkinofragen * Filmprogramme für jede Altersstufe.

Lichtbildarchiv

Unterrichts-Lichtbilderreihen. (U-Li.) * Bildwerfer für Lauf- und Stehbilder käuflich und mietweise.

Ausführliche Verzeichnisse durch die

Deutsche Lichtbild-Gesellschaft & V.

Druckanschrift: Berlin SW 19, Krausenstr. 38/39 Fernsprecher: Zentr. 369/371

Einführung in die Sexualpädagogik

Acht Vorträge im

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

Mit 30 Abbildungen * M 3,60 (Gz.) * Gebunden M 6,- (Gz.).

Ladenpreis = Grundzahl (Gz.) × Schlüsselzahl, die in jeder Buchhandlung zu erfahren ist.

Inhalt: Einführung in die Biologie der Fortpflanzung / Bau und Funktion der Geschlechtsorgane des Menschen / Die Psychologie der Jugendlichen im Reifealter / Die Gefahren der Entwicklungsjahre / Die Geschlechtskrankheiten und ihre soziale Bedeutung / Die Bedeutung des naturgeschichtlichen Unterrichts für die Sexualpädagogik / Die sexualpädagogischen Erziehungsmittel der Schule / Die sexualpädagogischen Erziehungsmittel der Familie.

Verlag von E. S. Mittler & Sohn, Berlin SW 68

Schule und Leben

Schriften zu den Bildungs- und Kulturfragen der Gegenwart

Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

An die weitesten Kreise der Gebildeten, insbesondere an die Lehrerschaft, wendet sich diese zwanglos erscheinende Sammlung, in der die wichtigsten zeitgemäßen Fragen des Schul-, Fach- und Selbstunterrichts, der Jugend- und Volkserziehung, die zahlreichen neuartigen Probleme der Wissenschaft und Bildung, von Schule und Leben, gemeinverständlich und fesselnd behandelt werden sollen.

Die Hefte werden allen wissenschaftlich Weiterstrebenden und nicht zuletzt allen denen, die an dem Aufbau unseres Bildungswesens Anteil nehmen, eine Fülle wertvoller Anregung bieten können — um so mehr, als zu ihren Mitarbeitern die führenden Männer der Forschung wie des Erziehungswesens zählen.

Bisher liegen vor:

Der antike Pessimismus. Von Geh. Ober-Reg. Rat Prof. Dr. Herm. Diels, Berlin-Dahlem. Heft 1. Preis Gz. 0,60.

Die deutsche Prosadichtung, ihre Bedeutung und Behandlung im Unterricht. Von Prof. Dr. Joh. G. Sprengel, Frankfurt a. M. Heft 2. Preis Gz. 0,90.

Der Ausgang der Antike. Von Univ.-Prof. D. Dr. J. Geffcken, Rostock (Mecklenburg). Heft 3. Preis Gz. 0,90.

Der deutsche Sprachunterricht. Von Oberstudiendir. Dr. Klaudius Bojunga, Frankfurt a. M. Heft 4. Preis Gz. 0,90.

Die Behandlung der Reichsverfassung in der Schule. Von Direktor Dr. Seidenberger, Bingen (Rhein). Heft 5. Preis Gz. 0,60.

Die Aufgabe der klassischen Studien an Gymnasium und Universität. Von Universitätsprofessor Dr. Paul Friedländer, Marburg, und Studienrat Dr. Walther Kranz, Berlin. Heft 6. Preis Gz. 0,90.

Einführung in die Geschichtswissenschaft und ihre Probleme. Vom Geheimen Regierungsrat Professor Dr. Karl Brandt. Heft 7. Preis Gz. 0,90.

Als achties Heft ist soeben erschienen:

Politische Mathematik

Von Oberschulrat Dr. P. ZÜHLKE / Mit 27 graph. Darstellungen

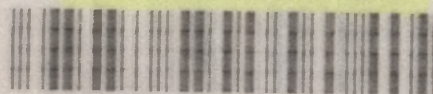
Preis Gz. 2,80

Der Verfasser weist an frisch aus dem Leben gegriffenen Beispielen überzeugend nach, wie das Verständnis für das öffentliche Leben zu wecken oder zu fördern ist und unsere Volksgenossen, insbesondere unsere Jugend, zu Staatsbürgern zu erziehen sind. Wenn auch die Grundgedanken der Schrift von einer mathematischen Einstellung ausgehen, so werden doch keinerlei mathematische Fachkenntnisse vorausgesetzt. Bei allen Einzelfragen wird das Verständnis für die heutigen politischen Verhältnisse durch eine Rückschau auf die vergangenen erschlossen oder vertieft. Die den Hauptteil der Schrift ausmachende reiche Stoffsammlung aus allen wichtigen Zweigen des Wirtschaftslebens ist nicht nur für alle Volkserzieher lehrreich, sondern wird von jedem, der sich in dem heutigen verworrenen Wirtschaftsleben zurechtfinden und die Gegenwart verständnisvoll miterleben will, als zuverlässiger und willkommener Führer begrüßt werden.

Ladenpreise = Grundzahl (Gz.) \times Schlüsselzahl, die in jeder Buchhandlung zu erfahren ist.

Wojewódzka Biblioteka
Publiczna w Opolu

D 2546/IV



013-002548-00-0