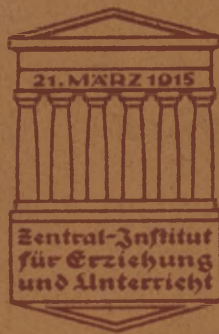


JAHRBUCH

DES ZENTRALINSTITUTS FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT



DRITTER JAHRGANG

1 9 2 1

BERLIN 1922 / VERLEGT BEI E. S. MITTLER & SOHN



JAHRBUCH DES ZENTRALINSTITUTS FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT



DRITTER JAHRGANG
1 9 2 1



BERLIN 1922 / VERLEGT BEI E. S. MITTLER & SOHN



2547

Gemeinschaft als Erziehungsziel und als Erziehungsmittel.

Vortrag, gehalten am 12. Dezember 1921

bei der I. Ordentlichen Mitgliederversammlung der „Gesellschaft der Freunde des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“ im Zentralinstitut.

Von Professor Dr. Max Ettlinger, Münster.

Eine jede neue Gemeinschaftsbildung, und so auch die jüngst begründete „Gesellschaft der Freunde des Zentralinstituts“, geht hervor aus gemeinsamen Überzeugungen und übereinstimmenden Willensrichtungen derer, die zu ihr stehen. Nur aus einem gemeinsamen *Ethos*, aus einem Gemeinsinne, erwächst ein entsprechendes *Eidos*, eine lebendig wirkende Zweckform der Gemeinschaft. *Ethos* und *Eidos* sind im Gemeinschaftsleben, so hat bereits Aristoteles gelehrt, untrennbar verbunden. Wo ein *Ethos* erstet, da schafft es sich seine Gemeinschaftsformen; und wo ein *Ethos* entschwindet, da zerbrechen die Gemeinschaftsformen, mögen sie bisher noch so starkgefügt und festbegründet erschienen sein.

Zu der neuen Gemeinschaft, die vor unsern Augen in lebenskräftiger Form sich entwickelt, treiben nun freilich neben den lebenspendenden ethischen Beweggründen noch mancherlei lebensfördernde praktische Bestimmungsmotive. Allein mit dem guten Willen zu einem neuen Werke und mit der Überzeugung von seinerersprießlichkeit ist es nirgends getan, solange es der zur Gestaltung drängenden Form an der bildsamen und umbildsamen Materie, an den Mitteln der Verwirklichung gebricht. Das „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“, um das Sie als fördernde Freunde sich scharen, soll in einem ganz besonderen Sinne allerwärts annoch zerstreute, ungestaltete Materie vereinigen und in geisterfüllten Formen zu lebendiger Wirksamkeit durchorganisieren. Es soll seiner Stiftungs-urkunde gemäß zu einer „zentralen Sammlungs-, Auskunfts- und Arbeitsstelle für Unterrichts- und Erziehungswesen“ sich auswachsen, zu einer geistigen Warte, die hoch und weit genug aufbaut ist, um die mannigfachen Strömungen und Bestrebungen in der Gegenwarts-pädagogik zu überschauen, Anregungen von allen Seiten in sich aufzunehmen, geistig zu verarbeiten und dann in lebendigem Energie-

umsatz, Leuchtfuern gleich, wieder in die sturmbewegte Welt des Erziehungswesens hinaus zu entsenden*)).

Pädagogische Praxis und pädagogische Theorie sollen hier in einem Maße, wie es die Kraft jedes einzelnen übersteigt, gegenseitig sich durchdringen und fördern, mancherlei entgegengesetzte Pole einander nähergebracht werden, bis die erleuchtenden und erwärmenden Funken überspringen. Solche Arbeitsgemeinschaften lassen sich zu einheitlichem Werkziel zusammenschließen, ohne daß die vielen hierbei vereinigten Köpfe und Sinne ihre selbständige Eigenart und manchmal sogar ihren Eigensinn preisgeben. Ein Orientierungsmittelpunkt läßt sich für das gesamte Erziehungswesen sehr wohl aufrichten, ohne daß hierbei irgendwelchen Unitarisierungsabsichten Raum gegeben würde. Im Gegenteil, der Gründungsaufwurf der neuen Organisation betont mit allem zweckentsprechenden Nachdruck, daß die hier zu leistende Gemeinschaftsarbeit „im Sinne der Gründer streng objektiv, lediglich von sachlichen Gesichtspunkten geleitet, jeder Meinung Raum und Recht, Licht und Luft gewährend“ sein soll, „nur dem einen Ziele der Vertiefung und Erneuerung unseres Erziehungswesens zustrebend“. Vertiefung und Erneuerung des deutschen Erziehungswesens, damit ist das begründende und verbindende Ethos der neuen Gemeinschaft bezeichnet, und in diesem Ziele sind wir alle einig, mögen wir auch über die Mittel und Wege zu seiner Verwirklichung oft recht verschieden denken.

Als eines der tauglichsten Mittel zur Vertiefung und Erneuerung unseres Erziehungswesens kann mit wohl allseitiger Zustimmung die Förderung der Erziehungswissenschaft bezeichnet werden. Mag wohl mancher mit Wilhelm Dilthey „über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“**) noch seine zweifelnden Gedanken hegen, mag gerade auf diesem Gebiete der streng wissenschaftliche Aufbau und Ausbau, die „cognitio certa ex principiis certis“ noch mancherlei zu wünschen übriglassen; lebenskräftige „fermenta cognitionis“, verheißungsvolle Ansätze und Anzeichen einer werdenden Wissenschaft sind keinesfalls zu verkennen. Und gerade für einen solchen jungaufkeimenden Wissenschaftsorganismus sind allseitig gehegte Pflanz- und Pflegestätten höchst notwendig und nützlich.

Eine jede noch im Werdezustand befindliche Wissenschaft ist besonders reich an inneren Spannungen, in denen sich ihre noch unerschöpfte und ungeklärte Jugendkraft charakteristisch bekundet. Die auffälligste dieser Spannungen besteht beim Erziehungswesen zunächst zwischen pädagogischer Praxis und pädagogischer Theorie. Auf der einen Seite macht sich die Befürchtung geltend, allzuviel

*) Vgl. hierzu die Ausführungen von Eduard Spranger in seinem Vortrag bei der Gründungsversammlung der „Gesellschaft der Freunde“ am 19. Mai 1920, veröffentlicht im Pädagog. Zentralblatt, Bd. I, S. 353 ff.

**) Vgl. die also betitelte Abhandlung Diltheys in den Sitzungsberichten der Berliner Akademie der Wissenschaften, Jahrgang 1888, Bd. II, S. 807 ff.

praktisch erprobte Erziehungsweisheit gehe verloren, wenn rein theoretische Erziehungswissenschaft vom hohen Katheder herab zu dozieren beginnt; auf der anderen Seite glauben manche ihrer wissenschaftlichen Würde etwas zu vergeben, wenn sie auf die lebendige Praxis ständig Rücksicht nehmen sollen.

Aber es gibt noch tiefere Spannungen. Und diese liegen zunächst in der theoretischen Erziehungskunde selbst und erschweren von vornherein ihre Einordnung in die sonst üblichen Wissenschaftsrubriken. Die Pädagogik ist eine Wissenschaft zugleich vom Seienden und vom Seinsollenden, Wesenswissenschaft und Wertwissenschaft, dort üblicherweise mit der Psychologie, hier mit der Ethik in nähere Beziehung gesetzt, mithin schon rein wissenschaftstheoretisch nur mühsam unter einen Hut zu bringen.

Die tiefste Spannung aber eröffnet sich in dem Wesen ihres Erkenntnisgegenstandes selbst, in der Natur dessen, was wir Erziehung nennen. Erziehung bedeutet in jedem Falle eine Einflußnahme gereifter Menschen auf die geistige Entwicklung noch Heranreifender, von Erwachsenen auf erst Heranwachsende. Und Erziehung bedeutet durchgängig nicht nur einen solchen Einfluß einzelner erwachsener Individuen auf einzelne noch heranwachsende, wie ihn die individualpädagogische Theorie seit alters fast ausschließlich im Auge hat, sondern der eigentlichen Wesensgrundlage nach ist Erziehung gleichbedeutend mit der Einwirkung einer ganzen geistigen Generation auf die Entwicklung einer neuen und nachfolgenden. Der einzelne Erzieher überträgt auf seinen Schülerkreis durchgängig nicht so sehr seine rein persönlichen Errungenschaften und Überlegenheiten, sondern den Kulturbesitz und das Bildungsgut seines ganzen Zeitalters und Lebenskreises. Erziehung ist mehr als nur Fortpflanzung individuellen Geisteslebens. Sie ist soziale Lebenserneuerung und Lebensbereicherung von Geschlecht zu Geschlecht. Dieser Wesensbestand schließt naturnotwendig und erfahrungsgemäß ganz besondere Spannungen und Polaritäten in sich zwischen dem, was schon ist, und dem, was erst wird. Und den praktisch auftretenden Gegensätzen entsprechen hier nicht minder scharfe theoretisch ausgedachte Meinungsverschiedenheiten. Auf der einen Seite steht als Extrem eine traditionalistische Theorie, die im Erziehungsvorgang nur die Überlieferung des geistigen Erbgutes hervorhebt, auf der andern Seite eine sozusagen futuristische, der es nur auf die Weckung und Hochführung des Neuen, Nochniedagewesenen, ankommt. Erhaltens- und Fortschrittstendenz, Konservatismus und Progressivismus treten sich in der Erziehungstheorie oft besonders unversöhnlich gegenüber, ohne zu bedenken, daß auf geistigem wie auf körperlichem Gebiete Erweckung neuen Lebens und Fortpflanzung des alten ganz untrennbar miteinander verknüpft sind. Namentlich dann, wenn Kulturkrise und Kulturkritik überhandnehmen, dann drängt sich mit leidenschaftlichem Ungestüm das Wunschbild eines künftigen besse-

ren Geschlechtes hervor, zu dem man sich „hinaufpflanzen“ möchte, ohne das bisherige fortpflanzen zu müssen.

Der pädagogische Futurist reinen Wassers verwirft die Gegenwartskultur radikal und möchte am liebsten alle seine Erzieher-tätigkeit nur im Hinblick auf die Kultur kommender Geschlechter ausüben. Eben darum will er mit Rousseau seinen Zögling am liebsten außerhalb aller bisher bestehenden Erziehungsgemeinschaften stellen, außerhalb von Staat und Kirche und öffentlicher Schule und selbst von Familie und Freundeskreis, will eine ganz „neue Gemeinschaft“ begründen, deren Mitglieder gleich Loths Frau zur Salzsäule erstarrten zu müssen vermeinten, wenn sie nur ein einziges Mal rückwärts blickten. Glücklicherweise verfahren nicht alle Zukunftspädagogen in ihren Absperrungstendenzen so radikal. Sonst wäre es mit der theoretischen und praktischen Zusammenarbeit aller Freunde des Erziehungswesens von vornherein übel bestellt.

In die Zukunft blickt ja naturgemäß jeder Pädagoge, in das Land unserer Kinder, und bleibt sich bewußt, daß das Prinzip aller Erziehungskunst nicht auf den gegenwärtigen, sondern auf einen zukünftigen und besseren Zustand gestellt ist (Kant); aber ebenso sicher muß er sich bewußt bleiben, daß die Zukunft sich nicht selbst erzeugen kann, sondern aus der Gegenwart hervorgehen muß. Erziehung kann niemals der zeitlichen Kontinuität entbehren und muß, wenn sie sich theoretisch begründen und rechtfertigen will, in der Gegenwartswelt geschichts- und kulturphilosophisch die konstruktiven Tendenzen des Werdenden aufzuspüren trachten, damit auf festen Fundamenten weiter in die Höhe gebaut werden könne. Und gerade in krisenhaften Zeiten, wo manche übereifrigen Bauleute nur allzugern den Stein verwerfen, der zum Eckstein bestimmt ist, muß die wissenschaftliche Pädagogik, von solchen Radikalismen unbeirrt, als eine ihrer dringlichsten Aufgaben die Festigung jener konstruktiven und kontinuierlichen Tendenzen um so schärfer im Auge behalten. Bewahren wir dermaßen in der Erziehungskunde den festen Boden unter den Füßen und vermeiden die Überspannung des Gegensatzes zwischen den beiden Generationen der Väter und der Söhne (Paulsen), so bleibt für die wahre Zukunftspädagogik doch noch eine weitere Spannung unvermeidlich, die ich als Spannung zwischen den idealen Forderungen und den realen Möglichkeiten bezeichnen möchte. Diese Spannung zwischen Ideal und Wirklichkeit besteht nicht etwa nur individualpädagogisch hinsichtlich der Person des Zöglings und ebenso sehr hinsichtlich der Person des Erziehers, sie besteht in noch höherem Maße hinsichtlich aller erzieherischen Gemeinschaft. Gemeinschaft ist nicht, wie manche reine Idealisten der Sozialpädagogik wollen, eine bloße Vernunftidee, erhaben über Raum und Zeit; sie ist ebensowenig, wie manche Positivisten und Relativisten es einzig gelten lassen, nur ein jeweils empirisch und historisch gegebener Tatbestand. Sondern gerade der Wesens-, der

Sinnes-, der Lebensgehalt jeder tatsächlichen Erziehungsgemeinschaft, ihr eigentlich beseelendes Ethos und formendes Eidos liegt darin begründet, daß sie sich zur Hüterin und Mehrerin irgendwelcher übergegenwärtigen Gemeinschaftsgüter berufen weiß, irgendwelcher überpersönlichen Kulturgüter und Geisteswerte, die über alle einzelnen Zeiten und Geschlechter hinaus stetig erhalten und gesteigert sein wollen; die gar nicht jedem einzelnen Gemeinschaftsgliede und ebensowenig jeder augenblicklichen Geisteslage ihre volle Bedeutung offenbaren, die aber ganz gewiß dann wieder, wenn der Zeiten Fülle erschienen ist, eine neue geistige Ernte und tausendfältige Lebensfrüchte hervorbringen. Im Sinne eines solchen immanenten Idealismus muß alle Erziehung Zukunftspädagogik, alle Erziehungsgemeinschaft Zukunftsgemeinschaft sein und bleiben. Aber freilich, die volle Entfaltung innewohnender Geisteswerte in künftigen höheren Gemeinschaftsformen gibt nur das unveräußerliche Erziehungsziel; die Pflege der gegenwärtig erschließbaren Kulturgüter, der gegenwärtig vollziehbaren Gemeinschaftsformen bleibt das unentbehrliche Erziehungsmittel. Bei aller Erziehung muß in gewissem Sinne der ideale Zweck die realen Mittel heiligen.

Zum Erziehungsutopismus wird der Erziehungsidealismus allemal und allzu leicht, wenn er sich mit pädagogischem Futurismus im vorhin geschilderten Sinne zusammenfindet. Eine utopistische Sozialpädagogik insbesondere greift allemal Platz, wenn die künftigen vollkommeneren Gemeinschaften in die Wolken statt auf festen Boden gebaut werden. Selbst ein Platon ist diesem Schicksal in seiner „Politeia“ nicht gänzlich entgangen und hat die Reife eines Erziehergeistes vollends dadurch bewiesen, daß er in seinen „Nomoi“ dem eigenen Utopismus wieder Zügel anlegte. Eine ähnliche Selbstbesinnung lassen heute gar manche vermissen, die den Namen Platons gerne für ihre sozialpädagogischen Ziele in Anspruch nehmen; sie schwärmen von einer idealen Gemeinschaft der Zukunft, aber sie zeigen uns keinen gangbaren Weg zu diesem Lande Utopia. Sie vergessen zumal, daß alle Gemeinschaftserziehung nur auf dem gleichen Dornenweg ihrem idealen Ziele näherkommen kann, wie ihn seit nun bald zwei Jahrtausenden die größte Meisterin aller Sozialpädagogik, die katholische Kirche, voranschreitet, „patiens quia aeterna“, geduldig, weil sie sich ewig weiß. Wer der gleichen erzieherischen Langmut entbehrt und der gleichen Ewigkeitsgewißheit, wer am morgigen Tage schon erfüllbar wähnt, was nur ungezählte Generationen zur Reife bringen können, der mag es uns nicht verwehren, wenn wir ihn zu den Utopisten und nicht zu den Idealisten der Gemeinschaftserziehung zählen, zu jenen also, bei denen das Beste nur allzu leicht als der Feind des Guten sich erweist.

Es gibt konkrete, faßlichere Einzelfragen der Erziehungskunde, in deren Erörterung sich solche allgemeinen Gedanken zur Anwendung bringen lassen: Bei dem heute so lebhaften Gedankenaus-

tausch z. B. über staatsbürgerliche Erziehung und staatsbürgerlichen Unterricht begegnet uns nicht selten die Fragestellung, für welches Staatswesen nun eigentlich diese Erziehung gedacht sei, für das jeweils empirisch vorhandene Gemeinwesen oder für ein ideales zukünftiges. Kerschensteiners Antwort auf diese Frage lautet dahin, daß die Jugend durch staatsbürgerliche Erziehung befähigt werden soll, das Staatswesen, welchem sie angehört, dem unendlich fernen Ideal des Kultur- und Rechtsstaates näher und näher zu führen. Die gegebene Staatswirklichkeit dient also hier als Erziehungsmittel, erst das postulierte Staatsideal ergibt das Erziehungsziel. Soweit ist noch nichts einzuwenden. Erst in der näheren Ausführung bereitet diese Lösung des Problems mancherlei Schwierigkeiten. Mag selbst noch zugegeben werden, daß über die Gegebenheiten der jeweiligen Staatswirklichkeit die zum Erziehungszweck notwendige Einmütigkeit der Erziehenden sich unschwer herbeiführen lasse, so ist doch hinsichtlich der Idealitäten eines zukünftigen Kultur- und Rechtsstaates keinesfalls solche allseitige Übereinstimmung zu gewinnen. Und ferner: die für das ganze staatsbürgerliche Erziehungsverfahren unerläßliche Zuversicht, daß in irgendwelcher gegenwärtigen Staatswirklichkeit jederzeit geeignete Ansatzpunkte für eine künftige bessere zu finden seien, versteht sich keineswegs von selbst, sondern kann nur unter ganz bestimmten weltanschaulichen Voraussetzungen aufrechterhalten werden: Wer nicht anerkennt, daß die Gelegenheit besser zu werden und Besseres zu leisten, jederzeit um uns gegeben ist, und daß es allemal nur unsrerseits darauf ankommt, diese dargebotenen Gelegenheiten zu erkennen und zu ergreifen^{*)}, wer nicht von diesem unbesieghchen soziaethischen Optimismus beseelt ist, wird besser tun, sich bei aller staatsbürgerlichen Erziehung auf die utilitaristische Anpassung an die jeweils gegebenen Verhältnisse, bei allem staatsbürgerlichen Unterricht auf die positivistische Beschreibung der jeweiligen Tatsächlichkeiten zu beschränken und alle Idealitäten aus dem Spiel zu lassen. Damit freilich verlöre alle staatsbürgerliche Erziehung ihre eigentlich tiefste und förderlichste Bedeutung. — Nur so viel andeutungsweise über die Spannung zwischen idealen Forderungen und realen Möglichkeiten, wie sie sich in der praktischen und theoretischen Sozialpädagogik an so vielen Stellen bekundet.

Eine letzte Spannung ist es schließlich, die, von uns bisher nur beiläufig erwähnt, vielfach in der Geschichte der Pädagogik geradezu als die beherrschende hingestellt wird, die Spannung zwischen Individualpädagogik und Sozialpädagogik. In Zeiten der Not des Ganzen treten sozialpädagogische Gesichtspunkte immer besonders vordringlich zutage (Rein). Auch diese Spannung kann in pädagogischer

^{*)} Weitere Ausführung dieses Gedankens in der Essaysammlung des amerikanischen Bischofs J. L. Spalding, „Opportunity“; deutsch von Heneka, „Gelegenheit“, München 1903.

Theorie und Praxis befruchtend wirken, solange sie nicht zur Unlösbarkeit überspannt wird. In Wahrheit stehen sich im Erziehungsvollzug nirgends oder nur ganz ausnahmsweise isolierte Einzelindividuen auf der einen Seite, umfassende Sozialgemeinschaften auf der andern Seite extrem gegenüber. Die tatsächliche Ausübung der erzieherischen Funktionen erfolgt jederzeit ganz vorwiegend durch die kleineren Gemeinschaften innerhalb der menschlichen Gesellschaft, durch die Familie, die bürgerliche und religiöse Gemeinde, durch engere Berufs- und Standesgenossenschaften und schließlich durch die Schule als die spezifische Erziehungs- und Unterrichtsgemeinschaft. Die letzte und allumfassende, mehr ideal gedachte als real gegebene Menschheitsgemeinschaft, mag man sie nun im positivistischen Sinne eines Comte als „humanité“ oder im religiösen Sinne eines Augustinus als „Civitas Dei“ verstehen, beansprucht zwar, im jeweiligen Sinne höchstes Ziel der Erziehung zu sein, aber niemals ist sie das praktisch unmittelbar und eigentlich wirksame Erziehungsmittel. Erzieherisch wirksam werden beiderseits nur die faktisch gegebenen Organisationsformen des Staates und der Kirche und auch diese ganz vorwiegend erst durch ihre besonderen Erziehungsorgane, seien diese nun Eltern oder Vorgesetzte, Lehrer oder Geistliche, oder in welcher Gestalt immer auftretende Erziehungsberechtigte und Erziehungsbeauftragte.

Freilich darf man dann bei der Betrachtung der konkreten erzieherischen Wirksamkeit den einzelnen Erzieher hinwiederum nicht individualpädagogisch allein auf sich selbst stellen, als atomisierten Einzelfaktor, als verabsolutierte „Lehrerpersönlichkeit“ auffassen, sondern kann ihn erst verstehen als Organ einer Erziehungs- und Unterrichtsgemeinschaft größeren oder geringeren Umfangs, seine Funktion voll begreifen nur im Sinne einer Verwaltung von Gemeinschaftsgütern, die er als Angehöriger der älteren Generation der jüngeren übermittelt und wertmacht. Ebensowenig wie der Erzieher ist der Zögling ein isoliertes Gesellschaftsatom im Sinne individualpsychologischer Theorien. Lehrer und Schüler erweisen sich gerade im Vollzug des Erziehungsvorgangs als von Natur gesellige Wesen, als „Zoa politica“.

Schon die rein erfahrungsmäßige Beobachtung des sich seelisch entfaltenden Menschenkindes bezeugt allenthalben diesen eingeborenen Zug zur Gemeinschaft. Die Phantasie des spielenden Kindes schafft sich selbst da, wo die lebendigen Gespielen fehlen, leblose Gegenstände seiner Umgebung zu beseelten, personifizierten Spielgefährten um. In den Spielen der Jugend, so hat es besonders schön einmal Friedrich Schlegel in seiner „Philosophie des Lebens“ ausgesprochen^{*)}, sind bereits die Beschäftigungen, Stände und Zustände des wirklichen, noch zukünftigen Gemeinschaftslebens „symbolisch vorgebildet“. Im Schoße der Familie und im Kreise der

^{*)} Wien 1828, S. 368f.

Gespielen ist der junge Erdenbürger längst zum teilnehmenden Mitglied natürlich erwachsener Lebensgemeinschaften geworden, ehe ihm die erste, nicht immer ganz schmerzlose Eingliederung in den künstlichen Erziehungsorganismus der Grundschule zuteil wird. Das ganze geistige Heranwachsen des jungen Geschlechts gestaltet sich, sozialpsychologisch betrachtet, zu einem ständig tieferen und vielseitigeren Hineinwachsen in die bereits bestehenden Gemeinschaften der älteren Generation.

Diesem Hineinwachsen in die festen und überlieferten Gemeinschaften geht allemal zur Seite — und das darf keinesfalls übersehen werden — eine ständige Neubildung freier Gemeinschaften. Bereits Aristoteles betont in ethischpädagogischem Zusammenhang^{*)} neben den gebundenen Formen des Gemeinschaftslebens, den „*politeiai*“ die „*philiai*“, die Freundschaftsbündnisse, angefangen von den frühesten Spielgemeinschaften des Kindes bis zu den Lebenskameradschaften und Gesinnungsbruderschaften der reifen Jahre. Und das höchste Gemeinwesen selbst, die „*polis*“, beruht ihm nicht nur auf der Gerechtigkeit und Gesetzlichkeit, sondern ebenso sehr auf der „Freundschaft“, auf der Eintracht und gegenseitigen Hilfsbereitschaft seiner Bürger.

Leider ist die Psychologie des sozialen Zusammenlebens und Ineinanderlebens der Menschen, die pädagogische Psychologie der Gemeinschaft (so hat Alois Fischer einmal mit Recht betont) noch lange nicht im wünschenswerten Maße gefördert, um für eine Methodenlehre der Gemeinschaftserziehung, für eine „*cognitio certa*“ von der Gemeinschaft als Erziehungsmittel alle notwendigen Voraussetzungen an die Hand zu geben. Gerade hier besitzen wir erst „*fermenta cognitionis*“. Von ihrer geistigen Ertragsfähigkeit möge nur ein einziges Beispiel hier Zeugnis ablegen:

Gerade die letzterwähnte Unterscheidung zwischen den gebundenen und den freien Gemeinschaften, den „*politeiai*“ und den „*philiai*“, bietet geeignete Anhaltspunkte, um zu einer vielerörterten Methodenfrage der Sozialpädagogik sachgemäße Stellung zu gewinnen, zu dem Problem der sogenannten „*school-city*“, des Schulstaates, richtiger: der mit Selbstverwaltungsrechten ausgestatteten Schülergemeinde. Friedrich Wilhelm Foerster zumal, in seinem Werk über „Schule und Charakter“, mißt den freien Gemeinschaftsbildungen unter den Schülern eine hohe moralpädagogische Bedeutung bei und verlangt daher von dem Erzieher, daß er diese Schulkameradschaften, „eine Macht, die meist gegen ihn arbeitet, in eine Hilfstruppe für Ordnung und Anstand verwandelt“, indem er ihr gewisse Aufsichtsrechte über die Schulordnung und ähnliche Funktionen anvertraut. Foerster sieht diese Maßnahme geradezu als eine Grundform der sozialpädagogischen Methode an und zugleich als das beste Hilfs-

^{*)} Vgl. hierüber Otto Willmann, Aristoteles als Pädagog und Didaktiker. Berlin 1909.

mittel der staatsbürgerlichen Erziehung^{*)}. Es ist gewiß unbestreitbar, daß derartige Maßnahmen in der Hand einer geeigneten Erzieherpersönlichkeit erheblichen moralpädagogischen und sozialpädagogischen Nutzen stiften können, aber erfahrungsgemäß doch ganz vorwiegend in der Hand solcher Erzieher, die sehr wohl schon ohne ein solches Helfersystem ihr Ziel zu erreichen verstünden. Der hierbei stattfindende Ersatz der erzieherischen Individualsuggestionen durch Kollektivsuggestionen (Foerster), die Zuhilfenahme der „öffentlichen Meinung“ als Stütze der eigenen Erzieherautorität darf eben doch nur als ein Hilfsmittel, aber keineswegs als ein Hauptmittel oder gar Allheilmittel staatsbürgerlicher Erziehung angesehen werden. Dazu trägt dieser sogenannte „Schulstaat“ doch viel zu wenige von den entscheidenden Wesensmerkmalen eines eigentlichen Staatswesens an sich; Wahlen von Vertrauensmännern, parlamentarische Verhandlungsformen u. dergl. m. bezeichnen nicht die eigentlich wesensbestimmenden Kernpunkte des staatsbürgerlichen Pflichtenkreises, sondern recht periphere Äußerlichkeiten. Der sogenannte Schulstaat ist eigentlich kein staatsähnliches Gebilde, sondern nur ein mit mancherlei Ordnungsfunktionen betrauter Kameradschaftsbund; und die eigentlich ernstesten Bürgerpflichten der Schulgemeinschaft: Schulbesuch, Anteilnahme am Unterricht, häuslicher Fleiß u. dergl. pflegen der freien Selbstverwaltung dieser Schülerparlamente keineswegs anheimgestellt zu werden. Zur sicheren Erfüllung dieses grundlegenden Pflichtenkreises bedarf es in der Schule wie im Staate anderer und weit stärkerer sozialer Bindegewalten als nur der freundschaftlichen Übereinkünfte und der kameradschaftlichen Gegenseitigkeiten.

Gewiß, das natürliche Wachstum der freien Gemeinschaften, der „philiai“, ergibt für die Gestaltung des persönlichen Verhältnisses zwischen den Erziehern und den Zöglingen mancherlei nicht immer hinreichend gewürdigte Handhaben und Vorbilder. Aber die grundlegende Erziehungsgemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern beruht nicht in erster Linie auf persönlichen, sondern auf sachlichen Bestimmtheiten. Und dieses wesentliche Grundverhältnis steht in unmittelbarem, engem Zusammenhang mit jenen gebundenen Lebensgemeinschaften, in die der Schüler an der Hand seines Lehrers allmählich hineinwächst. Erzieheramt und Lehrerberuf beruhen auf einer Sachwalterschaft, auf einer Treuhänderschaft gegenüber jenen Kultur- und Bildungsgütern, die dem Lehrerstande von den jeweils umfassenderen und höheren Erziehungsgemeinschaften zur Übermittlung an die Jugend, zugleich mit dieser selbst, anvertraut worden sind. Mit der persönlichen Gefolgschaft und Unterordnung der Schüler unter ihre Erzieher ist es noch nicht getan, wenn nicht die sachlich-soziale Eingliederung und Einverleibung in die weit über Lehrer und

^{*)} „Schule und Charakter“, 10. Zürich 1912, S. 395.

Schüler hinausreichenden und über beide erhabenen Kultur- und Bildungsgemeinschaften hinzukommt^{*)}).

Weder mit individualpsychologischen noch mit kollektivpsychologischen Hilfsvorstellungen kann der Erziehungsvorgang vollbegriffen werden, sondern nur durch Zugrundelegung eines pädagogischen und didaktischen Güterbegriffs, um dessen Klarstellung sich der Neuaristoteliker Otto Willmann (zumal in seiner „Didaktik“) bleibendes Verdienst erworben hat. Alle Erziehung ist geistige Güterbewegung, von der die Generationen durchströmt werden, an der im ganzen wie im einzelnen, von ihr getragen und aus ihr schöpfend, Erzieher und Zöglinge ihren Anteil gewinnen und mehren sollen. Nur aus einer solchen objektivistischen Grundauffassung heraus können die falschen Extreme einer einseitigen Individualpädagogik oder aber Sozialpädagogik gleichermaßen überwunden werden und der Relativismus, dieser „Fluch des Saeculums“ (Natorp) vermieden. Erst der Aufblick zu einer geistigen Überwelt schafft zwischen persönlicher Innenwelt und sozialer Außenwelt den Ausgleich und die höhere Einheit.

Die letzten Betrachtungen und Ausblicke haben uns von der pädagogischen Psychologie der Gemeinschaft bereits hinübergeführt zu ihrer pädagogischen Ethik, von der methodologischen Betrachtung der Erziehungsmittel immer mehr zur teleologischen Betrachtung des Erziehungszieles.

Es wäre theoretisch sehr wohl denkbar, daß sich mit einer individualpädagogischen Zielsetzung eine sozialpädagogische Methodenlehre verbände. Ziller z. B. beschränkt den Zweck der Erziehung ausdrücklich auf die Einzelpersönlichkeit, will aber gerade zu ihrer Ausbildung die verschiedenen Gesellschaftsformen durchlaufen wissen und das Gemeinschaftsleben in der Schule besonders gepflegt. Oder Foerster steht auf dem Standpunkt, daß nicht die Gemeinschaft Ziel der Erziehung sei, sondern daß sie nur ein Erziehungsmittel darstelle zur Erzielung des höchsten Gutes, nämlich der sittlichreligiösen Persönlichkeit. Es bedürfte einer weitläufigen, hier nicht entfernt angängigen Begründung, um demgegenüber beweiskräftig darzutun, daß die menschliche Gemeinschaft an sich ethischen und religiösen Eigenwert besitzt und nicht nur als ein Mittel zum höheren Zwecke dient. Hier kann nur thesenhaft betont werden, daß dem so ist, daß zwischen reiner Individualethik und reiner Sozialethik als theoretischen Extremen ein Ausgleich sehr wohl vollzogen werden kann. Das sittlichreligiöse Vollkommenheitsideal fordert von uns ebenso die Hingabe unseres Selbst an ein höheres und heiligeres Ganzes, wie zugleich die Selbstbehauptung unseres besseren Ich, welches gerade nur durch jene Hingabe aus dem unvollkommenen

^{*)} Ich verweise auf die weitere Ausführung dieses Gedankens in meiner Rede: „Der christliche Idealismus des Erzieherberufs“, als Sonderabdruck in der Schriftenreihe des Katholischen Lehrerverbandes, Bochum 1921, besonders S. 11.

Zustand sich herausgestaltet. „Nur wer sich selbst verliert, wird sich selbst gewinnen“, dieses scheinbare Paradoxon der sittlichen Welt kann freilich niemals in begrifflichen Formulierungen restlos umschrieben werden, aber man wird seiner in der Nachfolge des höchsten Vorbildes, das uns Menschen gegeben ist, immer aufs neue unbeirrbar innwerden. Auf diesen sittlichreligiösen Voraussetzungen, auf der Ethik des Christentums beruht im pädagogischen Gebiete das unlösbare, solidarische Verbundensein von Persönlichkeitserziehung und Gemeinschaftserziehung im Erziehungsziele, so wie es etwa Schleiermacher einmal formuliert hat, wenn er zugleich mit der Herausbildung der Anlagen des Einzelnen die Hineinbildung in die sittlichen Gemeinschaften sich vollziehend und in innigster Wechselbeziehung sich fördernd befindet.

Ernstere Schwierigkeiten als diese grundsätzlichen Erwägungen bereiten abermals die ins einzelne gehenden Nutzenanwendungen: Die Gewinnung möglichst reicher und ausgeprägter Persönlichkeiten scheint zunächst mit der Erzielung einer höheren Gemeinschaft nur dann vereinbar zu sein, wenn die Erziehung für die Gemeinschaft deutlich unterschieden wird von der Erziehung durch die Gemeinschaft. Eine unterschiedslose Gemeinschaftserziehung in beiderlei Sinn, nur für die Gemeinschaft, nur durch die Gemeinschaft und in der Gemeinschaft, unter Vernachlässigung aller natürlich gegebenen Sonderart und aller organisch erwachsenen Sonderbeziehung, das Zusammenwerfen gleichsam aller Zöglinge in einen einzigen großen Erziehungstopf und ihr mechanisches Durcheinandermengen könnte bestenfalls einen gleichmäßigen, physiognomielosen Menschenbrei, aber niemals wahre, persönlichkeitsbelebte Menschengemeinschaft zum Ergebnisse haben. Ein solches Verfahren könnte allerbestenfalls einen dürftigen Durchschnittstyp erzielen, eine banausische Mittelmäßigkeit, der gegenüber jedes erzieherische Aufwärts und Vorwärts für immerdar wirkungslos bliebe. Erziehung bedeutet schon dem Wortsinn nach stets ein Aufwärtsziehen und niemals ein Abwärtsziehen. Auch Gemeinschaftserziehung als Erziehungsziel kann niemals erfordern, daß die überragenden Köpfe geduckt werden, damit die mittelmäßigen und minderwertigen sich nicht emporzurecken brauchen. Gerade die sozialpädagogische Zielsetzung auf künftige höhere Gemeinschaften hin erheischt sinngemäß ein Differenzieren der heranwachsenden Zöglingsgeneration, ein Hervorziehen zunächst der Führernaturen, nach Platon sogar ganzer Führerschichten. In der Theorie des Erziehungszieles darf keinesfalls ein Entweder-Oder derart angestellt werden, als bestünde zwischen „Emporzüchtung einer Minderzahl von hochbegabten Individuen“ oder aber „einer möglichst weitgehenden Hebung des Gesamtniveaus der Vielen“) ein unversöhnlicher Gegensatz. Die Hebung des durchschnittlichen

*) Die Formulierung nach Th. Litt, Individuum und Gemeinschaft. Leipzig 1919.

Gesamtniveaus ist in Wahrheit nur durchführbar unter der Voraussetzung, daß die Hochbegabten erst einmal in die Lage versetzt werden, die Übrigen nach sich zu ziehen. „Emporzüchten“ ist für das bei aller Gemeinschaftserziehung unerläßliche Ausleseverfahren keinesfalls das richtige Wort, zumal wenn sich der Begriff einer isolierenden Auslese damit verbindet. Eine solche „künstliche Zuchtwahl“ führt zwar bei Rennpferden oder Milchkühen zu recht nutzbaren Ergebnissen; Menschenerziehung aber erfordert andere und höhere Rücksichten. Isolierend heranzüchten könnte man bestenfalls einzelne intellektuelle oder technische Sonderbegabungen, aber niemals jene persönlichen Überwertigkeiten, deren es zur Hebung des durchschnittlichen Gesamtniveaus einer Gemeinschaft am allerdringlichsten bedarf. Gerade diese innerlich reichbegabten und hochgerichteten Seelen können des „Stromes der Welt“, der anregenden und anfeuernden Einwirkungen am allerwenigsten entbehren, die von der Erziehung durch Gemeinschaften ausgehen und dann in unerschöpflicher Wechselwirkung auch diese wiederum mit sich fortreißen und über sich selbst emporführen. Freilich darf hierbei der Abstand zwischen den Überwertigen und den Genossen ihrer engeren Erziehungsgemeinschaft zu keiner allzugroßen, unüberbrückbaren Spannweite anwachsen. Gerade um der letzten und höchsten Gemeinschaftsziele willen bedarf es allenthalben in den vermittelnden Erziehungsgemeinschaften der mannigfachsten Sondergruppierungen und überleitenden Abstufungen. Die weitere Verfolgung dieser Gedankengänge würde uns mitten hineinführen in die verantwortungsschweren Aufgaben der neuen Schulorganisation, deren Gemeinschaftsziele ganz gewiß durch keinerlei mechanisches Verfahren, weder durch mechanisches Nivellieren noch durch mechanische Auslese gefördert und erreicht werden können.

Wo heutzutage von der Gemeinschaft als Erziehungsziel die Rede ist, sind wir gewohnt, zunächst und fast ausschließlich an die Schulerziehung zu denken. Und doch darf in diesem Zusammenhange am allerwenigsten vergessen werden, daß es in der menschlichen Gesellschaft außer der Schule noch eine ganze Reihe mindestens ebenso wichtiger Erziehungsgemeinschaften gibt. Die Schule allein unter ihnen allen hat ihren Daseinszweck einzig und ausschließlich in der Jugenderziehung und in deren gemeinschaftsförmiger und gemeinschaftsethischer Organisation. Aber sie ist von jeher zu den anderen, teilweise viel älteren Erziehungsgemeinschaften in den mannigfachsten Abhängigkeits- und Wechselbeziehungen gestanden; ursprünglich namentlich zu Familie und Familienverbänden, in der mittleren Zeit vorwiegend zur Kirche, in der jüngsten ganz besonders zum Staate. Heute ergeht an die Schule aus dem allgemeinen Gemeinschaftsgedanken heraus zunächst und vor allem die Forderung, daß sie sich selbst zu einer Gemeinschaft in der Vollbedeutung dieses Wortes ausgestalte, daß sie also nicht nur als ein Lernverband, als ein praktisch-

intellektualistischer Zweckverband irgendwelcher Art sich darstelle, sondern als eine sittlich und weltanschaulich innerlich verbundene Arbeits- und Lebensgemeinschaft, als eine Gesinnungs- und Ideengemeinschaft, als eine „Schulgemeinde“ im mehr als nur bürgerlichen Sinne dieses Ausdrucks.

Bei aller berechtigten Betonung und Forderung echten Gemeinschaftscharakters für das Schulwesen darf aber dieser Grundsatz doch gerade bei der Schule nicht verabsolutiert werden. Es sollte nicht vergessen werden, daß just die Schule niemals in dem gleichen Maße Selbstzweck werden kann wie die anderen Erziehungsgemeinschaften des Lebens. Senecas vielzitiertes Wort „Non scholae sed vitae discimus“, wenn man es nicht etwa in flach utilitaristischer Auffassung mißversteht, besagt nach seiner eigentlichen und tieferen Bedeutung doch wohl dieses, daß die Schule nie eigentlich unmittelbar für die Gemeinschaft erzieht, als welche sie selbst sich darstellt, sondern stets durch diese Gemeinschaft hindurch und mittels ihrer für die späteren und allein dauernden Lebensgemeinschaften der schulfreien Daseinsphäre. Deshalb kann die Schule niemals irgendeine dieser sonstigen Lebensgemeinschaften vollwertig ersetzen. Sie kann nur im Notfall, wenn die eine oder andere dieser Gemeinschaften gänzlich in Wegfall kommt oder erzieherisch versagt, aushilfsweise und bis zu einem gewissen Grade für sie eintreten. Aber eben doch immer nur aushilfsweise und bis zu einem gewissen Grade! Darum soll man der Schule in Erziehungsfragen nicht alles aufbürden wollen, weder im Sinne der Forderung, noch im Sinne des Vorwurfs. Sie vermag erzieherisch vieles, aber sie vermag keineswegs alles und sie vermag es am allerwenigsten allein und ohne lebendiges Zusammenwirken mit den übrigen Erziehungsfaktoren. Mit allen den Erziehungsgemeinschaften, die außerhalb der Schule und unabhängig von ihr bestehen, kann sie eines mindestens ideellen Zusammenhangs niemals entbehren, da ja eben diese Gemeinschaften es sind, aus deren Hand sie ihre Schüler empfängt und in deren Hand sie die herangewachsenen wieder zurückgibt.

Die Schule ist unter allen Erziehungsgemeinschaften die einzige, deren Ziel es ist, sich selbst schließlich überflüssig zu machen. Nicht in dem negativen Sinne, als ob der Schulentlassene jeder Erziehung entbehren könnte, sondern in dem positiven, daß er gerade von der Schule und in der Schule so weit gefördert werden soll, daß an Stelle der Erziehung durch andere, der Fremderziehung die Selbsterziehung treten kann. Diesen Übergang von der Schulerziehung zur Selbsterziehung noch zweckdienlicher und anstoßfreier auszugestalten, gehört ja gegenwärtig zu den besonders dringlichen schulorganisatorischen Anliegen. Im Hinblick auf die künftigen Lebensgemeinschaften, die den Schulentlassenen nun für sich in Anspruch nehmen, im Hinblick auf Familiengemeinschaft, Berufsgemeinschaft, auf bürgerliche Gemeinschaft, religiöse Gemeinschaft, im Hinblick auf alle die

Lebensaufgaben, die der reifgewordene Mensch in allen diesen Gemeinschaften nun durch Selbsthingabe und Selbstbehauptung zu erfüllen haben wird, muß schon innerhalb der Schule das richtige Verhältnis immer klarer und sicherer angebahnt werden, nach welchem sich der Einzelne künftighin in seinen Lebensgemeinschaften zugleich frei bewegt und betätigt und hingebend ihren höheren Zielen unterordnet und eingliedert. Das ist das eigentliche moralpädagogische Hauptanliegen der sog. staatsbürgerlichen Erziehung, ein Anliegen, welches keineswegs allein vom Staate, sondern ebenso sehr von jeder anderen Lebensgemeinschaft an die Schule gestellt wird. Die Schule erzieht nicht für sich selbst, sondern für die bleibenden Lebensgemeinschaften; also können sich beim Schulaustritt, der einen ungleich kritischeren Zeitpunkt bedeutet als der Schuleintritt, nur die Formen und Faktoren der Gemeinschaftserziehung ändern, ihre ideelle Substanz darf sich nicht verflüchtigen, sondern gelangt vielfach erst nunmehr zum festen, lebensbewährten Niederschlag.

Würde die Schule den geistigen Zusammenhang einbüßen mit irgendeiner der Erziehungsgemeinschaften, die rings um sie, längst vor ihr und weit über sie hinaus aus eigener Lebenskraft und mit selbständigem Daseinsrechte bestehen, so würde sie in sich geistig verarmen. Wenn die Schule sich etwa, wie manche wollen, nur auf eine einzige dieser Lebensgemeinschaften, auf die staatliche, einstellen, nur der staatsbürgerlichen Gemeinschaftserziehung dienstbar werden wollte, dann würde sie nach einem beherzigenswerten Ausspruch Diltheys „in Einseitigkeit erstarren“^{*)}. Alles, was in einem Volke und in einer Zeit an erzieherischen Geistesmächten lebendig ist, muß gerade in der Schule zusammenwirken; nur hierdurch kann sie sich zu einer organischen Lebensgemeinschaft im kleinen gestalten. Der Leibnizschen Monade vergleichbar soll die Schule einen geistigen Mikrokosmos bedeuten, in dem sich je nach Standpunkt und Entwicklungsstufe, unendlich mannigfaltig in der Form und doch einheitlich im Ziele der ganze geistige Makrokosmos ringsum lebendig widerspiegelt und von Klarheit zu Klarheit entfaltet.

Bei dem Zusammenwirken, zu welchem die verschiedenen erzieherischen Lebensgemeinschaften gerade im Schulwesen berufen sind, wird es freilich an Spannungen niemals fehlen, sie werden sich zeitweise verschärfen und zeitweise abmildern; restlos lösen und gänzlich verschwinden werden sie mit allen andern im Erziehungswesen naturnotwendig auftretenden Spannungen erst dann, wenn es überhaupt keiner Erziehung mehr bedarf. Auch die letztangedeuteten, heute für die Öffentlichkeit auffälligsten Spannungen lassen sich vor verhängnisvoller Überspannung bewahren, wenn nur allseits der ehrliche und ernstliche Wille besteht, unter Verzicht auf jedes vermeintliche Erziehungsmonopol im Schulwesen einem jeden

^{*)} A. a. O. S. 823.

das Seine zu geben, dem Staat ebensowohl wie der Kirche, der Familie ebensowohl wie der Berufsgemeinschaft. Wenn wir heute in allen diesen Lebensgemeinschaften den Niedergang des Gemeinsinnes beklagen und gerade durch die Erneuerung unseres Unterrichts- und Erziehungswesens das stärkere Wiederaufleben des Gemeinschaftsgeistes herbeiführen wollen, dann müssen in der Schule alle lebendigen Gemeinschaftskräfte, eine jede nach ihrer Art und an ihrem Ort, als Erziehungsfaktoren theoretisch geschätzt und praktisch zu Hilfe gerufen werden.

Gemeinschaft im absoluten und idealsten Sinne, das völlige Einswerden Aller im Geiste und in der Wahrheit bleibt selbst für die Zukunftsgläubigsten unter uns fernes und letztes Hoffnungsziel, dem nur eine langsame und langmütige, unendlich liebevolle Erzieherarbeit die zerrissene Menschheit wieder näherbringen kann. Gegeben sind uns in lebensstarker Wirklichkeit und in vollerzieherischer Wirksamkeit nur die Gemeinschaften. Das einzige Mittel, mit dem wir aus Menschenkräften jenem letzten und höchsten Einheitsziele zustreben können, besteht in der Pflege des Gemeinschaftsgedankens in allen diesen annoch getrennten Gemeinschaften. Dann werden wir über alle Trennung hinweg in ihnen allen doch das Gemeinsame erkennen und begrüßen. Wenn uns erst einmal ergreifend vor Augen getreten ist, wieviel Gemeinsamkeiten des erzieherischen Ethos selbst in den verschiedenartigsten Erziehungsgemeinschaften geistesverwandt leben und wirken, dann kann es uns nicht mehr allzu schwer fallen, für dieses verbindende Ethos auch ein vereinigendes Eidos zu finden. —

Fernab von allen den Konflikten und Kompromissen, wie sie aus den schulpolitischen Auseinandersetzungen des Tages sich unvermeidlich ergeben, will das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und die Gesellschaft seiner Freunde alle zusammenführen, in denen ein solches erzieherisches Gemeinschaftsethos lebendig ist; alle, denen die Vertiefung und Erneuerung unseres deutschen Schulwesens einen Gegenstand höchster Hoffnung und Sorge, die Mitarbeit und Mithilfe zu diesem hohen Ziele eine heilige Gewissenspflicht bedeutet.

Die deutsche Volksschule in den Jahren 1920/21.

Von Geh. Regierungsrat Menzel, Ministerialrat im preußischen
Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung.

Aus den schulpolitischen und pädagogischen Ereignissen des Jahres 1920 hebt sich weithin sichtbar die Reichsschulkonferenz ab, die vom 11.—19. Juni im Reichstagsgebäude zu Berlin stattfand. Ihre Ergebnisse haben zwar weder die äußerste Linke noch die äußerste Rechte (nach Weltanschauung, schulpolitischer und pädagogischer Einstellung) restlos befriedigt — und das ist vielleicht das beste Zeichen für die Güte ihrer Arbeit. Im ganzen genommen aber dürfte sie doch das Zeitmaß des Fortschrittes wesentlich beschleunigen. Sie hat zum erstenmal einen größeren Kreis schulpolitischer und pädagogischer Gegner einander nähergebracht, zunächst räumlich und persönlich, indem sie an die Stelle der schriftlichen die mündliche Auseinandersetzung, die Wechselrede von Person zu Person setzte und so dazu beitrug, schiefe Auffassungen, Vorurteile, Mißverständnisse zu beseitigen und den weiteren Auseinandersetzungen der Zukunft einen Teil der persönlichen Schärfe von Anfang an zu nehmen. „Die Reichsschulkonferenz bedeutet für den einzelnen Teilnehmer ein bedeutsames Erlebnis und eine Fülle fördernder Anregungen, bedeutet für unser Schulleben eine Weckung frischer Kräfte und Auflockerung harterdiger Gedankenäcker, bedeutet für die Regierungen eine Einsicht in die vielfach miteinander kämpfenden Anschauungen und Strömungen der pädagogischen Welt und eine Sammlung neuer Richtlinien und Gedanken für die Schulgesetzgebung.“ (Allg. Deutsche Lehrerztg. 1920 Nr. 26.) Das gilt hauptsächlich von den beiden Hauptgegenständen der Beratung, von den Beschlüssen über den Aufbau des Schulwesens und über die Lehrerbildung, Beschlüsse, die allerdings nur von den Ausschüssen gefaßt und absichtlich — unter starkem Widerspruch der Linken — in der Vollversammlung nicht zur Abstimmung gestellt wurden, die aber trotzdem ihre Bedeutung behalten. „Zu einer bindenden Schulform für das ganze Reich“, schreibt der Berichterstatter über den Aufbau des Schulwesens, „ist man freilich nicht gelangt, wohl aber zu einem mittleren Weg, auf dem sich fortschreiten läßt, ob auch die strenge Einheitsschule das Ziel sei oder nicht.“ Und der Berichterstatter zu der Frage der Lehrerbildung stellte zum

Schlusse fest: „Die Aufgabe, unser ganzes Bildungswesen und mit ihm als dessen Rückgrat und Eckstein die Lehrerbildung neu zu gestalten, tritt mit der Unwiderstehlichkeit und Folgerichtigkeit eines Naturvorganges an uns heran und erheischt baldige Erfüllung. . . . Wie diese Ausbildung des Lehrers zu gestalten sei, mag weiterhin erörtert und auf dem Wege des Versuchs gelöst werden. Daß sie nur eine Hochschulbildung sein kann und die bestehenden Hochschulen dazu in erster Linie berufen sind, sich an dieser Aufgabe zu versuchen, dürfte nun feststehen.“*)

Neben der Reichsschulkonferenz fanden in einigen Ländern Landesschulkonferenzen oder doch — ohne den Charakter einer allgemeinen Konferenz — in einem größeren Kreise von Fachleuten grundlegende Besprechungen über die wichtigsten schulpolitischen und pädagogischen Fragen statt. So beschäftigte sich die Badische Landesschulkonferenz am 10.—14. Februar 1920 mit der Einheitsschule, der Lehrerbildung, der Beteiligung der Lehrer, Eltern und Schüler an der Schulleitung und endlich mit der körperlichen Ertüchtigung und der Jugendpflege. Während in der ersten und dritten Frage die Meinungen so stark auseinandergingen, daß einheitliche Beschlüsse nicht zustande kamen, gelangte in der Frage der Lehrerbildung der Gedanke der Hinführung der Volksschullehrer zur Universität zum Siege, und auch die Erörterung über die Maßnahmen zur körperlichen Ertüchtigung führten zu der einmütigen Erkenntnis, daß unser Volk nicht nur der geistigen und sittlichen, sondern auch der körperlichen Erneuerung dringend bedürfe.

An mehreren Stellen des deutschen Volksschulwesens machte sich zum erstenmal im Jahre 1920 die Wirkung der in der deutschen Reichsverfassung stehenden Bestimmung über das Schulwesen geltend. Das Reich hat die ihm hier zustehenden Befugnisse mit dem Erlaß des Grundschulgesetzes vom 28. April 1920 begonnen. Danach muß der Abbau der Vorschulen an den öffentlichen höheren Lehranstalten spätestens mit dem Schuljahre 1921 beginnen und am Anfange des Schuljahres 1924 vollendet sein. Die Privatschulen sind dabei zwar grundsätzlich wie die öffentlichen Schulen zu behandeln, beim Vorliegen besonderer örtlicher Verhältnisse und wenn durch den Abbau ihrer Unterklassen wirtschaftliche Schwierigkeiten entstehen, kann jedoch der Abbau hinausgeschoben werden, muß aber spätestens mit dem Beginn des Schuljahres 1929 erledigt sein. Eine restlose Lösung der Grundschulfrage ist damit allerdings noch nicht erreicht, da das Gesetz die vierjährige Grundschule vorschreibt, die bisherigen Vorschulen aber einen dreijährigen Lehrgang hatten. Es wird demnach alsbald festgestellt werden

*) Über die Gedankengänge der Besprechungen, die wichtigsten Anträge und Beschlüsse vergleiche: Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Quelle & Meyer, Leipzig. 226 Seiten.

müssen, was mit der untersten Klasse der höheren Lehranstalten künftig geschehen soll. Zweierlei ist möglich: Der Eintritt in diese Klasse kann um ein Jahr hinausgeschoben werden, oder die höheren Schulen können ihren 9 jährigen Lehrgang in einen 8 jährigen umwandeln. Beides bedingt wichtige Änderungen im Lehrplan der höheren Schulen. Der Reichsschulausschuß hat in seiner Sitzung vom 6. bis 9. Juni 1921 die Meinung vertreten, daß an der neunjährigen Dauer des Lehrganges der höheren Schule bis auf weiteres grundsätzlich festzuhalten sei, da noch keine Erfahrungen mit der Grundschule vorliegen. Doch sollen Versuche mit der achtjährigen Dauer an besonders geeigneten Schulen, ferner eine Abkürzung des Lehrganges für einzelne begabte Schüler zugelassen werden.

Die Grundschule als Teil der Volksschule und zugleich als Vorbereitung für die höhere Schule bedarf natürlich eines neuen Lehrplanes. Alle bisher erschienenen Lehrpläne verzichten für die Lernanfänger auf den Fachunterricht zugunsten des Gesamtunterrichts, und sie stellen das Arbeitsprinzip in den Mittelpunkt ihrer Forderung. Preußen hat den neuen Lehrplan mit dem 1. April 1921 zur Einführung gebracht. Er setzt als wöchentliche Gesamtstundenzahl für die einzelnen Schuljahre der vollausgebauten Grundschule 18, 22, 26 und 28 Stunden fest und stellt für den Unterricht folgende allgemeinen Grundsätze auf:

Die Grundschule als die gemeinsame Schule für alle Kinder der ersten vier Schuljahre hat die Aufgabe, den sie besuchenden Kindern eine grundlegende Bildung zu vermitteln, an die sowohl die Volksschule der vier oberen Jahrgänge, wie die mittleren und höheren Schulen mit ihrem weiterführenden Unterricht anknüpfen können. Sie muß deshalb alle geistigen und körperlichen Kräfte der Kinder wecken und schulen und die Kinder mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten, die als Grundlage für jede Art von weiterführender Bildung unerläßliches Erfordernis sind.

Im gesamten Unterricht der Grundschule ist der Grundsatz zur Durchführung zu bringen, daß nicht Wissensstoffe und Fertigkeiten bloß äußerlich angeeignet werden, sondern möglichst alles, was die Kinder lernen, von ihnen innerlich erlebt und selbsttätig erworben wird. Deshalb hat aller Unterricht die Beziehungen zur heimatlichen Umwelt der Kinder sorgsam zu pflegen und an den geistigen Besitz, den sie bereits vor dem Eintritt in die Schule erworben haben, anzuknüpfen, auch der heimischen Mundart der Schüler ihr Recht werden zu lassen. Die Selbstbetätigung der Schüler im Spiel, im Beobachten von Natur- und Lebensvorgängen, namentlich auf Lehrspaziergängen und Wanderungen, ferner in der Ausübung von Handtätigkeiten, wie Formen in Plastilin oder Ton, Stäbchenlegen, malendem Zeichnen, Ausschneiden, ist ausgiebig für die Zwecke des Unterrichts nutzbar zu machen.

Die Lehrgegenstände der Grundschule sind Religion, Heimatkunde, deutsche Sprache, Rechnen, Zeichnen, Gesang, Turnen und für die Mädchen des dritten und vierten Schuljahres Nadelarbeit.

Für den Anfangsunterricht ist eine strenge Scheidung der Lehrfächer nach bestimmten Stunden nicht vorzuschreiben, statt ihrer vielmehr ein Gesamtunterricht zuzulassen, in dem die verschiedenen Unterrichtsgegenstände zwanglos abwechseln. Im Mittelpunkt dieses Gesamtunterrichts steht der heimatkundliche Anschauungsunterricht, in den sich die grundlegenden Übungen im Sprechen und Lesen, im malenden Zeichnen, Schreiben, Rechnen und Singen eingliedern. Auch die ersten Unterredungen und Belehrungen über Religiöses und Sittliches können zu ihm in Beziehung gesetzt werden. Um diesen lebensvollen Gesamtunterricht, der ein ständiges Mittätigsein des Lehrers mit den Kindern erfordert, auch für die Schulanfänger der wenig gegliederten Schulen zu ermöglichen, ist der Stundenplan dieser Schulen, wo nicht äußere Umstände (Notwendigkeit gemeinsamen Schulgangs älterer und jüngerer Kinder, Halbtagsunterricht) es unbedingt verbieten, so einzurichten, daß für die neu aufgenommenen Schüler mindestens vier Stunden in der Woche angesetzt werden, in denen der Lehrer bei Abwesenheit der älteren Schülerabteilungen sich ausschließlich mit ihnen allein beschäftigt. In den ersten Wochen des Schuljahres wird der Unterricht für die Schulanfänger in solchen Schulen, soweit nicht Teilnahme an Bewegungsspielen, Beschäftigung mit malendem Zeichnen oder ähnliches in Frage kommt, zweckmäßig auf diese Stunden zu beschränken sein. Auf welchen Zeitraum der Gesamtunterricht auszudehnen ist, bleibt ebenso wie die Auswahl der Stoffe aus den verschiedenen Lehrfächern und ihre Verteilung nach Klassen oder Jahrgängen der Festsetzung durch die Lehrpläne für die einzelnen Orte oder Bezirke überlassen. Bei der Aufstellung der Pläne ist auch der Eigenart der Geschlechter, namentlich den besonderen Bedürfnissen der Mädchenbildung, gebührend Rechnung zu tragen.

Die Auswahl der Unterrichtsstoffe wird in erster Linie durch die Fassungskraft und das geistige Wachstumsbedürfnis der Kinder, in zweiter Linie durch ihre Bedeutung für das Leben bestimmt. Jede Verfrühung und Überbürdung, namentlich auch durch Hausaufgaben, ist streng zu vermeiden. Das Maß der zu behandelnden Stoffe wird je nach dem Aufbau der Schule verschieden sein müssen. Die voll ausgebaute Schule, in der jeder Jahrgang eine eigene Klasse bildet, wird in ihrem Lehrplan ein höheres Maß und eine größere Mannigfaltigkeit von Einzelstoffen aufweisen als die wenig gegliederte, die genötigt ist, mehrere oder alle Jahrgänge in einer Klasse zu vereinigen. Die aufgestellten Lehrziele im ganzen aber müssen in allen Schulen erreicht werden.

Anhalt setzt seiner Grundschule im Lehrplan folgendes Ziel:

planvolle Willensschulung, Erziehung zum sittlichen Handeln innerhalb der Volksgemeinschaft, Entfaltung aller kindlichen Kräfte durch möglichst große Selbstbetätigung. Es hat auch für das dritte Grundschuljahr am Gesamtunterricht festgehalten. Die Unterrichtsverwaltung im Freistaat Sachsen hat in einem Erlaß vom 25. Februar 1920 in Rücksicht auf die besonderen Bestimmungen seines „Übergangsschulgesetzes“ über den Religionsunterricht (vgl. die nachfolgenden Darlegungen) ausdrücklich darauf hingewiesen, daß dort, wo der Unterricht auf der Unterstufe als Gesamtunterricht erteilt wird, auch der Religionsunterricht innerhalb dieses Unterrichts gegeben und demgemäß von der Einstellung besonderer Religionsstunden in den Stundenplan abgesehen werden kann. Im Grundschullehrplan für die Leipziger Schulen heißt es: Das im Lehrplan aufgezeichnete volkstümliche Kulturgut soll im Sinne der Arbeitsschule, wonach sich der Erkenntnistrieb des Schülers auf selbsttätige Erfahrung gründen und sein Wille in Handlungen umsetzen soll, verwertet werden. Zum Zwecke einer einheitlichen Gestaltung des Unterrichts müssen die Lehr- und Übungsgebiete nach unterrichtswissenschaftlichen Grundsätzen geordnet werden. In den achten und siebenten Klassen ist Gesamtunterricht die Regel, er ist auch in der sechsten und fünften Klasse durchzuführen, wenn er nach dem Stundenplan der Schule möglich ist. Einheitliche Gruppen bilden ferner die Deutschfächer, die verschiedenen Zweige der Naturwissenschaften und die mathematischen Fächer. Der Grundschullehrplan für Württemberg regelt zunächst nur den Lehrgang für das erste Schuljahr. Doch bestimmt er schon jetzt, daß der Lehrer seine Klasse, wenn nicht alle vier, so doch in der Regel mindestens zwei Jahre durchführen soll. Ihm wird dabei die Freiheit gegeben, in dieser Zeit Arbeitsstoffe zurückzustellen oder vor auszunehmen, auch innerhalb des Stundenplanes Verschiebungen vorzunehmen. Für das erste Schuljahr sind insgesamt 20 Wochenstunden angesetzt, für Mädchen kommt dazu schon hier eine Stunde weiblicher Handarbeiten. Doch treten alle Fächer, abgesehen vom Religionsunterricht, erst nach frühestens sechs Wochen getrennt auf. Bis dahin wird Gesamtunterricht erteilt, der mit Genehmigung des Bezirksschulamtes auf drei bis vier Monate ausgedehnt werden kann.

Für den Arbeitsunterricht in den Schulen nach Art. 148, Abs. 3 der R. V. hat der Reichsschulausschuß Richtlinien aufgestellt. Sie gehen davon aus, daß das ganze Leben der Schule in den Dienst des Arbeitsgedankens gestellt werden müsse und bezeichnen als Mittel dafür: a) die Unterstellung des Gesamtunterrichts unter den Arbeitsgedanken und die Verwendung der Arbeit am sinnlichen Stoff als allgemeines Unterrichts- und Erziehungsmittel, b) die Schaffung von Gelegenheiten zur planmäßigen Werkstätigkeit für Schüler und Schülerinnen, c) die Beteiligung aller Schüler (Schüle-

rinnen) an Arbeiten, die sich aus dem Bedürfnis der Schule ergeben. Die Durchführung des Arbeitsgedankens als Lehrgrundsatz setzt voraus: a) Veranstaltungen zur Einführung von Lehrenden in die dafür in Betracht kommende Arbeitsweise, b) die Einrichtung von Beratungsstellen, c) die Aus- und Umgestaltung des Lehr- und Lernmittelwesens im Sinne des Arbeitsgedankens, so, daß Lehr- und Lernmittel soweit als möglich von Lehrern und Schülern in gemeinsamer Arbeit hergestellt werden. Die Schaffung von Gelegenheiten zu planmäßiger Werkstätigkeit für Schüler und Schülerinnen erfordert: a) die Bereitstellung von Arbeitsräumen mit den notwendigen Einrichtungsgegenständen und Arbeitsmitteln unter Berücksichtigung ausgiebiger Verwendung der an den Schulen schon vorhandenen Arbeitsräume und Werkstätten, sowie die Überweisung von Land zu Einrichtung von Schulgärten, b) die Ausbildung von Lehrenden für Werkstätigkeit. Die Beteiligung der Schüler (Schülerinnen) an Arbeiten, die sich aus den Bedürfnissen der Schule ergeben, setzt voraus, daß das Gefühl der Verantwortlichkeit für die Pflege der Schule und ihrer Einrichtungen auch bei Schülern und Eltern lebendig wird, und daß sich auf diese Weise aus Lehrern, Schülern und Eltern eine Gemeinschaft zum Wohle der Schule bildet. Soweit die Mittel zur Durchführung des Arbeitsunterrichts nicht durch die gemeinsame Arbeit von Schülern und Lehrern geschaffen werden können, sind neben den Trägern der Schullasten nach Möglichkeit auch private Kreise heranzuziehen. Aufgabe des Reichs wird es sein, die zur Verwirklichung der Arbeitsschule notwendigen Versuche durch Gewährung von Beihilfen zu unterstützen. Das Hessische Landesamt für Bildungswesen hat in Worms eine Beratungsstelle für Arbeits- und Werkunterricht errichtet. Sie erteilt Auskunft: 1. über allgemeine Fragen der Arbeitsschule, des Arbeitsunterrichts als Unterrichtsfach und der Werkstätigkeit als Prinzip; 2. über Beschaffung von Material für Klassenzimmerarbeit und Werkstattarbeit, Aufstellung von Kostenanschlägen für die Einrichtung von Arbeitsräumen für städtische und ländliche Verhältnisse; 3. über Lehrpläne und Lehrgänge für die einzelnen Zweige des Werkunterrichts; 4. über Literatur; 5. über Veranstaltungen zur Einführung der Lehrenden in die Arbeitsweisen des Werkunterrichts. Der Leiter der Beratungsstelle hält auf Anfordern Vorträge in Lehrkonferenzen und leitet Kurse von längerer Dauer. Die preußische Unterrichtsverwaltung vertritt in dem Erlaß vom 9. April 1921 über die werktätige Arbeit in der Schule vor allem den Gedanken der Selbsthilfe, denn „sich selbst zu helfen entspricht nicht nur dem Sinn der Arbeitsschule, sondern ist auch das gegebene Mittel, Kräfte heranzuziehen, die im Umkreis der Schule zur Mitarbeit bereit sind“. Die werktätige Arbeit soll sich darum nicht beschränken auf die Aufgaben, die sich aus dem Unterricht ergeben, „auch das Äußere des Schulbetriebes und gemeinschaftliche Betätigung der Schüler im Wandern, Spiel und

Sport und in der Kunst enthalten eine Fülle von Aufgaben, die die Jugend gern übernehmen und selbstlos erfüllen wird, wie sie derartige Aufgaben auch in der Familie erfüllt". Insbesondere wird die Schülerschaft auch mit wirtschaftlichen Angelegenheiten der Schule betraut werden können: Pflege des Schulhauses und seiner Umgebung, Herstellung, Ausbesserung und Bewirtschaftung von Lehr- und Lernmitteln, Versorgung mit Spielgerät, Schmuck der Schule u. dgl. m. „Diese Aufgaben sollen aber nicht neben den bisherigen Schulaufgaben herlaufen, sie sind vielmehr, soweit als möglich, in die Gesamtarbeit der Schule einzuordnen und erzieherisch auszuwerten.“ Der Erlaß weist endlich auch darauf hin, daß diese Erweiterung des Arbeitsunterrichts nur durchführbar sein dürfte, wenn es gelingt, die Kreise des Erwerbslebens, die der Schule nahestehen, zur Bereitstellung von Werkstoff und Werkzeug und zur technischen Beratung geneigt zu machen und stellt den Behörden und Lehrern die Aufgaben, mit den reiferen Schülern, den Eltern und Freunden der Schule zu überlegen, wie die durch unsere allgemeine wirtschaftliche Notlage geforderte Selbsthilfe im Geiste der Arbeitsschule gestaltet und durchgeführt werden kann.

Zum erstenmal wurde im Jahre 1920 die Entscheidung des Reichsgerichts angerufen in Sachen der in der Reichsverfassung enthaltenen Bestimmungen über den Religionsunterricht. Die Freistaaten Hamburg, Bremen und Sachsen hatten vor dem Erlaß der Reichsverfassung, die in Art. 149 den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach der Schule festlegt, diesen Unterricht aus ihren Volksschulen entfernt. Für Hamburg und Bremen stand die Frage zur Entscheidung, ob die dort allgemein eingeführten weltlichen Schulen den Schutz des Art. 174 der R. V. genießen, d. h. ob sie bis zum Erlaß des in Art. 146 Abs. 2 der R. V. vorgesehenen Reichsgesetzes bestehen bleiben müssen. In Sachsen bestand vor dem Erlaß der R. V. das Übergangsschulgesetz vom 22. Juli 1919, wonach vom 1. April 1920 ab an den allgemeinen Volksschulen kein Religionsunterricht mehr zu erteilen sein sollte. Damit war auch hier zwar allgemein die weltliche Schule eingeführt, aber vor dem Inkrafttreten der R. V. noch nicht errichtet. So entstand die Frage, welches die nach Art. 174 „bestehende Rechtslage“ sei, ob Sachsen diese weltlichen Schulen auch noch nach Geltung der R. V. errichten darf, weil sein Übergangsschulgesetz schon vorher bestand, ob also als die „bestehende Rechtslage“ das vor der R. V. bestehende geschriebene oder erst das nach der R. V. auszuführende Recht anzusehen sei. Unter dem 4. November 1920 hat nun das Reichsgericht bezüglich der Verhältnisse in Hamburg und Bremen entschieden, daß die dort als Regelform eingeführten weltlichen Schulen reichsverfassungswidrig seien und darum auch nicht bis zum Erlaß des in Art. 146 Abs. 2 der R. V. vorgesehenen Reichsgesetzes bestehen bleiben dürfen. Im sächsischen Rechtsstreit

hat das Reichsgericht sein Urteil dahin gefällt, daß die „bestehende Rechtslage“ das ausgeführte, nicht das geschriebene Recht umfasse. Im übrigen aber seien allgemein eingeführte weltliche Schulen verfassungswidrig, da Art. 146 Abs. 2 der R. V. solche Schulen nur neben den in Art. 146 Abs. 1 der R. V. vorgeschriebenen Gemeinschaftsschulen bestehen läßt, also nur ausnahmsweise gestattet. Infolge dieser Entscheidung hat die sächsische Unterrichtsverwaltung durch Erlaß vom 8. Januar 1921 angeordnet, daß die Erziehungspflichtigen bei der Anmeldung ihrer Kinder für die Schule dem Schulleiter zu erklären haben, ob das Kind am Religionsunterricht teilnehmen soll oder nicht. Auf eine Anfrage des Abg. Hoffmann (Zentr.) in der 66. Sitzung des Reichstages vom 4. Februar 1921, ob eine derartige Anordnung der R. V. entspreche, entgegnete der Vertreter der Reichsregierung, es sei nur die Aufgabe der Reichsregierung, darauf zu achten, daß eine Willenserklärung der Eltern einwandfrei und unzweideutig erfolge. Die Bestimmung über die Form dieser Erklärung sei den Ländern überlassen, der Charakter des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach werde durch die Forderung, eine derartige Erklärung abzugeben, nicht beeinflußt. Bei der 2. Beratung des Reichshaushalts wurde ein Antrag angenommen, der die Reichsregierung auffordert, alsbald einen Gesetzentwurf vorzulegen, wonach nicht die Anmeldung zum Religionsunterricht, sondern die Abmeldung zu erfolgen hat, wenn die Erziehungsberechtigten die Teilnahme nicht wünschen. Ein Erlaß der preussischen Unterrichtsverwaltung (vom 19. Januar 1921) fordert ausdrücklich, daß das Recht der freien Willenserklärung dabei in keiner Weise durch Formvorschriften eingeengt werde. Es ist nur zu fordern, daß die schriftliche oder mündliche Erklärung zweifellos von dem Berechtigten abgegeben ist und dessen Willen klar erkennen läßt. Ergänzend dazu stellt der Ministerialerlaß vom 29. März 1921 fest, daß schriftliche Erklärungen der Eltern auch durch beliebige Dritte, also auch durch die Vorsitzenden der Elternbeiräte, eingereicht werden können.

Nach Art. 148 der R. V. soll der Unterricht in allen deutschen Schulen dem Geiste der Völkerversöhnung dienen. Die Unterrichtsverwaltung von Braunschweig hat wohl als erste in Deutschland in einem Erlaß vom 14. September 1920 Richtlinien dafür aufgestellt. Darin wird für den Religionsunterricht z. B. gefordert, „bei den Kindern das Verständnis dafür zu wecken, daß in den höchsten sittlichen Fragen keine Unterschiede zwischen den Menschen und Völkern bestehen. Die Gedanken des Friedens, der Versöhnung und der gegenseitigen Hilfe sind als die Gesinnung Jesu den Kindern so stark zum Erleben zu bringen, daß sie diese in der Familie, unter den Volksgenossen und gegenüber fremden Völkern praktisch zu betätigen vermögen. Ein Herabsetzen und Verächtlichmachen anderer Religionen und Bekenntnisse — auch der Welt-

anschauung Religionsloser — ist streng zu vermeiden. Für den Deutsch-Unterricht wird verlangt, daß Lehrstücke mit völker-verhetzendem Charakter, soweit sie in den Lehrbüchern noch vorhanden sind, im Unterricht nicht mehr verwendet werden. Dagegen sind „Dichter und Schriftsteller, die der ganzen Menschheit gehören, in der freien Lektüre heranzuziehen. Vor allem ist hier im Geiste der Zusammengehörigkeit der Menschheit die Erziehung zum reinen, freien Menschentum zu erstreben.“ Im Geschichts-Unterricht sollen die Kinder „Heimat, Nation, Menschheit als die notwendig einander ergänzenden und bedingenden Lebenskreise kennenlernen. Sie müssen verstehen, daß jedes Volk nur einen Teil der Gesamtmenschheit bildet und um so wertvoller ist, je mehr es zu den Fortschritten der Gesamtkultur beigetragen hat“. An Stelle der Kriegsgeschichte hat die „Kulturgeschichte als die eigentliche Arbeitsgeschichte der Menschheit“ zu treten. An den Geschichtsunterricht hat sich staatsbürgerkundliche Unterweisung eng anzuschließen. „Sie hat das Verständnis für die bestehenden staatlichen Einrichtungen zu wecken, die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse des deutschen Volkes mit denen anderer Völker zu vergleichen, sowie die bedeutsamen Werte der zwischenstaatlichen und überstaatlichen Organisationen und internationalen Einrichtungen auf völkerrechtlicher Grundlage den Kindern vor Augen zu führen, damit in ihnen allmählich das Bewußtsein einer europäischen und weiter einer Weltgemeinschaft entsteht.“ Für den Erdkunde-Unterricht wird gefordert eine gerechtere Beurteilung fremder Völker und die Pflege eines planetarischen Denkens. „Es sind die internationalen Wirtschaftszusammenhänge aufzuzeigen, klarzumachen, wie die Völker wirtschaftlich aufeinander angewiesen sind und warum die Entwicklung der Weltwirtschaft notwendig zu einer sozialen Zusammenarbeit der einzelnen Wirtschaftsländer führen muß.“ „In der Naturgeschichte ist als Ergänzung der Lehre vom Kampf ums Dasein nachzuweisen, wie daneben bei einzelnen Tiergattungen schon der Grundsatz der gegenseitigen Hilfe befolgt wird, so daß diese Forderung mit um so größerem Recht für die menschliche Gemeinschaft erhoben werden muß.“ „Der fremdsprachliche Unterricht hat zukünftig den Gedanken der Völkerversöhnung in ganz besonderem Maße zu dienen. Schon bei der Auswahl des fremdsprachlichen Schrifttums ist dieses Ziel mehr als bisher zu berücksichtigen.“ Mit dem tieferen Eindringen in den Geist der fremden Sprache sollen auch Eigenart und Eigenwert des fremden Volkes entsprechend verständlich gemacht werden.

Auch mit der Durchführung der in Art. 145 der R.V. enthaltenen Forderung der Unentgeltlichkeit der Lernmittel ist jetzt ein Anfang gemacht worden. In einem Erlaß des Württembergischen Ministeriums für Kirchen- und Schulwesen vom 1. Dezember 1920 heißt es: „Die allgemeine Durchführung der Lern-

mittelfreiheit an den Volks- und Fortbildungsschulen wird für die Regel in der Weise erfolgen, daß von der Einrichtung der Grundschule im Frühjahr 1921 an jedem in diese eintretenden und späterhin in die höheren Klassen der Volksschule oder der Hilfsschule übertretenden Kind die erforderlichen Lernmittel unentgeltlich geliefert werden, somit 1921 die Lernmittel für Klasse I, 1922 für Klasse I und II, 1923 für Klasse I, II und III der Grundschule usf. Mit Beginn des Schuljahres 1928/29 wird also in allen Schulorten die Lernmittelfreiheit für sämtliche acht Klassen (Jahrgänge) der Volksschule durchgeführt sein. In entsprechender Weise sind vom Frühjahr 1921 an den neu eintretenden Schülern der allgemeinen Fortbildungs- und der Sonntagsschule die Lernmittel unentgeltlich zu liefern. Bis zur allgemeinen Durchführung der Lernmittelfreiheit sind Kinder unbemittelter Eltern in den Klassen und Jahrgängen, in denen die allgemeine Lernmittelfreiheit noch nicht eingeführt ist, wie seither mit den erforderlichen Lernmitteln zu versehen. Leistungsfähigeren Gemeinden wird nahegelegt, die Lernmittelfreiheit, wenn nicht für alle Schuljahre sofort, so doch in rascherem als dem gesetzlich vorgeschriebenen Fortgang durchzuführen; insbesondere können sofort oder doch früher, als das Gesetz vorschreibt, auch den älteren Jahrgängen bestimmte Arten von Lernmitteln auf Gemeindekosten angeschafft werden. Die Entscheidung hierüber liegt beim Gemeinderat; vor der Beschlußfassung sind Ortsschulrat und Lehrerrat zu hören." Im Gegensatz zu Württemberg hat aber die preußische Unterrichtsverwaltung in einem Erlaß vom 7. Mai 1921 festgestellt, daß die Bestimmung in Art. 145 der R. V. erst geltendes Recht wird, wenn ein Reichsgesetz dazu ergangen sei. „Der Erlaß ist Sache des Reiches. Bis dahin verbleibt es in Preußen bei dem bestehenden Recht, wonach die Beschaffung der notwendigen Lernmittel in erster Linie den Erziehungsberechtigten obliegt und im Falle ihres Unvermögens die Schulunterhaltungspflichtigen die erforderliche Vorsorge zu treffen haben.“

Obgleich das vom Reich auf Grund des Art. 143 der R. V. zu erlassende Gesetz über die **Lehrerbildung** noch aussteht, haben doch schon eine Reihe deutscher Länder vorbereitende Maßnahmen zur grundsätzlichen Änderung der Verhältnisse getroffen.

In einem Ministerialerlaß vom 30. November 1920 hat **P r e u ß e n** für die Fortbildung seiner Junglehrer neue Richtlinien aufgestellt. Danach gelten die bisherige Form der zweiten Lehrerprüfung (die der Lehrende nach Wahl beibehalten oder durch die Teilnahme an einer Arbeitsgemeinschaft ersetzen kann) und der Abschluß der Arbeitsgemeinschaft amtlich als völlig gleichwertig. Den Teilnehmern und Teilnehmerinnen an der letzteren wird künftig „das Anstellungszugnis erteilt auf Grund 1. einer Bescheinigung des Verwaltungsausschusses über die regelmäßige und des Lehrkörpers über die erfolgreiche Teilnahme an den Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft und an

Besprechungen im Laufe des Lehrganges, die sich auf die Gegenstände der Arbeit in den Arbeitsgemeinschaften beziehen, 2. der schriftlichen Arbeiten, die für die Arbeitsgemeinschaften verbindlich sind, 3. der Berichte über die Besichtigung der Klasse des Teilnehmers durch den Kreisschulrat oder den Regierungs- und Schulrat. An wenigstens der letzten dieser Besichtigung und der sich daran anschließenden Besprechung nimmt ein Vertreter des Lehrkörpers der Arbeitsgemeinschaft teil. Das Ergebnis gilt als befriedigend, wenn von keinem der Beurteiler auf Grund der Besichtigung Bedenken gegen die feste Anstellung geäußert werden. Andernfalls findet binnen sechs Monaten eine neue Besichtigung unter Vorsitz des Regierungs- und Schulrates statt."

Die Mehrzahl der Länder hat mit dem Ab- oder Umbau der Lehrerbildungsanstalten begonnen. Preußen nimmt nur noch in einer geringen Anzahl von Präparandenanstalten Schüler auf und unterrichtet diese nach einem neuen Lehrplan (vom 10. April 1920 und 26. März 1921), dessen weiterer Aufbau sie in sechs Jahren zu dem Ziel einer höheren Schule führen soll. Deshalb ist die Wochenstundenzahl für Französisch auf vier erhöht und gefordert worden, ihn akademisch gebildeten Lehrern mit der Lehrbefähigung in der betreffenden Fremdsprache zu übertragen. Ebenso sind die Anforderungen in der Mathematik gesteigert worden. Der Plan bricht endgültig mit der bisher geforderten Wiederholung des Volksschulstoffes. „Um dem Gedanken der Arbeitsschule gerecht zu werden, ist überall an passender Stelle auf Beobachtungsmöglichkeiten und werkunterrichtliche Übungen hingewiesen. Vor allem aber muß erstrebt werden, den Arbeitsschulgedanken im geistigen Sinne zu verwirklichen, durch stärkere Heranziehung der Selbsttätigkeit und der freiwilligen Arbeit des Schülers, so namentlich durch Bearbeitung selbstgewählter Aufgaben, Beschäftigung mit besonderen Arbeitsgebieten und häuslichem Lesen, insbesondere auch durch selbständige Befragung geeigneter Bücher über den zu behandelnden Stoff."

Im Mittelpunkt der Erörterung der künftigen Lehrerbildung steht nach wie vor die Frage des Universitätsstudiums. Zunächst sind die deutschen Universitäten nach dem Vorbilde Preußens (vgl. Jahrbuch 1920, S. 164 ff.) den Lehrern zur Fortbildung geöffnet worden. Die Grundzüge der preußischen Verordnung vom 19. September 1919 hat der Freistaat Sachsen übernommen. Württemberg, Baden und Thüringen haben die verkürzte Reifeprüfung für ihre Lehrer eingeführt. Württemberg bleibt jedoch mit seinen Forderungen dabei hinter Preußen zurück, indem es keine Prüfung in Mathematik für Realgymnasialreife und keine solche in Naturwissenschaften für Oberrealschulreife verlangt. Hamburg hat zwar die preußische Ergänzungsprüfung zwecks Zulassung zur staatlichen Prüfung für das höhere Lehramt übernommen, läßt jedoch keine verkürzte Reifeprüfung zu, die zum Studium in anderen



Fächern berechtigen würde. In Bayern ist der alte Zustand aufrechterhalten worden; die Anwärter aus dem Lehrerstande werden ausschließlich als Extraneer zum Studium zugelassen, wobei ihnen nur die Fächer erlassen werden, in denen sie bei der Seminar-entlassungsprüfung mindestens gleichwertige Kenntnisse nachgewiesen haben: Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Naturgeschichte. Oldenburg, Braunschweig und Anhalt, die selbst keine Universität haben, ist auf ihren Antrag die Zulassung ihrer Volksschullehrer zum preußischen Universitätsstudium gewährt worden.

Diese Regelung sowie die Frage der Ausbildung des Volksschullehrers auf der Universität war Gegenstand des Anfang 1920 in Halle tagenden Verbandes der deutschen Hochschulen. Er nahm dazu in folgender Entschließung Stellung:

„1. Der Hochschulverband erblickt in der Zulassung nur seminaristisch vorgebildeter Volksschullehrer zum Universitätsstudium und zu den akademischen Prüfungen durch die Erlasse einzelner Gliedstaaten eine bedenkliche Vermehrung unzureichend vorgebildeter Akademiker und einen Eingriff in die Rechte der Fakultäten.

2. Für die künftige Ausbildung des Lehrstandes begrüßt der Verband die Forderung des obligatorischen Besuchs einer höheren Schule, womit die grundsätzliche Zulassung zu den Hochschulen gegeben ist. Soweit aber die bestehenden Hochschulen selbst nicht in der Lage sind, die erziehungswissenschaftliche und praktische Ausbildung der Lehrer zu übernehmen, erscheint die Einrichtung pädagogischer Hochschulen als zweckmäßig. Die bestehenden Hochschulen sind gern bereit, bei der Einrichtung und Besetzung pädagogischer Hochschulen mitzuwirken und insbesondere in einen Austausch des Lehrkörpers einzutreten.“

Im Gegensatz dazu erklärte der in den Weihnachtstagen 1919 versammelte bayerische Hochschullehrerverband: „Die praktische Ausbildung der Volksschullehrer gehört überhaupt nicht an die Hochschulen.“ Auch die Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität erließ kurz vor der Reichsschulkonferenz eine Kundgebung, in der sie Einspruch dagegen erhob, „daß die Ausbildung der Volksschullehrer ausnahmslos auf die Universität übertragen werden soll,“ weil das „eine Benachteiligung sowohl der Universität wie der Volksschule selbst ist“. Dagegen haben sich die Vertreter der Universitäten Greifswald und Breslau für das Universitätsstudium der Volksschullehrer ausgesprochen, die letzteren in folgender Entschließung:

„Die philosophische Fakultät der Universität Breslau hat es abgelehnt, sich in Sachen der Lehrerbildung der Erklärung der Universität Berlin anzuschließen. Vielmehr hält sie es für richtig, die Lehrerbildung künftig in die Universität zu übernehmen, falls wirk-

lich die Vorbildung der Volksschullehrer in Zukunft mit dem Reifezeugnis einer der neunstufigen höheren Schulen — sollten neue Lehranstalten gegründet werden, mit einem Reifezeugnis — abschließt, das nach dem Urteil der Fakultät dem jener Schulen als völlig gleichwertig zu betrachten ist. Die Fakultät spricht sich ausdrücklich gegen den Gedanken aus, die Lehrerbildung eigenen, von der Universität getrennten pädagogischen Akademien zu überlassen.“

Und die philosophische Fakultät der Universität Leipzig hat der Unterrichtsverwaltung im Freistaat Sachsen bereits folgende praktische Vorschläge zur Lehrerbildung eingereicht:

1. Das Universitätsstudium der Volksschullehrer dauert mindestens sechs Semester und umfaßt als Pflichtfächer Pädagogik, Philosophie, Staatsbürgerkunde. Dabei wäre freilich das Studium der Philosophie, das nur der beschränkten Zahl der dafür wirklich Veranlagten erhebliche Förderung bringt, gegenüber den Entwürfen des Sächsischen Lehrervereins einzuschränken.

2. Es steht den künftigen Volksschullehrern frei, neben diesen Fächern noch ein besonderes Fachstudium zu ergreifen. In diesem Falle verlängert sich die Studienzeit auf mindestens acht Semester.

3. Die Forderungen für die Prüfung in diesem Wahlfach sind nicht aus der Ordnung der Prüfung für das höhere Lehramt zu übernehmen, vielmehr nach Maßgabe der Bildungszwecke, die mit diesem Fachstudium verfolgt werden, in einer besonderen Prüfungsordnung festzulegen.

4. Die praktische Ausbildung der V.-L., die eine gründliche Durcharbeitung der in der Volksschule zu behandelnden Stoffe unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten in sich schließen muß, wird einem selbständig neben der Universität stehenden pädagogischen Institut überwiesen. Es ist zu wünschen, daß an den Arbeiten des Instituts sich diejenigen Dozenten beteiligen, die dazu Neigung, Fähigkeit und Zeit haben.

5. Dem Institut ist ein Beirat beigegeben, in dem die an dem Institut tätigen Universitätsdozenten vertreten sind. Die eigentliche Leitung muß in die Hand eines persönlich verantwortlichen Direktors gelegt werden.

Die Unterrichtsverwaltung in Anhalt hat sich als eine der ersten in Deutschland für die Einführung der deutschen Oberschule entschieden. Seit Ostern 1920 ist in Cöthen durch allmähliche Umwandlung des Landesseminars eine Oberschule im Aufbau begriffen. Sie soll in fünf Jahren, ansetzend nach der vollendeten achtjährigen Schulpflicht, zur Hochschulreife führen und die höhere Bildung vorwiegend auf der Grundlage der deutschen Fächer vermitteln. Grundsätzlich steht sie allen Schülern offen, die sich Meldenden haben sich aber einer Aufnahmeprüfung zu unterziehen, um von vornherein Unfähige auszuschließen. Damit ist die Frage

dieser neuen Schulform aus dem Stadium theoretischer Erörterung in das des praktischen Versuchs hinübergeführt worden.

In der Schulgesetzgebung der Länder sind wesentliche Fortschritte in Preußen, Bayern, Hamburg, Württemberg, im Jahre 1921 in Mecklenburg-Schwerin zu verzeichnen. Preußen hat durch eine Novelle zum Schulhaltungsgesetz die Möglichkeit geschaffen, die Zusammensetzung der örtlichen Schulverwaltungskörperschaften (Schuldeputationen, Schulvorstände und Schulkommissionen) den seit der Staatsumwälzung neu gewählten Gemeindekörperschaften (Stadtverordnetenversammlungen, Magistraten, Gemeindevertretungen) anzupassen. Die Volksschullehrer haben dabei zweierlei erreicht: eine stärkere zahlenmäßige Vertretung und das Recht der alleinigen Wahl ihrer Vertreter. Die Schuldeputation wird künftig in der Regel bestehen: 1. aus 1 bis 3 Mitgliedern des Magistrats, 2. der gleichen Zahl von Mitgliedern der Stadtverordnetenversammlung, 3. der gleichen Zahl von Lehrern und Lehrerinnen, 4. der gleichen Zahl von sonstigen des Erziehungs- und Schulwesens kundigen Personen. Hierzu tritt der dem Dienstrange nach vorhandene oder sonst dienstälteste Ortspfarrer. Die Lehrer und Lehrerinnen werden von den zum Schulverband gehörenden Lehrern und Lehrerinnen wenn möglichst nach den Grundsätzen der Verhältniswahl gewählt. Das „wenn möglich“ bedeutet, daß nur dort die Verhältniswahl eintreten kann, wo die Zahl der Lehrer und Lehrerinnen dafür ausreicht. Auch zu den Schulkommissionen gehört künftig „ein vom Kollegium der betreffenden Schule gewählter Rektor oder Lehrer (Lehrerin) dieser Schule“. Die Schulvorstände setzen sich künftig zusammen aus dem Gemeindevorsteher, 2 bis 6 zu den Schulen des Schulverbandes gewiesenen Einwohnern, deren Wahl durch die Gemeindevertretung nach den Grundsätzen der Verhältniswahl zu geschehen hat, endlich, wo es möglich ist, aus so vielen Lehrern und Lehrerinnen, wie die Zahl der zum Schulvorstand gewiesenen Einwohner beträgt. Diese Lehrer und Lehrerinnen werden, wo eine Wahl überhaupt nötig ist, von der Lehrerschaft des Schulverbandes wenn möglichst nach den Grundsätzen der Verhältniswahl gewählt. Endlich gehört, wie bisher, der Geistliche dem Schulvorstand an. Der Vorsitzende der Schuldeputation wird nach wie vor von dem zuständigen Bürgermeister, derjenige des Schulvorstandes von der Schulaufsichtsbehörde (Regierung) ernannt. In Bayern ist mit dem 1. Januar 1920 das Lehrer- und Schulbedarfsgesetz in Kraft getreten. Es macht die Lehrer zu Staatsdienern und erlöst sie damit aus ihrer bisherigen Zwitterstellung als Gemeinde- und Kirchenbeamte. Die organische Verbindung von Schul- und Kirchendienst ist gelöst, die Verpflichtung des Lehrers, den Chordienst zu übernehmen, hat aufgehört. Die künftige Übernahme geschieht nach freier Vereinbarung zwischen dem Lehrer und der Kirchengemeinde. Die Ausübung des

Mesnerdienstes (der niederen Küsterdienste) ist dem Lehrer untersagt. Die Besoldung ist in Stadt und Land gleich hoch, die Naturalbesoldung wurde beseitigt. Der Staat allein hat das Besetzungsrecht für alle Schulstellen. In der Schulunterhaltung werden persönliche und sächliche Lasten scharf getrennt, die ersteren bringt der Staat, die letzteren die Gemeinde auf. Württemberg hat unter dem 17. Mai 1920 ein sogenanntes „kleines Schulgesetz“ erlassen, wonach die Schulpflicht bei jedem Kinde im siebenten Lebensjahr beginnt und im fünfzehnten endet. Der Besuch der Volks- und Fortbildungsschulen ist unentgeltlich, und die Schüler sind auch mit den erforderlichen Lernmitteln zu versehen. Die Geschäfte des Ortsschulrates werden geleitet in den Gemeinden mit ein- und zweiklassigen Schulen von dem einzigen oder dem ersten Lehrer, in denen mit drei- und mehrklassigen Schulen von dem einzigen oder dienstältesten Schulleiter. In Württemberg führt also immer der Lehrer den Vorsitz im Ortsschulrat, der örtlichen Schulverwaltungsstelle.

Mecklenburg-Schwerin hat drei neue Schulgesetze erlassen, am 10. Dezember 1920 ein Volksschulunterhaltungsgesetz und am 7. Juli 1921 ein Volksschulverwaltungs- und ein Volksschullehrergesetz. Mit ihnen ist die dortige Schulgesetzgebung einstweilen voraussichtlich zum Abschluß gekommen. In Zukunft werden demnach die sächlichen Schullasten von den Gemeinden, die persönlichen vom Staat getragen. Die Lehrer sind Staatsbeamte, Anstellungsbehörde ist die Landesschulbehörde. Vor der endgültigen Anstellung ist dem Schulvorstand der betreffenden Schule Gelegenheit zu geben, Bedenken und Wünsche zu äußern. In Gemeinden, in denen nur ein Lehrer vorhanden ist, besteht der Schulvorstand aus diesem, zwei Gemeinde- und Elternvertretern, in den anderen Gemeinden aus zwei Lehrern, zwei Gemeinde- und vier Elternvertretern. An achtklassigen Schulen gehört der Schulleiter dem Schulvorstande an. Vorsitzender und Stellvertreter werden vom Schulvorstand aus seiner Mitte auf drei Jahre gewählt. Für jede mehrklassige Schule wird ein Schulleiter von der Landesschulbehörde bestellt. Sind mehr als drei Lehrende an der Schule tätig, so steht ihnen das Recht zu Vorschlägen zu. Wenn diese von der Landesschulbehörde nicht berücksichtigt werden, steht der Lehrerschaft der Schule mit Zweidrittelmehrheit ein Einspruchsrecht zu. Der Schulleiter besitzt das Recht der Klassenbesuche ohne Einschränkung. Ein Landesschulbeirat, bestehend aus einem Mitgliede des Ministeriums als Vorsitzendem, vier Lehrern, vier Gemeinde- und acht Elternvertretern, hat die Aufgabe, Gesetze und Verwaltungsmaßnahmen vorzubereiten und Anträge zu stellen. Die wichtigste Bedeutung der genannten Gesetze aber besteht darin, daß endlich die im Volksschulwesen seither bestehende ständische Dreiteilung: Städte, Domanium, Ritterschaft, beseitigt und das Volksschulwesen einheitlich geregelt ist.

Die wirtschaftliche Lage der Lehrer und Lehrerinnen

hat in Preußen eine durchgreifende Regelung erfahren, während in den meisten anderen Ländern die Beratungen darüber noch nicht abgeschlossen sind. Durch das Volksschullehrerdiensteinkommengesetz vom 17. Dezember 1920 wurden die Lehrer und Lehrerinnen in die für die Staatsbeamten geltenden Gehaltsgruppen 7 und 8, die Schulleiter in 8 und 9 eingereiht, wobei die Bezüge für Lehrerinnen überall um 10 v. H. gekürzt werden. Gleichzeitig ist in diesem Gesetz sowohl das Anstellungsrecht wie auch die Aufbringung der persönlichen Schullasten neu geregelt worden. In den Schulverbänden mit weniger als acht Schulstellen ist die Lehreranstellung restlos auf den Staat übergegangen, in den größeren Schulverbänden besetzt er künftig ein Drittel der Stellen. Zur Aufbringung der persönlichen Schullasten ist eine Landesschulkasse gegründet worden, die die Zahlung des gesamten Lehrerdiensteinkommens übernimmt. Sie wird gespeist durch Staats- und Schulverbandsbeiträge und etwaige eigene Einnahmen. Die Staatsleistungen betragen etwa drei Viertel der persönlichen Schullasten und setzen sich zusammen aus einem für jedes die Volksschule besuchende schulpflichtige Kind zu zahlenden Beschulungsgeld (dessen Höhe in jedem Jahr durch den Unterrichtsminister festzusetzen ist und dessen Gesamtbetrag die Hälfte des tatsächlichen Lehrerdiensteinkommens im Staat nicht übersteigen darf) und aus einem Viertel des den endgültig und einstweilig angestellten Lehrern zustehenden Diensteinkommens, sowie der Ruhegehälter und der Witwen- und Waisenbezüge. Als Maßstab für die Stellenzulage sind 60 Schüler vorgesehen, jedoch mit zwei Ausnahmen: Schulverbände, in denen nach dem Stande vom 15. September 1920 auf einen Lehrenden weniger als 60 bis herab zu 40 Kindern entfallen, erhalten auch für die dadurch notwendig werdende Zahl von Lehrenden den Staatsbeitrag von einem Viertel des Diensteinkommens. Ferner wird den Schulverbänden mit nicht mehr als sieben Schulstellen der Stellenbeitrag für die über 60 hinausgehende, aber durch 60 noch nicht teilbare Spitze gewährt, wenn dafür eine Lehrerstelle vorhanden ist. Es können demnach schon bei 61 Kindern zwei, bei 121 Kindern drei und so fort bis bei 361 Kindern sieben Schulstellen mit Staatsbeiträgen eingerichtet werden; erst von da ab muß das nächste volle Sechzig erreicht sein, wenn der Beitrag für eine neue Stelle zur Verfügung gestellt werden soll. Diese Begünstigung der kleinen Schulverbände kommt namentlich der Landschule zugute, und es ist zu hoffen, daß hier nun endlich die überfüllten Klassen erfolgreich beseitigt werden. Um den Antrieb dafür zu verstärken, bestimmt das Gesetz außerdem, daß dort, wo mehr als 60 Kinder auf einer Lehrerstelle entfallen, das Beschulungsgeld nur für je 60 Kinder gewährt wird.

Auf dem Gebiete der Selbstverwaltung im Schulwesen sind in einigen Ländern bemerkenswerte Fortschritte zu verzeichnen. In Preußen wurden die Dienstanweisungen für Schulleiter und das

Konferenzrecht auf Grund des Ministerialerlasses vom 20. September 1919 (vgl. Jahrbuch 1920, S. 156 ff.) in den einzelnen Regierungsbezirken in gemeinsamer Arbeit zwischen Schulaufsichtsbehörden und Lehrerschaft festgelegt. Dabei stellte sich eine grundsätzlich verschiedene Auffassung über das Klassenbesuchsrecht des Schulleiters heraus. Jener Erlaß sah vor, daß der Schulleiter jederzeit kraft seiner leitenden Stellung zu Klassenbesuchen während des Unterrichts berechtigt sei, ohne jedoch dem fest angestellten Lehrer methodische Anweisungen geben zu dürfen. Die Lehrerschaft forderte demgegenüber, die Ausübung des Besuchsrechtes solle dem Schulleiter nur zustehen auf Beschluß der Lehrerkonferenz. In diesem letzteren Sinne ist die Regelung zunächst versuchsweise in den Bezirken Wiesbaden, Düsseldorf und Hannover zugelassen worden.

Hamburg hat unter dem 12. April 1920 ein Gesetz über die Selbstverwaltung der Schule erlassen. Danach haben im abgelaufenen Jahre zunächst Neuwahlen für die Stellen der Schulleiter durch den Lehrkörper und die Vertreter der Elternschaft stattgefunden. Die Wahl gilt für drei Jahre. Der Gewählte verwaltet sein Amt ehrenamtlich und führt keine besondere Amtsbezeichnung. Die nicht wiedergewählten früheren Schulleiter sind in den Dienst als Klassenlehrer zurückgetreten. An jeder Volksschule ist sodann ein Elternrat gebildet worden, in dem Lehrerschaft und Erziehungsberechtigte im Verhältnis von 1 : 3 vertreten sind. Die Amtsdauer der Gewählten beträgt zwei Jahre. Endlich erfolgte die Wahl zur Lehrerkammer und zur Elternkammer, die dann beide zusammen den Schulbeirat bilden. Zu jeder Kammer waren 100 Vertreter nach den Grundsätzen der Verhältniswahl zu wählen. Aber auch hier wie anderwärts hat dies Wahlsystem dazu geführt, starke parteipolitische Strömungen in die Wahl und damit in die Zusammensetzung der Körperschaften zu tragen. Auch in Preußen, wo durch den Erlaß vom 5. November 1919 die Elternbeiräte vielfach gegen den Willen der Lehrerschaft eingeführt worden sind, wollen die Klagen über ihre parteipolitische Zusammensetzung und die dadurch hervorgerufene ungünstige Wirkung nicht verstummen. Es fehlt an diesen Stellen vor allem daran, daß Eltern und Lehrer sich leiten lassen ausschließlich von Rücksichten auf das Wohl der Schule und der ihr anvertrauten Kinder.

In Anhalt ist bei der Schulabteilung der Landesregierung ein Beirat, der Schulausschuß, gebildet worden, der sich aus drei Vertretern des Lehrervereins und aus je zwei Vertretern der Lehrerinnen und des Philologenvereins zusammensetzt. Gotha hat einen Landeslehrerrat als beratendes Organ der Landesregierung eingesetzt. Er wirkt bei allen wichtigen Maßnahmen auf dem Gebiete des Erziehungs- und Bildungswesens durch Erstattung von Gutachten, Stellung von Anträgen und Erteilung von sachgemäßen Ratschlägen

und Auskünften. Wichtige Vorlagen an den Landtag, die das Schulwesen betreffen, und alle Verordnungen von grundsätzlicher Bedeutung auf diesem Gebiet werden ihm zur Vorberatung überwiesen. Vor der Ernennung von Schulaufsichtsbeamten soll er gehört werden. In jedem Schulaufsichtsbezirk steht dem Bezirksschulinspektor als beratende Körperschaft in schultechnischen Fragen des Bezirks ein aus fünf Mitgliedern bestehender Bezirkslehrerrat zur Seite. Er hat auch das Recht, gegen die Amtsführung des Bezirksschulinspektors Beschwerde bei der Oberschulbehörde zu erheben und aus den Lehrern seines Bezirkes die Lehrermitglieder der Prüfungskommission für die zweite Lehrerprüfung zu wählen. Anerkennend über die Wirkung einer stärkeren beruflichen Selbstverwaltung durch die Lehrerschaft hat sich die bayerische Unterrichtsverwaltung ausgesprochen, wenn sie feststellte, „seit der Verleihung der Rechte der Selbstverwaltung wurde ein ganz erfreulicher Berufseifer bei dem überwiegenden Teil der Lehrerschaft auf den Plan gerufen“.

Mit der Öffentlichkeit des Unterrichts hat Preußen durch den Erlaß vom 8. November 1920 einen Anfang gemacht, in dem es bestimmt, „daß Lehrern und Lehrerinnen an den öffentlichen Volks- und Mittelschulen, die im Zuhören der Eltern beim Unterricht ein zweckentsprechendes Mittel erblicken, die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit, namentlich auch das Zusammenwirken von Schule und Elternhaus zu fördern, Hindernisse nicht in den Weg gelegt werden. Ich bestimme daher unter Vorbehalt jederzeitigen Widerrufs, daß etwaige Vorschriften, die das Betreten der Schulräume sowie den Besuch der Unterrichtsstunden durch die dem Lehrkörper der Schule und der Schulaufsichtsbehörde nicht angehörende Personen, keine Anwendung finden, wenn ein Lehrer (eine Lehrerin) Eltern der Schulkinder seiner (ihrer) Klasse das Zuhören in den Unterrichtsstunden gestatten will. Voraussetzung ist, daß der Schulunterricht nicht beeinträchtigt und auf die räumlichen Verhältnisse des Schulhauses wie auf die Gesundheit der Kinder gebührend Rücksicht genommen wird.“ Thüringen geht jedoch in seinem Elternrätengesetz von 1921 noch weiter, wenn es bestimmt: „Den Eltern ist mit Genehmigung des Elternrates Einblick in den Schulbetrieb zu gestatten. Die Teilnahme am Unterricht kann nach einem zwischen dem Elternbeirat und dem Lehrkörper vereinbarten Plane oder außerhalb dieses Planes und nach vorheriger Benachrichtigung des beteiligten Lehrers erfolgen.“ Auch das Hamburger Gesetz bestimmt, daß einzelnen, vom Elternrat beauftragten Mitgliedern Einblick in den Unterricht zu gestatten ist.

Die Überzeugung, daß der körperlichen Erziehung durch die Schule in der Nachkriegszeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden muß, zeigt sich in zahlreichen Verordnungen der Länder. So hat Preußen durch seinen Erlaß zur Pflege der Leibesübungen angeordnet, daß in allen Schulen vom vierten Schuljahre ab

neben den lehrplanmäßigen Turnstunden wöchentlich ein schul- und aufgabenfreier Nachmittag eingeführt werde, an dem Schüler und Schülerinnen in geordneter Weise sich der freien Betätigung in gesunden Leibesübungen, dem Wandern, dem Spiel, den winterlichen Leibesübungen, dem Schwimmen und Rudern hingeben können. Außerdem ist in der Unterrichtszeit durchschnittlich alle vier Wochen, wo es die Verhältnisse nicht unmöglich machen, vom sechsten Schuljahre ab ein Ganztage einer turnerischen Wanderung zu widmen. Bei all diesen Veranstaltungen sind die Klassenlehrer und -lehrerinnen verpflichtet, die Turnlehrer und -lehrerinnen zu unterstützen. Leider wird die volle Durchführung des Erlasses durch die bestehenden wirtschaftlichen Schwierigkeiten (Höhe der Fahrkosten, Abnutzung der Kleider und des Schuhwerkes, Schwierigkeit der Verpflegung auf der Wanderung) außerordentlich erschwert. Das neue preußische Gesetz über die Krüppelfürsorge, das am 1. Oktober 1920 in Kraft getreten ist, macht auch die Schule der Krüppelpflege dienstbar. Denn es bestimmt: „Lehrer und Lehrerinnen, die gelegentlich des zur Erfüllung der gesetzlichen Schulpflicht erteilten Unterrichts oder des Ersatzunterrichts hierfür bei ihren Schülern Verkrüppelungen wahrnehmen, sind verpflichtet, diese Schüler namhaft zu machen“. Bremen hat die Einrichtung der nebenamtlichen Schulärzte in eine hauptamtliche umgewandelt. Mit der Erledigung der sozialen Arbeit sind außerdem 12 Schulschwestern betraut worden. Man verspricht sich von ihrer Tätigkeit besonders eine Hebung des stark gesunkenen Schulbesuches, eine wirksame Bekämpfung der Läuseplage und eine erfolgreiche Fürsorge für die erziehlich und wirtschaftlich bedrohten Schulkinder. Das Reich endlich bereitet ein Reichsjugendwohlfahrtsgesetz vor, dessen Entwurf bereits dem Reichstage zugegangen ist. Es geht von dem Grundsatz aus, daß die öffentliche Jugendhilfe einzutreten hat, soweit der Anspruch des Kindes auf Erziehung nicht von der Familie erfüllt wird.

Als Folge des Krieges macht sich außerdem ein starker Rückgang in der Schülerzahl der deutschen Volksschulen bemerkbar. In einigen Staaten ist er bereits zahlenmäßig erfaßt worden. Nach den Berechnungen des Preußischen Statistischen Landesamtes wird die Zahl der volksschulpflichtigen Kinder, die 1917 in Preußen noch rund 6,75 Millionen betrug, bis zum Jahre 1924 auf 5,52 Millionen gesunken sein. Das bedeutet einen Rückgang von 1,23 Millionen oder fast 20 v. H. Nach einem Bericht des Sächsischen Statistischen Landesamtes betrug im Freistaat Sachsen die Zahl der Ostern 1919 schulpflichtig gewordenen Kinder noch 98 600, die bis Ostern 1922 voraussichtlich auf 50 400 sinken wird. Auch die folgenden Jahre dürften den Rückgang fortsetzen infolge der gegen früher größeren Kindersterblichkeit.

Die politischen Parteien, namentlich diejenigen der Linken, zeigen fortgesetzt besonderes Interesse an allen Schul- und Erziehungsfragen.

Das kommunistische Erziehungs- und Schulprogramm entwickelt Otto Rühle in einer besonderen Schrift^{*)}. Er geht dabei von dem Grundsatz aus, daß die Familie als Stätte der Kindererziehung überlebt und die Gemeinde die Zelle des neuen Gemeinschaftslebens sei. Das Suchen nach neuen Gemeinschaftsformen kommt im Schulwesen zum Ausdruck in der Hamburger Gemeinschaftsschule. Sie will (nach Wyneken) die Schule sein, in der sich die Jugend in einem ihrer Natur gemäßen Leben glücklich fühlt und zugleich den ernstesten Aufgaben des Daseins von Stufe zu Stufe näher geführt sieht, damit sie am Ende mit eigener Begeisterung und selbständigem Entschluß sich der Mitarbeit an diesen Aufgaben weihet. Die Arbeit in dieser Gemeinschaftsschule vollzieht sich in Lebensgemeinschaften, deren Führer und Freund der Lehrer ist. Sie arbeitet nach folgender Dreigliederung: 1. Arbeitsgemeinschaften, 2. Kurse in Sondergebieten, 3. gemeinschaftliche Veranstaltungen der Schule. Sie lehnt jede besondere Methode ab, steht aber im wesentlichen auf dem Boden des Arbeitsprinzips. Als bis in die Mitte des Jahres 1920 die Unabhängige Sozialdemokratie in Gotha die Mehrheit hatte, richtete sie unverzüglich ein Landesbildungsamt ein, dem die Bearbeitung der Angelegenheiten des gesamten Bildungswesens übertragen wurde. Nachdem jedoch in den Neuwahlen die bürgerlichen Parteien die Mehrheit erlangt hatten, wurde das Landesbildungsamt wieder aufgelöst. Der Kasseler Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands nahm in der Schulfrage folgenden Antrag an: Der Parteitag verpflichtet die Genossen und Genossinnen in Reich, Staat und Gemeinden, in erster Linie für eine entschlossene Schulreform als die Voraussetzung für die geistige Hebung der Volksmassen einzutreten. Der Parteitag verweist hierbei auf die alten Schulforderungen der Partei, insbesondere auf die Weltlichkeit, Einheitlichkeit und Unentgeltlichkeit des Schulwesens, auf die Einführung der Arbeit in den Erziehungsplan und auf die Notwendigkeit einer tatkräftigen und fortschrittsfreudigen Reichsschulgesetzgebung. Auf dem Parteitage in Görlitz im September 1921 gab sich die Partei ein neues Kulturprogramm, das u. a. folgende Forderungen enthält: Ausgestaltung der Schule zur weltlichen Einheitsschule, Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lernmittel und der Verpflegung in den Schulen, Umwandlung der Schulen in Lebens- und Arbeitsgemeinschaften mit weitgehender Selbstverwaltung. Gemeinsame Erziehung der Geschlechter durch beide Geschlechter, Mitarbeit pädagogisch hervorragend begabter Laien, verantwortliche Mitwirkung der Eltern an der Schulerziehung und Schulaufsicht durch Elternräte. Erziehung des heranwachsenden Menschen in der Familie, in der Schule und der freien Jugendbewegung zum bewußten Glied der sozialen Volks- und Menschheitsgemeinschaft, zu den

^{*)} Verlag Gesellschaft und Erziehung, Berlin-Fichtenau. 2,50 M.

Idealen der Republik, der sozialen Pflichterfüllung und des Weltfriedens.

Zum Reichsschulgesetzentwurf äußerte sich die Sozialdemokratische Partei Deutschlands in folgender Entschliebung: „Die in Art. 146 Abs. 2 der R. V. unter dem Druck der damaligen politischen Lage von der Partei zugestandenen Abweichungen von der Regelschule dürfen nicht zu einer Zertrümmerung unseres Schulwesens führen. Höher noch als die Errichtung weltanschaulicher Sonderschulen, auf deren Lebensberechtigung die Partei im übrigen als Gegengewicht gegen die Bekenntnisschule grundsätzlich Wert legt, steht die Erhaltung und Schaffung großer und leistungsfähiger Schulsysteme.“ Wie berechtigt die hier ausgesprochene Besorgnis ist, daß unser Volksschulwesen durch das in Aussicht stehende Reichsschulgesetz zu Art. 146 Abs. 2 zertrümmert werde, zeigt die Denkschrift des deutschen Episkopats dazu. Er faßt seine Forderungen zum Reichsschulgesetz in 12 Sätze zusammen, in denen er rückhaltlos für die Bekenntnisschule eintritt, obgleich Wortlaut, Sinn und Absicht der R. V. die Gemeinschaftsschule als Regel und alle von ihr abweichenden Schulformen (nach rechts die Bekenntnis-, nach links die weltliche und Weltanschauungsschule) nur als Ausnahmen gelten lassen. Die Denkschrift fordert weiter, daß der Staat für die Schüler der privaten Bekenntnisschulen die gleichen öffentlichen Mittel aufwende wie für die Schüler der staatlichen Schulen und daß bei der Anstellung und Entlassung der Lehrer an Bekenntnisschulen Vertreter der Kirche zu beteiligen seien. Der Deutsche Lehrerverein hat demgegenüber in einer Eingabe an den Reichskanzler vom Standpunkt der Schule aus diese kirchlichen Ansprüche abgewiesen und auf ihre Folgen aufmerksam gemacht. Er verwirft die Spaltung der Jugend nach konfessionellen, parteilichen oder sozialen Rücksichten und verfißt das Ideal der Gemeinschaftsschule. Der Grundsatz höchster Leistungsfähigkeit verlange eine möglichst vollkommen ausgebaute und großangelegte Schule, kein verzettelt und verkrümmeltes Parteischulwesen weder nach rechts noch nach links. Ausbildung, Anstellung und Entlassung der Lehrer müsse einzig und allein staatliche Angelegenheit bleiben. Und nicht nur der paritätische Deutsche Lehrerverein lehnt die bischöflichen Schulforderungen ab, mit fast noch größerer Entschiedenheit geschieht dies z. B. im „Vereinsboten“, der Zeitschrift des Katholischen Lehrervereins in Württemberg. Am Schlusse einer ausführlichen Besprechung faßt er seine Stellung in folgende Sätze zusammen: „Wir Lehrer aber müssen nun klar sehen. Wir müssen lernen, scharfe Grenzlinien zu ziehen zwischen Religiösem und nur Kirchlichem; zwischen dem, was zur sittlichen Erstarkung des Volkes nottut, und zwischen dem, was nur Wunsch einseitig gerichteter Kreise ist. Die Kirche kann gedeihen und erstarken, ohne daß sie den Lehrer-

stand bevormundet für alle Zeiten. Wir sind bereit, der Kirche in ihren Jugend- und Volkserziehungsaufgaben als katholische Männer getreu zur Seite zu stehen im Rahmen unserer staatlichen Pflichten; aber wir werden uns wehren, uns von der Kirche erdrücken und ersticken zu lassen. Wir haben den festen und entschlossenen Willen, unsere Bewegungsfreiheit zu wahren. Je nachdem die kirchlichen Kreise diesen klar ausgesprochenen Lebenswillen des katholischen Lehrerstandes beachten oder in ihren Maßnahmen mißachten, wird unsere Toga Frieden und Kampf bergen.“

So sind diese Kundgebungen ein Spiegelbild der starken schulpolitischen Gegensätze im deutschen Volke, die in den kommenden Schulkämpfen um das Reichsschulgesetz nicht nur im Reich, sondern, da das Gesetz die endgültige Regelung der entscheidenden Fragen der Landesgesetzgebung überlassen dürfte, mehr noch in den Ländern aufeinanderstoßen werden.

Der heutige Stand des Arbeitsschulgedankens.

Von Staatsminister Dr. Richard Seyfert - Augustusburg Sa.

Auch die Entwicklung der Schule verläuft gesetzmäßig. Viel stärker, als allgemein erkannt oder doch im Schrifttum betont wird, hängt sie wie von der äußeren Lage unseres Volkes, auch von der gesamten geistigen Lebensströmung ab. Entscheidende Wendungen und Neuerungen werden von einzelnen Persönlichkeiten getragen, aber auch sie führen das aus, was mit einem gewissen Zwange aus der Gesamtgeisteslage folgt. Darum wird man bei der Darstellung einer Entwicklung Namen nennen müssen; man wird dabei aber immer Gefahr laufen, ungerecht gegen die zu sein, die man nicht nennt, von denen einzelne, weniger bekannt und vordringlich, doch eine Entwicklung mit angebahnt und gefördert haben. Dies ist auch für das folgende zu beachten, das sich deshalb weniger an Namen als an Erscheinungsgruppen und allmählich allgemein werdende Ideen halten will. Die Wurzeln des Arbeitsschulgedankens liegen im allgemeinen Erziehungsgedanken; der Arbeitsgedanke ist auch in der Schulerziehung immer wirksam gewesen. Man sieht dies daran, wie er in seiner heutigen Auswirkung auch altes erziehungskundliches Gut zu umfassen, wie er allmählich scheinbar Gegensätzliches zu vereinigen sucht. Das Wesentliche der heutigen Arbeitsschule, die schöpferische Selbsttätigkeit des Kindes zur Grundlage des Lernvorganges zu machen und die Ausdrucksmöglichkeiten für die Innenvorgänge auf das höchste zu steigern, ist in den beiden Forderungen der alten Schule nach Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit und nach praktischer Anwendung des Gelernten vorgebildet. Und doch, wie hoch gesteigert und wie stark bereichert erscheinen die Forderungen heute! Mehr unbewußt als klar bewußt sucht die heutige Schule den Mangel zu überwinden, der der Volksschule gemäß ihrer Entstehung anhaften mußte. Sie ist das Ergebnis einer Arbeitsteilung; das Haus mußte einen Teil der Erziehung abgeben: die geistige Bildung. Dieser Teilaufgabe der Erziehung hat sich die Schule mit großer Kraft und mit all der Einseitigkeit hingegeben, die immer mit einer großen Leistung verbunden ist. Und der auf die Leistung und ihre Erfolge gerichtete Blick übersah die Einseitigkeit, wenigstens eine Zeitlang. Aber die Klage über die Intellektualisierung, über die einseitige Wissens- und Verstandeschulung ist alt; der Ruf nach der Erziehungsschule ist eine

klassische Prägung dieser Klage. Die Herbartsche Pädagogenschule suchte sie zu verwirklichen. Ihr Verdienst ist groß und bleibend. Sie hat uns gelehrt, mit dem geistigen Bildungsgut den ganzen Menschen, auch seinen Willen zu suchen. Soweit es möglich ist — und in gewissem Umfange ist es möglich —, aus Erkenntnissen Willensantriebe zu machen, die Meister der Herbartschen Schule haben es geleistet. Aber aus Erkenntnissen erwachsen durch das Interesse nur Willensantriebe zu neuen Erkenntnissen, nicht — wenigstens nicht unmittelbar — Willensantriebe dazu, das als schön und gut Erkannte auch zu verwirklichen. An dieser seelischen Tatsache mußte die Herbartsche Schule scheitern, und daran ist sie gescheitert. Keine noch so fein erdachte Lehre schafft sie aus der Welt. Aber doch ist der Trieb zum Erkennen ein unentbehrlicher Bestandteil des Lernvorganges; die Arbeitsschule muß diese Erkenntnis bewahren. In der Herbartschen Schule, so könnte man sagen, ist vergeblich versucht worden, dem Teile der Erziehungsarbeit, nämlich der geistigen Schulung, die Wirkung des Ganzen der Erziehungsarbeit zu geben. Alle Entwicklung der Schule aber strebt nach diesem einen Ziele: ihre Arbeit soll zur vollen Erziehungsarbeit werden. Dies ist aber nur möglich, wenn sie sich aller möglichen Erziehungsmittel bedient und den ganzen jungen Menschen erfaßt. Das Problem der Arbeitsschule ist: der Schulerziehung, die doch eben nur ein Teil der Erziehung ist, das Wesen des Erziehungsganzen zu geben!

Es ist selbstverständlich, daß in dem Streben nach der wirklichen Erziehungsschule das Augenmerk der Erzieher sich auf die Gebiete richten mußte, die bei der Arbeitsteilung zwischen Haus und Schule dem Hause verblieben sind. Es konnte dem suchenden Auge nicht verborgen bleiben, daß gerade die Handbetätigung in der Schule völlig ausgeschaltet wurde. Das war erträglich, vielleicht belanglos, solange der Schulunterricht kurz war und solange das Kind im Hause tätig sein mußte. Wie sich die Schulzeit am Tage und den Jahren nach verlängerte, vor allem aber in dem Maße, wie sich das Innenleben der Familie veränderte, aus einer Arbeitsgemeinschaft schließlich nur noch eine Wohngemeinschaft wurde, mußte der Ausfall der Handbetätigung zu einer Schädigung der Kindererziehung werden. Diesen Gedanken findet man schon in den ersten Schriften über den Handfertigkeitsunterricht immer und immer wieder ausgesprochen. Der Kampf des Knabenhandarbeitsunterrichts um seine Anerkennung ist außerordentlich interessant. Er wurde zunächst von der Lehrerschaft fast einmütig als Schulfach abgelehnt. Die Deutsche Lehrerversammlung in Köln 1900 beschloß, seine Einführung als Lehrfach zu bekämpfen. Die damalige intellektualistische Einstellung der Erziehungsleute ließ nichts anderes zu. Heute würde, wenn wir Geld hätten, wohl fast jede Volksschule mit einer Werkstätte für Knabenhandarbeit versehen. Die Wandlung ist eine gegenseitige Anpassung.

Zwar wird auch heute noch der Handarbeitsunterricht, den man in seiner jetzigen Form Werkunterricht nennt, als besonderes Fach neben dem übrigen Unterricht gefordert und betrieben; viel wichtiger aber ist es, daß er Techniken herausgebildet hat, die geeignet sind, dem gesamten Unterricht zu dienen. Die Entwicklung des Handfertigkeitsunterrichts ausführlich darzustellen, ist nicht Aufgabe dieser Arbeit. Der Einfluß des Werkunterrichts auf die Arbeitsschule ist aber doch so groß, daß seine Stellung in ihr vielfach gleichsam zum Kennzeichen geworden ist dafür, ob eine Schule als Arbeitsschule anerkannt wird oder nicht. Das ist natürlich eine einseitige Auffassung. Eine Schule kann allen Kindern Werkunterricht geben und braucht doch in Wahrheit keine Arbeitsschule zu sein, und umgekehrt, es kann eine Schule ohne besonderen Werkunterricht dem Gedanken der Arbeitsschule in hohem Maße gerecht werden. Immerhin wird die Schule, die eine gut ausgestattete Werkstatt hat und Handfertigkeitsunterricht erteilt, den Anforderungen an eine Arbeitsschule leichter gerecht werden können denn jede andere. Die Bedeutung des Werkunterrichts liegt darin, daß er das Schaffen mit den Händen ermöglicht, daß er die Kinder Arbeitsvorgänge ausführen läßt, die Erlebnisse bedeuten und in ihrer Ausführung sowohl wie in ihren Erzeugnissen wichtige Denkvorgänge veranlassen, daß er die Kinder befähigt, Dinge herzustellen, mit denen hantierend sie lernen, durch die sie Gelerntes anwenden. Indem sich der Knabenhandarbeitsunterricht diesen Aufgaben anpaßte, mußte er sich innerlich mannigfach umgestalten und wandeln. Damit aber wurde allmählich auch seine Stellung zum Lehrplan anders. Ursprünglich konnte er nur äußerlich angefügt werden; ohne tiefere innere Beziehung zu dem übrigen Unterrichte wurde er als gleichsam gesonderter Erziehungsteil betrieben. Das Erzeugnis selbst war Selbstzweck, die Handgeschicklichkeit als technische Fertigkeit das allgemeine Ziel. Freilich haben von allem Anfang an die künftigen Vertreter auf innigere Verbindung mit dem Gesamtunterricht gedrungen, praktisch vollzogen hat sie sich heute noch nicht völlig; aber man erstrebt sie.

Was der Handfertigkeitsunterricht als Sonderziel erstrebte, wollte schon vorher der Zeichenunterricht im Rahmen des bestehenden Lehrplanes erreichen. Es kann nicht verkannt werden, daß der Werkunterricht auch den Zeichenunterricht stark angeregt hat. Zweifellos wirkten aber die Ideen, die beiden Unterrichtszweigen gemeinsam sind, selbständig und eigenartig auf die Entwicklung des Zeichenunterrichts ein. Schon in den neunziger Jahren forderte man, daß das Zeichnen zum Ausdrucksmittel werden solle. Bis dahin handelte es sich im wesentlichen um eine systematische Schulung der Fertigkeit im Darstellen geometrischer oder ornamentaler oder natürlicher Formen, um die Übertragung des Bildes eines unmittelbar vorliegenden Dinges auf die Zeichenfläche. Formrichtigkeit und Naturtreue waren die obersten Ziele des Unter-

richts; für die Volksschule erreichbar nur für die allereinfachsten Formen und Dinge, meist völlig abstrakter Art, deren Beziehung zum Innenleben des Kindes gleichgültig erschien. Heute ist man auf dem Wege, das Zeichnen als Mittel zu behandeln. Je nach den Umständen soll es dazu dienen, die Wahrnehmung zu unterstützen, die Vorstellung ausgestalten zu helfen, die Erinnerungen lebendig und anschaulich zu machen, innerlich Geschautes darzustellen, Entwürfe, Skizzen, künstlerische und kunstgewerbliche Versuche im Zusammenhange mit dem Unterrichte zu fertigen. Damit reiht sich auch das Zeichnen — freilich bei weitem noch nicht überall als vollwertiges Glied anerkannt — in den gesamten Bildungsplan ein. Der Zwang, den die durchgeistigte Arbeitsidee auf den Zeichenunterricht ausgeübt hat, ist unverkennbar. Wo Handarbeits- und Zeichenunterricht in einer Hand vereinigt waren, suchte ein Fach dem andern zu dienen; sehr deutlich vor allem wurde das in der Mädchenschule, wo sich der weibliche Arbeitsunterricht innig mit dem Zeichenunterricht verband. Es drängten aber auch die übrigen Unterrichtszweige auf Verbindung mit dem Zeichnen. Anschauungsunterricht, Heimatkunde, Erdkunde, Naturkunde und Arbeitskunde; sie alle benutzen das Zeichnen als Lernbehelf und als Arbeitsmittel. In dieser Entwicklung stehen wir gegenwärtig.

Die Bedeutung des Zeichnens erschöpft sich nicht darin, Arbeitsmittel für den Bildungsvorgang zu sein, es will vor allem auch Mittel der künstlerischen Erziehung sein. Man wird gegen das, was eben gesagt wurde, geradezu einwenden, daß nicht die Arbeitsidee, sondern die Forderung nach künstlerischer Vertiefung der Erziehung den Zeichenunterricht wirklich gefördert habe. Aber das, was man Arbeitsidee nennt, ist doch etwas Umfassenderes und Tiefgehenderes, als es der Name bei oberflächlichem Zuschauen vermuten läßt. Auch der Kunsterziehungsgedanke ist nur so weit wirklich fruchtbar gewesen, als er sich mit der Arbeitsidee vermählt. Zwar sollte durch ihn vor allem die Genußfähigkeit und Empfänglichkeit für wahre Kunst geweckt und gesteigert werden; aber als die wichtigsten und wirksamsten Mittel hierzu erwiesen sich nicht die Darbietungen von Kunstwerken, etwa die Vorführung von Bildern, das Hören von Konzerten, der Besuch von Museen und Theatern, sondern die Steigerung der eigenen Ausdrucksfähigkeit und Ausdruckstätigkeit des Kindes: Spiel, Sprache, Volkslied, volkstümliche Musik mit Laute u. dgl., Malen, Formen, Blumenpflege, Tanz, rhythmische Gymnastik. Diese Dinge stellen sich vor allem in den Dienst der Pflege des Schönheitssinnes. Und in der schöpferischen Tätigkeit des Kindes auf diesen Gebieten wächst der Sinn und die Empfänglichkeit für das Schöne stärker und lebendiger als in der bloßen Betrachtung, als in der vorwiegend passiven Hingabe, die dem Kinde noch zu fern liegt. Den schöpferischen Trieb entfalten: es ist nichts andres, als was die

Arbeitsidee will. Auf dem Gebiete der Kunst aber vereinigt sich das Streben der Schule mit einer allgemeinen Strömung des deutschen geistigen Lebens, die vor dem Kriege stark aus der Volksseele hervorzquellten schien und durch den Krieg glücklicherweise auch nicht völlig wieder verschüttet ist, eine Bewegung, die darauf zielt, das Volksleben zu einfachen Schönheitsformen zurückzuführen, das Volk wieder Freude finden zu lehren an volkstümlichen Bräuchen, schlichten Belustigungen, volkstümlichen Künsten. Man spricht mit Recht von einem Wiederaufleben der Heimatkunst, mit der sich die Pflege der Volkskunst und Volkskunde verbindet. Schon hier aber tritt ein Umstand, der für die weitere Entwicklung der Schule bedeutsam wird, klar hervor: die Schule öffnet sich dem Leben. Oder anders ausgedrückt: das Leben erzwingt sich stärkeren Einfluß auf die Schule als kaum je zuvor. Vielleicht tritt das am deutlichsten auf dem Gebiete der Naturbetrachtung hervor. Daß es noch vor einem Menschenalter einen Unterricht in Naturkunde gegeben hat, der sich günstigenfalls an Bilder oder an mitgebrachte Pflanzen hielt, will uns Heutigen schwer einleuchten. Aber solcher Unterricht ist möglicherweise heute noch hier und da zu finden, jedenfalls war er da. Planmäßige Naturbeobachtungen, Unterrichtsgänge und Betrachtungen an wirklichen Naturdingen werden heute überall gefordert. Durchzuführen sind sie an manchen Orten schwer genug; aber der neuzeitliche Unterricht in der Naturkunde beruht auf ihnen. Scheinbar haben diese Forderungen nichts mit der Arbeitsidee zu tun; in Wirklichkeit aber folgen sie mit zwingender Notwendigkeit aus ihr. Man lese einmal Roßmüllers Bücher oder Junges Schriften; ohne daß man auf das Wort Arbeiten stößt, fühlt man doch den Geist der neuen Schulerziehung, die das Kind tätig, selbsttätig machen will, in ihnen lebendig. Der Zusammenhang wird einem immer deutlicher, je weiter man die Entwicklung dieses Unterrichtszweiges verfolgt. Die Beobachtung der Natur wird zur wirklichen Arbeit, wenn sie planmäßig sein soll. Nicht nur, daß das Kind unausgesetzt selbsttätig sein, sich selbst fortwährend Fragen und Aufgaben stellen muß — das ist doch eben Arbeit im geistigen Sinne! — es muß dazu auch allerlei Handgriffe üben und ausführen; es muß sich Vorrichtungen aller Art schaffen, es muß graben und hacken, bauen und basteln, Aquarien, Terrarien, Insektenkästen und was sonst: wir sind fast unbemerkt auch in die äußeren Formen der Arbeitsschule hineingekommen, vielleicht von einer rein intellektuellen Absicht aus. Und wenn man nun gar noch an alles denkt, was mit der Schaffung und Pflege eines Schulgartens gefordert wird, dann hat man eine ganz gradlinige Entwicklung in die höchsten Formen der Arbeitsschule hinein. Das aber beweist, daß schon die Anfänge der Entwicklung auf die tieferen Grundlagen der Arbeitsschule zurückzuführen sind. Das kann dem nicht verborgen bleiben, der die Ent-

wicklung an sich selbst mit erlebt und gefördert hat. Arbeit strebt nach Gestaltung wirklicher, greifbarer, nicht nur vorgestellter und gedachter Dinge. Umgang mit der Natur und Hantierung an den Naturdingen ist der Inhalt der volksschulmäßigen Naturkunde. Wie weit sich von der planmäßigen Naturbeobachtung und vom Schulgarten aus die Arbeitsidee in der Schulerziehung durchgesetzt hat, zeigen die Landerziehungsheime mit ihren Garten- und Feldarbeiten, durch die sie erziehlich und bildend wirken wollen. Man wird erinnert an die Bemühungen Pestalozzis in Neuhof, wenn auch der Ausgangspunkt seiner Versuche ein wesentlich anderer zu sein scheint. Schließlich ist im modernen Erziehungsheim wie dort in den volkswirtschaftlich erzieherischen Versuchen der Glaube an die erziehliche Kraft der Arbeit das Treibende.

Hatte sich die Schule aber einmal dem Leben geöffnet, war sie aus ihrer Vergeistigung zum Lebendigen, Wirklichen zurückgekehrt, so konnte es nicht dabei bewenden, das Naturleben dem Schüler aufzuschließen: das Menschenleben forderte ein Gleiches. Die Fühlung zwischen Schule und Leben war selbstverständlich nie ganz verloren gegangen; aber keine andere Klage wird von den Führern in der Erziehungskunst so oft erhoben als die, daß die Schule lebensfremd sei und zur Lebensfremdheit erziehe, trotz des uralten Sprüchleins: *non scholae sed vitae discitur*. Alle nützlichen Lehren, praktischen Anwendungen, Funktionen und Methoden können diese Klagen nicht beschwichtigen. Und der Vorwurf der Lebensfremdheit steigert sich mit jedem Schritte, den die Schule auf immer neue Gebiete tut, die ihr von dem Leben selbst und seinen Bedürfnissen zur Bearbeitung zugewiesen werden. Kein Wunder, daß man sie bald stärker, bald schwächer auf ihre Grundaufgabe zurückverweist, die Kinder Schreiben, Lesen und Rechnen für das zeitliche, und den Katechismus für das ewige Leben zu lehren, im übrigen aber der Gelehrsamkeit sich zu enthalten. Und doch sind es eben die Bedürfnisse des Lebens, um deren willen immer neue Anforderungen gerade an die Volksschule gestellt werden, und diese lassen sich nicht einfach übersehen. Die Schule muß es versuchen, auch das Menschenleben als Wirkliches zum Inhalte des Unterrichtes zu machen. Sie hat oft Anlauf dazu genommen: die nützlichen Kenntnisse, die durch eine Art Sachunterricht der Jugend vermittelt werden sollten, die nützlichen Lehren, die in Form von Geschichten aus dem Leben in den alten Lesebüchern, den Kinderfreunden, Lebensbildern und wie sie heißen mochten, dargeboten wurden, die ersten Versuche, auch Realien in den Lehrplan der Volksschule zu bringen, waren zunächst zugleich Versuche, mit den Kindern das wirkliche Leben zu betrachten. Freilich bogen auch sie in das Gleis der systematischen Betrachtungsweise ein und wurden elementar wissenschaftlich. Das wissenschaftliche System gewährte Zusammenhang und Vollständigkeit; wenn auch nur das Allernotwendigste, wie man sagte, gelehrt

werden konnte, sollte es doch gegenüber dem bloßen Notizenkram der alten Schule einen geschlossenen Aufbau darstellen. Aber der Kampf gegen das System in der Volksschule setzte, wie angedeutet, in der Naturkunde ein mit dem Bestreben, die biologische Betrachtungsweise volkstümlich zu machen, auch in der Volksschule das Naturleben selbst zu betrachten. Der Kampf übertrug sich auf die übrigen Sachunterrichtszweige, als die Idee der Arbeitskunde auftauchte. In ihr wird versucht, das praktische Leben unter den die ungeheure Mannigfaltigkeit zusammenfassenden Gedanken der Arbeit zu stellen. Der Arbeitsgedanke erlangte damit auch in seiner objektiven Bedeutung Heimatrecht in der Schule. Und in dieser Bedeutung erweist er sich als überaus fruchtbar, nicht allein für das besondere Gebiet der Arbeitskunde, in der sich elementare Naturlehre, Technologie, Chemie, Mineralogie, Witterungskunde usw. zusammenfinden, sondern auch für allen Sachunterricht, für Erdkunde und Geschichte, die unter dem Gesichtspunkte der Kulturarbeit eine für die Volksschule überaus wichtige Beschränkung erfahren und klare Richtung erhalten. Der Arbeitsgedanke gewinnt beherrschenden Einfluß auf die Gestaltung des Lehrplans, auf die Auswahl des Lehrstoffes nach Umfang und Art. Diese Bewegung ist noch nicht abgeschlossen, vielleicht noch nicht einmal zur vollen Stärke gelangt.

Wir sind damit in der Darstellung der Zusammenhänge an dem Punkte angelangt, von dem aus die Entwicklungslinien sich immer verwirrender entfalten und überkreuzen. Ja, es möchte scheinen, als ob Verwirrung und Planlosigkeit, persönliche Einfälle und Willkürlichkeiten an die Stelle von Ordnung, Zielstrebigkeit und Regel getreten, daß Sturm und Drang das Kennzeichen der jüngsten Schularbeitsweise wären. Aber eine gewisse Unruhe gehört wohl unvermeidlich zu den Geburtswehen des Neuen. Ich möchte bei aller Vorsicht in der Beurteilung daran festhalten, daß die werdende Schule eine neue, in vieler Hinsicht von der alten grundsätzlich verschiedene Schule sein wird. Ein Umstand, der in der bisherigen Entwicklung beinahe fehlte, wirkt mit dazu, daß das Bild verwirrender wirkt denn je zuvor: es ist die Freiheit, die neuerdings denen gewährt wird, die Neues versuchen wollen. Besorgte schütteln dabei den Kopf. Viele loben sich den alten Zustand, der nicht vollkommen, aber doch geregelt war, der langsam, aber sicher vorwärtsschritt. Nicht unberechtigt ist diese Sorge, wenn Unberufene Schule auf eigene Faust machen. Aber die Gefahr ist nicht groß; soweit ichs übersehe, versuchen es doch im ganzen nur Tüchtige, eigene Wege zu gehen, und man nimmt es damit sehr genau, weil man weiß, daß Kinder keine Versuchskaninchen sind und daß scharfäugige Kritik von allen Seiten zu erwarten ist. Und in den Versuchsschulen sind gemeinsame Beratungen als notwendig anerkannt, deshalb häufiger und gründlicher denn irgendwo. Die gewährte Freiheit wird vorsichtig und mit dem Gefühl der Ver-

antwortlichkeit gebraucht. Aber der Überblick über den Stand der Dinge ist außerordentlich erschwert. Bücher und Zeitungsberichte muß man zu Rate ziehen, um das Ganze einigermaßen überschauen zu können. Zeigt das verwirrende Bild gemeinsame Züge des mannigfaltigen Einzelnen? Das ist der Fall mehr noch im negativen als im positiven Sinne: ein Sprengen der alten Formen.

Setzen wir mit der Betrachtung dort ein, wo wir sie unterbrochen hatten. Die Schule öffnet sich dem Leben. Die anschauliche Mannigfaltigkeit des Lebens aber ist eine andere als die abstrakte Ordnung eines wissenschaftlichen Systems. Gegen dieses kämpft die neue Schule an, seit langem; man denke an den deutschen Sprachunterricht, an die Naturkunde, an die Naturlehre. Der Kampf ist auf breitester Front entbrannt, er gilt dem ganzen Lehrplangebäude. Die Forderungen des Gesamtunterrichtes, des Gelegenheitsunterrichtes, der unbeschränkten Freiheit in Auswahl und Anordnung dessen, was behandelt wird, stürzen den alten Lehrplan. Man gibt sich ganz dem Kinde, seinem augenblicklichen Bedürfnisse, ja selbst seinen Einfällen hin. Die Unterscheidung der Lehrfächer, ja der Lehrgebiete hört völlig oder nahezu auf. Der Lehrer weiß, wenn er zur Schule geht, vielfach noch nicht, was der Tag bringen wird, und weiß er das Gebiet, so doch nicht, wie es sich gestalten wird. Ist freilich einmal eine umfassende Aufgabe angepackt, dann wird sie in voller Breite und Tiefe bearbeitet. Ein Ziel steht dem Lehrer vor Augen, auch ein stoffliches, aber er überläßt es dem Gange der gemeinsamen Arbeit, in welchen Abschnitten und in welcher Ordnung, vielleicht auch in welcher Zeit es erreicht wird. Die Lehrinhalte treten weit zurück hinter die formale Schulung. Freilich werden sie nicht gering geachtet; nur zwingt sie der Lehrer den Kindern nicht auf; erst wenn ihre Kenntnis oder Erkenntnis als Bedürfnis vom Kinde empfunden werden, wird diese vermittelt. Das Stoffprinzip ist überwunden.

Das ist aber nur möglich, wenn zugleich die Arbeitsweise der Schule völlig verändert wird. An die Stelle des Unterrichts tritt die Gemeinschaftsarbeit an einem Problem. Das äußere Bild des Schulzimmers verwandelt sich. Nicht lange, wohlgeordnete Bankreihen, sondern Arbeitstische für Gruppen zu 6, 8 Schülern. Der Lehrer tritt scheinbar völlig zurück. Die Kinder bestimmen den Verlauf der Unterredung, fragen einander, stellen Aufgaben, berichtigen, helfen, beurteilen, besprechen sich miteinander, benutzen Bücher, Lehrmittel, stellen Versuche an, zeichnen, tauschen Entwürfe zur gegenseitigen Kritik aus. Nur gelegentlich, wenn es der Fortschritt der Arbeit bedingt, achtet die ganze Klasse auf eine Darstellung an der Wandtafel, auf eine mündliche Ausführung eines einzelnen — oder auf einen Wink des Lehrers. Das ist kein Phantasiebild, sondern ein Erlebnis in einer Versuchsschule. Also auch die üblichen Lehrformen werden überrannt; die freieste Selbsttätigkeit der

Kinder wird zugelassen und wird Kennzeichen der neuen Schule. Was in den besten Schulen früher zu jeder Zeit in gewissem Umfange und unter straffer Anleitung und dauernder Leitung durch den Lehrer angestrebt worden ist, die Kinder im Unterricht selbständig werden zu lassen, was man als das feinste Ziel tüchtiger Lehrweise ansah, was aber eben nur von den befähigsten Lehrern und in wohl abgemessenem Umfange erreicht wurde, das ist jetzt das A und O der Schularbeit, von dem ersten bis zum letzten Schultage in gleicher Weise gefordert.

Und der letzte Schritt: Das Leben der Schule spielt sich nicht mehr ausschließlich, ja nicht einmal vorwiegend in der Schule selbst ab. Die Unterrichtsgänge, vor wenig Jahrzehnten vorsichtig gefordert und zugelassen oder angeordnet, sind längst überholt. Überall, wo das Kind etwas Bedeutsames erleben und lernen kann, ist seine Schule, Hof, Garten, Feld, Wiese, Wald, Straße, Werkstatt, alles kann zum Lehr- und Lernraum werden. Und der Lehrer ist nicht mit den Kindern allein. Väter und Mütter, ältere Geschwister, anteilnehmende Gemeindeglieder können an der Schularbeit teilnehmen, ihr mindestens beiwohnen. Die Arbeitsgemeinschaft der Klasse erweitert sich zur freien Schulgemeinde, an deren Verwaltung die älteren Kinder wie freie Bürger teilnehmen. Auf der großen Reichsschulkonferenz im Juni 1920 forderte Prof. Natorp: „Die öffentliche Erziehung ist genossenschaftlich aufzubauen, als Lebens- und Tatgemeinschaft, in der neben den geistigen Führern auch die Massen beseelt tätig sind. Die soziale Arbeitserziehung wird erst dann vollendet sein, wenn sie in eine auf Genossenschaftsgrund gebaute Wirtschaftsordnung mit eingebaut wird, also zum Bestandteil des Wirtschaftsvorganges selbst wird. Der erzieherische Wirtschaftskörper wird eine Arbeitsgemeinschaft sein, die sich selbst erhält.“ Die Schule, die sich dem Leben allmählich öffnete, wird von diesem in seinen Gesamtstrom einbezogen, wird ein Teil des Lebens, in dem sich das Ganze des Lebens in kleinem Maßstabe abspielt.

Man sieht die Weiten, in die frisch wagendes, erzieherisches Handeln die Schule führen will; man sieht mit Staunen die Weiten, in die vorauseilendes, zielweisendes Denken der Schule die Wege weist. Zugleich aber erkennt man, daß dahin noch kein gebahnter Weg, den wir alle gehen könnten, führt. Und es ist ganz gewiß hier wie überall im Leben, daß die große Menge nur auf gebahnten Wegen gehen kann und gehen will. Soll die neue Bewegung allgemein werden, so muß der Weg von der Intuition zur Theorie gefunden, so muß gefragt werden, wie denn dies alles, was geschieht, begründet wird. Nur wenn auch mit wissenschaftlichen Gründen erwiesen wird, daß man auf dem richtigen Wege ist, wird man die Besonnenen, die Wägenden mit fortreißen.

Die Neuerer berufen sich mit guten Gründen auf längst anerkannte Forderungen und stellen fest, daß diese wohl in der Lehre

als richtig anerkannt, aber in der Praxis nicht durchgeführt worden seien. Sie gehen zurück auf Rousseau und Basedow, auf Pestalozzi und Fröbel, auf Diesterweg und Herbart, aber auch auf Fichte und Stein. Sie stützen sich auf Wundt und seine Schule. Sie fordern aber über diese hinaus, daß die Pädagogik als selbständige Wissenschaft anerkannt werde und nennen Rein und Kerschensteiner und Gaudig, Natorp und Stern ihre Führer. Sie begrüßen es, daß junge Gelehrte, Meumann, Spranger, Alois Fischer, Deuchler u. a., der Pädagogik als Wissenschaft dienen. Und in der zweiten Reihe stehen Männer und Frauen mit Namen von gutem Klange, Männer und Frauen, die Wertvolles im einzelnen getan und geschrieben haben. Aber schon die Reihe der Führenden läßt erkennen, daß es noch der großen und starken Synthese bedarf, um das Einheitliche der neuen Entwicklung kraftvoll zu begründen. Die Gegensätze zwischen Rein und Kerschensteiner und Gaudig scheinen unvereinbar, wenn man die Leistungen dieser Männer nicht einbezogen sieht in die große Strömung der Entwicklung zur Erziehungsschule. Alle, die an irgendeiner Stelle mit Neuem hervorgetreten sind, werden sich Abstriche und Ergänzungen gefallen lassen, wenn es sich doch als möglich erweisen sollte, ihre Bestrebungen und Bemühungen zu einer großen neuen Schulidee zu vereinigen. Ob dies lehrhaft möglich ist, ob ein geschlossenes pädagogisches System die heutige Mannigfaltigkeit zusammenfassen wird, bleibe dahingestellt. Es muß aber versucht werden, große Linien darin zu erkennen und für die Allgemeinheit richtunggebend zu machen. Sie sind da: Auf der einen Seite ist das Bemühen, das Kind als Ganzes zu erfassen, auf der andern Seite der Wille, es nicht von seinem Lebensgrunde loszulösen, es vielmehr dauernder und fester an das Leben zu ketten, so deutlich, daß man in diesen beiden Zielen das Wesen der neuen Schule erkennen kann.

Und sucht man nach einem, auch dieses Zweifache umspannenden Begriff, so bietet sich ungezwungen der der Persönlichkeit an. Der Einzelmensch wird zur Persönlichkeit, zunächst dadurch, daß er seine Anlagen möglichst vollkommen entfaltet, vor allem aber dadurch, daß er sich als Glied des Ganzen wissen und betätigen lernt. Alle körperliche und geistige Schulung dient der Entfaltung der Anlagen; sie erhält aber ihre höhere Weihe durch die Absicht, sich selbst einem Ganzen dienstbar zu machen. Lernen, viel lernen, um wirken, viel wirken zu können, ist volkstümlich ausgesprochen die Aufgabe des jungen Bürgers in der neuen Schule. Vielleicht ist es ein altes Ziel. Dann würde es nicht viel zu seiner Begründung bedürfen; dann müßten nur die neuen Wege als die besseren sich ausweisen. Zusammenfassend ist dies in dem heutigen Schrifttum nicht geschehen; wohl aber muß man anerkennen, daß die Neuerer für das Gebiet, das sie jeweils bearbeiten, aus der neueren Seelenkunde,

besonders aus der Jugendkunde, aus erziehungswissenschaftlichen schlüssigen Gedankengängen, aus planmäßigen Beobachtungen am Kinde selbst, vor allem aber auch aus Betrachtungen über das geistige, wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben unseres Volkes, Gründe für ihre Vorschläge und Maßnahmen herleiten. Ich habe die Bedeutendsten genannt; ihre Bücher halten scharfer wissenschaftlicher Kritik stand; aber auch die rein praktischen Werke wollen nicht bloß Handwerksanweisungen sein. Die Stärke unserer Zeit liegt aber eben nicht in der Zusammenfassung, sondern in der praktischen Einzelarbeit. Und man soll sie gewähren lassen, die nach neuen Wegen aus innerem Bedürfnisse suchen. Die Vereinheitlichung wird kommen; man muß sogar wünschen, daß sie nicht verfrüht komme.

Wie die mannigfaltigen Bestrebungen aus gemeinsamen Wurzeln erwachsen, wie sie nach einer Linie drängen, habe ich angedeutet. Ein Bild der Mannigfaltigkeit selbst kann nur mosaikartig sein. Niemand kann sie völlig überschauen. Ich beschränke mich auf das Gebiet der Volksschule.

Am regsten wohl ist das Leben auf dem Gebiete des Elementarunterrichts. Volle Freiheit für den Lehrer wird gefordert und gewährt. Was das Erleben der Kinder bringt, wird behandelt. Ein Stundenplan ist nicht vorhanden, weil die Kinder im wesentlichen bestimmen, was gearbeitet wird. Eine leicht und bequem ausschauende, in Wirklichkeit aber sehr schwere Rolle hat der Lehrer. Er muß — unbemerkt für die Kinder — den Gang des Ganzen zweckmäßig leiten. Die Kinder reden völlig frei, gruppieren sich u. a. wie sie wollen. Nach und nach erst gelangt die Klasse zu einer Art gemeinschaftlicher Arbeit; Zwang wird so wenig wie möglich ausgeübt. Nur gelegentlich, allmählich häufiger, dringt der Lehrer darauf, daß alle Kinder das Gleiche tun. Sobald das nicht dringend erforderlich ist, beschäftigen sich die Kinder individuell. Der Gegenstand natürlich ist für alle der gleiche. Die Kinder reden, malen, bauen, formen, wer den andern etwas zu sagen hat, verschafft sich Ruhe; es geht im ganzen zu wie in der Kinderstube daheim. Nicht alle Versuchslehrer gehen so weit, wie in diesem Bilde gezeichnet; aber Grundsatz ist es, die Kinder soweit wie irgend möglich frei gewähren zu lassen. Lesen und Schreiben ist nicht die Hauptsache. Es beginnt erst mitten im Jahre oder gegen Ende des ersten Schuljahres. Die Kinder malen die Buchstaben, sie bauen sich einen Setzkasten oder arbeiten mit dem Lesekästchen. Einzelne Lehrer versuchen es, eine Fibel von den Kindern selber fertigen zu lassen, auch mit Bildern. Als erste Schrift dient die Steinschrift oder eine vereinfachte Antiquaschrift, die für das Kind gleichzeitig Druck- wie Schreibschrift (Malschrift) ist. Das Rechnen erfolgt nur mit ausgiebiger Tätigkeit der Kinder; Klötzchen, Stäbchen, Kugeln und ähnliches sind die Gegenstände, mit denen gerechnet wird. Wo der Sachunterricht es irgend gestattet, wird gezählt und gerechnet. Bei

günstigem Wetter sind Lehrer und Schüler im Freien; sie spielen, sie singen, sie arbeiten im Sand, schreiben in Sand, arbeiten im Schulgarten, beobachten am Feld, an der Wiese, im Walde, auf der Straße, in der Werkstatt; dann wird erzählt, spielend nachgeahmt, gebaut, geformt, gemalt. Es gibt aber auch Weilchen, in denen es mäuschenstille ist, wenn der Lehrer erzählt oder ein Kind wiedererzählt, vor allem Märchen. Dann aber wird das Märchen zum Erlebnis gemacht, dramatisiert, gemalt usw. Keine Stunde gilt als verloren, in denen die Kinder ihr Vorstellungsleben, ihren Sprach- und Ausdrucksschatz bereichert, sich mehr und mehr zur Gemeinschaft zusammengefunden haben. Eine große Umsicht und eine feine Einfühlung in die Kindesseele, starke Geduld und feste Nerven erfordert ein solcher Unterrichtsbetrieb.

Der Gedanke des Gesamtunterrichts beherrscht auch die weiteren Schuljahre, zunächst die der Grundschule. In den Mittelpunkt stellte die Herbart-Zillersche Schule den Gesinnungsunterricht, die neuere Schule das unmittelbare Erleben des Kindes, also die *Heimatkunde*, wenn man es lehrplanmäßig ausdrücken will. In ihr vereinigen sich Erdkunde, Himmels- und Witterungskunde, Naturkunde, Gesundheitslehre, Arbeitskunde, Wirtschaftskunde, Geschichte, Gesellschaftskunde, alles in der dem Kinde angemessenen Einfachheit. Der Gedanke, daß das Kind in seiner Weise, in kindertümlicher, volkstümlicher Weise denkt und sich ausdrückt, daß diese Form des Denkens nicht etwa eine verdünnte Wissenschaft, sondern etwas Ursprüngliches, Natürliches, Entwicklungsnotwendiges ist, bricht sich Bahn. Darum können für die Stoffanordnung auch Gesichtspunkte gelten, die vom wissenschaftlichen Aufbau absehen, an dessen Stelle vielmehr anschauliche, der Lebenswirklichkeit entnommene Gruppierungen schaffen. Die gewonnenen Kenntnisse werden schließlich auch noch systematisch geordnet; zunächst aber kommt es darauf an, die Kinder anzuleiten, überhaupt Kenntnisse sich zu erarbeiten, gründlich, allseitig, dauernd. Nicht die Menge, nicht die Anordnung, sondern die Art der Aneignung und der Verarbeitung ist das Wesentliche. An allen Stellen des gegliederten Lernvorganges versucht man die Eigenständigkeit des Kindes wirksam zu machen. Hier zurückhaltender, dort wagemutiger. An den Eingang des Lernvorganges sucht man das Erlebnis zu stellen; die geistige Verarbeitung des Erlebnisses soll vom Kinde selbständig, auf eigenen Wegen und wenn möglich mit selbstgeschaffenen Mitteln geschehen, den Abschluß sollen praktische Anwendungen oder geistige Weiterführung bilden.

Die fruchtbarste Grundlage alles Lernens ist die tätige Anteilnahme des Kindes an einem Vorgange als Erlebnis. Hier tritt der große Vorzug zutage, den die Landschule vor der großstädtischen Schule hat. Denn sie kann in vollen Zügen

an der Quelle des wirklichen Lebens schöpfen; dort, wo die Kinder noch in einer Familie als Arbeitsgemeinschaft leben, wo sie teilnehmen an der häuslichen und Lebensarbeit der Eltern, da braucht die Schule für diesen Teil des Lernvorganges wenig zu tun. Nur ausnutzen muß sie, was ihr das wirkliche Leben an die Hand gibt. Wo noch ein Hausgarten da ist, wo ein Stück Feld, wo eine kleine Viehzucht, wo eine Werkstatt, mindestens ein Werkzeugkasten und ein Werk Tisch daheim ist, da braucht die Schule wenig dazu zu tun. Freilich, an vielen Orten ist das eben nicht der Fall und da muß nach Ersatz gesucht werden. Da tritt dann der Schulgarten, das Schulfeld, die Schulwerkstatt an die Stelle des Hausbesitzes, und Haus und Schule müssen die Zeit gewähren und Gelegenheit schaffen, daß das Kind nachahmend und schaffend Erlebnisse sammelt. Ob diese immer und dauernd mit dem Unterricht zusammenhängen, ist zunächst gleichgültig; nur daß das Kind tätig ist, etwas schaffen lernt. Dieser Umstand spricht dafür, daß der besondere Arbeitsunterricht, als Gartenarbeit, Blumen- und Tierpflege, Werkstattunterricht usw., sich neben dem übrigen Unterricht behauptet. Will freilich der Lehrer ein Gebiet im Unterricht eingehend behandeln, dann muß er dafür sorgen, daß bei möglichst allen Kindern die Erlebnisgrundlage vorhanden ist; er stellt Aufgaben und läßt sich Bericht über die Arbeiten der Kinder geben. Die Nebeneinrichtungen der Schule ersetzen also das Leben, soweit es irgend möglich ist. Die Schularbeit geht nun aber weit über das bloße Erlebnis hinaus; sie will das Erleben zum Lernen werden lassen. Der Arbeitsvorgang an sich, an dem das Kind beteiligt ist, hat seinen Zweck erreicht, wenn er erledigt ist; die Schule aber will und muß ihn geistig bearbeiten. Sie will das geistige Leben bereichern und vertiefen; sie schafft zu diesem Zwecke Arbeitsformen, die diesem Zwecke angepaßt sind. Die Lernarbeitsformen sind nicht selten stark von den Lebensarbeitsformen verschieden. Mit diesem Satze wird der Punkt berührt, an dem die schöpferische Arbeit des Arbeitsschulmeisters einsetzt. Wenn es sich darum handelt, die Wirklichkeit mit den Sinnen zu erfassen, so darf soweit irgend möglich kein Ersatz an die Stelle des Wirklichen selbst treten, auch soweit es sich um die für unsern Zweck so wichtigen Bewegungsempfindungen handelt; das Gewicht der Körper muß gehoben, die Härte muß durch Ritzen und Schlagen und wie sonst festgestellt, Entfernungen müssen ausgemessen, müssen erwandert, die Neigungswinkel der Berge müssen erstiegen, die Höhe eines Hauses, gelegentlich auch eines Baumes, erklettert werden usw. Arbeitsvorgänge, die die Hebelwirkungen des Hammers, der Zange, des Grabscheites, des Keils in Muskelempfindungen anschaulich machen, müssen ausgeführt werden. Also die sinnliche Erfassung der Wirklichkeit muß mit höchster sinnlicher Kraftleistung erfolgen und verträgt keinen Ersatz. Etwas ganz anderes ist es, wenn es sich darum handelt, das Wirkliche geistig zu

erfassen, in der Erscheinung das Wesen, im Einzelnen das Allgemeine zu erkennen. Das ist's ja, was den Menschen zieret, und dazu ward ihm der Verstand. Indem die Schule das Erlebnis des Kindes zu diesem Ziele führt, erfüllt sie erst ihre tiefere Aufgabe als Arbeitsschule. Das Wesentliche aber ist, so lehrt schon die alte Logik, das Kernhafte einer Erscheinung, von dem alles Zufällige, Individuelle, Nebensächliche abgestreift ist. Und doch darf das Wesentliche nicht unanschaulich werden, das Kind würde es nicht verstehen; sein Denken haftet durchaus am Anschaulichen. Aber die Erscheinung, der Vorgang kann sinnlich vereinfacht werden. Und das sollen die **L e r n a r b e i t s f o r m e n** leisten.

Ihre Anfänge liegen in den Schülerübungen und Schülerversuchen vor, wie sie zunächst auf dem Gebiete der Naturwissenschaften, der Physik in erster Linie, in den höheren Schulen Eingang fanden. Sie werden jetzt wohl in allen höheren Schulen betrieben. Der Versuch, sie in die Volksschule einzuführen, konnte sich zunächst nur an die Übungen halten, die die Kinder verstehen können und die mit einfachsten Mitteln anzustellen sind. Die ersten Anleitungen hierzu beweisen aber, daß diese Versuche aus dem systematisch wissenschaftlichen Lehrplane in die Volksschule herübergenommen worden sind und einfach das wissenschaftliche Experiment nachahmen. Solche Übungen und Versuche, physikalische, chemische nun auch biologische, sind zum festen Bestandteile auch der Volksschularbeit geworden. Die allgemeinen Reformgedanken drängten dazu, für diese Übungen immer neue Formen zu finden: größte Einfachheit, geringster Aufwand an Mitteln, leichte Stoffbehandlung, und doch Sicherheit für die Richtigkeit, für die Exaktheit, die auch für das Wissen des Volksschülers gefordert werden muß. Welche Irrwege hierbei auch führende Männer gegangen sind, mag hier verschwiegen werden, ja, es kann nicht bestritten werden, daß wir alle heute noch Suchende sind. Den in dieser Hinsicht erreichten Standpunkt bezeichnen die sogenannten **K l a s s e n z i m m e r t e c h n i k e n**. Die Stoffe, mit denen sie arbeiten, sind Ton (zum Formen), Papier (Faltblatt, Faltstreifen), Wellpappe, feiner Draht, die Fadenschleife, die Stahlkugel, der feine trockene Sand. Den Höhepunkt, den die Klassenzimmertechniken erreicht haben, bilden die Arbeiten und Vorschläge des Studienrats Prof. Frey in Leipzig. Dessen Bestrebungen werden falsch verstanden, wenn man die von ihm vorgeschlagenen Stoffe zu benutzen versucht, um allerlei Gegenstände daraus herzustellen; er läßt vielmehr das Material das entscheidende Wort sprechen. Freilich stellt auch er das und jenes her; das Wichtige für das Kind soll aber das sein, welche Antwort das Material gibt, wenn das Kind es durch irgendeine Einwirkung, Druck, Zug, Biegung, Drehung, Teilung, gleichsam zum Reden zwingt. Im feinen geistigen Spiel mit dem Stoffe offenbart dieser dem Kinde sein Wesen. Damit wird aber die stoffwidrige Verwendung, die ja noch ein fast

allgemeines Übel der heutigen Versuche ist, gleichsam gefühlsmäßig ausgeschlossen. Durch die Klassenzimmertechniken sollen sich die Kinder Mittel schaffen, Erkenntnisse zu erarbeiten; den höchsten Gewinn werden aus ihnen die Formenkunde und die Naturlehre ziehen. Für andere Lehrgebiete können sie allerlei Lehrbehelfe beschaffen. Die Grenze zwischen Lebens- und Lernarbeitsformen ist flüssig; reichen jene aus, um auch die geistige Erfassung zu sichern, so kann man diese sparen; ist das nicht der Fall oder sind die Lebensarbeitsformen dem Kinde unzugänglich, dann müssen die Lernarbeitsformen eintreten.

Die Arbeitsschulidee fordert, daß sich die Kinder die Lernstoffe herschaffen, daß sie sich Lehr- und Lernmittel selber bauen und schaffen, wenn das möglich ist. Noch wichtiger aber ist es, daß die Kinder schaffend lernen, das, was sie schaffen, als Mittel und Werkzeuge des Lernens nutzen. Damit das Lernen ein bewußtes geistiges Arbeiten werde, damit sich die Kinder beim Lernen selber helfen, damit sie geistig selbständig werden. Das ist eine fast ungeheuer schwer erscheinende Aufgabe. Sie will das Kind loslösen von der Hilfe des Lehrers. Da müßte es doch vor allem den Zweck seines Lernens, ja streng genommen auch das Wesen des Lernvorganges kennen. Den Zweck des Lernens will die neuere Methodik dem Kinde zeigen, indem sie ihm, indem sie der Klassenarbeitsgemeinschaft eine große Aufgabe stellt, die nur streckenweise gelöst werden kann; über das Wesen des Lernvorganges soll es in seiner Weise nachdenken, indem es fragt: Wie erreiche ich das am besten? Wie lerne ich das am leichtesten und doch am sichersten? Damit aber wird das Lernen wirklich zu einem Besitzergreifen, damit wird das Stoffliche in tiefster Beziehung zum Kinde selbst gebracht; es wird dessen Angelegenheit. Mit dem Wort Interesse bezeichnet Herbart diese intensive innerliche Beziehung zwischen Stoff und Kind. Ist dieses in voller Stärke wirksam, dann schließt sich selbsttätig an den geistigen Erwerb auch die Anwendung des Gelernten und die geistige Erweiterung. Was Wundt die schöpferische Synthese nennt, macht sich geltend. Die geistige Arbeit der Schule wirkt befruchtend auf das praktische Leben des Kindes; aus freiem Antriebe oder auf Anlaß des Lehrers wendet es von nun an das Gelernte an, wenn es Gelegenheit hat, sucht es Gelegenheit zu finden, um es anzuwenden. Die Schule wirkt ins Leben hinaus. Für die Schularbeit im engeren Sinne ist aber die selbständige geistige Erweiterung des Gelernten die Hauptsache. Alle Erkenntnis drängt zu neuen Fragen. Das Streben nach neuen Erkenntnissen ist eben so wichtig wie die gewonnene Erkenntnis selbst. Zugleich aber muß mit der Frage selbst der Versuch des Kindes beginnen, die Antwort selbst zu finden.

In der Lösung der so gekennzeichneten Probleme ist man auf dem einen Gebiete weiter vorgedrungen als auf dem andern, an einem Orte weiter als am andern.

Für die Heimatkunde ist es wohl nahezu Allgemeingut, daß hier das unmittelbare Erlebnis, das Wandern und Schauen, das Steigen und Schreiten, das Messen und Beobachten unbedingt Grundlage sein muß. Beobachtungen über Himmels- und Wettererscheinungen setzen sich überall durch. Die geistige Arbeit des erdkundlichen Vorstellens und Denkens wird durch Üben entsprechender Darstellungsformen gesichert: Der Sandbaukasten, das trockene Sandrelief, die Kartenskizze, die ausgeführte Karte, das gemeinsam hergestellte Heimatrelief usw. sind solche Formen. Soweit das Kind sie handhabt, sollen sie Ausdruck wirklicher Vorstellungen sein. Und umgekehrt sollen die den Kindern gebotenen Lehrmittel — Karten, Bilder — wiederum dazu dienen, sie als Wirklichkeiten innerlich zu schauen, „als ob sie diese durchwanderten und schauten“.

Die Erlebnisgrundlage naturkundlicher Kenntnisse und Erkenntnisse sind planmäßige Beobachtungen, die geistige Arbeit muß man schon als ein Naturforschen bezeichnen. Der geistige Gewinn soll eine tüchtige Kenntnis der heimatlichen Natur, vor allem aber ein sinniger Naturgenuß sein. Ein Aufgehen der sinnigen Naturbetrachtung in der wirtschaftlichen Naturkunde ist zu vermeiden; eine Verbindung zu erstreben. Planmäßige Naturbeobachtungen im Freien, Arbeiten im Schulgarten, Einrichtungen im Schulzimmer und daheim, von den Kindern selbst hergestellt und abgewartet, Blumen- und Kleintierpflege schaffen die Erlebnisse; denkende Betrachtungen, biologische Schulversuche, Messungen, Blicke durch das Mikroskop begleiten und begründen die geistige Bearbeitung der Erlebnisse; geregelte Sammeltätigkeit, Herstellung von Dauerpräparaten, Aufzeichnungen, Zeichnungen, schematische Darstellungen, dies alles wird in den Dienst der Schularbeit gestellt. Das selbständige Weiterforschen, gelegentlich an der Hand von Büchern, die Anwendung im Hausgarten, im Hause und im Zimmer, Liebhabereien, vor allem aber Achtung vor der Natur sind die erstrebten Anwendungen.

Das Tummelfeld für Vorschläge und Versuche ist das Gebiet der Arbeitskunde, des Lehrgebietes, für das eben die menschliche Arbeit im objektiven Sinne den Gegenstand bildet. Alles, was in der Volksschule an Physik, Chemie, Wirtschaftskunde, Technologie, Steinkunde, Gesundheitslehre getrieben werden soll, läßt sich unter diesen Begriff zusammenfassen. Die Erlebnisgrundlage für diese Belehrungen bietet das Leben in ungeheurer Fülle. Wichtig ist es, daß die Kinder unmittelbar beteiligt werden, das heißt: mitarbeiten in Haus und Hof, Werkstatt und Garten und Feld — und auch im Gemeinschaftsleben soziale Kleinarbeit mit verrichten. Dies wäre die beste Erlebnisgrundlage. Wo sie nicht ausreicht, tritt die Schule als Arbeitgeberin auf. Schulwerkstatt, Schulgarten, Schulfeld, Schülerversuche, zum Teil mit selbstgebaute Apparaten, das Hantieren mit physikalischen Bau- und Experimentierkästen, mit einem kleinen chemischen Apparatensatz, Schülerübungen in gleicher Front in der Schule oder

selbsttätige Übungen daheim schaffen bestimmte Erfahrungen und Beobachtungen. Von den Schülern einzeln oder gemeinsam angestellte Beobachtungen in Werkstätten, Fabriken und dgl. schaffen weiteres Material hierzu. Die geistige Bearbeitung geht darauf aus, in den Werkzeugen, Arbeitsvorgängen und Erscheinungen das Wesentliche und Gesetzmäßige zu erkennen und zu verstehen. Die Fragestellung und die Anpassung des Versuches an diese wird soviel als möglich den Kindern selbst zugemutet. Umfassende Aufgaben für die Gemeinschaftsarbeit werden gestellt: die Heizung, die Herstellung eines Buches, die Wetterwarte, Anlage einer elektrischen Klingelleitung, die Vorgänge und Geräte beim Hausbau, die Zeitmessung und Pendeluhr usw. Die Schüler suchen arbeitsteilig die Aufgabe gemeinsam zu lösen. Aus Entwürfen, Erfindungen, Erprobung von Vorschlägen, Nachlesen in Büchern baut sich die Arbeit auf. Schritt für Schritt suchen sich die Schüler selbst weiterzuhelfen; die Teilergebnisse werden durch Zeichnungen, schriftliche Darstellung festgehalten. Der Lehrer ist Arbeitskamerad, hält sich aber aufs äußerste zurück. Nur wenn es gilt, die Gesetzmäßigkeiten, das Begriffliche auf einfachste Form zu bringen, muß er natürlich eingreifen. Das Gelernte wenden die Kinder an im Hause, in der Küche, in ihrer kleinen Werkstatt daheim; sie bereichern die Lehrmittelsammlung der Schule, suchen sich wohl gar einen Erwerb damit zu schaffen (Jugenddankarbeiten).

Die Erwerbstätigkeit des Heimatortes und seine Verkehrsmittel sind das Forschungsgebiet für arbeits- und wirtschaftskundliches Beobachten und Denken. Eine heimatkundliche Sammlung, die das Erwerbsleben darstellt, legen die Schüler gemeinsam an. Wichtige wirtschaftliche Vorgänge werden besprochen, Zeitungsmitteilungen bearbeitet, Statistiken angelegt. Die Beziehungen der Heimat zur Fremde verbindet die Arbeits- und Wirtschaftskunde mit der Erdkunde. Was die nähere, was die fernere Umgebung, was die Fremde uns im Laufe des Jahres liefert, wird beobachtet, notiert, gesammelt, geordnet — Sachkundige werden um Auskunft gebeten —, Marktnachrichten werden gesammelt, Diagramme entworfen und zu gegebener Zeit wird das Ganze zusammenfassend besprochen, durchdacht. Vorarbeiter und Helfer verteilen die Arbeit unter sich, machen die Klasse aufmerksam, bewahren die Sammlung auf und ordnen sie. Übersichten, Tabellen werden vergrößert und für folgende Jahre aufbewahrt.

Die Gesundheitslehre geht von der Selbstbeobachtung und von der Betrachtung des Körpers aus. Beim Baden und Turnen ist Gelegenheit, den nackten oder doch halbnackten Körper in seiner Tätigkeit genau zu beobachten. Was der Gesunderhaltung, was der Übung und Kräftigung der Körperwerkzeuge dient, wird praktisch geübt. Turnen, Bewegungsspiel, Wandern, Atemübungen, Wohnungs-, Ernährungs-, Kleidungshygiene wird unausgesetzt praktisch be-

trieben, soweit es der Schule zu tun möglich ist. Samariterübungen, Kleinkinderpflege werden mit den älteren Knaben und Mädchen hier und da betrieben.

Erdkundlicher Arbeitsunterricht wäre Unterricht im Reisen, Schauen und Nachdenken. Dies ist der Volksschule nur in sehr beschränktem Umfange möglich. Ein-, zweimal im Jahre werden auch die Schüler gemeinsam reisen. Das wird gründlich ausgenützt nach den Grundsätzen, nach denen man das heimatkundliche Beobachten und Nachdenken betreibt. Das Vorbereiten der Reise, die Ausrüstung usw., als gäbe es eine große Forschungsreise zu machen; die Schulreise soll ein tiefes Erlebnis sein. Erdkundliches Arbeiten ist hauptsächlich geistige Arbeit, nämlich erdkundliches Vorstellen der Fremde; die Phantasie als Werkzeug, ferne Wirklichkeiten innerlich zu schauen; Karten und Reisebeschreibungen als Helfer dabei. Eine der schwierigsten Arbeiten, vielfach noch gar nicht ernstlich versucht. Der Arbeitsgedanke in seiner objektiven Bedeutung nötigt dazu, auch in der Erdkunde den Menschen und seine Arbeit, also das Kultur- und Wirtschaftskundliche auch der Fremde, besonders zu betonen und sich dabei im wesentlichen auf die Beziehungen zur Heimat zu beschränken. Darauf war oben schon hingewiesen worden. Die Karte ist durchaus nur als Vorstellungshilfe, das Kartenzeichnen nur als Ausdrucksbehelf zu würdigen. Geologische Beobachtungen bleiben naturgemäß im wesentlichen heimatlich, aber geologisches Vorstellen und Denken muß von da aus sich auf weitere Räume erstrecken. Wetter- und Himmelsbeobachtungen wachsen aus der Heimatkunde in die Erd- und Himmelskunde. Sollte man versuchen, das Vorstellen der Wirklichkeit gegenüber dem Schein der Weltbewegungen im Kinde anzubahnen? Da müßte man wohl den Versuch bei sich beginnen. Mehr als Andeutungen über die hierzu geeigneten geistigen Arbeitsweisen lassen sich nicht feststellen.

Erdkundliche und gar erst himmelskundliche Vorstellungen gehen weit über die Anforderungen hinaus, die man landläufig an die Größen- und Formenvorstellung stellt. Ja, daß diese geistige Arbeit besonderer Pflege bedurfte, wird erst jetzt stärker betont; die Raumlehre, Formenkunde, Geometrie der Volksschule soll dieser Arbeit dienen. Man ist bemüht, dieses Fach von dem abstrakt systematischen Gange der vergangenen Zeit zu lösen. Und doch müssen auch die Neuerer immer wieder zur abstrakten Raumform zurückkommen, wenn sie das Darstellen, Messen, Berechnen von Flächen und Körpern betreiben wollen. Ausgangspunkt sollen die „Lebensformen“, die Bedürfnisse des praktischen Lebens sein, auch das Ziel der formenkundlichen geistigen Arbeit soll die Verwendung im wirklichen Leben sein; das formenkundliche Denken aber muß sich an die vom Stofflichen unabhängigen Raumformen üben. Die Gesetzmäßigkeiten treten am schärfsten bei der Entstehung und stetigen Veränderung der Formen hervor, darum läßt der geometrische Arbeitsunterricht

nicht in erster Linie zeichnen, sondern mit beweglichen Linien- und Flächensymbolen arbeiten; er verwendet Fäden als Winkelschenkel, Fadenschleifen und Nadeln zur Bildung von Dreiecken, Vierecken usw., den Faltstreifen, den Draht, Drehkörper, Lichtkegel und -säulen, wandelbildartige Darstellungen; freilich, wenn es ans Messen geht, wird die starre Form, die in der Natur, im Gegenstande gegebene oder durch Zeichnung oder plastisch hergestellte, benutzt. Das Erkannte und Gelernte tritt in den Dienst des übrigen Unterrichts.

Das Rechnen will sich an das Bedürfnis anschließen, will lebensvoll werden, nimmt seine Aufgaben aus allen Lebensgebieten und stellt sich in den Dienst des andern Unterrichts wie des praktischen Lebens. Der vorgeschrittenste Posten auf diesem Gebiet ist Prof. Kühnells Buch über modernen Rechenunterricht. Handelndes Rechnen nennt Langemann sein Verfahren; Sachrechnen, nicht nur Zahlenrechnen fordern alle neueren Methodiker. Die Zahlen sollen Inhalte sein, die Rechengvorgänge sinnvolle Beziehungen, dann wird sich die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit von selbst einstellen. Übung, selbst mechanisierte Übung ist aber auch geistige Arbeit; das soll der Unterricht nicht vergessen.

Der deutsche Sprachunterricht ist ein wichtiger Bestandteil der Arbeitsschule; er hat es mit dem wesentlichsten Ausdrucksmittel, der Sprache, zu tun, die ja zugleich Werkzeug des geistigen Arbeitens ist, soweit dieses Gemeinschaftsleistung sein soll. An Hildebrand knüpft die neue Weise an; die lebendige Sprache ist Ausgangspunkt und Ziel. Die Kinder dürfen reden, das ist das erste Gebot, auch wenn der äußere Eindruck der des vollen Wirrsals wäre. Das Ausdrucksbedürfnis als natürlicher Trieb darf nicht unterdrückt, ja muß geflissentlich gesteigert werden. Freilich, der Unterrichtsverkehr wird damit ein völlig anderer als bisher. Ganz allmählich wird, durch die Kinder selbst veranlaßt, das Zuhören als ebenso wichtig und notwendig erkannt und gepflegt. Schließlich wird der Unterrichtsverkehr zur geordneten Wechselrede. Die Ziele des richtigen sprachlichen Ausdrucks, Wahrhaftigkeit, Deutlichkeit, geordneter Zusammenhang werden von Anfang an ins Auge gefaßt, durch steten Gebrauch der Sprache nach und nach in steigender Vollkommenheit erreicht. Wichtig ist es, die Sprache als Ausdrucksmittel mit den anderen Ausdrucksmitteln zu verbinden; beim Bauen im Sande, beim Malen, beim Formen sollen die Kinder sprechen. Selbst auf den höheren Unterrichtsstufen soll dem gefertigten Gegenstande, der Skizze usw. eine gedrängte, klare sprachliche Erläuterung zur Seite gehen. Der Zwang, sich über etwas aussprechen zu müssen, ist zugleich ein Zwang, sich der Sache vollkommen klar zu werden. Und diesen Zwang sollen die Kinder fühlen lernen, nicht einen äußeren. Die Probe darauf besteht darin, daß der andere das Gesagte richtig versteht. Diese Probe kann in einer kleinen Arbeitsgemeinschaft leicht

angestellt werden; die Auflösung der Klasse in kleine Arbeitsgruppen ist für die sprachliche Ausbildung von höchstem Werte. Freilich darf nichts Mißverständliches, Unklares hingenommen werden. Die Mitschüler sind für die Klarheit des Redners ebenso verantwortlich wie der Sprecher selber. Vor allem müssen gemeinsame schriftliche Darstellungen, die eine Gemeinschaftsarbeit begleiten sollen, aufs peinlichste auch auf ihre Deutlichkeit durchgearbeitet sein. Die unmittelbare Pflege des Ausdrucks durch den mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache ist die wichtigste Aufgabe des Sprachunterrichts, der somit zum wesentlichen Bestandteile alles Unterrichts wird. Dabei wird auch die Sprachrichtigkeit, die Überführung der Mundart in das Schriftdeutsch zu erreichen versucht. Die sprachlich geförderten, geübteren Mitschüler werden zu Lehrern der anderen. Die Mahnung zur Achtsamkeit geht natürlich vom Lehrer aus. Ortsübliche, häufige Verstöße gegen die Richtigkeit werden von Zeit zu Zeit gemeinsam besprochen; Sprachfehlersammlungen bilden die Grundlage. Die Rechtschreibung ist Gedächtnis- und Willenssache; gemeinsame Schreibübungen sind für die ersten Schuljahre nötig; dann gewöhne man die Kinder an eigene Methoden: Einprägen, Auswendigschreiben und Selbstprüfung müssen in jedem Verfahren die wesentlichen Bestandteile sein. Besondere Klassenaufsätze werden vielfach für überflüssig erklärt; wo sie gefordert werden, werden sie als freie, das heißt aber nicht ungebundene, sondern als selbstständige Leistungen gefordert. Gebunden ist auch der selbständigste geistige Arbeiter durch das Wesen des Gegenstandes, den er geistig bearbeitet; sonst kommt statt klarer Wahrhaftigkeit nur Phantasterei zutage. Selbständig aber und frei in der Auswahl der Themen, frei auch in der Wahl des Standpunktes, von dem aus sie die Aufgabe lösen wollen, sollen die Kinder bei ihren Aufsätzen sein.

Die Sprache ist nicht nur Werkzeug des Ausdrucks. Sie ist auch Mittel des Eindrucks. Die Kinder sollen Gesprochenes verstehen lernen. Das geschieht im sprachlichen Verkehr. Besonders gepflegt wird es in den Erzählungen und Vorträgen des Lehrers, die auch die Arbeitsschule nicht entbehren kann, und im Lesen. Das Lesen ist eine Art des Hörens. Lesen heißt etwas, was man innerlich sprechen hört, verstehen. In diesem Sinne heißt Lesenlernen Sich-bildenlernen. Das ist eine überaus wichtige geistige Arbeitsweise. Die Arbeitsschule lehrt die Kinder, daß sie aus Büchern lernen.

Eine wichtige Aufgabe des Sprachunterrichts ist die denkende Betrachtung der Sprache selbst. Eine Schule, die die Kinder im Geiste des deutschen Volkstums erziehen soll, muß das Leben in der Sprache, die Entwicklung der deutschen Sprache auch schon mit den Kindern der Volksschule betrachten. Das mag so geschehen, wie man in der Naturkunde Pflanzen und Tiere betrachten soll, so wie sie am Wege blühen und über den Weg uns laufen. Aber geschehen muß es. Die höchste Aufgabe ist dem Sprachunterricht aber damit

gestellt, daß er die Kinder zum Genusse der höchsten Sprach-erzeugnisse, der Dichtungen, bringen soll. Daß man auch hier noch von Arbeitsunterricht spricht, ist vielleicht zu beanstanden; mit Recht aber wird gefordert, daß das Hören oder hörende Lesen eines Gedichtes ein tiefes Erlebnis des Kindes werde. Alle geistigen Tätigkeiten sollen lebendig werden, das phantasierende Vorstellen allen voran, aber auch das Denken und das schönheitliche Urteilen. Viele Wege werden gezeigt, dies zu erreichen; wie sie das Kind den Weg zum Dichter finden lehren, wird ja wohl ein nicht völlig zu lösendes Geheimnis der künstlerisch empfindenden Lehrerpersönlichkeit sein.

Hinein in das Gebiet der *Idealien*, der Lehrgüter, die nicht erschöpft sind, wenn man sie verstandesgemäß erfaßt, führt der Sprachunterricht. Neben ihn stellten sich die *Kunstbetrachtungen* und die *religiösen Beeinflussungen*. Die ersteren sind nicht zu selbständigem Lehrfache geworden, und das ist gut so. Daß aber kein Unterricht versäumen soll, wo sich nur irgend die Gelegenheit bietet, auch den Künstler, vor allem den volkstümlichen Künstler, zum Kinde sprechen zu lassen, ist eine immer allgemeiner werdende Forderung. Ein helfendes Wort — nicht mehr als dies — soll dem Kinde dabei vom Lehrer gegeben werden; das Wichtigste, in seiner Wirkung nicht festzustellen, muß das Kind selber leisten. Das Gleiche gilt auch vom *Religionsunterrichte*. Soweit er Geschichtsunterricht ist, wird er wie dieser zu betreiben sein. Soweit er aber sittliche Entschlüsse, vor allem aber religiöse Weihestimmung erwecken will, ist er ganz auf das Gefühlsmäßige angewiesen, also auf das Unmittelbarste, was jeder zu eigen besitzt; Methoden, Arbeitsweisen versagen hier, weil sie damit nichts zu tun haben. Das Lehrhafte in den Sitten- und Glaubenssätzen ist natürlich dem Verstande zugänglich und verstandesmäßig zu betrachten; es ist aber eben nicht oder noch nicht Religion. Es dafür zu halten, ist ein Irrtum. Und dieser Irrtum ist es, der die gegenwärtigen Schulkämpfe so erbittert macht. Hier kann und soll darauf nicht eingegangen werden. Hier ist uns nur die Tatsache wichtig, darum sei sie nachdrücklich betont, daß sittliche Entschlüsse und religiöse Stimmungen nur wirksam werden auf Grund von Erlebnissen, daß also auch die höchsten seelischen Werte nicht anders gewonnen werden als die niederen; nur müssen eben die Erlebnisse ihrer Eigenart entsprechen. Die Wirksamkeit des Unterrichts ist hierin außerordentlich begrenzt. Wohl aber kann das Schulleben als Gemeinschaftsleben wichtige sittliche Erlebnisse schaffen. Darum wird auch die neue Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft, als Schulgemeinde aufgefaßt und innerlich organisiert. Zugleich aber wird der Ausbau einer erziehlichen sozialen Kinderarbeit gefordert, der anknüpfen könnte an die Beteiligung der Kinder an sozialen Aufgaben während des Krieges.

Damit wird nun die Aufgabe angedeutet, die im wesentlichen dem

Geschichtsunterrichte zugewiesen wird, die staatsbürgerliche Erziehung. Der Geschichtsunterricht schließt sich an die Gesinnungsfächer an, führt aber doch zum praktischen Denken und Tun zurück. Sein Ziel ist nicht in erster Linie geschichtliches Wissen, sondern staatsbürgerliches Handeln. Die Rückschau in die Geschichte des Volkes soll die Einsicht in das Werden des heutigen Staates und der heutigen politischen Verhältnisse begründen, soll nachweisen, wie das Bestehen und Gedeihen, wie Auf- und Abstieg zusammenhängen mit den Pflichten des einzelnen dem Ganzen gegenüber. Das geschichtliche Vorstellen und Denken ist eine eigentümliche geistige Arbeit, in die die Kinder einzuführen sind; die denkende Phantasie hat hier eine ähnliche Aufgabe wie in der Erdkunde, Fernes innerlich zu schauen. Das muß also anschaulich geboten sein: Die geschichtlichen Zeugnisse reden zu den Kindern. Es muß als Erlebnis vorgestellt werden, also in konkreten Einzelzügen dargestellt werden: Quellenbücher, lebendig dargestellte Einzelbilder, von Leuten gezeichnet, die sie erlebt haben. Vor allem aber Einblick in die heutigen Verhältnisse und praktische Einstellung dazu, eine Aufgabe, die erst in der Fortbildungsschule zu einem gewissen Abschluß gebracht werden kann. Die schwierige Frage, ob dies ohne parteipolitische Tendenz geschehen könne, wird fleißig erörtert. Eine für alle gemeinsame Schule, wie es doch letzten Endes die Volksschule sein soll, muß fordern, daß der Lehrer aufs äußerste bemüht sein muß, unparteiisch, überparteilich die Kinder zu erziehen. Das ist schwer, aber gewiß nicht schwerer als vieles andere, was die neue Schule vom Lehrer fordert. Scheinbar weniger, in Wirklichkeit aber noch viel mehr als bisher, wird die weitere Entwicklung der Schule von der Tüchtigkeit der Lehrerpersönlichkeit abhängen.

Die neueren Fortschritte der Jugendkunde und pädagogischen Psychologie.

Von Dr. Otto Bobertag,

Vorsteher der Auskunftsstelle für Jugendkunde am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin.

Auf jedem wissenschaftlichen Gebiete ist der Fortschritt nicht bloß durch das theoretische, aus der Natur des Gegenstandes der betreffenden Wissenschaft fließende Interesse der Forschenden selbst bedingt, sondern außerdem noch mehr oder weniger durch das praktische Bedürfnis nach einer Verwertung der Forschungsergebnisse im Dienste bestimmter Kulturaufgaben. Dies gilt in besonderem Maße auch von den Fortschritten auf dem Gebiete der Jugendkunde und pädagogischen Psychologie. Hier hat sich die im Anschluß an den Krieg und die Kriegsfolgen einsetzende starke Reformbewegung im Erziehungs- und Unterrichtswesen deutlich bemerkbar gemacht, und zwar in zwiefacher Hinsicht. Erstens hat das Auftauchen neuer pädagogischer Fragestellungen und die Notwendigkeit, angesichts der veränderten Zeitumstände neue pädagogische Maßnahmen zu ergreifen, dazu geführt, daß man sich eingehender mit den psychologischen Tatsachen auseinandersetzte, die jenen Fragestellungen und Maßnahmen irgendwie zugrunde liegen, — man denke z. B. an die Tatsachen der Begabungsdifferenzierung im Zusammenhang mit der Einheitsschule oder der psychischen Berufseignung als Voraussetzung der Berufsberatung. Und zweitens haben die neuen Bildungsbestrebungen der Lehrerschaft ganz allgemein eine stärkere Berücksichtigung psychologischer Studien innerhalb der Ausbildung und Fortbildung der Lehrer zur Folge gehabt. Diese aus praktischen Bedürfnissen stammenden Antriebe haben nun auf die Entwicklung der theoretischen Forschung eingewirkt, haben ihr neue Probleme gestellt, sie zur Ausarbeitung neuer Methoden angeregt und allgemein die Nachfrage nach pädagogisch-psychologischer Belehrung verstärkt.

Ernst Meumann hatte bei seinem Tode (1915) die von ihm begründete „experimentelle Pädagogik“ in einem Zustande hinterlassen, der bei vielen einen Zweifel an ihrer Lebensfähigkeit aufkommen lassen mußte. Einerseits war es eine gewisse Überschätzung der experimentellen Methode an sich — namentlich des aus dem psychologischen Laboratorium übernommenen, mit Präzisionsapparaten arbeitenden und eine subtile Versuchstechnik fordernden

Experiments —, die gegen die von ihm vertretene Forschungsrichtung bedenklich stimmte, zumal er es oft so darstellte, als könne über die Zulässigkeit jeder pädagogischen Maßnahme erst entschieden werden, nachdem sie einer experimentellen Bearbeitung unterworfen worden sei. Und anderseits machte er sich wohl von der Befähigung des durchschnittlichen Lehrers, sich als „experimenteller Pädagoge“ zu betätigen, eine allzu optimistische Vorstellung, so daß die Versuche vieler, die Pädagogik in seinem Sinne zu bereichern, äußerst kümmerlich ausfielen und nicht gerade dazu beitrugen, die Hochachtung vor einem solchen wissenschaftlichen Unternehmen zu befestigen. Meumanns Hauptwerk, die „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“ (neue Ausgabe 1920), ist daher auch nicht das geworden, was es eigentlich wohl hätte werden sollen: eine umfassende psychologische Grundlegung für alles erzieherische und unterrichtliche Tun, das im Rahmen der gegebenen Kultur gefordert wird; sondern es ist ein — nicht eben sehr handliches — Nachschlagebuch geworden, das der Orientierung über die Möglichkeit der experimentellen Bearbeitung bestimmter pädagogisch-psychologischer Einzelfragen dienen kann. Welche Gesichtspunkte für den Ausbau einer wirklich fruchtbaren Jugendkunde zu gelten haben, ist von William Stern in seiner bekannten Schrift „Die Jugendkunde als Kulturforderung“ (1916) in eindrucksvoller Weise auseinandergesetzt worden, und es ist kein Zweifel, daß die von Stern aufgestellten Grundsätze allen denen, die an der Weiterentwicklung der pädagogisch-psychologischen Wissenschaft arbeiten, als Leitfaden dienen müssen — und auch bereits gedient haben.

Dies erhellt z. B. schon aus der Stellung, die die in letzter Zeit erschienenen zusammenfassenden Darstellungen des Gebietes gegenüber der von Meumann vertretenen Arbeitsrichtung einnehmen. Hier sind besonders drei Werke zu nennen: Otto Tummlirz, Einführung in die Jugendkunde, 1. Band (Leipzig, Klinkhardt, 1920); Georg Grunwald, Pädagogische Psychologie (Berlin, Dümmler, 1921); Otto Lipmann, Psychologie für Lehrer (Leipzig, Barth, 1920). — Tummlirz bemerkt im Vorwort seines Buches, daß die pädagogische Bewegung, die im Zeichen der Einheitsschule und des Aufstiegs der Begabten steht, von der Lehrerschaft eine gründliche psychologische Schulung und eingehende Kenntnis des jugendlichen Seelenlebens voraussetzt. „Wo soll sich aber besonders der junge Lehrer in den vielen jugendpsychologischen Fragen Rat holen, solange der Psychologieunterricht ein Stiefkind der Lehrerbildungsanstalten ist und der angehende Jugendbildner von der jungen psychologischen Wissenschaft, der »Jugendkunde«, kaum mehr als den Namen gehört hat?“ Er erkennt die Leistung Meumanns an; aber „die Jugendkunde darf sich nicht auf die experimentelle Arbeitsweise beschränken, da das Experiment nicht alles zu leisten imstande ist. Ferner kann es nicht die Aufgabe der wissenschaftlichen Erziehungskunde

sein, alle Lehrer zu Experimentatoren heranzubilden und alle Schulen in pädagogisch-psychologische Laboratorien zu verwandeln. Damit wäre weder der erziehungskundlichen Forschung, noch der erzieherischen Handlung gedient. Was wir aber von allen Jugendbildnern verlangen müssen, ist eine Vertrautheit mit dem Leben und der Eigenart der jugendlichen Seelen.“ Tum l i r z stellt sich zwei Aufgaben: 1. einen Überblick über die bisherigen Ergebnisse der jugendkundlichen Untersuchungen zu gewähren, 2. zu weiterer Forschung über das bisher Erreichte hinaus anzuregen; „denn leider hat sich die Erkenntnis noch nicht allgemein Bahn gebrochen, daß die Jugendkunde nicht die Liebhaberei einiger weniger Psychologen und psychologisch gerichteten Lehrer sein darf, sondern daß die ganze Lehrerschaft — einschließlich der Lehrer der höheren Schulen, die bislang kaum ein Interesse für sie aufzubringen vermochten — mitarbeiten muß, wenn die für alle Erziehungs- und Bildungstätigkeit grundlegende Frage der jugendlichen Entwicklung und Bildungsamkeit restlos gelöst werden soll.“ — Der erste, bisher allein erschienene Band behandelt die geistige Entwicklung der Jugendlichen, während der zweite Band die Bildungsamkeit des jugendlichen Geistes zum Gegenstande haben soll. Die Darstellung der geistigen Entwicklung umfaßt aber in der Hauptsache nur das schulpflichtige Alter und die Reifezeit, da das vorschulpflichtige Alter, wie T. sagt, in den Werken von W. S t e r n (Psychologie der frühen Kindheit) und K. B ü h l e r (Die geistige Entwicklung des Kindes) eine ausgezeichnete Darstellung gefunden haben. In dem einleitenden Kapitel seines Buches bestimmt T. die Stellung der Jugendkunde zur allgemeinen Psychologie sowie zur theoretischen und praktischen Pädagogik, wobei er gegenüber der „alten Pädagogik“, die in erster Linie Begriffs- und Normwissenschaft war, bemerkt, „daß die Erziehungs- und Bildungsziele nie von der Ethik, Kulturphilosophie und den Fachwissenschaften allein aufgestellt werden können, sondern mit den psychologischen Forschungsergebnissen in Einklang gebracht werden, durch die Seelenkunde ihre tatsachenwissenschaftliche Begründung erfahren müssen.“ Bei der Besprechung der Methoden der jugendkundlichen Forschung betont er, wie wichtig neben dem Experiment vor allem die planmäßige, über längere Zeiträume sich erstreckende, sorgfältige und allseitige Beobachtung der natürlichen Verhaltensweisen der Jugend ist, und er fordert die Lehrerschaft auf, „vom zufälligen zum planmäßigen Beobachten fortzuschreiten, das intuitive Verständnis der Jugend wissenschaftlich zu vertiefen und zu begründen, damit ihre durch den täglichen Verkehr und die liebevolle Beobachtung der Jugend gewonnenen Seelenkenntnisse der pädagogischen Allgemeinheit nutzbar werden.“ Der weitaus größte Teil des Buches behandelt „die Entwicklung der allen Jugendlichen gemeinsamen geistigen Fähigkeiten“; nur kurz wird zum Schluß auf „die Entwicklung der persönlichen geistigen Eigenschaften“ eingegangen. Für die meisten

Abschnitte bilden kurze allgemein-psychologische Erörterungen den Ausgangspunkt, und zwar sind es die von dem österreichischen Psychologen Meinong und seinen Anhängern vertretenen Anschauungen über die „Vorstellungsproduktion“ und die Neuartigkeit von Urteil und Annahme gegenüber der Vorstellung, die T. seinen Ausführungen zugrunde legt.

Grunwald gibt seinem Buche den Untertitel „Eine genetische Psychologie der Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit und Religion auf Grund einer differentiellen Psychologie des Zöglings und des Erziehers“. Er hofft mit ihm „den Wünschen zahlreicher Pädagogen entgegenzukommen, die nicht zuletzt infolge der gegenwärtigen Zeitwirren erkannt haben, daß eine erfolgreiche Erziehungsarbeit nicht ohne wissenschaftliche Pädagogik, diese aber nicht ohne einen das Ganze umfassenden psychologischen Unterbau möglich ist“. Der Schwerpunkt seines Werkes liegt gleichfalls in einer Jugendpsychologie, die „einerseits die seelische Entwicklung des Menschen bis zu seiner vollen Reife verfolgt und anderseits bis in jene Tiefen vorzudringen sucht, die dem Experiment nicht mehr zugänglich sind“. Doch ist bei ihm sowohl die Stoffeinteilung wie namentlich die Art, in der der Stoff ganz im allgemeinen behandelt wird, eine andere als bei Tumlriz. G. geht im Gegensatz zu T. an den Ergebnissen der „experimentell-pädagogischen“ Forschung fast ganz vorbei und stellt dafür den rein pädagogischen Standpunkt mit einem stark philosophischen Einschlag in den Vordergrund. Daher behandelt er die differentiell-psychologische Seite seiner pädagogischen Psychologie im Sinne einer mehr pädagogischen als psychologischen „Typenlehre“ des Zöglings und Erziehers, während er für die Darstellung der seelischen Entwicklungstatsachen direkt die Verschiedenheit der Erziehungsziele maßgebend sein läßt. Und da ihm „die Erziehungsaufgabe darin besteht, dem heranwachsenden Menschen die absoluten Werte des Wahren, Schönen und Guten und den übergreifenden des Heiligen oder Religiösen zu vermitteln, so hat die pädagogische Psychologie die Entwicklung des wissenschaftlichen Erkennens, des künstlerischen Genießens und Schaffens, des sittlichen Verhaltens und endlich des religiösen Lebens zu vermitteln“. Die hierher gehörigen Ausführungen G.'s werden gewiß das Interesse und den Beifall vieler in der Erziehung der Jugend Tätigen finden. Wenn man aber solche Sätze liest wie diesen: „So steht die Idee des Guten vor der Kindesseele, und zwar nicht in abstrakter Fassung, sondern in einem persönlichen, geistigen Wesen verwirklicht: Gott als das Urbild und der Mensch als Abbild des Guten ist für das Kind ein Gedanke, der seine nach Vervollkommenung strebende Seele ebenso erleuchtet wie erwärmt,“ so hat man angesichts dessen, was die Tatsachenforschung der letzten Jahre über das kindliche Seelenleben, z. B. auch über die religiösen Vorstellungen der Kinder, ermittelt hat, den Eindruck, daß es dem Verfasser im Grunde mehr auf eine Philo-

sophie der Erziehungsziele als auf eine reine „genetische Jugendpsychologie“ ankommt. Das Buch G.'s zeigt damit, wie schwierig es noch immer, und besonders bei weitgehender Vernachlässigung der experimentellen Forschung, ist, der wissenschaftlichen Pädagogik einen „psychologischen Unterbau“ zu schaffen und in welchem Sinne hier vor allem weitergearbeitet werden muß.

Auch Lipmann geht in seiner „Psychologie für Lehrer“ von der durch die pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart nahegelegten grundsätzlichen Erwägung aus, daß die erziehlichen und unterrichtlichen Maßnahmen einer psychologischen Begründung bedürfen, und daß es die Aufgabe des Psychologen sei, den Lehrer „zu psychologischen Beobachtungen an seinen Schülern anzuregen und es ihm zu ermöglichen, das Beobachtete zu verstehen und in das Ganze einer Seelenkunde einzuordnen“. Im Hinblick auf die in letzter Zeit an den Lehrer besonders dringlich herantretende Aufgabe, auf Grund von psychologischen Beobachtungen über die künftige Schulbahn und das spätere Berufsschicksal seiner Schüler mit zu entscheiden, steht nach seiner Auffassung die Befähigung des Lehrers zu solchen psychologischen Schülerbeobachtungen „so sehr im Mittelpunkt dessen, was bezüglich der Seelenkunde vom Lehrer verlangt werden muß, daß auch die ganze psychologische Aus- und Fortbildung des Lehrers in den Dienst dieser Aufgabe zu stellen ist. Es muß angestrebt werden, die psychologische Beobachtung der Schüler durch ihre Lehrer auf einen so hohen Stand zu heben, daß das Urteil des Lehrers als allein und endgültig für die weitere Schullaufbahn seiner Schüler entscheidend betrachtet werden kann, und daß weitere Hilfsmittel, die heute noch vielfach verwendet werden, wie experimentelle Verfahrensweisen der Schülerauslese, mehr und mehr und schließlich ganz überflüssig werden.“ In Übereinstimmung mit dieser Auffassung wendet L. sich bezeichnenderweise auch dagegen, daß der Lehrer, um sich das notwendige psychologische Rüstzeug für seine pädagogische Berufsarbeit zu verschaffen, sich eingehend mit Experimenten und Apparaten befasse, weil diejenigen psychologischen Fragen, die für den Lehrer von wesentlicher Bedeutung sind, auf Gebieten liegen, die dem exakten Experiment wenig und gar nicht zugänglich sind; dagegen erwartet er viel von den pädagogisch-psychologischen Arbeitsgemeinschaften der Lehrer: in diesen „lernen die Lehrer, die sich daselbst mit einem Fachpsychologen zusammengeschlossen haben, die Bearbeitung eben derjenigen Fragen, die für sie selbst naturgemäß die interessantesten sind, und an deren Bearbeitung durch den Lehrer auch dem Psychologen am meisten gelegen sein muß“. Diesem allgemeinen Standpunkt entsprechend legt L. in seiner Darstellung der Psychologie den Schwerpunkt in die Kapitel vom Denken und Wollen, von der Intelligenz und vom Charakter, und bemüht sich insbesondere zu zeigen, in welcher Weise der Lehrer im Rahmen des Schulunterrichts und der Schulerziehung

die Methoden psychologischer Beobachtung der Schüler handhaben und die Ergebnisse solcher Beobachtung verwerten soll.

In den im vorangehenden angeführten Zitaten aus den Werken von Tum l i r z, G r u n w a l d und L i p m a n n spiegelt sich deutlich der Wandel der Anschauungen in bezug auf die Frage der grundsätzlichen Stellung der Psychologie zur Pädagogik und zur praktischen Arbeit des Pädagogen. Derselben Frage sind auch einige kürzere Schriften aus den letzten zwei Jahren gewidmet. Hierher gehört der programmatische Aufsatz von W. S t e r n „Psychologie und Schule“ (Z. f. päd. Ps. 20)*, in dem die Beziehungen dargelegt werden, die zwischen Psychologie und Schule bestehen und eine dreifache Aufgabe begründen: eine Psychologie des Schülers, eine der Fächer und pädagogischen Methoden und eine des Erziehers; ferner eine ebenso betitelte Schrift von O. L i p m a n n (Langensalza, Beltz, 1920), die eine Übersicht gibt über die Beziehungen der Psychologie zu einer Reihe organisatorischer und unterrichtlicher Schulfragen und vom Standpunkt des Psychologen Forderungen für die künftige Gestaltung des deutschen Schulwesens aufstellt. — W. S c h r e m m e r wendet sich in seinem Aufsatz „Gefahren und Grenzen der experimentellen Pädagogik“ (Volksschule, 15) gegen die Grenzüberschreitungen des pädagogischen Experiments, das nach seiner Meinung nur für die oberflächlichen und relativ unwesentlichen Seiten des kindlichen Seelenlebens in Betracht kommt. Ihm antwortet K. E c k h a r d t („Gefahren der experimentellen Pädagogik“, Ebd.), indem er das übertriebene Reden von „Gefahren“ zurückweist und fordert, daß sich jeder Lehrer mit den Methoden und Ergebnissen der experimentellen Pädagogik bekannt mache. — Unter denjenigen Schriften, die die Psychologie ausschließlich nach der Seite der experimentellen Methoden für den Pädagogen auszuwerten versuchen, ist vor allem zu nennen: H. R u p p, Probleme und Apparate zur experimentellen Pädagogik und Jugendpsychologie, (Leipzig, Quelle & Meyer, 1919). Für eine eingehende Beschäftigung des Lehrers mit experimenteller Pädagogik im Sinne Meumanns tritt auch V o g e l ein in seiner Schrift „Laboratorien für experimentelle Pädagogik an höheren Schulen“ (Dresden, Ehlermann, 1921). Einen Vorschlag zur endgültigen Klärung der Frage, wie weit experimentell-psychologische Methoden in der Schule verwendet werden können, macht B o b e r t a g in dem Aufsatz „Eine Versuchsschule als jugendkundliche Forschungsstätte“ (Neue Erziehung, 2). Er zeigt, wie in besonders dafür geeigneten Versuchsschulen Untersuchungen durchgeführt werden könnten, die auf Grund einer mehrmals wiederholten Prüfung

*) Im folgenden verwendete Abkürzungen: Z. f. päd. Ps.: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, hrsg. von W. Stern und O. Scheibner, Leipzig (Quelle & Meyer); Z. f. ang. Ps.: Zeitschrift für angewandte Psychologie, hrsg. von W. Stern und O. Lipmann, Leipzig (J. A. Barth); Pr. Ps.: Praktische Psychologie, hrsg. von W. Moede und C. Piorkowski, Leipzig (Hirzel).

der gleichen Kinder mit denselben experimentellen Methoden und eines Vergleichs der Prüfungsergebnisse mit den Schulleistungen der Kinder und dem Lehrerurteil über sie eine Entscheidung darüber herbeiführen würden, welche Zuverlässigkeit solche Prüfungsmethoden und welchen „Symptomenwert“ sie hinsichtlich der Veranlagung der Kinder besitzen.

Hat sich die Einzelforschung auf dem Gebiete der Jugendkunde auch wie vorher in den letzten beiden Jahren allen Teilproblemen dieses Gebietes zugewandt, so ist es doch ein engerer Problemkreis, der deutlich im Mittelpunkt des pädagogisch-psychologischen Interesses gestanden und bei weitem die größte Anzahl von Veröffentlichungen veranlaßt hat. Er wird bezeichnet durch die Begriffe Begabungsforschung, Intelligenz- und Eignungsprüfung und psychologische Schülerbeobachtung. Schon vor dem Kriege waren namentlich die Fragen der Intelligenzprüfung und Schülerbeobachtung mit zunehmender Häufigkeit von Psychologen und Pädagogen bearbeitet worden, was zu einem wesentlichen Teile auf das Interesse zurückzuführen war, das man an der Erkennung und Behandlung des Schwachsinnigen und anderer Defektzustände im Jugendalter nahm. Während des Krieges entstand in einigen deutschen Städten die Einrichtung der Auslese besonders begabter Volksschulkinder, und verschiedene industrielle Unternehmungen (sowie militärische Kommandostellen) begannen der Frage der beruflichen Eignung des von ihnen benötigten Menschenmaterials besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Beides gewann sofort nach Beendigung des Krieges und offensichtlich unter dem Druck der durch ihn herbeigeführten wirtschaftlichen und sozialen Notstände eine erhöhte Bedeutung und trat in enge Beziehung zu anderen Bestrebungen, die ihrer Natur nach gleichfalls mit einer „Auslese“ menschlicher, speziell jugendlicher Individuen zu tun hatten: den Bestrebungen zur Einheitsschule und zur Berufsberatung. Damit war der Anstoß gegeben zu einer verstärkten Beschäftigung mit den psychologischen Voraussetzungen aller Menschauslese, der Tatsache der Verschiedenheit menschlicher Begabungen und der Möglichkeit ihrer Feststellung. So sah sich die psychologische Jugendkunde vor die Aufgabe gestellt, mit ihren überwiegend aus theoretischen Motiven erarbeiteten Methoden und Ergebnissen plötzlich einem von vielen Seiten andrängenden praktischen Bedürfnis Rechnung zu tragen. Ein Rückblick auf das in den letzten Jahren von ihr Geleistete muß jeden gerechten Beurteiler überzeugen, daß ihre Bemühungen um die Erfüllung jener Aufgabe der Bedeutung entsprechen, die den Bestrebungen zur Einheitsschule und zur Berufsberatung als „Kulturforderungen“ zukommen, wenngleich zugegeben werden muß, daß manche der in diesem Zusammenhange aufgetauchten Fragen noch keineswegs endgültig und befriedigend gelöst sind.

Die Mitwirkung der auf jugendkundlichem Gebiete Tätigen an den

Unternehmungen zur Schülerauserziehung besteht 1. in der Anwendung von experimentell-psychologischen Prüfungsverfahren und 2. in der Ausarbeitung von psychologischen Beobachtungsbogen. Was nun den erstgenannten Punkt betrifft, so sind zunächst die allgemein bekannt gewordenen Berliner Prüfungen, über die in ihrer ersten Gestalt Moede und Piorkowski bereits im Jahre 1918 berichteten, bis jetzt fortgeführt worden, nachdem sich herausgestellt hatte, daß die Vorteile, die sie bieten, schließlich doch die mit ihnen unvermeidlich verbundenen Nachteile überwiegen. Die literarische Diskussion über sie setzte bald nach ihrem Bekanntwerden lebhaft ein. Die wichtigsten hierher gehörigen Beiträge sind die folgenden: Moede und Piorkowski, Die Einwände gegen die Berliner Begabenschulen und ihre kritische Würdigung (Langensalza, Beyer & S., 1919), Chaym, Experimentelle Begabtenauslese (Z. f. ang. Ps., 15), Schönebeck, Die Bewährung der Begabten (Ebd.), Moede und Piorkowski, Zur „Bewährung der ersten Begabtenklasse“ (Ebd.), Schönebeck, „Ein Schlußwort“ (Ebd.), Kühn, Die experimental-psychologische Fähigkeitsprüfung und die Auslese der Begabten (Berlin, Union, 1919), Zwei Jahre Berliner Begabenschulen, Erfahrungen ihrer Schulleiter (Leipzig, Hirzel 1920), und als Ergänzung zu dieser letzten Schrift: Rabau, Mathematische Unterrichtserfahrungen an der Begabenschule des Köllnischen Gymnasiums (Pr. Ps., 3). Von sonstigen kritischen Äußerungen zur Frage der schulpraktischen Begabungsprüfung seien noch genannt: Stade, Die Auswahl der Begabten mit besonderer Berücksichtigung der Intelligenzprüfung (Mittelschule, 34), Brahn, Besinnliches zur Begabungsprüfung (Z. f. päd. Ps., 20), Lipmann, Das Zusammenwirken der Schule und des Psychologen bei der Begabungsprüfung (Ebd.). Über einige Verbesserungen der Berliner Prüfungsmethode berichten die Aufsätze von Rühle, Über mathematische Begabung, ihre Analyse und ihre Prüfung bei dreizehnjährigen begabten Volksschülern (Pr. Ps., 1) und Müller, Über sprachliche Begabung und ihre Prüfung bei dreizehnjährigen Volksschülern (Ebd., 2). — Neben der Berliner Schülerauserziehung hat die meiste Bedeutung erlangt die in den Jahren 1918 und 1919 in Hamburg vorgenommene, die ausführlich dargestellt ist in dem Buch von Peter und Stern: Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg (Leipzig, Barth, 2. Aufl. 1922). Höper hat dann in einer eigenen Schrift einen Bericht über die praktische Bewährung der Hamburger Methode gegeben: Fragen und Ergebnisse der Schülerauserziehung in Hamburg (Hamburg, Gente, 1920). Weitere experimentell-psychologische Schülerauserziehungen haben in den letzten Jahren stattgefunden in Breslau, Erfurt, Hannover, Göttingen und anderen Städten; über einige von ihnen liegen auch Veröffentlichungen vor: Kaufel, Auswahl der Begabten unserer Göttinger Volksschulen (Hann. Schulztg. 55, 34 bis 36), Hische, Die Auslese der Begabten in Hannover (Pr. Ps. 3), Schüßler und Schwarz-

h a u p t, Die pädagogische und experimentell-psychologische Auslese der Begabten für die Übergangsklasse II in Frankfurt a. M. (Z. f. päd. Ps., 22), S c h l e b e r g e r, Zur Auslese der Begabten in Vohwinkel (Neue westdtsch. Lehrertztg., 27), W e b e r, Begabungsprüfungen zur Aufnahme ins Gymnasium (in Wattenscheid) (Pr. Ps., 1), B o b e r t a g, Bericht über die Fähigkeitsprüfung der Schüler der Unterstufe am Arndt-Gymnasium in Dahlem (Z. f. päd. Ps., 21). Besondere Förderung hat die Methodik der Begabungsprüfung auch erfahren durch die Arbeit des Leipziger Lehrervereins, aus der die „Anweisungen für die psychologische Auswahl der jugendlichen Begabten“, 4. Aufl. (Leipzig, Dürr, 1921) hervorgegangen sind; demselben Kreise entstammt auch eine Arbeit, die zum ersten Male versucht, die Selbstbeobachtung in den Dienst der Begabungsprüfung zu stellen: S c h i e r a c k, Selbstbeobachtung als Prüfungsmittel für Begabungstests (Päd.-psych. Arbeiten, 10. Bd., Leipzig, Dürr, 1920).

Neben den bisher genannten Schülerauslesen stehen solche, bei denen man von einer psychologischen Prüfung Abstand genommen und sich, neben einer pädagogischen Prüfung, auf die Verwertung von psychologischen Beobachtungsbogen beschränkt hat, die von den mit der Vorauslese beauftragten Lehrern auszufüllen waren. Solche Bogen sind meist auch dort zur Anwendung gekommen, wo man eine psychologische Prüfung zu Hilfe nahm, und da sie das Werkzeug darstellen, mit dem die Lehrerschaft unmittelbar an der Auslese teilnimmt, so hat sich ihnen in letzter Zeit das Interesse in besonderem Maße zugewandt. Eine ganze Reihe von ihnen ist von einzelnen und von Lehrer-Arbeitsgemeinschaften herausgegeben und mit mehr oder weniger ausführlichen Erläuterungen und Anweisungen versehen worden; auch besondere Veröffentlichungen über den Gebrauch solcher Bogen sowie über die Erfahrungen, die man mit ihnen gemacht hat, sind erschienen. Noch während des Krieges kamen heraus: R e b h u h n, Entwurf eines psychologischen Beobachtungsbogens für begabte Volksschüler (Leipzig, Barth, 1918), M u c h o w, Psychologischer Beobachtungsbogen für Schulkinder (3. Abdr., Leipzig, Barth, 1921), später folgten die Bogen von Frankfurt a. M., Chemnitz, Bremen u. a. Von selbständigen Abhandlungen, die das Problem der psychologischen Schülerbeobachtung behandeln, sind zu nennen: M u c h o w und H ö p e r, Beobachtungsbogen und Schülerauslese (Z. f. päd. Ps., 20), S c h n e i d e r, Das Studium der Individualität (Paderborn, Schöningh, 1919), E c k h a r d t und S c h ü ß l e r, Anleitung zum Beobachtungsbogen der Frankfurter Schulbehörden (Z. f. päd. Ps., 21), H u t h, Grundsätzliches über Personalbogen (Ebd., 22), Z ü h l s d o r f f in „Das Begabungsproblem in der Grundschule“ (Hannover, Meyer, 1920), M ü t z e, Der psychologische Beobachtungsbogen in der Volksschule (Päd. Magazin, 759), und besonders eingehend: V a l e n t i n e r, Zur Auslese für die höheren Schulen (Leipzig, Barth, 1921). Die Fragen, die sich hinsichtlich der Durch-

führung einer allgemeinen und systematischen Schülerbeobachtung zum Zwecke der Schüлераuslese erheben, sind noch keineswegs geklärt, und es bedarf vor allem des Austausches der mit ihr gemachten praktischen Erfahrungen, um eine solche Klärung herbeizuführen. Besonders wichtig erscheint es, eine Einigung darüber herbeizuführen, 1. ob die Beobachtungsbogen für alle oder nur für einige Schüler geführt werden sollen, 2. während welchen Zeitraumes sie die Schüler begleiten sollen, 3. welchen Umfang sie haben und welche Fragen sie im einzelnen enthalten sollen, 4. wie die Lehrer in ihrer Allgemeinheit in den Stand gesetzt werden sollen, solche Bogen überhaupt sachgemäß und zuverlässig auszufüllen. Auf jeden Fall wird sich wohl bei der Durchführung der Einheitsschule, die von der Lehrerschaft eine stärkere Beachtung der Schülerindividualitäten erfordert, die Einführung von Beobachtungsbogen in irgendwelchem Umfange durchsetzen, was freilich eine allgemeine Verstärkung des jugendpsychologischen Interesses und Verständnisses der Lehrer und damit wieder eine verstärkte Berücksichtigung der Jugendkunde in ihrer Ausbildung zur Voraussetzung hat. Mit der durchgehenden Reform des Schulwesens im Sinne der Einheitsschule wird dann auch die Bedeutung der experimentell-psychologischen Prüfung als eines Hilfsmittels der Schüлераuslese eine andere werden, als sie bisher gewesen ist. Solche Prüfungen zu einem integrierenden Bestandteil des schultechnischen Apparates zu machen, dem die Auslese der Befähigten zufällt, wird natürlich unmöglich sein: der Schulunterricht wird sich so gestalten müssen, daß jene Auslese allein auf Grund der Leistungen der Schüler unter gleichzeitiger Verwertung einer systematischen Schülerbeobachtung erfolgt, und experimentelle Prüfungen werden nur unter besonderen Bedingungen oder in besonderen Fällen in Betracht kommen können.

Die Frage der Schüлераuslese nach Grad und Art der individuellen Befähigung wird im Rahmen der Einheitsschule vor allem am Ende der Grundschuljahre von Bedeutung. Daneben beansprucht aber die psychologische Beurteilung der Schulanfänger noch ein spezielles Interesse. Der Untersuchung des „kindlichen Gedankenkreises“ beim Eintritt in die Schule sind schon vor dem Kriege mehrere Arbeiten gewidmet worden; in den letzten Jahren sind hier mit neuen Vorschlägen und Erfahrungen hervorgetreten: Das Leipziger Lehrerinstitut mit dem von ihm herausgegebenen „Arbeitsplan für die Untersuchung der Schulneulinge“; v. Zabuesnig, Eine Untersuchung an Schulneulingen (Z. f. päd. Ps., 22); Zeißig, Die Erforschung des Gedankenlebens unserer Schulneulinge (Osterwieck, Zickfeldt, 1920). Im Anschluß hieran mögen einige Arbeiten genannt werden, die sich speziell mit der Feststellung der geistigen Minderwertigkeit im Kindesalter beschäftigen; von praktisch-pädagogischer Bedeutung sind sie im Hinblick auf die Organisation der Hilfsschulen und anderer Anstalten für abnorme Kinder. Hierher gehören zunächst

einige Arbeiten, die der Fortbildung des Prüfungssystems von Binet-Simon gewidmet sind: Villiger, Zur Feststellung der Schulreife (Z. f. Schulgesundheitspfl., 33), Kannegießer, Die Bedeutung der Binet-Simonschen Altersstafflung der Tests für die Hilfsschule (Hilfsschule, 13), Schmidt, Zur Psychologie der Leistungsreihen von Binet-Simon (Ebd.). Außerdem sind zu nennen: Gregor, Zur Bestimmung des Intelligenzalters mittels der Definitionsmethode (Z. f. Kinderforsch., 25), Lehmann, Vergleichende Untersuchungen über die Definitionsleistungen psychisch intakter und leicht schwachsinniger Kinder (Z. f. Neurologie u. Psychiatrie, 47), Herderschee, Tests für taubstumme Kinder (Z. f. ang. Ps., 16), E. Stern, Die „praktische“ Intelligenz und ihre Untersuchung (Z. f. päd. Ps., 21).

Eine ausführliche Gesamtdarstellung des ganzen Intelligenzproblems, die weiteste Verbreitung in Lehrerkreisen finden sollte, ist von W. Stern gegeben worden in seinem Buche „Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung“ (Leipzig, Barth, 1920). Nach einem einleitenden Abschnitt über Wesen, Arten und Entwicklung der Intelligenz werden hier alle Methoden ihrer Prüfung kritisch besprochen, wobei auf die wertvolle „Methodensammlung zur Intelligenzprüfung“ von Stern und Wiegmann (Leipzig, Barth, 2. Aufl. 1922) Bezug genommen wird. Besonders hervorzuheben ist das Kapitel „Anwendungen und Ergebnisse; Intelligenz und Schule“, worin gezeigt wird, welche Dienste die jugendkundliche Forschung auf dem Teilgebiet der Intelligenzuntersuchung der Schulpraxis schon geleistet hat und noch zu leisten berufen ist. Eigenes bringt Stern hier namentlich in den Ausführungen über die Intelligenzschätzung der Lehrer und über die sozialen Bedingungen der Intelligenz, wo er u. a. auch die ziemlich bekannt gewordenen Behauptungen Karstädt's über die Verteilung der Begabung unter den Kindern aus verschiedenen Volksschichten richtigstellt. Ein letzter Abschnitt behandelt die methodischen Grundsätze für die Mitwirkung der Psychologie an der Schülersauslese und gibt einen Überblick über die bisher vorgenommenen Auslesen.

Im engen Zusammenhange mit dem Problem der Schülersauslese steht, vom psychologischen Gesichtspunkte betrachtet, das der Berufswahl und Berufsberatung. Die Aufgabe, die hier der Schule überhaupt zufällt, ist eine dreifache: berufsethische Aufklärung, berufskundliche Unterweisung und berufspsychologische Beurteilung der Schüler; mit dieser letzten wirkt die Schule unmittelbar an der Berufsberatung mit, indem sie dem Berufsamt, neben den Schulzeugnissen und dem Urteil des Schularztes, die Beobachtungen der Lehrer über die Anlagen, Fähigkeiten und Interessen der Schüler zur Verfügung stellt, soweit sie als Unterlagen für die Beratung dienen können. Der hiermit gestellten Aufgabe ist in letzter Zeit eine ganze Reihe von Arbeiten gewidmet worden, die ein deutliches Zeugnis ablegen von der Förderung, die den Erziehungsbestrebungen aus dem

Fortschritt der jugendkundlichen Forschung erwächst. Es handelt sich hier erstens wieder um Vorschläge zur praktischen Durchführung der Schülerbeobachtung, um Anleitungen zur Ausfüllung von Beobachtungsbogen u. dergl.; sodann um die Feststellung über die Berufsvorstellungen und Berufswünsche der Schüler; schließlich auch um die psychologische Erforschung der Berufe selbst, deren Ergebnisse im Rahmen der Berufsberatung Verwendung finden können. Als wichtigste Beiträge sind hier zu nennen: E. Stern, Die Feststellung der psychischen Berufseignung und die Schule (Leipzig, Barth, 1921), Bogen, Zur Praxis der psychologischen Schülerbeobachtung im Dienste der Berufsberatung (Z. f. päd. Ps., 21), „Der Berufsberatungsbogen“, herausg. v. Landesarbeitsamt Sachsen-Anhalt (Magdeburg, Rathke, 1920), „Psychologische Schülerbeobachtung zur Vorbereitung der Berufsberatung“ (Z. f. ang. Ps., 16), May, Feststellung der Berufsideale und Berufswünsche unserer Volksschulkinder (Pr. Ps., 1), Baumgarten, Berufswünsche und Lieblingsfächer begabter Berliner Gemeindeschüler (Langensalza, Beyer u. Söhne, 1921); Huth, Zur Feststellung der geistigen und sittlichen Berufsanforderungen (Z. f. päd. Ps., 22).

Der Feststellung der Berufseignung jugendlicher Individuen dienen aber nicht bloß die Angaben der Schule über sie, sondern auch die Ergebnisse experimenteller Untersuchungen, durch die man zu ermitteln sucht, in welchem Maße ein Berufsanwärter den wesentlichen Anforderungen eines bestimmten Berufes gerecht werden kann. Solche „psychotechnischen“ Berufseignungsprüfungen haben in den letzten Jahren eine ganz besonders weite Verbreitung gefunden und sind z. T. auch direkt in den praktischen Betrieb der Berufsberatung eingefügt worden; so sind z. B. an einigen städtischen Berufsämtern Laboratorien eingerichtet worden, deren Arbeit sich also in ähnlicher Weise vollzieht wie die experimentell-psychologische Fähigkeitsprüfung im Zusammenhang mit der Schülersauslese. Die hierher gehörigen Arbeiten befinden sich hauptsächlich in den ersten beiden Jahrgängen der Zeitschrift „Praktische Psychologie“, die den Fragen der industriellen Psychotechnik und der Berufsberatung in erster Linie gewidmet ist. Außerdem ist erwähnenswert: Giese, Psychische Normen für Grundschule und Berufsberatung (Langensalza, Wendt & Klauwell, 1920), W. Stern und Roloff, Psychologische Auslese der Lehrlinge für deutsche Eisenbahnwerkstätten (Z. f. päd. Ps., 22) und Lipmann und Stolzenberg, Methoden zur Auslese hochwertiger Facharbeiter der Metallindustrie (Leipzig, Barth, 1920).

Der Gesichtspunkt der praktischen Verwertung für bestimmte pädagogische Aufgaben, der für die jugendkundliche Forschung der letzten Jahre auf dem Gebiete der Begabungsprüfung, Schülerbeobachtung und Berufsberatung so bezeichnend ist, fehlt zwar für die gleichzeitige Arbeit auf anderen Teilgebieten nicht, tritt aber doch

zurück. Darum ist hier auch der Antrieb kein so starker, das Ziel, auf das hin der Fortschritt erfolgte, kein so einheitliches und klar erkanntes gewesen. Das Interesse an manchen Fragen, die früher mit Vorliebe bearbeitet wurden (z. B. Gedächtnis, Aussage, Ermüdung) hat merklich nachgelassen, dagegen hat es sich anderen in erhöhtem Maße zugewendet. Im allgemeinen, kann man wohl sagen, kommt das Bestreben zur Geltung, das Kind und den Jugendlichen mehr als bisher als Mitglied der menschlichen Gesellschaft, als ein in eine bestimmte Kulturgemeinschaft hineinwachsendes Wesen zu betrachten, es in seiner Abhängigkeit von der Umwelt, in seiner Stellung zu bestimmten natürlichen oder kulturellen Einrichtungen, Einflüssen, Forderungen zu studieren. Zum Teil haben der Krieg und die Kriegsfolgen dazu beigetragen, daß den Beziehungen des jugendlichen Seelenlebens zu den inneren und äußeren Lebensbedingungen lebhafteres Interesse entgegengebracht wurde, z. T. entspricht diese Entwicklung wohl auch dem zunehmenden Gewicht, das die Pädagogik den soziologischen Grundlagen alles Erziehungs- und Unterrichtswerkes in letzter Zeit beizulegen begonnen hat. Zweifellos ist diese veränderte Einstellung zu begrüßen, da zu hoffen ist, daß die aus ihr hervorgehenden Arbeiten helfen werden, die Überzeugung von der Bedeutung der Jugendkunde für die Theorie und Praxis der Erziehung weiter auszubreiten, und dieser wertvolle Unterlagen und Fingerzeige gewähren werden.

Der weiteren Darlegung dürfte es sich empfehlen, zunächst die zeitliche Gliederung des Jugendalters in frühe Kindheit (vor-schulpflichtiges Alter), Schulalter (im wesentlichen bis zum 14. Jahre) und „Jugendalter“ im engeren Sinne zugrunde zu legen. Sie ist namentlich im Hinblick auf pädagogische Fragestellungen die natürliche, da sich mit Beginn und Ende der Schulzeit die auf das Kind ausgeübten Erziehungseinflüsse wesentlich ändern und sich damit auch in seiner psychischen Verfassung ein besonders schneller Wechsel vollzieht.

Die eigentliche Kindespsychologie, also die psychologische Erforschung der frühen Kindheit, ist durch die beiden kurz vor dem hier in Betracht kommenden Zeitraum erschienenen größeren Werke von Stern und Bühler zu einem gewissen Abschluß gekommen, und die Beteiligung von Eltern und Erziehern an der Beschaffung von Material für kindespsychologische Studien ist gleichzeitig etwas geringer geworden. Namentlich das Bühlersche Buch (Die geistige Entwicklung des Kindes 2. Aufl., 1920; kurzer Auszug daraus: Abriß der geist. Entwickl. d. Kindes, 1920) hat der Forschung manche neuen Ziele gestellt und neuen Wege gewiesen, seine Wirkung wird sich voraussichtlich erst in nächster Zukunft deutlich zeigen. Inzwischen hat jedoch die Arbeit auf diesem Gebiet nicht gänzlich geruht. Zunächst sind hier zwei kürzere Gesamtdarstellungen zu nennen, die sich in erster Linie an das interessierte Laienpublikum, Eltern, Erzieher, Lehrer, wenden: Rasmussen, Die seelische Entwicklung

des Kindes in den ersten vier Lebensjahren (Deutsch von Rohrberg; Essen, Baedeker, 1919) und K l o s e, Die Seele des Kindes (Stuttgart, Encke, 1920). Von kindespsychologischen Einzelproblemen ist besonders das der Sprachentwicklung weiter bearbeitet worden: H u t h, Die Nebensätze in der Kindersprache (Z. f. päd. Ps., 20), R e u m u t h, Die logische Beschaffenheit der kindlichen Sprachanfänge (Leipzig, Dürr, 1919), P. S c h ä f e r, die kindliche Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses nach ihrer Abgrenzung (Z. f. päd. Ps., 22), S c h l a g, Häufigkeitsproben aus dem Sprachschatz von sechs- und achtjährigen Kindern (Päd.-psych. Arbeiten XI, Leipzig, Dürr, 1921). Einen Überblick über künftige Forschungsziele und -möglichkeiten bietet A. F i s c h e r in seinem Aufsatz „Sprachpsychologische Untersuchungsmethoden im Dienst von Erziehung und Unterricht (Z. f. päd. Ps., 21 u. 22), während A m e n t, der bereits vor etwa 20 Jahren auf diesem Gebiete bahnbrechend wirkte, eine kurze Zusammenfassung des bisher Erreichten gab: Sprachgeschichte des Kindes (Bamberg, Buchner, 1921). Dem Thema „Kind und Religion“ hat R o l o f f eine Arbeit gewidmet, in der er interessante Tagebuchaufzeichnungen einer Mutter über ihre zwei Kinder im Alter von 2½ bis 5 Jahren veröffentlichte („Vom religiösen Leben der Kinder“, Arch. f. Religionpsychol. 2/3). Eine unmittelbare Beziehung zur praktischen Kleinkinderpädagogik hat der von J. L i c h t e n s t e i n verfaßte „Fragebogen zu psychologischen Ermittlungen im Kindergarten“ (Z. f. päd. Ps. 20).

Unter denjenigen Untersuchungen, die sich — teils ausschließlich, teils vorzugsweise — auf das mittlere Kindesalter, die Zeit vom siebenten bis vierzehnten Lebensjahre, beziehen, kann man passend vier Hauptgruppen unterscheiden. Die erste Gruppe betrifft Fragen aus dem Gebiet des Vorstellungslebens, des Anschauens und Denkens; die zweite Gruppe beschäftigt sich mit Problemen des Gefühls- und Willenslebens, die dritte Gruppe geht nicht auf die Erforschung besonderer Seiten oder Funktionen des Seelenlebens, sondern sucht Gesamtbilder zu entwerfen von einzelnen Kindertypen oder typisch jugendlichen Verhaltensweisen, die durch das Vorwalten bestimmter innerer oder äußerer Bedingungen zustande kommen. Eine vierte Gruppe endlich zeigt eine ausgesprochene Beziehung zur Unterrichtspraxis, indem sie das schulische Verhalten der Kinder in besonderen Richtungen auf seine psychologischen Gründe zurückzuführen sucht.

In die erste dieser vier Gruppen fällt eigentlich auch ein großer Teil der Arbeiten zur Begabungsforschung, da eben viele Untersuchungen über das Vorstellen und Denken im Kindesalter direkt zum Zwecke ihrer Verwertung für die individuelle Fähigkeitsprüfung unternommen worden sind. Sieht man von einer solchen Verwertung ab, so sind die Ergebnisse jener Untersuchungen hauptsächlich insoweit von Bedeutung, als sie uns einen Einblick gewähren in die

Differenzierung nach Alter, Geschlecht, sozialer Schichtung bzw. Schulgattung und bestimmten psychologischen Typen, denen die einzelnen Individuen zugeordnet werden können. Hier hat die Forschung der letzten Jahre mancherlei zutage gefördert, dessen Bedeutung für die erziehlische und unterrichtliche Beeinflussung der Jugend nicht übersehen werden sollte. An erster Stelle verdienen die Untersuchungen über die „subjektiven Anschauungsbilder“ genannt zu werden, die von E. J a e n s c h und seinen Mitarbeitern im Marburger Psychologischen Institut durchgeführt worden sind und die Aufmerksamkeit der Psychologen und Pädagogen auf bisher kaum bekannte oder beachtete Erscheinungen gelenkt haben. Individuen, die die Fähigkeit haben, subjektive Anschauungsbilder zu erleben (sog. „Eidetiker“), können eine Vorlage nach der Wegnahme nicht nur als bloße „Vorstellung“, sondern als sinnliche Empfindung wiedererwecken, sie in buchstäblichem Sinne wieder s e h e n. Jaensch fand die eidetische Anlage (die auch in den Schulleistungen zum Ausdruck kommt) bei etwa 40 v. H. der Neun- bis Fünfzehnjährigen deutlich ausgeprägt, rudimentäre Formen davon fast durchgängig, so daß sie als Jugendeigentümlichkeit betrachtet werden muß, die den Erwachsenen nur in Ausnahmefällen zukommt. Er glaubt folgern zu müssen, daß die Menschheit unter dem Einfluß der jahrhundertelangen rationalistischen Kultur die wichtige Erlebnisklasse der Anschauungsbilder verloren habe, und daß es vom pädagogischen Gesichtspunkt aus berechtigt sei, der eidetischen Anlage wieder eine besondere Pflege angedeihen zu lassen. Die für dieses Problem wichtigsten Veröffentlichungen sind: E. J a e n s c h, Über die Vorstellungswelt der Jugendlichen usw. (Z. f. Ps., 8. 4), Über subjektive Anschauungsbilder (7. Psychologenkongreß, 1921), ein kürzerer Überblick in der Zeitschrift „die Schulpflege“ (27, Heft 40), sowie als Ergänzung dazu nach der medizinischen Seite: W. J a e n s c h, Psychophysische Konstitutionsuntersuchungen (Vorläuf. Mitteil. i. d. Münch. Medizin. Wochenschr. 1921, Nr. 35).

Die weitere Erforschung der Anschauungsbilder wird vermutlich Beziehungen zwischen diesen und den sog. Vorstellungstypen aufdecken. Die Lehre von den Vorstellungstypen, deren Bedeutung, auch für den Unterricht, namentlich von M e u m a n n und L a y stark betont worden ist, hat in letzter Zeit zweifellos an Kredit verloren, nachdem man eingesehen hat, daß die Ausgeprägtheit und Konstanz dieser Typen verhältnismäßig gering und ihre einwandfreie Feststellung recht fragwürdig ist. L o b s i e n s neue Versuche (Z. f. päd. Ps., 21) haben gerade kein ermutigendes Ergebnis gezeitigt, und S c h m i d t, der die Frage der Berücksichtigung der Vorstellungstypen im Unterricht neuerdings gründlich untersucht hat (Die typischen Unterschiede im Vorstellungsleben der Schüler usw., Dtsch. Schule 24), kommt zu dem Resultat, daß eine solche Berücksichtigung nur in sehr beschränktem Maße möglich und notwendig ist.

Den Verlauf der intellektuellen Entwicklung während der Schulzeit haben einige Arbeiten zum Gegenstand, die an frühere Feststellungen von Stern, Meumann u. a. anknüpfen. V i e w e g untersuchte an der Hand von Aussageexperimenten, bei denen er erstmalig die kinematographische Vorführung verwendete, die „Stufen der geistigen Entwicklung“ (Z. f. ang. Ps., 18) und fand das Sternsche „Stadiengesetz“ (Substanz-, Aktions-, Merkmalsstadium) sowie die von C o h n - D i e f f e n b a c h e r nach oben angegliederte Stufe des Denkens (kritisch-reflektierendes Stadium) bestätigt. Die Frage, wie sich die Fähigkeit zum schlußfolgernden Denken im Schulalter entwickelt, wurde von S c h ü ß l e r untersucht, der die Meumannsche These, daß das Schließen erst nach dem 12. Lebensjahre deutlich auftrete, widerlegte (Die Entwicklung des schlußfolgernden Denkens usw., Z. f. ang. Ps., 17). Mit derselben Frage beschäftigt sich in einer scharfsinnigen Abhandlung D e u c h l e r (Über Schlußversuche usw., Z. f. päd. Ps., 21), der besonders auch die Methodik solcher Versuche eingehend erörtert. Interessante Beiträge zur Entwicklung des Denkens auf zwei Sondergebieten, dem mathematischen und dem grammatischen, lieferten V o i g t und B o g e n (Voigt: Über das logisch-rechnerische Denken usw., Z. f. päd. Ps., 20, und Untersuchungen über das anschaulich-geometrische Denken usw., ebd., 22; Bogen: Die Entwicklung des logisch-grammatischen Denkens usw., Z. f. ang. Ps., 17). Ihre Ergebnisse sind auch für die Frage der Gestaltung des Lehrplans von Bedeutung; sie zeigen ferner — ebenso wie diejenigen der vorher genannten Autoren — z. T. wesentliche Geschlechtsunterschiede auf intellektuellem Gebiete, so namentlich den Vorsprung, den das männliche Geschlecht nach der Pubertät über das weibliche gewinnt.

Zu der zweiten der oben genannten vier Gruppen gehört zunächst eine Reihe von Arbeiten über die moralische Anlage und Entwicklung im Kindes- und Jugendalter, ein Problem, das erst neuerdings unter Verwendung der Erhebungs- und Befragungsmethode der exakten Jugendkunde zugänglich gemacht worden ist. W a g n e r (Z. f. ang. Ps., 17) hat sehr umfangreiche „Rechtspsychologische Versuche mit Schulkindern“ angestellt, denen er drei Rechtsfälle zur Entscheidung vorlegte; seine Ergebnisse zeigen Differenzierungen nach Alter, Geschlecht, Schulgattung, Konfession, Landschaft und Stadt — L a n d. R e i c h e n b e r g (Z. f. päd. Ps., 22) veranstaltete „Moralpsychologische Erhebungen an Schulkindern“, die zu einer genaueren Ermittlung des dem Kinde bewußten Pflichtenkreises führten. Von dem Gedanken einer Verwertung moralpsychologischer Versuche zum Zweck der Prüfung der sittlichen Urteilsreife jugendlicher Individuen geht J a c o b s o h n - L a s k a u s (Über die Fernaldsche Methode zur Prüfung des sittlichen Fühlens usw. Leipzig, Barth, 1920). Sein im Anschluß an den Amerikaner Fernald ausgebildetes Verfahren besteht darin, daß der Versuchsperson mehrere verschieden schwere Ver-

gehen vorgelegt werden mit der Aufforderung, sie, unter Angabe der Gründe, ihrer „Schwere“ nach in eine Reihe zu ordnen. — Einen kritischen Überblick über die Ziele und Wege der „experimentellen Gesinnungsprüfung“ hat S a n d e r gegeben (Z. f. ang. Ps., 17); seine Ausführungen werden vermutlich zu lebhaftem Weiterarbeiten in dieser Richtung anregen. — Als originell ist der Versuch R. S c h u l z e s zu bezeichnen, auf moralpsychologischem Gebiete mit instrumentellen Hilfsmitteln zu arbeiten: es gelang ihm, bei bestimmten körperlichen und geistigen Tätigkeiten eine „Steigerung der Leistungsfähigkeit durch ethische Antriebe“ zu erzielen und dabei mancherlei Differenzierungen hinsichtlich der Empfänglichkeit für solche Antriebe festzustellen. (Päd.-psychol. Arbeiten, Bd. X, Leipzig 1920.)

Neben der Erforschung der sittlichen ist auch die der religiösen Anlage und Entwicklung im Kindesalter weiter fortgeschritten, und zwar hauptsächlich unter Verwendung der Erhebungs- und der biographischen Methode. Das Interesse an den hierher gehörigen Fragen ist im Zusammenhang mit den neuzeitlichen Bestrebungen zur Reform des Religionsunterrichts stark belebt worden, und die Einsichten, zu denen man gelangt ist, sind daher auch überwiegend in unmittelbare Beziehung zu den Zielen der religiösen Erziehung und Unterweisung gebracht worden. Von religionspsychologischen Erhebungen in Gestalt einer Befragung von Schulkindern durch den Lehrer seien hier diejenigen von H u t h (Monatsbl. f. d. ev. Rel.-Unt., 13) und von F e l d e n (Kind und Gottesglaube; Berlin, Oldenburg, 1921) erwähnt, die auf Grund ihres Antwortmaterials zu der Methodik des üblichen Religionsunterrichts kritisch Stellung nehmen. Die wissenschaftlichen Hilfsmittel der religionspsychologischen Kinderforschung überhaupt sind von S c h r ö t e l e r ausführlich erörtert worden (Z. f. päd. Ps. 22). Unter denjenigen Arbeiten, die biographische Mitteilungen über die religiöse Entwicklung Jugendlicher enthalten, verdient diejenige von N e e d o n (Arch. f. Religionspsychol., 2/3) erwähnt zu werden.

Schließlich gehören in diese zweite Gruppe auch einige Abhandlungen über das ästhetische Verhalten des Kindes. H o e s c h - E r n s t hat der schon früher mehrfach behandelten Frage, wieweit Kinder zu „ästhetischer“ Bild-Betrachtung fähig sind, eine umfangreiche Untersuchung gewidmet (Deutsche Psychol., 3), in der sie auf die Differenzierung nach Alter, Geschlecht, Abstammung usw. besonders eingeht. — Das Thema der ästhetischen Bewertung von Farben und Farbkombinationen ist von M a r t i n (Z. f. Kinderforschung, 26) von neuem aufgegriffen und unter Anwendung sorgfältiger Experimente bearbeitet worden.

Die Untersuchungen der dritten Gruppe („Kindertypen“) verwenden hauptsächlich die Methode der genauen planvollen Beobachtung des Kindes im alltäglichen Leben, im Verkehr mit Erwachsenen und mit Seinesgleichen, in seinen Reaktionen auf bestimmt geartete Umwelteinflüsse, unter denen diejenigen erziehlischer

Natur die wichtigsten sind; daneben hat man sich aber auch hier besonderer Forschungsmittel, vor allem der systematischen Erhebung und Befragung, bedient. Eine Reihe von psychologisch interessierten Pädagogen beschäftigt sich in den hierher gehörigen Arbeiten mit bestimmten Kindertypen, die vom pädagogischen Gesichtspunkt aus einer besonderen Einstellung bedürfen und daher zu einer näheren psychologischen Erforschung ihrer Eigenart auffordern. H e y w a n g verdanken wir eine Monographie über das „Landkind“ (Leipzig, Wunderlich, 1919), H e r w a g e n eine solche (mit vielen schulpraktischen Folgerungen) über den „Siebenjährigen“ (Leipzig, Barth, 1920). In einem Aufsatz „Zum Seelenleben des einzigen Kindes“ beleuchtet ein „Einziger“ am eigenen Erleben die Folgeerscheinungen des geschwisterlosen Aufwachsens; vom „mittleren“ Kinde dagegen handelt H u g - H e l l m u t h (Imago, 8), indem sie dessen Stellung zu seinen Geschwistern sowie im Urteil der Erwachsenen schildert. Von F r i e d j u n g (Erkrankungen des Kindesalters usw., Wien. Klin. Wochenschr., 34) werden außer diesen beiden Typen noch diejenigen des „Lieblingskindes“ des „ungeliebten“ und des „umkämpften“ Kindes hervorgehoben. D o l l e s (Z. f. päd. Ps., 21) fordert auf Grund einer Betrachtung der Typen „Lausbub“ und „Rowdy“ die Eigenschaften des Kindes nicht ethisch zu bewerten, sondern in ihrem psycho-biologischen Zusammenhang zu sehen. — In diese Gruppe lassen sich auch die Schriften einreihen, die in letzter Zeit von Vertretern (und Gegnern) der „Psychoanalyse“ und ihrer pädagogischen Verwertung veröffentlicht worden sind, da es sich bei ihnen im wesentlichen um eine psychologische Erforschung und daran anknüpfende erzieherische Beeinflussung bestimmter Kindertypen handelt. P f i s t e r, B o v e t, C l a p a r è d e u. a. haben mit der Herausgabe einer Reihe von „Schriften zur Seelenkunde und Erziehungskunst“ begonnen (Bern u. Leipzig, Rischer, 1921), in denen für die „Pädanalyse“ und ihre Anwendung auf abnorme und schwer-erziehbare Kinder Propaganda gemacht wird. Weitere aus diesen Kreisen stammende Beiträge zur Jugendkunde sind: N i e m a n n, Sexuelle Probleme im Kindesalter (Berliner Klin. Wochenschr., 57) und H u g - H e l l m u t h, Zur Technik der Kinderanalyse (Z. f. ärztl. Psychoanalyse, 7). Ablehnend gegen die Pädanalyse äußert sich G a ß m a n n (Schweiz. Lehrertztg., 1921).

Die in die vierte Gruppe gehörenden Arbeiten sind aus der Absicht hervorgegangen, über verschiedene Einzelfragen des Schulbetriebes und der Unterrichtspraxis durch nähere Betrachtung der daran beteiligten psychologischen Faktoren Aufschluß zu erhalten. Soweit es sich hier um Versuche handelt, Ziele und Methoden des Unterrichts, Lehr- und Lernmittel, schulorganisatorische Einrichtungen und didaktische Maßnahmen auf ihre psychologischen Voraussetzungen und Wirkungen zu erforschen, ist es naturgemäß nicht möglich, eine scharfe Grenze zu ziehen zwischen im engeren Sinne

psychologischen Untersuchungen einerseits und Beiträgen zur speziellen Pädagogik und zur Methodik und Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer andererseits. Denn in vielen dieser Beiträge wird auch das psychologische Moment berücksichtigt, ohne daß man sie doch deshalb den Fortschritten auf dem Gebiete der Jugendkunde zurechnen müßte. Es muß deshalb genügen, hier auf eine Auswahl von Arbeiten hinzuweisen, deren Ergebnisse zwar unmittelbar der pädagogischen Praxis dienen, denen aber doch eine im wesentlichen psychologische Fragestellung zugrunde liegt.

So stellt z. B. W a g n e r (Über psychische Periodizität usw., Z. f. päd. Ps., 21) die Frage, ob die Jahresschularbeit ähnliche periodische Schwankungen aufweist, wie sie bei anderen Tatsachen schon in Erscheinung getreten sind, und kommt auf Grund einer umfangreichen Zensurenstatistik zu einer bejahenden Antwort. Auf einem gleichen statistischen Wege ist es H a a s e gelungen (Z. f. päd. Ps., 20), die äußeren Ursachen des Sitzenbleibens in der Volksschule aufzudecken: Schulwechsel, ungünstige häusliche Verhältnisse, große Geschwisterzahl, Lehrplanschwierigkeiten usw. Auf experimentellem Wege stellte L o b s i e n (Sonde, 11) einen Einfluß des Landurlaubs, B o b e r t a g (Pr. Ps., 2) einen solchen der Quäkerspeisung auf die geistige Leistungsfähigkeit der Schulkinder fest. — W a l s e m a n n berichtet in der 3. Aufl. seines Buches „Das Interesse“ über neue Untersuchungen über das Interesse der Schüler an den einzelnen Unterrichtsfächern, ebenso M a l s c h (Z. f. päd. Ps., 22); H a m d o r f f (Viertelj. f. philos. Päd., 3) über eine Erhebung, bei der sich die Schüler über den gemeinsamen Unterricht der Geschlechter zu äußern hatten; W a g n e r (Blätt. f. erzieh. Unterr., 48) über eine andere Erhebung, die das Urteil der Schüler über die Schulstrafen zum Gegenstand hatte. — Von neueren Beiträgen zur Psychologie einzelner Unterrichtsfächer seien schließlich noch genannt: B a a d e, Über experimentelle Studien über das Memorieren von physikalischen Formeln (Prakt. Schulphysik, 1); K o r n, Zur Psychologie des Addierens und Subtrahierens mit einstelligen Zahlen (Allg. dtsh. Lehrertg., 1921); L o b s i e n, Experimentelle Untersuchungen zur Psychologie des elementaren Rechnens (Schulfreund, 76); L e n t z, Zum psychologischen Problem „Fremdsprachen und Muttersprache“ (Z. f. päd. Ps., 20); S a n f t l e b e n, Psychologische Grundsätze bei der Korrektur fremdsprachlicher Schülerarbeiten (Z. f. franz. u. engl. Unterr., 19); S w o b o d a, Zur Psychologie der freien Kinderzeichnung (Lehrerfortbildg., 6); K i r s t e n, Zur pädagogisch-psychologischen Grundlegung der neusprachlichen Reform (Neuere Sprach., 28); S c h e i b l h u b e r, Was Kinder gern schreiben (Nürnberg, Korn, 1919).

Einen deutlichen Aufschwung hat in den letzten Jahren die Jugendpsychologie im engeren Sinne, die Erforschung des menschlichen Seelenlebens in den Entwicklungsjahren, dem Jünglings- und Jung-

frauenalter, genommen, offenbar im Zusammenhang mit der zunehmenden Dringlichkeit der Erziehungsaufgaben, die der Gesellschaft gegenüber der heranreifenden Jugend erwachsen sind. Die Fortbildungsschule, die Berufsberatung, die Jugendfürsorge und Jugendpflege, die ganze neue Jugendbewegung, sie alle fordern zu einer eingehenden Betrachtung des jugendlichen Seelenlebens auf und stellen uns vor eine Reihe neuer Probleme, die es mit den Hilfsmitteln einer exakten Jugendkunde zu lösen gibt. Die Literatur auf diesem Gebiet war bis zur Kriegszeit nicht sehr ausgedehnt, und es fehlte ganz an einer zusammenfassenden Gesamtdarstellung in deutscher Sprache. Eine solche ist nun erstmals durch J. Hoffmann in seinem „Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung“ (Freiburg i. B., Herder, 1919) gegeben worden, einem mit großer Sachkenntnis und Liebe zur Jugend geschriebenen Werke, dem man weite Verbreitung wünschen muß. Hervorzuheben sind die Berücksichtigung der neueren experimentellen und statistischen Forschungen und die ausführliche Bibliographie. Derselbe Verfasser, der Spezialfragen aus diesem Gebiet schon früher mehrfach behandelt hat, hat auch in einem besonderen Aufsatz deren Bedeutung für die Internatserziehung dargelegt (Blätt. f. Anstaltspädagogik, 10). Einen Überblick über die Aufgaben und Ergebnisse der Jugendkunde im engeren Sinne hat auch Eberhard gegeben (Deutsche Fortbildungsschule, 30), ebenso, nur wesentlich kürzer, Reumuth (Päd. Blätt., 48) und Bobertag (Pr. Ps. 1). Eine Reihe weiterer Schriften behandelt verschiedene Einzelfragen oder berichtet über neue an Jugendlichen vorgenommene Untersuchungen. So erörtert Eichhorn die „Charakterentwicklung der männlichen Jugend“ (Päd. Magazin, 829) mit besonderer Rücksicht auf den Einfluß des beruflichen Milieus und der sozialen Vorgänge. Maier (Päd. Magazin, 772) veröffentlichte eine Monographie über die „Ideale der Jugendlichen in den Entwicklungsjahren“, und dasselbe Thema wird von Kesselring berührt, der in mehreren Abhandlungen über umfassende Erhebungen berichtet, die er an Jugendlichen durchgeführt hat (Z. f. päd. Ps., 20 u. 21, Lehrerfortbildung, 5). Es handelte sich bei diesen um die Beantwortung der Frage nach dem idealen Vorbild, nach der Lieblingslektüre und nach den Dingen, die dem Jugendlichen „besonderes Kopfzerbrechen und Nachdenken verursacht“ haben. Schließlich seien erwähnt die „Beiträge zur Psychologie der Jugend in der Pubertätszeit“ (Langensalza, Beltz, 1921) von Lau, der Berliner Fortbildungsschülern die Aufgabe stellte, kurze Geschichten niederzuschreiben, deren Thema durch Angabe dreier Begriffe bestimmt war. —

Um ein vollständiges Bild von den Fortschritten der Jugendkunde und pädagogischen Psychologie in den letzten beiden Jahren zu geben, genügt es nicht, die wichtigsten literarischen Neuerscheinungen zu nennen, sondern es ist auch zu berücksichtigen, was außerdem hin-

sichtlich der Ausbreitung des Interesses und des Wissens sowie hinsichtlich der Förderung von Forschung und Unterricht auf diesem Gebiete in den Kreisen der Beteiligten versucht und erreicht worden ist.

Eines der wichtigsten Zeugnisse für die schnell zunehmende Bedeutung, die jetzt der Jugendkunde und Psychologie als einer Grundlage allen pädagogischen Tuns zuerkannt wird, ist die „Erklärung zur Schülerauslese und zur Pflege der Jugendpsychologie“, die auf der Reichsschulkonferenz im Jahre 1920, von 37 namhaften Vertretern des deutschen Erziehungs- und Schulwesens unterzeichnet, abgegeben worden ist. In dieser Erklärung wird die Forderung aufgestellt, daß alle verfügbaren Hilfsmittel der Jugenderziehung und Jugendkunde herangezogen werden müssen, um die zur Entscheidung über die Bildungswege der Schüler notwendige Kenntnis der Individualitäten nach Fähigkeiten, Interessenrichtungen und Willenseigenschaften zu gewinnen. Als solche Hilfsmittel werden genannt: Bewertung der Schulleistungen, Erzeugnisse freien Schaffens, psychologische Schülercharakteristiken, Bekundungen der Eltern und der Schüler, pädagogische Prüfungen und psychologische Prüfungen der Anlagen und Fähigkeiten. Weiter heißt es: „Eine gründliche Schulung auf dem Gebiete der Kindes- und Jugendpsychologie muß angestrebt werden, um allen Lehrern eine psychologische Einstellung auf jugendliches Seelenleben zu geben.“ Und: „Es muß aus öffentlichen Mitteln dafür gesorgt werden, daß die wissenschaftlichen Arbeiten zur Jugendforschung und pädagogischen Psychologie in gut ausgestatteten, unter fachpsychologischer Leitung stehenden und mit hinreichenden Arbeitskräften versehenen Forschungsinstituten für Jugendkunde vorgenommen werden können.“

In ähnlicher Weise ist mehrfach von pädagogischen Vereinigungen und Arbeitsgemeinschaften zur Frage der Förderung der Jugendkunde und der psychologischen Vorbildung der Lehrerschaft Stellung genommen worden. Als besonders beachtenswert sei hier die Stellung des Verbandes deutscher Volksschullehrerinnen zur Begabtenauslese erwähnt, die bei Gelegenheit einer Versammlung dieses Verbandes im Jahre 1920 formuliert worden ist. Es wird hier gesagt, daß die Begabungsfeststellung auf pädagogisch-psychologischem Wege geschehen müsse (u. a. Urteil der Eltern, Urteil der Schule, Beobachtungsbogen und experimentelle Prüfung), und daß sich aus dieser Aufgabe folgende Forderungen ergeben: Bessere Vorbildung der Lehrerschaft auf dem Gebiete der Jugendkunde und vertiefte Schulung in pädagogischer Psychologie; Einrichtung und Erhaltung von Forschungsinstituten für Jugendkunde aus Reichs- und Staatsmitteln; Schulpsychologische Amtsstellen in den Großstädten unter Leitung von Schulpsychologen oder besonders dafür geschulten Lehrkräften zur Bearbeitung der schulpraktischen Fragen der Begabungsfeststellung und der Schülerauslese; Lehrgänge

zur Einführung der Lehrerschaft in das Begabungs- und Ausleseproblem."

Daß solche und ähnliche Forderungen tatsächlich gefühlte Bedürfnisse zur Grundlage haben und die Lehrerschaft in der durch sie angezeigten Richtung aus eigener Kraft bereits eifrig tätig ist, beweisen auch die in letzter Zeit immer häufiger werdenden Veranstaltungen und Neugründungen, die der Fortbildung und gemeinsamen Arbeit der Lehrerschaft, der Ausbreitung des Interesses und des Wissens sowie der Unterstützung der Forschung auf dem Gebiete der Jugendkunde und pädagogischen Psychologie dienen. Besondere Institute an deutschen Hochschulen, die in dieser Richtung arbeiten, bestanden am Ende des Krieges nur in Hamburg, Leipzig, München, Tübingen. (Die letzten Berichte über die Tätigkeit dieser Institute in der Zeitschr. f. päd. Ps. 21 u. 22.) Hinzugekommen ist im Jahre 1919 das Institut für Psychologie und Pädagogik an der Handelshochschule in Mannheim und im Herbst 1920 eine Abteilung für angewandte Psychologie und psychologische Pädagogik am psychologischen Institut der Universität Göttingen. Im deutschen Sprachgebiet Österreichs ist eigentlich nur das Institut für Jugendkunde an der n.-ö. Landes-Lehrerakademie in Wien zu nennen. (Letzter Bericht in der Zeitschr. „Die Lehrerfortbildung, 1921.)

Die geringe Zahl von offiziellen Arbeitsstätten ist natürlich nicht ausreichend, und so sucht die deutsche Lehrerschaft seit Jahren sich durch Gründung und Unterhaltung eigener Institute zu helfen, die allerdings z. T. vom Staate unterstützt werden. Am bekanntesten ist das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, aus dem seit 1906 eine ganze Reihe von Arbeiten hervorgegangen ist. Der letzte Arbeitsplan des Instituts gibt Auskunft über die Einrichtung von psychologischen Einführungskursen, von Diskussionsabenden, von Führungen und von ständigen Arbeitsgemeinschaften (für Begabungsuntersuchungen, für Erforschung der geistigen Entwicklung der Jugend, für Aussage und Zeugenpsychologie). — Das Institut für Jugendkunde in Bremen ist 1920 wesentlich erweitert worden; von seinen Arbeiten in letzter Zeit sind zu erwähnen eine Umfrage über „Erinnerungen an den biblischen Geschichtsunterricht“, die Herausgabe psychologischer Beobachtungsbogen und regelmäßige Einführungskurse in das Gebiet der Jugendschriftenfrage. (Bericht des Instituts in der Z. f. päd. Ps., 22.)

Neben den bisher genannten Instituten sind in letzter Zeit einige weitere teils neu gegründet worden, teils ist ihre Gründung beschlossen und vorbereitet. So wurde in Reichenberg i. B. im Januar 1921 im Auftrage der deutschen Landeskommission für Kinderschutz und Jugendfürsorge ein Institut für experimentelle Psychologie und Pädagogik eröffnet. Ein Jüdisches

Institut für Jugendforschung und Erziehung ist als private Veranstaltung in Heppenheim (Bergstraße) gegründet worden. Es will dem Aufbau des jüdischen Erziehungswesens in den europäischen Ländern und in Palästina dienen und hierzu die Methoden der modernen pädagogischen und psychologischen Wissenschaft nutzbar machen.

In Dortmund ist ein Institut für praktische Psychologie (unter der Leitung der Provinzialabteilung für praktische Psychologie in Münster) im Entstehen begriffen, das in seiner „Schul-Abteilung“ die pädagogisch-psychologischen Fragen der Erziehung und Berufsvorberatung bearbeitet.

In Dresden wurde eine Versuchsschule zur planmäßigen Durchführung des Arbeitsgedankens eingerichtet. Zur wissenschaftlichen Auswertung der in dieser Versuchsschule gewonnenen Ergebnisse wie überhaupt zur fachmännischen Bearbeitung der Fragen des Volksschulwesens ist die Gründung eines Instituts für Jugendkunde beschlossen worden. — Vom Westfälischen Provinzial-Lehrerverein wurde die Errichtung eines pädagogisch-psychologischen Forschungsinstituts für Westfalen in Aussicht genommen, und ähnlich soll auf Anregung der Lehrerschaft von Ost- und Westpreußen ein Institut für experimentelle Psychologie und Pädagogik in Ostpreußen in der Pflugschaft einer noch zu begründenden pädagogischen Interessengemeinschaft errichtet werden. Die umfassendste Neugründung wird von den katholischen Lehrer- und Lehrerinnenverbänden geplant in Gestalt eines „Instituts für wissenschaftliche Pädagogik“ (Overberg-Institut) in Münster i. W. Es soll der Lehre und Forschung in der Pädagogik in allen ihren Teil- und Grenzgebieten einschließlich der Philosophie, Jugendkunde, Schulhygiene, Berufsberatung usw. gewidmet sein. Außer einem philosophischen und pädagogischen Seminar sind folgende Einrichtungen vorgesehen: eine Übungsschule, ein pädagogisch-psychologisches Laboratorium, ein Seminar für stammesvölkische Psychologie, ein Archiv, eine Bücherei, ein pädagogisches Museum.

Aus der Reihe der von Lehrern neugegründeten lokalen Arbeitsgemeinschaften sei hier nur die „Psychotechnische Arbeitsgemeinschaft“ in Köthen besonders genannt, die sich u. a. folgende Aufgaben gestellt hat: Die Analyse der technischen Berufe, die Differenzierung der Schüler in der Grundschule, die Unterstützung der Lehrerschaft für ihre Mitbeteiligung an der Berufsberatung auf Grund psychologischer Schülerbeobachtung und die Ausgestaltung des Binet-Simon-Systems unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsschulforderungen.

Als eine typische Erscheinung in den Bildungsbestrebungen der Gegenwart verdienen schließlich die überaus zahlreichen pädagogischen Lehrgänge und Vortragsreihen genannt zu

werden, die in den letzten Jahren in allen Gegenden des Reiches von pädagogischen Vereinigungen und Instituten zum Zwecke der Lehrerfortbildung veranstaltet worden sind. An erster Stelle stehen unter diesen Veranstaltungen die Lehrgänge und „Pädagogischen Wochen“ des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, deren Mehrzahl in ihrem Programm ein deutliches Zeugnis davon ablegen, daß der Jugendkunde und pädagogischen Psychologie eine schnell zunehmende Bedeutung im Erziehungs- und Unterrichtswesen zuerkannt sind. Von anderen ähnlichen Unternehmungen während der letzten beiden Jahre seien hier noch genannt: die von mehreren westfälischen Lehrervereinen im Jahre 1920 veranstalteten wissenschaftlichen Vortragsreihen zur Einführung in die allgemeine und experimentelle Psychologie und Pädagogik, der Lehrgang über Berufsberatung in Frankfurt a. M. (Sommer 1920), bei dem besonders die Themata „Mitarbeit der Schule an der Berufsberatung“ und „Feststellung der psychischen Berufseignung der Schüler“ behandelt wurden, und endlich der vom Psychologischen Laboratorium der Hamburgischen Universität im Winterhalbjahr 1921/22 veranstaltete „Lehrgang über pädagogische Psychologie“ mit folgendem Programm: Vorlesungen über Psychologie der Kindheit und des Jugendalters; Übungskurse über Methoden und Ergebnisse der Begabungs- und Eignungspsychologie; Einführung in die praktische Arbeit auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie; Vorträge über besondere Fragen der Psychologie und Pädagogik.

Die Mitwirkung der Schule an der Berufsberatung in Preußen.

Von Dr. phil. Hildegard Erdmann-Rauschnig,
Vorsteherin der Auskunftsstelle für Berufsberatung am Zentral-
institut für Erziehung und Unterricht in Berlin.

Die Erkenntnis von der Notwendigkeit einer staatlich geregelten Berufsberatung und der zu ihrem Erfolge unentbehrlichen Mitarbeit der Schule ist eine Frucht des Weltkrieges. Sie bildete sich in einer Zeit, da man in Deutschland einzusehen begann, daß in der Wahl des Berufs nicht nur für das einzelne Individuum, sondern auch für den Staat lebenswichtige Probleme liegen. Der Krieg hatte auf fast allen Berufsgebieten wichtige Umgestaltungen und Verschiebungen hervorgerufen, die Revolution und der Friedensschluß hatten weitere tiefgreifende Veränderungen im sozialen und wirtschaftlichen Leben zur Folge. Die riesigen Verluste an Menschenkräften sollten nach Möglichkeit ersetzt werden, Tausenden, die ihren Beruf verloren hatten, mußten neue Bahnen gewiesen werden, Arbeitslosigkeit und Überfüllung in einzelnen Berufszweigen waren zu überwinden. Wenn eine Gesundung der öffentlichen Zustände und ein Neuaufbau des Staates ermöglicht werden sollte, so durfte keine Kraft brach liegen, und jeder Mann mußte an den richtigen Platz gestellt werden, wo er gemäß seiner Veranlagung das Beste zum Wohle des Ganzen leisten konnte.

Der Erreichung dieses Zieles sollte eine planmäßige Berufsberatung dienen, die durch die ministeriellen Erlasse vom 28. März 1918, 18. März 1919 und 26. Februar 1920 für Preußen geregelt und organisiert wurde. Der erste Erlaß ging dabei von dem Gedanken aus, daß „jeder verfehlt Beruf den Verlust eines Teiles der Volkskraft bedeute“ und stellte es als eine für das gesamte Leben der Nation wichtige Aufgabe der Lehrerschaft hin, „daß die jungen Leute, die die Schule auf irgendeiner Altersstufe verlassen, um sich für einen Beruf vorzubereiten, vor einer verfehlten Wahl geschützt und auf den ihren Fähigkeiten und Anlagen entsprechenden Lebensweg hingeleitet werden“. Damit war der Schule ein weites, ihr zum Teil noch fremdes Tätigkeitsgebiet zugewiesen, und es hieß nun für sie, dieses Neuland durch emsige Arbeit und Erforschung möglichst fruchtbringend zu gestalten zum Wohle des einzelnen und der Gesamtheit.

Auf die der Berufsberatung dienende Behördenorganisation, die

sich vorläufig in Städtische, Kreis- und Provinzialberufsämter gliedert, hier näher einzugehen, liegt außerhalb des Rahmens unserer Aufgabe, die sich lediglich die Darstellung der Tätigkeit der Schule auf dem Gebiete der Berufsberatung zum Ziele setzt.

Seit dem ersten Erlaß vom 28. März 1918 sind nunmehr fast vier Jahre vergangen, und es ist wohl an der Zeit, sich einmal rückschauend zu vergegenwärtigen, was inzwischen geleistet und erreicht, und ob das Ziel auf dem eingeschlagenen Wege nähergerückt ist. Im allgemeinen zeigte die Lehrerschaft für die Probleme der Berufsberatung, auf die sie durch den ersten Erlaß hingewiesen wurde, Verständnis und Teilnahme. An manchen Schulen hatte schon früher eine allerdings mehr private Berufsberatung durch den Lehrer oder den Direktor stattgefunden, hier wurde sie leicht gemäß den Anregungen des Erlasses ausgebaut. Andere Anstalten gingen mit Eifer daran, sich das ihnen bis dahin völlig unbekannte Gebiet zu erobern, manchen genügte nicht die lediglich beratende Tätigkeit, sie wollten dem Rat die Tat, der Beratung die Lehrstellenvermittlung folgen lassen und nahmen also auch diese selbständig in die Hand. Damit aber betraten sie ein Gebiet, das seiner Natur nach außerhalb des Rahmens der Schule und ihrer Aufgaben liegt, das vielmehr den durch den Erlaß vom 18. März 1919 neu geschaffenen Berufsämtern zukam. Daraus ergaben sich gewisse Unklarheiten, die für die Entwicklung der Sache nicht immer günstig waren. Die Berichte, die gemäß einer Bestimmung des Erlasses vom 28. 3. 1918 alljährlich bis zum 1. April von den Schulen über ihre Erfahrungen auf dem Gebiete der Berufsberatung an das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht einzureichen sind, lassen für das Jahr 1918/19 gerade in bezug auf das Verhältnis von Schule und Berufsamt diese Unklarheiten vielfach deutlich erkennen. Es war daher notwendig, die Arbeitsgebiete der beiden der Berufsberatung dienenden Hauptstellen gegeneinander abzugrenzen. Das geschah durch den Erlaß vom 26. 2. 1920, in dem die besonderen Aufgaben der Schule an der Berufsberatung noch einmal auseinandergesetzt und die Zusammenarbeit von Schule und amtlicher Berufsberatung, sowie deren besonderes Tätigkeitsfeld — die eigentlich fachliche Beratung — geregelt und festgestellt wurde. Nachdem auf diese Weise die Grundsätze und Richtlinien klargelegt worden waren, nach denen in Preußen Berufsberatung getrieben werden sollte, blieb es nun den Schulen überlassen, wie sie die Theorie in die Praxis umsetzen und die gegebenen Anregungen möglichst nutzbringend und ihren besonderen Verhältnissen entsprechend verwirklichen würden. In den folgenden Ausführungen soll versucht werden, ein Bild von der Art und dem Umfange der berufsberatenden Tätigkeit der preußischen Schulen zu geben, wie es sich aus den Berichten ergibt, die seit April 1919 von den Schulen an das Zentralinstitut eingereicht sind.

Im allgemeinen muß festgestellt werden, daß fast in allen preussischen Landesteilen das Bestreben erkennbar ist, die Anregungen der Ministerialerlasse betreffend die Mitwirkung der Schule an der Berufsberatung zu verwirklichen, und daß die meisten Lehrkräfte von der Notwendigkeit einer bereits in der Schule vorzubereitenden Berufsberatung überzeugt sind. Die Intensität der berufsberatenden Tätigkeit der Lehrerschaft ist jedoch verschieden, je nach der Art des Bezirks, in dem sie wirkt. Aus den Provinzen mit vorwiegend ländlichem Charakter, wie Ost- und Westpreußen, Pommern, Niederschlesien und Teilen Hannovers, wird übereinstimmend gemeldet, daß sich dort eine sachliche Berufsberatung an den Volksschulen fast erübrige, da sämtliche Kinder in die ländlichen Verhältnisse so fest hineingewachsen seien, daß es für sie eine eigentliche Berufswahl nicht gebe, sondern daß der Verbleib in dem landwirtschaftlichen Wirkungskreise der Eltern eine Selbstverständlichkeit für sie bedeute. Der Sohn ergreift den Beruf des Vaters, die Tochter bleibt in den meisten Fällen zunächst zu Hause, da es heute überall mehr denn je an Landarbeitern und weiblichen Hilfskräften mangelt. Die Söhne von Besitzern bleiben auf dem väterlichen Hof, um fremde Knechte zu ersparen und um dereinst den Besitz zu übernehmen. Die Söhne der Hofgänger sind auch besonders dadurch in der freien Berufswahl beschränkt, daß der Vater nicht selten dem Gutsherrn auch seine schulentlassenen Kinder zum Dienst verpflichtet hat. Ähnlich wie in den ländlichen Bezirken liegen die Verhältnisse in den Küstenstrichen, namentlich in Pommern, nur tritt dort an die Stelle der Landwirtschaft die Fischerei oder Schifffahrt, beide ebenso wie die Landwirtschaft in den jetzigen Zeiten lohnende Beschäftigungen, von denen als Beruf abzuraten im allgemeinen kein Grund vorliegt. Es ist erklärlich, daß in allen diesen Landesteilen die Berufsberatung sehr zurücktritt und der Rat des Lehrers in diesen Fragen nur ausnahmsweise eingeholt wird. Wo zwischen dem Lehrer und den Eltern ein gutes Einvernehmen herrscht, besonders wo der Lehrer schon lange Zeit am Orte ist, finden wohl vor der Entlassung der Kinder Rücksprachen mit den Eltern statt, oder der Lehrer unterhält sich am Tage der Einsegnung mit den Kindern über ihre Berufswahl, wenn von einer solchen trotz der erwähnten Umstände gesprochen werden darf. Häufiger geschieht es, daß die jungen Leute noch mit 17 oder 18 Jahren ein Handwerk ergreifen, und dann wenden sie sich, wie die Berichte zeigen, nicht selten an ihren alten Lehrer, der ihnen soweit es in seinen Kräften steht, Rat und Auskunft erteilt. Die berufsberatende Tätigkeit der Lehrer beschränkt sich in allen diesen vorwiegend ländlichen Gegenden meist auf berufsethische Unterweisungen in den Schulstunden und auf Anregungen durch Ausbau der Schülerbüchereien, wozu jedoch, wie fast allgemein geklagt wird, überall die notwendigen Mittel fehlen. Die Lehrer sehen es hier in der Regel als ihre Hauptaufgabe an, die Kinder bei jeder passenden Gelegenheit auf den sitt-

lichen Wert der Arbeit und auf die Notwendigkeit treuer Pflichterfüllung im gewählten Berufe hinzuweisen; sie sind außerdem bemüht, die Liebe zur Scholle und zur engeren Heimat zu pflegen, um so der Landflucht vorzubeugen und dem platten Lande die notwendigen einheimischen Arbeitskräfte zu erhalten. Daß es zur Erfüllung dieser Aufgaben keiner besonderen Organisation bedarf, und daß in diesen Bezirken auch die Berufsämter eine nur geringe Bedeutung besitzen, liegt auf der Hand. Die Landmädchen und Landjungen kennen ihren zukünftigen Beruf aus eigener täglicher Anschauung; wenn sie aber trotzdem einmal einen Rat nach dieser Richtung hin brauchen, so wenden sich die Eltern an den Lehrer, der sie und ihre Familienverhältnisse kennt, und zu dem sie mehr Vertrauen als zu dem ihnen fremden und oft nicht am Orte gelegenen Berufsamt haben. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn in diesen Kreisen die amtliche Berufsberatung oft völlig hinter der Schule zurücktritt, und daß auch ein Zusammenarbeiten zwischen beiden Stellen kaum bemerkbar ist.

Anders liegen die Verhältnisse in den Städten und in den Ortschaften, die in einer industriereichen Gegend liegen. Hier sind die Aufgaben, die dem Lehrer der Volks- und Mittelschulen auf dem Gebiete der Berufsberatung gestellt sind, bedeutend umfangreicher und schwieriger. Vor allem sind es zwei Punkte, die als oberste Grundsätze über ihrer berufsberatenden Tätigkeit stehen und stehen müssen: der immer wiederholte Hinweis, daß ungelern te Arbeit, auch wenn sie gleich Geld einbringt, keine sichere Grundlage für ein dauernd günstiges Erwerbsleben bietet, daß vielmehr das Handwerk auch heute noch einen goldenen Boden hat, und daher die Lehrzeit und der anfänglich geringe Verdienst sich später belohnt macht, andererseits die Warnung vor der Abwanderung in die großen Städte und die Heranziehung — namentlich der Mädchen — zu haus- und landwirtschaftlichen Berufen. Wiederholt werden Klagen der Lehrerschaft laut, daß der Andrang zu den ungelernten Berufen wegen des Wunsches der Jugendlichen und namentlich deren Eltern nach sofortigem Geldverdienst trotz der Warnungen der Schule nicht nachlasse; so wird aus einem Brandenburgischen Orte gemeldet, daß alle Schüler trotz der von der Schule immer wieder betonten Gesundheitsschädlichkeit des Berufes in die Glasfabriken übergegangen seien, und ebenso aus einem zweiten Orte in demselben Bezirk, daß alle Knaben bis auf einen, der das Tischlerhandwerk erlernt, Fadenanleger in den Fabriken werden. Besonders schwierig sind die Verhältnisse in dieser Beziehung in den ausgesprochenen Industriegegenden, wo z. B. Bergbau und Hüttenbetrieb die Schulentlassenen auf das stärkste anziehen, so daß sie in großen Scharen den ungelernten Berufen zuströmen. Noch mehr als die Jugendlichen sind es auch hier die Eltern, die der berufsberatenden Tätigkeit der Schule ablehnend gegenüberstehen, die ohne Verständnis für die Berufseignung und -neigung ihrer Kinder

und die Hinweise der Lehrer auf die Vorteile der gelernten Berufe nur auf möglichst schnelles Geldverdienen Wert legen. Hier liegt noch ein weites Feld für die Aufklärungs- und Erziehungsarbeit der Schule, die, wenn sie erfolgreich sein soll, sich in erster Linie an die Eltern der Kinder wenden muß, da sie in den meisten Fällen den Ausschlag bei der Berufswahl geben. Das geht mit besonderer Deutlichkeit aus den Berichten der westfälischen Schulen hervor, in denen fast ausnahmslos über die Unbelehrbarkeit der im Industriegebiet wohnenden Eltern von den Lehrern geklagt wird. Gerade hier ist aber auch die Erkenntnis besonders deutlich, daß es vor allem gilt, die Eltern über die Bedeutung der Berufswahl und ihre Pflichten gegenüber der Berufseignung und Zukunft des Kindes aufzuklären. Ein Bericht hebt treffend hervor: „Sind hier im Industriebezirk erst einmal die Eltern für die gelernten Berufe interessiert, so werden die schulentlassenen Kinder sich in großer Zahl den gelernten Berufen zuwenden. Jetzt werden die Knaben fast ausnahmslos der Zeche zugeführt, häufig gegen ihren ausdrücklichen Willen.“ Daß es trotz der augenblicklich noch sehr starken Widerstände der Eltern möglich ist, durch anhaltende Bemühungen Erfolge zu erzielen, geht erfreulicherweise auch aus einer Anzahl von Berichten deutlich hervor. So meldet es ein Lehrer aus dem westlichen Industriegebiet mit Stolz als einen Erfolg seiner unermüdlichen Aufklärungsarbeit, daß seit den letzten drei Jahren keiner seiner Schüler mehr, wenn er zur Entlassung kam, Arbeit auf der Zeche gesucht habe, sondern, daß die meisten sich einem Handwerk zugewandt hätten, und auch aus Teilen der Provinz Sachsen wird berichtet, daß sich in den dortigen Industrieorten mehr Kinder als in den Vorjahren dem Handwerk zugewandt hätten.

Durch die grundsätzlich von der Schule ebenso wie von der amtlichen Berufsberatung angestrebte Überführung der Jugendlichen in das Handwerk wird ein doppelter Zweck verfolgt: die Masse der ungelernten Arbeiter, die sehr oft nur Gelegenheitsarbeiter sind und mehr als alle anderen Berufsgruppen unter dem Wechsel der Konjunktur zu leiden haben, soll verringert und eine der unseligsten Erscheinungen der Nachkriegszeit, die große Arbeitslosigkeit, allmählich überwunden werden. An die Stelle der ungelernten Arbeit aber soll mehr und mehr das Handwerk treten, das durch den Mangel an Nachwuchs in seinem Fortbestande bereits schwer bedroht war, und das doch von größtem Wert nicht nur für den Staat, sondern auch für den einzelnen ist, da es seinen Angehörigen eine sichere und weit mehr befriedigende Lebensstellung gewährt als sie sich durch ungelernte Arbeit bietet. Es ist gerade durch die Schule sehr viel zur Aufklärung von Eltern und Kindern nach dieser Richtung hin geschehen, und der Erfolg ist bereits — wie oben gezeigt wurde — an manchen Orten sichtbar. Die Lehrer sind fast überall bemüht, nicht zu überreden, sondern zu überzeugen, und so wandern sie mit ihren Schülern in die

Werkstätten der Handwerker und lehren sie hier, mit eigenen Augen in eine ihnen oft fremde Welt zu sehen. Wenn auf diese Weise erst einmal das Interesse durch eigene Anschauung geweckt ist, so fallen die Belehrungen über den Wert und das Wesen des Handwerks und über die Gründe, die es erstrebenswert machen, auf einen empfänglicheren Boden, und die Knaben beginnen selbst nachzudenken über die verschiedenen Berufe und die Möglichkeit einer eignen Wahl.

In vielen Provinzen — namentlich in Westfalen, Schlesien und Hannover — wird den Lehrern in den dargestellten Bestrebungen wesentliche und wertvolle Unterstützung von den Handwerkskammern zuteil, die durch Flugschriften, Merkblätter und anderes Material, in größeren Städten auch durch gelegentliche Ausstellungen von Gesellen- und Meisterarbeiten, gleichfalls bemüht sind, die Schüler auf das Handwerk hinzuweisen und Liebe dafür zu erwecken. Auch die Lehrstellenvermittlung liegt noch vielfach in der Hand der Handwerkskammern.

Die große Bedeutung des Handfertigkeitsunterrichtes für die Erziehung der Schüler zur rechten Berufswahl ist von zahlreichen Schulen erkannt worden, und sie sind eifrig bemüht, ihn für die Berufsberatung möglichst fruchtbar zu gestalten. Die Schüler lernen darin die Freude am eignen, durch die wachsende Geschicklichkeit der Hände geschaffenen und verbesserten Werke kennen, und die Berufswahl der dafür geschickten Schüler wird dadurch von selbst auf das Handwerk gelenkt; den Lehrern wird durch diesen Unterricht die Erkenntnis der besonderen Fähigkeiten jedes Schülers und die darauf fußende Berufsberatung wesentlich erleichtert. Der im Mai 1920 von dem Berufsamt der Akademiker veranstaltete Lehrgang für Berufsberatung, in dem die „Frankfurter Leitsätze über Berufsberatung“ aufgestellt wurden, beschäftigte sich ebenfalls eingehend mit der Frage des Handfertigkeitsunterrichtes und stellte in den Leitsätzen fest, daß „die pädagogische Fruchtbarkeit des Handfertigkeitsunterrichtes nicht zuletzt darin zu erblicken sei, daß er Arbeitsgemeinschaften ermögliche. Der fachliche Arbeitsunterricht in Werkstätten, Gartenbaulehre usw. werde unschwer die Grundlage für die Entwicklung der Arbeitsgemeinschaft bieten. In einem der Leitsätze heißt es weiter: „Die große Bedeutung des Handfertigkeitsunterrichtes besteht für die Schule darin, daß sie imstande ist, die Anlagen ihrer Schüler allseitig zu entwickeln und aus dem Handfertigkeitsunterricht eine intimere Kenntnis des einzelnen zu erwerben. Für die Berufsämter besteht die große Bedeutung des Handfertigkeitsunterrichtes darin, daß die einseitige Ausbildung der Buchschule mit ihrer vorwiegend literarisch-ästhetisch-philologisch-historischen Einstellung eine notwendige Korrektur erhält. Der Wert dieser Korrektur kann bei der gegenwärtigen Lage besonders für die höheren Schulen nicht hoch genug veranschlagt werden.“

Wie der Handfertigungsunterricht, so sind noch zwei weitere Einrichtungen der Schule in neuerer Zeit zur Unterstützung der berufsberatenden Tätigkeit der Lehrerschaft herangezogen worden: der Schulgarten und der an vielen Mädchenschulen eingeführte hauswirtschaftliche Unterricht. Die Liebe zu ländlicher und gärtnerischer Betätigung soll durch die Arbeit im Schulgarten, das Verständnis und die Neigung für die wirtschaftlichen Aufgaben der Frau durch den hauswirtschaftlichen Unterricht geweckt und gefördert werden. Auch die Schulküche und die Säuglingspflege haben sich als segensreich für die Berufswahl der Mädchen erwiesen, und ihre weitere Verbreitung wäre vielleicht ein geeignetes Mittel zur wirksamen Bekämpfung der ungesunden Richtung in der Berufswahl der weiblichen Jugend, die nach wie vor zahlreich einerseits in die Fabriken, anderseits (oft ganz ungenügend vorgebildet) in das Handelsfach strömt, aber zu land- und hauswirtschaftlichen Berufen kaum mehr zu gewinnen ist. Eine Groß-Berliner Gemeindeschule meldet, daß sich in allerletzter Zeit infolge der *Versendung in Landaufenthalt* eine stärkere Hinneigung zu landwirtschaftlichen Berufen bemerkbar mache, und in verschiedenen Kreisen des Regierungsbezirkes Potsdam wird erfreulicherweise ein Nachlassen des Zuzugs nach den Großstädten und Industriezentren, an manchen Orten sogar eine Rückwanderung auf das Land festgestellt.

An vielen Schulen begnügt sich die Lehrerschaft nicht mit der bloßen vorherigen Raterteilung, sondern ist auch nach erfolgter Berufswahl und Lehrstellenvermittlung noch um das fernere Wohl ihrer Schüler bemüht. Besonders wendet sie ihr Interesse durch eingehende Besprechungen dem Lehrvertrage der in das Handwerk übergehenden Schüler zu, da erfahrungsgemäß sonst gewisse Punkte, die sich in der Fortbildungsschultätigkeit erschwerend bemerkbar machen, wie z. B. Zahlen des Schulgeldes, Bestreiten der Lehrmittel usw. leicht vergessen werden.

Je größer die Stadt und je differenzierter das Erwerbs- und Berufsleben ist, um so mehr tritt auch die fachliche Beratung und damit das Berufsamt in den Vordergrund. Es ist kaum möglich, daß der einzelne Lehrer alle Berufszweige in ihren Einzelheiten genau kenne, die darin gestellten Anforderungen an die Leistungsfähigkeit des einzelnen, den notwendigen Ausbildungsgang und die sich bietenden Aussichten. Die Lehrerschaft kann wohl Anregungen und Gesichtspunkte für die Berufswahl geben — etwa die geschilderte Tendenz zu Handwerk und Landwirtschaft und die Warnung vor ungelernter Arbeit —, die besondere Berufsberatung aber und die Lehrstellenvermittlung muß in den Händen der eigens dafür bestellten amtlichen Berufsberatung liegen. Diese aber kann eine wirklich fruchtbare Berufsberatung nicht treiben, ohne genaue Kenntnis von der Individualität des Ratsuchenden und seinen persönlichen und Familienverhältnissen zu haben. Dazu aber ist ihr die Unterstützung

der Schule, die den Jugendlichen seit Jahren kennt und zu beobachten Gelegenheit gehabt hat, unentbehrlich; es ergibt sich also aus dieser Sachlage von selbst die unbedingte Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Schule und Berufsamt. Wo sie in der rechten Weise gehandhabt wird, da ist die Möglichkeit einer sachgemäßen, auf der Kenntnis des Individuums und des Berufslebens beruhenden Beratung gewährleistet. Namentlich in einer Reihe größerer Städte ist dieses Zusammenwirken bereits gut geregelt und durchgeführt und hat daher auch erfreuliche Erfolge gezeitigt. Der Bericht eines Charlottenburger Lyzeums formuliert es folgendermaßen:

1. Das Arbeitsamt (Berufsamt) informiert die Schulen einmal jährlich, in besonderen Fällen nach Bedarf, über die Lage des Arbeitsmarktes.
2. Die Schulen führen an der Hand dieser Informationen die *a l l g e m e i n e* Beratung der Schülerinnen durch.
3. Die Schülerinnen werden zur Einzelberatung der Beratungsstelle des Arbeitsamtes überwiesen.

Eine weitere Förderung würde es bedeuten, wenn nun die Kette noch geschlossen würde, indem ein Bericht des Arbeitsamtes über die erfolgte Beratung an die Schulen erginge oder den Schulen die Akten des Berufsamtes zur Einsicht zugänglich gemacht werden würden.

Die Zusammenarbeit von Schule und Berufsamt kommt vielfach auch darin zum Ausdruck, daß Referenten der Berufsämter mehrmals im Jahre in den Schulen Vorträge über die Fragen der Berufswahl und über die einzelnen Berufe vor Schülern und Eltern halten, an die sich dann Diskussionen oder Einzelbesprechungen zwischen Eltern und Lehrern schließen. Es wird aus Lehrerkreisen auf Grund von Erfahrungen mit Recht darauf hingewiesen, diese berufskundlichen Belehrungen nicht zu spät einsetzen zu lassen, da sich sonst der Schüler leicht schon zu tief in den Gedanken an einen bestimmten Beruf eingelebt habe und dann unter Umständen nicht mehr davon abzubringen sei, wenn sich herausstelle, daß der Beruf aus irgend welchen Gründen für ihn nicht empfehlenswert sei.

Ein anschauliches Bild, wie sich das Zusammenwirken von Schule und Berufsamt in der Praxis vollzieht, gibt der Bericht eines Thüringer Berufsamtes, der in seinen wesentlichen Punkten hier wiedergegeben sei: „Die Verbindung mit der Schule ist hergestellt durch den Leiter des Berufsamtes, den Direktor der gewerblichen Fortbildungsschule, und durch einen dem Beirat unterstellten Ausschuß für Erledigung der Anliegen, welche das Berufsamt der Schule gegenüber hat. In diesem Ausschuß arbeiten die von den Lehrorganisationen ernannten Vertrauensleute. Die Zusammenarbeit mit der Schule hat sich reibungslos vollzogen, das Berufsamt konnte auf dieser Grundlage seine Tätigkeit in schnellster und umfangreichster Weise aufnehmen. Den vereinten Bemühungen des Kreisschulinspektors, des Leiters des Berufsamtes, der Schulleiter und aller Lehrer und

Lehrerinnen an Volks- und Mittelschulen ist es zu verdanken, daß alle Ostern 1920 die Schule verlassenden Kinder männlichen und weiblichen Geschlechts in die Register des Berufsamtes aufgenommen werden konnten. Der Schule wurden Schüleranmeldebogen und Klassenlisten zugestellt, welche restlos ausgefüllt zurückgegeben wurden. Den Eltern der zur Entlassung kommenden Knaben und Mädchen wurden durch Vermittlung der Schule Flugblätter mit allgemeinen Richtlinien zugestellt. Bei der Sammlung der von der Schule ausgefüllten Anmeldebogen ergab sich, daß die größte Zahl der Jungen sich zu den sog. Modeberufen (Tischler, Elektrotechniker und Schlosser) meldeten. Hier setzte die Arbeit der Berufsberatung ein, um das Überangebot zu mildern und den Überschuß den weniger gesuchten Berufen, wie Klempner, Maler, Schmied, Stellmacher u. a. zuzuführen.“

Das Berufsamt erledigt also die eigentliche fachliche Einzelberatung, die oft von der Lehrstellenvermittlung begleitet ist, während die Aufgaben der Schule auf dem Gebiete der Berufsberatung sich auf die Erziehung zur rechten Berufswahl und zum Bewußtsein vom sittlichen Wert der Arbeit, die allgemeine Vorberatung und die Beobachtung der Schüler nach Anlagen und Neigungen, soweit diese für die Berufswahl und -beratung von Bedeutung sind, erstrecken. Dem letztgenannten Zwecke dienen die an manchen Anstalten geführten psychologischen Frage- und Personalbogen, die zum Teil der Schule von dem zuständigen Berufsamt zugesandt und ihm nach Ausfüllung zum Zwecke der Beratung wieder zurückgereicht werden, zum Teil aus eigener Initiative von den Schulen geführt und von ihnen aus der Berufsberatung dienstbar gemacht werden. Die Frage nach dem Wert dieser Beobachtungsbogen ist zur Zeit noch stark umstritten. In weiten Kreisen der Lehrerschaft macht sich eine sehr starke Abneigung dagegen bemerkbar, und auch viele Psychologen stehen der Sache zweifelnd gegenüber. Der Hauptgrund dafür ist die vorläufig nicht ausreichende psychologische Vorbildung der Lehrer an Volks- und Mittelschulen. Die Brauchbarkeit der ausgefüllten Bogen wird dadurch stark herabgemindert, und sie können nicht mehr als zuverlässige Grundlage der Beratung angesehen werden. Wenn man prinzipiell von der Notwendigkeit der psychologischen Beobachtung der Schüler zum Zwecke der Berufsberatung überzeugt ist, so muß zunächst nach einer gründlichen wissenschaftlichen psychologischen Durchbildung der Lehrerschaft gestrebt werden, wie es durch einzelne Kurse und neugegründete psychologisch-pädagogische Arbeitsgemeinschaften unter den Lehrern an vielen Orten bereits geschieht. Der Bericht eines Kreisschulrates geht von dem Gedanken aus, daß die Berufsberatung nur erfolgen könne nach Feststellung der Berufseignung; dazu habe ein für jedes zu beratende Kind geführter Fragebogen gedient, der sich in der Praxis sehr bewährt habe. Auch in den meisten Berliner Schulen werden Fragebogen zum

Zwecke der Berufsberatung ausgefüllt und den Berufsämtern zur Verfügung gestellt. In einem Pommerschen Seminar werden jedem Seminaristen einige Schüler zur eingehenden Beobachtung zugeteilt, und dieser muß seine Beobachtungen in „Individualitätsbildern“ zusammenstellen, die später für die Berufsberatung verwertet werden. Es ist damit ein bemerkenswerter Versuch gemacht worden, die angehenden Lehrer auf ihre spätere Aufgabe der eingehenden Schülerbeobachtung zum Zwecke der Berufsberatung vorzubereiten. Die Einführung von Personalbogen für sämtliche Schüler einer Anstalt ist bisher erst vereinzelt vorgenommen worden. Eingehend berichtet über einen solchen Versuch ein schlesisches Reform-Realprogymnasium: Die Bogen sollen „ein Bild von der körperlichen und geistigen Entwicklung der Schüler geben und dazu dienen, eine mehr individuelle Behandlung des Schülers zu ermöglichen und eine geeignete Grundlage für die Berufsberatung abzugeben. Der zweiten Absicht dienen besonders Angaben über Elternhaus, körperliche Entwicklung und Sinnesvermögen und gegebenen Falles über den Beruf, der in Aussicht genommen, ferner eine übersichtliche Zusammenstellung aller bisher erteilten Zeugnisse sowie der psychographische Anhang, der im ganzen, besonders aber durch die Feststellung etwaiger Gaben und Interessen des Schülers für obige Frage von Wert sein dürfte. Jeder Klassenleiter führt die Personalbogen seiner Klasse. Eintragungen in die Abteilung des psychographischen Anhangs geschehen jedesmal nach vorheriger Beratung der Klassenkonferenz.“

Wie zu einer gründlichen Berufsberatung die psychologische Beobachtung der Schüler durch die Schule unentbehrlich ist, da sie die Personalkennntnis des Beraters, dem die Jugendlichen in der Regel fremd sind, wirksam unterstützen muß, so gehört zu dem Fundament einer wirklich umfassenden Berufsberatung neben der Personenkenntnis des Lehrers und der Sachkenntnis des Berufsberaters noch ein dritter Faktor: die Kenntnis des körperlichen und Gesundheitszustandes der Ratsuchenden. Auch diese Einsicht ist dem Berufsberater nicht ohne weiteres gegeben, auch sie muß ihm durch die Schule vermittelt werden, in diesem Falle jedoch nicht durch den Lehrer, sondern durch den Schularzt. In den meisten Personal- und Fragebogen, die den Schulen von den Berufsämtern übersandt werden, findet sich daher eine besondere Rubrik, die Fragen über die körperliche Entwicklung, Gesundheit und Leistungsfähigkeit des Schülers umfaßt und durch den Schularzt ausgefüllt wird. Da es aus technischen Gründen meist unmöglich ist, daß der Schularzt bei jeder Berufsberatung zugegen sein und mündlich sein Urteil abgeben kann, so bieten diese schriftlichen Äußerungen einen guten Ersatz, sowie ja auch die von dem Lehrer ausgefüllten Bogen seine persönliche Gegenwart bei der Einzelberatung auf dem Berufsamt ersetzen sollen. Die Mitwirkung des Arztes an der Berufsberatung ist bereits von

vielen Schulen als notwendig erkannt, so heißt es z. B. in einem Bericht aus Hessen-Nassau: „Jedenfalls ist es sicher, daß mit der ärztlichen Berufsberatung, die den natürlichen Abschluß der schulärztlichen Fürsorge bildet, eine für die körperliche, geistige und wirtschaftliche Gesundheit des einzelnen Schulentlassenen wichtige Leistung geschieht.“ In einigen Schulen wird das Urteil des Schularztes durch Gesundheits- und Krankheitsbogen, welche die Kinder durch die ganze Schulzeit hindurch begleiten, wirksam unterstützt, und so tritt auch in dieser Beziehung das Streben der Schule deutlich zutage, die Berufswahl ihrer Schüler nach jeder Richtung hin und mit allen Mitteln zu unterstützen.

Wenn bisher von der Schule im allgemeinen und von der Volksschule im besonderen die Rede war, so sei jetzt noch einiges über die Beratung der den Provinzialschulkollegien unterstehenden „höheren Schulen“, zunächst der Lehranstalten für die männliche Jugend, gesagt.

Fast noch schwieriger als in den Volks- und Mittelschulen gestaltet sich die Lösung des Berufsproblems und der berufsberatenden Aufgaben der Lehrerschaft in den höheren Schulen. Auch hier sind zwei oberste Gesichtspunkte bei der Mitwirkung der Schule an der Berufsberatung ihrer Schüler hervorzuheben: die Warnung vor den völlig überfüllten akademischen Berufen und der Hinweis auf die praktischen Berufe, namentlich auf Handwerk, Gewerbe und Kunstgewerbe. Wie die Lehrer der Volks- und Mittelschulen vor allem gegen den Andrang zu den ungelernten, aber gleich Geld einbringenden Berufen zu kämpfen haben, so die Lehrer der höheren Schulen gegen das traditionell fast zur Selbstverständlichkeit gewordene Ergreifen der akademischen Berufe, gegen das noch vielfach verbreitete Vorurteil, daß diese allein eine der gymnasialen Vorbildung entsprechende, befriedigende und sozial gemäße Laufbahn verbürgten. Schwieriger denn je zuvor ist es für die Söhne aus den Beamten- und sog. Gebildetenkreisen, die ja den Hauptbestandteil der Gymnasien bilden, einen Beruf zu wählen, da die Kosten des Studiums und der in allen akademischen Berufszweigen zur bitteren Notwendigkeit gewordenen mehrjährigen Wartezeit bis zur endgültigen Anstellung vom Mittelstand kaum mehr zu tragen sind, und daher schon aus pekuniären Gründen die Berufswahl unendlich vieler Schüler nach dieser Richtung hin beschränkt ist. Außerdem bedingt gerade die Überfüllung in den akademischen Berufen, daß nur noch ganz besonders befähigte Schüler sich ihnen zuwenden sollten, da es nur diesen gelingen kann, sich in dem allgemeinen Wettbewerb durchzusetzen, und nur für sie die großen pekuniären Opfer des Studiums nicht umsonst gebracht sind. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der gewissenhaften Schülerbeobachtung durch den Lehrer, seine Aufgabe, genau zu prüfen, wer von den Schülern wirklich seiner Begabung nach zu einem akademischen Beruf geeignet ist und ihn aus diesem

Grunde erstrebt, wer anderseits nur aus Vorurteilen und der Bequemlichkeit des Althergebrachten wegen das Studium wählen will. Ein bemerkenswerter Versuch in dieser Richtung ist von einem Berliner Realgymnasium gemacht worden: Es wurde für die Primaner ein vierstündiger Kursus von einem Magistratsassessor abgehalten, in dem er an der Hand leicht verständlicher juristischer Fälle den Schülern Anleitung zu juristischem Denken zu geben versuchte, um ihnen so Gelegenheit zu bieten, sich zu prüfen, ob sie sich nach ihrer Geistesanlage zum juristischen Studium eigneten. Interessant und bezeichnend ist das erste Ergebnis dieses Versuches: von 33 Schülern, die sich anfänglich zur Teilnahme an dem Kursus meldeten, blieben nur 10 übrig; kaum der dritte Teil bewies also auf die Dauer innere Anteilnahme, die übrigen waren mehr oder weniger gedankenlose Mitläufer gewesen, bei denen das Interesse an der Sache schnell erlosch.

Um die Vorurteile und das gedankenlose Zuströmen zur Universität zu überwinden, wird auf fast allen höheren Schulen nachdrücklich und oft mit Erfolg auf die praktischen Berufe hingewiesen. Die Erhöhung des Schulgeldes macht es ohnehin vielfach notwendig, daß die Schüler vor Absolvierung des gesamten Lehrganges die Anstalt verlassen und sich einem praktischen Berufe zuwenden. Ein westpreußisches Gymnasium stellt in seinem Bericht einige Richtlinien auf, deren Beachtung allgemein für die Berufsberatung an höheren Schulen wertvoll sein könnte, und die daher hier wiedergegeben seien: „Die Schule verfolgt hinsichtlich der Aufgaben, die die Berufswahl der Schüler stellt, folgende Ziele: 1. Sie sieht den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit darin, ein ideales Berufsbewußtsein zu erzeugen, das in der Tiefe des ethischen Arbeitsgedankens und in der Kraft nationalen Fühlens seine Wurzeln hat. In diesem sittlichen Stande erkennt die Schule recht eigentlich die Reife, die sie in dem Abgangszeugnis bescheinigt. 2. Die Wahl eines bestimmten Berufes soll in geeigneter Weise im Unterricht vorbereitet werden durch psychologische Analyse einzelner Berufstypen, so daß der Schüler über sich selbst nachdenklich gemacht und zum eigenen Wählen angeregt werde. 3. In konkreten Fragen über den Ausbildungsgang, wirtschaftliche Fragen und ähnliche, die einzelnen Berufe betreffende Dinge erbieten sich sachverständige Vertreter aus dem Kreise der Eltern, in freien Zusammenkünften mit den erwachsenen Schülern Bericht und Auskunft zu geben.“

Die Berufsberatung der Schüler höherer Lehranstalten wird dadurch besonders erschwert, daß die amtliche Beratung, namentlich die Städtischen Berufsämter, noch kaum für diese besondere Beratung eingerichtet sind, sondern sich fast ausschließlich mit der Berufsberatung der Volksschüler beschäftigen. Es kommt zur Unterstützung der Lehrerschaft und zur fachlichen Beratung der abgehenden Schüler nur die beschränkte Zahl der Provinzial-Berufsämter in Frage, bei denen eine persönliche Beratung der Schüler aus

der Provinz wegen der örtlichen Entfernung oft unmöglich ist, und die in den meisten Universitätsstädten bestehenden akademischen Berufsämter, in Berlin noch die Deutsche Zentralstelle für Berufsberatung der Akademiker und das Städtische Berufsamt. Es wäre sehr wünschenswert, daß auch die übrigen städtischen Berufsämter sich mehr der Berufsberatung der Schüler höherer Lehranstalten annehmen möchten, um die Schwierigkeiten und Probleme, die gerade diese Beratung mit sich bringt, überwinden zu helfen. Versuche in dieser Richtung sind mit besonderem Erfolge u. a. in Frankfurt a. M. gemacht worden, wo Schule, Städtisches Berufsamt und Berufsamt der Akademiker bei der Beratung der Schüler höherer Lehranstalten zusammenwirken. In den schon früher genannten Frankfurter Leitsätzen heißt es: „Die Mitarbeit der höheren Schulen an der Berufsberatung erstreckt sich auf die Feststellung der Berufseignung und auf die allgemeine Seite der Berufsberatung. Alle übrigen Fragen, wie Auskunftserteilung, individuelle Studienberatung, sowie Stellenvermittlung, sind Aufgabe der Berufsämter, die sich zweckentsprechend in allgemeine und akademische gliedern sollen.“

Ebenso zeichnet sich neben anderen auch B r e s l a u durch die besondere Fürsorge, die es der Berufsberatung der Schüler höherer Lehranstalten angedeihen läßt, vor vielen anderen Städten aus. Das Schlesische Provinzial-Berufsamt nimmt sich dieses Zweiges seiner Tätigkeit mit besonderem Eifer an und hat folgende Regelung getroffen: „Den ersten Rat erteilt an jeder Anstalt ein durch Anordnung des Provinzialschulkollegiums gewählter Vertrauensmann nach Anhörung des Klassenlehrers bzw. des gesamten Lehrkörpers und nach Fühlungnahme mit dem zuständigen Berufsamt. Wird ein befriedigendes Ergebnis nicht erzielt, erfolgt eine weitere Beratung durch das Provinzial-Berufsamt, durch den Geschäftsführer bzw. die Referentin für weibliche Berufsberatung. Schüler und Schülerinnen, welche sich akademischen Berufen zuwenden wollen, werden nach einem zwischen dem Provinzial-Berufsamt und der Universität bzw. der Technischen Hochschule getroffenen Übereinkommen durch einzelne Professoren unter Mitwirkung des Provinzial-Berufsamtes beraten.“

Zur Technik der Berufsberatung, wie sie an den höheren Schulen in der Regel ausgeübt wird, ist noch folgendes zu sagen: Im allgemeinen wird an jeder Anstalt ein besonders dafür geeigneter und interessierter Lehrer als Berufsberater gewählt. Wird der Aufgabenkreis für ihn allein zu groß, so tritt ihm eine Kommission an die Seite. Der Berufsberater nimmt an allen wichtigen Lehrgängen, Tagungen usw. über Berufsberatung teil, um so stets auf dem laufenden zu bleiben und auch den übrigen Lehrkräften den nötigen Rat in allen sachlichen und prinzipiellen Fragen erteilen zu können. Es finden Besprechungen in den Konferenzen statt, die Lehrerbücherei wird auf Vorschlag des Berufsberaters nach der berufskundlichen Seite

hin ergänzt, die wichtigsten Zeitschriften über Berufsberatung werden gehalten und ausgelegt. Zur Aufklärung der Eltern dienen Versammlungen der Elternbeiräte und Elternabende sowie Rücksprachen in den Sprechstunden. Die Belehrung der Schüler auf berufsethischem Gebiet geschieht gelegentlich im Unterricht und durch geeignete Lektüre, auf berufskundlichem Gebiet durch Besprechungen, Vorträge, Besichtigungen, Lichtbilder und berufskundliches Material. Die Ausfüllung von Bogen, wie sie bei den Volksschulen bereits sehr häufig ist, ist an den höheren Schulen noch wenig verbreitet. Zur Belehrung der berufsberatenden Lehrer sind genaue Unterlagen berufskundlicher Art erforderlich. Für die akademischen Berufe werden diese von der Deutschen Zentralstelle für Berufsberatung der Akademiker in Berlin herausgegeben in der Form von Merkblättern, Berufsbildern und ausführlichen Darstellungen der einzelnen akademischen Berufe in Buchform. In Zusammenarbeit der genannten Zentralstelle mit der Auskunftsstelle für Berufsberatung am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht ist eine Materialmappe für die Berufsberatung der Schüler höherer Lehranstalten herausgegeben worden, die die wichtigsten Veröffentlichungen über die akademischen und mittleren Berufe und ein Verzeichnis der Literatur zur Berufsberatung enthält. Die Materialmappe ist bei den meisten Anstalten im Gebrauch und hat sich in der Praxis vielfach bewährt. Ein von vielen Stellen geäußelter Wunsch geht dahin, daß den Beratungsstellen der Schulen Veröffentlichungen über die für die einzelnen Berufsausbildungen aufzuwendenden Kosten zur Verfügung gestellt würden, da diese bei der Beratung namentlich in der heutigen Zeit der schwierigen wirtschaftlichen Verhältnisse oft eine entscheidende Rolle spielen müßten. So schwierig die Lösung dieser Aufgabe auch sein mag, so wäre es doch von größter Wichtigkeit, daß sie so bald wie möglich von den dazu berufenen Stellen in Angriff genommen würde, da die Notwendigkeit klar zutage liegt.

Im übrigen weist die Berufsberatung an den höheren Lehranstalten keine Besonderheiten und Abweichungen von der an der Volksschule üblichen auf. Die berufsethischen Unterweisungen sind beiden gemeinsam, ebenso werden hier wie dort häufig Besichtigungen von Betrieben, Werkstätten und Ausstellungen mit den Schülern unternommen, um ihnen Einblicke in das Wirtschafts- und Berufsleben zu gewähren. Der berufskundlichen Belehrung wird auch mehr und mehr der Kinematograph dienstbar gemacht, der sich bei der richtigen Auswahl der Filme als sehr brauchbar erwiesen hat.

Wieder andere Probleme bieten auf dem Gebiet der Berufsberatung die höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend. Hier wie überall gibt es Modeberufe, vor denen die Schule zu warnen hat, nur daß es hier nicht die ungelernten Berufe sind, wie in den Volksschulen, oder die akademischen Berufe, wie in den höheren

Knabenschulen, sondern die kaufmännischen Berufe, namentlich die mit kurzfristiger nur einige Monate dauernder, darum aber auch unzureichender und oberflächlicher Ausbildung. Auch hier gilt es, wie in den anderen Schulgattungen, Vorurteile zu überwinden und immer wieder auf praktische, handwerksmäßige Berufe hinzuweisen.

Was die Berufsberatung an Mädchenschulen so sehr erschwert, ist das Fehlen einer Sammlung berufskundlichen Materials zum praktischen Gebrauch der Schule, wie es für die Anstalten für die männliche Jugend in der bereits erwähnten Materialmappe des Zentralinstituts vorhanden ist. Es erscheint mehreren Schulen wünschenswert, daß eine ähnliche Mappe für Frauenberufe zusammengestellt würde. Durch die Überfüllung der kaufmännischen und akademischen Laufbahn ist die Berufswahl nach verschiedenen Richtungen so beschränkt, daß unbedingt neue Bahnen eingeschlagen werden müssen, um Überfüllung und Beschäftigungslosigkeit vorzubeugen. Dazu bedarf es sachkundiger Führer und Berater, zumal da bei den Mädchen eine Tradition in der Berufswahl fehlt, und die Frage der weiblichen Berufsmöglichkeiten neu und in ständigem Flusse ist. Die Mädchenschulen lassen es sich daher in ganz besonders hohem Maße angelegen sein, ihre Schülerinnen auf jede Weise über die Berufsmöglichkeiten aufzuklären, und es werden hier in besonders großer Zahl Vorträge über Frauenberufe von Vertretern der amtlichen Berufsberatung sowie von früheren Schülerinnen, die bereits im Berufsleben stehen, gehalten. Der persönliche Rat des Lehrers wird hier öfter als an den Knabenschulen erbeten; die Lehrerschaft muß also immer bestrebt sein, sich auf dem verantwortungsreichen Gebiete der Berufsberatung weiterzubilden und auf dem laufenden zu erhalten, und hat zu diesem Zweck an verschiedenen Orten Arbeitsgemeinschaften und besondere Ausschüsse für Berufsberatung gebildet. Der Einführung und Weiterbildung der Lehrer auf diesem Gebiet gelten auch die verschiedenen Lehrgänge, die in Berlin, Frankfurt a. M., Münster und anderen Orten stattgefunden haben und von den Lehrkräften aller Anstalten eifrig besucht worden sind.

Ein weiteres erschwerendes Moment für die Lösung des Berufsproblems der Schülerinnen höherer Lehranstalten ist außer dem früher erwähnten Fehlen zuverlässigen Materials die augenblickliche schwierige wirtschaftliche Lage, in der sich die meisten Eltern befinden, und die sie hohe Ausbildungskosten für die Töchter scheuen läßt. Es wird aus vielen Schulen berichtet, daß nur diejenigen Schülerinnen einen Beruf ergriffen hätten, die darauf angewiesen waren, sofort Geld zu verdienen. Die anderen bleiben in der Regel im Elternhause, um dort zu helfen und das Dienstmädchen, das in vielen Fällen entlassen werden mußte, zu ersetzen. So dringend es auch zu wünschen ist, daß jedes Mädchen zunächst die häuslichen Aufgaben der Frau erlerne, ehe es sich einem Berufe zuwendet, und

so gut das gerade in einem Elternhaus ohne Bedienung möglich ist, so wäre es doch bedenklich, wenn aus dieser Lehrzeit für die Allgemeinheit der jungen Mädchen ein Dauerzustand würde, denn das würde einen bedauerlichen Rückschritt bedeuten, da in den meisten Fällen erst eine berufliche Ausbildung die Zukunft auch der Mädchen in der heutigen Zeit sicherstellt, und der richtig gewählte Beruf auf die Dauer mehr Befriedigung zu gewähren pflegt als das Helfen im Hause als „Haustochter“. Die Schule hat hier die Aufgabe, die Aufmerksamkeit der Eltern ihrer Schülerinnen auch auf diese Seite der Angelegenheit hinzulenken und der weiblichen Jugend auch in dieser Zeit die Wege in das für sie je nach ihren Anlagen erstrebenswerte Berufsleben zu ebnen.

Der Überblick über die Mitwirkung der Schule an der Berufsberatung wäre nicht vollständig, wenn nicht zum Schluß noch die besondere Fürsorge erwähnt würde, die auf diesem Gebiete den Hilfschülern, Taubstummen, Blinden und Schwerhörigen erwiesen wird. Diesen vom Schicksal minder Begünstigten soll nach Möglichkeit der für sie besonders schwere Schritt ins Berufsleben erleichtert und ihnen eine verkehrte Wahl erspart werden. Auch in den Dienst dieser Beratung haben sich schon verschiedene Schulen mit Erfolg gestellt. Die Berufsberatung muß hier besonders vorsichtig gehandhabt werden, und die vorhergehende Beobachtung muß sehr eingehend und von ärztlicher Seite unterstützt sein. Eine Anzahl Berufe sind von vornherein auszuschneiden, die ausbildenden Lehrmeister mit größter Umsicht und unter voller Berücksichtigung der besonderen Eigenart der Jugendlichen auszuwählen und nach Möglichkeit von Zeit zu Zeit zu kontrollieren, damit die von der Natur stiefmütterlich bedachten Kinder nicht rat- und hilflos dem Erwerbsleben preisgegeben sind. Der Lehrer kann hier für das Leben und Glück seines Zöglings unendlich viel tun, die Ungleichheit im Daseinskampf durch guten Rat und treue Fürsorge mindern und manchen verkehrten für das spätere Leben verhängnisvollen Entschluß verhüten.

Für die Berufsberatung der Schule, deren Entstehung, Wesen und Art im vorstehenden zu schildern versucht wurde, möge zu ihrer weiteren günstigen Entwicklung im Dienste des Volkes und des einzelnen ein Wort aus Goethes Wilhelm Meister richtunggebend sein: „Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist; sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung, nur allzu gefällig, abirren mag.“ Der Jugend aber gebe die Schule die Mahnungen Herders und Schillers als Regeln mit auf den Weg ins Leben und in den Beruf:

„Dein Wesen sei dein Beruf!“

und

„Immer strebe zum Ganzen, und kannst du selber kein Ganzes werden, als dienendes Glied schließ an ein Ganzes dich an!“

Die Entwicklung der Kinderfürsorge in Deutschland.

Von Elfriede Strnad,

Vorsteherin der Auskunftstelle für Kinderfürsorge am Zentralinstitut
für Erziehung und Unterricht in Berlin.

Neue gesetzliche Grundlagen.

In der Geschichte der Kinderfürsorge bilden der Krieg und die ihm folgenden Umwälzungen bedeutsame Wendepunkte. Zwar nicht in dem Sinne, als ob völlig neue Gesichtspunkte für die Gestaltung der Arbeit sich ergeben hätten — es dürfte wohl kaum eine Neuregelung zu nennen sein, zu der nicht Ansätze oder Vorläufer in der Vorkriegszeit zu finden wären —, doch hat der Krieg den Forderungen einzelner Führer der Wohlfahrtspflege eine unerhörte Beweiskraft verliehen und ihnen daher vielfach zu unerwartet schneller Verwirklichung verholfen. Denn fast alle Notstände, die bisher die körperliche und geistige Gesundheit unseres Volkes zu untergraben drohten, sind durch den Krieg gesteigert worden und können nicht länger übersehen werden. Die Vernichtung Tausender blühender Menschenleben und die Schwächung der gegenwärtigen Generation machen die Sorge für eine gesunde Aufzucht des jungen Geschlechts zur Lebensfrage des deutschen Volkes. — Die Aufgaben der Jugendwohlfahrtspflege aber sind durch den Zusammenbruch unseres Wirtschaftslebens, die Zerrüttung der Volksgesundheit, die sittliche Verrohung und Verwahrlosung breiter Schichten ins Unermeßliche gewachsen.

Die Kindersterblichkeit an Tuberkulose ist nach Mitteilungen des Reichsgesundheitsamtes in vielen Großstädten, so z. B. in Berlin und Leipzig, um mehr als 300% gestiegen.

In Halle ergab die Untersuchung der Schulanfänger kurz vor Ostern 1919 (also am Ende ihres ersten Schuljahres) „gute Körperbeschaffenheit“ nur noch bei 12,9%, früher dagegen (Durchschnitt der letzten fünf Friedensjahre) bei 38,7%; Blutarmut erheblichen Grades bei 8,6%, früher bei 3,2%. Während früher — bei verhältnismäßig scharfer Beurteilung — Skrofulose bei 23,7% aller Schulanfänger beobachtet wurde, wurde sie jetzt bei rund 33% notiert, obwohl jetzt nur wirklich stark ausgesprochene Skrofulose als solche notiert wurde. Hautleiden, durch Pilze oder Ungeziefer verursacht, haben um mehr als das Dreifache zugenommen (6,7% gegen früher 2,1%)*).

Es sei hier auch auf das erschütternde Material verwiesen, das Lic. Friedrich Siegmund Schultze als Direktor des Berliner städtischen Jugendamts veröffentlicht hat**). Er weist nicht nur die körperliche Schädigung der Berliner Kinder nach,

*) Prof. Dr. W. v. Drigalsky, „Hungerblockade und Volksgesundheit.“ Deutsche med. Wochenschrift. 1919. Nr. 21.

**) „Die Wirkungen der englischen Hungerblockade auf die deutschen Kinder.“ Sonderdruck aus „Die Eiche“, Geschäftsstelle der Sozialen Arbeitsgemeinschaft, Berlin O 17, Fruchtstr. 64.

die sich in den hohen Sterbeziffern und vielleicht am augenfälligsten in den äußerst geringen Gewichtszahlen und Körpermaßen kundgibt, sondern er bringt auch eine Reihe von Auszügen aus den Akten des Jugendamts und der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge, um zu zeigen, in welchem hohem Maße körperliche Unterernährung mit geistiger Minderwertigkeit und sittlicher Verwahrlosung zusammenhängt. Dasselbe spricht sich ja auch deutlich in den verschiedenen Berichten der Jugendgerichtshilfe in deutschen Städten aus.

Die Enge und Überfüllung der Wohnungen, sowie der elende Gesundheitszustand der Erwachsenen mit seinen Folgeerscheinungen*) von Müdigkeit, Reizbarkeit, Unduldsamkeit, die oft völlige Überbürdung, z. B. der Kriegerwitwen, kurz, die freudlose drückende Atmosphäre des Hauses, tragen zur Beeinträchtigung der jugendlichen Entwicklung oft in verhängnisvoller Weise bei und lassen Fürsorgemaßnahmen zur Ergänzung, Entlastung und Unterstützung des versagenden Elternhauses dringender erscheinen als je.

Die Bewältigung so großer Notstände kann nur bei Anspannung aller Kräfte zu planmäßiger, zielbewußter, gemeinsamer Arbeit erhofft werden. Die neue Reichsverfassung hat die Aufgaben der Kinderfürsorge als eine öffentliche Angelegenheit anerkannt. In den Art. 119 bis 122 ist die Reinerhaltung, Gesundung und soziale Förderung der Familie, der Schutz der Jugend gegen Ausbeutung, sittliche, körperliche oder geistige Verwahrlosung ausdrücklich als Aufgabe des Staates und der Gemeinden bezeichnet. Kinderreichen Familien sowie den unehelichen Kindern, ist der Anspruch auf ausgleichende Fürsorge verfassungsmäßig zugesichert.

Die Erziehung des Nachwuchses zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit bleibt zwar Recht und Pflicht der Eltern, aber die staatliche Gemeinschaft wacht über ihre Betätigung. — Das Neue und für die Zukunft der Kinderfürsorge Bedeutsame dieser Pflichten der staatlichen Gemeinschaft gegenüber dem heranwachsenden Geschlechte liegt in der Betonung des vorgehenden Charakters der Jugendwohlfahrtspflege.

Die Grundlage für die Gestaltung dieser durch die Verfassung geforderten Jugendhilfe wird ein Reichsjugendwohlfahrtsgesetz bilden, das zur Zeit den Reichstag beschäftigt. Durch dieses Gesetz soll eine größere Planmäßigkeit der Jugendhilfe durch die Schaffung eines lückenlosen Netzes von Jugendämtern bei den unteren Verwaltungsbehörden erreicht werden. Zur Sicherung einer gleichmäßigen Erfüllung der den Jugendämtern obliegenden Aufgaben und zur Unterstützung ihrer Arbeit sind Landesjugendämter und ein Reichsjugendamt zu errichten.

Das Gesetz ist als Rahmengesetz gedacht und soll der Landesgesetzgebung für die Berücksichtigung ihrer besonderen Verhältnisse Raum lassen. Es hat Vorläufer in dem preußischen Entwurf eines Jugendfürsorgegesetzes von 1918, in dem württembergischen

*) „In meine Sprechstunde“, sagt Dr. Drigalsky in dem angeführten Bericht, „kommen fast täglich Leute, die wegen Reizbarkeit und unleidlichen Benehmens bei ihrer Dienststelle auffallen und deswegen dem Gesundheitsamte zur ärztlichen Untersuchung überwiesen werden. In vielen Fällen ist es lediglich eine starke Unterernährung, die den Leuten diejenige Selbstbeherrschung unmöglich macht, die im sozialen und öffentlichen Leben nötig und in normalen Zeiten bei jedem anständigen Menschen selbstverständlich ist.“

Jugendfürsorgegesetz vom 8. Oktober 1919 und in gewissem Sinne auch in dem sächsischen Gesetz über die Wohlfahrtspflege von 1918.

Die Jugendämter sollen in erster Linie die seit Jahrzehnten als hemmend empfundene Zersplitterung der öffentlichen Jugendfürsorge überwinden, indem sie die bisher den verschiedensten Organen: Gemeindewaisenrat, Polizei, Gemeinden und Gemeindeverbänden, Orts- und Landarmenverbänden, Gewerbeaufsicht u. a. übertragenen Arbeitsgebiete einheitlich zusammenfassen. Ihre obligatorischen Aufgaben werden sein:

1. Der Schutz der Pflegekinder. Durch die einschlägigen Bestimmungen der §§ 20 bis 31 wird endlich die Zerrissenheit und Verschiedenartigkeit der bisherigen landesgesetzlichen und polizeilichen Regelung überwunden (man zählte bisher nicht weniger als 42 verschiedene Gesetze bzw. Verordnungen in Deutschland!).

2. Die Mitwirkung im Vormundschaftswesen — insbesondere die Tätigkeit des Gemeindewaisenrats.

3. Die Fürsorge für hilfsbedürftige Minderjährige im armenrechtlichen Sinne, wobei Gewährung von Erziehung und Erwerbsbefähigung zum notwendigen Lebensbedarf gerechnet werden soll.

4. Mitwirkung bei Schutzaufsicht und Fürsorgeerziehung, Jugendgerichtshilfe.

Außerdem wird den Jugendämtern die Aufgabe gestellt, Einrichtungen und Veranstaltungen anzuregen, zu fördern und gegebenenfalls zu schaffen für

Beratung in Angelegenheiten der Jugendlichen,

Mutterschutz vor und nach der Geburt,

Wohlfahrt der Säuglinge, der Kleinkinder, der Schulkinder außerhalb des Unterrichts, sowie der schulentlassenen Jugend.

Das Jugendamt hat die freiwillige Tätigkeit zur Förderung der Jugendwohlfahrt unter Wahrung ihrer Selbstständigkeit und ihres satzungsmäßigen Charakters anzuregen und tunlichst zu unterstützen und mit ihr zum Zwecke eines planvollen Ineinandergreifens aller Veranstaltungen und Einrichtungen der öffentlichen und privaten Jugendhilfe und der Jugendbewegung zusammenzuwirken.

Diese Bestimmungen — von Vertretern der freien Wohlfahrtspflege teils gefordert, teils bekämpft — scheinen geeignet, das Jugendamt zum Mittelpunkt der gesamten öffentlichen und privaten Jugendhilfe zu machen und dadurch endlich die Planmäßigkeit und Einheitlichkeit der Jugendwohlfahrtspflege zu ermöglichen, die der Größe der zu bewältigenden Aufgaben gegenüber notwendig ist. Voraussetzung ist allerdings, daß geeignete, sachkundige, zielklare und taktvolle Persönlichkeiten für die Leitung dieser Ämter gefunden werden. Die Herbeiführung eines fruchtbaren Zusammen-

arbeitens von behördlicher und privater Fürsorge wird eine ihrer wichtigsten aber gewiß auch schwierigsten Aufgaben sein.

In der Begründung zum Gesetzentwurf wird betont, daß der Aufgabenkreis der Jugendämter grundsätzlich nicht auf die verwahrloste und gefährdete Jugend beschränkt bleiben soll. Wenn es dort heißt:

„Es können nicht genug Aufgaben für die gesunde, normale Jugend bei den Jugendämtern zusammengetragen werden, um diesen den Charakter wahrer Wohlfahrteinrichtungen zu geben und ihnen dadurch eine Volkstümlichkeit zu sichern, ohne die sie zu bürokratischer Unfruchtbarkeit verurteilt sein würden,“

so kann man nur wünschen, daß diese Unternehmungslust und Arbeitsfreude allen künftigen Trägern und Mitarbeitern der Jugendämter innewohnen, und daß sie durch den traurigen Tiefstand unserer Wirtschaftslage nicht erstickt, nicht allzusehr gefesselt werden möge.

Noch ungeklärt ist die Frage der **A b g r e n z u n g** des Arbeitsfeldes der Jugendämter gegenüber den Gesundheitsämtern; diese beanspruchen den Mutter- und Säuglingsschutz sowie Kleinkinder- und Schulkinderfürsorge, soweit sie sozial - h y g i e n i s c h e r Natur sind, als ihr Gebiet, während jene Wert darauf legen, jegliche Art der Fürsorge für Kinder und Jugendliche zu umfassen. Man ist zur Zeit bemüht, einen beide Teile befriedigenden Weg zu finden, der die als dringend notwendig erkannte Einheitlichkeit der Jugendhilfe wahrt, ohne die bedeutsame Arbeit der Gesundheitsbehörden, die naturgemäß alle Altersklassen umfassen und gerade der Jugend ihr stärkstes Interesse zuwenden müssen, zu zerreißen oder zu stören. Wo allgemeine Wohlfahrtsämter mit Abteilungen für die Gesundheits-, die Jugend- und die allgemeine wirtschaftliche Fürsorge bestehen, dürfte sich das Problem am leichtesten lösen lassen. Erwähnt sei in diesem Zusammenhang übrigens auch die neue preußische Regelung der Krüppelfürsorge durch Gesetz vom 6. Mai 1920 seitens des Ministeriums für Volkswohlfahrt. Dieses Gesetz legt die Verpflichtung zur öffentlichen Krüppelfürsorge grundsätzlich den Stadt- und Landkreisen auf, läßt aber die Frage offen, wie weit die Jugendämter für dieses Gebiet zuständig sein sollen. Es ist nicht ausgeschlossen, daß sich noch mehr solcher strittigen Gebiete nach Inkrafttreten des Jugendwohlfahrtsgesetzes in der Praxis ergeben werden.

Sicher ist, daß die Aufgaben, die unser Volk sich in dem Jugendwohlfahrtsgesetz stellt, nur in dem Maße bewältigt werden können, als alle Schichten des Volkes, vor allem die Träger der freien Wohlfahrtspflege sowie die Ärzte- und Lehrerschaft zur Mitarbeit bereit und fähig sind.

Die Organe der Kinderfürsorge.

Fähige Mitarbeiter! Eine genügende Anzahl tüchtiger Kräfte für die hauptamtliche soziale Arbeit, sodann aber auch ein

Heer freiwilliger Helfer, die — erfüllt von Verantwortungsgefühl und Verständnis nicht nur für die wirtschaftliche, sondern auch für die tiefe seelische Not unseres Volkes — mitarbeiten wollen an der Schaffung gesünderer Verhältnisse. Wie gewinnen wir sie? Wer eignet sich zur Beeinflussung der Jugend? Kann man zum sozialen Beruf erziehen? Wie soll die Ausbildung beschaffen sein? Das sind Fragen, die mehr als Gesetzesparagrafen und Verwaltungsmaßnahmen als ausschlaggebende für die Gestaltung der Wohlfahrtspflege im allgemeinen, der Jugendhilfe im besonderen, empfunden werden.

Eine den Bedürfnissen der Praxis genügende planmäßige Berufsausbildung gibt es bisher nur für Frauen, wie überhaupt die soziale Tätigkeit immer mehr als der Beruf der Frau, die Betätigung ausgesprochen weiblicher, vor allem mütterlicher Wesensart anerkannt worden ist und überall dort die reichste und tiefste Ausgestaltung, die charakteristische Ausprägung als „Kulturmission“ erhalten hat, wo Frauen auf die Berufsschulung ausschlaggebenden Einfluß gewonnen haben. Namen wie Alice Salomon, Frieda Duen-sing, Marie Baum, Gertrud Bäumer, Lili Droesch, Rosa Kempf, Marie Kröhne, Anna von Gierke u. a. sind mit dem Werden des Berufs der Wohlfahrtspflegerin oder Sozialbeamtin und dem ihm verwandten der Jugendleiterin untrennbar verbunden.

Während es eine Zeitlang den Anschein hatte, als ob die soziale Frauenbildung — um die Jahrhundertwende aus kurzen, allgemein orientierenden Kursen für ehrenamtliche Hilfskräfte hervorgewachsen — immer mehr zur Spezialisierung nach Fachgebieten innerhalb der Wohlfahrtspflege dränge, macht sich in den letzten Jahren steigend ein Bedürfnis nach Vereinheitlichung geltend. An Stelle der Spezialistinnen für Säuglingsfürsorge, für Wohnungspflege, für Tuberkulose, Geschlechtskrankheiten, Trinkerfürsorge, Jugendfürsorge, Jugendpflege u. a. tritt in der Praxis mehr und mehr die „Familien“- , „Kreis“- oder „Bezirksfürsorgerin“, die „Quartierschwester“ oder „Einheitsfürsorgerin“. Charakteristisch ist diese Entwicklung in den letzten Jahren auch auf dem Gebiete der Schulpflege hervorgetreten. Hier hatte sich neben der Schulschwester, der meist krankenpflegerisch geschulten Gehilfin des Schularztes, die in sozialen Frauenschulen und sozialpädagogischen (z. B. auch Jugendleiterinnen-) Seminaren ausgebildete Schulpflegerin eingebürgert und sie vielfach verdrängt. Diese war nicht nur Gehilfin des Arztes; auf Grund ihrer Kenntnis der typischen Erscheinungen von Jugendnot und Gefährdung, sowie der Mittel und Wege zur Abhilfe, durch ihren geschulten Blick für Notstände und deren Zusammenhänge mit allgemeinen sozialen Ursachen war sie zu selbständigem Eingreifen befähigt, sah Schädigungen, die dem ungeschulten Auge entgehen, und wurde somit auch der Lehrerschaft meist bald unentbehrlich als Mittlerin zwischen Haus und Schule, Schule und Jugendwohlfahrtsvereinen und -behörden; allmählich

wurden ihr auch Schutzaufsichten über gefährdete und verwahrloste Kinder übertragen, soweit sie sie nicht den zuständigen Jugendämtern und Kinderschutzvereinen überweisen konnte. In einigen Städten hat man diesen Kräften die Kleinkinderfürsorge, vereinzelt auch die Oberleitung der Kindergärten und Horte mit übertragen, in anderen — z. B. Berlin-Schöneberg und Halle — hat man sie mit der Beaufsichtigung der Kostkinder, der Mündel des Berufsvormundes, der unter Einzelvormundschaft stehenden sowie der nicht vollsinnigen und verkrüppelten Kinder beauftragt. In ländlichen Verhältnissen war es vorwiegend die Säuglingsfürsorgerin, der allmählich die Kleinkinder- und Schulkinderfürsorge, die Aufgaben der Wohnungsaufsicht, Beratung Tuberkulöser, Geschlechtskranker u. a. m. zugewiesen wurden, so daß wir heute schon sehr oft unter der „Kreisfürsorgerin“ die vom Kreis angestellte „Familienpflegerin“ verstehen. Je mannigfaltiger die Aufgaben dieser Wohlfahrtspflegerin werden, desto notwendiger ist es, ihr Arbeitsgebiet räumlich zu begrenzen, desto mehr wird sie zur Vertrauensperson, zur Volks-erzieherin innerhalb ihres Bezirks. Im gleichen Schritt wachsen die Anforderungen sowohl an ihre Qualifikation als Persönlichkeit als an ihre Ausbildung. Der Erfolg der Arbeit ist — oft in auffallender Weise — abhängig von der Persönlichkeit der Fürsorgerin. Man erwartet von ihr nicht wenig: Wärme und Objektivität, pädagogischen Takt, die Fähigkeit, sich in Sprache, Anschauungs- und Denkweise der ihrer Fürsorge anvertrauten Bevölkerung einzufühlen, eine Fülle praktischen Wissens und Könnens, z. B. auf sozialhygienischem Gebiet, die Kenntnis einer Reihe gesetzlicher Bestimmungen, Verständnis für volkswirtschaftliche Zusammenhänge, soziologische Vorgänge: jedenfalls einen weiten Horizont, vereint mit psychologischem Verständnis und scharfem Blick für die naheliegenden Dinge des täglichen Lebens. Man verlangt von ihr die Bewältigung einer Fülle von praktischer Kleinarbeit, und erwartet gleichzeitig, daß sie Notstände entdecken, Wege zur Abhilfe suchen, „organisieren“ wird.

„Beides läßt sich hier nicht nur gut vereinigen, sondern greift der Natur der Sache nach immer unmittelbar ineinander über. Wer nur organisieren will, verliert leicht, wie Antäus, wenn er die Mutter Erde verläßt, seine Kraft. Wer aber nur in der Kleinarbeit steht, ermüdet, trocknet ein und muß neue Kraftquellen suchen.“ (Dr. Marie Baum^{*)}).

Die sozialen Frauenschulen stehen somit vor keiner leichten Aufgabe. Sie sollen Kräfte schulen für einen Komplex von Aufgaben, deren Umfang und Tragweite noch niemand ganz übersieht, deren Formen im Werden, im Osten Deutschlands andere als im Westen, im Norden andere als im Süden sind. — Die ihnen

^{*)} In Heft 14 der Schriften der Zentralstelle für Volkswohlfahrt „Das Zusammenarbeiten der Wohlfahrtsvereine. Die Ausbildung von Wohlfahrtsbeamten.“ 1. Bd. Berlin 1919. (Heymann.)

zuströmenden Schülerinnen sind nicht immer für den Beruf geeignet. Läßt doch das große Bedürfnis nach sozial geschulten Kräften, das während des Krieges nicht annähernd gedeckt werden konnte, den sozialen Beruf heute als z. T. aussichtsreiche Laufbahn erscheinen, während er früher — als schlecht besoldet, mühselig und entbehrungsreich in bezug auf äußere Güter — eine natürliche Auslese der Tatfreudigsten und Opferwilligsten bedingte. Das Problem der Auswahl der wirklich geeigneten Kräfte gewinnt immer mehr an Bedeutung. Eine gewisse Gefahr bedeutet auch die schnelle Ausbreitung der sozialen Berufsschulen. Die Zahl betrug bei Kriegsausbruch neun allgemeine soziale Frauenschulen und neun für besondere Zweige und beträgt jetzt 39, von denen 28 staatlich anerkannt sind.

Unter den städtischen Gründungen tritt als neu ein Typus von Wohlfahrtsschulen unter männlicher (ärztlicher) Leitung auf. Im Gegensatz zu den von Frauen geschaffenen allgemeinen sozialen Berufsschulen beschränken sie sich fast ausschließlich auf das Gebiet der Sozialhygiene; sie wollen Gehilfinnen des Arztes für den Gesundheitsdienst der Städte und Kreise schulen und verlangen dementprechend als Vorbildung die der Krankenpflegerin. Für eine solche Ausbildung von „Gesundheitsfürsorgerinnen“ ist in Württemberg am 6. Oktober 1917 eine staatliche Prüfungsordnung geschaffen worden.

In Preußen hatte der Minister des Innern in Gemeinschaft mit dem Minister für die geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten am 10. September 1918 zur Ablegung der Fürsorgerinnenprüfung außer dem 1½-jährigen Besuch einer sozialen Fachschule den Nachweis der staatlichen Anerkennung als Kranken- oder Säuglingspflegerin sowie einer pädagogischen Ausbildung und Prüfung — als Kindergärtnerin, Hortnerin oder Lehrerin — vorgeschrieben. Diese Bestimmungen, die auch eine Prüfung der praktischen Eignung vorsahen, stießen sowohl von seiten der sozialen Frauenschulen als auch der Träger der Wohlfahrtspflege, auf lebhaften Widerstand, der durch eine Einschränkung der Bestimmungen (Erlaß vom 29. März 1919) nicht behoben wurde. — Die bedeutendsten sozialen Frauenschulen schlossen sich zu einer Konferenz zusammen, die im April 1919 in einer ausführlich begründeten Denkschrift die Aufhebung der Ausbildungsbestimmungen forderte und Vorschläge für eine neue Regelung machte.

Auf Grund dieser Vorschläge wurden nach langwierigen Verhandlungen am 22. Oktober 1920 von dem neu geschaffenen preußischen Ministerium für Volkswohlfahrt neue Vorschriften über die Prüfung von Wohlfahrtspflegerinnen erlassen. Diese sehen für die Ausbildung wie für die Prüfung drei Hauptfächer vor, von denen eins zu wählen ist: 1. Gesundheitsfürsorge, 2. Jugendwohlfahrtspflege, 3. Allgemeine und wirtschaftliche Wohlfahrtspflege. Für eines dieser Fächer ist eine entsprechende

Fachbildung oder Berufserfahrung vor Eintritt in den zweijährigen Lehrgang einer staatlich anerkannten Wohlfahrtsschule nachzuweisen. Als Schulbildung ist Lyzeum oder neunklassige Mittelschule vorgeschrieben; doch werden auch Absolventinnen der Volksschule zugelassen, wenn sie sich einer schulwissenschaftlichen Vorprüfung unterziehen. Bei dieser wird auf die Kenntnis einer Fremdsprache verzichtet. (Erlaß vom 5. Januar 1921.) Den seit Jahren in der Arbeit bewährten Wohlfahrtspflegerinnen kann bis zum Oktober 1923 unter gewissen Voraussetzungen die staatliche Anerkennung ohne Prüfung erteilt werden.

Der von Führerinnen der Arbeiterinnenbewegung vertretenen Forderung, auch Frauen der handarbeitenden Bevölkerung, die nicht in der Lage sind, eine jahrelange Ausbildung durchzumachen, den Aufstieg in soziale Berufsarbeit zu ermöglichen, wurde im Jahre 1920 versuchsweise durch Einrichtung von Halbjahrskursen an sozialen Frauenschulen in Berlin, Hamburg, Köln und München entsprochen. Die Schülerinnen waren mit Hilfe der Gewerkschaften aller Richtungen ausgewählt, der Besuch der Kurse durch Unterhaltsbeiträge ermöglicht worden. Die Mittel wurden vom Reichsministerium des Innern, dem Reichsarbeitsministerium, den Preußischen Ministerien für Volkswohlfahrt und für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, sowie den drei Gewerkschaftsgruppen gemeinsam aufgebracht. — Über das Ergebnis des interessanten Versuchs wird erst berichtet werden können, wenn die Absolventinnen der Kurse längere Zeit in der Arbeit stehen. Vereinzelt sind in den letzten beiden Jahren — mit Hilfe von Stipendien — Arbeiterinnen auch in den ordnungsmäßigen Lehrgang sozialer Frauenschulen aufgenommen worden. — Der Wunsch, die Schichten, denen die soziale Fürsorge in erster Linie dient, zu möglichst intensiver und wirksamer Mitarbeit heranzuziehen, ohne jedoch die auf Grund der bisherigen Erfahrungen als notwendig erkannten Forderungen an die Ausbildung allzusehr herabzudrücken, hat die zuständigen Kreise — z. B. auch den 1921 eingesetzten Bildungsausschuß des Deutschen Verbandes der Sozialbeamtinnen — veranlaßt, sich eingehender mit diesen Fragen zu befassen.

Wichtig ist ferner das akademische Studium, das Männern und Frauen vielfach eine Grundlage für die Berufsarbeit innerhalb der Wohlfahrtspflege bietet. Von einigen Universitäten — z. B. Frankfurt a. M., Hamburg und Köln — wird neuerdings auf die Ausbildungsnotwendigkeiten für Sozialbeamte erfreulicherweise Bedacht genommen. Hier gilt es noch brauchbarere Wege, insbesondere bezüglich praktischer Schulung, zu suchen. Es ist — z. B. von Dr. Dresel-Heidelberg — darauf hingewiesen worden, daß für die Ausbildung der Sozialbeamten vor allem ein Fallen der allzu scharfen Trennungslinien zwischen den Fakultäten erforderlich ist.

„Rechtliche, wirtschaftliche, gesundheitliche und von der Erziehung und Selbsterziehung abhängige Beziehungen bestehen zwischen den Menschen, die sich oft verstärkend, oft gegen einander wirkend, meist in ihrem Zusammenhang noch unerforscht, als soziale Nöte der einzelnen erscheinen. — Hier haben wir die Vielheit der Wurzeln sozialer Not vor uns und müssen zugeben, daß es sich um Einflüsse des Gesamtlebens handelt und nicht nur um die von einer Seite her wie der bisher überbetonten Wirtschaft.“ . . . „Der künftige Sozialbeamte braucht neben juristischen, volkswirtschaftlichen, philosophischen und pädagogischen Kenntnissen eine nicht unerhebliche Ausbildung in der Biologie als Grundlage für sozialhygienische Studien.“ Dabei darf es nicht darauf ankommen, nur etwas von allen Gebieten an Wissen zu vermitteln, „sondern das Wissen um Recht, Wirtschaft, Gesundheitslehre und Pädagogik muß zu einer festgegründeten Weltanschauung zusammengefaßt werden, aus der allein in der sozialen Betätigung zielsicheres Handeln fließen kann“ *).

Zu nennen sind hier auch die Hochschulen für kommunale und soziale Verwaltung Frankfurt a. M., Dessau, Köln und Münster sowie die im Herbst 1920 auf Anregung des Preuß. Ministeriums für Volkswohlfahrt ins Leben gerufenen Akademien zur Ausbildung von Kreis-, Kommunal-, Schul-, Fürsorge- und Versicherungsärzten (Berlin-Charlottenburg, Breslau, Düsseldorf), ferner besondere Kurse für Leiter von Wohlfahrts- und Jugendämtern, wie z. B. vom Magistrat Frankfurt a. M. im Herbst 1921 auf der „Wegscheide“ bei Bad Orb veranstaltet.

Mit der Einführung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes wird schließlich die soziale Schulung jenes Heeres von Verwaltungsbeamten notwendig, die z. B. als Kreis- und Stadtsekretäre — neben den Fürsorgerinnen — und hoffentlich unter der Leitung gut geschulter männlicher oder weiblicher Sozialbeamten — einen großen Teil der Arbeit zu leisten haben werden. Ob und wie man ihnen jene Berufsgesinnung wird vermitteln können, die unentbehrlich ist, um die im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz aufgestellten Grundsätze durchzuführen, ist noch ein ungelöstes Problem. Voraussichtlich wird sich die im Jahre 1921 gegründete „Reichsgemeinschaft von Hauptverbänden der freien Wohlfahrtspflege“ mit ihm befassen. Auch der im Entstehen begriffene Verband der männlichen Sozialarbeiter dürfte auf diesem Gebiete eine wichtige Aufgabe sehen. — Die von einigen Wohlfahrtsorganisationen in Verbindung mit der Stadtgemeinde Berlin geschaffenen „Lehrgänge in der Wohlfahrtspflege“ sind als ein erfolgreicher Vorstoß in dieser Richtung zu nennen.

Die Anerkennung der künftigen Jugendämter als Erziehungsbehörden — und dementsprechend die Forderung pädagogischer Vorbildung seiner Beamten **) — dürfte übrigens auch zur Heranziehung eines Teils der Lehrerschaft zu beamteten Mitarbeitern führen, wie sie schon mehrfach zur Anstellung von Jugend-

*) „Wohlfahrtsämter.“ 6. Heft der Schriften der Deutschen Gesellschaft für soziales Recht. Stuttgart 1920. Enke. S. 103 bis 114. Vgl. auch die Ausführungen von Prof. Albrecht in „Die Reform der staatswissenschaftlichen Studien“, herausgegeben von Jastrow. München und Leipzig 1920.

**) Prof. Klumker, Frankfurt a. M., fordert im Zentralblatt für Vormundschaftswesen, 12. Jahrg., Nr. 19/20 (Berlin 1921, Heymann) eine mindestens einjährige praktische Erziehertätigkeit z. B. in Fürsorge-Erziehungsanstalten.

leiterinnen an Jugendämtern geführt hat. Darüber hinaus aber wird in weitestem Maße auf die freiwillige Mitarbeit der Lehrerschaft gerechnet werden müssen. Die Jugendfürsorge kann auf die Hilfe der Schule nicht verzichten, schon aus dem Grunde, weil nur die Schule die 6—14jährigen vollständig erfaßt und ihre Gefährdung zuerst zu beobachten Gelegenheit hat. — (Die Arbeit der Schule aber wird um so fruchtbarer werden, als eine kraftvolle, gut organisierte Jugendwohlfahrtspflege für gesunde Aufwuchsbedingungen, für Beseitigung oder doch Verminderung gesundheitlicher und sittlicher Schädigungen sorgt.) Ein Bekanntmachen der Lehrerschaft mit der Organisation, den Aufgaben und Zielen neuzeitlicher Wohlfahrtspflege, insbesondere der Jugendhilfe, ist daher unumgänglich notwendig. In einer Reihe von Kursen des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht ist in den letzten Jahren in diesem Sinne gewirkt worden. Es wäre zu wünschen, daß auch die Lehrerbildungsstätten sich in höherem Maße den sozialen Fragen zuwendeten und der Lehrerschaft die Augen öffneten für die wirtschaftlichen und sittlichen Nöte, unter denen Tausende von Familien leiden. Die Schule wird in dem Maße Erziehungsstätte werden, als die Erzieher lernen, das Kind in der Totalität seiner Lebensbeziehungen und Aufwuchsbedingungen zu sehen.

Aber nicht nur für die soziale Berufsarbeit und die Schule sind gründliche Kenntnisse auf dem Gebiete der Jugendfürsorge erforderlich. Soll es uns gelingen, der ungeheuren sozialen Notstände Herr zu werden, insbesondere die im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz gesteckten Ziele zu erreichen, so wird eine intensive Volkshilfsarbeit einsetzen müssen. Sie wird vornehmlich den Trägern der Regierung und Verwaltung, den Volksvertretern in den Parlamenten des Reichs, der Länder und nicht zuletzt der Gemeinden zu gelten haben. Und schließlich wird man nach Mitteln und Wegen suchen müssen, diese Kenntnisse in die breitesten Schichten des Volkes hinein zu tragen. Dazu können Sammlungen wie die Deutsche Kinderhilfe Gelegenheit bieten. Ausstellungen, Kurse, Vorträge, die Presse können dazu beitragen.

Beachtenswert ist in diesem Zusammenhange auch der soziale Einschlag, den die auf dem Lyzeum aufgebaute „Frauens Schule“ in Preußen durch den Erlaß vom 31. Dezember 1917 erhalten hat. Übrigens dürften in dieser Richtung auch Aufgaben der Volkshochschulen liegen. — Sie können einerseits im Rahmen von Themen der Bürgerkunde, andererseits aber — und das dürfte als das elementare und grundlegende besonderer Beachtung wert sein — im Anschluß an Vorträge und Übungen über Fragen der Kinderpflege und -erziehung wirken, wie es z. B. von einigen thüringischen Volkshochschulen durch Veranstaltung der Wanderausstellung „Das Kleinkind“*) mit gutem Erfolg versucht wurde.

*) Zu beziehen vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

Eine Aufklärung, aber mehr noch Bildungs- und Erziehungsarbeit in den angedeuteten Richtungen scheint heute um so mehr geboten, als unsere parteipolitische Zerklüftung überall, wo sie sich mit Sachkenntnis vereint, in oft verhängnisvoller Weise dem Schlagwort und der Verhetzung Tür und Tor öffnet. Die Folge ist dann z. B. jenes nach der Revolution geradezu sprichwörtlich gewordene Mißtrauen, das sich — von blindem Klassenhaß geleitet — auch gegen die bisherigen Träger der Wohlfahrtspflege richtet und das besonders in der Kinderfürsorge auf die Dauer alle Bemühungen unfruchtbar machen und somit die Arbeitsfreudigkeit lähmen muß.

Die Träger der Kinderfürsorge.

Derartige politische Voreingenommenheit hat in den letzten Jahren auch die Verhandlungen über die Kommunalisierung von Einrichtungen der Kinderfürsorge oft erschwert. Eine Kommunalisierung kann z. B. für Tagesstätten zur Versorgung aufsichtsloser Kinder — Bewahranstalten, Kindergärten und Horte — in Frage kommen, die bekanntlich zum allergrößten Teil das Werk von Kirchen, Vereinen und Stiftungen sind*). Die während des Krieges und nach Friedensschluß außerordentlich gestiegenen Unterhaltungskosten**) veranlaßten die freie Liebestätigkeit in steigendem Maße auf größere Unterstützung von seiten der Kreise und Gemeinden zu dringen und den Vertretern der Behörden dementsprechend einen größeren Einfluß in der Verwaltung der Anstalten und Vereine einzuräumen; man wünschte aber dabei die Initiative der freien Wohlfahrtspflege in der Leitung gewahrt zu sehen. — Demgegenüber ist von politisch linksradikalen Kreisen eine völlige Ausschaltung der Vereine und Kirchen gefordert worden, was auf der Reichsschulkonferenz in den Leitsätzen der Minderheit des Ausschusses I — Kindergarten — zum Ausdruck kam in dem Satz: „Einrichtungen der freien Liebestätigkeit und Wohlfahrtspflege sind innerhalb einer Übergangszeit bis zum Jahre 1930 von den Kommunen und Landgemeinden zu übernehmen.“

Die Städte selbst haben sich mehrfach gegen solche Pläne der Verstädtlichung von Wohlfahrtseinrichtungen ausgesprochen. Sie

*) Nach der letzten amtlichen Statistik für Preußen, 1912/13 (vgl. „Kleinkinderfürsorge, eine Einführung in ihr Wesen und ihre Aufgaben“, Leipzig 1917) waren nur etwa 4,8% der Kleinkindertagesstätten von Gemeinde oder Kreis unterhalten, alle anderen von Kirchengemeinden, Vereinen, Stiftungen, industriellen Unternehmungen oder Gütern. Aus einer Rundfrage des Deutschen Ausschusses für Kleinkinderfürsorge, 1920 (vgl. „Nachrichtendienst für Kleinkinderfürsorge“, Nr. 52/53) geht hervor, daß sich dieses Verhältnis nicht wesentlich geändert hat, wenn auch die städtischen Zuschüsse manchenorts wesentlich höhere sein mögen als vor dem Kriege.

**) Vgl. Dr. Käthe Mende, „Die Not der Erziehungs- und Kinderheilanstalten.“ Soziale Praxis 1921, S. 206 bis 208 und Prof. Dr. F. Rott, „Die Not der geschlossenen Säuglingsfürsorgeeinrichtungen.“ 1920.

fürchten, die freie Liebestätigkeit würde sich nach Abgabe der Anstalten mehr und mehr zurückziehen und sehen darin neben der ideellen eine finanzielle Einbuße, die unter den heutigen schwierigen wirtschaftlichen Verhältnissen schwer ins Gewicht fallen müßte. — Die tatsächliche traurige Lage spiegelt sich wohl am deutlichsten in den von der Vereinigung der Finanzdezernenten des Deutschen Städtetags aufgestellten Richtlinien: „Einschränkung der gemeindlichen Zuschüsse und Beiträge an gemeinnützige Vereine und Anstalten, insbesondere an solche, deren Wirkungskreis über das Stadtgebiet oder den eigentlichen Tätigkeitsbereich der Gemeinde hinausgeht; zum mindesten Verweigerung erhöhter Zuschüsse. Grundsätzliche Ablehnung der Übernahme von Aufgaben, die bisher der freien Liebestätigkeit überlassen waren, . . . Einstellung oder Einschränkung der Kriegswohlfahrtspflege, soweit sie nicht durch staatliche Zuschüsse gestützt ist“).

Trotzdem seien nachstehend „Vorschläge für eine Neugestaltung der Krippen, Kindergärten und Horte“ wiedergegeben, die von Vertretern der freien Wohlfahrtspflege (Deutscher Ausschuß für Kleinkinderfürsorge) aufgestellt sind und eine Synthese der Vorteile städtischer Verwaltung einerseits, freier Wohlfahrtsarbeit anderseits zum Ziele haben.

1. Die bisher von den Vereinen betriebenen Einrichtungen werden im Wege der Vereinbarung in städtische Verwaltung übernommen.
2. Die Angestellten der Vereine werden städtische Angestellte.
3. Die Verwaltung der Einrichtungen erfolgt durch Ausschüsse des Jugendamtes, die von letzterem gewählt werden; in diese Ausschüsse haben die Vereine Vertreter zu entsenden; im übrigen sollen in ihnen die Elternschaft und die Angestellten vertreten sein.
4. Die wirtschaftliche und soziale Leitung der einzelnen Einrichtungen erfolgt durch ehrenamtliche Kräfte; die technische Leitung untersteht der Aufsicht des Schulinspektors. Die ehrenamtlichen Kräfte sind für den Betrieb und die Rechnungsführung verantwortlich, sie werden vom Ausschuß auf Vorschlag des Vereins bestellt.
5. Bei den einzelnen Einrichtungen sind nach Bedarf Verwaltungsausschüsse zu schaffen, in denen die ehrenamtlichen Kräfte, Angestellten und Elternschaft vertreten sein sollen; sie haben die Angestellten in der Arbeit zu unterstützen und Anregungen für die Ausgestaltung der Arbeit zu geben.
6. Die Vereine haben die Aufgabe, die ehrenamtlichen Kräfte zu stellen, Mittel für besondere Veranstaltungen (z. B. Weihnachtsbescheerungen), für Befreiung vom Pflegegeld, für neue Einrichtungen und Versuche usw. zu beschaffen.

Die Aufsichtsbehörden.

Noch nicht ganz geklärt ist die Frage nach der Aufsichtsinstanz für Einrichtungen der Erziehungsfürsorge. Bisher ist die Aufsicht z. B. über Tagesstätten in den deutschen Bundesstaaten ganz verschieden geregelt. Meist — wie in Preußen und Bayern — unterstehen sie als Erziehungsanstalten den Schulbehörden. Die bevorstehende Einführung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes legt eine Einbeziehung dieser Wohlfahrtseinrichtungen in das Arbeitsgebiet

*) Mitteilungen des Deutschen Städtetages. Bd. 8. Nr. 7. 1921.

der Jugendämter nahe, um so mehr, als ein Zusammenhang mit dem Pflegekinderwesen gegeben ist. Der Ausschuß I der Reichsschulkonferenz war dieser Ansicht, wollte jedoch die Vorklassen für schulalttrige, aber nicht schulreife Kinder (Schulkindergärten) den Schulbehörden lassen. Demgegenüber betont die andere Richtung*), daß eine sachverständige pädagogische Aufsicht am besten durch die Zuständigkeit der Schulbehörden gewährleistet sei und daß die nötige Verbindung mit der Jugendfürsorge durch einen „Fürsorgeausschuß“ geschaffen werden könne.

Auf eine Anfrage beim Reichsministerium des Innern erwiderte Ministerialrat Dr. Gertrud Bäumer:

„Wir sind der Meinung, daß die fachliche Beaufsichtigung der Kindergärten und Horte durch die Unterrichtsverwaltung durch das Jugendwohlfahrtsgesetz nicht berührt wird. § 20 erstreckt sich allerdings auch auf Anstalten, die Kinder für einen Teil des Tages aufnehmen und das ist auch unbedingt notwendig, um den bestehenden unzulänglichen Anstalten beikommen zu können. Die besonderen Bedingungen der Genehmigung werden ja durch Richtlinien zum Gesetz festgelegt werden müssen. Dabei wird das Verhältnis der Zuständigkeit von Schulverwaltung und Jugendamt im besonderen zu regeln sein — wohl im wesentlichen auf der Grundlage, daß das Jugendamt die Beaufsichtigung auch der hygienischen und sonstigen Anforderungen im Zusammenwirken mit der Schulverwaltung durchführt, oder auch ihr übertragen kann.“

Das bunte Bild des gegenwärtigen Zustandes, das 1919 eine Umfrage des Deutschen Ausschusses für Kleinkinderfürsorge**) ergab, zeigt, daß die Regelung in den einzelnen Städten aus Zweckmäßigkeitsgründen lokaler Natur bisher ganz verschieden erfolgt ist. In 31 (von 75) Städten sind die Kindergärten und verwandten Anstalten der Schulbehörde unterstellt, in 10 Fällen städtischen Jugendämtern, in 6 Fällen Wohlfahrtsämtern. Aus 12 Städten wird berichtet, daß dort vorhandene private Einrichtungen weder der Schulbehörde noch dem Jugend- oder Wohlfahrtsamt unterstehen. Sowohl für die Unterstellung unter die Schulbehörde als auch für die Aufsicht des Jugend- oder Wohlfahrtsamtes werden beachtenswerte Gründe angegeben. Bei der Schulbehörde übt fast durchweg der Schulrat die Aufsicht aus, in München und Frankfurt a. M. steht ihm eine Oberkindergärtnerin zur Seite. Bei den Jugend- und Wohlfahrtsämtern ist die Aufsicht oft fachlich geschulten Frauen (Jugendleiterinnen) direkt übertragen, eine Einrichtung, die wohl zum großen Teil auf die als sehr zweckmäßig erprobte Tätigkeit der Einrichtnerinnen bei den Frauenreferaten der Kriegsamtstellen zurückzuführen ist.

Kleinkinder- und Schulkinderfürsorge im engeren Sinne.

Wenden wir uns nun nach dieser allgemein orientierenden Umschau über neuere Strömungen in der Organisation der Kinderfürsorge der Entwicklung innerhalb einzelner Zweige zu, so fällt vor

*) Vgl. Julius Ziehen, „Zur Frage der Verwaltung des Kindergartenwesens“. Monatsschrift Kindergarten. März 1921 und Polligkeit, ebenda, Oktober 1921.

**) Siehe Nachrichtendienst über Kleinkinderfürsorge. Nr. 56 bis 58.

allem im Kindergartenwesen eine lebhaftere Bewegung auf. Neben Bestrebungen zur Vertiefung und Erweiterung der Ausbildung von Kinderpflegerin, Kindergärtnerin und Jugendleiterin innerhalb des Deutschen Fröbel-Verbandes, die zur Förderung der zeitlichen Verlängerung der Ausbildungskurse führen, sehen wir die kirchlich gerichteten Kreise mit der Ausarbeitung von Vorschlägen für eine bessere Ausbildung der Kleinkinderlehrerin, insbesondere für ländliche Verhältnisse, beschäftigt*).

Während des Krieges hat die Reform der meist völlig unzulänglichen Bewahranstalten manchen Fortschritt gemacht, nachdem die Frauenreferate der Kriegsamtsstellen sachkundige „Einrichterrinnen“ in die Anstalten gesandt haben, die nicht nur Verbesserungsvorschläge machten, sondern auch die zur Durchführung ihrer Pläne erforderlichen Mittel beschafften. Allerdings scheiterten oft die bescheidensten Wünsche in bezug auf Hygiene und Pädagogik an der Überfüllung der Anstalten und an der unzureichenden Vorbildung der als Kleinkinderlehrerinnen, Schwestern und „Kinderantanten“ tätigen Kräfte; die verhältnismäßig kleine Zahl gut ausgebildeter und erfahrener Persönlichkeiten war bald erschöpft und die von den Seminaren kommenden jungen Kräfte nicht immer den Anforderungen gewachsen. — Nach Kriegsende fielen die Unterstützungen des Kriegsamtes fort, während die Unkosten ins Ungemessene stiegen. Durch die großen wirtschaftlichen Nöte, insbesondere auch die Wohnungsnot, die die kirchlichen und Vereinseinrichtungen wie die städtischen treffen, werden alle Reformpläne wesentlich gehemmt. Dazu kommt, daß man wohl die durch kurzfristige Kriegskurse in die Arbeit gelangten Helferinnen entlassen kann, schwerlich aber die seit Jahren mit Hingebung meist gegen jämmerliche Gehälter arbeitenden Leiterinnen. Man könnte diese, soweit sie nicht schon zu alt sind, durch längere und möglichst oft zu wiederholende Fortbildungskurse bis zu einem gewissen Grade zu besserer Arbeit befähigen. Aber auch dazu fehlen meist die Mittel, besonders da, wo Unterbrechung der Berufstätigkeit und Versetzung in eine andere Stadt zum Zwecke der Fortbildung nötig wäre.

Unter diesen Umständen scheint es wenig erfolgversprechend, Mindestforderungen an Verwaltung und Betrieb von Tagesstätten auf gesetzlichem Wege zu erlassen, wenn man nicht gleichzeitig die Mittel zu ihrer Durchführung bereit stellen kann. Die vom Reichsminister des Innern im Rundschreiben vom 10. Juni 1920 aufgestellten Grundsätze für die Einrichtung und den Betrieb von Krippen, Kinderbewahranstalten und Kindergärten**) — sie sind übrigens fast ausschließlich auf Krippen zugeschnitten — bezüglich des Gesundheitsschutzes der in solchen Anstalten unter-

*) Vgl. Ländliche Kleinkinderfürsorge. Berlin 1921. Deutsche Landbuchhandlung.

**) Veröffentlichungen des Reichsgesundheitsamts. 44. Jahrgang. Nr. 30.

gebrachten Kinder haben dementsprechend keinerlei bindende Kraft; der Reichsminister regt die Landesbehörden nur an, auf dem Verwaltungswege auf die Befolgung der Grundsätze hinzuwirken. Pädagogische Mindestforderungen sind vom Deutschen Fröbel-Verband*) aufgestellt worden; sie werden wohl allgemein grundsätzlich als richtig anerkannt, ihre Durchführbarkeit aber von den Vertretern der Praxis noch vielfach bestritten. — Die Träger der kirchlichen Einrichtungen lehnen übrigens behördliche Bestimmungen über die Pädagogik meist ab, weil sie eine Einmischung in das religiöse Leben der Anstalten fürchten.

In letzter Zeit tritt die Auseinandersetzung mit der italienischen Ärztin und Pädagogin Dr. Maria Montessori in pädagogisch interessierten Kreisen — besonders auf den Tagungen und in der Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes — stark in den Vordergrund**). Allem Anschein nach wird es nicht zu einer Verdrängung der Fröbelschen Erziehungsweise durch die Montessori-Methode kommen. Vielmehr werden manche Anregungen der Italienerin die Arbeit des Kindergartens erweitern und ergänzen und zu einer Synthese der beiden Methoden führen, wie sie in der Versuchs-Kinderstube des Pestalozzi-Fröbelhauses zu Berlin seit einigen Jahren mit sehr schönen Erfolgen erprobt wird. Vor allem scheint die Auseinandersetzung mit dieser neuen Methode einer tieferen Erfassung der wesentlichen Grundzüge in der Fröbelschen Pädagogik günstig zu sein, die geeignet sein dürfte, die in manchen Kreisen zum Schaden der Kindergartensache eingerissene Mechanisierung, Schablonisierung und Veräußerlichung der von Fröbel stammenden Richtlinien für die praktische Arbeit endlich zu überwinden.

Nicht ohne Bedeutung für die weitere Entwicklung des Kindergartens sind auch die Bestrebungen zur Schulreform, die in der Reichsschulkonferenz Ausdruck fanden. Es sind zwei Momente, die das Interesse der an der Schulreform beteiligten Kreise dem Kindergarten zuwenden. Das erste ist die Pflege des Tätigkeitstriebes, die seit seinem Bestehen das wesentliche Merkmal des Kindergartens ist, so daß die Freunde der Arbeitsschule hier sowohl bezüglich der manuellen Tätigkeit als auch des geistigen Schaffens Jahrzehnte alte Erfahrungen vorfinden, wie ja auch der Handfertigkeitsunterricht der Arbeitsschule die eigentlichen „Kindergarten-techniken“ — Bauen, Modellieren, Ausschneiden, Falten, Stäbchenlegen u. a. m. — zum Ausgangspunkt nimmt, und der „Gesamtunterricht“ ebenso wie die Forderung des Unterrichts-„Erlebnisses“***) im Kindergarten ihre „Urformen“ haben. — Das zweite ist der

*) Flugblatt des Deutschen Fröbel-Verbandes. Zu beziehen von der Geschäftsstelle Berlin, Potsdamer Str. 120.

**) Vgl. Monatsschrift „Kindergarten“.

***) Die beiden letzteren wohl besonders innerhalb der von Henriette Schrader-Breyman, der Gründerin des Pestalozzi-Fröbelhauses, beeinflussten Kreise.

Wunsch der Lehrerschaft, alle Kinder beim Schuleintritt auf einigermaßen gleicher Entwicklungsstufe zu sehen. Dieser Wunsch ist nach Einführung der für alle verbindlichen Grundschule zu einem lauten Ruf nach einer vorbereitenden, allzu große Unterschiede im häuslichen Milieu der Kinder ausgleichenden öffentlichen Erziehung im vorschulpflichtigen Alter geworden. — Wenngleich die Forderung eines für sämtliche Kinder obligatorischen Kindergartenbesuchs — wie sie z. B. von der sozialistischen Lehrerschaft vertreten wird — von dem schon mehrmals genannten Sachverständigen-Ausschuß der Reichsschulkonferenz (und zwar von der Mehrheit und Minderheit), von Vertretern des Deutschen Fröbel-Verbandes, von den evangelischen und katholischen Fachverbänden u. a. abgelehnt wird, so dürfte dieses rege Interesse der Schule doch geeignet sein, den Reformbestrebungen des verhältnismäßig kleinen Kreises der Vertreter des Kindergartens größeres Gewicht zu verleihen und Gehör zu verschaffen. Diese sind:

1. Zuführung derjenigen 3—6jährigen Kinder in die Kindergärten, für deren gesunde Entwicklung die Aufsicht, Pflege und Erziehung des Elternhauses nicht ausreicht, unter Berücksichtigung abnormer Kinder.
2. Schaffung der für diesen Zweck notwendigen Kindergärten bzw. Reform der bestehenden Tagesstätten, insbesondere Umwandlung der Bewahranstalten und Kleinkinderschulen in Kindergärten.
3. Einrichtung von Vorklassen (auch Schulkindergärten genannt) für schulaltrige aber nicht schulreife Kinder, wie sie in vorbildlicher Weise im Pestalozzi-Fröbelhause, Berlin, bestehen*).
4. Umwandlung des ersten Schuljahres im Sinne des Kindergartens, d. h. Übung der Sinne und der Handgeschicklichkeit, Bereicherung und Klärung des Vorstellungslebens, körperliche Erziehung und Pflege an Stelle des Unterrichts mit feststehendem Lehrplan, in dem die Erlernung des Schreibens und Lesens die Hauptsache war**).
5. Schulung der Mütter durch Kurse und Bildung von Arbeitsgemeinschaften, Verbreitung geeigneter Schriften, Veranstaltung von Ausstellungen und Vorträgen, insbesondere erziehliche Beeinflussung der jungen Generation durch Einführung des Unterrichts in Säuglingspflege und Erziehungslehre in Schule, Fortbildungs- und Frauenschule.

*) Vgl. „Vorklasse und Sonderkindergarten“ von Lucy Corvinus. Monatschrift Kindergarten. Oktober 1921.

**) Erwähnt sei an dieser Stelle ein beachtenswerter Versuch in dieser Richtung, der in England von den Schwestern Mc Millan mit einem Freiluft-Kindergarten für ein- bis siebenjährige Kinder unternommen wurde und in einem 1919 bei Dent & Co., London, erschienenen Buche „The Nursery School“ eingehend geschildert wird.

Als beachtenswerte Versuche auf dem Gebiete der Eltern-schulung seien genannt: die vom Nationalen Frauendienst in Stuttgart gegründete Mütterschule*), die Wanderkurse des Vereins für Säuglingsfürsorge und Wohlfahrtspflege in Düsseldorf**) und des Bayerischen Landesverbandes für Säuglings- und Kleinkinderfürsorge, die im Winter 1919/20 veranstaltete Elternschule des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht***), die Tätigkeit der Deutschen Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung (Vors. Dr. Prüfer, Leipzig)†), die Hausfrauenkonferenzen der katholischen Kirche††), die Mütterabende des Pestalozzi-Fröbelhauses†††) und die Veranstaltungen einiger Volkshochschulen z. B. Pößneck, Jena, Apolda, Triebes, Zeulenroda, Weida.

Auch der Ausbau der Mütterberatungsstellen hat Fortschritte gemacht. Doch wird in diesen leider die pädagogische Beratung neben der hygienischen fast völlig unbeachtet gelassen. Von rund 2600 Beratungsstellen für Säuglinge stehen etwa 800 nun auch dem Kleinkinde offen. Während in der Säuglingsfürsorge von einer Behandlung kranker Kinder bisher grundsätzlich abgesehen wurde, läßt sich mit der Ausdehnung der Fürsorge auf das Kleinkind, dem mit einer Regelung der Ernährungsweise allein wenig geholfen ist, dieser Grundsatz nicht aufrecht erhalten. „Die Rachitis und Tuberkulose“ — sagt Prof. Rott*†) „erstere in allen Fällen, letztere zweifellos häufiger als heute noch bekannt ist — nehmen ihren Ausgang vom frühesten Kindesalter. Die Rachitis tritt so gehäuft auf, daß sie, ebenso wie die Tuberkulose, als Volkskrankheit anzusprechen ist. Damit muß aber ihre Bekämpfung oder wenigstens der Beginn ihrer Bekämpfung zur Domäne der auf die Bekämpfung von Volksschäden eingestellten Fürsorgestellen werden.“ Die gleiche Forderung gilt bezüglich der Geschlechtskrankheiten, die seit der Kriegszeit in beängstigender Zunahme begriffen sind. Der II. Deutsche Kongreß für Säuglingsschutz, der im Dezember 1920 zu Berlin tagte, hat sich zu diesen Forderungen bekannt. Damit ist der offenen Säuglings- und Kleinkinderfürsorge ein außerordentlich großes Arbeitsgebiet eröffnet und eine bedeutend größere Volkstümlichkeit gesichert. Sie rückt dadurch in noch nähere Beziehung zu den Fürsorgestellen für Tuberkulose und Geschlechtskranke, den Krankenkassen und Landesversicherungsanstalten, sowie den Krüppelfürsorgestellen. So wird auch von dieser Seite die Vereinheitlichung der

*) L. Lampert, Monatsschrift Kindergarten. 1920, S. 113/14. 1921, S. 255/56.

**) „Mutter und Kind“. 13. Jahrgang. Nr. 1/2.

***) Elfriede Strnad, „Mütter- und Elternschulen.“ Zeitschrift für soziale Pädagogik I, 2. 1920.

†) Prüfer, „Eltern und Kind.“ 2. Jahrgang. S. 74 bis 78.

††) „Hausfrauenkonferenzen“ von M. Meuß, M.-Gladbach 1921.

†††) Lili Droscher, „Mütterabende in Volkskindergarten und Hort.“ Kindergarten. Oktober 1915.

*†) Zeitschrift für Säuglings- und Kleinkinderschutz. XII. Jahrgang. Nr. 9/10.

Fürsorge gefördert, die bei der Besprechung des Fürsorgerinnenberufs schon Erwähnung fand.

Fortschritte sind zu verzeichnen in der Organisation der Hilfsmaßnahmen für kinderreiche Familien. Die im Laufe der letzten Jahre in verschiedenen Städten entstandenen Bünde der Kinderreichen haben sich neuerdings zu einem „Reichsverband der Bünde der Kinderreichen zum Schutze der Familie“ zusammengetan (Geschäftsstelle: Frankfurt a. M., Stiftstr. 30), der seine Aufgabe in der Vertretung der sozialen und wirtschaftlichen Interessen der Kinderreichen sieht. Er erstrebt:

1. Eine den Verhältnissen der kinderreichen Familien angemessene Steuergesetzgebung.
2. Geeignete Wohnungen für kinderreiche Familien.
3. Entlohnung nach sozialen Gesichtspunkten und Kinderzulagen.
4. Wirtschaftliche Vorteile für kinderreiche Familien.
5. Zuweisung von Arbeiten seitens der Gemeinde und anderer Verbände an kinderreiche Familien.
6. Auskunft und Unterstützung bei Anpachtung von Garten- und Ackerland.
7. Besondere Berücksichtigung der kinderreichen Familien bei Unterbringung von Kindern auf dem Lande, bei Vergebung von Freistellen an höheren Schulen und bei Inanspruchnahme von Stiftungen.
8. Unterbringung von schulentlassenen Kindern in Lehrstellen.
9. Einrichtung von Näh- und Zuschneidekursen.
10. Rat und Hilfe in besonders schwierigen Verhältnissen.

Des Ausbaues bedarf noch die Erholungsfürsorge. Da das Kleinkind nicht wie das Schulkind zu Familien auf dem Lande in Pflege gegeben werden kann, ist hier die Schaffung weiterer Erholungsheime und Heilstätten erforderlich. Auch fehlt es noch sehr an Kinderabteilungen der Krankenhäuser in Stadt und Land.

In der Schulkinderfürsorge hat in den letzten Jahren die Erholungsfürsorge einen breiten Raum eingenommen. Besonders zu nennen ist die Tätigkeit des Vereins Landaufenthalt für Stadtkinder, dem es in enger Zusammenarbeit mit den Kreisen und Magistraten gelungen ist, Tausende von Kindern in Familien und Kolonien im In- und Ausland zur Erholung wochen- und monatelang unterzubringen. Die Zahl der ausgesandten Kinder betrug*):

	1917	1918	1919	1920
In Preußen	441 101	207 897	67 177	76 981
Im übrigen Reich . .	133 461	63 769	45 041	54 018
Zusammen	574 562	271 666	112 218	130 999**)

Nachdem die Aufnahmebereitschaft der Familien auf dem Lande geringer geworden, sind Staat und Gemeinden genötigt, in größerem Umfange Kindererholungsheime zu schaffen. Erwähnenswert ist z. B. das große Kindererholungsheim auf dem Heuberg, das von der badischen und württembergischen Regierung gemeinsam auf einem

*) Jahresbericht 1919 des „Landaufenthalt für Stadtkinder E. V.“ Geschäftsstelle Berlin W9, Potsdamer Straße 134 a.

**) Die Höhe dieser Zahlen wird noch deutlicher, wenn man sie mit Zahlen der Vorkriegszeit vergleicht: Laut Bericht der Zentralstelle der Vereinigung für Sommerpflege wurden z. B. 1911 nur 34 475 Kinder verschickt.

ehemaligen Truppenübungsplätze geschaffen wurde und im Sommer 1919 im ganzen 8200 Kinder für 4—6 Wochen verpflegte, sowie eine ähnliche Einrichtung auf der „Wegscheide“ bei Bad Orb i. Spessart.

Neuerdings ist die Initiative zur Schaffung von Landheimen auch mehrfach von Schulen ausgegangen, so z. B. in Frankfurt a. M. und Hamburg“).

Daß die Schule ein besonderes Interesse an der Gesundheit der Kinder hat und haben muß, ist schon betont worden. Es sei in diesem Zusammenhange darauf hingewiesen, daß die Schule in erster Linie für Vermeidung von Schädigungen durch den Unterrichtsbetrieb selbst wird sorgen müssen. Die Verlegung eines Teils des Unterrichts ins Freie — wie es z. B. in vorbildlicher Weise auf dem Gartenland der Berlin-Neuköllner Volksschulen geschieht — gehört hierher. Auch die Einführung eines pflichtmäßigen Spiel- und Wandertages durch Erlaß des preußischen Unterrichtsministers vom 29. März 1920 ist hier zu nennen.

Zu fordern ist ferner Vermehrung und zweckmäßigere Einrichtung der Spielplätze insbesondere in den Großstädten, Ermöglichung von Luftbädern, Ferienspielen und Ferienwanderungen. Der Ausbau bzw. die Einführung intensiver Erholungs-fürsorge am Heimatort verdient bei der ständigen Verteuerung und Erschwerung von Reisen größte Beachtung. Es sei an dieser Stelle auf die Vorschläge von Ritter**) und Herford***) hingewiesen.

Eine sehr große Rolle hat die uns vom Ausland — besonders Nordamerika, der Schweiz, Holland und den nordischen Ländern, ferner aber auch durch die Papstspende, die englischen Quäker, die bischöfliche Methodistenkirche, Spanien, Argentinien, Japan u. a. — vermittelte Hilfe durch Lebensmittel und Kleidung gespielt, die ihren großartigsten Ausdruck in dem Hilfswerk der Religiösen Gesellschaft der Freunde (Quäker) von Amerika gefunden hat.

„Die Aufbringung der Mittel für die für Speisungen benötigten Liebesgaben erfolgt durch Werbung in Amerika, besonders in den deutsch-amerikanischen Kreisen. Die Quäker haben zur Durchführung ihres Hilfswerks Deutschland in acht Distrikte eingeteilt. Jedem Distrikt steht ein Distriktleiter vor, die Speisen werden in den Gemeinden in einer Zentralküche zubereitet und von dort den verschiedenen Speisestellen zugeführt. Die Speisestellen für Schulkinder befinden sich meist in der Schule selbst, manchmal auch in Jugendheimen und Kinderhorten. Für Kleinkinder und Mütter werden meistens Kindergärten und Beratungsstellen als Speiseräume benutzt. Die Durchführung der Organisation erfolgt in enger Zusammenarbeit mit dem Deutschen Zentralausschuß für die Auslandshilfe, der seit November 1919 besteht und sich die Empfangnahme und planmäßige Verteilung der ausländischen Liebesgaben zur Aufgabe gemacht hat. Er ist ein

*) Vgl. Runderlaß des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 22. Februar 1921. (Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. 63. Jahrgang. Nr. 5.)

**) Ritter, „Die Behandlung schwächlicher Kinder in öffentlicher Fürsorge.“ Berlin (Karger) 1920.

***) Herford, „Gesundheitliche Kinderfürsorge am Heimatort.“ Münchener medizinische Wochenschrift 1918, S. 595 bis 597.

Zusammenschluß sämtlicher am Hilfswerk beteiligten großen in- und ausländischen Organisationen, in dem auch die Quäker vertreten sind. Die Städte, in denen die Quäker ihre Speisungen einrichten, werden im Einvernehmen mit dem Deutschen Zentralausschuß ausgewählt. Für die Auswahl der zu speisenden Personen ist die ärztliche Untersuchung maßgebend, für welche Richtlinien bestehen, die von dem im Reichsministerium für Ernährung und Landwirtschaft als Unterausschuß des Deutschen Zentralausschusses gebildeten ärztlichen Beirat der Kinderhilfsmission aufgestellt worden sind. Die Quäker haben ihr Hilfswerk, das im Anfang nur auf Städte über 50 000 Einwohner beschränkt war, mehr und mehr ausgedehnt, sie speisen jetzt auch in vielen Kleinstädten und Landkreisen. Die Ausdehnung die diese Hilfsaktion genommen hat, ist am deutlichsten aus folgenden Zahlen ersichtlich:

Anfang März 1920 in 5 Großstädten	21 000 Portionen
Ende März 1920 wurden in 50 Großstädten Speisungen eingerichtet.	
November 1920 in mehr als 300 Groß- und Kleinstädten täglich	450 000 "
Mitte Februar 1921 827 Gemeinden täglich	691 033 "
Speisungen vor den Osterferien	736 000 "
Autorisation	750 000 "
Gegenwärtige Autorisation (Anfang April 1921)	963 000 "
Schätzungsweise Portionenzahl bis 15. April 1921 täglich . .	900 000 "
Schätzungsweise Portionenzahl bis 1. Mai 1921 täglich . . .	950 000 "
steigend bis zu 1 000 000 Portionen**).	

Im Hinblick auf den schlechten Gesundheitszustand der Jugend ist gegenwärtig die lückenlose Versorgung der Schulen mit leistungsfähigen Schulärzten eine der wichtigsten Forderungen. In kleinen Städten und auf dem Lande ist auf diesem Gebiete noch viel zu wünschen. Die Großstädte von 100 000 Einwohnern an sind alle mit Schulärzten versorgt. Von den 137 dem Deutschen Städtetag angeschlossenen Städten mit geringerer Einwohnerzahl sind 18 noch ohne Schularzt, von denen jedoch 13 vor der Einführung des schulärztlichen Dienstes stehen. Die neuere Entwicklung zeigt sich in den Städten hauptsächlich in der Ausdehnung der schulärztlichen Überwachung auf die mittleren und höheren sowie die Fortbildungsschulen**).

Die Zahl der Städte, die Schulpflegerinnen und Schulschwestern beschäftigen, ist von 28 im Jahre 1917 auf 61 im Januar 1921 gestiegen. Dabei sind die als Bezirksfürsorgerinnen mit der Schulpflege betrauten Organe nicht mitgerechnet (vgl. S. 104 ff.**).

Fortschritte sind seit Friedensschluß auf dem Gebiete der Schulzahnpflege zu verzeichnen, die während des Krieges infolge des Ärztemangels sehr vernachlässigt worden war. — Von den 182 Mitgliedsstädten des Deutschen Städtetags, die eine einschlägige Rundfrage beantworteten, haben 50 städtische Schulzahnkliniken. In weiteren 25 Städten werden die Kinder Privat Zahnärzten zur Be-

*) Nach Mitteilungen des Deutschen Zentralausschusses für die Auslandshilfe.

**) Näheres siehe in Mitteilungen des Deutschen Städtetages. Sonderbeilage zu Nr. 4, Bd. VIII (April 1921).

***) Ergebnis einer Rundfrage des Deutschen Städtetages in Mitteilungen des deutschen Städtetags. Sonderbeilage zu Bd. VIII. Nr. 6. Ergebnis einer Rundfrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht über die Gestaltung der Arbeit der Schulpflegerin im Pädagogischen Zentralblatt 1921, Nr. 4 und Monatschrift für das Kinderhortwesen 1921. 7. Jahrgang. Nr. 3/4.

handlung zugewiesen, in 8 Städten sind andersartige Einrichtungen — z. B. Behandlung in den Universitätszahnkliniken oder durch die Ortskrankenassen — getroffen*). Es ist zu wünschen, daß die Schulzahnkliniken ganz allgemein auch dem Kleinkinde zugänglich gemacht werden, wie es z. B. in Charlottenburg und Schöneberg seit Jahren der Fall ist.

Als ein neuerer Zweig der Fürsorge, der in den letzten Jahren stärker hervorgetreten ist, wäre die Fürsorge für Psychopathen zu nennen. Der Deutsche Verein zur Fürsorge für jugendliche Psychopathen**), 1918 im Anschluß an die erste Tagung für Psychopathenfürsorge gegründet, will sein Ziel, die jugendlichen Psychopathen zu lebensstüchtigen Menschen zu machen, auf folgenden Wegen erreichen: Aufklärung und Ausbildung von Lehrern, Hortleitern, Eltern und Erziehern über Wesen und Behandlung der kindlichen Psychopathen; Errichtung der notwendigen Anstalten (Horte, Tages- und Nachtheime, Heilerziehungsheime***); Schutzaufsicht über Schulpflichtige, sowie Schul- und Heimentlassene; Sammlung und Austausch der Erfahrungen auf dem Gebiet. Der Verein veranstaltete im Januar 1920 im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht einen Lehrgang, im Mai 1921 seine zweite Tagung (Köln †). Ortsgruppen des Vereins bestehen in Groß-Berlin, Breslau, Hanau, Königsberg (Ostpr.); außerdem besteht ein Sächsischer Provinzialverein in Halle a. S. Als sehr gut gilt die Fürsorge der Provinz Hannover für ihre psychopathischen Fürsorgezöglinge.

Erwähnt sei noch die erzieherische Notlage kranker, oft monate- und jahrelang nicht schulbesuchsfähiger Kinder, auf die in den letzten Jahren mehrfach hingewiesen wurde††), die aber fast überall noch der geforderten Hilfsmaßnahmen entbehrt.

Auf allen Gebieten der Wohlfahrtspflege, die der Jugend dient, sind die Forderungen — den enorm gewachsenen Notständen entsprechend — lauter und dringlicher geworden. Der Ruf nach vorbeugender Fürsorge, die das Kind im frühesten Alter, jede Krankheitserscheinung — sei sie physischer oder psychischer Natur — möglichst im ersten Stadium erfaßt, wird immer allgemeiner. Leider

*) Näheres in Mitteilungen des Deutschen Städtetages. Sonderbeilage zu Bd. VIII Nr. 5.

**) Geschäftsstelle Berlin N24, Monbijouplatz 3, in den Räumen der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge.

***) Beobachtungsheime bestehen in Berlin (Charité), Tübingen und Heidelberg (Universitätskliniken). Das s. Zt. von der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge geschaffene Heilerziehungsheim für psychopathische Knaben ist von der Stadt Berlin übernommen worden.

†) Zentralblatt für Vormundschaftswesen. XII. Jahrgang, Nr. 5/6 und XIII. Jahrgang, Nr. 7/8.

††) Dr. Käte Winkelman in „Concordia“, 27. Jahrgang, Nr. 24, Berlin 1920 und „Mitteilungen des Deutschen Städtetages“ 1921, Nr. 4. — Hertha Benario in „Die Schwester“, 3. Jahrgang, Nr. 10 und „Kindergarten“, 62. Jahrgang, Nr. 1.

wächst gleichzeitig das Spannungsverhältnis zwischen den Aufgaben und den vorhandenen Mitteln. Die Grundlagen für die gesetzliche Regelung der Jugendwohlfahrtspflege sind geschaffen. Es fehlt nicht an brauchbaren Richtlinien und Anregungen. Nun gilt es, die Kraft und den Willen zur unermüdlichen Arbeit zu erweisen. Wir brauchen allseitige Unterstützung der öffentlichen und vereinsmäßigen planmäßigen Jugendfürsorge, außerdem aber etwas, das manchem vielleicht als veraltete Methode erscheinen mag und das doch im Hinblick auf die Unzulänglichkeit aller systematisch geübten und besonders einer mit beschränkten Mitteln arbeitenden Fürsorge unentbehrlicher ist als je: die Hilfe von Mensch zu Mensch, das wachsame Aufsuchen der Not, der ein jeder in seiner nächsten Umgebung nachspüren und nach besten Kräften entgegenwirken sollte; in allen Fällen schließlich die Betätigung der Erkenntnis, daß alle Jugendfürsorge Erziehungsarbeit — und darum letzten Endes nur durch hingebende und opferfähige Liebe zu leisten ist.

Der Lehrfilm.

Sein Wesen und seine Verwendung.

Von Professor Dr. Felix Lampe, Leiter der Bildstelle
am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin.

Die Verwendbarkeit des laufenden Bildstreifens als Lehrmittel läßt sich von drei verschiedenen Gesichtspunkten aus erörtern. Zunächst ist zu prüfen, ob neben den andern bereits gebräuchlichen Hilfsmitteln für Unterricht und Erziehung das Laufbild etwas so Wertvolles bedeutet, daß seine Anwendung gerechtfertigt, vielleicht sogar wünschenswert erscheint, und wie die Methode der Belehrung an der Hand von Laufbildern sich von andern Lehrweisen unterscheidet. Zu zweit sind die organisatorischen Maßnahmen in Erwägung zu ziehen, die eine An- oder Eingliederung von Laufbildvorführungen an oder in den Schulunterricht ermöglichen. Art und Ordnung dieser Veranstaltungen ist aber von Untersuchungen über die Technik der Kinematographie abhängig; denn die hohen Ansprüche des laufenden Bildes an den Bildwerfer und Bildstreifen, den Vorführer und Vorführungsraum verteuern seine Verwendung als Lehrmittel, und die Feuergefährlichkeit des Films, die Massensammlung von Schülern bei der Vorführung erschwert seine Einreihung unter die übrigen Hilfsmittel bei der Erziehung. Zu dritt ist also auch eine Reihe von technischen Erörterungen notwendig.

1. Methodisches.

Noch gibt es nicht hinreichend ausgedehnte tatsächliche Erfahrungen über die unterrichtliche Bewährung des laufenden Bildstreifens, auch keine systematischen experimentell-psychologischen Beobachtungen über die Einflüsse, die das Betrachten von Laufbildern auf Intellekt und Gedächtnis, Gefühls- und Triebleben, Willen oder Einbildungskraft von Kindern und Erwachsenen ausübt. Studiendirektor Röseler und Studienrat Schwerdt in Berlin haben ziemlich ausgedehnte Umfragen veranstaltet, um Material darüber zu erhalten, was Schüler tatsächlich aus vorgeführten Bildstreifen über die Bildinhalte herausgesehen, was sie im Gedächtnis behalten haben. Aber nur wenn vergleichbare Proben gemacht werden, was gleich Begabte unter ähnlichen Vorbedingungen an entsprechenden Lehrstoffen aus stehenden Bildern von sich aus oder unter Beihilfe zu entnehmen und was sie zu behalten vermögen, ferner wie sie in die gleichen Bildungsgüter sich hineinfinden ohne Lauf- oder Stehbild-Inanspruchnahme lediglich mit Hilfe des Wortunterrichts, der die Phantasie der Kinder zu mobili-

sieren sucht, um aus vorhandenen Erinnerungsschätzen Vorstellungen über den neuen Lehrstoff zu erzeugen, wird sich ein gerechtes Urteil über Wert und Unwert der drei Mittel der Mitteilung von Lerngut, der Rede, des stehenden Bildes und des laufenden Bildstreifens, abgeben lassen. Das pädagogisch-psychologische Institut des Bezirkslehrervereins München ist in Verbindung mit dem Bayerischen Verband zur Förderung des Lichtbildwesens in Unterricht und Erziehung unter Mitwirkung des Professors Aloys Fischer an der Münchener Universität deshalb dem Plane nähergetreten, möglichst eingehende wissenschaftliche Untersuchungen über die Wirkung stehender und laufender Lichtbilder auf Volksschüler durchzuführen, etwa in der Weise, daß man gleichartige Schülergruppen zusammenstellt, unter Berücksichtigung ihrer Schulleistungen, ihres Alters, der Umwelt, aus der sie stammen, ihrer Regsamkeit, und ihnen getrennt beispielsweise das gleiche Märchen darbietet, der einen Gruppe nur durch Vermittlung des Wortes, der zweiten im Wort und anschließend im Stehbild, der dritten gleichfalls in Erzählung und anschließend im laufenden Bildstreifen. Die Auswertung müßte nach psychologisch-pädagogischen Methoden erfolgen, die für Aussage- und Bildversuche schon sonst herausgebildet sind. Teils sind spontane Berichte über Gehörtes und Gesehenes einzufordern, teils Fragebogen, nach bestimmten Gesichtspunkten ausgearbeitet, den Kindern vorzulegen. Die Einblicke, die man in die Wirkung von bloßem Wort, Steh- und Laufbild erhalten wird, können wertvolle Maßstäbe für die Beurteilung der Lehrmittel und Lehrweisen bieten. Auch die Bildstelle des Zentralinstituts hat auf Grund von freien Niederschriften, die sie nach Unterrichtsstunden am laufenden Bildstreifen von den Schülern eingefordert hat, bereits einige Anhaltspunkte für die Einschätzung des Lehrfilms gewonnen; aber reicher waren bei diesen Versuchen die Anregungen, die sich für die Anstellung künftiger Erprobungen ähnlicher Art ergaben; denn viele Fehlerquellen gilt es auszuschalten, ehe Ergebnisse über tatsächliche Feststellungen zur Veröffentlichung reif werden. So viel über, für und wider das Laufbild als Bildungsmittel vorgebracht worden ist, kam vorläufig die Methodik des Lehrfilms über theoretische Erörterungen im wesentlichen von deduktiver Art oder über vielleicht gewagte Verallgemeinerungen von Einzelbeobachtungen, die unter ganz bestimmten Vorbedingungen und örtlichen Sonderumständen gemacht wurden, nicht hinaus. Sie betreffen zweierlei, einmal die Eignung des Bildstreifens zur Veranschaulichung eines bestimmten Objekts oder Lernstoffes, zweitens die Wirkung des Laufbildes auf das betrachtende Subjekt, also den Lernenden. Daneben darf aber ein Drittes nicht außer acht gelassen werden, nämlich die Tatsache, daß das Kino ein Bestandteil der Gegenwartskultur ist, gleichviel ob man diese Tatsache bedauert oder sich ihrer freut, und daß die Schule zu ihr Stellung nehmen muß, auch abgesehen von dem Wert oder Unwert, den man dem Laufbild als Lehr-

mittel wegen seiner Eignung für die Veranschaulichung von gewissen Leurgütern oder für die seelischen Anlagen der Kinder zuerkennt; denn das Kino tritt dem Schüler doch entgegen, es fragt sich nur ob mit Hilfe oder trotz der Schule.

Zunächst pflegt man die Bildinhalte daraufhin zu untersuchen, ob sie Stoffe betreffen, die für das laufende Bild tauglicher erscheinen als für das stehende, und entscheidet danach beispielsweise, daß der Lehrfilm für biologische Vorgänge, für Darstellungen von Bewegungen des Wassers, der Wolken, des Verkehrslebens geeignet sei, nicht aber für Tatsachen aus den Gebieten der systematischen Zoologie und Botanik, der Paläontologie oder der Morphologie der Erdoberfläche. Ein Lehrmittel soll das Verständnis für die Wirklichkeit erleichtern, unter Umständen mit Hilfe einer stilisierenden Abweichung von der Wirklichkeit. Es ist nun denkbar, daß Bewegungsvorgänge durch eine Reihe stehender Bilder von Durchgangerscheinungen begreiflicher werden als aus der Darstellung des Bewegungsverlaufs selbst, die der Film ermöglicht. Andererseits gibt es nichts dauernd Ruhendes, sondern nur Unterschiede im Zeitmaß der Veränderung, und wenn es sich um absolute Erkenntnis von Vorgängen handelt, ist es ungerechtfertigt, den subjektiven Maßstab, ob die Bewegungen dem Menschen wahrnehmbar sind oder nicht, ihrer objektiven Darstellung zugrunde zu legen. Auch Veränderungen, die so rasch oder so langsam erfolgen, daß unsere Sinne sie nicht unmittelbar wahrzunehmen vermögen, können vom laufenden Bildstreifen erfaßt und durch Zeitverlängerung oder Zeitverkürzung bei der Wiedergabe dem Auge zugänglich gemacht werden, so daß zur räumlichen Vergrößerung oder Verkleinerung, die das stehende Bild längst anwendet, um uns die Wirklichkeit näherzubringen, als unmittelbare Beobachtung vermag, im laufenden Bild noch die zeitliche Zusammenziehung oder Zerdehnung tritt, die das allzu Flüchtige oder das scheinbar Ruhende uns in der Bewegung sichtbar macht. Über die Wahl von Steh- oder Laufbild im Unterricht kann also der Umstand, ob der Bildinhalt in der Wirklichkeit für unser Auge beweglich erscheint oder nicht, zum mindesten nicht einzig entscheiden.

So bequem es ist, kurzerhand Bewegtes dem rollenden Bildstreifen als geeignetem Darstellungsmittel für Vorgänge, Ruhendes dagegen dem Stehbild als dem tauglichsten Lehrmittel für die Veranschaulichung des Zuständlichen zuzuweisen, ist doch noch eine zweite Gedankenreihe geeignet, vor schnellen Entscheidungen nach diesem äußerlichen Maßstabe zu warnen. Der bewegte Film setzt sich bekanntlich aus lauter Stehbildern zusammen, Augenblicksaufnahmen von Durchgangszuständen aus einem Bewegungsverlauf. Lediglich ein Zusammenwirken einerseits der Vorführungstechnik, nämlich rasches Vorbeigleiten von 16 bis 25 Einzelbildern in der Sekunde vor dem Objektiv des Bildwerfers unter Verdeckung der Über-

gänge von Bild zu Bild, und anderseits der menschlichen Aufnahme-fähigkeit, sowohl sinnlicher Wahrnehmung des Einzelnen wie seelischer Verschmelzung der Einzelheiten zum lückenlos als Einheit aufgefaßten Ganzen, bringt den absolut irrigen, subjektiv jedoch wahren Eindruck der Bewegung im Bilde selbst hervor. Aber der Bildstreifen heftet nun nicht lauter Einzelmomentaufnahmen in ungruppiert Menge aneinander, sondern gliedert sich in Teilganze, in Einzelszenen. Verlangt man nun, daß der Grundsatz, kinemato-graphischer Film sei Veranschaulichungsmittel lediglich für Bewegungsvorgänge, bloß auf den Inhalt der einzelnen Szene angewendet wird, oder dehnt man ihn auch auf die Gesamtheit der Bildstreifenrolle aus, die aus Teilganzen besteht? Zweifellos hängen die einzelnen Bildszenen eines Films ungleich enger zusammen als die einzelnen Stehbilder einer vorgezeigten Reihe von Diapositiven; denn sie folgen sich ohne Zwischenräume, blenden oft ineinander über, sind sich in Tönung und Licht angeähnelt, kurz erscheinen schon rein äußerlich als Glieder eines Ganzen, nicht als Aneinanderreihungen von Eigenwerten, wie Stehbilder das bedeuten. Eine ähnliche seelische Synthese, wie sie die Wahrnehmung innerhalb der einzelnen Filmszene vornimmt, wenn sie aus Momentbildern einen zusammenhängenden Bewegungsverlauf macht, hat die geistige Verarbeitung der Szenengruppen zu leisten, wenn sie von vornherein auf die Gesamtheit und Einheit der Szenen, nicht auf die analysierende Zergliederung der Einzelheiten als Selbstwerte sich einstellt. Da kann es vorkommen, daß in einer Szene an sich keine objektive Bewegung herrscht, sondern Ruhe, daß diese Ruhe jedoch nur einen Durchgangspunkt, sei es im objektiven Entwicklungsverlauf des großen Ganzen der im Bildstreifen vereinten Szenengruppen darstellt, sei es in der subjektiven Wirkung des Filmganzen auf den Gang der Gedanken oder auch das An- und Abschwellen der Gefühle in den Betrachtern wie eine taktlang durchgehaltene Tongruppe, ein Orgelpunkt, eine Fermate im bewegten Musikstück. Wir sind es gewöhnt, in einer Symphonie nicht an einem Einzelthema, Motiv, einer Harmonie oder Disharmonie haften zu bleiben, sondern dies alles nur als Bausteine für die Gesamtarchitektur, als Durchgangsstellen im Gesamtverlauf zu apperzipieren. So synthetisch, wie man Musik hört, hat man den rollenden Bildstreifen zu sehen. Man wird sich allerdings der Ruhe in der stillstehenden Bildszenen bewußt, während man über die tatsächliche Ruhe der Einzelmomentbilder in einer scheinbar bewegten Szene sich einer Illusion von Bewegungen hingibt; der Gewohnheit gemäß beginnt man sich bei solcher Ruheszenen sogar in das Bild als Eigenwert zu vertiefen, ist vielleicht, wenn sie dann sehr bald durch eine andere Bildszenen ersetzt wird, ungehalten über die Flüchtigkeit des rollenden Films. Aber das ist eine Folge falscher Einstellung der Aufmerksamkeit und der Arbeitsleistung. Es gilt beispielsweise bei den aneinandergereihten Bergbildern im Lehrfilm „Die Alpen“

gar nicht, sich in die Einzelheiten analysierend zu vertiefen, sie mit Muße auszudeuten, wie das die Aufgabe der Betrachtung von Diapositiv oder Wandtafelbild ist, sondern es kommt darauf an, aus raschem Vorüberziehen einer ganzen Reihe von ruhigen Bildszenen aus den nördlichen Kalkalpen, dann wieder aus einer anderen, die dem zentralen Teile des Gebirges entnommen ist, schließlich aus Darstellungen des Formenschatzes in der Welt der südlichen Dolomiten sich Typenvorstellungen über den Gesamtcharakter von jeder dieser drei verschiedenen Alpengruppen zu bilden: Die Bewegung vollzieht sich nicht innerhalb der einzelnen Szene, sondern innerhalb der Szenenreihe durch den raschen Szenenwechsel und zielt nicht auf Vorgänge am dargestellten Objekt, sondern auf die betrachtenden Subjekte, die genötigt sind, flüchtige Bilder übereinander zu apperzipieren, damit sie zum Durchschnittsbild verschmelzen. Individuelle Einzelzüge der einzelnen Berggestalten dürfen gar nicht zu Bewußtsein kommen; das würde die Synthese erschweren. Wie es eine Störung der Illusion bedeutet, wenn die Augenblicksaufnahmen innerhalb einer Bildszene durch den Photographen zu rasch oder zu langsam erfolgt sind, so wird die geistige Mitarbeit des Zuschauers bei der Herstellung der Szenenzusammenhänge beeinträchtigt, wenn die Ruheszenen zu lange stehenbleiben, so daß dem Betrachter die unbewußte Synthese mit voraufgehenden und folgenden Szenen erschwert ist und er vielmehr zur Analyse verleitet wird, oder wenn sie zu kurz gehalten ist, so daß er ihren Inhalt weder gedanklich erfaßt noch nach Stimmungsgehalt auf sich wirken zu lassen vermag. Auch die rechte Durchmischung ruhender und bewegter Szenen ist von Bedeutung.

Noch viel unsicherer als die Entscheidung über die Anwendbarkeit des Laufbildes auf Grund der dargestellten Bildinhalte ist die Stellungnahme zu der Frage, welche Anforderungen der Lehrfilm an den Betrachter stellt und welche Einflüsse er auf ihn ausübt. Beobachtung der Wirklichkeit, sowohl der Außenwelt wie des inneren seelischen Lebens, ist das wertvollste Mittel für Erkenntnis und Erfahrung, und man ist darüber einig, daß Lust und Fähigkeit zum Beobachten vom Erzieher am Zögling mit besonderer Sorgfalt und Liebe zu entwickeln ist; aber das räumlich und zeitlich in enge Schranken gefesselte Dasein des einzelnen Menschen reicht selbst bei geschultester Beobachtungsfähigkeit nicht annähernd aus, um die wünschenswerte Breite und Tiefe der Erfahrungskreise zu gewinnen. Kulturentwicklung bedarf nicht nur der Neuentdeckungen und Neuerfahrungen, sondern auch des Austausches der Beobachtungen und der Mitteilungen darüber, was Vorfahren und Mitlebende erdacht, gefühlt, erstrebt, was sie geschaffen und gelitten haben, und verlangt Weitergabe des vermehrten und neugestalteten Kulturbesitzes an die Nachwelt. Mittel dieser Mehrung des Schatzes von eigenen Wirklichkeitsbeobachtungen sind Wort und Bild. Keins von beiden ist

freilich so sinnfällig wie Eigenerfahrung und Eigenerfindung; denn dem Wort gebricht die räumliche Anschaulichkeit der Wirklichkeit, dem Bild ihr zeitlicher Verlauf. Indem die Sprache das sinnlich Konkrete zum abstrakt Begrifflichen werden läßt, ermöglicht sie allerdings das diskursive, logische Denken an Stelle der aneinandergereihten Einzelwahrnehmungen, die uns die Sinne für ein gegenständliches, assoziierendes Denken liefern, und indem das Bild zu dauernder Ruhe erstarren läßt, was in der Wirklichkeit sich zeitlich verändert, gestattet es eine Vertiefung ins Zuständliche, die bei der Beobachtung der Wirklichkeit selten mit gleicher Muße möglich ist. So erleichtern die Hilfsmittel Wort und Bild dem Menschen, sich an ihrer Hand der Außenwelt nachdrücklicher zu bemächtigen als durch bloße unmittelbare Beobachtung. Andererseits machen sie ihn durch Gewöhnung an die einseitige Stilisierung dieser Hilfsmittel aber leicht wirklichkeits- und weltfremd: Einseitiges Wortwissen macht begriffsstutzig, schwerfällig beim Anschauen, unbeholfen zum Erfassen des Tatsächlichen, das Bild aber macht bequem und schwerflüssig bei der Beobachtung der Wirklichkeit selbst, weil es dem Lebensrhythmus des Beschauers gelassene Entfaltung gönnt und nicht die Beobachtungsgeschwindigkeit und Aneignungsgeschmeidigkeit fordert wie die ewig sich wandelnde Wirklichkeit. Zeichnende Schüler lesen lieber von Modell oder Vorzeichnung als von der bewegten Wirklichkeit die Bewegungseigenart ab, weil ihnen die Übersetzung des Dynamischen ins Statische mühevoller ist als die Nachbildung des Zuständlichen. Ganze Zeitalter haben gelegentlich den sicheren Blick für Bewegungen verloren. Zwar hat die Illusionsästhetik recht, wenn sie in der Umwandlung der bewegten Wirklichkeit zum dauernden Augenblickszustand im Bilde, der die Bewegung sinnfällig erraten läßt, eine besondere Schöpferkraft des Künstlers erkennt und ebenso eine nachschaffende Phantasieleistung des Beschauers in dem geistigen Auftauen des Bildes aus dem gefrorenen Zustand in den Zeitverlauf. Aber beide Tätigkeiten setzen im Künstler wie im Bildbetrachter einen Vorrat reifer Anschauungen von Wirklichkeitsbewegungen voraus. Bildsehen darf uns der Wirklichkeitsbeobachtung so wenig entfremden wie Wortwissen.

Zu den beiden vieljahrtausendalten Mitteln der Mitteilung ist der laufende Bildstreifen als ein drittes getreten. Als Bild ist er sinnlich anschaulich wie jedes andere auch, und als Bildfolge schreitet er zeitlich fort wie die Rede; der Betrachtung hält er aber nicht still wie das stehende Bild, und zur Abstraktion abgeschliffen und logischem Denken zugewandt wie das Wort ist er auch nicht. Mithin darf man an ihn als Lehrmittel nicht die gleichen Ansprüche stellen wie an Stehbild oder Rede; dafür vereinigt er gewisse Vorzüge von Bild und Wort in sich, weil er durch sinnfällige Wiedergabe von Zeitlichkeit und Räumlichkeit der Wirklichkeit näher steht als jedes von diesen beiden. Doch ist er mehr als bloßer Abklatsch der Wirklich-

keit mit Hilfe photographischer Technik; denn er wählt nach bestimmten Absichten und Rücksichten die Bildinhalte aus, gruppiert sie, um eine bestimmte Auffassung von der Wirklichkeit zur Geltung zu bringen, steigert dadurch die Wirklichkeitseindrücke oder mindert sie herab und deutet sie gelegentlich um bis ins Übersinnliche, Phantastische oder Burleske, immer ein scheinbar Vorhandenes räumlich anschaulich und zugleich zeitlich bewegt wiedergebend, und sei es noch so offenbar ersonnen und erträumt. Kurz, als Mitteilung über die Wirklichkeit vermag er zu stilisieren wie Stehbild und Wort. Dabei ist er geneigt und geeignet, überall die dynamische Seite ebenso zu betonen wie das stehende Bild die statische. Noch ist der Bildstreifen im wesentlichen farblos, wenngleich es an Arbeiten und Versuchen, auch naturfarbige Laufbildaufnahmen herzustellen, nicht fehlt, und ist auch flächenhaft, obschon der Wunsch, auch den Film stereoskopisch sehen zu können, oft genug geäußert ist. Aber die Bewegung an sich macht das Flächenhafte plastischer, und der lebhafte Wechsel zwischen hinhuschenden Schatten und beweglichen Lichtern, dazu die Möglichkeit mannigfaltiger Tönung läßt den laufenden Bildstreifen auch über den Eindruck des bloß Schwarz-Weißen hinauswachsen. Er kommt trotzdem der Wirklichkeit an Eindrucksschärfe nicht gleich, schon weil er nur das Auge zur Eingangspforte für die Wahrnehmungen benutzt; aber anderseits stellt er, genau wie das stehende Bild, den Beschauer losgelöster, unbeeinflusster neben und vor einen Inhalt, als es die Wirklichkeit tut, in deren Mitte der Betrachter ein Teil des rings ihn umflutenden Lebens ist und dieses selbst nicht in so künstlerisch oder pädagogisch wohl überlegtem Rahmensechnitt sich gegenüberstellen kann wie im Bilde, einem Ausschnitte, der ihn vor Ablenkung auf Randliches, Gleichgültiges, vielleicht gar Störendes bewahrt und alle Aufmerksamkeit auf das Wesentliche lenkt. Aus jedem Bildsehen lernt man die Wirklichkeit wie Bilder anschauen, d. h. den Inhalt gliedern, ihn von kennzeichnender Seite her betrachten, unter rechter Beleuchtung. Auch Filmsehen erzieht zum bewußten Sehen, und das Erfassen der Bildinhalte einseitig durch das Auge schult dies wertvollste Sinnesorgan, Bote zu sein sogar von Mitteilungen, die sonst durch Ohr oder andere Sinneswerkzeuge zur Seele gelangen. Es verlangt dabei freilich von der Einbildungskraft viel Regsamkeit. Wer über den nötigen Vorrat von Naturbeobachtungen und Wirklichkeitserfahrungen verfügt, dessen Phantasie vermeint beim Anblick luftbewegter Blätter im Filmbild auch das Rauschen des Laubes zu vernehmen, ja den frischen Hauch des Windes draußen nachzuempfinden, und aus dem Brandungsgischt im Filmbilde klingt nicht nur der Donner des Wellenschlages vernehmlich auf, sondern man vermeint fast, den Salzgehalt der Seebrise zu schmecken. Freilich fehlt es vielen Zuschauern in einem Lichtspielhaus an der erforderlichen Reizbarkeit der Einbildungskraft, um das Auge zum Träger auch von Vorstellungen werden zu lassen, die sonst von

anderen Sinnen hervorgerufen werden. Deshalb beschäftigt im Filmtheater eine Begleitmusik wenigstens den Gehörsinn soweit, daß er sich nicht brachgelegt fühlt. In guten neuen Filmwerken ist die Aufgabe der musikalischen Begleitung auch wohl schon vergeistigter zu einer musikalischen Untermalung des Stimmungsgehaltes geworden und zum Dolmetscher seelischer Motive, die das Bild von sich aus nur unzulänglich andeutet. Lehrfilmvorführungen werden jedoch der Musik entraten; denn hier handelt es sich gerade darum, die selbsttätige Einbildungskraft der Hörer zu Leistungen herauszufordern, die den Augenschein zum vollen Wirklichkeitseindruck ergänzen. So wie die Illusionskraft es lernt, auf einem Stehbild aus starren Meereswogen Bewegungsvorgänge abzulesen, und so gut sie in den Stand gesetzt werden kann, aus bloßen Wortschilderungen Gestalt und Aussehen von Menschen und Tieren in ihren örtlichen Umgebungen sich sinnfällig deutlich aufzubauen, räumlich und körperhaft, ebenso läßt sie umgekehrt sich üben, aus dem Zittern von Baum und Busch, dem Wallen des Kornes, aus Staubwolken und Nebelschwaden, aus den Bewegungen der Tiere und dem Mienenspiele der Menschen, wie der laufende Bildstreifen dies alles zeigt, Ursachen und Wirkungen, Gründe und Folgen, Triebe, Motive und Absichten herauszukennen und sie mitzuerleben. Mithin bringt das laufende Bild als Ersatz der Wirklichkeit dem Betrachter zunächst schon für die Phantasie völlig andere Aufgaben als das stehende Bild, das beschreibende oder erzählende Wort, ja als die Wirklichkeit selbst, und übt auch anders geartete Wirkungen auf den Zuschauer aus. Keinesfalls läßt, wie behauptet ist, der laufende Bildstreifen die Einbildungskraft verarmen, weil er die Wirklichkeit zu deutlich macht, so daß der Illusion kein Betätigungsfeld bleibt. Wenn die Phantasie mit Bewegungsvorstellungen zu arbeiten hat, so bedarf sie zunächst einmal eines hinreichenden Vorrates an Anschauungen von ihnen. Er wird durch die Betrachtung guter Filme über den Schatz hinaus, den die Wirklichkeitsbeobachtung uns sammeln läßt, vermehrt und vielleicht auch bereichert. Durch Darstellbarkeit des Spukhaften und Phantastischen erhält die Einbildungsgabe sogar Anregungen von einer Art und Fülle, daß umgekehrt ihre Überreizung vom Film befürchtet worden ist, eine Gefahr, die aber nur durch schlechte Bildstreifen oder durch ein Übermaß von Anschauen einseitig solcher phantastischen Bildwerke herbeigeführt werden dürfte. Schon die Erwägungen über die Bedeutsamkeit des Laufbildes für die Phantasie im Vergleich mit der von Stehbild und Wort zeigen jedenfalls, daß es in der Gesamtheit seiner Leistungen und in der Gesamtheit seiner Ansprüche an das Verständnis nicht schlechthin und ohne weiteres über oder unter Stehbild oder Rede steht. Die drei Ersatzmittel für die Wirklichkeitsbeobachtung haben ein jedes seine besondere Eigenart und sind ihr entsprechend zu verwenden, eine das andere unterstützend oder ablösend. Hauptaufgabe der Filmmethodik wird es sein, von Fall zu

Fall bewußt die rechte Wahl zwischen ihnen zu treffen und jedes in rechter Weise und an geeigneter Stelle zum Träger von Belehrungen zu machen.

Der Erzieher hat vor allem die Wirkung des laufenden Bildstreifens auf Gefühlsleben, Intellekt und Willen der Zöglinge hin zu prüfen. Man hat mit Recht besonders darauf Wert gelegt, daß Bewegungsvorgänge in der Außenwelt ein unwillkürliches Echo in der Auslösung von Gefühlen im Beobachter finden. Zunächst erregt jeder Vorgang unsere Aufmerksamkeit ungleich mehr als ein Ruhezustand. Man findet das fortrollende Geldstück auf dem Teppich müheloser als das liegende, und Tiere stellen sich regungslos tot, um nicht entdeckt zu werden. Die Bewegung weckt das Interesse an ihrem Fort- und Ausgang und steigert es suggestiv zur Parteinahme für oder wider die an der Entwicklung Beteiligten oder von ihr Betroffenen. Der Vorstellungsverlauf ist also schon wegen der sinnlichen Anschauung einer Bewegung stärker von Lust- und Unlustgefühlen begleitet als bei der zwar auch zeitlich fortschreitenden, aber minder anschaulichen Wortdarstellung. Andererseits wird er vom zeitlich abrollenden Bilde weit straffer mitgeführt als von der Betrachtung eines stehenden Bildes. Er sieht sich energischeren Spannungs- und Entspannungsgefühlen mit aller Beengung und Befreiung ausgesetzt, ist durchwoben von Neugier, Sorge, Wunsch und Hoffnung wegen des Fort- und Ausganges des Bewegungsverlaufs, der die Augen unwillkürlich auf sich lenkte, und diese Gefühlsanteilmahme wirkt auf die Aneignung des Laufbildinhaltes stark ein, ebenso auf das Gedächtnis. Auch das Mitdenken mit dem laufenden Bildstreifen ist viel gebundener als beim stehenden Bilde, weil bei diesem keine Zeitfolge des Bildablaufes den Zeitverlauf des Denkens mit sich führt. Mit dem Stehbild hält der Beschauer von sich aus Zwiesprache, oft durch Analyse, die häufig ein Denken neben dem Bilde her ist, von ihm abschweift, freie Wege durch eigene Gefilde von abstrakten Gedankengängen oder anschaulichen Erinnerungsbildern wandelt, bis sie nach Gefallen zur Betrachtung zurückkehrt, der sich das Bild unverändert und willig wieder darbietet. Das Laufbild dagegen zwingt uns Synthesen von Einzelheiten auf, verlangt nachträglich aus den Erinnerungsbildern an die rasch verschwundenen Einzelheiten der Bildanschauung die Herausarbeitung eines Gesamteindrucks unter kritischer Sonderung des inzwischen als wesentlich und nebensächlich Erkannten. Freilich arbeitet die nachträgliche Erinnerung eindringlicher als beim Stehbilde, weil die erregte Spannung Einzelheiten und Entwicklung energischer aufnehmen ließ. Trotzdem ist mehr Willensenergie beim denkenden Filmsehen notwendig als bei der Betrachtung des stillhaltenden Stehbildes. Insofern gleicht das Filmsehen der Wirklichkeitsbeobachtung. Zunächst gilt es nüchterne Feststellung des Tatsächlichen, dann Heraushebung des für den Zusammenhang

Wichtigen, schließlich Einordnung des Gesamtgehaltes in den Schatz früherer Erinnerungen und Erfahrungen unter bewußter Beurteilung, was am Gesehenen gegenüber früheren Eindrücken neu und für die Dauer wertvoll ist. Wirklichkeit und Film stellen gelegentlich von vornherein die Aufgabe, ein Neues an Inhalt zu entdecken. Der Film wird wegen der Ähnlichkeit der Anforderungen ans Sehen mit denen der Wirklichkeitsbeobachtung geradeswegs zur Schule für diese, aber auch zum Anlaß, flüssiges Reden zu üben; denn nach der Gewöhnung an rasches synthetisches Sehen geht es beim nachträglichen Deuten zur Übung im geschmeidigen Bericht über das eben Geschaute, um die Wahrnehmung zur bewußten Vorstellung zu erheben. Weiter geht es zu begleitendem Mitsprechen mit dem Bildablauf. Das reine Mitdenken, ganz abgesehen vom Einkleiden der durch die Bilder angeregten Vorstellungsreihen in Worte, erfolgt bei dem Bildstreifen gebundener auch als bei der Rede, weil sich sinnfällig Eindruck mit Eindruck assoziiert. Rein Tatsächliches ist ohne Über-, Unter-, Nebenordnungen, ohne Andeutung von Grund, Folge, Absicht, Bedingung festzustellen. Jedes gedankliche Abschweifen ist beim Filmsehen schwieriger und für die Erfassung der Zusammenhänge verhängnisvoller als bei der Rede; denn bei ihr läßt sich leichter ein anderer Begriff, ein abweichender Schluß, ein gegenteiliges Urteil kritisch dem Gehörten oder Gelesenen entgegenhalten, als ein anderes Bild aus der Erinnerung oder eine schnell selbst gefundene Bildentwicklung aus der Phantasie heraus für das sinnlich Erschaute einsetzbar ist. Jedenfalls macht Filmsehen die ganz anders geartete Betrachtung stehender Bilder keineswegs überflüssig, die zum künstlerischen Genießen ungleich mehr Freiheit, zum pädagogischen Erarbeiten der Bildinhalte ungleich mehr Muße gewährt, aber weniger der Willensanspannung und raschen Entschlußkraft bedarf. Erst recht machen das richtig gewählte Wort und das am geeigneten Platz verwendete Laufbild sich nicht gegenseitig die Rolle des Lehrbehelfs streitig. Das ganze Reich der Natur spricht zu uns durch Bilder, nicht durch Worte, und viel Tiefstes haben Menschen sich zu sagen durch Blick oder Schweigen. Man muß deshalb auch Bilder und Blicke verstehen lernen, nicht bloß Worte.

Irrig ist der Vorwurf der Oberflächlichkeit und Ungründlichkeit, den man dem Filmsehen gemacht hat. Oberflächlich kann auch in die wirkliche Welt in und um uns geblickt, flüchtig kann geredet, gehört und gelesen, ungründlich ein stehendes Bild angesehen werden. Richtig dagegen ist, daß der Unterricht gründliches Filmsehen noch kaum als wichtige Lehraufgabe erkannt hat und daß er zu gründlichem Filmsehen anleiten sollte. Der Unterricht mit dem Laufbild als Lehrmittel wird in systematischer Steigerung der Anforderungen an die Schüler vom langsam vorgeführten, kurzen, wohl vorbereiteten Bildstreifen mit einfachem Inhalt zum rasch abrollenden, langen, nicht vorbereiteten Film mit verschlungenen Handlungen fortschreiten,

vom Feststellen des Tatsächlichen zum Erklären, Ausdeuten und Begründen des Gesehenen aus dem Gedächtnis an die verschwundenen Bilder zum phantasiefordernden Vorausahnen des mutmaßlichen Fortganges von erst noch Vorzuführendem, überhaupt zur Schulung der Einbildungskraft, sei es um Farbe und Körperlichkeit im flächenhaften Schwarz-Weißbild zu erkennen, sei es um volle Wirklichkeit aus den nur durch den Gesichtssinn übermittelten Eindrücken herzustellen. Der laufende Bildstreifen hat dabei also nicht bloß Kenntnisse von den dargestellten Bildungsgütern zu übermitteln — es ist schon deshalb verkehrt, allein aus dem Bildinhalt den Maßstab dafür zu wählen, ob er im Lauf-, Stehbild oder Wort Schülern näher zu bringen ist —, sondern das Laufbild stellt vor allem eine formale Erziehung zum raschen, sicheren, kritischen, synthetischen Schauen dar. Man lasse nach Feststellung des Inhaltes auf Grund einmaligen Sehens aus der Erinnerung nochmals den Bildstreifen abrollen, damit jeder Schüler selbst die Verlässlichkeit seines Gedächtnisses nachprüfen kann. Noch ist unsere Jugend und weit allgemeiner unser Volk zu energischer Wirklichkeitsbeobachtung wenig erzogen. Die Schwierigkeit einwandfreier Tatsachenfeststellung über irgendein beliebiges Ereignis durch Zeugenvernehmung bestätigt das bei fast jeder Gerichtsverhandlung. Viel häufiger wird in die Vorgänge je nach Gemütslage des Zuschauers etwas hineingesehen als das Wesentliche mit schnell zupackender Willenssicherheit aus ihnen heraus erkannt. Es ist eben viel bequemer, nach eigenem Lebensrhythmus um sich zu blicken, als nach dem Rhythmus der Umwelt die Dinge aufzufassen, ohne doch sich selbst dabei zu verlieren. Filmsehen lernen ist ein wertvolles Hilfsmittel bei der Erziehung zur Stellungnahme gegenüber der Wirklichkeit.

Der laufende Bildstreifen ist nicht nur eine Wiedergabe der objektiven Wirklichkeit von anderer Eigenart als Stehbild und Wort, er wendet sich nicht nur an andere subjektive Fähigkeiten des Betrachters und entspricht anderen Bedürfnissen in ihm, als stehendes Bild und Rede zu befriedigen vermögen: er gehört seinem Wesen nach zum Gesamtbestand der Kultur unserer Zeit so gut wie Kraftwagen und Fernsprecher, wie die dynamische Auffassung von Makro- und Mikrokosmos in der gegenwärtigen Natur- und Geisteswissenschaft, wie der Expressionismus in der Kunst und der Ruf nach innerem Erlebnis statt nach Belehrung, die von außen her an den Lernenden herantritt, in der Pädagogik. Rasch mit Leib und Gut über Zeit und Raum hinweg eilen, hinwegsehen, hinweghören zu können, das ist der Wunsch der Gegenwart; ein Spiel ringender Kräfte zu erkennen in Natur und Kultur, in Staat, Gesellschaft und Wirtschaft, ist ihr ernstliches Bestreben. Die Sehnsucht unserer Zeit zielt hin auf Darstellung nicht sowohl der uns um-

gebenden Wirklichkeit an sich, als der Stimmungen in uns selbst, zu denen die Wirklichkeit Anregung gibt, oder auf das Versenken in die Innenwelt, die mit der Wirklichkeit ringt, und alldem entspricht das Wesen des laufenden Bildstreifens sogar dann, wenn sein gegenständlicher Gehalt ungeheuer dürftig ist. Raum- und Zeitschranken überspringt er; Dynamik ist der Kern seiner Natur; auf Stimmung zielen seine feinsten und seine größten Wirkungen. Nicht äußerliche Mode, sondern die gesamte Kulturlage läßt das seh-hungrige, der Abstraktion abholde Volk die Lichtbildbühnen aufsuchen, macht das Laufbild zum willkommenen Anschauungsmittel namentlich für Heranwachsende und für die nachschulische Bildungspflege, z. B. in Volkshochschulen, wo Intuition und gegenständliches, assoziierendes Denken dem Lernenden näher liegt als logisches und als systematische Vertiefung. Die Wertschätzung des Wirtschaftlichen, der äußeren Lebenshaltung findet Befriedigung an der Darstellung der Äußerlichkeiten des Daseins, zu der infolge der Verwandtschaft mit der Pantomime der Bildstreifen neigt. Veranschaulichung wird gern schon als Beweis hingenommen. Der Neigung, als Individuum doch sozial zu empfinden, sich selbst als Teil einer Masse aufzufassen, diese tragen helfend und selbst von ihr getragen, entspricht der Reiz des verdunkelten Lichtbildtheaters, in dem man, scheinbar individuell vereinsamt vor irgendein Geschehen an der flimmernden Wand gestellt, doch im Unterbewußtsein die vielen Mitbesucher neben sich ahnt, die Tausende, die das gleiche gestern und heute hier und aller Orten sahen und morgen sehen werden: Suggestivwirkungen verschlungener Art nicht nur durch den Bildinhalt sondern auch durch die Vorführungsweise. Sogar zur Selbsterziehung im Filmsehen schreitet das Volk ganz von allein. Die Aufklärungsfilme der ersten Revolutionszeit sah man sich bald über, wie man jetzt schon der gehäuften Sensation überdrüssig wird und unwahrscheinliche Szenen auslacht, dabei aber an Unglaublickeiten doch Gefallen findet um der interessierenden Technik willen, die aus der Darstellung spricht, oder um der seelischen Spannung willen, die ein noch so unwahrscheinlicher Vorgang zwangläufig hervorruft. Zweifellos wird der Blick für Landschaftsschönheit, reizvolle Stadt- und Siedlungsbilder, für Bauten und Ausgestaltungen von Innenräumen durch die Lichtbildbühnen verfeinert, leider nicht der für urwüchsiges, gesundes Volkstreiben, für Anmut des Gebarens und der Gebärden, am wenigsten der Geschmack für den inneren Gehalt der Bildstreifen, für Folgerichtigkeit des Geschehens, Natürlichkeit der Motive, für Logik und Ethik der Vorgänge. Bei der Jugend müßte Geschmacksbildung mit Hilfe der Filmbetrachtung einsetzen. Was bisher beim Schriftsteller-Lesen, im Zeichen- und Musikunterricht für Innenkultur und Geschmacksbildung seitens der Schule geleistet ist, war mindestens lückenhaft, zusammenhanglos und entbehrte der bewußten Unterordnung unter den Begriff des Lebens-

stiles. Woher soll in unserer gesellschaftlich und wirtschaftlich zerrissenen Zeit Sicherheit im Stilgefühl kommen? Bestrebungen des Bilderbühnenbundes deutscher Städte, der Film-Liga in Berlin, einzelner Volkshochschul- und auch Hochschulvorlesungen haben an der Nachsicht oder Urteilslosigkeit im Publikum gegenüber den üblichen Spielfilminhalten wenig verändert; denn hier ist höhere Selbständigkeit geistiger Leistungen seitens des Zuschauers gegenüber dem Bildeindruck notwendig, und stärkere Verinnerlichung, als sie der Durchschnittsmensch von sich aus aufzubringen fähig oder willens ist. Ein für Jugend und Erwachsene aussichtsvoller Weg, im verständnisvollen Filmdeuten sich über sich selbst hinausheben zu lassen, ist noch nicht gefunden, mit Folgerichtigkeit noch nicht einmal gesucht. Und doch könnte fast jeder Bildstreifen als belehrender Film dienen, wenn auch meist im Sinne des Gegenbeispiels. Im wesentlichen müßte der Geschmack der Jugend unmittelbar im Unterricht oder in Vorführungen neben ihm durch Erläuterungen, besser noch durch selbständiges Findenlassen von inhaltlichen, formalen, technischen Vollkommenheiten oder Mängeln an laufenden Bildstreifen geläutert und die Urteilssicherheit für Darstellung und Dargestelltes gestärkt werden. Kultur und Unkultur an Körper und Kleidung, in Hausrat und Wohnung, von Handel und Wandel daheim und draußen, Sinn für Lebensstil, Achtung vor Volkskundlichem in Sitte und Tracht läßt gerade durch den sinnfälligen Bildstreifen sich zu Bewußtsein bringen; nur ist Vorbedingung, daß die Wiedergabe der Lebenssphären in den verschiedenen Volkskreisen und aus den verschiedenen Zeitaltern unverzerrte Wirklichkeitstreue besitzt. So könnte der Film, kennzeichnendes Ergebnis unserer Kultur, unter rechter Leitung ein Kulturförderer werden.

Aber gerade die Lehrerschaft, die helfend eingreifen müßte, stand dem Film als Lehrmittel lange Zeit spröde gegenüber, lehnt ihn zum Teil noch jetzt ab oder bleibt ihm gegenüber völlig gleichgültig. Von gelegentlichen Besprechungen unter Jugendpflegern über das Kinowesen verlautet, daß an dieser oder jener Stelle mehr Anwesende gegen als für die Verwendung von Lichtbildvorführungen gestimmt haben, weil sie vom Bildstreifen Verwirrung, Verbildung, Beförderung der Nervosität erwarten; ja sie glauben beobachtet zu haben, daß die Jugend selbst das Kino ablehne. Gelegentlich werden auch Stimmen von Eltern laut, sie würden den Kindern den Kinobesuch verbieten, selbst wenn die Lichtbildvorführung im Zusammenhang mit der Schule stehe. Aus einem preußischen Kreise wird von Widerstand der Geistlichkeit gegen Laufbildvorführungen berichtet. In einem preußischen Regierungsbezirk sind die Landräte aus Erwägungen über Kosten und Rentabilität heraus zur Ablehnung einer Bewilligung von Mitteln für Kreiswanderkinos gekommen. Aus einer preußischen Großstadt wird die Stellungnahme der Lehrerschaft dahin gekennzeichnet, daß es extreme Gegner gebe,

z. T. ohne Angabe der Gründe, anderseits warme Anhänger, namentlich Biologen, auch wohl Geographen, freilich mit dem Vorbehalt, daß nur wirklich Bewegtes im Laufbild gezeigt werden dürfe, daß aber die weitaus größte Zahl der akademisch wie seminarisch vorgebildeten Lehrer dem Laufbilde schwankend und ungewiß gegenüberstehe, jedenfalls abwarte und nicht fördernd eingreifen wolle. Man gedenke erst zu beobachten, wie sich anderswo der Bildstreifen als Bildungsmittel bewähre. Dasselbe wird noch von vielen anderen Stellen her gemeldet.

Der Widerstand gegen das Laufbild ist nicht bloße Bequemlichkeit gegenüber einer Neuerung, sondern hat gute Gründe. Weil das Laufbild technisches Massenerzeugnis ist, haften ihm Eigenschaften an, die seinen erzieherischen und künstlerischen Werten entgegenwirken; denn ihm sind die feiner abgestuften Leistungen und Wirkungen, die eine hohe Kultur kennzeichnen, fremd, weil der Film nicht auf vorwärts drängende Führer in der Kulturbewegung, sondern auf die Bedürfnisse der breiten Menge abgestimmt, auf den Durchschnittsgeschmack eingestellt ist. Schon die Entstehung des einzelnen laufenden Bildstreifens beeinträchtigt seine Stileinheit. Ist er doch selten Ausfluß genialer Künstlereingebung, durchdringenden wissenschaftlichen Scharfsinns, selbständiger Erzieher-Persönlichkeit, sondern meist Ergebnis von mühsamen Ausgleichen zwischen den Geldgebern, Kaufleuten, Technikern, Wissenschaftlern, Künstlern, Erziehern, die an ihm gearbeitet haben. Gerade der Lehrfilm und der künstlerische Bildstreifen leidet unter der bitteren Notwendigkeit, vielen Ansprüchen gerecht werden zu sollen und selten aus einer lebendigen Quelle persönlicher Schaffenslust entspringen zu dürfen, die ungetrübt vom Hineinfluten seitlicher Strömungen bleibt. Vor allem das Erfordernis breiter Absatzmöglichkeit läßt oft die besten Entwürfe verkümmern. Bedachte Erziehung individualisiert, auch wenn die Anlagen der Zöglinge für den Dienst in der Allgemeinheit entwickelt werden sollen; aber ein stark individualisierter, künstlerisch den Massenstandpunkt überragender Film findet nicht das Verständnis der Massen, das sich in ertragbringenden Besuch der Vorführungen umsetzt. Dichter, Musiker, bildende Künstler aller Art, nicht minder große Gelehrte und Erzieher haben oft genug sich hindurchgehungert, bis ihr Schaffen, das dem Verständnis der Umwelt vorausseilte, gerechte Würdigung fand. Sie schufen und darboten sozusagen auf eigene Rechnung und Gefahr. Der Filmschöpfer arbeitet jedoch mit fremden Mitteln, und wer sie zur Verfügung stellt, will auf Zinsertrag nicht warten. Der Film braucht sofort große, flüssige Kapitalien, kann seinen Inhalt nicht in druckreifen Partituren oder Grundrissen, Handschriften oder Skizzen fürs erste wenigstens im Plan festhalten, bis die Zeit kommt, ihn zum Leben zu erwecken. Dem Geschmack der Geldgeber, also letzten Endes der Masse, soll von vornherein entsprochen werden. Das erzeugt Stillstand,

unterbindet den Aufstieg über das Gewohnte, das bald gewöhnlich wirkt, als Allgemeines leicht zum Gemeinen herabsinkt. Das Filmgewerbe könnte freilich den Massengeschmack beeinflussen und leiten, wie es z. B. das Bekleidungs- und Modengewerbe, Moden hervorrufend, tut; aber zu solcher Führerschaft der Menge ist es noch zu jung, besitzt in sich noch zu wenig gesicherte Maßstäbe für künstlerische, wissenschaftliche, erzieherische Werte und Unwerte, ist noch zu durchsetzt von Mitarbeitern, die von allerlei anderen Lebenskreisen um des Ertrages willen, doch nicht aus innerem Beruf, sich eingestellt haben, ohne Vorkenntnisse und Erfahrungen, einseitig in Auffassung und Urteil und mindestens auf dem Gebiete des Lehrfilms minder geschult als die Vertreter jedes anderen Zweiges der Lehrmittelerzeugung. Ist doch auch nicht eigentlich aus dem Bedürfnis der Schule der Lehrfilm hervorgegangen, sondern er trat von außen her an das Unterrichtswesen heran als Sprößling fleißiger Entwicklung der Lichtbildtechnik, deren Ergebnis, die maschinell abrollende Reihe von Augenblicksaufnahmen, sich nach weitreichender Verwendung umsah und die lohnendste zunächst im Unterhaltungsfilm für die breite Masse fand, so daß der kulturhöchste weil individualisierteste Bildstreifen, der künstlerische, wissenschaftliche und erzieherische, ein Stiefkind blieb und bleiben wird, solange der Künstler, Gelehrte und Erzieher vom Filmgewerbe mehr in der Absicht herangezogen wird, durch Namen von Klang die Ware äußerlich zu adeln als durch tiefgreifende Einwirkung ihr Wesen zu veredeln. Die Entscheidungen oft bis in Einzelheiten unterer Ordnung hinein, die den Bildwerken die Form geben, werden auch beim Lehrfilm oft durch ängstliche Rücksicht auf das Publikum bestimmt, so wie sich die Vertriebsabteilungen ein Bild von ihm machen zu müssen glauben. Tiefgründige Methodik kann also, wie die Dinge jetzt liegen, bei der Lehrfilmherstellung weniger frei sich entfalten als bei der Veröffentlichung von Lehrbüchern oder der Anfertigung anderer Lehrmittel. Dankbar ist anzuerkennen, daß die Kulturabteilung einer unserer größten deutschen Filmgesellschaften, auch die wissenschaftlichen oder Lehrfilmabteilungen einiger anderer bedeutender Firmen es an der Bereitstellung sehr beträchtlicher Geldmittel für die Erzeugung belehrender Bildstreifen nicht haben fehlen lassen und daß die Leiter dieser Abteilungen mit hingebender Energie sich der Aufgabe, gute Lehrfilme zu schaffen, angenommen haben. Der Ertrag entsprach nicht restlos dem Aufwand, hauptsächlich weil es nicht gelang, die Ansprüche an wissenschaftliche Richtigkeit und pädagogische Zweckmäßigkeit, an künstlerischen Reiz und phototechnische Wirksamkeit, an Rücksicht auf breite Zuschauerkreise, also auf äußeren Erfolg, und gleicher Weise auf enge Gruppen von Fachleuten, also auf inneren Wert, zur Deckung zu bringen; vielmehr schwankte meist schon der Entwurf und dann die Aufnahme zwischen verschiedenen Gesichtspunkten, so daß es dem fertigen Bildwerk an überzeugender Durchschlagskraft gebrach: Es

stand keine Schöpferpersönlichkeit hinter ihm, sondern eine Fülle von Kompromissen hatte ihm zum Dasein verholffen.

Der Erfolg von Lehre und Lernen hängt von der persönlichen Einfühlung zwischen Schülern und Lehrern ab und von der Lust am Lehrstoff, die Lernende und Lehrende gemeinsam empfinden. Ein Lehrmittel darf jedoch nicht als vierte Größe Lehrstoff, Lehrer und Lernende voneinander trennen. Der Lehrer wirkt am tiefsten auf die Zöglinge, wenn er, unabhängig von Lehrbehelfen, alle Aufmerksamkeit ganz dem zu Bildenden und dem Bildungsgute widmen kann. Unter den Lehrmitteln aber ist der fertiggestellte Laufbildstreifen eins der selbstherrlichsten. Er erschwert Zusätze, Berichtigungen, Auslassungen ungleich mehr als ein Buch. Wahl und Anordnung des Stoffes in ihm ist ungleich starrer als bei einer Sammlung von Diapositiven oder bei Abbildungen irgendwelcher Art. Am entliehenen Bildstreifen gestattet der Verleiher nicht die Vornahme von Änderungen; der Ankauf aber, der Änderungen für eigenen Gebrauch ermöglichen würde, ist im allgemeinen viel zu teuer. Abweichung vom Lehrmittel ist also kaum durchführbar. Kein anderes Lehrmittel läßt sich so schwer vom Lehrer mit dem Hauch durchdringen, als sei er persönlich ganz mit ihm verwachsen. Die Schüler ferner sollen das Bildungsgut tunlichst selbsttätig sich erarbeiten. Dazu kann ein verständiger Unterricht den Bildstreifen vortrefflich benutzen; aber wie die Schüler ihre Willensenergie zu raschem, richtigem, synthetischem Sehen verwenden, wie sie urteilsfähig mitdenken und ihre Phantasie, ihre Gefühlsanteilmahme beflügeln lassen, das muß der Lehrer überwachen und leiten. Nur macht gerade die Filmvorführung ihn abhängig von einer betrübenden Fülle von Zufälligkeiten am Bildstreifen, Bildwerfer, Vorführer oder belastet ihn, wenn er selbst die Vorführung handhabt, mit einem nicht geringen Maß von technischen Anforderungen und von Verantwortlichkeiten, infolge derer seine Kraft nicht verfügbar genug bleibt für die unterrichtliche Einwirkung auf die Schüler, seine Aufmerksamkeit nicht frei für das Lehrgut. Vielmehr wird das Lehrmittel Selbstzweck.

Diese Hemmungen sind jedoch genau so überwindbar wie die Belastungen des Lehrers im chemischen und physikalischen Unterricht durch die Ansprüche an reichliches und gewandtes Experimentieren, im biologischen durch die geschickte Leitung von Schülerübungen, im geographischen durch Skizzieren und Reliefieren, Krokieren und beobachtendes Wandern nach Karte, Kompaß und Uhr. Sie sind so leicht oder so schwer zu ertragen wie die Verantwortung bei Museum- und Stadtführungen, bei Ausflügen und Schulreisen, beim Rudern und anderem Sportbetrieb. Nachdrückliche Einwände werden jedoch nicht nur gegen das Laufbildwerk und gegen die Vorführung, sondern auch gegen den einzelnen in Umlauf gesetzten Bildstreifen laut. Daß die Kopie oft abgespielt, manchmal überhaupt nicht vom Verleiher eintrifft, gelegentlich durch Bildwerke ganz anderen Inhalts

ersetzt wird, das sind freilich Mängel, die der Lieferung, nicht dem Bildstreifen an sich zur Last fallen. Aber diese Lieferung macht in der Tat das Lehrmittel Laufbild weniger frei verfügbar als das Lehrbuch und die Wandkarte, als ausgestopftcs Tier oder Luftpumpe.

Wirklichkeitersatz muß an der Wirklichkeit selbst gemessen werden. Wenn durch Laufbildvorführungen die Gedanken auf Gegenstände gelenkt werden, die lehrplangemäß nicht in den üblichen Unterrichtsstunden behandelt werden, z. B. bei landwirtschaftlichen, verkehrstechnischen, gewerblichen, hygienischen Lehrfilmen, so finden die Lehrstoffe eben eine ähnlich wünschenswerte Erweiterung wie durch Besichtigungen, Ausflüge oder gelegentliche Vorträge über nicht in engerem Sinne schulmäßiges Bildungsgut. Und wenn gerade ein wertvoller biologischer Bildstreifen zur Verfügung gestellt wird, während man eines geographischen gewärtig war, so ist das nicht anders wie bei Schülerwanderungen, die infolge von Wettereinflüssen oder anderen Zwischenfällen oft etwas an Ertrag bringen, was nicht vorgesehen war, dagegen mißglücken lassen, worauf sorglicher Unterricht die Gesichtskreise vorher eingestellt hatte. Der Lehrfilm als Lehrmittel ist ein Erzieher auch zur Anpassungsfähigkeit des Lehrers. Er muß aus ihm wie aus der Wirklichkeit machen, was daraus jeweils sich machen läßt, und darf nicht annehmen, daß der Film jedesmal das, was der Lehrer seinerseits vom gegebenen Bildinhalt gern erwartet hätte, tatsächlich zur Wiedergabe bringt, und zwar gerade in der Weise, wie er es sich gewünscht hätte. Freilich nimmt man von einem Lehrmittel an, daß es durch Auswahl und stilisierende Bearbeitung des Lehrstoffes Lehrenden wie Lernenden das Verständnis mehr erleichtert als die Wirklichkeitsbeobachtung. In der Tat wird der Lehrfilm in Auslese und Gruppierung des Lehrgutes möglichst die Zufälligkeiten vermeiden, durch die in der Wirklichkeit die Durchschaubarkeit der Vorgänge und Zusammenhänge wie die Beobachtung der Einzelheiten erschwert wird; denn die Darstellungsweise des Lehrfilms muß berücksichtigen, daß sie nicht nur dem Stoff gerecht zu werden hat, sondern vor allem dem Vermögen der Zuschauer, ihn zu erfassen. Dieses erzieherische Eingehen auf den Lehrenden erhebt stilisierend das Lehrmittel über die nackte Wirklichkeit, die an Sinnfälligkeit ganz gewiß jeden Lehrmittlersatz übertrifft, doch nur sich selbst gibt, nicht aber bestrebt ist, einem Beobachter etwas zu gelten. Gerade die Achtung des Lehrmittels vor den Fähigkeiten der Lernenden erscheint freilich im Film minder groß als bei anderen Lehrmitteln. Fibel und Lesebuch, Geschichts- und Geographielernbuch, Schul- und Handatlas, Anschauungsbilder für die Kleinen und die Großen bringen ähnlichen oder gleichen Stoff in ganz verschiedener Wahl und Aufmachung je nach Alter der Schüler und je nach Schulgattung. Man kann von der Behandlung eines Gegenstandes durch den Lehrfilm aber eine

sehr weitgehende Abtönung oder vielfache Ausgabe in getrennten Fassungen nicht gut verlangen. Wohl läßt sich der Lehrfilm im groben vom Werbe- und vom Spielfilm unterscheiden, auch von dem leicht lehrhaften Anschauungsfilm, der Tagesvorfälle zeigt oder bloße Landschaften und Stadtbilder, soweit sie mit den schönheitsuchenden Augen eines an sich zunächst uninteressierten Reisenden angesehen werden sollen; denn die Zwecke sind verschieden, denen alle diese Arten von Bildstreifen dienen, und verschieden sind also auch die Mittel, mit denen sie ihre Zwecke zu erreichen suchen. Der Lehrfilm soll dazu helfen, Wahrheiten um ihrer selbst finden und erkennen zu lassen. Der Werbefilm möchte dem Zuschauer unmerklich aufnötigen, was der Filmerzeuger als Wahrheit hinstellt, gleichviel ob es sich um politische, soziale, wirtschaftliche Beeinflussung der Meinung handelt oder um rein geschäftliche Anpreisungen: der Zuschauer soll sein Denken und Handeln nach dem Wunsche des Darstellers einrichten. Der Spielfilm möchte meist die Zuschauer auf eine flüchtige Stunde die tatsächlichen Wahrheiten und Wirklichkeiten des Alltags vergessen lassen durch ein mehr oder minder gefälliges, jedenfalls möglichst gefallendes Spiel mit erdichteten Wirklichkeiten und Wahrheiten, Wahrscheinlichkeiten, Möglichkeiten, Unmöglichkeiten und Verschrobenheiten, es sei denn, daß der Spielfilm sich die höhere Aufgabe stellt, nicht nur negativ zu wirken, sondern Eigenwerte zu übermitteln, künstlerische oder sittliche, durch Wahl oder Behandlung der Bildinhalte. Dann gehen Lehr- und Spielfilm leise ineinander über. Sie haben überhaupt unter sich und gegen den Werbefilm recht flüssige Grenzen. Könnte, nein sollte der Lehrfilm nicht spielend lernen lassen, der Spielfilm nicht unaufdringlich gar mancherlei zu lehren haben? Meidet nicht der Werbefilm vorsichtig den Anschein der Werbung und tritt bald als Lehrfilm, bald als Unterhaltungsfilm auf? Seitens der Filmerzeuger und der Steuerbehörden ist der schwer umgrenz- und kaum deutbare Begriff „Kulturfilm“ für einen Bildstreifen von künstlerischem oder wissenschaftlichem Gehalt, wenn auch in der Form einer Bilderzählung, erfunden. Um der Kostendeckung halber finden sich verkappt Bruchstücke von Werbefilmen, die von den Herstellern bezahlt sind, in Lehr- und Spielfilme eingesprengt. Alle erdenkbaren Übergänge kommen vor von unterhaltender Rahmenerzählung um den lehrhaften Inhalt herum, bis zum reinen Spielfilm mit einer lehrhaften Einlage, von belehrenden Bildern mit neckischen Zwischentiteln, die, an menschliche Schwächen oder Liebhabereien erinnernd, einen Vorgang aus dem Naturleben der Geisteslage des Durchschnittsbesuchers eines Lichtspielhauses nahebringen möchten, auch wenn sie den Naturvorgang durch solch scherzendes Geplapper verfälschten. Leider fehlt es auch nicht an Unwahrheiten im Bilde selbst: z. B. sieht man eine Raupe sich verpuppen, aus der

Puppe aber einen Schmetterling ganz anderer Art auskriechen, um die Herstellung zu verbilligen, weil oft in solchen Maßnahmen Vereinfachungen der Aufnahmelasten liegen. Bauten werden aus Spanien nach Marokko, Meeresküstenformen von Dalmatiens Steilgestaden nach Venetiens Flachstrand versetzt, Zeitkulturen durcheinandergeworfen, oft aus Regielässigkeit, oft aber auch absichtlich, um die Zuschauer durch ganz besonders überraschende Zusammenstellungen äußerlich zu fesseln, also aus Sensationslust, die dem Bildstreifen stärkeren Absatz zu sichern geeignet scheint. Allerhand Phantasterei soll Indien, Madagaskar und China veranschaulichen, und der Kaufmann und Geldgeber der herstellenden Firma ist häufig geradezu befriedigt, wenn mitwirkende Wissenschaftler und Erzieher mit ihrem Dringen auf Gründlichkeit lieber beiseite geschoben als gehört werden. Die breite Zuschauermenge merkt ja nicht viel von Stilverstoß und Inhaltmängeln, schätzt dagegen die Mühen der wissenschaftlich-erzieherischen Gründlichkeit in der Stoffdurdararbeitung jedenfalls nicht richtig ein. Aber gegen technische Mängel ist sie empfindlich und für technische Außerordentlichkeiten empfänglich, so daß auch die Geldgeber und Kaufleute der großen Gesellschaften dieser Seite am Laufbildwerk mehr Bedeutung beilegen als den Inhalt- und Stilwerten. Wenn auch das Streben nach Kulturechtheit bei vielen der großen historischen Unterhaltungsfilme anzuerkennen ist, ja zu dem Wunsche führt, sie szenenweise wirklich als Lehrfilme im Unterrichte zu verwenden, hier trennen sich doch recht deutlich die Wege des echten Lehrfilms, den Lehrer und Schüler brauchen, Wahrheit suchend, vom Pseudolehrfilm, der im Lichtspielhaus durch schönen Schein die große Menge anziehen soll. Es ist gut, daß in der Bildstelle des Zentralinstituts eine zuständige Stelle geschaffen ist, die mit Hilfe von zahlreichen, rein ehrenamtlichen und gerade deshalb lediglich für die Sache selbst begeisterten Fachleuten die eingereichten Bildstreifen auf ihre wissenschaftliche und pädagogische Eignung als Lehrfilm hin prüft und möglichst bis ins einzelne hinein den Geltungsbereich absteckt, innerhalb dessen die einzelnen Bildwerke belehrend wirken können, also die Sonderung und Unterscheidung trifft, deren jedes Lehrmittel für seine zweckmäßige Anwendbarkeit bedarf. In der Bildstelle wird von Fall zu Fall erwogen, was als Lehrfilm für Volks-, höhere, Hoch-, Fachschulen gelten kann, ohne daß man sich dabei auf eine begriffliche Systematisierung starr festlegt, durch die zu leicht die freien Entwicklungsmöglichkeiten des Filmwesens eingeengt werden könnten. Man sucht vielmehr beratend auf die Lehrfilmerzeuger schon bei Entwürfen einzuwirken, ohne die Ausführung selbst zu übernehmen oder Behörden zu überweisen und dadurch einen Anfang der Verstaatlichung der Filmerzeugung an die Stelle des freien Wettbewerbs zu setzen, vertraut vielmehr immer wieder der Einsicht der leistungsfähigen und fortschritt-

freudigen Industrie, daß sie gerade um des eigenen inneren Wachstums willen die Arbeit an den wissenschaftlichen und technischen, organisatorischen und finanziellen Aufgaben des Lehrfilms pflegen, das verständnisvolle Zusammenwirken mit Volkserziehern und echten Künstlern suchen wird, schon um nicht durch bloße Dienstwilligkeit gegenüber dem Massengeschmack zu ihm rettungslos hinabzusinken und sich damit die eigene Lebensader zu unterbinden.

Seit der reine Lehrfilm von Reichsfilmprüfungsgebühren freigemacht ist, erhebt sich freilich aus äußeren Gründen nun doch die Frage nach Richtlinien oder Gesichtspunkten, wie äußere oder innere Kennzeichen für die Gattung des rein belehrenden Bildstreifens sich aufstellen lassen. In den Sitzungen der Filmprüfungskammern wird auf Grund gesetzlich festgelegter Paragraphen ein Bildstreifen zur Vorführung vor Jugendlichen zugelassen, oder er wird abgelehnt. Es handelt sich dabei um Wirkungs-, nicht um Geschmackszensur. Die Entscheidung darüber, was lehrhaft wirken kann oder will, läßt sich allerdings an der Hand von Rechtsbegriffen noch weniger bestimmen, als was verrohend und entsittlichend wirkt oder die Phantasie zu überreizen geeignet ist. Es kommt ja nicht nur darauf an, ob der Bildinhalt an sich Lehrwerte enthält, sondern recht wesentlich auch darauf, ob der Filmhersteller die Absicht hatte, Inhalt und Form seines Bildwerks lehrhaft zu gestalten, und wenn schon die Absicht, ob er auch die Fähigkeit besaß, die zur pädagogischen Stilisierung gehört, und selbst wenn auch dies der Fall sein sollte, kommt es entscheidend darauf an, ob der Eindruck, den der Bildstreifen macht, jeden Zuschauer etwas lehren wird oder nur für gewisse Betrachter der eines Lehr-, für andre vielleicht eines Spiel- oder Werbefilmes sein dürfte. Ein menschlicher Körper, gleichviel, wie stark oder dürftig umhüllt, kann in Film und Wirklichkeit ein anatomischer oder ästhetischer Lehrstoff sein, ein Bau ein bautechnischer, kunst- und kulturgeschichtlicher, eine Landschaft ein geomorphologischer, siedlungs-, verkehrs-, kulturgeographischer oder künstlerischer; aber diese Gegenstände und welche sonst man als Beispiel heranzieht, brauchen nicht an sich lehrhaft zu sein, müssen nicht als solche ein Filmwerk, auch bei lehrhafter Absicht und Durchführung zum Lehrfilm für jedermann stempeln. Es kommt auf den größeren Zusammenhang an, in dem sie gezeigt werden, also zunächst auf den, in welchen sie der Filmerzeuger gestellt hat. Möglich, daß er lediglich gefällig unterhalten wollte; aber unabsichtlich ist ihm der Bildstoff unter den Händen zum reinen Lehrstoff geworden. Möglich, er wollte lehren; aber sein Lehrmittel wird nur langweilen, vielleicht gar verwirren und Unheil stiften, weil die Lehrfähigkeit nicht der Lehrabsicht gleichkommt. Sehr möglich, daß der Filmerzeuger vorgibt, lehren zu wollen, tatsächlich aber ganz anderes bezweckt und auch erreicht, sinnliche Erregung, Seelenfang für dies oder gegen jenes, guten Verdienst durch den Film für sich selbst und seine Leute. Wennschon das

Kennzeichen des objektiven Inhaltes der Bildstreifen und das der subjektiven Absichten der Filmhersteller nicht restlos einwandfreie Maßstäbe für den Begriff des reinen Lehrfilms sind, so noch viel weniger die Frage nach der Wirkung des Films auf die Betrachter. Der landwirtschaftliche oder technische Lehrfilm, der den Laien belehrt, langweilt den Landwirt oder Techniker, und der, welcher diese wirklich fördernd unterrichtet, bleibt dem Laien einfach unverständlich. Ein verfilmter Begattungs- oder Geburtsakt von Tieren stört Landkinder, die derlei in Natur von klein auf zu sehen gewohnt sind, durchaus nicht, belehrt sie aber auch über nichts; die Phantasie von Großstadtkindern kann er arg mißleiten; ein Stück Lehrfilm ist er dagegen vielleicht für Zoologen oder für Landwirte, namentlich wenn es sich um einen Sonderfall handelt. Es kommt eben auf die seelische Gesamtlage des Betrachters an, auf das, was er vom Film erwartet, und sogar auf die Umwelt, innerhalb derer er den Film sieht: Im Schulraum wirkt manches lehrhafter als im Lichtspieltheater, und biblische Bildstreifen möchte man in diesem weniger gern sehen als im Gemeindehaus oder in der Kirche. Ob ein Vortrag, ob Musik, ob nichts die Vorführung begleitet, ob Kinder unter sich oder unter reichlicher Aufsicht Erwachsener an ihr teilnehmen, das alles ändert die Eindrücke, die der Film hinterläßt. Er kann ein echter Lehrfilm sein und durch die Vorführungsumstände nur Mittel zur Unterhaltung, zum Stelldichein und Anlaß zu Unfug werden; er kann ein reiner Spielfilm sein und seine Vorführung durch einen klugen Erzieher nicht nur zum Lehrwert sondern zum inneren Erlebnis geadelt werden. Vieles hat zu bedenken, wer entscheiden soll, was ein reiner Lehrfilm sei. Nicht starre Bestimmungen sondern lebensvolle Lehrpersönlichkeiten werden bei Entwurf, Herstellung und Vorführung mit instinktivem Takt das Wesen des Lehrfilms treffen, und pädagogischer Blick wird die Eignung des fertigen Lehrfilmwerks für bestimmte Kreise Lernender erkennen. Erziehergeschick und Lehrtechnik müssen schließlich die Vorführung des Laufbildes und den Unterricht an ihm bestimmen. Wie jedes andere Lehrmittel ersetzt auch der Lehrfilm nicht den geborenen Lehrer sondern erfordert ihn.

Die Bildstelle des Zentralinstituts will nicht bloß die Lehrfilmindustrie unterstützen, sondern auch die Lehrerschaft bei der Benutzung der Bildstreifen fördern. Durch Veranstaltung von Vorführungen guter Bildstreifen und durch methodische Erörterungen über das laufende und stehende Lichtbild auf pädagogischen Lehrgängen und bei eigenen Bildwochen sucht sie zwischen den bei ihr selbst in Berlin herrschenden Auffassungen und den Meinungen, Anforderungen, Erwartungen und Einwendungen, die in den Provinzen oder in den außerpreußischen Ländern Geltung haben, auszugleichen und Klarheit über die erzieherischen Möglichkeiten zu verbreiten, die im laufenden Bildstreifen schlummern und vom Lehrer erst erweckt werden müssen. Sie vermittelt zwischen

den Ansprüchen der Schule an die Filmherstellung und denen der Fimerzeuger an den Filmabsatz. Wie die Wirklichkeit dem nicht gar viel sagt, der der Lust und Gabe entbehrt, sie zu beobachten, so wenig vermag der Lehrfilm den des Schauens Ungewohnten von sich allein aus mit seinen Inhalten vertraut zu machen. Die Frage nach der Bedeutsamkeit des Lehrfilms für den Unterricht ist eine Frage der Lehrerbildung.

Bestehen bleibt trotz der großen inneren Werte des recht angewendeten Lehrfilms als ein Hemmnis für seine Einbürgerung in den Schulen seine Kostspieligkeit. Im Mittelalter förderte die Kirche Erziehung, Wissenschaft und Kunst. Sie baute die Dome; Geistliche malten, musizierten und dichteten. Die Mittel entnahm die Kirche aus Spenden von nah und fern, reich und arm, vornehm und gering, alt und jung. Ihre Verwendung durch einheitliche Hand ergab eine geschlossene, einheitliche Kultur. In späteren Jahrhunderten hatte der ritterliche Adel, die wohlhabende Bürgerschaft der Städte ihre besonderen Lebensideale und Lebensstile und die Mittel, ihnen Ausdruck zu verleihen. Man errichtete Burgen und Rathäuser, gotische Kirchen und Stadtmauern mit Türmen, solange eben die Mittel reichten. Noch immer war diese Kultur gebundener und einheitlicher als unsere, wenngleich Sonderungen schon merklich werden. Dann bestritten die absoluten Fürsten mit ihren Einkünften den Aufwand ihrer Schlösser und Gärten, Theater und Akademien, Fürstenschulen, Musikkapellen und Sammlungen von Bildern und Bildhauerarbeiten, von Waffen oder Porzellan. Aus sich selbst trugen Erziehung, Wissenschaft und Kunst sich nirgends und nie. Schließlich übernahm der Staat aus Steuermitteln die pflegliche Obhut von Wissenschaft, Kunst und Volksbildung; aber schon seit dem späten Mittelalter war die Einheit der Kultur einer zunehmenden Mannigfaltigkeit gewichen, je vielseitiger die Lebensbedingungen und Lebensziele wurden, als immer mehr Fremdes zu Bodenständigem, Neuerfundenes zu Überliefertem kam, und der Staat war längst nicht mehr der Erhalter und Förderer der Kulturgüter in dem zusammenfassenden Sinn, wie einst Kirche, Adel, Bürger- und Fürstentum, und vollends in der Nachkriegszeit, wo der Staat eingeengt ist durch die Außenwelt ringsum, gehemmt wird auch durch die innere Zerklüftung des Volkes, wo seine Mittel und Freiheit zum Handeln aufs äußerste beschränkt sind, vermag er nicht mehr großzügig einheitlich die Kulturentwicklung zu bestimmen. Rein wirtschaftliche Mächte treten in dieser Notzeit hervor, die Erwerbsstände der Landwirte, der Kaufmannschaft und namentlich der Großindustriellen, zunächst mit wirtschaftlichem Einfluß, dann auch mit politischem und sozialem. In diese Kulturlage hinein fällt nun der Aufschwung des Filmwesens. Nicht mehr Kirche noch ritterlicher Adel, Bürgerschaft oder Fürstentum in deutschen Landen besitzen die Kraft, aus ihm Kulturwerte zu schaffen, auch der Staat nicht. Ein Industrie-

erzeugnis, angewiesen auf kaufmännische Verwertung, wird der Film durch die Erwerbsstände zunächst rein wirtschaftlich bewertet. Sich unmittelbar an die Massen wendend, kann er als Unterhaltungsmittel zunächst auch von ihren Geldern unmittelbar bezahlt werden; aber der kulturell über den Massengeschmack hinausgehende künstlerische, wissenschaftliche und Lehrfilm bedarf einer Gönnerschaft, die von wirtschaftlichem Ertrag absieht. Werden die Erwerbsstände diese kulturelle Gönnerschaft ihm zuwenden oder ihn weiter lediglich von der wirtschaftlichen Seite beurteilen: Kapitalanlage verlangt Geldzinsen? Die Kirche erkannte in ihrer Kunstpflege einst ein Mittel, die Seelen zu leiten, Städte und Fürsten in der ihrigen Repräsentationsvorteile und Notwendigkeiten. Beiden Zwecken vermag auch der gute Bildstreifen auf seine Weise zu dienen. In der Tat benutzen manche Großfirmen den Lehrfilm schon dazu, ihren eigenen Angestellten einen Überblick über die Gesamtheit des Betriebes zu bieten, sie über Unfallverhütung zu belehren, überhaupt um breitere Kreise über die bei ihnen geleistete Arbeit zu unterrichten. Es sei dahingestellt, ob diese Filmwerke schon als geglückte Lehrfilme zu bezeichnen sind, ob nicht auch manche landwirtschaftlichen Bildstreifen mehr Werbe- als Lehrfilme sind. Nicht jeder Versuch kann sofort glücken; aber noch fehlt es an rechter Würdigung dafür, wie viele Gegensätze in unseren zerrissenen Kulturverhältnissen, Stadt und Land, Arbeitgeber und -nehmer, Handwerk und Industrie, geistige und körperliche Leistung, in der Schärfe ihrer Interessenkämpfe durch Filmbelehrung gemildert werden könnten, wenn der laufende Bildstreifen, in seiner schillernden Vielseitigkeit selbst ein Abbild der Uneinheitlichkeit unseres Lebens, zu einem Träger des wechselseitigen Verständnisses für die abweichenden Daseinsbedingungen gemacht würde, auch des Verständnisses für die Natur an sich und in ihrem Wechselspiel mit der Kultur, auch des Verständnisses für Ausländisches, kurz zu einem Schatzkästlein, aus dem sich die Anschauung selbständig Reichtümer zu sammeln lernt. Dem Laufbilde wird nicht gerecht, wer es nicht im großen Kulturzusammenhang sieht und seine Mängel und Bedürfnisse nicht aus diesem Zusammenhang heraus erklärt. Filmstil und Filmkultur lassen sich nur schaffen, wenn man dem Film um der zu veranschaulichenden Sache selbst willen Aufgaben stellt und sie löst, nicht aber aus Gewinnsucht, Ehrgeiz oder persönlicher Eitelkeit. Gerade der reine Lehrfilm ist seinem Wesen nach vom allzu Menschlichen am freiesten, weil er den Inhalt um des Inhaltes willen und die Form in Rücksicht auf die seelische Förderung der Zuschauerschaft wählt. Die ihm ihre Geisteskraft und die ihm ihre Geldmittel widmen, müssen sich dessen in gleicher Weise bewußt sein.

2. Organisatorisches.

Der Weltkrieg offenbarte die Macht des laufenden Bildstreifens, Stimmungen und Meinungen zu beeinflussen, und seine Brauchbarkeit



zur Veranschaulichung von allerlei Lehrgut. Infolge der Abschließung Deutschlands von ausländischer Einfuhr hat der Krieg auch dem heimischen Spielfilm ganz ungeahnte Wachstumsbedingungen geschenkt; denn aller Bedarf war aus dem Inland zu decken: Filmgewerbe und Filmvertrieb entfalteten sich überschnell. Als Kriegsfolge bedroht nun Mittellosigkeit von Staat und Gemeinden gerade den für sie wertvollen Teil der Filmerzeugung aufs peinlichste, das Lehrfilmwesen. Die erwarteten Bestellungen seitens der Schulen sind wegen Geldmangels der Schullastenträger spärlich, und die Lehrerschaft, der man altbewährte Lehrmittel aus gleichem Grunde versagen muß, mag sich auf das neue, teuerste, den laufenden Bildstreifen, nicht ohne weiteres festlegen. Entweder sucht die Lehrfilmherstellung deshalb Abnehmer dort, wo auch der Spielfilm sie findet, im Theater, gerät also in Gefahr, dem Massengeschmack zu huldigen und minderwertige Erzeugnisse als Lehrfilme auf den Markt zu bringen, indem sie Belehrendes in Unterhaltendes umbiegt, so daß Mischgattungen entstehen, und durch Sensationen auch im Lehrfilm die Besucher anlockt. Oder aber die Kreise, die wirklich echte Belehrung suchen, also Schulen, Jugendpflegeveranstaltungen, Bildungspflege aller Art, müssen wirksame Organisationen finden, um Mittel für die Lehrfilmerzeugung aufzubringen.

Man hat an dreierlei Organisationen zu denken: Die für Herstellung der Bildstreifen, zweitens die für ihren Vertrieb und schließlich die für die Vorführung. Die erste könnte die Erzeugung des Lehrfilms dem freien Wettbewerb der privaten Industrie ganz oder zum Teil entziehen. Sie würde schon um der Kostendeckung willen dann freilich nicht beim reinen Lehrfilm stehenbleiben sondern wahrscheinlich auf dem Wege über die Herstellung unterhaltender Jugendfilme ganz allgemein auf den Spielfilm hinübergreifen, um durch Überschüsse aus Unterhaltungsfilmen von schnellem, weitem Absatz die Kosten der reinen Lehrfilme mit langbefristetem, engerem Absatz tragen zu lassen. Es soll hier nicht erörtert werden, ob behördliche Obhut wirtschaftlich, technisch, künstlerisch, pädagogisch mit demselben Ergebnis zu schaffen vermag wie der freie Wettbewerb im Ringen um Höchstleistungen, der angespornt wird durch persönliche Erfolge, namentlich persönlichen Gewinn von Ehre und Geld. Jedenfalls gibt es jetzt in Deutschland private Hersteller von Lehrfilmen, die bereits über einen gewissen Schatz an Erfahrungen bei der Lehrfilmerzeugung verfügen und denen eine Reihe von Persönlichkeiten zur Hand ist, die einigermaßen deutlich Ziele und Wege erkennen, um das Lehrfilmwesen gedeihlich weiter zu entwickeln. Sie auszuschalten wäre verkehrt. Die rund 300 Nummern umfassende Liste der von der Bildstelle des Zentralinstituts seit 2¾ Jahren als einwandfreie Lehrfilme anerkannten Bildstreifen bekundet, daß die freie Lehrfilmerzeugung immerhin Leistungen aufzuweisen hat. Ob sie die dabei aufgewendeten Unkosten auf die Dauer zu decken vermag, läßt sich noch

nicht einwandfrei beurteilen; denn sie hat bisher viel zu teuer gewirtschaftet, weil sie erst Erfahrungen machen mußte, die bei dem Weiterausbau, sofern er ohne Bruch und Sprung stetig und in Ruhe erfolgen kann, sich fruchtbar erweisen werden, weil ferner Vorurteile gegen den Film an sich gerade durch gute Lehrfilme allmählich erst zerstreut werden müssen, schließlich weil die Zeitverhältnisse den Lehrfilm vor die augenblicklich kaufunkräftigsten Abnehmer stellen. Ganz langsam erst wird die Nachfrage wach. Leider verliert jetzt die Lehrfilmherzeugung Lust und Zutrauen zu neuem Schaffen in dem Augenblick, wo die Schule als Abnehmer Geschmack am echten Lehrfilm zu finden beginnt; der Ausweg dagegen, den das Filmgewerbe sich aus der Absatzspärlichkeit sucht, die bisher das Gedeihen der Lehrfilmentwicklung beengte, nämlich das Lichtspieltheater, wird wegen der ganz anderen Ansprüche, die ein breiter, Unterhaltung erwartender Zuschauerkreis an Bildwerke stellt, die eben dem Lehrfilm sich zuwendende Schule ihm sehr bald wieder völlig entfremden. So melden sich immer erneut Zweifel, ob die freie Industrie fähig und willens ist, den hochwertigen Lehrfilm von sich aus zu tragen. Diese Aufgabe mag schwer sein, doch ist sie für das Filmgewerbe wichtig; denn im Ringen um die Lösung ist es genötigt, die Gewandtheit der Organisation und Beweglichkeit der technischen, künstlerischen, wissenschaftlichen Herstellerkraft ständig zu üben. Mit der Verstaatlichung oder Kommunalisierung des Lehrfilms gibt sie sich selbst auf. Wenn sie dagegen ernstlich bereit sein sollte, durch eigene Hochleistungen die Verstaatlichung der Lehrfilmherzeugung zu vermeiden, so wird sie allein durch kaufmännische und Finanzgeschicklichkeit rechte Lehrfilme doch nicht zuwege bringen. Entscheidend müssen Erzieher, Künstler, Männer der Wissenschaft mitwirken; denn weder Operateur noch Spielfilmregisseur sind bei der Aufnahme, weder der Kaufmann der Vertriebsabteilung noch der Geldmann im Aufsichtsrat bei Finanzierung und Absatz Sachverständige für Wesen und Wert des Lehrfilms als Gattung oder beim Einzelerzeugnis, weil man sich gerade beim künstlerischen, wissenschaftlichen, erzieherischen Bildstreifen nicht auf das Urteil der Masse stützen darf. Bei Filmen dieser Art soll man die kritischen Stimmen nicht zählen, sondern muß sie wägen und dabei allzeit sich bewußt sein, daß diese Bildwerke dazu bestimmt sind, nicht den Meisten sondern den Besten Verständnis und Freude am Laufbild zu erwecken, die Menge aber zu Freude und Verständnis erst zu erheben. Für die Gesundheit der Lehrfilmherzeugung bedeutet es — nicht anders wie im Buch- oder Kunsthandel — Gift, wenn Massenabsatz den Hauptmaßstab für die Beurteilung der Güte bildet und die Lust an der Herstellung erregt. Hochwertige Erzeugnisse müssen durch zugkräftigere mitgetragen werden. Ihre stille Wirkung, ihre späte, doch nachhaltige Verzinsung beruht nicht im Geldertrag, sondern darin, daß die von vornherein zugkräftigen all-

mählich nicht mehr minderwertig zu sein brauchen, weil Geschmack, Verständnis, Urteilskraft infolge der hochwertigen sich heben. Immerhin kann und soll Ermäßigung von Prüfungsgebühren, Nachlaß von Lustbarkeitssteuern, seitens der Öffentlichkeit gelegentlich auch ein Zuschuß bei der Anfertigung mancher lehrhaften Bildwerke oder Gewährleistung der Abnahme wenigstens einer Zahl von Kopien dem Filmgewerbe die Herstellung echter Lehrbildstreifen erleichtern. Die chemische, die Schwerindustrie und manches andere wirtschaftliche Unternehmen besitzen wissenschaftliche und technische Abteilungen und Versuchsstationen, die unmittelbar nur Kosten verursachen, mittelbar aber die wirtschaftliche Größe und den Weltruf des Betriebes tragen. Die Abteilungen für den wissenschaftlichen und künstlerischen Lehrfilm könnten eine ähnliche Rolle im Filmgewerbe spielen.

Nun zur Beschaffung der Bildstreifen seitens der Schulen! Beim Spielfilm steht zwischen der herstellenden Firma und der vorführenden Lichtbildbühne der Verleiher. Die großen Kosten der Filmherzeugung sollen, schon damit für weitere Werke Mittel flüssig sind, rascher, als es durch erst allmählich einlaufende Theatereinnahmen möglich ist, herausgewirtschaftet werden. Deshalb verkauft der Erzeuger die vorführungsfertigen Bildstreifen oft schon vor der Vollendung mit dem Monopol für das Aufführungsrecht in räumlich abgegrenzten Gebieten an Verleiher, die dann den Einzelvertrieb der Bildwerke an die Lichtspielhäuser besorgen. Beim Lehrfilm hatte man angesichts des viel kleineren Umsatzes bisher solchen Verleih kaum eingerichtet. Wer eines belehrenden Bildstreifens bedurfte, wandte sich unmittelbar an die Erzeuger. Doch das Verleihgeschäft für Lehrfilme ist mühseliger und kostspieliger als das für Unterhaltungsfilme. Diese laufen tage-, manchmal wochenlang, wandern nach vorbedachtem Plan vertragsgemäß von Ort zu Ort und vermeiden es, stillzuliegen. Der Lehrfilm wird jedoch sprunghaft bald hier, bald weit entfernt, meist nur an einem Tage gebraucht, ruckweise manchmal oft, manchmal wochenlang gar nicht. Je nach Bedarf macht er unzuverlässige Zickzackfahrten und erfordert übermäßigen Briefwechsel; denn die Lehrerschaft möchte, ehe sie ihn der Jugend vorsetzt, genauer den Inhalt kennen, verlangt einen Vortragstext, ehe der Film selbst eintrifft, ist über das Geschäftsgebaren von Bestellung und Rücksendung nicht so unterrichtet, wie die Besitzer von Lichtbildbühnen es für den Spielfilm sind. Deshalb liegt dem Lehrfilmhersteller noch weniger als dem Erzeuger des Spielfilms am Verleihgeschäft. Er möchte seine Ware möglichst rasch verkaufen; der Schule aber ist der Filmankauf viel zu teuer für ihre eingegengten Voranschläge von Einnahmen und Ausgaben. Sie vermag belehrende Bildstreifen noch weniger zu erwerben als der Theaterbesitzer einen Unterhaltungsfilm.

Auch der gewerbsmäßige Filmverleih ist für den Lehrfilmvertrieb

noch zu spröde. Seine örtlichen Sprengel decken sich nicht mit denen der Schulverwaltungen. Wenn sich z. B. jemand in Darmstadt das Monopol für die Vorführungen eines Lehrfilmwerkes erwirbt, wird er es für einen größeren Bezirk als den Freistaat Hessen tun, um genügend Abnehmer zu finden. Er führt also seine Kopien auch im preußischen Hessen und in der bayerischen Rheinpfalz auf, hat mithin mit getrennten Schulbehörden zu tun. Die Erträge aus preußischen und bayerischen Schulveranstaltungen kommen auf diese Weise dem Darmstädter Schularchiv zugute, nicht etwa einem Casseler, Zweibrückener oder einem anderen. Allerlei Mißbehagen in Außerhessen über diesen Geschäftsgang ist die Folge. Behördlicher Schul- und filmtechnischer Geschäftsbetrieb lassen sich eben schwer decken.

Die Anlage von Lehrfilmarchiven bei den Schulbehörden der einzelnen deutschen Länder oder preußischen Provinzen oder der großen Städte steckt noch in den ersten Anfängen: Ein staatliches Archiv ist in Hamburg, ein städtisches in Hannover im Werden, ein privates beim Bilderbühnenbund deutscher Städte in Stettin. Auch hinsichtlich anderer Lehrmittel besteht ja die Notwendigkeit für die Schulen, sich zu gemeinsamer Benutzung zusammenzuschließen. Beispielsweise hat Württemberg, angeregt durch unermüdliche Tätigkeit des Bildverlags von Benzinger, für das Glaslichtbild eine zweckmäßige Organisation geschaffen: Jede Schule, auch die einklassige Dorfschule, soll einen kleinen Bestand oft benötigter Diapositive besitzen, eine Kreislichtbilderei einen größeren von nicht allzu oft gebrauchten zum Verleih für den Bedarfsfall; schließlich besteht noch eine Zentralsammlung der nur gelegentlich verwendeten Bilder. Möglichst weitgehende gegen- und wechselseitige Aushilfe, auch in dem Sinne, daß Schulen, Jugendpflege, Bildungsvereine sich am Entleihen beteiligen, ermöglicht die lebendige Ausnutzung der Bestände und bringt die Kosten für den Ausbau der Sammlungen und den Betrieb des Verleihgeschäftes auf. Ähnlich organisiert die Regierung in Liegnitz eine Lichtbilderei. Es bestehen in Preußen bei 17 von 34 Regierungen Lichtbildverleihstellen für Jugendpflegeveranstaltungen; sie sind zum Teil gut ausgebaut, und ihre eifrigen Verwalter unterhalten eine Arbeitsgemeinschaft zum Austausch von Erfahrungen und zu wechselseitiger Anregung. Mit Glück suchen sie Liebhaberphotographen in ihrem Verwaltungsbezirk heranzuziehen, damit die Sammlung heimatkundlicher Bilder erweitert werde, und anderseits streben sie nach Zusammenschluß behufs Austauschs der Bestände im Leihverkehr. Selbsthilfe der Lehrerschaft bei der Aufbringung der Kosten für die Bildwerfer, sei es durch Vorträge vor breiteren Kreisen oder durch andere Maßnahmen bekundet eine erfreuliche Anteilnahme an dieser Bewegung für das Glaslichtbild. Vielleicht lassen sich ähnliche erfolgverheißende Organisationen auch für die Filmentleihung treffen unter Anlehnung an die bestehenden amtlichen Lichtbildereien. Einige widmen sich bereits dieser Aufgabe.

Der Erlaß des preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 10. März 1920 hat den Zusammenschluß von Lehrfilmbeziehern angeregt; aber es fragt sich, ob geeignete Persönlichkeiten sich finden, um die Anregung zu verwirklichen und sich ungewohnten Mühen dabei zu unterziehen. In Potsdam brachte der Direktor des Gymnasiums von sich aus, in Düsseldorf-Eller einige Mitglieder eines Lehrkörpers die ersten Anschaffungskosten für den Betrieb eines Schullichtspiels auf. Im Kreise Stallupönen hat ein Lehrer, ebenfalls mit eigenem Kinogerät, sich auf die Wanderschaft durch Dörfer und Kleinstädte begeben und Erwachsenen und Kindern Lehrfilme vorgeführt. Ähnliches geschah im Landkreise Erfurt, in Ruppın und bei Belgard in Hinterpommern. Im ostpreußischen Kreise Skaisgirren gaben Ersparnisse bei der Sammlung von Laubheu den Grundstock für die Organisation von Lehrfilmvorführungen, und der Oberamtmann der Domäne Görten stellte den Lichtbildwerfer, den er für seine Leute beschaffte, zu regelmäßigen Lehrfilmvorführungen den Schulen des Kirchspiels zur Verfügung. In Bremen hat sich die Kinokommission des Goethebundes eifrig um Schulvorführungen bemüht.

Einzelpersonen von Begeisterungsfähigkeit für die Sache, durchhaltender Energie und organisatorischer Begabung werden als Seele einer Gemeinschaftsunternehmung immer von Nöten sein; aber Filmbezug, der die Kosten decken soll, setzt möglichst breite Ausnutzung des Bildstreifens voraus. Mehrfache Vorführung an einem Tag verursacht keine höhere Leihgebühr als einmalige, mehrtägige Entleihung ist billiger als eintägige, Versand der bezogenen Spielfolgen zwischen nahe gelegenen Orten wirtschaftlicher als zwischen weit getrennten. Filmbezugsgemeinschaften sind also nötig. Ihre Form kann sehr verschieden sein. Ein Betrieb von Schulvorführungen auf Staatskosten ist eingerichtet in Lippe und von der Oberschulbehörde in Hamburg; auf Gemeindekosten oder durch Gemeindegzuschüsse ermöglicht wird er in Köln und in anderen Großstädten. In Berlin-Friedenau und Berlin-Tempelhof war ebenfalls Übernahme der Kosten durch die Gemeinde beschlossen. Die Eingemeindung in Groß-Berlin wirkte dann zeitweilig hemmend. Im inneren Berlin besitzt dank des Eingreifens des Elternbeirats das Gymnasium zum grauen Kloster eine eigene Kineeinrichtung. In Berlin-Zehlendorf haben die Elternbeiräte der vereinigten drei höheren und zwei Volksschulen eine Schulkino-G. m. b. H. begründet; ebenso ging eine Oberrealschule in Hannover vor. In Berlin-Lichterfelde ist ein eingetragener Verein als „Ortsausschuß für Lichtspielpflege“ zusammengetreten, um die Mittel nicht nur aus eingezahltem Gründungskapital, sondern durch laufende Beiträge zu bestreiten, die zum Eintritt berechtigen. Auch in Charlottenburg hat sich ein „Verein für pädagogisches Filmwesen“ aufgetan, der die Schulen mit Lehrfilmen versorgen will. In Berlin-Steglitz betreibt die Schloßpark-Gesellschaft neben ihren anderen Unternehmungen unter

Mitwirkung der Bezirksverwaltung auch die Schulfilmvorführungen. In Groß-Berlin soll überhaupt eine ganze Reihe von Schulkinogemeinden eingerichtet werden, deren jede auf eigene Weise den Betrieb organisiert. So hat ganz aus der Lehrerschaft und aus Elternkreisen heraus sich in Berlin-Gesundbrunnen eine in der Form ganz lockere Kinogemeinde gebildet. Wieder anders entstanden die Lehrfilmunternehmungen und Lichtspielveranstaltungen in Neukölln und Berlin-Lichtenberg. Zentral geleitet werden die Berliner Schülervorführungen von Lehrfilmen durch das Berliner Jugendamt. Es möchte im Hinblick auf Kostenverminderung Musterspielfolgen auf längere Zeit von den Herstellern entleihen und sie dann von Bezirk zu Bezirk durch ganz Groß-Berlin weitergeben. In Groß-Berlin bestehen bereits über 40 Schulkinogemeinden; jede umfaßt mehrere Schulen, hier vielleicht drei, dort sechzehn. In einer Großstadt wie Berlin ist der Bedarf bedeutend genug, daß sogar noch Privatgesellschaften mit Lehrfilmvorführungen neben die amtlichen oder halbamtlichen Veranstaltungen treten, so in Berlin die Gesellschaft Urania und die kinematographische Studiengesellschaft in Berlin-Treptow. Lübeck besitzt eine „Lichtspielgemeinde“, die freilich nicht vom Bestreben, gerade Schüler mit Lehrfilmen zu versorgen, ausging, sondern von allgemeiner Kinoreform, aber mindestens einmal in der Woche belehrende Vorführungen bringt, und ähnliches ist in Karlsruhe geschaffen. Diese Unternehmungen veranstalten Vorführungen auch von Unterhaltungsfilmen für Erwachsene und decken aus den Erträgen die Lehrfilmdarbietungen für die Schüler, arbeiten also nicht auf Gewinn, sondern nur zur Aufbringung der Betriebsunkosten, Verbesserung der Einrichtungen und zur Amortisation der Anschaffungen. In Frankfurt a. O. finden Schulvorführungen im Volkshause soviel Anklang, daß die Abendvorstellungen für Erwachsene, eine Wiederholung von ihnen, meist ausverkauft sind. Unentgeltlichkeit des Besuchs von Lehrfilmvorführungen besteht auch bei staatlichen oder städtischen Lehrfilmveranstaltungen nur ganz vereinzelt, z. B. in Lippe, Tilsit und in Norderney, wo zweimal wöchentlich stattfindende Vorführungen für Erwachsene die Kosten für die einmal wöchentlich stattfindende Lehrfilmveranstaltung für Kinder aufbringen. Armen Kindern freilich wird überall der unentgeltliche Besuch gestattet. In Altona, Bochum, Cassel, Düsseldorf, Erfurt, Frankfurt a. M., Herne, Köln, Stettin und anderwärts erfreut sich der Lehrfilm als Lehrmittel bewußter Pflege mit mehr oder minder Nachdruck und Erfolg. In den Großstädten erscheint der Absatz von Lehrfilmen gesichert, sofern die einzelnen Schulen zusammenhalten. Diese Organisationen der Filmabnehmer treten dann ihrerseits in Verbindung mit den Organisationen des Filmgewerbes, um eine ruhige und möglichst wohlfeile Abwicklung des Filmbezuges zu ermöglichen. Hersteller und zugleich Abnehmer ist die Kulturabteilung der Universum-Film-A.-G. Neben gelegentlichen öffentlichen

Lehr- und Jugendfilmvorführungen für jedermann in einem ihrer Theater in Berlin zu Nachmittagsstunden stellt sie vormittags ihre Filme und Theater den Schulen zur Verfügung. Man erwägt sogar, den Gedanken der Volksbühne, die aus kleinen Beiträgen einen Betriebsfonds und eine feste Zuschauergemeinde bildet, auch für Lehrfilmvorführungen fruchtbar zu machen. Nebenher geht die Einfügung der Lehrfilme in das Beiprogramm der laufenden Theatervorstellungen.

Schwieriger liegen die Dinge, wenn getrennte Orte sich zusammentun sollen. Je dünner die Siedlung im ganzen, desto kostspieliger der Betrieb für den einzelnen Teilnehmer an der Organisation und für die zentralisierende Verwaltung, desto geringer die örtlichen Beiträge zur Kostendeckung. Vorangegangen ist bei diesen Bestrebungen auf Organisation der Filmabnehmer der Bilderbühnenbund deutscher Städte in Stettin. Er wollte freilich nicht allein dem Lehrfilm dienen, sondern durch großzügige Kinoreform das Lichtspiel in den Dienst der Bildungspflege stellen, veranstaltet aber jährlich doch schon drei- bis vierhundert Schulaufführungen seiner Mitglieder. Freilich gehören zu diesen in erheblichem Ausmaße wiederum größere Städte. Während die Mitglieder des Bühnenbilderbundes weit zerstreut liegen, haben örtlich beieinandergelegene Städte andere Gemeinschaften unter sich geschlossen. So besteht ein Gesamtausschuß für Schullichtbildvorführungen in Waldenburg und Umgebung, ein Oberschlesischer Bilderbühnenbund, eine Vereinigung westfälischer Städte um Gelsenkirchen herum, und in Anlehnung an die Lichtbilderstelle in Soest sind in Nachbarorten die gleichen Lehrfilme wie in Soest vorgeführt. Ein märkisches Unternehmen geht von Frankfurt a. O. aus, und zwölf Kreisorte auf dem Darß wurden gemeinschaftlich zusammengefaßt, so daß 70 Stadt- und Landschulen des Kreises Franzburg und sechzehn des angrenzenden Kreises Stralsund-Land von einer Wanderunternehmung mit Lehrfilmen versorgt wurden. Auch hier stellen sich Erwerbsgesellschaften oder private Vereinigungen neben die ganz- oder halbamtlichen Organisationen, um gemeinsam Filme zu beziehen oder aus eigenem Archiv an Abnehmer zu verleihen. Der Rhein-Mainische Verband hat einen zentralen Filmbezug eingerichtet. Die Gesellschaft für Volksbildung in Berlin, die zu einer provinziellen Lichtbilderei sich auswachsende Bildstelle in München-Gladbach, die Lichtbildstelle in Düsseldorf verleihen aus ihren Filmarchiven Bildstreifen. Die Kultur- und Lehrfilmgesellschaft in Magdeburg schickt Bildstreifen und Vortragende ähnlich durch ihren Monopolbezirk, wie es von Darmstadt schon berichtet wurde, und veranstaltet nicht nur Lehrfilmvorführungen, sondern sogar richtige Unterrichtsstunden am Lehrfilm. Sie kauft wie Darmstadt eine für gut befundene Kopie an und spielt sie vor Schulen allmählich ab. Im allgemeinen werden die Schulkanogemeinschaften sich von den Filmherstellern oder den Monopolbesitzern Bildstreifen entleihen. Die Geographische Gesellschaft in Düsseldorf erleichtert für gewisse

Gegenden Deutschlands, die zu ihrem Arbeitsgebiete gehören, die Filmentleihung und gehört ähnlich der Firma Nitzsche in Leipzig oder der Lehr- und Kunstfilmgesellschaft in Wiesbaden der noch nicht zahlreichen Gruppe berufsmäßiger Verleiher von Lehrfilmen an. Auch die Landlichtspielgesellschaft bietet sich für die Lieferung von Bildstreifen aus den Beständen der verschiedensten Hersteller an.

Nicht alle diese Unternehmungen haben mit restlos guten Erfolgen gearbeitet. Es ist sogar selten, daß mit so uneingeschränkter Freude von Ergebnissen und Erfahrungen berichtet wird, wie etwa aus Kreuzburg in Schlesien, das den Mittelpunkt einer zwar kleinen, doch rührigen Gruppe von Lehrfilmbeziehern gebildet hat. Jeder Zusammenschluß bedeutet eben Aufgabe eines guten Teiles von Freiheit, und Pädagogen geben ungern die persönliche Freiheit beim Lehren preis. Man ist nicht überall zufrieden mit der Wahl der Bildstreifen, mit der Zusammenstellung der Spielfolgen, kurz mit der Erledigung der Aufgaben durch die Organisation oder den von ihr betrauten Ausschuß, und dieser wieder hat viel Einwände gegen die Belieferung durch die Filmherzeuger: bestellte Bildstreifen bleiben aus, nicht gewünschte treffen statt ihrer ein; Schwierigkeiten ergeben sich bei Versand und Empfang, namentlich hinsichtlich der Versicherung. Die Lehrerschaft klagt über unzulängliche, abgespielte Filmkopien, die Firma über unsachgemäße Behandlung der Bildstreifen durch unausgebildete Vorführer an den Schulen. Die Berührung zwischen Lehrerschaft und kaufmännischer Vertretung der Filmindustrie leidet gelegentlich unter wechselseitigem Argwohn und Mißverstehen. Der Unterricht kann in der Tat wenig Nutzen aus Vorführungen ziehen, deren Inhalt anders ist als die Vorankündigung, oder zu denen die Inhaltsangaben nicht rechtzeitig genug vorher eintreffen, damit die Kinder auf die vom Film zu behandelnden Themen vorbereitet werden. Von der einen Seite tadelt man, daß nicht annähernd genügend Lehrfilme echter Art zur Verfügung stehen und daß, was als Lehrfilm ausgegeben wird, meist nur Anschauungsfilm sei, daß für alte Beiprogrammware der Zeit- und Kosten-Aufwand von Schulaufführungen sich nicht lohne, daß die Verzeichnisse der Firmen allzu oft falsch sind und irreführen. Selbst das amtliche Lehrfilmverzeichnis der Reichsfilmstelle ist wegen falscher Gruppierung und verkehrter Angaben angegriffen worden. Überhaupt sei, so ist behauptet worden, das angebliche Wachstum der Lehrfilmbewegung nur eine geschäftstüchtige Vorspiegelung, um Schulen zum Anschluß an bestehende oder zu gründende Organisationen zu verlocken, die den Herstellern reichlicheren Absatz ihrer Ware zu verschaffen hätten. Von der anderen Seite wird dagegen gerügt, daß, was der eine Pädagoge als vorzüglich anerkenne, der andere als unbrauchbar verurteile, so daß ein Maßstab, was an Stoff und Behandlungsweise im Lehrfilm erwünscht sei, für das Lehrfilmgewerbe überhaupt noch nicht zu gewinnen sei, daß jede einzelne Lehrergruppe neu nachprüfe, was von anderer, selbst von der Bildstelle des

Zentralinstituts, belegt durch gute Gründe, längst anerkannt sei, und gelegentlich ganz anders beurteile. Offenbar beständen noch nicht einmal Anfänge für eine wirkliche Psychologie des Lehrfilms und für seine richtige, pädagogische Einschätzung und Verwendung. Wie solle und könne da die Lehrfilmherstellung das Rechte treffen?

Mit deutscher Gründlichkeit wird aus Behauptungen und Vorwürfen von hüben und drüben ein breithin anerkanntes Bild des Lehrfilms und ein ortsangebrachtes für die jeweilig empfehlenswerte Organisation seines Bezuges mit der Zeit schon noch herausgearbeitet werden. Es fragt sich nur, ob die Versuche hin und her und die zinsschwache Verwendung nicht amortisierter Bildstreifen und Vorführungsanlagen diesen Vorgang abwarten können und wollen. Die Lehrfilmerzeugung muß Geduld haben. Ein Lehrfilm rentiert sich nicht rasch wie ein Spielfilm; dafür hat er eine andere Lebensdauer. Nachwachsende Generationen sehen das gleiche Laufbildwerk als neu für sich mit demselben Ertrag und Genuß wie voraufgegangene, flügge gewordene. Aber anderseits muß die Lehrerschaft Wagemut und Unternehmungsfreudigkeit dem Lehrfilmwesen gegenüber bezeugen, die hohen methodischen Werte, die aus dem laufenden Bildstreifen gezogen werden können, auch wirklich zum Leben erwecken und soll nicht in bloßer Ablehnung des Fehlerhaften, sondern in seiner Beseitigung durch Besseres ihre Aufgabe erkennen.

Die Organisation der Herstellung und die des Bezuges von Bildstreifen sind nur zwei Quellen der Mühen, die die Einbürgerung des Lehrfilms erschweren. Die dritte liegt in der Organisation der Vorführungen. Auch hier streben die Meinungen noch weit auseinander, und es wird nicht eine einzige Musteranweisung für alle örtlich verschiedenen Verhältnisse geben, wohl aber darauf ankommen, daß die rechte Persönlichkeit am rechten Platze wirkt. Das Ideal wäre das echte Schulkino, sei es am Standort oder im Wanderbetrieb, also die Verwendung des Lehrfilms im Unterricht durch den mit seinen Zöglingen immer zusammenarbeitenden Lehrer, entweder, indem ein beweglicher Bildwerfer in den verdunkelten Klassenraum gebracht wird, oder, indem die Schüler in den Vorführungsraum (Physik-, Chemie-, naturkundliches, geographisches Lehrzimmer) geführt werden. Aber abgesehen von der ungenügenden Ausnutzung der mit hohen Kosten entliehenen Bildstreifen vor nur wenigen Dutzend Kindern statt vor mehreren hundert, am besten tausend, ist die Beschaffung mindestens eines Lichtbildwerfers für jede Schule, die Ermöglichung des hinreichenden Lichtanschlusses, die Herrichtung der Verdunkelung und des erforderlichen Feuerschutzes bei der oft trostlosen Lage der Schullastenträger sehr schwer durchführbar, meist unmöglich, kurz das Ideal nicht oft erreichbar.

Eher zu verwirklichen ist die Vorführung im großen Festsaal der Schule, wo möglichst viele Schüler, vielleicht auch die Eltern

der Vorführung beiwohnen können. In Kleefeldt-Hannover dagegen ist der Gesangsaal, in Erfurt, Norderney, Kreuztal in Westfalen die Turnhalle, in Hannover selbst ein Raum des Schulmuseums zum Schulkino eingerichtet. Meist wird solch Ausbau einer Schullichtbildbühne von mehreren Schulen gemeinsam benutzt. Zweifellos kann Massenversammlung, solange die Kinder die Einrichtung noch nicht gewohnt sind, den einzelnen Schüler vom Gehalt der Vorführung ablenken, sogar recht unerfreuliche Nebenwirkungen hervorrufen. Vor allem wächst die Massenveranstaltung nicht wie eine Klassenvorführung zwanglos aus dem Unterrichtsverlauf hervor, obwohl in Leipzig, Chemnitz, Magdeburg und anderswo, sobald eine geeignete starke Lehrpersönlichkeit sich findet, auch mit zusammengewürfelten Schülermengen ein gedeihlicher Filmunterricht schon ermöglicht ist, weil der Bildstreifen die Schüler meist ungemein fesselt und mitteilungsduurstig macht. Störungen des Lehrplans sind bei Massenbesuchen der Vorführungen jedoch unvermeidbar. Für die von außen kommenden Kinder treten lästige Zeitverluste durch Wege ein. Um die nun einmal stattfindende Unternehmung recht auszunutzen, werden bei den Massenveranstaltungen dann leicht zu umfangreiche Spielfolgen abgerollt und die Aufnahmefähigkeit der Kinder überlastet. Im Grunde sollte echter Unterricht am Bildstreifen, der eine Stunde währt, nicht mehr als 250 m Film mit einer Vorführungszeit von 15 Minuten bei einmaliger Besichtigung bringen, damit für Vorbereitung, Wiederholung aus dem Gedächtnis, zweite Aufführung Zeit bleibt. Eine Sammelbesichtigung von Bildstreifen ohne Unterricht dürfte nicht mehr als 800 m Film bieten, d. h. eine Zeit von 50 Minuten beanspruchen. Auch sollte bei Massenbesichtigungen das Zusammenreffen von Kindern zu verschiedenen Alters, zu getrennter Schularten und verschiedenen Geschlechts vermieden werden, obwohl hier örtliche Unterschiede vorliegen, z. B. je nachdem Knaben und Mädchen auch bei anderen Gelegenheiten gewöhnt sind, in Schulveranstaltungen zusammenzuwirken. Jedenfalls hat die Organisation gemeinschaftlichen Besuchs eines Schulkinos vielerlei taktvoll zu berücksichtigen, nicht zum mindesten auch die Frage hinreichender Aufsicht über die Kinder und die nach dem Lehrer, der die Veranstaltung leitet, der vorträgt oder unterrichtet, dem also ein Klassen- oder Fachlehrer für diese Veranstaltung seine Zöglinge gern anvertrauen kann. Die Kinder sollen nicht durch Unsachliches gestört werden oder selbst zu Störungen verleitet werden, anderseits aber auch nicht durch zu straffen Drill um die Freude an der Mitwirkung bei Äußerungen über Geschautes gebracht werden, die oft schon dadurch beeinträchtigt wird, daß an ungewohntem Ort ein fremder Lehrer vorführt.

Nicht immer finden sich räumlich günstig gelegene Schulen mit den wünschenswerten Sälen und geeigneten Treppenaufgängen, die das zentrale Schulkino bei sich aufnehmen können und wollen, ohne

daß sich Reibungsflächen ergeben. Gelegentlich kann die Gemeinde eine andere Räumlichkeit zur Verfügung stellen, z. B. gab Cassel außer einer Schulaula einen Saal in der Stadthalle her, das kleine Strasburg (Uckermark) sein bald als Turnhalle, bald als Theater-, bald als Festsaal herrichtbares Gemeindehaus. Goldbeck bei Münster hat sein Lichtspiel im Jugendheim untergebracht, ebenso Hildesheim und Neumünster, Dortmund eins im katholischen Vereinshaus, ein anderes im evangelischen Reinoldianum, Steglitz im Konzertsaal seines Schloßparktheaters. Manchmal helfen Kirchengemeinden durch Überlassung von Gemeindesälen oder wenigstens von Lichtbildwerfern aus, so die in Hüllhorst und in Trotheim (Bezirk Minden) oder das evangelische Pfarramt in Weimar. Flensburg hält seine Schulaufführungen im Gemeindehaus von St. Marien ab.

Je mehr Schulen zusammengeschlossen sind, je mehr aus ihren eigenen Räumen herausgehen müssen, um die Lichtbildvorführungen zu besuchen, um so straffer muß die Organisation sein, um so zuverlässiger ist der aufgestellte Besuchsplan innezuhalten, um so sicherer muß auf pünktliches Erscheinen seitens der angemeldeten Schüler gesehen werden, um so notwendiger wird es aber auch sein, daß die einzelne Schule ihre besonderen Interessen vertreten darf. An jeder muß mindestens ein Filmreferent sein, der sich methodisch und technisch mit der Eigenart des laufenden Bildstreifens vertraut gemacht hat und Verständnis für die Notwendigkeiten und Schwierigkeiten der Organisationsfragen besitzt. Diese Vertrauensleute werden irgendwie einen Gesamtausschuß für Lichtspielangelegenheiten bilden können, der sich mit den vorhandenen Verzeichnissen der Lehrfilme, wenn möglich mit den Beständen selbst vertraut zu machen hat, die Auswahl vornimmt, die einzelne Spielfolge zusammensetzt, die Besuchsordnungen festlegt und die Abmachungen hinsichtlich des Vorführungsraumes trifft, namentlich wenn, wie das am meisten geschieht, ein angemeldetes Lichtspielhaus zur Vorführungsstätte ausersehen wird, so daß Vereinbarungen mit dem Privatbesitzer notwendig werden. Dieser wird meist auch den Vorführer stellen, häufig sogar den geschäftlichen Bezug der Bildstreifen übernehmen, wenngleich die sachliche Auswahl dem Kinausschuß oder Lichtbildamt übertragen werden muß. Vielerorten bestehen freilich schwere Bedenken: bei den Kindern werde durch Führung in ein Lichtspieltheater Kinolust künstlich erweckt und der Drang nach dem Besuch öffentlicher Vorstellungen bestärkt. Gelegentlich wird über zu hohe Mietforderungen der Besitzer geklagt, auch wohl über die Ungesundheit der Räume, wenn, wie aus einer Gegend gemeldet wird, nur mangelhaft zu lüftende, nie durchsonnte Säle verfügbar sind. In Breslau haben Lichtspielhausinhaber sich gelegentlich spröde erwiesen bei der Aufnahme von Schulkindern in Schulmassenvorstellungen, weil viel Schmutz ins Haus komme, Frühstücksreste herumgeworfen, Sessel beschädigt werden. Auch sind die Vorführungsbedingungen, die der

Unterricht sich wünscht, recht anders wie die im Lichtspielhaus. Hier wird oft mit einer für Lehrfilme unerwünschten Geschwindigkeit von 24 Bildern in der Sekunde vorgeführt, während man Kinder höchstens 18 in der Sekunde sehen lassen sollte, und die erwerbsmäßigen Vorführer sind Wünschen der Lehrerschaft gegenüber taub, weil sie ungern von ihren Vorführungsgewohnheiten abgehen und weil eine Verlängerung ihrer Arbeitszeit das Ergebnis wäre. Sie sind auch nicht geneigt, Ruhepausen beim Wechsel der Bildrollen sich breit ausdehnen zu lassen, obwohl das für Kinder wohlthätig wäre, sofern diese nicht, undiszipliniert, die Pause zu Abwegigkeiten benutzen. Selten hat das Lichtspielhaus einen Bildwerfer mit Stillstandsvorrichtung, die der Lehrerschaft oft sehr am Herzen liegt. Nicht immer vermag man in einem Lichtspielhaus Stehbilder zwischen den Bildstreifen an die Wand zu werfen, und doch legen manche Lehrer auf einen innigen Zusammenhang zwischen Lauf- und Stehbild den Hauptwert. Anderseits hat sich zum Beispiel die Leitung der „Neuen Bilderbühne“ in Nürnberg um gute Schulvorführungen von Lehrfilmen verdient gemacht. Übrigens sind namentlich in Großstädten die Lichtspielhäuser oft gerade besonders gut ventiliert, mit breiten Entleerungstrepfen ausgestattet und im Besitz besonders lichtstarker Bildwerfer und großer Bildwände, während umgekehrt das Land am ungünstigsten in der Raumfrage dasteht. Hier sind die Feuersicherheit, die Lichtanschlüsse mangelhaft und den Kindern müssen oft weite Wege zum Vorführungsraum zugemutet werden. Meist handelt es sich um Tanzsäle. Wandert der Bildwerfer, so leidet er unter der Beförderung, namentlich wenn er minder gute Landwege durchfahren muß. Schafft man lieber gleich mehrere Bildwerfer an, die, um die jetzt nahezu unerschwinglichen Beförderungskosten zu tragen, wenigstens an den Hauptortschaften stehen bleiben, so daß nur der Operateur zu reisen hat, dann ist die Ersteinrichtung kostspielig; auch stehen die gerade unbenutzten Bildwerfer in den Sälen oft im Wege, d. h. sie werden schlecht behandelt. Jedenfalls bedarf der Lehrfilm im Dorf einer noch viel durchdachteren Organisation als in den Städten, zumal die Zuschauerschaft kleiner, der Ertrag der Vorführung also geringer ist. Aus einigen Landkreisen kommt sogar die resignierte Ansicht, das ländliche und Kleinstadt-Publikum wolle lediglich Schund bei Filmvorführungen und besuche höher zu bewertende Veranstaltungen einfach nicht. Um so dringlicher erscheint, möchte man daraus schließen, gerade hier ein Eingriff zur Abhilfe. Hört man doch gern, daß z. B. in Hildesheim-Land und dem benachbarten Kreis Marienburg sich eine „Volksbildungsgemeinschaft“ zusammengetan hat, die mit den Ortsausschüssen für Jugendpflege Dorfkinos unterhalten will. Ein Pastor aus der Göttinger Gegend hat sich verpflichtet, allein im Kreise Marienburg jährlich 90 Vorführungen für Jugendliche und 90 für Erwachsene zu veranstalten. Immerhin sind schon wegen der Verschiedenheit der Stromverhält-

nisse in Dörfern die Apparatschwierigkeiten auf dem Lande besonders groß; oft muß man zu Kalk- und Askilicht greifen. Und die Schullastenträger sind auf dem Lande oft besonders spröde. Das ländliche Filmwesen kann vielleicht am zweckmäßigsten von den Landwirtschaftskammern organisiert werden. Die Möglichkeit gelegentlicher Lehrfilmvorführungen wird dort nur im engen Anschluß mit Spielfilmveranstaltungen zu beschaffen sein.

Weit auseinander gehen auch die Ansichten über die Spielfolgen. Während die Hamburger Oberschulbehörde ganz straff ihre Jugendvorführungen auf den Lehrfilm einstellt, wünschen andere Schulausschüsse eine Mischung, mindestens als Schlußgabe einen möglichst heiteren Bildstreifen. Mit Recht betonen die einen, daß solch letzter Eindruck der Vorstellung die vorausgehenden beeinträchtigt. Aber selbst Kreuzburg in Schlesien, wo der Lehrfilm eine verheißungsvolle Stätte gefunden hatte, ist mehr und mehr zu Mischgattungen der Spielfolgen, ja zum reinen Unterhaltungsfilm übergegangen. Auch die Zehlendorfer Kino G. m. b. H. ist recht weitherzig in der Zulassung von Bildstreifen. Der Mangel an wirklich guten Lehrfilmen zwingt eben einem lebhaften Schulkinobetrieb Unterhaltungsware geradezu auf, auch ganz abgesehen von Rücksichten auf die Kostendeckung und von der Möglichkeit, auch aus Spielfilmen Lehrwerte zu gewinnen, sofern nur der Unterricht nicht gleichgültig den Darbietungen des Schulkinos gegenübersteht, sondern mit Verständnis und Lust auf die den Schülern dort gebotenen Anregungen vertiefend eingeht. Allerdings geschieht das meist noch zu wenig. Manchmal entzieht sich die Lehrerschaft geradezu dem Mitbesuch von Lehrfilmvorführungen für Schüler. Wieder anderwärts hält man sich aus Mangel an zusagenden Filmen gar nicht an den laufenden Bildstreifen, sondern bringt Stehbilder mit Vorträgen, unter Umständen Gesangsvorträge, Puppen- und Schattenspiele, Tänze und Deklamationen zwischen und neben den gelegentlichen Lehrfilmdarbietungen, namentlich bei Elternabenden an Schulen oder bei Jugendpflegeveranstaltungen; so in München.

Örtliche Verhältnisse, namentlich das Vorhandensein von Persönlichkeiten mit diesen oder jenen Befähigungen und Liebhabereien, werden zunächst das entscheidende Wort bei der Ausgestaltung des reinen Lehrfilms zum Unterrichtsmittel in strenger oder lockerer Form sprechen. Aber es ist notwendig, Erfahrungen auszutauschen. Diesem Bedürfnis dienen die „Bildwochen“, wie sie in Stettin, Berlin, München für Teilnehmer aus ganz Deutschland, in Kiel, Essen und anderwärts für engere Bezirke stattgefunden haben, dienen auch Lehrgänge, wie sie etwa der Oberschlesische Bilderbühnenbund eingerichtet hat, oder aufklärende Vorträge mit Vorführungen auf pädagogischen Wochen z. B. des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Essen, Wiesbaden, Aachen, Breslau, Berlin oder anderer Veranstalter in Küstrin, Cassel, Nürnberg, Jena. In Berlin führt eine Filmarbeitsgemeinschaft, die sich aus der Lehrerschaft heraus gebildet

hat, ihre Mitglieder in alle Lehrfilm-Fragen ein, namentlich auch in die Technik der Bedienung von Lichtbildwerfern. Trotzdem werden noch immer viel zu viel Arbeiten, Erfahrungen und Enttäuschungen wieder und wieder gemacht, weil man voneinander nicht weiß und viel zu gern glaubt, einen Organisationsgedanken neu gefunden zu haben und frisch in die Wege leiten zu müssen, der tatsächlich schon weit öfter als einmal verwirklicht ist und vielleicht bereits ein bitteres Ende gesehen hat. Flugsandhaft rasch verändert sich alles im Filmgewerbe, aber auch in den Organisationen der Schulvorführungen. Der vom preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung am 10. März 1920 an sämtliche Regierungen ergangener Erlaß empfahl, „die Möglichkeit der Vorführung von Lehrfilmen bei Veranstaltungen für die Jugend zu schaffen“, und regte dazu an, „daß sich Träger der Schulunterhaltungslasten zu gemeinschaftlicher Erwerbung und Ausnutzung der Vorführungsapparate zusammenschließen“, z. B. auch die Schulverbände eines Kreises, denen sich Unterhaltungsträger kommunaler höherer und mittlerer Schulen oder Einrichtungen der Jugendpflege als Träger von Fach- und Fortbildungsschulen anschließen könnten, auch zum Zweck gemeinschaftlichen Entleihens von Filmen. „Die den Schulunterhaltungsträgern dadurch entstehenden Kosten gehören, da es sich um die Beschaffung von Lehrmitteln handelt, zu Schulunterhaltungskosten, zu denen bei Volksschulen im geeigneten Fall den Schulunterhaltungspflichtigen Ergänzungszuschüsse gewährt werden können.“ Nach einem Jahr sollte über den Erfolg der Bemühungen berichtet werden. Diese inzwischen eingelaufenen Berichte lassen zunächst erkennen, wie bei einer weitaus überwiegend günstigen Auffassung von der Verwendbarkeit des laufenden Bildstreifens als Lehrmittel doch auf verschiedenste Weisen die tatsächliche Einführung in Veranstaltungen der Schule und Jugendpflege versucht ist und wie recht verschieden die Versuche geglückt sind. Die Berichte lehren ferner, wie alles sich noch in gärender Entwicklung befindet, so daß ein geschlossenes Gesamtbild von den schon im Betrieb befindlichen, den wieder außer Betrieb gesetzten, den erst geplanten Einrichtungen von Lehrfilmvorführungen sich z. Z. noch nicht entwerfen läßt. Man kann auch nicht ohne Vorbehalte sagen, wieviel echte Lehrfilme augenblicklich wirklich in Deutschland vorhanden und von der Industrie beziehbar sind, weil viele Lehrfilmlisten schon bei der Herausgabe nicht mehr verbindlich sind, und vermag ziffernmäßig einwandfrei nicht festzustellen, wieviel auf länger hinaus sichere Lehrfilmabnehmer zur Zeit in Betracht kommen. Ganz im allgemeinen läßt sich jedoch erkennen, daß die Zahl der Lehrfilmvorführungen vor Schülern in raschem Wachstum ist und daß das Verständnis für den Laufbildstreifen als Lehrmittel, ebenso für die Notwendigkeit, Absatzorganisationen zu schaffen, in den letzten zwei Jahren ganz erheblich sich vertieft und verbreitert hat. Aber die Dinge sind noch im Fluß, und nicht reibungs- und hemmungslos.

3. Technisches.

Der Lehrer, der für seine Schule der Vertrauensmann in Lehrfilmangelegenheiten ist, muß nicht nur organisatorisches Geschick im Hinblick auf die Äußerlichkeiten der Vorführung und kaufmännischen Blick bei den Entleihverhandlungen und Versicherungsabschlüssen wegen möglicher Beschädigung der Bildstreifen beim Versand oder bei der Aufführung in der Schule besitzen; er muß auch mit der Technik der Bildstreifen und Bildwerfer wenigstens soweit Bescheid wissen, daß er nicht in persönliche Abhängigkeit von Vorführern oder Firmen gerät und im Notfall selbst Hand anlegen kann, auch bei Anschaffungen etwa von Bildwerfern und Bildwänden eigenes Urteil über Projektion besitzt. Jeder Lehrer überhaupt, der seinen Zöglingen Bildstreifen zeigt oder zeigen läßt, muß abgesehen von methodischem Verständnis für die Bedeutung des Laufbildes als Lehrmittel technische Kenntnisse genug haben, um unterscheiden zu können, was bei bemerkbar werdenden Vorzügen oder Mängeln an der Art der Aufführung, an der gerade benutzten Kopie oder am Filmwerke selbst zu schätzen oder zu tadeln ist, damit er die richtige Stellung für oder wider ähnliche Vorführungen zu nehmen imstande ist.

Man hat gegen den Lehrfilm eingewendet, daß er wie alle Laufbildwerke durch Flimmern die Augen, durch Massenhaftigkeit der Bildeindrücke und aufregende Schnelligkeit ihrer Folge die Nerven der Kinder gesundheitlich schädige. Die Technik ist jetzt weit genug, Aufnahmeapparate, Bildstreifen und Bildwerfer im Rohstoff und Verarbeitung so einwandfrei herzustellen, daß Flackern, Flimmern, Verschmutzung, störender Wechsel von Überhelligkeit und Überdunkelung fast ausgeschaltet ist. Die geringe Rentabilität des Lehrfilms mutet freilich der einzelnen Kopie oft eine zu lange Lebensdauer zu, und die gelegentlich unsachgemäße Behandlung in Händen von unausgebildeten Vorführern an Schulen nutzt sie umgekehrt überrasch ab. Hohe Wichtigkeit kommt dem Sitzplatz vor der Bildwand zu. Wie bei der Platzverteilung in der Klasse auf kurz- und weitsichtige Schüler Rücksicht zu nehmen ist, so erst recht im Saal, wo Laufbilder gezeigt werden. Weitsichtige vorn, Kurzsichtige hinten werden überanstrengt; vor allem sind seitliche Plätze in vorderen Reihen ungünstig. Augenschmerzen, auch Kopfweh werden durch Mängel bei einer verkehrten oder Zufallsplatzanweisung hervorgerufen. Durch eine ganze Reihe von Umfragen bei Ärzten und von Gutachten ist dagegen widerlegt, daß Besuch von Laufbildvorführungen an sich die Gesundheit der Augen oder Nerven gefährdet. Dazu tritt der Besuch doch zu selten ein. Er sollte freilich jedesmal auch nicht zu lang sein.

Eine zweite Gefahr ist die Entzündlichkeit und Zersetzbarkeit des Zelluloid-Streifens. Sie hat zu feuer- und baupolizeilichen Verordnungen Anlaß gegeben. Für Schulvorführungen maßgebend ist in Preußen ein Erlaß des Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 6. Oktober 1920, in dem es heißt:

Bei der Vorführung von Bildstreifen ist nach den baupolizeilichen Vorschriften ein feuersicherer, abgeschlossener kleiner Raum mit einem ins Freie gehenden Fenster notwendig, in dem der Bildwerfer untergebracht wird. Er soll im allgemeinen den Vorschriften für Kinematographentheater entsprechen. Solche Räume werden sich bei Neu- oder Umbauten in vielen Fällen ohne erhebliche Kosten herstellen lassen. Wo der Erfüllung dieser Forderung große Schwierigkeiten entgegenstehen, kann davon Abstand genommen werden, sofern den nachstehenden Gesichtspunkten genügt wird:

Die Bildwerfer müssen so eingerichtet sein, daß der stillgestellte Film unter Einwirkung der Lichtquelle nicht zersetzt werden oder in Brand geraten kann.

Das Filmband muß im Bildwerfer auf dem Wege von der Ablauf- zur Aufwickelrolle so geschützt sein, daß die Übertragung eines Brandes auf den Bildstreifen in den Trommeln vermieden wird.

Die Trommeln müssen geschlossen und abnehmbar eingerichtet sein, so daß sie außerhalb des Zuschauerraums gefüllt oder geleert werden können. Ein Auswechseln der Bildstreifen, Bereithalten, Lagern oder sonstiges Hantieren mit ihnen im Zuschauerraum ist verboten. Die nichtbenutzten Bildstreifen sind in dicht schließenden Behältern in einem besonderen Raume unter Verschuß zu halten.

Bildwerfer, bei denen als Lichtquelle ein Bogenlicht dient, sind nach den Zuschauern zu und nach beiden Seiten durch eine feuersichere Schutzwand abzuschließen.

Neben dem Bildwerfer muß ein mit Wasser gefüllter Eimer und ein nasser Scheuerlappen bereitgehalten werden.

Zur Bedienung des Bildwerfers dürfen nur mit dessen Eigenart vertraute Personen zugelassen werden, Schüler nur, wenn sie über 16 Jahre alt sind, und unter Verantwortung der Lehrer.

Das Rauchen oder das Hantieren mit offenen Flammen in der Nähe des Apparates ist verboten.

Bei der Aufstellung des Bildwerfers im Zuschauerraum dürfen sich in einem Umkreis von mindestens zwei Metern von ihm keine Zuschauer aufhalten.

Der Zuschauerraum muß Ausgänge besitzen, die eine schnelle Entleerung ermöglichen. Größere Räume müssen mindestens zwei Ausgänge, tunlichst nach zwei gegenüberliegenden Seiten haben.

Der Zuschauerraum darf nur soweit besetzt werden, als es die gewöhnlich vorhandenen Sitzgelegenheiten gestatten. Die Gänge zwischen den Sitzen und nach den Ausgängen sind frei zu halten.

Der Bildwerfer ist nicht in der Nähe der Ausgänge, vielmehr von diesen möglichst entfernt aufzustellen. In Aulen eignen sich dafür die etwa vorhandenen Emporen.

Vor Beginn der Vorführung oder zu einer anderen Zeit sind die Schüler darüber zu belehren, daß bei Filmbränden keine Explosion stattfindet, nur ein schnelles Abbrennen oder Verqualmen, und daß der Zuschauerraum langsam und ruhig zu verlassen ist.

Gegenüber den Vorschriften für öffentliche Bilderbühnen sind diese Anordnungen für den Schulbetrieb in wesentlichen Punkten gemildert. Eine Rundfrage bei den Regierungen hat ergeben, daß Bedenken, Störungen oder gar Gefahren infolge dieser Milderung nicht aufgetaucht sind. Allerdings besitzen nicht gerade viele Schulen bisher eigene Laufbildwerfer. Aus den Regierungsbezirken Königsberg, Marienwerder, Stettin, Hildesheim, Sigmaringen wird geradezu gemeldet, daß Mangel an Mitteln den Schulen verbiete, Einrichtungen für Lehrfilmvorführungen zu beschaffen. Andererseits hat der Kreis Gumbinnen als solcher einen Laufbildwerfer angekauft, und in Kleinstädten wie

Barth in Vorpommern oder Buskow im Kreis Ruppín besitzt je eine Schule die Vorkehrungen für Laufbildvorführungen, im schlesischen Proskau südlich Oppeln das Lehrerseminar, in Ilfeld am Harz das Gymnasium. Auch in Draschwitz, Greifswald, Grünberg, Küstrin, Sangerhausen, Trebnitz, Wriezen, Zeitz ist je eine Schule mit Laufbildwerfer ausgerichtet. Je größer die Städte, um so häufiger findet sich eine Kinoeinrichtung in einem Schulhaus, in Berlin schon eine ganze Reihe. Überall wird in diesem Fall nach den Anweisungen des Erlasses gearbeitet, höchstens daß in kleinen Einzelheiten Abweichungen vorgenommen sind, z. B. ein Kohlensäureapparat für sicherer gegen Brandgefahr gehalten wird als der nasse Lappen und der Eimer Wasser.

Die Frage des Vorführers bei Schulvorstellungen wird durch ein gewisses Mißtrauen der Berufs-Kinooperateure mitbeeinflußt, die namentlich dann eine Beeinträchtigung befürchten, wenn es sich um Veranstaltungen handelt, bei denen auch Erwachsene zuschauen und Spielfilme abrollen. Die Vorführer benötigen eine gewisse Ausbildungszeit und haben eine Prüfung abzulegen. Deshalb ist die schon erwähnte Filmarbeitsgemeinschaft unter Berliner Lehrern dazu geschritten, ihrerseits Lehrer ebenfalls sachgemäß auszubilden und die vorschriftsmäßige Vorführerprüfung ablegen zu lassen. Klagen seitens der Verleiher über Filmbeschädigungen in den Schulen wegen unsachlicher Behandlung der Bildstreifen würde durch solche Ausbildung von Lehrern in Behandlung von Bildwerfern, Film und Kinogerät ebenfalls vorgebeugt werden. Im übrigen kann man Ersatzansprüchen wegen solcher Beschädigungen durch Versicherung begegnen. Es ist dann wieder eine Frage der Organisation, wie die Versicherung möglichst großzügig von den zusammengeschlossenen Filmabnehmern gemeinsam abzuschließen ist. Die Versicherung der Bildstreifen für Hin- und Rücksendung pflegen die Firmen zu veranlassen, berechnen allerdings meist Gebühren dafür.

Die Wahl und Art der Beschaffung von Bildwerfern, Lichtbildschirmen, dem übrigen Gerät, auch die Herrichtung der Räume ist von so viel örtlichen Vorbedingungen und Ansprüchen abhängig, daß die sowohl seitens mancher Schulen wie mancher Firmen gelegentlich aufgeworfene Frage eines durch Massenbestellung zu vereinfachenden und zu verbilligenden Bezuges kaum einheitlich zu beantworten ist. Auch wird der Abnehmer mit persönlicherer Anteilnahme an dem von ihm selbst beschafften Bildwerfer, an dem durch ihn selbst hergerichteten Raum hängen, als wenn er ihn, unverantwortlich für Auswahl und Verwendbarkeit, zugewiesen erhält. Daß jedoch Erfahrungen und Kenntnisse gesammelt und für den einzelnen nutzbar gemacht werden, ist dringend zu wünschen. In Berlin befaßt sich eine „Kinotechnische Gesellschaft“ mit der Gesamtheit der Technologie des Laufbildes, und an manchen technischen Hochschulen, z. B. in Berlin und in München, werden Vorlesungen über Kinotechnik gehalten. Sie gehört auch zu den Gebieten, die die Münchener Filmhochschule be-

arbeitet. Namentlich zu Anfang der Lehrfilmbewegung schien es lediglich von der Lösung der Apparatfrage abzuhängen, ob der Bildstreifen als Lehrmittel Eingang in Schulen finden werde. In letzter Zeit hat die zunehmende Teuerung der Filmrohstoffe sich drohend in den Vordergrund der Erwägungen geschoben, inwieweit überhaupt Lehrstreifen bildenden Inhalts noch herstellbar seien. An Versuchen, das Zelluloid durch einen preiswerten, minder feuergefährlichen Rohstoff zu ersetzen, hat es nicht gefehlt. Noch neuerdings war von Papierstreifen die Rede, vom Aluminiumfilm und von der Erfindung des unentflammaren Zelluloidfilms durch den Chemiker Schaaf. Noch ist alles in Fluß, ebenso hinsichtlich des Wunsches, den rollenden Bildstreifen durch eine im gleichen Rhythmus arbeitende Vortragsmaschine begleiten zu lassen.

Nicht genug, daß die Einführung des Laufbildes als Lehrmittel mit der Weltmarktlage der Filmrohstoffe und mit der Leistungsfähigkeit der deutschen optischen und Maschinenbauindustrie verbunden ist; sie hängt auch sehr eng von den pädagogischen Wünschen ab, nicht in verdunkeltem Raum unterrichten zu müssen, wo die gemeinschaftliche Erarbeitung der Bildungswerte, die in der Filmbetrachtung liegen, dadurch erschwert wird, daß die Finsternis die Schüler und den Lehrer isoliert. Man hat Lichtbildwände hergestellt, die auch im unverdunkelten Saal die Vorführung von stehenden und laufenden Lichtbildern ermöglichen, eine Erfindung, die eine Ersparung von kostspieligen Verdunkelungseinrichtungen, vor allem für Erleichterung einer methodisch vollwertigen Ausgestaltung des Filmunterrichts zum Arbeitsunterricht in Aussicht stellte, nicht bloß, weil Schüler und Lehrer einander sehen, sondern weil sie unter Umständen sich Aufzeichnungen machen, auch andere Lehrmittel vergleichend heranziehen können. Aber die Anschaffung dieser Wände und der Betrieb der Vorführung, der wegen der benötigten Helligkeit einen starken Stromverbrauch erfordert, stellt sich doch für Schulen viel zu teuer. Überdies leiden Tönung und Schärfe der Bilder, namentlich für seitlich Sitzende, unter diesen Tageslichtwänden im Vergleich zu weißen oder Silberwänden. Dann legte man pädagogischerseits vielfach Hauptnachdruck auf die Stillstandsvorrichtung. Sie ist zweifellos sehr vervollkommenet, verlangt aber bei großen Bildwerfern Kühlvorrichtungen, die die Bildhelligkeit beeinträchtigen und viel Stromkosten zur Folge haben, und führt bei häufiger Anwendung zu rascher Abnutzung der Maschinerie. Verbesserungen an den Lampen, auch an den Transformatoren suchen umgekehrt die Betriebskosten einzuschränken. So ergibt sich auch hier der Eindruck einer regen Entwicklung, deren Abschluß nicht vorausszusehen ist, die aber gerade durch die besonders hochgesteigerten Ansprüche an Lehrfilmvorführungen in lebendigem Fluß erhalten wird. Man wünscht für Schüler die Bilder einwandfrei deutlich und klar, ruhig ohne Geflacker und Geflimmer, ob dies nun vom Negativ oder Positiv des Bildstreifens,

vom Strom oder Bildwerfer hervorgerufen werde. Diesen wünscht man so feuersicher, so technisch bequem handhabbar, dabei vor allem so preiswert wie irgend möglich. Die Technik wird zu immer neuen Versuchen, ständig gesteigerten Leistungen genötigt, gerade wie die Organisation der Lehrfilmveranstaltungen und die Lehrfilmherstellung reicher an verwickelten Anforderungen ist als irgendein anderes Gebiet des Filmgewerbes. Es kommt darauf an, in diesen Tatsachen einen Ansporn zu erkennen, nicht ein Abschreckungsmittel.

Zusammengefaßt:

Der laufende Bildstreifen ist eine technische Erfindung zur bildlichen Wiedergabe von Bewegungsvorgängen, also ein Mittel, um Zeit- und Raumschranken in doppeltem Sinne zu überbrücken. Einmal macht das Laufbild Aufnahmen von einer Stätte mit allen dort auf den Film gebannten Bewegungsvorgängen an anderer Stelle und zu anderer Zeit sichtbar. Zweitens aber veranschaulicht es die Wirklichkeit durch Dehnung oder Zusammenziehung der Raum- und Zeitverhältnisse, indem es ihnen einen anderen Maßstab und Rhythmus verleiht, als er uns durch Sinneswahrnehmung geläufig ist. Es weicht drittens auch sonst noch mit Hilfe technischer Tricks von der Wirklichkeit ab, indem es groteske, phantastische Eindrücke zu erzielen versteht, dabei immer aber Dynamisches hervorhebt. Auswahl der aufgenommenen Stoffe, Art und Weise von Aufnahme und Wiedergabe können die Erfindung des Kinematographen zum Träger von Kultur oder von Unkultur machen. Der methodische Wert des belehrenden Bildstreifens und seiner Vorführung liegt nicht einseitig im Stoff oder in der photo-technischen Vollendung der Aufnahmen im Vergleich zu anderen Lehrbildern oder zu anderen Filmen von nicht lehrhaftem Gehalt. Künstlerische und wissenschaftliche Unterrichtsfilme wollen und sind mehr als bloße photographische Wiedergabe einer wertvollen Vorlage. Der Lehrfilm kann Verbreiter künstlerischer Gedanken und Gefühle, wissenschaftlicher Forschungen, technischer Erfindungen, rein tatsächlich wiedergegebener oder irgendwie stilisierter Wirklichkeiten sein, so wie das Wort und das stehende Bild; aber der Eindruck der Laufbilddarstellung auf den Betrachter und die Inanspruchnahme der sinnlichen und geistigen Kräfte des Beschauers unterscheidet sich weit von Wirkung und Anforderungen der Rede und der stehenden Bilder. Alle diese Erwägungen weisen die Pflege der kinematographischen Erfindung dem Künstler, dem Manne der Wissenschaft, dem Volkserzieher zu. Die Teuerung der Aufnahmen und Wiedergaben legt freilich beim Laufbildwesen mehr als bei jeder anderen Art der Mitteilung über künstlerische oder wissenschaftliche Lehrwerte Rücksicht auf den Massengeschmack nahe. Der Kaufmann, der diesem nachgeht, und der Geldgeber, der sich auf Berechnung von Verzinsung und Amortisierung versteht, wirken deshalb nicht nur mit, sondern sie treten mit der Auffassung,

der Film sei in erster Linie ein Geschäft, sogar als eigentliche Filmsachverständige auf. Sie werden geneigt sein, namentlich den Unterrichtsfilm als schlechtes Geschäft einzuschätzen. Umgekehrt ist die Lehrerschaft, weil die Herstellung des laufenden Bildstreifens in hohem Grade geschäftlich bedingt ist, geneigt, ihn als ein schlechtes Lehrmittel anzusehen. Beide Auffassungen sind einseitig und deshalb irrig; denn nicht jedes Geschäft wird gut oder schlecht allein durch den Geldertrag, den es bringt, und den Geldbedarf, den es fordert, und nicht jedes Lehrmittel ist in dem Maße gut, wie es außerhalb und abseits der harten Realitäten des Wirtschaftslebens bleibt. Der Industrie und dem kaufmännischen Geschäft stellt der Lehrfilm besonders hohe und schwere Aufgaben sowohl bei der Anfertigung wie beim Absatz von Bildstreifen und Bildwerfer, dient ihm also als eine Probe auf die Leistungsfähigkeit, ist eine Ehrensache; den Schulen veranschaulicht er Vorgänge des bewegten Lebens, die ohne ihn dem Unterricht ferner und fremder bleiben würden, und befördert zugleich eine formale Schulung synthetischen Schauens, energieverfordernden Beobachtens, einer Gefühlsanteilmahme unter Selbstkritik, wie das tägliche Leben sie fordert, ein Schulbetrieb mit vorwiegend begrifflichen Übungen aber leicht vernachlässigt. Auch die Organisation der Lehrfilmbesorgung und Filmvorführung bringt Schule und geschäftliches Leben wie technische Arbeit in enge Berührung, gewiß nicht ohne Aufbürdung von Mühen für diese getrennten Lebenskreise, doch gerade deshalb nicht ohne Ertrag.

Die ideale Lehrfilmvorführung erfolgt in echtem Schulkino mit Orts- oder Wanderbetrieb, so daß jede Unterrichtsstätte ihren Lichtbildwerfer besitzt und die Schüler von ihrem eigenen Lehrer den Bildstreifen vorgezeigt erhalten. Sie kann auch in zentralisiertem Schulkino vor sich gehen, so daß mehrere Schulen sich zu einer als Vorführungsstätte eingerichteten Räumlichkeit begeben, in einer Schule oder einem anderen Saal. Es kann ein behelfsmäßiger Betrieb im Lichtspielhaus organisiert sein, von den Schulen aus, vom Lichtbildbühnenbesitzer unter Mitwirkung von Lehrerschaft und Jugendpflegern oder neben der Schule her als reine Privatunternehmung, vielleicht unter loser Fühlungnahme mit der Schule, die den Kindern den Besuch erlaubt oder empfiehlt. Die Hauptaufgabe ist, wie bei anderen Organisationen auch, die Herstellung eines gedeihlichen Ausgleichs von Zentralisation und Dezentralisation. Volksbildung bedarf des Anschlusses an heimatliche Eigenart; auch der belehrende, sogar der unterhaltende Bildstreifen muß nach Inhalt, Stoffbehandlung und Vorführungsweise örtlichen Anschauungskreisen und Geschmacksrichtungen Rechnung tragen; denn er hat, auch wenn er über die ortsgebundene, enge Welt in andersgeartete Zeiten und Räume hinausführen will, doch an das Gewohnte und Verständliche anzuknüpfen. Filmauswahl und Filmvorführungsorganisation werden deshalb am besten von örtlichen Stellen bestimmt, nicht von einem Gesamtmittel-

punkt aus. Doch kann nicht jeder Lehrer seinen Wünschen und den Anforderungen lediglich seines Unterrichts gemäß Laufbildvorführungen organisieren. Das wäre nicht Dezentralisation, sondern Zersplitterung, bei der die Unkosten der Filmentnahme zu groß, die Aussicht auf Kostendeckung für die Filmerzeugung zu klein sein würde, und die Vielfältigkeit der Ansprüche an das Filmwesen die Entwicklung des Bildstreifens als Bildungsmittel im Keime vernichten müßte. Aber gewisse örtliche Einheiten können Teilzentralen bilden, eine Großstadt oder eine Gruppe größerer Städte, ein Landkreis, eine Provinz, ein deutscher Gliedstaat, je nach Raum- und Bevölkerungsverhältnissen, ganz wie die örtlichen Bedingungen es empfehlen, tunlichst unter Zusammenschluß der räumlich benachbarten Abnehmer von Filmen, der Schulen und Jugendpflegeveranstaltungen, der Bildungsvereinigungen und anderer Förderer und Träger der Volksbildungspolitik. Vielleicht gelingt es, den Betrieb dieser Teilzentralen so lebendig zu gestalten, daß die Anlage eines Filmarchivs ratsamer wird als die Organisation der Filmentleihe. Weitgehende Teilung der Lehrfilmerzeugung in viele Unternehmungen ist dagegen nicht erwünscht; denn zahlreiche Erfahrungen müssen zusammenströmen, damit die mühselige Arbeit der Lehrfilmherstellung Erfolge zeitigt. Kapitalien, deren sie bedarf, sollten nicht an zu viele getrennte Stellen verzettelt werden. Diesen Wünschen entsprechen einige große Firmen besser als eine Menge kleiner. Doch wäre völlige Zentralisierung auch nicht erstrebenswert; denn sie würde gesunden Wettbewerb ausschließen. Auch fordert die Schaffung eines Lehrfilms in die Tiefe gehende Hingabe der beteiligten Hersteller an das Werk; es muß unter sorgsamem Eingehen auf die Sonderaufgaben, die es stellt, gleichsam individuell betreut werden und darf auch bei einer Großfirma nicht bloß eine Fabrikationsnummer bedeuten.

Zentralisierung dagegen ist notwendig für die künstlerische, wissenschaftliche, pädagogische Beratung der Hersteller und Bezieher, für die Prüfung der fertigen Bildstreifen und die Bestimmung der Abnehmerkreise, denen jeweilig das Bildwerk besonders willkommen sein dürfte. Aus dem wirren Chor sich nicht immer entsprechender Urteile, Wünsche, Sorgen, die örtlich laut werden, die Quersumme kritisch zu ziehen, festzustellen, woran wohl Mißerfolge liegen und wie sich Erfolge eine weite Auswirkung sichern ließe, kurz ausgleichende und vermittelnde Sammelstelle zu sein, Beratungs-, Auskunfts- und — für offenbar noch Ungeklärtes — eine Arbeitsstätte, das alles vermag nur eine Zentrale, zugleich Mittlerin zwischen Abnehmern und Erzeugern wie zwischen räumlich getrennten und verschieden denkenden und wollenden Abnehmern oder Erzeugern, eine unabhängige Stelle, die die Fehlschläge im Lehrfilmwesen nicht auf die Verlustseite der finanziellen Abrechnung, sondern auf die Gewinnseite der Erfahrungen schreiben darf, die die bei ihr einströmenden Mitteilungen und Anregungen aber nicht in den Akten verstecken, sondern sie selbsttätig an die

Stellen weiter leiten soll, wo man sie fruchtbar machen kann. In der Organisation der Reichsfilmprüfstellen und Oberprüfstelle, in der Reichsfilmstelle und in der Bildstelle des Zentralinstituts sind solche Zentralstellen des Film- und Lehrfilmwesens gegeben. Die letztgenannte ist insofern die beweglichste, als sie nicht eine Amtsstelle ist, die anordnet, erlaubt, verbietet, sondern schlechthin eine Stätte der Förderung für alle Bildung durch das Bild, also auch für den Lehrfilm. Die Berührung mit der Volksbildungsarbeit ist bei ihr also besonders eng. Außerdem ist die Bildstelle nicht selbst Behörde, steht aber in engster Fühlung mit Behörden, von ihnen unterrichtet und an sie beratend. Sie wahrt dem Film und seinen Erzeugern gegenüber staatliches Interesse und belebt anderseits das Staatsinteresse am Film. Wünschenswert ist natürlich die Zusammenarbeit aller dieser zentralen Stellen mit ihren verschiedenen Aufgaben. Denkbar wäre vielleicht, daß, abgesehen von diesen Zentralen, über den örtlichen Organisationen der Filmabnehmer sich eine staatliche oder private oder gemischt-wirtschaftliche Sammelstelle der Filmabgabe aus einem Zentral-Filmarchiv aufbaute, wo kulturell wertvolle Lehr-, vielleicht auch Spielfilme von besonderer Bedeutung aufbewahrt würden, namentlich auch solche, die dereinst dokumentarischen Wert erlangen dürften. Doch dafür scheint die Zeit leider noch nicht gekommen.

Freier noch wie die Organisation muß die Technik im Wettkampf der Erfindungen sich entfalten. Die Aufstellung gewisser Typen von Bildwerfern, gewisser Richtlinien und Vorschriften für die Vorführungsräume, gewisser Bestimmungen für die Ausbildung der Vorführer wird aber auch hier neben die schaffenden Einzelkräfte eine gut zu heißende, ja notwendige Zentralisierung von alldem setzen, was allgemein verbindlich sein muß, und daß freie Vereinigungen sich gebildet haben, die das ganze Filmwesen oder vor allem die Fragen der Technik zu klären und weiten Kreisen vertraut zu machen sich bemühen, ist ein neues Zeichen dafür, wieviel geistige Kraft auf den laufenden Bildstreifen, namentlich den Lehrfilm, verwendet wird.

Noch gar nicht in Betracht gezogen ist die Fülle der Erwägungen, die über das Verhältnis des deutschen Lehrfilms zum ausländischen angestellt werden können. Noch ist zu wenig von der Sonderart der jetzt im Ausland hergestellten Bildstreifen zu Belehrungszwecken bekannt, und auch die Einfügung des Films als Lehrmittel in das Schulwesen läßt sich aus den Meldungen der Auslandspresse nicht klar genug beurteilen. Wichtig genug wäre für unsere Filmherzeugung namentlich ein Ein- und Überblick über die Aussichten, die der deutsche Lehrfilm im Auslande besitzt, da zur Zeit Auslandsabsatz von allerhöchster Bedeutung für viele Stellen unserer Lehrmittelerzeugung ist, wenn sie für den Inlandbedarf leistungsfähig bleiben soll. Erörterungen darüber würden hineinführen in Betrachtungen über die Bedeutung der Filmindustrie überhaupt für die gesamte volkswirtschaftliche Lage, nicht nur im Hinblick auf Ein- und Ausfuhrwerte.

Sie würden bestätigen, was schon hervorgehoben ist, daß der laufende Bildstreifen in Art und Unart tief hineinverwoben ist in das Gesamtbild der Gegenwartskultur. So zeigen sich, wohin man auch die Aufmerksamkeit wendet, Gedankenkreise, die zu durchdenken, Aufgaben, die zu lösen sind, Anregungen, denen nachzugehen ist. Die Frage des Film-, namentlich des Lehrfilmwesens, ist eine der anziehendsten, die es gibt, von welcher Seite man sich ihr auch nähern mag, und ob man dem Laufbild mit Mißtrauen oder mit Wohlwollen gegenübersteht, die größte Schuld ihm gegenüber ist Gleichgültigkeit, und sie beruht auf Unverständnis für die Bedeutung, die der Bildstreifen für Bildung und Unterhaltung, in Politik und Wirtschaftsleben, in sozialer Hinsicht und organisatorisch, technisch, kunst- und kulturgeschichtlich schon jetzt besitzt und weit mehr noch besitzen könnte. Hoffentlich gewinnt das Bewußtsein dafür besonders in der Lehrerschaft bald breiteren Boden; denn sie darf in ihrer Mehrzahl nicht weiter gleichgültig und abwartend beiseite stehen, wenn es sich um die Entwicklung einer Erfindung handelt, die so tief auf Sinn und Seele, Geist und Gemüt einzuwirken vermag.

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

Arbeitsbericht für die Jahre 1919 bis 1921.

1. Allgemeines.

Den Vorsitz der Jubiläumstiftung für Erziehung und Unterricht bekleidete während der ganzen Zeitspanne, auf die sich der vorliegende Bericht erstreckt, der Staatsminister Dr. Schmidt-Ott, der in dieser Stellung auch von dem Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung unter den Ministern Haenisch und Dr. Becker bestätigt wurde. Ihm stand als stellvertretender Vorsitzender zunächst Ministerialdirektor Dr. von Bremen zur Seite. Ein schwerer Verlust war es für die Jubiläumstiftung, als ihr am 9. Juli 1919 Exzellenz von Bremen durch den Tod entrissen wurde. Die großen Verdienste dieses Mannes um die Stiftung und das Zentralinstitut, an deren Begründung und Ausbau er von Anfang an in hervorragendem Maße beteiligt gewesen war, sind in einem Nachruf im „Pädagogischen Zentralblatt, Jg. I, S. 14“ bereits ausführlich gewürdigt worden.

Die Führung der Geschäfte der Jubiläumstiftung sowie die Gesamtleitung des Zentralinstituts lagen nach wie vor in der Hand des Vortragenden Rates im Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Geh. Oberregierungsrat Prof. Dr. Pallat.

Der Vorstand der Stiftung hat — in der Regel zugleich mit dem Verwaltungsausschuß — alljährlich mehrfach Sitzungen abgehalten, um die Berichte über die Entwicklung des Zentralinstituts entgegenzunehmen und über dessen Ausbau und Tätigkeit zu beraten. Trotz aller Schwierigkeiten der Zeitlage ist es ihm gelungen, für die rasch anwachsenden Ausgaben für die Verwaltung des Instituts stets die erforderlichen Mittel aufzubringen.

Aus den in den Vorstandssitzungen gefaßten Beschlüssen verdienen die folgenden besonders hervorgehoben zu werden:

1. Die Begründung einer „Auslandsabteilung“ (Sitzung vom 15. 9. 1919) und einer „Abteilung für Kunsterziehung und volkstümliche Kunstpflege“ (Sitzung vom 3. 1. 1920). Mit diesen beiden neuen Gliedern, über die weiter unten nähere Mitteilungen erfolgen, erhöht sich die Zahl der Abteilungen des Zentralinstituts nunmehr auf sieben (vgl. den im 2. Bd. des Jahrbuchs abgedruckten Übersichtsplan).

2. Der Beschluß, eine „Gesellschaft der Freunde des Zentral-

instituts für Erziehung und Unterricht" ins Leben zu rufen (Sitzung vom 4. 6. 1919).

3. Der Beschluß, im Westen Deutschlands in den Städten Essen und Köln je eine Zweigstelle des Zentralinstituts zu errichten (Sitzung vom 3. 1. 1920). Die Eröffnung der Zweigstelle Essen hat am 17. Oktober 1920 bereits stattgefunden (vgl. S. 225); die Begründung der Kölner Zweigstelle darf als nahe bevorstehend gelten.

4. Aufnahme der „Deutschen Zentralstelle für Berufsberatung der Akademiker“, die zur Zeit unter der Leitung des Prof. Dr. Dunkmann steht, unter die mit dem Zentralinstitut „in Verbindung stehenden Stellen“ (Sitzung vom 2. 5. 1921). Der Zentralstelle sind seitdem in dem Gebäude Potsdamer Str. 120 zwei Räume überlassen worden; sie arbeitet in engem Zusammenhang mit der vom Zentralinstitut eingerichteten Auskunftsstelle für Berufsberatung (vgl. S. 199).

5. Bereits in der Sitzung vom 20. August 1920 war beschlossen worden, mit dem Reich und den Ländern wegen deren Beteiligung am Zentralinstitut Verhandlungen anzuknüpfen. Diese führten unter der Mitwirkung des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung zu einer Abänderung der Stiftungsurkunde, der der Vorstand in seiner Sitzung vom 26. Juli 1921 zustimmte. Unter dem 3. November 1921 erfolgte die Genehmigung der Satzungsänderung durch das Preußische Kultusministerium.

Die neue Satzung, durch die dem Reich, den Ländern und größeren Vereinigungen die Möglichkeit gegeben ist, sich an der Verwaltung und Unterhaltung des Zentralinstituts zu beteiligen, hat den folgenden Wortlaut:

Abänderung der Stiftungsurkunde der Jubiläumstiftung für Erziehung und Unterricht.

§ 1.

Die Stiftung führt den Namen „Jubiläumstiftung für Erziehung und Unterricht“ und hat ihren Sitz in Berlin. Ihr Zweck ist die Gründung und der Betrieb einer zentralen Sammlungs-, Auskunfts- und Arbeitsstelle für Erziehungs- und Unterrichtswesen.

§ 2.

Die gemäß § 1 errichtete Stelle führt den Namen „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“. — Ihr Tätigkeitsgebiet erstreckt sich auf das Deutsche Reich und die Länder sowie auf das Deutschtum im Auslande.

Sie sammelt Material für die wissenschaftliche Forschung und praktische Beratung auf dem Gebiete des deutschen und ausländischen Erziehungs- und Unterrichtswesens; sie erteilt auf Wunsch Auskünfte auf Grund des vorhandenen Materials; sie betreibt Forschungen auf dem Gebiete der Jugendbildung und Jugendkunde und bietet durch dauernde und wechselnde Ausstellungen sowie durch Sammlungen, Bibliotheken, Werkstätten usw. Gelegenheit zu theoretischer und praktischer Arbeit über Jugendbildung, Jugendkunde und sonstige pädagogische Angelegenheiten. Sie richtet ferner Vorträge, Führungen und Kurse ein sowohl für Fachleute als auch für andere an der Erziehung und Bildung der Jugend teilnehmende Kreise.

Der Leiter des Zentralinstituts (Gesamtleiter) wird vom Gesamtvorstande der Stiftung gewählt. Stellt das Reich eine mit Besoldung ausgestattete Beamten-

stelle für den Leiter zur Verfügung, so ernennt ihn das Reich auf Vorschlag des Gesamtvorstandes im Einvernehmen mit Preußen. Der Gesamtvorstand hat zu dem Zwecke eine mindestens drei Personen umfassende Vorschlagsliste vorzulegen, aus der die Ernennung erfolgt.

Stellt nicht das Reich, sondern ein Land für den Gesamtleiter oder stellen das Reich oder einzelne Länder für besondere Aufgaben des Zentralinstituts von ihnen mit Besoldung ausgestattete Beamtenstellen zur Verfügung, so erfolgt die Ernennung des Inhabers der Stelle durch das Reich bzw. das betreffende Land im Einvernehmen mit dem Gesamtvorstande, bei dem Gesamtleiter auf Vorschlag des Gesamtvorstandes. Für die Ernennung des Gesamtleiters ist in diesem Falle die Zustimmung des Reiches und Preußens erforderlich.

§ 3.

Die erforderlichen Geldmittel verschafft sich die Stiftung, soweit sie ihr nicht aus den ihr überwiesenen Stiftungsvermögen oder aus sonstigen öffentlichen Mitteln zur Verfügung stehen oder zur Verfügung gestellt werden, durch Sammlung freiwilliger Beiträge aus den Kreisen der Interessenten, durch Schenkungen und Zuwendungen sowie durch Erhebung von Gebühren. Erwerbsgeschäfte macht die Stiftung nicht. Gewinnverteilungen dürfen nicht stattfinden.

§ 4.

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

Die gesetzliche Staatsaufsicht wird von dem Preussischen Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung unmittelbar ausgeübt.

§ 5.

Die Organe der Stiftung sind:

1. der geschäftsführende Vorstand, 2. der Gesamtvorstand, 3. der Stiftungsrat.

§ 6.

Der geschäftsführende Vorstand besteht aus neun Mitgliedern, von denen zwei von dem Reichsminister des Innern, zwei von dem Preussischen Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung auf Widerruf ernannt, die übrigen von dem Gesamtvorstande aus seinen Mitgliedern auf die Dauer von drei Jahren gewählt werden. Aus den Mitgliedern des geschäftsführenden Vorstandes ist von dem Gesamtvorstand der Vorsitzende und dessen Stellvertreter zu wählen, desgleichen der Geschäftsführer des geschäftsführenden Vorstandes. Der Vorsitzende des geschäftsführenden Vorstandes führt auch den Vorsitz im Gesamtvorstande. Die sonst noch erforderlichen Vorstandsämter besetzt der geschäftsführende Vorstand aus seiner Mitte selbst. Als beratendes Mitglied nimmt an der Tätigkeit des Vorstandes und seinen Sitzungen ein Rechtsbeistand teil, den der geschäftsführende Vorstand bestellt. Der geschäftsführende Vorstand ist bei der Anwesenheit von mindestens einem Drittel seiner Mitglieder beschlußfähig. Die näheren Vorschriften über seinen Zusammentritt und seine Geschäftsordnung gibt er sich selbst.

Der Gesamtvorstand besteht aus 11 bis 45 Mitgliedern. Dazu tritt mit beratender Stimme der Rechtsbeistand. Zu seinen Mitgliedern gehören die von dem Reichsminister des Innern und dem Preussischen Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung ernannten Vorstandsmitglieder. Das Reich und Preußen können je weitere drei Mitglieder auf Widerruf ernennen. Den übrigen Ländern kann je nach dem Maße der Beteiligung an den Kosten der Stiftung die Ernennung von Mitgliedern bis zur Höchstzahl von drei durch den Gesamtvorstand eingeräumt werden. Größeren Vereinigungen kann bei entsprechenden laufenden Zuschüssen das Recht auf Ernennung von je ein bis zwei Mitgliedern durch den Gesamtvorstand eingeräumt werden.

Der Stiftungsrat wählt sieben Mitglieder des Gesamtvorstandes auf drei Jahre.

§ 7.

Der geschäftsführende Vorstand führt die laufende Verwaltung der Stiftung und die laufende Aufsicht über die gemäß § 1 geschaffenen Einrichtungen. Bei der Abgabe von Willenserklärungen für die Stiftung wird der Vorstand gerichtlich und außergerichtlich durch den Vorsitzenden oder dessen Stellvertreter vertreten. Jedoch sind Urkunden, die eine vermögensrechtliche Verpflichtung oder Verfügung der Stiftung enthalten, nur dann wirksam, wenn sie außer vom Vorsitzenden noch von einem zweiten Vorstandsmitglied unterzeichnet sind. Der Vorsitzende bzw. in seiner Behinderung sein Stellvertreter und ein weiteres Vorstandsmitglied bilden den Vorstand im Sinne des § 26 des Bürgerlichen Gesetzbuches.

Bei Behinderung des Vorsitzenden tritt sein Vertreter an seine Stelle. Der geschäftsführende Vorstand ist verpflichtet, in den durch diese Satzung bezeichneten Fällen die Zustimmung des Gesamtvorstandes bzw. des Stiftungsrates einzuholen.

§ 8.

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

Im übrigen regelt der geschäftsführende Vorstand seine Geschäftsordnung selbst.

§ 9.

Die Aufgaben des Gesamtvorstandes sind:

1. die Vornahme der erforderlichen Wahlen für den geschäftsführenden Vorstand,
2. die Entscheidung über das Recht zu der Ernennung von Mitgliedern des Gesamtvorstandes nach § 6,
3. die Bestimmung der Zahl seiner Mitglieder innerhalb des zugelassenen Umfanges (§ 6) und die vorläufige Festsetzung der Zahl der Mitglieder des Stiftungsrates (§ 10),
4. die Genehmigung des Etats der Stiftung und die Abnahme der Rechnung,
5. die Zustimmung zu allen nicht im Etat vorgesehenen Ausgaben sowie zur Aufnahme von Anleihen,
6. die Zustimmung zum Erwerbe, zur Veräußerung oder Belastung von Grundstücken,
7. die Zustimmung zur Übernahme dauernder Verpflichtungen,
8. die Erstattung des Verwaltungsberichtes,
9. die Wahl oder der Vorschlag (siehe § 2 Absatz 3 und 4) des Leiters der gemäß § 1 geschaffenen zentralen Sammlungs-, Auskunfts- und Arbeitsstelle für Erziehungs- und Unterrichtswesen (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht),
10. Beschlußfassung über die Erfüllung der Aufgaben der Stiftung,
11. Kontrolle der Tätigkeit des geschäftsführenden Vorstandes,
12. Beschlußfassung über Satzungsänderungen (§ 11 Nr. 8).

Der Gesamtvorstand ist beschlußfähig bei der Anwesenheit von mindestens einem Viertel, aber wenigstens sechs, seiner Mitglieder, wenn er ordnungsmäßig unter Angabe der Tagesordnung einberufen ist.

Die näheren Vorschriften über seine Einberufung und seine Geschäftsordnung regelt er selbst. Er hat in jedem Jahre mindestens einmal zusammenzutreten.

§ 10.

Der Stiftungsrat besteht aus 40 bis 50 Mitgliedern.

Die Mitglieder des geschäftsführenden Vorstandes sind zugleich Mitglieder des Stiftungsrates. Die Hälfte der übrigen Mitglieder wählt der Gesamtvorstand

auf die Dauer von drei Jahren, die andere Hälfte wird von den Mitgliedern des geschäftsführenden Vorstandes und den vom Gesamtvorstande bestellten Mitgliedern auf die Dauer von drei Jahren gewählt. Ersatzwahlen dieser zweiten Hälfte während der dreijährigen Wahlperiode werden von dem gesamten Stiftungsrat für die Dauer des Restes der Wahlzeit vorgenommen.

Den Vorsitz im Stiftungsrat führt der Vorsitzende des geschäftsführenden Vorstandes.

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

Der Stiftungsrat tritt jährlich mindestens einmal auf Einberufung des geschäftsführenden Vorsitzenden zusammen. Der Gesamtvorstand kann jederzeit die Einberufung beschließen. Wird von mindestens einem Viertel der Mitglieder des Stiftungsrates die Einberufung beantragt, so ist dem Antrage stattzugeben.

§ 11.

Die Aufgaben des Stiftungsrates sind:

1. Wahl der zu wählenden Mitglieder des Gesamtvorstandes,
2. Entgegennahme des Verwaltungsberichtes,
3. Anregungen zu geben für die Erfüllung der Stiftungsaufgaben,
4. Stellung von Anträgen an den Gesamtvorstand,
5. Entgegennahme von Mitteilungen des Vorstandes über wichtige Pläne und Unternehmungen im Rahmen der Stiftungsaufgaben und Stellungnahme dazu,
6. Beschlußfassung über etwaige Vorlagen des Vorstandes,
7. Beschlußfassung über seine Geschäftsordnung,
8. Beschlußfassung über Satzungsänderungen, die vom Gesamtvorstande vorgeschlagen werden.

§ 12.

Bis zur Bildung der neuen Organe auf Grund der abgeänderten Satzung hat der bisherige Vorstand — zugleich auch als Gesamtvorstand im Sinne des § 9 — die Geschäfte weiterzuführen. Bis zur Bildung des Stiftungsrats nimmt der bisherige Verwaltungsausschuß die Befugnisse des Stiftungsrats wahr.

Die erste Vorstandssitzung fand am 23. Februar 1922 statt. In ihr wurden Prof. Dr. Becker, Staatssekretär im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, zum Vorsitzenden der Jubiläumstiftung, der Staatssekretär im Reichsministerium des Innern H. Schulz zum stellvertretenden Vorsitzenden, der Geh. Oberregierungsrat Prof. Dr. Pallat zum Geschäftsführer des Vorstandes sowie erneut zum Leiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht gewählt.

Von den durch die Leitung des Zentralinstituts berufenen Ausschüssen hat namentlich der Pädagogische Ausschuß in der Berichtszeit bedeutungsvolle Arbeit geleistet. Das Reichsministerium des Innern hatte im Beginne des Jahres 1919 das Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung — wie auch die Unterrichtsbehörden aller übrigen Gliedstaaten — aufgefordert, Vorschläge zu machen für die Verhandlungen der von dem Reichsministerium in Aussicht genommenen Reichsschulkonferenz. In Zusammenhang hiermit ersuchte der preußische Herr Unterrichtsminister das

Zentralinstitut, in seinem Pädagogischen Ausschuß eine Reihe wichtiger Fragen der Schulorganisation, insbesondere die der sog. Einheitsschule, zu erörtern. Die Verhandlungen fanden am 20. und 21. Juni 1920 statt. Sie führten zu einer Folge von Grundsätzen für die Neugestaltung des Schulwesens, die im Pädagogischen Zentralblatt, Jg. I, S. 15, abgedruckt sind. Eine Reihe von Einzelfragen, wie: Ziele und Lehrplan der Aufbauschule, die künftige Gestaltung der Mittel- und Oberstufe unseres Schulwesens, die Eingliederung des Fortbildungs- und Fachschulwesens in das Gesamtschulwesen, die künftige Gestaltung der Lehrerbildung, die Schülersauslese, wurden in besonderen Ausschußsitzungen in der Zeit vom 15. bis 18. Oktober 1920 eingehend erörtert. Die hierbei aufgestellten Grundsätze und Richtlinien vgl. im Päd. Zentralbl., Jg. I, S. 90 bis 97. Zur Frage der Lehrerbildung wurde dann nochmals in einer Ausschußsitzung am 3. Januar 1920 Stellung genommen.

Bei diesen Beratungen hatte sich für viele Fragen der Schulreform eine so weitgehende Klärung ergeben, daß die in ihnen gewonnenen Leitsätze von der Leitung der Reichsschulkonferenz deren Teilnehmern als Material unterbreitet wurden. Der fruchtbare Verlauf der Ausschußsitzungen ermutigte weiterhin aber auch die Leitung des Zentralinstituts, den Stand der Schulreformfragen so, wie er sich vor Beginn der Reichsschulkonferenz darstellte, in einem zusammenfassenden Werke übersichtlich festzulegen. Dieses Werk, das im Frühjahr 1920 unter dem Titel „Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz, herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin“ in dem Verlage Quelle & Meyer, Leipzig, erschien, enthält außer einer Einleitung aus der Feder von Staatssekretär Heinrich Schulz eine Reihe von Aufsätzen, die zu den Einzelfragen, die auf der Reichsschulkonferenz behandelt werden sollten, weder grundsätzliche Stellung nehmen noch abschließende Urteile fällen, sondern über den Gang der Entwicklung, über die wichtigsten bei der öffentlichen Erörterung gemachten Vorschläge und über die verschiedenen Wege zur Lösung der vorliegenden Aufgaben rein sachlich berichten.

Nachdem die Reichsschulkonferenz vom 11. bis 19. Juni 1920 getagt hatte, entschloß sich die Leitung des Zentralinstituts — angeregt durch die günstige Wirkung, die sie mit ihrem vorbereitenden Handbuch erzielt hatte — nunmehr in einem zweiten Werke einen knappen, objektiven Bericht über Verlauf und Ergebnisse der Reichsschulkonferenz und eine kurze, sachliche Übersicht über den Stand der einzelnen Fragen unmittelbar nach Schluß der Konferenz herauszugeben. Dieses Werk, das bereits im Herbst 1920 unter dem Titel „Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen“ wiederum im Verlage Quelle & Meyer, Leipzig, erschien, entsprach um so mehr einem Bedürfnis, als aus den in der Presse und in Zeitschriften veröffentlichten, nicht selten von Partei- und Standesrück-

sichten beeinflussten Mitteilungen über die Reichsschulkonferenz von deren Ergebnissen keinesfalls ein vollständiges, getreues und leicht übersehbares Bild zu gewinnen war.

Im Herbst 1920 erließ das Zentralinstitut ein Preisausschreiben zur Schaffung eines Werkes über die Geschichte des deutschen Volkes vom Ausgang des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Das Buch soll im Rahmen der politischen Geschichte in großen Zügen die allgemein geistige, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung Deutschlands darstellen mit dem Ziele, Verständnis zu wecken für das Wesen des neuen Staates. Der Termin für die Einlieferung der Arbeit ist mit dem Januar 1922 abgelaufen; die Prüfung der eingelieferten Arbeiten ist im Gange.

Schon seit Begründung des Zentralinstituts hatte sich dessen Leitung mit der Absicht getragen, außer derartigen Einzelschriften und dem Jahrbuch eine eigene Zeitschrift herauszugeben, die als Organ des Zentralinstituts es ermöglichen sollte, über dessen Tätigkeit alle pädagogisch interessierten Kreise rasch und fortlaufend zu unterrichten. Die Ungunst der Zeitverhältnisse hatte die Verwirklichung dieses Planes immer wieder verhindert. Erst nach Beendigung des Krieges konnte mit dem 1. Oktober 1919 das „Pädagogische Zentralblatt, herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“, ins Leben gerufen werden — als ein Monatsblatt, das außer seinen Leitaufsätzen über bedeutungsvolle Fragen der Erziehungswissenschaft Mitteilungen aus dem Zentralinstitut und den mit ihm in Verbindung stehenden Stellen bringt; ihren Schwerpunkt hat die Zeitschrift in den fortlaufenden Berichten über das gesamte pädagogische Schrifttum einschließlich der in Zeitschriften erschienenen Aufsätze. Die Schriftleitung, der ein Stab von über fünfzig ständigen Berichterstatlern zur Seite steht, liegt in der Hand von Geh. Oberregierungsrat Prof. Dr. P a l l a t und Prof. Dr. S c h o e n i c h e n. Der Verlag der Zeitschrift, den zunächst die Firma Mittler & Sohn, Berlin, führte, ging mit dem 1. Januar 1922 an das Haus Ferdinand Hirt in Breslau über.

Die sonstige starke Entwicklung des Zentralinstituts, die im einzelnen aus den Berichten der Abteilungen zu ersehen ist, spiegelt sich u. a. in der Zahl der ständigen Mitarbeiter und Angestellten, die seit dem letzten Bericht auf 35 angewachsen ist.

2. Die Pädagogische Abteilung.

Die Leitung der Pädagogischen Abteilung, mit der die stellvertretende Leitung des Gesamtinstituts verbunden ist, lag seit Beendigung des Krieges wieder in der Hand des Prof. Dr. S c h o e n i c h e n. Als Hilfsarbeiter, die zum Teil von dem Preußischen Unterrichtsministerium überwiesen wurden, zum Teil ihre Mitarbeit freiwillig

und ohne Entgelt zur Verfügung stellten, waren in der Pädagogischen Abteilung folgende Herren und Damen tätig: Prof. Dr. Spatz von Juni 1920 bis 8. November 1920, wo er infolge einer Lungenentzündung seinem neuen Wirkungsfelde durch den Tod entrissen wurde (vgl. den Nachruf im Päd. Zentralbl., Jg. II, S. 14) — Studienrat Dr. Deiters, während des Winterhalbjahres 1920/21 — Seminarlehrer Zellmer, von Januar bis November 1921 — Fräulein Studienrat Wendel, während des Sommerhalbjahres 1921 — Studienrat Hielscher, von Juni bis Oktober 1921, worauf er an die Bildstelle des Zentralinstituts überwiesen wurde — Lehrer Konetzky, von Oktober 1921 ab.

Ihr Hauptaugenmerk richtete die Pädagogische Abteilung auf die Befriedigung des ungewöhnlich starken Bedürfnisses nach pädagogischer und wissenschaftlicher Fortbildung, das teils als eine Folge der kriegsbedingten Unterbindung des geistigen Lebens, teils als eine aus den Reformbewegungen der Gegenwart sich herleitende Forderung während der letzten Jahre zutage getreten ist.

Zunächst galt es, für die Kriegsteilnehmer, die vielfach die Fühlung mit den Fragen ihres Berufslebens mehr oder weniger verloren hatten, geeignete Lehrgänge einzurichten, um ihnen die Rückkehr in das Leben der Schule zu erleichtern. Diesem Zwecke dienten besondere, jeweils über ein Vierteljahr sich erstreckende Kurse für Studienreferendare sowie für Kriegsteilnehmer aus Volksschulkreisen.

Der Lehrgang für Studienreferendare (vom 21. Oktober bis 12. Dezember 1919) folgte in seinem Plane den „Erläuterungen zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen“ und umfaßte eine Reihe von Einzelvorträgen (über allgemein-pädagogische und psychologische Themata, über Schulverwaltungsrecht, Schulbau, Schulhygiene, Sexualethik und -pädagogik, Berufsberatung, die Stellung der einzelnen Lehrfächer im Gesamtorganismus der Schule, das Arbeitsprinzip, das Gemeinschaftsprinzip, das Heimatsprinzip, die deutsche Kulturkunde und Weltanschauungsfragen in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen) sowie eine Einführung in die Methodik des Lehrausflugs, verbunden mit acht Ausflügen und Führungen.

Der Lehrgang für Kriegsteilnehmer aus Volksschulkreisen (vom 12. Januar bis 6. März 1920) behandelte in etwa zwanzig Vortragsreihen: Fragen aus der Philosophie, Soziologie, Psychologie, dem Schulverwaltungsrecht, der Schulorganisation, der Jugendwohlfahrt, das Heimats-, das Arbeits-, das Gemeinschaftsprinzip in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen und die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer der Volksschule; die im vorigen Lehrgang gegebene Einführung in die Methodik des Lehrausflugs wurde wiederholt. Auf Wunsch der Teilnehmer wurde dieser Lehrgang um drei Wochen verlängert; außer dem Besuch verschiedener Lehranstalten und Sammlungen wurden noch zehn weitere Vorlesungen und Übungen geboten.

Der letztgenannte Lehrgang erwies sich gleichzeitig für die Weiterbildung der Junglehrer, die ihn in beträchtlicher Anzahl besuchten, als sehr geeignet. Das Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung erkannte dies in einem Erlaß vom 12. Februar 1921 an, indem es den an derartigen Lehrgängen teilnehmenden Junglehrern eine angemessene Er-

leichterung ihrer Ausbildungszeit in Aussicht stellte. In der Tat wurde durch besondere Erlasse vom 23. Juni 1921 und 4. November 1921 der Besuch dieses Lehrganges wie der späterhin ihm folgenden der gleichen Art einer einjährigen Teilnahme an einer Junglehrer-Arbeitsgemeinschaft gleichgewertet und demgemäß auf die Ausbildungszeit angerechnet. — Die bereits erwähnten weiteren Lehrgänge für Junglehrer fanden in der Zeit vom 11. Oktober bis 17. Dezember 1920 sowie vom 15. August bis 8. Oktober 1921 statt. Sie folgten im ganzen demselben Plane wie der erste Kursus, legten aber größeres Gewicht auf eigene praktische Übungen der Teilnehmer (insbesondere im Zeichnen, Formen u. dergl. m.), sowie auf häufigere Unterrichtsbesuche. Von neuen Gegenständen, die in Vorträgen behandelt wurden, sind zu nennen: „Über Versuchsschulen“, „Wie betrachte ich ein Kunstwerk?“, „Die Jugendbewegung“ u. a. m.

Die Vortragsabende, die die Pädagogische Abteilung seit der Begründung des Instituts jeweils über bestimmte Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens veranstaltet hatte, konnten während des Winterhalbjahres 1918/19, wenn auch zuletzt nur unter großen Schwierigkeiten, noch erfolgreich fortgesetzt werden. Sie waren damals, wie bereits im II. Bd. des Jahrbuchs (S. 28) mitgeteilt worden ist, der Erdkunde gewidmet. Die an diesen „Geographischen Abenden“ gehaltenen Vorträge sind im Sommer 1919 unter dem Titel „Die Geographie als Wissenschaft und Lehrfach“ im Verlage von Mittler & Sohn, Berlin, in Buchform erschienen. — Für das Winterhalbjahr 1919/20 war unter der Bezeichnung „Sozialpädagogische Abende“ eine Vortragsreihe geplant, die jedoch infolge der immer ungünstiger sich gestaltenden Lage im Verkehrswesen nicht durchgeführt werden konnte. Sie mußte bereits nach dem dritten Vortrage abgebrochen werden. Die tatsächlich gehaltenen drei Vorträge sind dann ebenfalls im Verlage von Mittler & Sohn, Berlin, im Druck erschienen. Die Titel der betreffenden Hefte lauten:

1. Prof. Dr. Vierkandt, Die sozialpädagogische Forderung der Gegenwart,
2. Prof. Dr. Barth, Die Geschichte des sozialpädagogischen Gedankens,
3. Prof. Dr. Litt, Nationale Erziehung und Internationalismus.

Eine wertvolle Bereicherung ihres Vorlesungswesens, in der zugleich das vertrauensvolle Verhältnis der Berliner Lehrerschaft zu dem Zentralinstitut zum Ausdruck kommt, erfuhr die Pädagogische Abteilung durch den Antrag des Berliner Lehrervereins, dessen „Wissenschaftliche Vorlesungen“ vom 1. April 1920 zu übernehmen. Diese Vorlesungen bestanden damals bereits 46 Jahre. Die Leitung des Zentralinstituts hat sich dieser neuen Aufgabe gern angenommen und ist — in Verbindung mit einem aus Vertretern des Berliner Lehrervereins bestehenden Beirat — bemüht, die wissenschaftlichen

Vorlesungen weiterhin auszugestalten und den Bedürfnissen der Gegenwart anzupassen. Die äußere Organisation der Vorlesungen wurde derart abgeändert, daß an Stelle der ursprünglichen Halbjahrslehrgänge Trimesterkurse traten, die jeweils zwischen Ostern und Johanni, zwischen Michaelis und Weihnachten, sowie zwischen Neujahr und Ostern laufen. Der Lehrplan des ersten Trimesters 1920 umfaßte folgende Vorträge und Übungen:

1. Prof. Dr. Liebert, Erkenntnistheorie als Wissenschaftslehre — 2. Dr. Baege, Natur und Gesellschaft — 3. Dr. Bobertag, Psychologisches Praktikum — 4. Dr. Drach, Spracherziehung — 5. Direktor Dr. Lenschau, Deutsche Literatur von 1700 bis zum Ausgang der Romantik; Mittelhochdeutsche Grammatik; Deutsche Kulturkunde — 6. Dr. Kiekebusch, Germanische Kultur der Urzeit — 7. Dr. Schillmann, Die Besiedelung der Mark Brandenburg — 8. Prof. Dr. Lampe, Entwicklung des Urkunden- und Aktenwesens; Wirtschaftsgeographie. Dazu kam eine Reihe von Vorlesungen zur Einführung in die französische und englische Sprache (Donath, Dr. Reckzeh, Prof. Röttgers, Oberlehrer Klatt, Prof. Dr. K. Schmidt), in die Mathematik (Dr. Grave), die Physik und Chemie (Prof. Dr. Böttger), die praktische Gartenschularbeit (Gartenschulleiter Heyn) und ein botanisch-mikroskopisches Praktikum (Kustos Dr. Ulbrich).

Im zweiten Trimester 1920 wurde die Mehrzahl der vorerwähnten Vorlesungen fortgesetzt. Es fielen jedoch fort die Vorträge Nr. 1, 2, 4, 7 und 8. Dafür kamen als neu hinzu: Prof. Dr. Liebert, Allgemeine Geschichte der Philosophie — Dr. Baege, Gehirn und Seele — Dr. Bobertag, Allgemeine Psychologie — Dr. Freyhan, Das moderne Drama — Prof. Dr. Lampe, Heimatkunde von Groß-Berlin; Das römische Kaiserreich — Prof. Dr. Solger, Die Entwicklung der brandenburgischen Landschaft seit der Braunkohlenzeit — Prof. Dr. Schoenichen, Einführung in die Biologie — Dr. Just, Anatomisch-physiologische Übungen an Wirbellosen — Dr. Milléquant, Vorträge in französischer Sprache — Dr. Bröcker, Vorträge in englischer Sprache.

Aus dem Programm des dritten Trimesters 1920/21 sind folgende Themata erwähnenswert: Dr. Müller-Freienfels, Die Hauptströmungen der gegenwärtigen Philosophie — Dr. Baege, Gesellschaft und Erziehung — Stadtschulrat Dr. Buchenau, Sozialpädagogik — Prof. Dr. Levinstein, Über Wesen und Aufgaben des Lehrer- und Erzieherberufes — Direktor Dr. Lenschau, Die geistige Bewegung in Deutschland von den achtziger Jahren bis zur Gegenwart — Prof. Dr. Lampe, Der Erdteil Europa; Brandenburgisch-preussische Verfassungs-, Verwaltungs- und Finanzgeschichte — Gesanglehrer Wethlo, Stimmbildung für den Gesang — Rektor Schmidt und Lehrer Bachmann, Der Schreibunterricht in der Arbeitsschule.

Der Jahrgang 1921/22 behandelte in seinem ersten Trimester, abgesehen von den stetig weiterlaufenden Veranstaltungen, folgende Themata: Prof. Dr. Spranger, Psychologie der Jugendlichen im Reifealter — Prof. Dr. Liebert, Kant und der deutsche Idealismus — Dr. Bobertag, Methoden und Ergebnisse der Begabungsforschung — Dr. Müller-Freienfels, Erziehung zur Kunst — Prof. Dr. Levinstein, Die deutsche Dichtung im Unterricht der höheren Schule — Dr. Freyhan, Formprobleme im modernen Drama — Prof. Dr. Frieda Schottmüller, Denkmäler der Kunst in den Berliner Museen — Prof. Dr. Lampe, Englische Geschichte; Allgemeine Siedlungs- und Verkehrsgeographie — Prof. Dr. Solger, Unsere Flüsse und Küsten; Einführung in die allgemeine Geologie — Gesanglehrer Wethlo, Musik und Gesang.

Aus dem zweiten Trimester 1921/22 endlich seien folgende Einzelheiten genannt: Prof. Dr. Vierkandt, Grundzüge der Gesellschaftslehre — Dr. Müller-Freienfels, Die sozialen und geistigen Strömungen des

20. Jahrhunderts — Prof. Dr. Levinstein, Entstehung und Entwicklung des neuzeitlichen deutschen Erziehungsideals — Stadtschulrat Dr. Buchenau, Philosophisch-pädagogische Bücherkunde — Dr. Bobertag, Einführung in die Methodik der experimentellen Psychologie — Dr. Pagel, Dr. Buchenau und Dr. Rosenkranz, Heilpädagogische Vorlesungen — Zeichenlehrer Wunderlich, Kunsterziehung und Kunstunterricht — Studienrat Lic. Dr. Kessler, Religionsgeschichte — Oberstudiendirektor Dr. Lenschau, Neuhochdeutsche Syntax — Dr. Kirchner, Geschichte der deutschen Kunst vom Zeitalter der Romantik — Prof. Dr. Lampe, Deutsche Geschichte im Mittelalter; Deutschland — Studienrat Dr. Brunner, Allgemeine Staatslehre — Prof. Dr. Deegener, Zoologische Exkursionen — Prof. Dr. Solger, Die Entstehung der deutschen Gebirge — Dr. Schulz, Mineralogie.

Auch mit dem Pädagogischen Seminar der Universität hat das Zentralinstitut, einer sehr dankenswerten Anregung von Prof. Dr. Spranger folgend, seit dem Winterhalbjahr 1920/21 in jedem Semester eine Vortragsreihe veranstaltet. Die erste Reihe brachte Vorträge über die Didaktik der einzelnen Lehrfächer an höheren Schulen. Im einzelnen wurden dabei folgende Unterrichtsgegenstände behandelt:

Religion (Studienrat Lic. Dr. Kessler), Philosophische Propädeutik (Direktor Dr. Goldbeck), Deutsch (Direktor Dr. Lenschau), Alte Sprachen (Studienrat Dr. Belling), Geschichte (Studienrat Dr. Goette), Staatsbürgerliche Erziehung (Studienrat Dr. Behrend), Erdkunde (Prof. Dr. Lampe), Mathematik (Geh. Studienrat Direktor Dr. Müller), Physik (Direktor P. Johannesson), Chemie (Studienrat Ohmann), Biologie (Prof. Dr. Schoenichen), Gesang und Musik (Prof. Thiel), Körperliche Erziehung (Generalsekretär Dr. Diem).

Das Sommerhalbjahr 1921 brachte eine Vortragsreihe „Jugendbewegung und Jugendgruppen“, an deren Vorbereitung u. a. Studienrat Dr. Deiters wesentlichen Anteil genommen hatte, so daß ihm auch die Leitung der an die einzelnen Vorträge sich anschließenden Aussprache anvertraut wurde. Die Vorträge, bei denen die Vertreter der Jugendlichen selbst zu Worte kamen, sollten der Lehrerschaft Gelegenheit bieten, sich über die verschiedenen Strömungen in der Jugendbewegung zu unterrichten. Nachstehend der Plan der Vortragsreihe:

Die Gliederung der deutschen Jugendgruppen (Lic. Siegmund Schulze) — Der Wandervogel (W. Matthey) — Die Freideutsche Jugend (Dr. A. Rüstow) — Der Jungdeutsche Bund (Frank Glatzel) — Die jungsozialistische Bewegung (E. Fäse) — Die kommunistische Jugend (G. Hopfe) — Aus christlicher Jugendbewegung (G. Ceppin) — Die katholische Jugendbewegung und Jugendpflege (Kuratus Wienken).

Die mit dem Pädagogischen Seminar der Universität im Winterhalbjahr 1921/22 veranstaltete Vortragsreihe wollte den Teilnehmern Gelegenheit bieten, sich über beachtenswerte Erziehungsstätten Groß-Berlins durch Vorträge der betreffenden Anstaltsleiter und anschließende Besichtigungen zu unterrichten. Berücksichtigt wurden dabei folgende Themata:

Kindergarten und Hortwesen (Lili Dröschner, Leiterin des Pestalozzi-Fröbelhauses I) — Waisenfürsorge (Erziehungsdirektor Sager) — Fürsorge für Schwererziehbare (Direktor Kabe) — Krüppelfürsorge (Direktor des Oskar-Helene-Heims Würtz) — Neuzeitliche Internatserziehung (Dr. Kremmer, Direktor des Arndt-Gymnasiums) — Begabtschulen (Studienrat Dr. Schönebeck) — Lehrlingsschulen der Industrie, insbesondere der A. E. G. (Dr.-Ing. Heiland).

Besonders erfolgreich waren diejenigen Kurse des Zentralinstituts, welche bestimmte, im Vordergrund des Interesses stehende Fragen der Pädagogik im Rahmen eines stark zusammengedrängten Lehrplanes behandelten. Stets waren diese Veranstaltungen von Hunderten von Teilnehmern, darunter zahlreichen auswärtigen, besucht. Der erste dieser Lehrgänge, der in der Zeit vom 6. bis 10. Oktober 1919 auf Veranlassung des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung sowie des Preußischen Ministeriums des Innern abgehalten wurde, galt der Einführung in die Sexualpädagogik. Er wandte sich in erster Linie an Direktoren, Rektoren, Lehrer, Beamte der Schulverwaltungen, Schulärzte, Kreisärzte usw. und umfaßte folgende Vorträge:

Einführung in die Biologie der Fortpflanzung (Prof. Dr. Schoenichen) — Bau und Funktion der menschlichen Geschlechtswerkzeuge (Prof. Dr. Boruttau) — Die psychische Entwicklung im Reifealter (Geh. Med. Rat Prof. Dr. Ziehen-Halle) — Die Gefahren der Entwicklungsjahre (Prof. Dr. Chotzen-Breslau) — Die Geschlechtskrankheiten und ihre soziale Bedeutung (Prof. Dr. Blaschko) — Die Bedeutung des naturgeschichtlichen Unterrichts für die Sexualpädagogik (Prof. Dr. Schoenichen) — Die sexualpädagogischen Erziehungsmittel der Schule (Prof. Dr. Tiemering-Braunschweig) — Die sexualpädagogischen Erziehungsmittel der Familie (Geh. Sanitätsrat Dr. Moll) — Probleme der Sexualethik (Geh. Konsistorialrat Dr. v. Seeberg). — Außerdem fanden mehrere Besichtigungen und die Vorführung und Besprechung eines „Aufklärungsfilms“ statt.

Um die bei dem Lehrgang gebotenen Anregungen einem möglichst weiten Kreise zu erschließen, wurden die wichtigsten Vorträge in einem bei E. S. Mittler & Sohn, Berlin, erschienenen Buche „Einführung in die Sexualpädagogik“ vereinigt.

Ein zweiter Lehrgang der gedachten Art, der gleichfalls auf Anregung des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung eingerichtet wurde, beschäftigte sich mit der Einführung in die Aufgaben der Schule bei der Berufsberatung. Er war in erster Linie bestimmt für Schulaufsichtsbeamte, Lehrer und Lehrerinnen, Jugendpfleger und Jugendpflegerinnen und fand in der Zeit vom 27. bis 30. September 1920 statt.

Sein Lehrplan gliederte sich in vier Hauptteile:

- I. Die Organisation der Berufsberatung in Preußen unter besonderer Berücksichtigung der Zusammenarbeit von Schule und Berufsamt (Landesgewerbeamt Schindler und Stadtschulrat Prof. Dr. Thomae-Hamburg).
- II. Die besonderen Aufgaben der Schule bei der Berufsberatung.
 1. Berufskunde im Rahmen des Schulunterrichts (Lyzeallehrer Wolff),
 2. Berufskunde im Rahmen des neusprachlichen Unterrichts (Direktor Dr. Ludwig),

- *3. Berufskunde im Rahmen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (Direktor Dr. Lötzbeyer),
 4. Eine Unterrichtsstunde über Berufskunde in Anlehnung an den Geschichtsunterricht (Direktor Dr. Liebenberg),
 - *5. Berufsethik im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Schulfächer (Studienrat Lic. Dr. Kessler),
 6. Wie hilft die Berufsberatung zur Beseitigung der Vorurteile gegen handarbeitende Berufe? (Studienassessor Dr. Hüttermann-Königsberg i. Pr.).
- III. Die Verwertung der Schulbeobachtungen bei der Feststellung der Berufseignung.
1. Die Bedeutung der psychischen und nervösen, speziell der psychopathischen Konstitution für die Berufswahl (Prof. Dr. Stier),
 2. Grundsätzliches über psychologische Beobachtung und Beurteilung (Studienrat Dr. Schönebeck),
 3. Der psychologische Fragebogen und seine Verwertung in der Schule (Mittelschuldirektor Hylla, Stettin-Altdamm).
- IV. Die besonderen Zentral- und Auskunftsstellen auf dem Gebiete der Berufsberatung mit Ausstellung geeigneten Materials (Stadträtin Josefine Levy-Rathenau, Syndikus Dr. Diel, Direktor Dr. Liebenberg).

Mit dem Lehrgang war eine Reihe von Besichtigungen verknüpft: Berufsämter in Groß-Berlin, Psychotechnische Prüfungsstelle der Technischen Hochschule Charlottenburg, Auskunftsstelle für Frauenberufe, Deutsche Zentralstelle für Berufsberatung der Akademiker, Auskunftsstelle für Berufsberatung am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

Die drei in obiger Aufzählung mit * versehenen Vorträge erschienen später unter dem Titel „Berufsethik und Berufskunde in der Schule“ als zweites Heft der vom Zentralinstitut herausgegebenen „Beiträge zur Berufsberatung“ im Verlage E. S. Mittler & Sohn, Berlin.

Unter der umfassenden Bezeichnung „Elternschule“ wurde im Winterhalbjahr 1919/20 eine Reihe von Vorträgen veranstaltet, die sich an weiteste Kreise der Elternschaft wandten. Der Lehrgang war aus der Erwägung herausgewachsen, daß den Eltern, denen durch die Einrichtung der sog. Elternbeiräte ein Mitbestimmungsrecht in wichtigen Fragen der Schule eingeräumt worden ist, Gelegenheit geboten werden müsse, sich über die grundlegenden Probleme des Erziehungswesens zu unterrichten. Zwar geschah und geschieht dies zum Teil schon auf den von vielen Schulen eingerichteten Elternabenden, doch können die hier gegebenen Anregungen wohl nur in Ausnahmefällen die verschiedenen Erziehungsfragen in der wünschenswerten Vollständigkeit und Planmäßigkeit behandeln. Auf diese Planmäßigkeit aber wollten die Darbietungen der Elternschule besonderes Gewicht legen. Daneben wurde für eine gemeinverständliche und anschauliche Form der Darstellung weitgehende Sorge getragen. So waren fast sämtliche Vorträge mit Vorführungen verbunden: rhythmische Gymnastik, Kinderorchester, Chor der Wandervögel, Proben von Märchenerzählungen, Film-

streifen und Lichtbilder. Kleine Ausstellungen, die den Besuchern auch an den auf den Vortragsabend folgenden Tagen offenstanden, gaben weiterhin die Möglichkeit zu anschaulicher Vertiefung des Gehörten. So wurden gezeigt: Kinderkleider und Kinderwäsche, Kinderbilder und Kinderbücher, Notenwerke zur Pflege der Musik im Kinderzimmer, Beschäftigungsmittel für Kinder, Kinderarbeiten, Wandschmuck für Kinderzimmer, selbstgefertigtes und käufliches Kinderspielzeug, Proben von Knaben- und Mädchenhandarbeit, photographische Aufnahmen aus Wandervogelkreisen, Jugendlektüre u. a. m. An allen Vortragsabenden wurde die zugehörige Literatur, insbesondere die für weitere Kreise bestimmten Bücher, ausgelegt.

Um auch der Elternschaft der nördlichen Stadtteile Berlins die Darbietungen der Elternschule leicht zugänglich zu machen, wurden — auf Anregung des Direktors Fischer — die meisten Vorträge in der Aula des Schillerlyzeums (Gesundbrunnen) wiederholt. Auch für die diesjährigen Veranstaltungen der „Sozialen Arbeitsgemeinschaft in München“ hat die Elternschule des Zentralinstituts Anregungen gegeben. Nachstehend der Plan der Elternschule:

I. Das Spielkind (Michaelis bis Weihnachten 1919).

1. Die körperliche Entwicklung im Spielalter (Prof. Dr. Langstein) —
2. Körperliche Übungen und rhythmische Bewegungsspiele (Marg. Ullrich-Potsdam) — 3. Wie erhalte ich mein Kind gesund? (Prof. Dr. Langstein) —
4. Wie kleide ich mein Kind? (Frau Pallat-Hartleben) — 5. Zum Verständnis der Kindesseele im Spielalter (Direktor Dr. Prüfer-Leipzig) —
6. Sprachpflege im Kindesalter (Direktor Berthold Otto) — 7. Die Umwelt des Spielkinds (Lili Droescher) — 8. Musik der Kleinen im häuslichen Kreise (Helene Niehusen) — 9. Kind und Natur (Frau Grosse) — 10. Bilder und Bilderbücher (Schriftsteller Spohr) — 11. Die Kunst des Erzählens in der Kinderstube (Schriftsteller Spohr) — 12. Märchenabend (Lisa Tetzner) —
13. Wie beschäftige ich mein Kind? (Hilde Hecker und Therese Lindner) —
14. Kindliche Phantasie und kindliche Lüge (Prof. Dr. Lowinsky) — 15. Das Kind als werdende Persönlichkeit (Lili Droescher).

II. Das Schulkind bis zum Reifealter (Neujahr bis Ostern 1920).

1. Die körperliche Entwicklung und Erziehung des Schulkindes (Prof. Dr. Kleinschmidt) — 2. Die seelische Entwicklung des Schulkindes (Dr. Mann-Breslau) — 3. Über die Begabtenauslese (Rektor Rebhuhn) — 4. Wie kann sich die Schule in ihrem inneren Betriebe der geistigen Entwicklung des Kindes anpassen? (Schulrat Götze-Hamburg) — 5. Was sollen unsere Jungen in der Freizeit tun? (Prof. Dr. Frey-Leipzig) — 6. Wie sollen Kinder das Sammeln betreiben? (Prof. Dr. Schoenichen) — 7. Wie soll die äußere Organisation der Schule der geistigen Entwicklung des Kindes angepaßt sein? (Geh. Regierungsrat Dr. Karstädt) — 8. Was sollen unsere Mädchen in der Freizeit tun? (Margot Grupe) — 9. Grundsätze der häuslichen Erziehung; Kinderspiel und Kindergeselligkeit (Frau Dr. Heuß-Knapp) — 10. Schule und Haus (Direktor Dr. Prüfer-Leipzig) — 11. Was sollen unsere Kinder lesen? (Rektor Kalb) — 12. Die Miterzieher der Großstadt (Generalsekretär Tews) — 13. Der Jugendfilm (Prof. Dr. Lampe) — 14. Das freie Wandern unserer Schuljugend (Geh. Regierungsrat Dr. Diebow und Direktor Dr. Neuendorff-Mülheim-Ruhr) — 15. Volksmusik und Jugendwandern (Prof. Thiel).

In Fortsetzung des Gedankens der Elternschule fanden im folgenden Winter (1920/21) von Michaelis bis Weihnachten praktische Übungen zur „Beschäftigung des gesunden und kranken Kindes“ unter Leitung der Kindergärtnerinnen Hertha Benario und Erna Krähe statt. Den einleitenden Vortrag über „Das Kind als werdende Persönlichkeit“ hielt Lili Droscher. Die Veranstaltung war für Eltern und Erzieher, sowie für Schwestern in Krankenhäusern und Heilanstalten gedacht, um diesen Anregung und Anleitung für die Beschäftigung bettlägeriger oder genesender, nach Tätigkeit verlangender Kinder zu geben.

Seit dem Jahre 1917 gehören die Pädagogischen Oster- und Herbstwochen zu dem festen Programm der Berliner Veranstaltungen des Zentralinstituts. Auch in der hier zu besprechenden Berichtszeit ist diese Einrichtung weitergeführt worden, wenngleich sich allmählich immer deutlicher ergeben hat, daß die fortdauernde Steigerung der Fahrpreise sowie der Aufenthaltskosten in Berlin den Zuzug von außerhalb stark unterbinden mußte. An Stelle des ursprünglichen Grundsatzes der Vereinigung der weiterstrebenden Schulmänner in der Reichshauptstadt trat daher in immer stärkerem Maße der Grundsatz der Dezentralisierung, über dessen Durchführung weiter unten (S. 188 ff.) noch des näheren zu berichten sein wird.

Die Lehrpläne der in der Berichtszeit abgehaltenen Berliner Pädagogischen Wochen werden nachstehend mitgeteilt:

Pädagogische Osterwoche 1920 (7. bis 14. April).

I. Philosophie, Pädagogik, Psychologie:

1. Lebensfragen der heutigen Jugendbewegung (Direktor Dr. Goldbeck),
2. Die Erziehung zum Führer (Prof. Dr. Nelson-Göttingen),
3. Der Wahrheitsbegriff in der modernen Erkenntniskritik (Prof. Dr. Cassirer-Hamburg),
4. Der Klassenunterricht in Psychologie und Pädagogik an Frauenschulen und Seminaren auf experimenteller Grundlage (Oberlehrerin Dr. Susanne Engelmann),
5. Ziel und Methode der Volkshochschule (Dr. C. R. Wegener),
6. Neue Aufgaben der öffentlichen Kunstpflege (Prof. Dr. Wulff).

II. Berufsberatung:

7. Bedeutung, Aufgaben und Organisation der Berufsberatung (Lyzeallehrer Wolff),
8. Berufsproblematik (Prof. Dr. Dunkmann),
9. Die Beschaffung des Materials zur Berufsberatung (Dr. Diel),
10. Die psychologische Berufsberatung (Rektor Hylla-Altdamm),
11. Hilfsmittel für die Betätigung des Lehrers bei der Berufsberatung (Dr. Liebenberg).

III. Religionsunterricht:

12. Religionspsychologie und Religionsunterricht (Direktor Richert-Reichenberg i. Schl.),
13. Über Moralunterricht (Prof. Dr. Barth-Leipzig).

IV. Deutscher Unterricht:

14. Die Neugestaltung des deutschen Unterrichts (Direktor Dr. Lenschau),
15. Lessing (Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Roethe),
16. Die Geschichte der Novelle (Prof. Dr. Jolles-Leipzig).

V. Geschichtsunterricht:

17. Die Geschichte der französischen Revolution in Prima (Studienrat Dr. Goette),
18. Der Geschichtsunterricht als Vermittler politischer Bildung (Prof. Dr. Friedrich-Leipzig),
19. Probleme der Geschichtsphilosophie (Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Troeltsch),
20. Hilfsmittel zur Belebung des heimatlichen Unterrichts (Prof. Dr. Spatz).

VI. Altsprachlicher Unterricht:

21. Plautus (Privatdozent Dr. Fraenkel),
22. Ein Weg zu Plato: der Alkibiades (Prof. Dr. Friedländer-Marburg),
23. Die Stoa und ihre Behandlung im Unterricht (Dr. Hoffmann),
24. Die Bedeutung der griechischen Tragödie für die Schule (Dr. Kranz).

VII. Neusprachlicher Unterricht:

25. Die französische Literatur der Renaissance (Prof. Dr. Lommatzsch),
26. Der neusprachliche Unterricht auf wissenschaftlicher Grundlage (Direktor Dr. Otto),
27. Dualismus in den französischen Sprachgesetzen — Gebrauch der Tempora im Französischen (Direktor Dr. Strohmeier),
28. Das neue England (Prof. Dr. Spiess-Greifswald),
29. L'évolution du roman (Paul Dubray),
30. Education in the United States of America (Lektor Bröcker).

VIII. Stehende und laufende Lichtbilder:

31. Vorführung neuer Lehrfilme und unterhaltender Jugendfilme (Prof. Dr. Lampe),
32. Die Verwertung des Fliegerbildes für Unterrichtszwecke — Stereoskopisches Betrachten von Fliegerbildern (Regierungsbaumeister Ewald).

Pädagogische Osterwoche 1921 (31. März bis 6. April).

I. Allgemeine Pädagogik und Psychologie:

1. Jugendbewegung und Pädagogik (Privatdozent Dr. Freyer-Leipzig),
2. Der jugendpsychologische Gehalt der modernen Dichtung (Studienrat Schlemmer),
3. Die Seelenkunde des Jünglingsalters (Studienrat Dr. Kurfieß),
4. Versuchsschulen der Gegenwart (Oberstudiendirektor Dr. Karsen),
5. Die elastische Einheitsschule (Studienrat Östreich),
6. Die Schulgemeinde in der Großstadt (Studiendirektor Dr. Graf v. Pestalozza),
7. Aufgabenkreise der außerschulmäßigen Bildungspflege (Studienrat Dr. Winker),
8. Der Lehr- und Spielfilm (Prof. Dr. Lampe),
9. Die Photographie ohne Kamera, ein Hilfsmittel für die Arbeitsschule (Prof. Dr. Lindner),
10. Auslandsdeutschtum und Volksschulunterricht (Rektor Luckau).

II. Das Problem der Weltanschauung im Unterricht:

11. Individualismus, Sozialismus und Idealismus in ihrer Bedeutung für das Bildungsideal (Studienrat Lic. Dr. Kessler),

12. Das Weltanschauungsproblem im evangelischen Religionsunterricht (Studienrat Lic. Dr. Kessler),
 13. Moderne Theorien und ihre Behandlung im katholischen Religionsunterricht (Studienrat Dr. Hans Kurfelß),
 14. Die Weltanschauungsfrage im deutschen Unterricht (Studiendirektor Richert-Reichenbach),
 15. Der philosophische Bildungswert der Biologie (Studienrat Dr. Depdolla),
 16. Weltanschauungsfragen im mathematisch-physikalischen Unterricht (Studienrat Paul Johannesson).
- III. Geschichte und Bürgerkunde:
17. 1. Geschichtswissenschaft als Forschung. 2. Geschichtsbild und Geschichtsdarstellung (Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Brandi-Göttingen),
 18. Religionsgeschichte und Religionsunterricht (Studiendirektor Dr. Neumann),
 19. Die soziologischen Probleme der Religionswissenschaften (Staatssekretär Prof. Dr. Troeltsch),
 20. Die Entstehung der großen Parteien in Deutschland (Prof. Dr. Bergsträßer),
 21. Die Verfassung des Deutschen Reiches (Reichsminister Dr. Preuß),
 22. Die Neuordnung der Staats- und Selbstverwaltung (Oberbürgermeister Oehler-Öynhausen),
 23. 1. Das neue deutsche Finanz- und Steuerwesen. 2. Die Reichs-, Landes- und Gemeindesteuern (Magistratsrat Dr. Lade),
 24. Die Behandlung der Reichsverfassung im Unterricht (Studienrat Dr. Brunner),
 25. Das Auslandsdeutschtum in der Schule, insbesondere im Geschichtsunterricht (Dr. Fittbogen).
- IV. Alte Sprachen und antike Kultur:
26. Der gegenwärtige Stand und die besonders hervortretenden Richtungen der Philologie (Winkl. Geh. Rat Prof. Dr. v. Wilamowitz-Möllendorf),
 27. Die Bedeutung Alexanders des Großen für die Entwicklung der antiken Weltwirtschaft (Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Wilcken),
 28. Der antike Pessimismus (Geh. Oberregierungsrat Prof. Dr. Diels),
 29. Der Ausgang der antiken Welt (Prof. Dr. Dr. Geffcken-Rostock),
 30. Führung durch das Museum der Gipsabgüsse des Archäologischen Instituts der Universität Berlin (Prof. Dr. Noack),
 31. Der Anfangsunterricht im Lateinischen (Studienrat Morgenstern),
 32. Altlatein und Vulgärlatein (Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Kroll-Breslau).
- V. Neuere Sprachen: Spanien, Frankreich, England:
33. Spaniens Baukunst, Landschaft, Volksleben. Mit Lichtbildern eigener Aufnahmen (Studienrat Hielscher),
 34. Spanische Malerei im Barock (Prof. Dr. Hugo Kehrer-München),
 35. Die geographischen Grundlagen der Kultur Frankreichs (Dr. Brandt-Belzig),
 36. Napoleon III, Cavour und Bismarck (Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Sternfeld),
 37. Stilistik im französischen Unterricht (Studienrat Dr. K. Schmidt),
 38. Les Bas-bleus romantiques et leur exaltation sentimentale (Prof. Colson),
 39. Die Geographie des britischen Weltreiches (Prof. Dr. Lampe),
 40. Die Behandlung der Lektüre. — Die Übungsarten des neusprachlichen Unterrichts (Oberstudiendirektor Dr. Otto),
 41. Auslandsdeutschtum und neusprachlicher Unterricht (Oberstudiendirektor Dr. Gaster).

Noch weiter spannte das Zentralinstitut den Rahmen seiner Tätigkeit durch die Einrichtung der „Berliner Studienwochen für In- und Ausländer“, die als eine ständige Einrichtung gedacht sind und zum erstenmal im Sommer 1921 in der Zeit vom 11. bis 23. Juli abgehalten wurden. Ihre Aufgabe ist es, in erster Linie den als Gäste hier weilenden Ausländern einen Durchblick durch das kulturelle Leben im heutigen Deutschland zu bieten; weiterhin wollen sie auch der heimischen Lehrerschaft Gelegenheit geben zu fachwissenschaftlicher Weiterbildung und zu neuer Berührung mit der Wissenschaft. Der Plan der Studienwochen, die von über 500 Teilnehmern, darunter zahlreichen Ausländern, insbesondere aus den östlichen Randstaaten und den skandinavischen Ländern, besucht waren, gliederte sich folgendermaßen:

I. Philosophie, Erziehungslehre und Staatsbürgerkunde.

Einführung in die Geschichtsphilosophie (Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Troeltsch) — Grundprobleme der soziologischen Pädagogik (Ministerialrat Dr. Ziertmann) — Die neuere Begabungsforschung (Dr. Bobertag) — Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (Ministerialrat Dr. Gertrud Bäumer) — Die religiöse Bewegung der Gegenwart (Lic. Dr. Kessler) — Die entschiedene Schulreform (Prof. Östreich) — Der neue Lehrplan der Grundschule (Oberschulrat Pretzel) — Der Lehr- und Jugendfilm (Prof. Dr. Lampe) — Die deutsche Reichsverfassung (Magistratsrat Dr. Lade) — Die Geschichte der großen politischen Parteien (Prof. Dr. Bergsträßer).

II. Deutsches Schrifttum und deutsche Kunst.

Einführung in die deutsche Kulturkunde (Oberstudiendirektor Dr. Lenschau) — Goethes Faust (Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Roethe) — Grundprobleme der literarischen Kritik (Julius Bab) — Hauptströmungen im neuen deutschen Drama; Der Gesellschafts- und Menschheitsgedanke in der neuen deutschen Dichtung (Dr. Freyhan) — Übungen im Vortrag deutscher Dichtwerke (Dr. Manz) — Übungen im Betrachten und Lesen deutscher Prosa (Dr. Drach) — Neue Wege der Bühnenkunst (Dr. Lebede) — Ausgewählte Meisterwerke deutscher Malerei (Prof. Dr. Frieda Schottmüller) — Die Malerei der jüngsten Epoche (Dr. Osborn).

III. Naturwissenschaften.

Paläontologie und Abstammungslehre (Geh. Bergrat Prof. Dr. Pompeckj) — Die Abstammungslehre vom Standpunkt der Zoologie (Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Kükenenthal) — Die Hauptstämme des Pflanzenreiches im Lichte der Entwicklungslehre (Dr. Ulbrich) — Einführung in die Vererbungswissenschaft, mit praktischen Übungen (Prof. Dr. Poll und Dr. Just) — Praktische Übungen zur Bakterienkunde (Prof. Dr. Schoenichen) — Aus der Praxis des chemischen Unterrichts (Prof. Ohmann).

Zu diesen „Studienwochen“ gesellten sich zahlreiche weitere Veranstaltungen, die sich eine vertiefte Pflege einzelner Gebiete zur Aufgabe machten. Seit dem ersten Jahre seines Bestehens hatte das Zentralinstitut — ausgehend von dem Gedanken, daß die Sprache als das wichtigste Ausdrucksmittel des Lehrers, einer gründlichen technischen und tunlichst auch künstlerischen Schulung bedürfe — regelmäßige Übungen in Sprechtechnik und Vortragskunst ein-

gerichtet. Die guten Erfolge, die hiermit erzielt wurden, veranlaßten die Leitung des Instituts, mit dem Herbst 1919 ein Seminar für Sprechkunde (Phoniatisches Seminar) ins Leben zu rufen, das gegenwärtig bereits den dritten Lehrgang abgeschlossen hat. Das Seminar, dessen Kurse sich jeweils über ein Vierteljahr erstrecken, will den Angehörigen aller Berufe dienen, die Stimme und Sprache als Werkzeug ihrer Tätigkeit anwenden oder in deren Gebrauch unterrichten. Es vermittelt den Teilnehmern theoretische Kenntnis der wesentlichen physiologischen und psychologischen, pädagogischen und künstlerischen Probleme des Sprechens, praktische Übung auf allen einschlägigen Gebieten und Einführung in die zugehörige Heilpädagogik. Praktischen Sprech- und Vortragslehrern gewährt es die wissenschaftliche Grundlage zu ihrer Tätigkeit. Insbesondere stellt es durch Ausbildung sprecherzieherisch erfahrener Lehrer seine Arbeit in den Dienst der Schule. Die fachliche Leitung des Seminars wurde Dr. Drach, Lektor an der Universität Berlin, übertragen.

Der erste Lehrgang des Seminars (29. September bis 20. Dezember 1919) brachte folgende Vorlesungen und Übungen:

Physiologie und Hygiene des Gehörs, der Stimme und der Sprache (Prof. Dr. Flatau) — Methodik der Stimm- und Sprachbildung (Dr. Drach) — Übungen im Lesen und Sprechen von Prosa (Frau Dr. M. Möller) — Psychologie und Philosophie der Sprache (Dr. Müller-Freienfels) — Von der Bedeutung, der Geschichte und der Anwendung der Redekunst (Dr. Damaschke) — Die Schallform der Dichtung (Prof. Dr. Jolles) — Kunstlehre der redenden Künste (Dr. Drach) — Übung im Vortrag von Dichtungen (Dr. Wittsack).

Der Plan der beiden späteren Jahrgänge (4. Oktober bis 22. Dezember 1920 und 3. Oktober bis 22. Dezember 1921) folgte im allgemeinen denselben Grundsätzen. Fallen gelassen wurden die Vorlesungen über die Anwendung der Redekunst und über die Schallform der Dichtung; neu eingeführt wurden praktische Übungen im Deutschunterricht an einer höheren Lehranstalt (Dr. Drach) und an einer Volksschule (Lehrer Jensen). Zu den Übungen im Vortrag deutscher Gedichte wurden noch Dr. Manz und Dr. Helene Fernau herangezogen.

Mit der Förderung des deutschen Unterrichts beschäftigte sich eine Vortragsreihe, die auf Anregung des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 25. bis 27. Oktober 1920 abgehalten wurde. Sie behandelte die folgenden Themata, deren Gehalt jeweils durch eine erschöpfende Aussprache noch besonders fruchtbar gemacht wurde.

Die Muttersprache als Grundlage des Sprachunterrichts, Die Behandlung der deutschen Sprachlehre (Direktor Dr. Bojunga-Frankfurt a. M.) — Die Lautsprache als pädagogischer Faktor (Dr. Drach) — Der künstlerische Vortrag von Prosa- und Versdichtungen (Dr. Manz) — Der deutsche Aufsatz (Prof. Dr. Hofstätter-Dresden) — Die deutsche Prosadichtung und ihre Behandlung (Studienrat Dr. Sprengel-Frankfurt a. M.) — Die deutsche Volkskunde (Prof. Dr. Reuschel-Dresden).

Vorträge zur Förderung der brandenburgischen Heimatkunde, an deren Einrichtung insbesondere Prof. Dr. Spatz Anteil hatte, wurden vom 14. bis 23. Juni 1920 abgehalten. Sie hatten die Aufgabe, Lehrern und reiferen Schülern wissenschaftliche Anregung für Ferienwanderungen zu geben. Die Vorträge betrafen:

Landeskunde (Direktor Fischer) — Kunstgeschichte (Prof. Dr. Kania) — Vorgeschichte (Dr. Kieckbusch) — Pflanzenwelt (Prof. Dr. Kolkwitz) — Geographie (Prof. Dr. Lampe) — Volkskunde (Prof. Mielke) — Landeskunde (Museumsleiter Mirow) — Geologie (Prof. Dr. Solger) — Geschichte (Prof. Dr. Spatz) — Baugeschichte (Prof. Stiehl).

Die Pflege des neusprachlichen Unterrichts hat sich das Zentralinstitut auf Anregung des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung seit dem Sommerhalbjahr 1920 durch regelmäßige Lehrgänge angelegen sein lassen, in denen neben didaktischen Fragen die kulturellen Verhältnisse Englands und Frankreichs behandelt sowie Konversation betrieben wurde. Nachstehend die Aufzählung der hauptsächlichsten Darbietungen:

Die biologische Sprachbetrachtung in der Schule (Oberstudiendirektor Dr. Otto) — Moderne englische Lautentwicklung (Prof. Dr. Freund) — Vom Viktorianischen zum neuen England (Prof. Dr. Spiess-Greifswald) — Desbor des Valmere et ses poésies en patois; Verlaine et Rimbaud (Prof. Colson) — Le romantisme français et ses principaux lyriques (Prof. Colson).

Immer häufiger hat es sich während der letzten Jahre ergeben, daß bestimmte Gruppen von Lehrern und Lehrerinnen an das Institut den Wunsch richteten, ihren besonderen Bedürfnissen angepaßte Lehrgänge zu veranstalten. Das erste Unternehmen dieser Art war ein Lehrgang für Oberlehrerinnen an Frauenschulen (26. August bis 15. September 1920), dessen Plan in Verbindung mit dem Deutschen Verein für das höhere Mädchenschulwesen, dem Verbands katholischer Oberlehrerinnen Deutschlands und dem Verbands akademisch gebildeter Lehrerinnen Deutschlands aufgestellt wurde.

Folgende Gegenstände wurden behandelt:

Geschichtliche Entwicklung und Organisation der Frauenschule (Frl. A. Sprengel, Oberin M. Rincklake, Dir. Kannegießer) — Die Grundlagen der Staats- und Rechtskunde (Prof. Dr. Kipp) sowie der modernen Volkswirtschaft (Prof. Dr. Wiedenfeld) — Die Methodik einzelner Unterrichtsfächer an der Frauenschule (Frau Ministerialrat Weber, Direktorin Dr. Lauer, Oberlehrerin Bennings, Oberin von Tiling, Prälat Dr. Mausbach) — Die Grundlagen der Wohlfahrtspflege, der Kinder-, Jugend-, Familienfürsorge (Dr. Polligkeit, Dr. Tugendreich, Anna v. Gierke, Dr. Alix Westerkamp) — Frauenfragen der Gegenwart (Oberlehrerin A. Lehmann) — Psychologie des Kindesalters (Prof. Dr. Bühler) — Psychologischer Unterricht (Sem. Oberlehrer Scheibner, Dr. Susanne Engelmann) — Berufsberatung für die weibliche Jugend (Dr. Hilde Radomski) — Geschmackspflege im Hause (Margot Grupe) und die Fragen der Jugend- und Volksliteratur, der Bilder- und Kinderbücher (Lili Droscher, Wilhelm Spohr, Rektor Kalb). Außerdem wurde eine Reihe von Instituten, Wohlfahrts-einrichtungen und Unterrichtsanstalten besucht.

Das Sommerhalbjahr 1921 brachte sodann (vom 20. bis 25. Juni) eine Pädagogische Woche für Schulaufsichtsbeamte. Die mit zahlreichen Schulbesuchen abwechselnden Vorträge, die von einer fruchtbaren Aussprache begleitet waren, behandelten folgende Themata:

Die Lage der wissenschaftlichen Pädagogik (Prof. Dr. Spranger) — Neuzeitlicher Anfangsunterricht (Lehrer Werth) — Fragen des Schulverwaltungsrechts (Ministerialrat Geh. Reg. Rat Gürich) — Versuchsschulen der Gegenwart (Oberstudiendirektor Dr. Karsen) — Der Lehrplan der Grundschule (Oberschulrat Pretzel) — Grundsätzliches zur Handbetätigung im Arbeitsunterricht: Klassenzimmertechnik (Studienrat Stiehler-Leipzig) — Die deutsche Schule im nationalen Kulturprozeß; Vom Schulleben der Grundschule (Oberstudiendirektor Dr. Gaudig-Leipzig) — Grundsätzliches über die freie geistige Tätigkeit in der Schule; Der Arbeitsvorgang (Seminaroberlehrer Scheibner-Leipzig) — Gestaltender Unterricht (Schulrat Götze-Hamburg) — Neuzeitliche Nadelarbeit (Margot Grupe).

Ein Fortbildungslehrgang für Zeichenlehrer und -lehrerinnen vom 30. September bis 11. Oktober 1921, dessen Leitung Maler Tappert übernommen hatte, fand in der Zeit vom 30. September bis 11. Oktober 1921 in der Kunstschule statt und beschäftigte sich vornehmlich mit Übungen im Betrachten von Kunstwerken, verbunden mit praktischen Skizzierübungen in Schwarzweiß und Farbe.

Ihm folgte in der Zeit vom 31. Oktober bis 12. November 1921 ein Fortbildungslehrgang für Lehrerinnen der Hauswirtschaft, der in einer Reihe von Vorträgen und Übungen folgende Themata behandelte:

Die Hausfrau als praktische Naturwissenschaftlerin; Praktische Übungen zur Bakterienkunde (Prof. Dr. Schoenichen) — Einführung in die neuzeitliche Ernährungsphysiologie; Einführung in die Bakterienkunde (Prof. Dr. Korff-Petersen) — Mikroskopisches Praktikum der Botanik (Dr. Ulbrich) — Praktikum der Pflanzenphysiologie (Prof. Dr. Kolkwitz) — Die wichtigsten Verfälschungen der Nahrungsmittel und ihr Nachweis (Prof. Dr. Baier) — Fragen der Volksernährung (Dr. Brahm) — Außerdem fanden Besichtigungen statt, die z. T. mit Lehrproben verbunden waren.

Für die Kreise der Fach- und Fortbildungsschullehrerinnen wurden bereits seit dem Winterhalbjahr 1920 besondere Vorlesungen in die „Wissenschaftlichen Vorlesungen“ (vgl. S. 177) eingegliedert. Endlich fanden seit Michaelis 1921 — im Einvernehmen mit dem Provinzialschulkollegium Berlin — Lehrgänge für Studienreferendare statt, in denen Oberstudiendirektor Dr. Otto über „Jugendpsychologie“, Studienrat Dr. Lewinstein über „Ideengeschichte der Pädagogik“ und „Grundzüge einer pädagogischen Ethik“ handelte.

Auswärtige Veranstaltungen des Zentralinstituts, mit denen durch die Pädagogische Herbstwoche in Frankfurt a. M. im Herbst 1917 der Anfang gemacht worden war, wurden infolge der bereits auf S. 182 angedeuteten ungünstigen Entwicklung der wirtschaftlichen

Verhältnisse im Laufe der letzten Jahre zu einem immer dringenderen Bedürfnisse. Die Leitung des Instituts ging daher entschlossen zur Dezentralisation ihrer Lehrgänge über. Wir zählen im nachstehenden — unter Beifügung der Hauptpunkte des jeweiligen Programmes — zunächst die umfassenderen auswärtigen Unternehmungen auf.

1. Pädagogische Herbstwoche in Köln (6. bis 12. September 1920).

- A. Philosophie, Pädagogik, Psychologie: Pädagogik und Kulturphilosophie (Prof. Dr. Litt) — Mechanismus und Vitalismus (Prof. Dr. Driesch) — Die Psyche der Jugendlichen im Reifealter (Prof. Dr. Ziehen-Halle) — Sexualpädagogik (Geistl. Rat Dr. Hoffmann) — Die Schulgemeinde (Dir. Dr. Neuendorff) — Experimentelle Psychologie und Berufsberatung (Prof. Dr. Erismann) — Die hauswirtschaftliche Erziehung der Mädchen (Luise Vollmar).
- B. Deutscher Unterricht: Deutschkunde (Studienrat Dr. Sprengel) — Die Muttersprache als Grundlage des Sprachunterrichts (Dir. Dr. Bojunga) — Sprechtechnische Vortragskunst (Dr. Fischer-Bonn) — Dichtung und Kunst der deutschen Frühzeit (Prof. Dr. Panzer) — Das volkstümliche Lehrgut (Prof. Dr. Wrede).
- C. Geschichtsunterricht: Der Geschichtsunterricht auf psychologischer Grundlage (Lehrer Herwagen) — Die Heimat im Geschichtsunterricht (Studienrat Dr. Bender und Rektor Bützler) — Das Werden der Gotik (Prof. Dr. Schäfer) — Außerdem eine Reihe heimatkundlicher Vorträge.
- D. Fremdsprachlicher Unterricht: Die kretisch-mykenische Kultur (Prof. Dr. Rodenwaldt) — Probleme der Homerforschung (Prof. Dr. Cauer) — Römische Kultur in deutscher Heimat (Geh. Reg. Rat Dr. Cramer) — Aristokratie und Demokratie im englischen Staatsleben (Prof. Dr. Diabellus) — Die religiöse Frage in Frankreich (Dr. Platz).
- E. Mathematik und Naturwissenschaft: Heimatkunde von Köln (Dr. Sturm) — Versicherungsmathematik; Zahlen und Zahlensysteme (Prof. Dr. Druxes) — Das Relativitätsprinzip; Atombau (Prof. Dr. Konen) — Stromleitung in Elektrolyten und Gasen (Prof. Dr. Bermbach) — Tierphysiologie (Prof. Dr. Hesse) — Die neuen Aufgaben des naturgeschichtlichen Unterrichts (Prof. Dr. Schoenichen) — Geologischer Unterricht (Studienrat Dr. Mordziol).

2. Pädagogische Herbstwoche in Stettin (1. bis 7. Oktober 1920).

- A. Philosophie, Pädagogik, Psychologie: Die Gestaltung der geistigen Arbeit (Prof. Dr. Gaudig) — Philosophischer Unterricht auf der Oberstufe (Dir. Dr. Hartmann) — Philosophische Propädeutik (Dir. Dr. Goldbeck) — Erkenntnisse der neueren Denk- und Willenspsychologie (Dr. Müller-Freienfels) — Psychographische Beobachtung (Mittelschullehrer Zühlsdorff) — Die Schulgemeinde (Dir. Dr. Graf v. Pastalozza und Schulrat Götze) — Klassenzimmertechnik (Prof. Hildebrand und Prof. Frey) — Bildungspflege (Dir. Dr. Ackerknecht — Sprech-erziehung (Lehrer Stelter).
- B. Deutscher Unterricht: Deutsche Kulturkunde (Dir. Dr. Lenschau) — Geistesschulung im deutschen Unterricht (Geh. Reg. Rat Dr. Schmidt) — Goethes Faust (Prof. Dr. Roethe) — Schillers philosophische Schriften im Unterricht (Dir. Dr. Gaster) — Handschriftenkunde der mittelhoch-deutschen Literatur (Prof. Dr. Roethe).
- C. Fremdsprachlicher Unterricht: Moderne Sprachwissenschaft und altsprachlicher Unterricht (Prof. Dr. Ziegler) — Der neusprachliche Unterricht auf sprachgeschichtlicher und psychologischer Grundlage (Dir. Dr. Otto) — Education and Democracy in U. S. A. (Lektor Bröcker) — Neuere französische Dichtung (Prof. Milléquant).

- D. Heimat- und Erdkunde, Naturwissenschaften: Heimatkunde und Heimatschutz (Lyzeallehrer Reepel) — Das britische Weltreich (Prof. Dr. Lampe) — Die neuen Aufgaben des naturgeschichtlichen Unterrichts (Prof. Dr. Schoenichen) — Bau und Entstehung der Stettiner Landschaft (Dr. Sieberer).
3. Pädagogische Herbstwochen in Essen (17. bis 30. Oktober 1920).
- A. Allgemeine Pädagogik: Die Autonomie der Pädagogik (Prof. Dr. Nohl) — Begabungsforschung und Schülerauslese (Prof. Dr. Stern) — Der Film als Bildungsmittel (Prof. Dr. Lampe) — Häusliche Geschmackserziehung (Margot Grupe) — Dazu eine Reihe von Vorträgen über die Arbeitsschule (Dr. Kleefisch, Rektor Glückmann, Dir. Dr. Göcking, Hofrat Hildebrand, Rektor Koch).
- B. Deutscher Unterricht: Das Deutsche als Grundlage des Sprachunterrichts (Dir. Dr. Bojunga) — Deutsche Kulturkunde (Prof. Dr. Wrede) — Deutsche Prosadichtung (Studienrat Dr. Sprengel) — Sprechtechnik (Dr. Albert Fischer).
- C. Fremdsprachlicher Unterricht: Neue Aufgaben des altsprachlichen Unterrichts (Prof. Dr. Cauer) — Methodologisches zum altsprachlichen Unterricht (Prof. Dr. Niepmann) — Platon und die attische Kultur (Prof. Dr. Schöne) — Sprachwissenschaft und neusprachlicher Unterricht (Dir. Dr. Ost) — Grundzüge der englischen auswärtigen Politik (Prof. Dr. Diibelius) — Französische und englische Konversation.
- D. Geschichte und Heimatkunde: Der Arbeitsgrundsatz im Geschichtsunterricht (Kreisschulrat Reiniger) — Justus Möser und die Auffassungen von der deutschen Sozialgeschichte (Prof. Dr. Brandi) — Die deutsche Staatsidee (E. Kriek) — Dazu eine Reihe heimatkundlicher Vorträge.
- E. Erdkunde und Naturwissenschaften: Methodik der Wirtschaftsgeographie (Prof. Dr. Lampe) — Neue Aufgaben des naturgeschichtlichen Unterrichts (Prof. Dr. Schoenichen) — Die Gartenarbeitsschule (Schulinspektor Heyn) — Die neue Chemie der Steinkohle (Prof. Dr. Fischer) Die Kohlenschätze des niederrheinisch-westfälischen Gebietes (Prof. Dr. Tilmann) — Klassenzimmertechnik in Geometrie und Physik (Prof. Frey).
4. Pädagogische Osterwoche in Koblenz (31. März bis 6. April 1921) und
5. Pädagogische Osterwoche in Trier (4. bis 9. April 1921).

Beide Lehrgänge brachten z. T. dieselben Veranstaltungen, so aus den Gebieten der Philosophie, Pädagogik und Psychologie die folgenden Vorträge: Die Kulturkrise der Gegenwart und die Aufgabe der deutschen Bildung (Prof. Dr. Litt) — Das Wiedererwachen der Metaphysik in der Philosophie der Gegenwart (Studienrat Dr. Wust) — Psychologie der Jugendlichen im Reifealter (Geh. Med. Rat Prof. Dr. Ziehen) — Arbeitsunterricht als Lehrgrundsatz und Lehrfach (Stadttschulrat Dr. Löweneck) — Wertung, Auswahl und Vermittlung der Jugendlektüre; Bedeutung, Einrichtung und Verwaltung der Schülerbüchereien (Seminaroberlehrer Antz).

Außerdem wurde in Koblenz vorgetragen über: Die Sprache der Formen und der Zeichenunterricht; Der Werkunterricht (Zeichenlehrer Müller) — Psychologie, Schule und Berufsberatung (Dr. Weber) — Bedeutung der experimentellen Psychologie für die erzieherische Tätigkeit des Lehrers (Prorektor Dr. Schneider) — Klagen, Hoffnungen und Ziele der deutschen Jugend; Förderung der Jugendziele (Studiendirektor Dr. Erythropel) — Weiblicher Einfluß im Mädchenschulwesen (Oberlehrerin Schmitz) — Die pädagogischen Strömungen des deutschen Humanismus (Studienrat Dr. Pendsig) — O. Willmann und seine Didaktik (Studiendirektor Dr. Seidenberger); in Trier: Christus, der Erzieher für Persönlichkeit und Gemeinschaft (Prof. Dr. Hamm) — Berufswahl, Be-

gabungsforschung und Schülersauslese (Frl. Dr. Moers) — Kaufmännische Berufs- und Fachschulen (Direktor Oberbach) — Neuzeitliche Aufgaben auf dem Gebiete der Jugendpflege; Die Beseelung des Arbeitsgedankens durch die Jugendpflege (Freiin Reitz v. Frentz).

Eine weitere Reihe von Vorträgen beschäftigte sich mit dem deutschen Unterricht. Als hauptsächlichste von diesen seien erwähnt: Die deutsche Romantik (Ministerialrat Geh. Reg. Rat Dr. Schellberg) — Probleme der rheinischen Volkskunde; Rheinische Dialektforschung (Prof. Dr. Jos. Müller) — Probleme der sprechtechnischen Vortragskunst (Dr. A. Fischer).

Endlich wurden außer einer ansehnlichen Zahl von Vorträgen über rheinische Geschichte und Heimatkunde noch folgende Vorlesungen über Staatsbürgerkunde und Geschichte dargeboten: Die deutsche Reichsverfassung (Prof. Dr. Giese) — Deutsche Gotik (Prof. Dr. Schaefer) — Artemis (Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Brinkmann) — Der biologische Lehrfilm im Dienste der Heimatkunde (Prof. Dr. Schoenichen) — Das Heimatprinzip in Erziehung und Unterricht (Seminaroberlehrer Kreuzberg).

Für die Teilnehmer der Trierer Woche wurde ein „Erinnerungsheft“ vom Zentralinstitut herausgegeben, das von sämtlichen Vorträgen eine kurze Inhaltsangabe bringt.

6. Pädagogischer Osterlehrgang in Görlitz (1. bis 5. April 1921).

Die Problematik der neuen Schule; Die Schule im nationalen Kulturprozeß; Aus meiner letzten Unterrichtsarbeit (Oberstudiendirektor Dr. Gaudig) — Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit in der Schule (Seminaroberlehrer Scheibner) — Die arbeitende Klasse; Schulleben unter dem Gesichtspunkt des Gemeinschaftslebens (Prof. Dr. Friedrich) — Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik (Dr. Müller-Freienfels) — Begabtenforschung und Schülersauslese (Studienrat Dr. Schönebeck) — Klassenzimmertechniken (Hofrat Hildebrand, Prof. Frey) — Anfangsunterricht (Lehrer Werth) — Werk und Spiel; Vorschläge und Möglichkeiten für die Organisation, Verbreitung und Anwendung des Arbeitsunterrichts (Kunstgewerbeschullehrer Pralle).

7. Pädagogisch-wissenschaftliche Herbstwoche in Wiesbaden (vom 2. bis 8. Oktober 1921).

Der Lehrgang, der durch den preußischen Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Prof. Dr. Becker eröffnet wurde, bot folgende Vorlesungen: Die Seele des Erziehers; Der Interessenbegriff in der Pädagogik (Prof. Dr. Kerschensteiner) — Die Psyche der Jugendlichen im Reifealter (Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Ziehen) — Der Sinn unserer gegenwärtigen Kultur als pädagogisches Problem (Prof. Dr. Litt) — Die Arbeitsschule (Stadtschulrat Dr. Löweneck) — Begabungsforschung (Dr. Erismann) — Jugendbewegung (Prof. Dr. Nohl) — Die Schulgemeinde (Oberstudiendirektor Dr. Neuendorff) — Wesen und Art der Leistungsfehler (Dir. Dr. Weimer) — Über den Lehrfilm (Prof. Dr. Lampe) — Deutsches Märchen und deutsche Sage (Prof. Dr. von der Leyen) — Vom Rittertum zur Renaissance (Prof. Dr. Naumann) — Der Kernpunkt der Gedicht- und Prosabehandlung (Oberstudiendirektor Dr. Biese) — Die deutsche Reichsverfassung (Prof. Dr. Giese) — Der moderne Staatsgedanke und Marx (Prof. Dr. Lenz) — Die Römer am Rhein (Prof. Dr. Koepf) — Tacitus' Germania (Prof. Dr. Wissowa) — Die Topographie der Stadt Rom im Unterricht (Geh. Studienrat Dr. Lohr) — Das neue französische Drama (Prof. Dr. Küchler).

8. Breslauer Studienwoche für Erziehungswissenschaft und Deutschkunde (3. bis 8. Oktober 1921).

A. Pädagogik und Psychologie: Der Gedanke der Kulturschule; Die Lehrerpersönlichkeit der neuen Schule (Oberstudiendirektor Dr. Gaudig) — Psychologie und Technik des unterrichtlichen Vorganges; Die Schulklasse als

unterrichtliche Arbeitsgemeinschaft (Seminaroberlehrer Scheibner) — Der Lehr- und Jugendfilm (Prof. Dr. Lampe) — Mädchenerziehung (Oberschulrat Dr. Jantzen) — Jugendbewegung (Studienrat Hoffmann) — Pädagogische Strömungen der Gegenwart (Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Lehmann) — Berufsanforderungen (Prof. Dr. Heinel) — Die abnormen Kinder in der Schule; Heilpädagogik mit Berücksichtigung der Psychoanalyse (Prof. Dr. Chotzen) usw.

B. Deutschkunde: Volkskunde im deutschen Unterricht (Studienrat Dr. Klapper) — Die neuen Forderungen des deutschen Unterrichts; Die Behandlung Hebbels im deutschen Unterricht (Oberschulrat Dr. Jantzen) — Satzlehre (Studienrat Dr. Nehring) — Die moderne Jugend und die Dichtung der Gegenwart (Studienrat Schlemmer) — Die neue deutsche Prosadichtung im deutschen Unterricht (Studienrat Dr. Hoffmann) — Deutsche Verslehre (Prof. Dr. Drescher) — Das Fortleben der Antike in der neuen deutschen Literatur (Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Koch) — Der deutsche Aufsatz (Studienrat Dr. Dohn) — Deutsche Kunst im deutschen Unterricht (Studienrat Dr. Reichert) — Dazu eine Reihe heimatkundlicher Vorträge.

9. Pädagogischer Herbstlehrgang in Aachen (12. bis 15. Oktober 1921).

Die Durchführung des Arbeitsschulgedankens im deutschkundlichen Unterricht der Volksschule (Stadtsschulrat Weigl) — Die Vergeistigung des Arbeitsschulgedankens (Frl. Studienrat Müller) — Aufgaben deutscher Bildung (Prof. Dr. Litt) — Der deutsche Unterricht als unsere philosophische Bedeutung (Seminarleiter Dr. Schnitzler) — Die deutsche Romantik (Ministerialrat Geh. Reg. Rat Dr. Schellberg) — Die neueste deutsche Epik und Lyrik im deutschen Unterricht (Oberstudiendirektor Dr. Deckelmann) — Der rheinische Dialekt und seine Verwertung im deutschen Unterricht (Prof. Dr. Müller) sowie einige Themata aus der Aachener Heimatkunde.

10. Lehrgang zur Theorie und Praxis der freien geistigen Arbeit in der Schule in Leipzig (31. Januar bis 3. Februar 1921).

Der Lehrgang wurde im Einvernehmen mit dem sächsischen Unterrichtsministerium und dem Rat der Stadt Leipzig unter der Leitung von Oberstudiendirektor Dr. Gaudig an der mit einem Seminar und einer Übungsschule verbundenen II. Höheren Mädchenschule in Leipzig veranstaltet. Er stellte einen neuartigen Versuch zur Weiterleitung pädagogischer Anschauungen und Methoden dar, indem er außer einleitenden Vorträgen Gelegenheit zu zahlreichen Unterrichtsbesuchen sowie zu gründlicher Aussprache bot. Die Ergebnisse des Lehrganges sind niedergelegt in dem Werk: Hugo Gaudig, Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Herausgegeben im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Breslau 1922, Verlag von Ferdinand Hirt.

Im einzelnen hatte der Lehrgang folgenden Aufbau:

I. Vorträge über die Theorie der freien geistigen Arbeit:

A. Allgemeine Aussprachen: 1. Das Grundprinzip der freien Arbeit — 2. Der Arbeitsvorgang nach seiner technischen und psychologischen Seite — 3. Die Schulklassen in der freien Arbeit — 4. Der Lehrer und die freie Arbeit.

B. Aussprachen in besonderer Richtung: 1. Die Arbeit am anschaulichen Objekt — 2. Die Arbeit am Text — 3. Die Arbeit im Gebiete des begrifflichen Denkens — 4. Darstellende Arbeit.

II. Besuch von Unterrichtsstunden.

III. Aussprachen über die Erfahrungen in den Unterrichtsstunden unter Rückschau auf die theoretischen Darlegungen.

Der Gedanke der „Arbeitsschule“, der mehr oder weniger stark bereits in den unter Nr. 1 bis 9 aufgezählten Kursen hervortrat und den Leipziger Lehrgang (Nr. 10) vollkommen beherrschte, wurde der

Leitgedanke für eine große Anzahl von pädagogischen Wochen, die im folgenden nur kurz benannt werden sollen. In immer stärkerem Maße wurde auf ihnen auch dem Verlangen der Lehrerschaft nach eigener praktischer Einführung in die Techniken der „Arbeitsschule“ (Zeichnen, Formen, Falten, Ausschneiden, Stäbchenlegen usw.) sowie nach Unterrichtsbeispielen Rechnung getragen, so daß der Vortrag mehr in den Hintergrund trat. Hier und da wurden auf den Lehrgängen nebenbei auch Themata der allgemeinen Pädagogik oder der Heimatkunde behandelt.

Als Vortragende waren bei diesen Veranstaltungen vornehmlich folgende Damen und Herren tätig: Grundsätzliches über freie geistige Schularbeit (Oberstudiendirektor Dr. Gaudig, Seminaroberlehrer Scheibner, Prof. Dr. Friedrich) — Zeichnen, Klassenzimmertechnik u. dgl. (Hofrat Hildebrand, Studienrat Stiehler, Prof. Siegert, Studienrat Lindemann, Kunstgewerbeschullehrer Pralle) — Neuzeitlicher Anfangsunterricht (Lehrer Werth, Vorschullehrer Vorwerk) — Deutscher Unterricht (Lyzeallehrer Wolff, Oberstudienrat Emma Martens, Kreisschulrat Pottag) — Geschichte und Staatsbürgerkunde (Studienrat Dr. Brunner, Rektor Seeling, Oberschulrat Hellwig, Lehrer Graf) — Rechenunterricht (Prof. Kühnel, Rektor Karselt) — Schreibunterricht (Rektor Schmidt, Lehrer Bachmann) — Gesangsunterricht (Rektor Hoffmann, Lehrer Zenke) — Naturgeschichte (Prof. Dr. Schoenichen) — Lehrplan der Grundschule (Oberregierungsrat Pretzel) — Lehrplan der einklassigen Schule (Kreisschulrat Pottag, Rektor Lindhorst).

In der nachstehenden Aufzählung dieser Lehrgänge über die Arbeitsschule werden jeweils nur diejenigen Themata aufgeführt, die über den Rahmen der obigen Angaben hinausgehen.

11. Rendsburger Pädagogische Woche (27. Juni bis 2. Juli 1921).

Die Erziehungsgedanken von Dr. Maria Montessori (Hilde Hecker). Für die Teilnehmer dieser Woche erschien später das Buch „Der Arbeitsschulgedanke, Erinnerungsheft für die Teilnehmer der Rendsburger Pädagogischen Woche“. Es enthält auf 90 Seiten eine ausführliche Inhaltsangabe sämtlicher Vorträge der Rendsburger Woche und ist durch die Geschäftsstelle des Instituts zu beziehen.

12. Pädagogische Herbstwoche in Köln (5. bis 10. September 1921).

Neuere Anschauungen von Willen; Willensbildung im Geiste der Arbeitsschule (Prof. Dr. Lindworsky) — Entwicklung des Tätigkeitstriebes bei Fröbel und der Montessori (Direktorin Klostermann) — Begabungsforschung und Berufsberatung (Prof. Dr. A. Fischer) — Der Arbeitsgedanke im Schulschrebergarten (Stadtschulrat Schu) — Freier Elementarunterricht (Schulrat Rößger) — Weibliche Handarbeit in der Arbeitsschule (Anna Mundorff) — Physik als Arbeitsunterricht (Stadtrat Dr. Kaiser) — Der Arbeitsgedanke im Gesangsunterricht (Musikdirektor E. Jos. Müller) — Der Arbeitsgedanke im erdkundlichen Unterricht (Studienrat Dr. Tränkman).

13. Pädagogische Herbstwoche in Guben (26. September bis 1. Oktober 1921).

14. Pädagogische Herbstwoche in Sommerfeld (26. September bis 1. Oktober 1921).

15. Pädagogischer Herbstlehrgang in Königsberg i. d. N. (26. bis 29. September 1921).

Das Weltanschauungsproblem im Religionsunterricht (Studienrat Lic. Dr. Kessler) — Die ländliche Fortbildungsschule (Dir. Matschenz) — Ver-

suchsschulen (Oberstudiendirektor Dr. Karsen) — Der Heimatgedanke in der Volksschule (Dr. Kiekebusch).

16. Pädagogische Herbstwoche in Köslin (26. September bis 1. Oktober 1921).

Goethes Faust (Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Kühnemann) — Die Kinderpsychologie und die Reform der Grundschule (Dr. Hering) — Probleme der ländlichen Fortbildungsschule (Kreisschulrat Popp) — Begabungsforschung und Berufsberatung (Rektor Hylla) — Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik (Dr. Müller-Freienfels) — Die Geologie Pommerns (Hauptlehrer Sydow).

17. Pädagogische Herbstwoche in Frankfurt a. O. (3. bis 8. Oktober 1921).

Experimentelle Psychologie; Begabungsforschung und Intelligenzprüfung (Dr. Bobertag).

18. Pädagogische Studienwoche in Luckau (N. L.) (22. bis 26. November 1921).

Von weiteren auswärtigen Vortragsveranstaltungen seien noch erwähnt:

19. Vorträge über Begabungsforschung und Intelligenzprüfung in Fürstenwalde a. d. Spree, die Dr. Bobertag zwischen Neujahr und Ostern 1921 gehalten hat.

20. Vorträge in der Arbeitsgemeinschaft der Lehrerschaft des 20. Bezirkes (Berlin-Humboldtstadt) (Michaelis bis Weihnachten 1921).

Dieser Lehrgang stellte den ersten Versuch dar, den Grundsatz der Dezentralisation auch innerhalb von Groß-Berlin durchzuführen. Unter der Gesamtbezeichnung „Zur Heimatkunde des 20. Bezirkes und seiner Umgebung“ wurden Vorträge gehalten über die geologischen Verhältnisse, Industrie und Technik des Bezirkes, die heimische Pflanzenwelt und die Berliner Mundart.

Endlich sind noch eine Reihe von auswärtigen Lehrgängen zur Förderung des neusprachlichen Unterrichts zu nennen, die z. T. auf Anregung des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung eingerichtet worden sind:

21. Fortbildungskursus im Englischen in Köln (1. Mai bis 1. Juli 1921).

Prof. Dr. Schröer: Historisch-deskriptive englische Grammatik und ihre Verwertung in der Schule; Diskussion sprachgeschichtlicher und pädagogisch-didaktischer Probleme; Englische Gespräche der Lektoren Frau Rüschkamp-Whitehead und Frau Weinreich-Williams. — Englische Konversation — Prof. Dr. Dibelius: Machtidee und Kulturidee in der englischen Politik; Die anglikanische Kirche; Die englischen Dissenters; Englands indische Politik.

22. Englischer Fortbildungskursus in Breslau, verbunden mit den Kursen zur Englandkunde an der Universität Breslau (30. Mai bis 10. Juni 1921). Lektor Peters: Die geistige Physiognomie des heutigen England; Die geäußerten Fehler der Deutschen in der Aussprache des Englischen.

23. Französische Studienwoche in Halberstadt (20. bis 25. Juni 1921).

Prof. Colson: Victor Hugo et le lyrisme romantique; Trois orateurs: Bossuet, Mirabeau, Jean Jaurès; Marceline Desbordes-Valmore, sa vie, son oeuvre poétique; La double vie d'Arthur Rimbaud. — Übungen in französischer Konversation.

24. Französischer Fortbildungskursus in Frankfurt a. O. (15. bis 30. September 1921).

Die Vorträge, die im Rahmen der „Freien Hochschule“ in drei Gruppen stattfanden, waren bestimmt a) für Akademiker, b) für Lehrer und Lehrerinnen ohne besondere Fachbildung, c) für ein allgemeines Publikum. Für die ersten beiden Gruppen wurde Diktion, Dichtung und Prosa in zwei verschiedenen Formen, dem Zuhörerkreise angepaßt, geboten; für die dritte Gruppe wurden Vorträge über moderne Literaturströmungen gehalten. (Prof. Milléquant - Berlin.)

Um einem vielfachen, z. T. auch von behördlichen Stellen geäußerten Wunsche zu entsprechen, hat sich die Leitung des Zentralinstituts entschlossen, von den auf den Lehrgängen des Instituts gehaltenen Vorträgen solche, die für eine weitere Verbreitung in Frage kommen, in zwangloser Folge im Druck erscheinen zu lassen. Sie gibt daher seit Herbst 1921 im Verlage E. S. Mittler & Sohn die Sammlung „Schule und Leben, Schriften zu den Bildungs- und Kulturfragen der Gegenwart“ heraus. Bisher sind folgende Abhandlungen erschienen:

1. Hermann Diels, Der antike Pessimismus,
2. Johann Georg Sprengel, Die deutsche Prosadichtung,
3. J. Geffcken, Der Ausgang der Antike,
4. Klaudius Bojunga, Der deutsche Sprachunterricht,
5. Seidenberger, Die Behandlung der Reichsverfassung in der Schule.

Seit dem Sommer 1920 hat die Leitung des Zentralinstituts neben den Lehrgängen in immer stärkerem Maße die Einrichtung von Studienfahrten gepflegt. Fast alle diese Unternehmungen standen unter den Gesichtspunkten des Heimatgedankens und der fachwissenschaftlichen Weiterbildung.

1. Heimatkundlicher Lehrausflug nach dem Siebengebirge und dem Ahrtal (vom 13. bis 15. Juni 1920) unter Führung von Prof. Dr. Küster (Botanik), Prof. Dr. Schmidt (Zoologie) und Prof. Dr. Tilmann (Geologie).

2. Heimatkundliche Studienfahrt nach Würzburg und Umgebung (vom 1. bis 7. August 1920) unter Führung von Prof. Dr. Knapp (Kunstgeschichte) und Privatdozent Dr. Schlagintweit (Geologie). Die Studienfahrt, die im Einvernehmen mit dem Bayerischen Unterrichtsministerium unternommen wurde, behandelte in Würzburg die Themata: Kirchliche Baukunst, Städtebaukunst, Schloßbau, Besichtigung der Sammlungen der Universität und des Luitpold-Museums. Außerdem wurden Bamberg, Staffelstein, Banz und Vierzehnheiligen besucht.

3. Studienfahrt durch mitteldeutsche Erziehungsstätten (vom 22. Mai bis 4. Juni 1921). Die unter Führung von Oberstudiendirektor Dr. Karsen veranstaltete Studienfahrt führte nach folgenden Erziehungsstätten: Landerziehungsheim Ilsenburg, Landwaisenheim Veckenstedt, Erziehungsheim Sophienhöhe bei Jena, Freie Schulgemeinde Wickersdorf, Landerziehungsheim Bieberstein.

4. Meereskundlich-heimatkundliche Studienfahrten nach Büsum (im Sommer 1921). Auf diesen in erster Linie für die Volksschullehrerschaft bestimmten drei Studienfahrten wurden folgende Gebiete behandelt: Ein-

führung in die Biologie der Meerestiere; Die Flora des Strandes und Wattenmeeres; Die wirtschaftliche Bedeutung der Meerestiere; Ausfahrt mit den Krabbenfischern; Die Geologie der Küstenlandschaft; Die Deichwirtschaft; Die Marschlandschaften als Wirtschaftsgebiete; Volkskunde und Siedlungskunde der Marschen usw. Die Termine waren: 1. vom 1. bis 15. Mai, 2. vom 5. bis 19. Juni, 3. vom 3. bis 17. Juli. Den ersten Lehrgang leitete Prof. Dr. Schoenichen, die beiden letzten Studienrat Dr. Depdolla.

5. Heimatkundliche Studienfahrt durch Hessen (vom 24. bis 30. Juli 1921). Die unter der Leitung von Prof. Dr. Küster (Gießen) veranstaltete Studienfahrt berührte folgende Punkte: Gießen, den Gleiberg, den Schiffenberg, Büdingen, die Kaiserpfalz von Gelnhausen, Darmstadt, Mainz, Zahlbach. Sie war außerdem mit Vorträgen verknüpft über hessische Heimatdichtung, hessisches Volkstum, über die Geschichte Gießens, über hessische und mittelrheinische Kunst usf.

6. Heimatkundliche Studienfahrt durch Mittelfranken und Nordschwaben „Die alte deutsche Stadt“ (vom 24. bis 30. Juli 1921). Die Studienfahrt stand unter Leitung von Prof. Dr. Knapp (Würzburg). Folgende Punkte wurden besucht: Würzburg, Maihingen, das Ries, Dinkelsbühl, Heresheim, Schwäbisch-Gmünd, Ellwangen.

7. Dichtung, Kunst und Altertum am Neckar und Mittelrhein (vom 2. bis 9. August 1921). Die Veranstaltung, die unter der Leitung von Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Panzer stand, war in erster Linie für Germanisten bestimmt. Außer Vorträgen über die Vorgeschichte der Heidelberger Gegend, über deutsche Dichtung in Heidelberg, über die deutsche Renaissance und das Heidelberger Schloß, über die alten deutschen Handschriften der Heidelberger Universitätsbibliothek, über Klosteranlagen und Klosterleben des Mittelalters bot sie den Besuch folgender Punkte: Heidelberg, Lorsch, Bruchsal, Maulbronn, Neckarsteinach, Hirschhorn, Speyer, Schwetzingen, Mannheim. — Die Studienfahrt wurde vom 6. bis 13. September wiederholt.

8. Geographisch-heimatkundliche Studienfahrt in die Umgebung von Bonn (vom 12. bis 17. September 1921). Die Studienfahrt, die unter Leitung von Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Philippson stand, berührte folgende Punkte: Bonn, Mehlem, Remagen, Linz, Königswinter, Drachenfels, Mayschoß, Altenahr, Adenau, Nüsborg, Brühl, Laacher See, Mechernich, Siegburg, Godesberg.

9. Heimatkundliche Studienfahrt nach Brandenburg a. H. und in die Altmark (vom 5. bis 8. Oktober 1921). Die Studienfahrt wurde von Prof. Dr. Bock-Berlin geleitet; sie führte nach folgenden Orten: Brandenburg a. H., Genthin, Jerichow, Tangermünde, Stendal, Salzwedel.

Das Archiv der Pädagogischen Abteilung erfuhr dadurch eine wertvolle Bereicherung, daß ihm auf Anordnung des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung die Reiseberichte der vor dem Kriege ins Ausland gesandten preußischen Lehramtskandidaten und Staatsstipendiaten überwiesen wurden. Die Berichte sind in französischer und englischer Sprache geschrieben und behandeln in Frankreich und Belgien folgende Orte: Paris, St. Quentin, Lyon, Genf, Nizza, Nancy, Rouen, Cannes, Vauves, Laon, Nevers und Brüssel; in England: London, Oxford, Edinburgh, Bornemouth, Cambridge, Ventnor auf Isle of Wight, Stratford on Avon, Folkestone, Plymouth, Brighton. — Die Berichte werden nicht ausgeliehen, können aber während der Lesezeiten in der Pädagogischen Handbücherei eingesehen werden.

Der Ausbau der Pädagogischen Handbücherei konnte stetig gefördert werden. Aus der Fülle des Schrifttums über die Schulreform wurden jeweils die bedeutenderen Erscheinungen angeschafft, so daß die Bibliothek ihren Besuchern, deren Zahl sich erfreulich gehoben hat, von wirklichem Nutzen sein konnte. Wertvolle Zuwendungen erhielt die Handbücherei aus dem Nachlaß des Ministerialdirektors Wirkl. Geheimen Rates Dr. von Bremen und des Studienrates Böhm. Ihr Bestand beträgt gegenwärtig 8371 Bände. Außerdem liegen 75 pädagogische Zeitschriften aus.

Auf Anregung von Prof. Dr. Spatz wurde im Rahmen der Handbücherei eine Sammlung der Veröffentlichungen über die deutschen Kunstdenkmäler angelegt. Diese Schriften sind für den heimatkundlichen Unterricht von hoher Bedeutung, werden aber von der Lehrerschaft bisher nur in geringem Umfange ausgewertet. Ihre Zusammenstellung in der Handbücherei soll namentlich auch die von auswärts kommenden Besucher des Zentralinstituts auf diese wichtigen Quellschriften aufmerksam machen. Die Sammlung umfaßt gegenwärtig die Veröffentlichungen aus folgenden Provinzen und Gliedstaaten: Brandenburg, Hannover, Pommern, Schlesien, Hohenzollernsche Lande, Sachsen (Gliedstaat), Baden, Oldenburg, Mecklenburg-Schwerin, Hessen, Braunschweig, Lübeck.

Die Auskunftsstelle für Jugendkunde (Vorsteher Dr. Bober tag): Die zu der Auskunftsstelle gehörende psychologische Sammlung wurde ergänzt durch Anschaffung folgender Instrumente: Kymographion mit Fixiervorrichtung, „Falluhr“ nach Rupp für Reaktionsversuche, elektrisch betriebener Farbenkreisel, Galtonpfeife, zwei Stimmgabeln auf Resonanzkasten, Vokalröhre zur Demonstration des Vokalcharakters der Töne, Metronom mit Quecksilberkontakten, Stereoskope mit Bilderserie nach Martius, Demonstrations-Tachistoskop, Täuschungsgewichte usw. Außerdem wurde eine Reihe von einfacheren Demonstrationsvorrichtungen, von Prüfungsmitteln (Tests) für Begabungs- und Eignungsfeststellungen sowie von Tafeln und Tabellen selbst hergestellt. Insbesondere wurde auch die Sammlung von Fragebogen und psychologischen Personalbogen zum Zwecke der Schülerbeobachtung für Schülersauslese und Berufsberatung vervollständigt. Da wegen dieser Bogen vielfach Anfragen von außerhalb einliefen, so wurden mehrere Leihmappen zusammengestellt, die gegen entsprechende Gebühr verliehen werden.

In die Psychologische Sammlung wurden schließlich auch die Versuchsprotokolle aufgenommen, die sich aus verschiedenen, teils in Schulen, teils im Zentralinstitut (bei Gelegenheit der hier veranstalteten praktischen Übungen) durchgeführten Untersuchungen ergaben. Ein Teil dieser Versuchsprotokolle ist einer eingehenden Bearbeitung unterzogen worden, so namentlich die aus einigen mehr-

wöchigen Übungsversuchen stammenden Ergebnisse, die einen Beitrag zur Frage der Konstanz der Rangreihen bei Eignungsprüfungen liefern werden. Eine Veröffentlichung hierüber wird demnächst erfolgen.

Da ein Teil der Psychologischen Sammlung zu einer dauernden Ausstellung von Material für die psychologische Ausbildung der Lehrer und für psychologisch-pädagogische Untersuchungen an Kindern vereinigt werden soll, so wurde sie besonders in Anpassung an diesen Zweck vervollständigt.

Gelegentlich wurden psychologische Vorführungen veranstaltet, um den Besuchern des Zentralinstituts einen Einblick in die Aufgaben und die Tätigkeit der Abteilung für Jugendkunde zu geben.

Auskünfte aller Art über pädagogisch-psychologische Fragen wurden in großer Zahl mündlich und schriftlich erteilt.

Der Erteilung bibliographischer Auskünfte dienen mehrere Zettelkataloge, die dauernd durch systematische Bearbeitung der neu erscheinenden Buch- und Zeitschriftenliteratur ergänzt werden. Zu dem schon früher angelegten Spezialkatalog für Psychologie und Jugendkunde, der alle in der öffentlichen Handbücherei des Zentralinstituts vorhandenen Beiträge auf diesen Gebieten berücksichtigt, trat mit der Begründung des „Pädagogischen Zentralblattes“ ein Katalog, in dem alle in der „Pädagogischen Rundschau“ des Zentralblattes enthaltenen Besprechungen pädagogischer Neuerscheinungen aufgenommen werden.

Nach einer mit Kreisschulrat Hylla in Eberswalde getroffenen Vereinbarung wurde der von ihm entworfene Fragebogen zur Feststellung der psychischen Eignung für den Lehrerberuf an eine Reihe von Personen, im ganzen etwa 120, versandt; die eingelaufenen Beantwortungen wurden Herrn Hylla zugestellt, der gegenwärtig mit der Bearbeitung der Bogen beschäftigt ist und das Material später dem Zentralinstitut zur Verfügung stellen wird.

Um zur Lösung der noch viel umstrittenen Frage beizutragen, welche Zuverlässigkeit und praktische Anwendbarkeit psychologische Schüleruntersuchungen überhaupt besitzen, wurde eine große Untersuchung, die sich über mehrere Jahre erstrecken wird, in Angriff genommen. Der genauere Plan dieser Untersuchung ist in einer besonderen Abhandlung dargelegt („Eine Versuchsschule als jugendkundliche Forschungsstätte“ in Neue Erziehung 2); er verfolgt in der Hauptsache den Vergleich der Ergebnisse mehrfach an der gleichen Schülergruppe wiederholter psychologischer Versuche mit den Schulleistungen der Kinder und dem Urteil des Lehrers über sie.

Am Arndt-Gymnasium in Dahlem sowie am Realgymnasium in Reinickendorf wurden auf Anregung der Leiter dieser Anstalten zu Ostern 1919, 1920 und 1921 psychologische Fähigkeitsprüfungen mit denjenigen Schülern vorgenommen, die zur Aufnahme gemeldet waren; der Prüfungsausfall wurde im Verein mit den Ergebnissen

der pädagogischen Prüfung dazu verwendet, unter den gemeldeten Schülern eine Auswahl der Befähigten zu treffen. Über die Prüfung im Arndt-Gymnasium ist ein kurzer Bericht erschienen (Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1920). Die Ergebnisse der Schülerauslese in Reinickendorf sollen in Verbindung mit den pädagogischen Erfahrungen, die mit den betreffenden Schülern gemacht wurden, eingehend bearbeitet werden.

Auf Anregung des Deutschen Ausschusses für Auslandshilfe wurde im September und Dezember 1920 an etwa 200 Berliner Schulkindern eine vergleichende Untersuchung über den Einfluß der Quäkerspeisung auf die geistige Leistungsfähigkeit der Kinder durchgeführt. Ein Bericht darüber erschien in der Zeitschrift „Praktische Psychologie“, Band 2.

Die Auskunftsstelle für Berufsberatung stand bis zum Herbst 1920 unter der Leitung von Studienrat Dr. Liebenberg. Nach seiner Ernennung zum Direktor des Berufsamtes der Stadt Berlin wurde Dr. Hildegard Erdmann-Rauschnig als Vorsteherin der Auskunftsstelle berufen. Die Stelle hat ihre Tätigkeit im Sinne des Ministerialerlasses vom 23. März 1918, auf Grund dessen sie ins Leben gerufen wurde, weitergeführt. Ihre Sammlung von berufskundlichem Material wird ständig ergänzt und erweitert. Um es den Schulen auch bei ihren vielfach beschränkten Mitteln zugänglich zu machen, ist es zum Teil in Mappen geordnet, die auf Wunsch leihweise gegen eine geringe Leihgebühr abgegeben werden. Die Mappen haben sich als wirksames Mittel erwiesen zur Einführung der Lehrerschaft in die Aufgaben, die gerade der Schule auf dem Gebiet der Berufsberatung erwachsen; es sind zur Zeit vier Mappen in Gebrauch, die unter folgenden Gesichtspunkten zusammengestellt sind:

1. Die Organisation der Berufsberatung in Deutschland,
2. Schule und Berufsberatung,
3. Zusammenwirken von Schule und Elternhaus bei der Berufswahl der Kinder,
4. Personal- und Fragebogen zur Berufsberatung.

Die bereits früher erstrebte Zusammenarbeit der Auskunftsstelle für Berufsberatung mit der Deutschen Zentralstelle für Berufsberatung der Akademiker hat ihren ersten sichtbaren Ausdruck in der von beiden Stellen gemeinschaftlich herausgegebenen „Materialmappe zur Berufsberatung der Schüler höherer Lehranstalten“ gefunden. Es ist dies eine Sammlung von acht Einzelmappen, die außer sämtlichen von der Zentralstelle veröffentlichten Merkblättern über die akademischen und mittleren Berufe auch den von der Auskunftsstelle für Berufsberatung bearbeiteten Literaturnachweis zur Berufsberatung enthalten und namentlich für die Lehrkräfte, die an den höheren Lehranstalten das Amt der Vertrauensperson für

Berufsberatung innehaben, als Ratgeber bestimmt sind. Die Materialmappe ist auch wichtig für alle amtlichen Beratungsstellen, die sich mit der Berufsberatung der Schüler höherer Lehranstalten beschäftigen; Ergänzung und Vertrieb der Mappen geschieht durch die Auskunftsstelle für Berufsberatung.

Ein wichtiger Zweig der Tätigkeit der Auskunftsstelle ist die Mitarbeit an den Veröffentlichungen des Zentralinstituts. Unter ihrer Mitwirkung ist im April 1921 das 2. Heft der „Beiträge zur Berufsberatung“ herausgegeben worden, das unter dem Titel „Berufsethik und Berufskunde in der Schule“ drei Vorträge enthält, die anlässlich des vom Zentralinstitut veranstalteten Lehrgangs zur Einführung in die Aufgaben der Schule bei der Berufsberatung gehalten worden sind; im Anhang wird das Literaturverzeichnis zur Berufsberatung, das bereits im ersten Heft veröffentlicht worden ist, durch die inzwischen herausgekommenen wichtigen Neuerscheinungen auf diesem Gebiet ergänzt. Ein drittes Heft der Beiträge zur Berufsberatung ist zur Zeit in Vorbereitung und soll eine Sammlung der wichtigsten Personal- und Fragebogen zur Berufsberatung enthalten mit einleitenden Aufsätzen über die Probleme der Schülerbeobachtung zum Zweck der Berufsberatung und einen Literaturnachweis für dieses den Psychologen, Berufsberater und Lehrer gleicherweise angehende Gebiet.

Zu den Aufgaben der Auskunftsstelle gehört ferner die Bearbeitung der auf Grund ministeriellen Erlasses alljährlich bei ihr eingehenden Berichte sämtlicher Schulen Preußens über ihre Erfahrungen bei der Berufsberatung ihrer Schüler. Die Auskunftsstelle hat einen eingehenden Sammelbericht darüber an das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung eingereicht, aus dem die Art und Weise der Mitwirkung der verschiedenen Lehranstalten an der Berufsberatung ihrer Schüler in jeder Provinz ersichtlich ist.

Zu der bisher erwähnten, größtenteils literarischen Tätigkeit der Bearbeitung, Veröffentlichung, Besprechung und Sammlung von Material kommt eine ausgedehnte Auskunftserteilung auf Anfragen, die Schulen, Berufsämter und Einzelpersonen schriftlich und mündlich an die Auskunftsstelle richten. Es wurden in einem Jahr etwa 1400 schriftliche Anfragen erledigt. Auch aus dem Ausland kommen Bitten um Auskunft über die Organisation der Berufsberatung in Deutschland und um Zusendung unseres Materials.

Mit den meisten Berufsämtern steht die Auskunftsstelle in Verbindung und wird von ihnen mit ihrem Material regelmäßig versehen.

Auskunftsstelle für Kinderfürsorge. Im Mai 1919 wurde die Auskunftsstelle für Kleinkinderfürsorge durch Angliederung einer Abteilung für Schulkinderfürsorge erweitert. Veranlassung dazu war ein Antrag des Verbandes Deutscher Kinderhorte.

Die Einrichtung der neuen Abteilung für Schulkinderfürsorge übernahm die Jugendleiterin Käthe Heintze Anfang Mai 1919. Als sie nach Jahresfrist das Zentralinstitut verließ, um sich praktisch-organisatorischer Tätigkeit am Jugendamt in Jena zuzuwenden, wurden die Abteilungen für Kleinkinder- und Schulkinderfürsorge, die schon von Anfang an sehr eng miteinander verbunden waren, z. B. die gleichen Karteien und Sammelkästen benutzten, in der Hand von Elfriede Strnad als Vorsteherin einer „Auskunftsstelle für Kinderfürsorge“ vereinigt.

Wenngleich die Technik der Materialsammlung für die beiden Unterabteilungen die gleiche ist, so ist doch ein gewisser Unterschied in bezug auf die Zielsetzung geblieben. Die Abteilung für Kleinkinderfürsorge hat die Aufgabe, einen Gesamtüberblick über die für das Kleinkindesalter bestehenden Fürsorgeeinrichtungen zu ermöglichen. Als Einrichtung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht ist sie in ihrer Arbeit zwar von pädagogischen Gesichtspunkten stark beeinflußt, bearbeitet aber als Archiv des Deutschen Ausschusses für Kleinkinderfürsorge das Gebiet sowohl nach der hygienischen wie nach der sozialen und pädagogischen Seite und sieht in der Beachtung der verschiedenen Arbeitsfelder einerseits, der verschiedenen Richtungen politischer und konfessioneller Art andererseits und in der Unterstützung einer möglichst lückenlosen Zusammenarbeit dieser eine ihrer Aufgaben.

Bei der Abteilung für Schulkinderfürsorge ist die Aufgabe etwas anders gestellt: Hier waren für bestimmte Teilgebiete schon einige bedeutende Zentralstellen vorhanden — die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge, der Verband Deutscher Kinderhorte, der Kinderschutz-Verband, die Gesellschaft für Schulgesundheitspflege. Bei der Auskunftsstelle des Zentralinstituts handelte es sich in erster Linie darum, die Gebiete der Kinderfürsorge besonders eingehend zu bearbeiten, die in engstem Zusammenhang mit der Schule stehen: Hortwesen, Lesestuben, die Einrichtung des Schularztes, der Schulschwester und der Schulpflegerin, Schulspeisung und Schulgesundheitspflege mit Ausschluß der Schulhygiene im engeren Sinne — Schülerwanderungen, Schulgarten u. dgl. —, ferner die Frage der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendfürsorge im weitesten Sinne, zwischen Schule und Jugendamt im besonderen. Es schien ferner notwendig und wünschenswert, innerhalb des Zentralinstituts die Möglichkeit sachverständiger Beratung der Lehrerschaft über Fragen der Jugendfürsorge zu schaffen.

Zu der Bearbeitung des Materials über die Ausbildung von Kinderpflegerinnen, Kindergärtnerinnen, Jugendleiterinnen trat die der besonderen Organe der Schulkinderfürsorge: Schularzt, Schulschwester, Schulpflegerin, Hortnerin, sowie der Fortbildung und Anregung der Lehrerschaft für ihre Tätigkeit innerhalb der Jugendfürsorge.

Das Leihgut wurde weiter ausgebaut, und folgende Mappen über Fragen der Schulkinderfürsorge sind neu entstanden:

- IIA2c Schulzahnpflege,
- IVA1 Aufgaben der Schulkinderfürsorge,
- IVB2e Schulkinderhorte,
- IVB4c Kinderlesestuben,
- IVB4e Schulsparcassen,
- IVB4f Künstlerische Darbietungen von Kindern und für Kinder,
- IVB4g Anregungen für die praktische Arbeit in Schüler- und Jugendgärten,
- IVC4c Inneneinrichtung von Schulkinderhorten,
- VIB/IX Schulschwester und Schulpflegerin,
- VIB/X Schularzt.

Auf dem Gebiet der Kleinkinderfürsorge entstanden folgende neue Mappen:

- IIC1b Die Montessori-Methode,
- IVB2c/e Kindergärten, Tagesheime,
- IVB3b/e Erholungsheime für Kleinkinder,
- VIB/I Ausbildung und Beruf der Kinderpflegerin.

Schließlich seien noch einige neue Mappen genannt, die die Fürsorge sowohl für das Kleinkind als für das Schulkind betreffen:

- IIIA1c Fürsorge für kinderreiche Familien,
- IIIA2b Der Kinderspielplatz,
- VIA1—3 Unterricht in Säuglingspflege und Kindererziehung an den Lehranstalten für die weibliche Jugend,
- VIA3a Kindergartenunterweisung an Frauenschulen,
- VIA4c Mütterabende und -kurse von Vereinen und Kirche,
- VIA4d Elternkurse,
- VIA5 Aufklärung über Kinderpflege und Erziehung durch das gedruckte Wort,
- VIB/V Ausbildung und Beruf der Fürsorgerin,
- VIIA1b Vordrucke von Wohlfahrtsämtern.

Die Zahl der von beiden Unterabteilungen schriftlich erteilten Auskünfte, einschließlich Leihmappen- und Lichtbilderversand, betrug:

	1919/20	1071
	1920/21	1139
vom 1. 4. bis 31. 12. 21	682	
insgesamt	2892	

Die Auskunftsstelle für Kinderfürsorge übernahm auch den Versand der Merkblätter über Fragen häuslicher Erziehung, die das Zentralinstitut in Gemeinschaft mit der Deutschen Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung herausgibt (vgl. Jahrbuch 1920, Seite 58):

1. Wie werde ich ein guter Erzieher?
2. Wie erhalte ich mein Kind in den ersten Jahren gesund?
3. Wie ernähre ich mein Kind?
4. Wie kleide ich mein Kind?
5. Wie beschäftige ich mein Kind?
6. Warum fragt mein Kind und wie soll ich ihm antworten?
7. Warum lügt mein Kind und wie kann ich das verhüten?
8. Soll ich mein Kind in den Kindergarten schicken?

Vom 30. November 1920 bis 31. Dezember 1921 wurden 1093 Bestellungen erledigt, d. h. weit über 170 000 Stück versandt. Unter den Bestellern sind neben einer großen Anzahl von Schulleitern, Lehrern und Kindergärtnerinnen aus allen Gegenden Deutschlands besonders viele Magistrate, städtische und ländliche Wohlfahrtsämter, Jugendämter und Fortbildungsschulen vertreten. Auch Volkshochschulen, Ärzte, Gesundheitsämter und landwirtschaftliche Frauenschulen haben die Merkblätter in größerer Anzahl bezogen. Besonders begehrt ist Nr. 2 „Wie erhalte ich mein Kind gesund? (24 300 Stück); von den eigentlichen Erziehungsmerkblättern ist Nr. 5 „Wie beschäftige ich mein Kind?“ am meisten verlangt worden (22 400 Stück).

Seit 1919 werden in der Auskunftsstelle für Kinderfürsorge auch Schülerinnen von Jugendleiterinnenseminaren und Sozialen Frauenschulen als Praktikantinnen beschäftigt. Diese sind in der Regel ein- bis dreimal wöchentlich während einer Zeit von sechs Wochen bis zu sechs Monaten hier tätig. Wir hatten 1919/20 sieben, 1920/21 zehn, Ostern bis Dezember 1921 dreizehn Praktikantinnen. Es bürgert sich immer mehr ein, daß die Groß-Berliner Seminare für Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen sowie die Sozialen Frauenschulen ihre Schülerinnen in das Zentralinstitut führen, um ihnen dort besonders die Auskunftsstelle für Kinderfürsorge eingehend zeigen zu lassen.

Die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen hat sich weiter entwickelt. Außer dem Deutschen Fröbel-Verbande, dem Deutschen Ausschuß für Kleinkinderfürsorge und dem Verband Deutscher Kinderhorte sind es besonders die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge, der Deutsche Verband der Sozialbeamtinnen und die Berufsorganisation der Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen, mit denen ein möglichst enges Zusammenarbeiten ständig angestrebt wird. Besonders lebhaft waren die Beziehungen zu dem Deutschen Fröbel-Verbande und der Berufsorganisation, nachdem die Vorsteherin der Auskunftsstelle für Kinderfürsorge Januar 1921 in die Schriftleitung der Monatsschrift „Kindergarten“ eingetreten, die das Organ dieser beiden Verbände ist.

Der Anschauungskasten für Beschäftigungskurse und kleine Ausstellungen war seit Herbst 1919 achtzehnmal bestellt. Dieser Kasten, der seinerzeit von *Therese Lindner* (Pestalozzi-Fröbel-Haus I, Berlin) angefertigt wurde, enthält Muster und Modelle von Papierarbeiten, Spielzeug aus wertlosem Material, Geschenken von Kindern, auch Kinderzeichnungen u. dgl. m. Die Leihgebühr betrug bisher 10 M. für eine Woche nebst Zustellungskosten.

3. Die Ausstellungsabteilung (Deutsche Unterrichtsausstellung).

Die Ausstellungsabteilung, deren Leitung in der Berichtszeit von der Pädagogischen Abteilung mit geführt wurde, mußte sich infolge

der Ungunst der Zeitverhältnisse auf kleinere Unternehmungen beschränken. Daneben wurde die Inventarisierung des vorhandenen Materials beendet und das Verzeichnis der deutschen Lehrmittelfirmen neu aufgestellt. Von wichtigeren Ergänzungen der ausgestellten Sammlungen von Lehrmitteln und Schülerarbeiten seien die folgenden erwähnt:

Neue physikalische Arbeitsgeräte (Firma L e p p i n & M a s c h e - Berlin, E. L e y b o l d s Nachf.-Köln) — Modell eines Benzinmotors, Modell einer Wasserturbine mit Peltonrad, Scherenstativ, Sirene mit Zählwerk (Firma P. G e b h a r d t & S ö h n e - Berlin) — Eine Sammlung physikalischer Arbeitsgeräte, Schülerarbeiten in zeitgemäßer Schlichtheit aus dem A n d r e a s - R e a l g y m n a s i u m in Berlin — Modelle der wichtigsten heimischen Gift- und Speisepilze; Modelle des Blutkreislaufes der fünf Wirbeltierklassen (Firma A g n e s E r f u r t - Wiesbaden) — Gipsabgüsse von Schädeln der Haupttypen des fossilen Menschen sowie Gipsabgüsse von Werkzeugen der Alt-Steinzeit — Modell des Mammuts (nach H i l z h e i m e r); Eine Sammlung organogener Gesteine und Leitfossilien; Gipsabgüsse wichtiger Versteinerungen aus dem Solnhofener Schiefer (Firma K r a n t z - Bonn) — Eine Sammlung von Blütenmodellen, Schülerarbeiten in Mischtechnik aus dem L y z e u m in Hermsdorf — Zusammenstellung der von der Biologischen Station in Helgoland erhältlichen Lehrmittel für das biologische Praktikum — Modelle zur Theorie der Gebirgsbildung (Hauptlehrer R a a b - Fürstenfeld-Bruck) — Reliefs für den erdkundlichen Unterricht nach dem Wanscho-Verfahren u. a. m.

Von Sonderausstellungen, die in den Räumen des Instituts veranstaltet wurden, sind zu nennen:

1. Ausstellung für neuzeitlichen Anfangsunterricht (Herbst 1919).

Sie wurde in Verbindung mit dem Fibelausschuß des Berliner Lehrer-Vereins eingerichtet und von Lehrer P. W e r t h zusammengestellt. Ihr Zweck war, weitere Kreise der Lehrerschaft von der Notwendigkeit der Fibelreform zu überzeugen und einen Überblick zu bieten über die für Berlin geschriebenen und die in anderen Gegenden Deutschlands eingeführten Fibeln. Neben den Fibeln wurden auch Lesekästen und die Ausdrucksmittel neuzeitlichen Unterrichts zur Anschauung gebracht. Wo es anging, wurden Stoff und Werkzeug, gute Literatur und Schülerarbeiten gezeigt. — An die Ausstellung, die späterhin auch in Magdeburg und Seehausen gezeigt wurde, schlossen sich eine Reihe vom Berliner Lehrer-Verein eingerichtete Lehrgänge an, auf denen die Teilnehmer mit der Technik des neuzeitlichen Anfangsunterrichts vertraut gemacht wurden. Ein mit zahlreichen Quellennachweisen versehener Führer durch die Ausstellung wurde in etwa 1000 Stücken verbreitet.

2. Ausstellung „Handfertigkeit und naturgeschichtlicher Unterricht“ (Februar und März 1919).

Die Ausstellung, die die im Zentralinstitut vorhandenen Schülerarbeiten mit solchen aus der Realschule zu Marnheim am Donnersberg (Pfalz) sowie aus der Realschule zu Freudenstadt (Württemberg) vereinigte, zeigte, wie der Werkunterricht in den Dienst des naturgeschichtlichen Unterrichts gestellt werden kann. Es handelte sich vornehmlich um bewegliche Modelle, an denen bestimmte mechanische Vorgänge des tierischen oder pflanzlichen Lebens sozusagen in schematischer Weise veranschaulicht werden.

Eingerahmt wurde die Ausstellung von einer Reihe von graphischen Darstellungen, die teils die Verwertung der wichtigsten landwirtschaftlichen Bodenerzeugnisse, teils den Kreislauf biologisch wichtiger Grundstoffe darstellten. Die Sammlung wurde späterhin auch in Essen und Düsseldorf gezeigt. Die hauptsächlichsten der vorgeführten Modelle sind in der Zeitschrift „Aus der Natur“ (Jg. 15, S. 32 und 247 — Jg. 16, S. 84, Verlag Quelle & Meyer, Leipzig) beschrieben worden.

3. Ausstellung einer tierkundlichen Arbeits- und Verbrauchssammlung (Sommer 1919).

Die Sammlung soll der Durchführung des Arbeitgedankens im tierkundlichen Unterricht der Volksschule wie der Unter- und Mittelstufe der höheren Lehranstalten dienen. Sie bietet eine Übersicht über solche unterrichtlich bedeutungsvollen Naturgegenstände, die ohne erhebliche Mühe und Kosten in ausreichender Anzahl in der Schulsammlung vorrätig gehalten werden sollten, daß jedem Schüler ein Stück zur Untersuchung oder Zergliederung in die Hand gegeben werden kann. Die kleine Ausstellung wurde späterhin auch in Düsseldorf sowie in Münster i. W. gezeigt. Die Liste der tierkundlichen Arbeits- und Verbrauchssammlung wurde in Form eines Heftes, das u. a. auch technische Anweisungen enthält, herausgegeben und konnte — u. a. durch Empfehlung des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung — bereits in über 1000 Stücken verbreitet werden.

4. Ausstellung „Bildwerke für künstlerischen Wandschmuck von Schulräumen“ (Sommer 1919).

Die Ausstellung bot eine Übersicht über Kunstblätter, die als Schmuck für Schulräume in Betracht kommen und gegenwärtig noch zu erschwinglichen Preisen erhältlich sind. Sie umfaßte Blätter der Staatlichen Meßbildanstalt mit Aufnahmen von Werken der antiken Kunst und der deutschen Architektur sowie Reproduktionen von Gemälden alter Meister und von Künstlern der neueren Zeit. Die Liste der ausgestellten Blätter, die auch die erforderlichen Hinweise auf Format, Ausführung und Bezugsquelle enthält, ist in Heftform herausgegeben worden. Mit der Einrichtung der Ausstellung war der Kunsthistoriker Dr. Koch betraut.

5. Ausstellung „Wie kleide ich mein Kind?“ (Herbst 1919).

Die Ausstellung, die von Frau Annemarie Pallat-Hartleben zur Ergänzung ihres im Rahmen der „Elternschule“ (vgl. S. 181) gehaltenen Vortrags zusammengebracht war, bezog sich in erster Linie auf das einfache, tägliche Kleid, das den Anforderungen der Gesundheit an Bequemlichkeit und Waschbarkeit, der Zweckmäßigkeit an Haltbarkeit und Form sowie schließlich auch der Schönheit an Farbe und Verzierung genügen soll. Insbesondere wurde auch die sachgemäße Verwendung alten Materials durch eine Reihe von Beispielen erläutert. — Die Ausstellung wurde späterhin auch in Essen bei der Eröffnung der dortigen Zweigstelle (vgl. S. 225) gezeigt.

6. Ausstellung von Handfertigkeitsarbeiten (Winter 1919/20).

Auch diese Ausstellung erfolgte in Anlehnung an die „Elternschule“ (vgl. S. 181). Sie versuchte, Anregungen zu geben für verschiedene Möglichkeiten, die trotz der damaligen so ungünstigen Materialverhältnisse auf dem Gebiete der Handfertigkeit noch gegeben waren, sowie die Forderungen zu veranschaulichen, die an die Kinderarbeit zu stellen sind. Gezeigt wurden sowohl Mädchen- wie Knabenarbeiten. Den Grundzug der Ausstellung bildete die Absage an den Dilettantismus, der in oberflächlicher Arbeit oder im Schmuck das Wesen der Dinge sucht, während gutes Handwerk und selbständiges Gestalten bei jedweder Handarbeit angestrebt werden sollte. — Die Vorbereitung der Ausstellung lag in der Hand von Frl. Margot Grupe.

7. Ausstellung „Die Schrift in der Arbeitsschule“ (Sommer 1920).

Die Ausstellung, deren Einrichtung unter Mitwirkung von Rektor O. Schmidt erfolgte, erläuterte an ausgewählten Beispielen die Gestaltung des Schreibunterrichts nach den Grundsätzen der Selbsttätigkeit und der Entwicklung eigenartiger Anlagen. Sie zerfiel in folgende Abschnitte: 1. Der bisherige Schreibunterricht, 2. Die Schrift ehemaliger Volksschüler im späteren Leben, 3. Schriftversuche im Sinne Sütterlins, 4. Neuzeitliche Schriftwerkzeuge, 5. Erste Versuche zur Ausgestaltung einer Schriftseite, 6. Schrift als Flächenschmuck, 7. Schmückendes Schreiben, 8. Duktusschrift und eigene Schriftgestaltung, 9. Schülerhefte aus westfälischen Schulen, 10. Schülerhefte aus Saarbrücken, 11. Beispiele aus verschiedenen Schulen in Köpenick, Tempelhof und Schöneberg. — In der Ausstellung, die späterhin auch in Essen und Luckenwalde gezeigt wurde, fand auf Anordnung des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung ein erläuternder Vortrag für die Schulaufsichtsbeamten Groß-Berlins und der Provinz Brandenburg statt.

Eine Reihe von Lehrgängen über die Sütterlin-Schrift wurde unter der Leitung von Rektor O. Schmidt und Lehrer Bachmann in die „Wissenschaftlichen Vorlesungen“ (vgl. S. 177) eingegliedert. Auch in Oranienburg wurde ein entsprechender Lehrgang veranstaltet; weitere auswärtige Kurse stehen bevor.

8. Ausstellung „Tierleben des Meeres“ (Sommer 1920).

Sie umfaßte eine größere Anzahl von farbigen Naturstudien des Tiermalers Paul Flanderký, Berlin-Pankow, die Lebensbilder aus der Tierwelt der Nordsee und des Mittelmeeres darstellten. Die Ausstellung wurde namentlich von den Mittelklassen höherer Lehranstalten besucht.

9. Ausstellung „Die Ansichtspostkarte als Lehrmittel“ (Herbst 1920).

Die Ausstellung verfolgte das Ziel, bei der großen Not des Lehrmittelmarktes und den hohen Preisen für Anschauungsmittel aller Art erneut auf den Wert und die unterrichtliche Bedeutung des Postkartenbildes hinzuweisen. Sie enthielt zahlreiche Aufnahmen aus deutschen Städten, wie sie z. B. Susanne Homann-Darmstadt herausgegeben hat, Bilder aus dem Wallraf-Richartz-Museum in Köln, aus den Galerien und Museen in Berlin, Dresden, Kassel, Kopenhagen, Nürnberg u. a. m., Aufnahmen von der Saalburg, von den literarischen Erinnerungsstätten in Weimar, aus den naturwissenschaftlichen Sammlungen des Senckenbergischen Museums in Frankfurt a. M., von Naturschutzgebieten usw. Auch Aufnahmen von Luftschiffen, Flugzeugen, Lokomotiven, Häfen, Schleusen, Werften und anderen Werken der Technik waren vertreten. Kurz: es sollte gezeigt werden, daß alle Unterrichtsgegenstände sich des Postkartenbildes als eines billigen und vielseitigen Anschauungsmittels mit Erfolg bedienen können. — Die Ausstellung wurde später auch in Essen und einigen anderen Städten des Gebietes der Essener Zweigstelle vorgeführt.

10. Ausstellung technischer Anschauungsbilder (Frühjahr 1921).

Sie wurde gemeinsam mit dem Ausschuß des Verbandes technisch-wissenschaftlicher Vereine und der Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht veranstaltet. Zweck der Ausstellung war, aus dem vorhandenen Bildermaterial diejenigen Blätter herauszusuchen und vorzuführen, die als für den Unterricht brauchbar bezeichnet werden können.

11. Ausstellungen von Schülerzeichnungen.

Wiederholt wurden in der Berichtszeit kleinere Sammlungen von Schülerzeichnungen vorgeführt. Erwähnt seien eine Ausstellung von Zeichnungen aus Berliner Gemeindeschulen (Herbst 1920), die von den Kindern während ihres Ferienaufenthaltes auf dem Lande

hergestellt worden waren; sodann im Frühjahr 1921 eine größere Sammlung von Zeichnungen aus höheren Lehranstalten Danzigs (Kronprinz-Wilhelm-Gymnasium, Realgymnasium St. Johann, Oberrealschule St. Petri, Realgymnasium Zoppot, Victoria-Schule) u. a. m.

An der Ausstellung „Der Genius im Kinde“ (Mannheim, Ostern 1921) beteiligte sich das Zentralinstitut durch eine Sammlung von Kinderzeichnungen, die vornehmlich aus Berliner Schulen stammten, sowie durch einen gedrängten Auszug aus der oben (Nr. 7) erwähnten Ausstellung „Die Schrift in der Arbeitsschule“.

Die Wanderausstellung „Das Kleinkind“ (vgl. Jahrbuch Bd. II, S. 42) wurde vollständig im April 1921 in Soest gezeigt. Ihre Abteilungen III und IV („Körperliche Entwicklung und Pflege“ und „Seelische Entwicklung und Beschäftigung“) wurden im Herbst 1920 nach Apolda und Pößneck, später nach Triebes, Weida und Zeulenroda verliehen.

Die Verdienste, die sich um die Entwicklung der Ausstellungsabteilung und insbesondere um die Wanderausstellung für Kleinkinderfürsorge der Dichter Caesar Flaischlen erworben hat (vgl. Jahrbuch, Bd. II, S. 48), wurden gelegentlich einer Gedächtnisfeier, die das Zentralinstitut für seinen am 16. Oktober 1920 verstorbenen früheren Mitarbeiter am 26. Januar 1921 veranstaltete, nochmals gewürdigt (vgl. den Nachruf im „Pädag. Zentralbl. Jg. 1921, S. 58 bis 60).

Um für solche Abteilungen der Deutschen Unterrichtsausstellung, die als vollkommen ausgebaut und abgeschlossen gelten können, eine Art Führer zu schaffen, hat sich die Leitung des Instituts entschlossen, die Beschreibungen derartiger Sammlungen in der Form von „Ausstellungsheften“ im Druck erscheinen zu lassen. Von diesen Heften, die durch die Geschäftsstelle des Instituts bezogen werden können, liegen bisher folgende drei Nummern vor:

1. Wandbilder für den Unterricht in den alten Sprachen und in der alten Geschichte (von Prof. Dr. Samter). Das Heft führt in systematischer Anordnung, mit allen erforderlichen Quellenangaben, die Bilder auf, die für die genannten Unterrichtsfächer als geeignet gelten können. Über die zweckmäßige Benutzung der Bilder gibt der Verfasser in der Vorbemerkung methodische Anregungen.

2. Die tierkundliche Arbeits- und Verbrauchssammlung. Mit Abbildungen (von Prof. Dr. Schoenichen) vgl. hierzu S. 205 Nr. 3.

3. Wandschmuck für Schulen (von Dr. Koch) vgl. hierzu S. 205 Nr. 4.

4. Die Bildstelle.

Als eigene Abteilung des Zentralinstituts ist die unter der Leitung von Prof. Dr. Lampe stehende Bildstelle auf Grund einer Anregung seitens der preußischen Ministerien, zu deren Verwaltungsbereich Unterrichts- und Erziehungsstätten gehören, zu Anfang April 1919 ins Leben getreten (vgl. Erlaß des Ministers für

Wissenschaft, Kunst und Volksbildung — UIV 5642 — vom 3. April 1919). Ihre Tätigkeit soll 1. den Lehrfilm, 2. die unterrichtliche Verwendung auch des bestehenden Glaslichtbildes und 3. die des Wand- und Handbildes, u. a. auch des Postkartenbildes, fördern.

In Angelegenheiten des Lehrfilmwesens sind während der Berichtszeit vom 1. April 1919 bis zum 31. Dezember 1921 folgende behördliche Erlasse ergangen:

Der Pr. Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. 10. März 1920 — UIV 7844 U II, U II W, U III A. Den Regierungen, Regierungspräsidenten und Provinzialschulkollegien wird mitgeteilt, daß es sich empfehle, Möglichkeiten zur Vorführung von Lehrfilmen bei Veranstaltungen für die Jugend zu schaffen und zu diesem Zweck die Träger der Schulunterhaltungslasten zu gemeinschaftlicher Erwerbung und Ausnutzung der Einrichtungen zusammenzuschließen. In Jahresfrist ist über den Stand des Lehrfilmwesens zu berichten.

Der Reichsminister des Innern. 18. September 1920 — III. 5711. Den Unterrichtsverwaltungen sämtlicher deutscher Länder außer Preußen wird der preußische Erlaß vom 10. März zur Kenntnis gebracht mit der Anregung, in ähnlicher Weise die Einführung des Lehrfilms zu fördern.

Der Pr. Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. 6. Oktober 1920 — UIV 7194, U II, U II W, U III A. Den Provinzialschulkollegien und Regierungen werden die Bestimmungen bekanntgegeben, die für den Feuerschutz bei Laufbildvorführungen an Schulen maßgebend sein sollen.

Der Pr. Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. 3. Mai 1921 — U III A 752 U II U IV. Den Regierungen und Provinzialschulkollegien werden Richtlinien zur Vermeidung von Unglücksfällen bei Lichtbildvorträgen in Schulen mitgeteilt.

Der Pr. Minister des Innern. 25. August 1921. — II E 1543. Die Ortspolizeibehörden werden angewiesen, sich in allen filmtechnischen Angelegenheiten der fachkundigen Mitarbeit der Reichsfilmstelle und auf dem Gebiete des Lehrfilms der Bildstelle beim Zentralinstitut zu bedienen und Aufträge an die Filmindustrie nur durch Vermittlung der Reichsfilmstelle oder der Bildstelle des Zentralinstituts zu bewirken.

Die Bildstelle hat sich bei einem Teil dieser Erlasse an den Vorarbeiten beteiligt, vornehmlich aber auf Grund der Erlasse eine mannigfaltige Tätigkeit entwickelt, z. B. die Ergebnisse der Rundfrage bearbeitet, die das Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung im Frühjahr 1920 an die Regierungen über den Stand des Lehrfilmwesens gerichtet hat. Zunächst natürlich hatte sie für ihre eigene Organisation zu sorgen. Ihr Hauptausschuß, bestehend aus Vertretern der Ministerien, des Zentralinstituts und des Bilderbühnenbundes deutscher Städte, rief vier Unterausschüsse ins Leben, einen für Bildstreifen aus dem Gebiete der Natur- und Geisteswissenschaften, einen ärztlichen Fachausschuß für medizinische Lehrfilme, einen für Bildwerke über Handel und Gewerbe, einen landwirtschaftlichen Ausschuß und einen pädagogischen Ausschuß für Schulfilme. Die Anzahl der ständigen Mitglieder in diesen Unterausschüssen beträgt 13 bis 25; doch werden für Einzelfälle darüber hinaus noch Sondergutachter hinzugezogen. Der Hauptausschuß tagte im Jahre 1919 dreimal, im Jahre 1920 einmal. Die Ge-

schäftsordnung bewährte sich so gut, daß sich für das Jahr 1921 die Einberufung des Hauptausschusses erübrigte. Ebenso brauchten die Unterausschüsse, die im Jahre 1919 neunmal getagt hatten (der medizinische fünfmal, der landwirtschaftliche zweimal, die beiden anderen je einmal), um ihre Arbeitsweisen festzulegen, zu allgemeinen Beratungen im Jahre 1920 nur noch zusammen dreimal, im Jahre 1921 überhaupt nicht mehr einberufen zu werden. Der medizinische Ausschuß hat aus sich heraus wieder 18 Fachgruppen gebildet, deren Leiter Mitglieder des medizinischen Ausschusses sind; drei Mitglieder bilden einen engeren Arbeitsausschuß für die laufenden Geschäfte. Der landwirtschaftliche, technische und pädagogische Ausschuß tritt unmittelbar auf Ladung des Leiters der Bildstelle zusammen.

Die Haupttätigkeit der Ausschüsse besteht in der Begutachtung von vorführungsfertigen Bildstreifen. Es wurden geprüft:

Zeitraum	Bildstreifen	Davon anerkannt	Zur Umarbeitung zurückgereicht	Ganz abgelehnt
1. April 1919 bis 31. März 1920 .	87	53 (13 043 m)	24	17
1. April 1920 bis 31. März 1921 .	133	106 (36 057 m)	15	12 (1297 m)
1. April 1921 bis 31. Dezbr. 1921	160	138 (34 370 m)	3	12 (5659 m)
Zusammen . . .	380	297 (83 830 m)	42	41

Aus diesen Zahlen ist die günstige Beeinflussung des Lehrfilmwesens durch die Begutachtungen der Bildstelle deutlich zu ersehen. Die Zahl der geprüften Lehrfilme ist innerhalb von zwei Jahren fast um das Doppelte gestiegen, obgleich gerade im letzten Berichtsjahr das gesamte Filmgewerbe eine Krisis durchmachte, die sich bei den wissenschaftlichen und Lehrfilmen ganz besonders scharf bemerkbar machte. Noch erheblich stärker angewachsen ist die Zahl der anerkannten Lehrfilme (nach Meterlängen um das Dreifache), die der beanstandeten ist dagegen von 41 auf 27 und 18 gesunken.

Von geprüften Bildstreifen lagen dem pädagogischen Ausschuß 231 vor, dem medizinischen 92, dem landwirtschaftlichen 65, dem technischen 34. Zu ihrer Bewilligung waren Begutachtungssitzungen notwendig:

Zeitraum	Pädagogischer Ausschuß	Medizinischer Ausschuß	Landwirtschaftl. Ausschuß	Technischer Ausschuß	Ausschuß für Natur- und Geisteswissenschaften	Zusammen
1. April 1919 bis 31. März 1920 . . .	8	6	2	5	2	23
1. April 1920 bis 31. März 1921 . . .	21	5	4	2	—	32
1. April 1921 bis 21. Dezember 1921	10	7	6	2	—	25
Zusammen . . .	39	18	12	9	2	80

An den Sitzungen beteiligt waren im ersten Jahr 282 Gutachter (durchschnittlich 10 bis 12 an jeder Sitzung), im zweiten 318 (durch-

schnittlich 10), in den letzten dreiviertel Jahren 253 (durchschnittlich 10). Die Arbeitsleistungen der einzelnen Sitzungen sind gestiegen: Für die dreifache Meterlänge, die im zweiten Berichtsjahr vorgelegt wurde, waren noch nicht einhalbmahl mehr Sitzungen notwendig als im ersten, im dritten Berichtsjahr sogar nur zwei Sitzungen mehr als im ersten. Die Erörterungen verlaufen eben, je mehr sich die Fragen klären, die bei der Lehrfilmberatung auftauchen, um so kürzer.

Die zu begutachtenden Bildstreifen gingen von 14 verschiedenen Stellen ein:

1. Ufa, 2. Deulig-Film G. m. b. H., 3. Institut für Kulturforschung, 4. Imperator Film G. m. b. H., 5. Siemens-Schuckert-Werke, 6. Lichte u. Co., 7. Industrie Film G. m. b. H., 8. Bayrische Filmgesellschaft, 9. Straßburger u. Co., 10. S. K. F. Norma G. m. b. H. (sämtlich in Berlin), 11. Neue Kinematographische Gesellschaft (München), 12. Kultur- und Lehrfilmgesellschaft (Magdeburg), 13. Badische Anilin- und Sodafabrik (Ludwigshafen), 14. Landwirtschaftskammer für das Herzogtum Oldenburg (Oldenburg).

Zur Prüfung der Bildstreifen gesellte sich die der eingereichten Lehrfilmentwürfe. Sie wird nicht vom Gesamtausschuß vorgenommen, sondern von zwei — in schwierigeren Fällen auch wohl von mehr — Gutachtern einzeln und jedesmal noch vom Leiter der Bildstelle. Es wurden vorgelegt an Entwürfen:

B e r i c h t s z e i t	Gesamt- zahl	Davon anerkannt	Zur Um- arbeitung zurück- gereicht	Ganz abgelehnt
1. April 1919 bis 31. März 1920	56	12	28	16
1. April 1920 bis 31. März 1921	24	17	5	2
1. April 1921 bis 31. Dezember 1921 .	7	2	5	—
Zusammen . . .	87	31	38	18

Die verhältnismäßig hohe Zahl von Entwürfen, die namentlich anfangs als ungeeignet bezeichnet werden mußten — 56 gegen 31 anerkannte —, bekundet die Notwendigkeit dieser Begutachtung der Entwürfe. Viel Arbeit, die vergeblich gewesen wäre, ist durch sie gespart worden. Das schnelle Sinken der Zahlen für eingereichte Entwürfe legt erfreuliches Zeugnis für das wachsende Verständnis dafür ab, was von einem Lehrfilm zu verlangen ist. Die großen Firmen für Lehrfilme haben eigene wissenschaftliche Mitarbeiter eingestellt, die meist erst nach Fühlungnahme mit der Bildstelle ihre Pläne fassen und ausgestalten, einer förmlichen Einreichung ihrer Entwürfe dann also kaum mehr bedürfen. Was trotzdem noch eingereicht wird, stammt vielfach von Außenseitern; daher der zunehmende Prozentsatz abgelehnter Entwürfe bei abnehmender Zahl eingereichter.

Für gewisse Fragen des Lehrfilmwesens war gelegentlich die Einberufung von Sitzungen wünschenswert, zu denen zum Teil die

Fachausschüsse, zum Teil aber auch besondere Gutachter eingeladen wurden. So ist in eigenen Sitzungen über archäologische, meteorologische, Berufsberatungsfilme, über die Veranschaulichung des Fernsprechwesens durch das Laufbild und über die Frage der Laufbildaufnahmen von Plastiken beraten worden. Zweimal fanden Besichtigungen, Vorführungen und anschließende Aussprachen statt über Feuersicherheit (unter Mitwirkung der technischen Deputation des Ministeriums für Handel und Gewerbe), einmal eine Besprechung über Rohfilmlieferung für belehrende Bildstreifen und einmal über Firmen, die für die Belieferung des ländlichen Wanderkinos in Frage kommen. Andererseits beteiligte sich die Bildstelle an Beratungen im Wohlfahrtsministerium über örtliche Bestimmungen für Lichtspielvorführungen in der Jugendpflege und überhaupt für Jugendvorstellungen erwerbsmäßiger Bilderbühnenbesitzer, an den Sitzungen des Groß-Berliner Ausschusses zur Bekämpfung des Unwesens im Kino. Auch ist der Leiter der Bildstelle Mitglied des vom Verein für ländliche Wohlfahrtspflege ins Leben gerufenen Zentralausschusses für Landlichtspiele, ferner Beisitzer der Berliner Filmprüfstelle. Eine Fühlung mit der Reichsfilmstelle wurde dadurch hergestellt, daß die Bildstelle ihre sämtlichen Begutachtungskarten über anerkannte Lehrfilme in Abschrift der Reichsfilmstelle einreicht.

Nach einer Anordnung des Reichsministers des Innern vom 12. Dezember 1921 ist die Reichsfilmprüfstelle Berlin angewiesen, eine gutachtliche Äußerung der Bildstelle beim Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht einzuholen, wenn bei Anwendung des § 5 der neuen Gebührenordnung, nach der Bildstreifen rein belehrenden Inhalts gebührenfrei zu prüfen sind, Zweifel entstehen, wieweit ein Bildstreifen solchen Inhalt hat oder nicht.

Von der Arbeitsgemeinschaft der Leiter staatlicher Lichtbildereien für die Jugendpflege wurde angeregt, die Begutachtungstätigkeit der Bildstelle von den Lehrfilmen auszudehnen auf Jugendunterhaltungsfilme. Jedoch die Unterschiede zwischen den Ansprüchen, die Stadt und Land, Osten, Westen und Süden der deutschen Länder, evangelische und katholische Gebiete in der Bewertung von Spielfilmen machen, und die Schwierigkeit, feste Maßstäbe für diese Art von Bildstreifen zu finden, ließen die Bildstelle mit der Aufnahme dieser Tätigkeit zögern, die weit weniger zweifelfrei lösbar ist als die Prüfung von Lehrfilmen auf ihren pädagogischen Aufbau und ihren wissenschaftlichen Inhalt hin. Ein Versuch, in Gemeinschaft mit dem Bilderbühnenbund deutscher Städte an die Aufstellung einer Liste besonders empfehlenswerter Jugendunterhaltungsfilme zu gehen, zeitigte kein Ergebnis. Immer wieder ausgesprochene Bitten um Rat bei der Auswahl solcher Bildstreifen führten schließlich dazu, daß der Leiter der Bildstelle zu persönlichen Auskünften sich entschloß, wie er auch persönlich von Herstellerfirmen um sein Ur-

teil über Entwürfe zu Märchen- und Sagenfilmen, noch mehr über fertige Bildstreifen ähnlichen Inhalts angegangen wurde. Dagegen hat die Bildstelle als solche mehrfach städtischen Steuerbehörden gegenüber ihr Urteil darüber abgegeben, ob dieser oder jener Bildstreifen nicht rein belehrenden, doch kulturell bedeutungsvollen Inhalts von der Lustbarkeitssteuer freizulassen sei. Namentlich die Steuerbehörden von Berlin und Leipzig stützen sich regelmäßig auf die Entscheidungen der Bildstelle.

Die Bemühungen der Bildstelle um Förderung des Lehrfilms erstrecken sich nicht nur auf die Steigerung des Wertes der Bildstreifen selbst, sondern auch auf die Methodik ihrer Verwendung in Schulen und richten sich demgemäß nicht bloß an die Hersteller, sondern auch an die Abnehmer, also an Schulen und Lehrerschaft. So veranstaltete die Bildstelle vom 4. bis 9. Oktober 1920 die erste deutsche Bildwoche, die sich mit der Methodik, Organisation und Technik des stehenden und laufenden Lichtbildes beschäftigte*), sowie vom 21. bis 23. März 1921 eine landwirtschaftliche Bildwoche, beide in Berlin. Bei der zweiten Veranstaltung handelte es sich um die beiden Fragen, wie der Film sich zu Belehrungen über die Steigerung der landwirtschaftlichen Erzeugnisse verwenden lasse und wie durch ländliches Unterhaltungs-Lichtspiel der Landflucht entgegengewirkt werden könne. Die zweite deutsche Bildwoche, die wieder umfassend dem stehenden und laufenden Lichtbild, diesmal auch dem Hand- und Wandbild galt, wurde vom 18. bis 24. September 1921 in München von der Bildstelle in Gemeinschaft mit dem Bayrischen Verband zur Förderung des Lichtbildwesens veranstaltet. Sie breitete im wesentlichen die starken Anregungen, die ihre Vorgängerin gegeben hatte, weiter aus, erinnerte erneut aber auch an die Behandlung künstlerischen Bildschmucks in Schulen, die gerade in München gepflegt wird. Einzelne Laufbildvorführungen außerhalb Berlins veranstaltete die Bildstelle in Köln am 22. bis 23. Oktober 1920, ferner auf pädagogischen Wochen des Zentralinstituts, so in Essen, in Breslau, in Wiesbaden und in Aachen. Als selbständige Unternehmungen der Bildstelle wurden z. B. in den Räumen des Zentralinstituts zehn Aufführungen von „Filmen im Dienste der Jugendbildung“, sechs Vorführungen medizinischen Inhalts für Berliner Ärzte, drei Vorführungen des Bildstreifens „Griechisches Frauengewand“ vor der Archäologischen Gesellschaft, vor Vertretern der Berliner Konfektion und vor Lehrern des Griechischen und Lateinischen an höheren Schulen, ferner eine Vorführung eines hygienischen Lehrfilms vor dem Roten Kreuz veranstaltet. Von besonderem Interesse war die Abhaltung einer geographischen Schulstunde am laufenden Licht-

*) Ein ausführlicher Bericht über die Tagung ist im Jahre 1921 unter dem Titel „Das stehende und laufende Lichtbild“ im Verlage der Lichtbildbühne erschienen. (Herausgegeben von Prof. Dr. Lampe und Prof. Dr. Hildebrandt.)

bild im Januar 1920, bei der gleichzeitig Quintaner, Tertianer und Primaner der Körnerrealschule unterrichtet wurden. Der Herr Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung und andere Vertreter der Schulaufsichtsbehörden wohnten der Unternehmung bei. Auch biologischer, mathematischer und deutscher Unterricht wurde bei verschiedenen Anlässen am Lehrfilm vorgeführt, mit verschiedenen Klassen eines Realgymnasiums, einer Realschule und einer Mädchenmittelschule. Eine biologische Unterrichtsstunde wurde auch in Dortmund abgehalten.

Wie die Lehrfilmabteilung erteilt auch die Abteilung für Glaslichtbilder zunächst Auskunft über das bei Firmen und Gesellschaften vorhandene Material an Bildern. Während aber die Bildstelle für Laufbilder weder ein Archiv noch eine Verleihvermittlung unterhält, legte sie bei sich eine Sammlung von Glaslichtbildern an, teils zum Gebrauch bei den Vorlesungsreihen der pädagogischen Abteilung, teils für die Stoffgebiete, die nur lückenhaft bei den Lichtbildverlägen und -verleihern vorhanden sind. Bisher belaufen sich die eigenen Lichtbilder auf rund 4700 Stück, darunter gehören nahezu 3100 allein dem Gebiete der Biologie an. Ein gedrucktes systematisches Verzeichnis ist für die Abteilung Pflanzenkunde vorhanden und kann käuflich abgegeben oder entliehen werden. Ein in Maschinenschrift angefertigtes für die Abteilung Zoologie, ebenfalls nach Sachgebieten geordnet, ist nur entleihbar. Für die übrigen Abteilungen (Geographie, Heimatkunde, Industrie und Technik, Archäologie, Geschichte, Volkskunde, Mineralogie) besteht eine Kartothek.

Die Bildstelle unterhält Fühlung nicht nur mit den Verlagshandlungen und den Gesellschaften, die Bilder verleihen, sondern vor allem mit der städtischen Lichtbilderei von Groß-Berlin und mit staatlichen Lichtbildereien für Jugendpflege. Sie besitzt die Verzeichnisse der Bestände der vorhandenen Lichtbildereien und berät Interessenten, insbesondere auch Behörden beim Ausbau vorhandener Einrichtungen oder bei Neugründungen. So wirkte sie in Liegnitz mit bei einer von ihr angeregten Veranstaltung am 30. März 1921, durch welche die Kreisschulinspektoren, die Bürgermeister der Landstädte, die Landräte, die Landlehrerschaft auf Wesen und Wert des heimatkundlichen Lichtbildes hingewiesen wurden, damit sich der Lichtbildwerfer auch in Dorfschulen einbürgere und örtliche Liebhaberphotographen sich in den Dienst des Ausbaues der Schullichtbildsammlungen stellten. Neben der Zentrallichtbilderei bei der Regierung sollen dort kleine Kreis-Leihsammlungen von Lichtbildern angelegt werden, außer denen dann noch die einzelnen Schulen einen geringen Bestand ständig gebrauchter heimatlicher Bilder besitzen könnten. Nach dem Muster der Liegnitzer Bilderei-Organisation können andere Regierungslichtbildereien angelegt werden.

Die Bildstelle hat in der eigenen Lichtbilderei dem heimatkundlichen Bilde besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Eine von Prof.

Dr. Spatz begonnene Sammlung von Bildern aus Berlin und der Mark Brandenburg blieb wegen des Todes unseres Mitarbeiters leider unvollendet; sie wird jedoch jetzt fortgesetzt, so daß gegenwärtig bereits ein Bestand von etwa 300 Bildern beisammen ist.

Eine andere Bildergruppe, der die Bildstelle ihre Aufmerksamkeit zuwendet, sind Fliegerbilder. Regierungsbaumeister Ewald hat sich dieser Bilder besonders angenommen. Er wurde im Oktober 1919 durch den Herrn Minister für Handel und Gewerbe dem Zentralinstitut zur Verfügung gestellt und war bis zum 31. März 1920 dauernd, seither einmal wöchentlich an der Bildstelle beschäftigt, um namentlich für das technische Lehrfilmwesen zu wirken. Die Bildstelle hat zur Förderung des Fliegerbildes die Bildung eines kleinen Ausschusses von Sachverständigen begünstigt, der mehrfach in den Räumen des Zentralinstituts tagte (Herbst 1919). Auch den Tagungen der Leiter staatlicher Lichtbildereien hat die Bildstelle im Oktober 1919 und 1920 Unterkunft gewährt und sich an den Verhandlungen beteiligt. Ebenso beteiligte sie sich gemeinschaftlich mit der Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht an Sitzungen des Normenausschusses, der über die Diapositivformate eingehend beraten hat.

Auf Anregung der Bildstelle ließ die Lichtbildverleihstelle für den Regierungsbezirk Breslau 20 Schulvorträge durch Studienrat Hielscher über „das unbekannte Spanien“ mit den von ihm aufgenommenen Bildern für Breslauer Schulen im Victoria-Lichtspielhaus halten.

Zu den ältesten Plänen des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht gehört auch der, für gewisse Stoffgruppen zweckmäßige Bilderreihen zu sammeln, sie auf ein Normalformat (32×48 cm) zu bringen und als anregendes Anschauungsmittel den Schulen zur Entleihung anzubieten. Während des Krieges hat so der Assistent am Kunstgewerbemuseum Dr. Bernoulli 1000 Abbildungen zur deutschen Kulturgeschichte zusammengestellt, die auf gleichartige Kartons gezogen wurden. Zur Ausleihung ist es freilich nicht gekommen, wohl aber wurden die Tafeln bei Vorlesungen im Zentralinstitut vielfach benutzt. Dagegen trat im Herbst 1921 die preußische Staatliche Bildstelle (Meßbildanstalt) mit dem Gesuch an das Zentralinstitut heran, gemeinsam mit ihr eine Wanderausstellung gewisser Reihen von Bildern der Meßbildanstalt durch den ihr angegliederten Deutschen Kunstverlag zu veranstalten, die jeder um die Ausstellung sich bewerbenden Schule auf einen Monat gegen eine mäßige Leihgebühr zur Verfügung gestellt werden soll. Die Bildstelle erklärte sich gern bereit, die Meldungen der Schulen zu sammeln. Bisher sind sechs Reihen großer Bilder in leichten Rahmenleisten zusammengebracht, zwei über griechische Baukunst, drei über deutsche Dome, eine über preußische Schlösser. Die Meldungen der Schulen sind über alle Erwartungen zahlreich eingelaufen.

5. Die Zentrale für Volksbücherei.

Seit dem letzten Bericht war die Zentrale für Volksbücherei durch den Abschluß des Krieges und seine Folgen beeinflusst. Die Bibliothekskurse waren allerdings voll besucht: April 1919/21 von 32 Schülern, April 1920/22 von 29 Schülern, April 1921 bis Dezember 1921 von 31 Schülern in je zwei Kursen; davon waren vier Herren und die übrigen Damen. Die Zahl der Lehrkräfte betrug 14. Neben den Vortagsreihen — zehn in Oberkursen, elf in Unterkursen — fanden Übungen statt im Katalogisieren, Buchbinden, Stenographieren, in der Büchereiverwaltung und im Gebrauch der Bibliotheksschrift. Auch besuchten die Schüler eine Anzahl von Bibliotheken und buchgewerblichen Betrieben unter fachkundiger Führung.

Außer den Lehrgängen für volle Ausbildung wurden kurze (dreitägige) Kurse für Bibliothekare von Volksbüchereien in den Provinzen durchgeführt: im September 1919 in Frankfurt a. O., Oktober 1919 in Stettin, Kiel, Merseburg, April 1920 in Frankfurt a. O., Juli 1920 in Erfurt, September 1920 in Hagen i. W. und in Merseburg, Oktober 1921 in Merseburg. Der Leiter der Zentrale für Volksbücherei wurde zu Vorträgen in diese Städte entsandt, in Behinderungsfällen wurde für Ersatz gesorgt. Weitere vorbereitete Kurse konnten leider nicht durchgeführt werden.

Im Anschluß an die Kurse in Kiel und Merseburg 1919 wurden Beratungsstellen für Volksbüchereien ins Leben gerufen. Gelegentlich des Kursus in Merseburg Oktober 1921 schloß sich Erfurt der Merseburger Beratungsstelle an.

Im Juli 1921 wurde der Leiter der Zentrale durch das Reichswehrministerium zu einem vierzehntägigen Kursus über Verwaltung und Einrichtung von Bibliotheken vor den Direktoren der neuen Heeresbüchereien berufen.

Die Kurse wurden jedesmal dankbar aufgenommen, ihre Wiederholung und Fortsetzung wird von den Teilnehmern lebhaft gewünscht. Es sind Kurse für 1922 in Vorbereitung, auch an Mittelpunkten der Büchereiarbeit.

In den Jahren April 1920 bis Dezember 1921 legten 27 Schüler das Examen für den mittleren Dienst ab. Es darf festgestellt werden, daß geprüfte Anwärter auf bibliothekarische Stellungen, sobald sie sich um solche bemühten, stets unter guten Bedingungen aufgenommen wurden, sowohl im eigentlichen Bibliotheksdienst wie an Stellen, wo bibliothekarische, archiv-, verwaltungs- und bürotechnische Kenntnisse verlangt wurden. Darüber, daß die Schüler den gestellten Anforderungen voll genügten, liegen an die Zentrale gesandte Dankschreiben vor. Die Nachfrage nach Schülerinnen der Zentrale ist so groß, daß im letzten Halbjahr 1921 von der Zentrale aus achtzehn Stellungen besetzt werden konnten. Bei Besetzung von Vorstandsstellen in Stadtbibliotheken ist die Zentrale in einer Reihe von

Fällen gefragt worden. Die von ihr vorgeschlagenen Persönlichkeiten sind übernommen worden. Zur Zeit scheint die Nachfrage für Bibliothekare nachzulassen, nicht aber die für gute Kräfte in anderen Berufen, bei denen bibliothekarische Ausbildung nützlich ist, z. B. im Buchhandel.

An der Durchführung der technischen und praktischen Sammlungen der Zentrale konnte erst in zweiter Linie gearbeitet werden, da das verfügbare Personal mit der Versorgung der Schule und den daraus sich ergebenden Arbeiten voll in Anspruch genommen war. Doch wurde der höchst wertvolle Apparat der „Paradigmatischen Bibliothek“ für Zwecke der katalogtechnischen Ausbildung der Schüler (rund 4000 Blatt mit bibliographischen Zusätzen versehene Titelabbildungen) fertiggestellt. Die durch Vereinbarung mit deutschen Verlegern zur Lieferung von Freiemplaren im Herbst 1920 schon fast gesicherte Buchkritik für Volksbüchereien fand leider im letzten Augenblick wieder Hindernisse, so daß sie noch nicht durchgeführt werden konnte.

Die Inanspruchnahme der Zentrale durch Ratsuchende für bibliothekarische Aufgaben dauerte fort. Doch macht sich die für Bibliotheksaufgaben ungünstige Zeit immerhin bemerkbar. Die mündliche Auskunftserteilung, auch die Vorlage von Material der Zentrale hat sich gesteigert; sowohl die mündliche wie die schriftliche Auskunftserteilung hatte oft weitgehende Ansprüche zu befriedigen. Ein Rückgang ist leider während einer längeren Erkrankung des Leiters nicht zu vermeiden gewesen — seitdem schnell die Benutzung und Inanspruchnahme der Stelle rasch empor.

Der Apparat an Hilfsbüchern für Bibliothekswissenschaft und der Handapparat konnte bei den hohen Bücherpreisen nur wenig erweitert werden.

Zu erwähnen ist, daß im Januar 1921 die 30. Berliner Volksbücherei gemäß dem mit der Stadt Berlin abgeschlossenen Vertrage in den Räumen der Zentrale eröffnet wurde. Der Zuspruch ist lebhaft und steigend.

Im Oktober 1921 war ein Umzug der Bibliothekskurse in das erste Stockwerk des Dienstgebäudes durchzuführen, da die Auskunftsstelle für Schulwesen der zeitweilig an die Zentrale abgetretenen Räume bedurfte. Seit dem genannten Zeitpunkt steht die Schule unter besonderer Leitung des Prof. Dr. R a m m.

Ein neues (das dritte) Stück der Schriften der Zentrale ist im Druck. Es ist dies eine Schrift der Bibliothekssekretärin Fräulein B e r n h a r d i. Sie ist als Lehrbuch zum Unterricht im Katalogisieren nach der preußischen Instruktion bestimmt.

6. Die Kunstabteilung.

Die im Frühjahr 1920 neugebildete „Kunstabteilung“ soll ihre Wirksamkeit auf die Gebiete der künstlerischen Erziehung der

Jugend und der allgemeinen volkstümlichen Kunstpflege erstrecken. Ihre Aufgabe ist, das einschlägige Material zu sammeln und so zu verarbeiten, daß sie imstande ist, auf ihrem Gebiete jederzeit Auskunft zu erteilen, Anregungen zu geben und beachtenswerte Bestrebungen bekanntzumachen und zu fördern. Durch praktische Beispiele sucht sie Wege zu zeigen, die zu künstlerischer Beeinflussung und Geschmacksbildung in der Schule führen können.

In Verfolg der durch diese Richtlinien festgelegten Ziele hat die Kunstabteilung zunächst eine Reihe von Jugendabenden veranstaltet, an denen teils im Zentralinstitut, teils in verschiedenen Schulsälen Groß-Berlins Vorführungen eines Marionetten-, Kasperle- und Schattenspieltheaters geboten wurden. Wie Prof. André Jolles-Leipzig in einem einleitenden Vortrage im Zentralinstitut am 18. Oktober 1920 vor den Direktoren und Rektoren der Berliner Schulen ausführte, sollten sie zeigen, welche dem Kinde gemäßen Wirkungen sich mit verhältnismäßig einfachen Mitteln erzielen lassen, und die Schüler zur selbsttätigen Herstellung von ähnlichen Puppentheatern anregen. Den Vorführungen des von Prof. André Jolles und Frau Grittli Jolles-Böcklen geschaffenen und geleiteten Theaters, die in die Zeit vom Oktober bis Dezember 1920 fielen, schloß sich zwischen Neujahr und Ostern 1921 ein Lehrgang in der Staatlichen Kunstschule an, in dem unter Anleitung von Fräulein Gertrud Richards gezeigt wurde, wie solche Theater und die dafür nötigen Puppen herzustellen seien.

Neben diese ersten Beispiele unmittelbarer Einwirkung auf die Jugend traten Veranstaltungen, die sich an die Lehrkräfte der Schulen wandten.

Als erste Einrichtung dieser Art wurde in der Zeit vom 4. Februar bis 18. März 1921 ein „Lehrgang mit Übungen zur Einführung in die rhythmisch-gymnastische Methode“ mit besonderer Berücksichtigung des Gesangsunterrichts abgehalten. Die Leitung lag in den Händen der Damen Gorter und van Scheltema vom Berliner Dalcroze-Seminar; der Kursus umfaßte Improvisation (Rhythmus, Melodie, Harmonie), Gehörbildung (Tonalitätsgefühl, Modulationsfähigkeit, Funktionsgefühl, relatives und absolutes Tonbewußtsein), Rhythmik (Zeitgefühl, Raumgefühl, Kraftgefühl).

In die Zeit vom 17. bis 21. Mai fiel die Abhaltung der ersten Schulmusikwoche. Ihre Aufgabe sollte es sein, zur Klärung der Schulgesangsfragen beizutragen; das Programm enthielt deshalb neben allgemeinen Vorträgen auch Darstellungen der wichtigsten Schulgesangsmethoden und Vorführungen, die eine Anwendung der Grundsätze des Arbeitsunterrichts auf den Gesangsunterricht zeigen sollten. Die Veranstaltungen erfreuten sich eines über alle Erwartungen starken Besuches aus ganz Deutschland. Ein ausführlicher Verhandlungsbericht mit Abdruck der Referate wird demnächst ge-

sondert im Verlage Quelle & Meyer, Leipzig, erscheinen, deshalb mag hier von eingehenderen Darstellungen abgesehen und nur die Übersicht über die Veranstaltungen abgedruckt werden:

1. Prof. Thiel, Die Bedeutung der ersten Schulmusikwoche — 2. Prof. Dr. Abert, Stellung des Musikunterrichts im Gesamtorganismus der Schule — 3. Prof. Paul, Neue Aufgaben im Schulmusikunterricht — 4. Fritz Jöde-Hamburg, Grundlagen musikalischer Betätigung in Schule und Leben — 5. Prof. Sonderburg-Kiel, Die Schule als Mittelpunkt städtischer Musikpflege — 6. Gesanglehrer Ast, Methoden des Schulgesangunterrichts — 7. Prof. Rolle, Aufgaben und Ziele des Schulgesangunterrichts — 8. Gesanglehrer Blensdorf und Gesanglehrerin Charlotte Pfeffer, Rhythmisch-gymnastische Methode und ihre Anwendung im Schulgesangunterricht — 9. Maria Leo, Tonika-Do-Methode — 10. Prof. Eitz, Tonwort-Methode — 11. Gesanglehrer Kühn, Das Prinzip der Arbeitsschule im Musikunterricht — 12. Lehrer Jensen, Gemeinschaftsunterricht in der Gestunde einer Volksschuloberklasse — 13. Rektor Hoffmann und Lehrer Schöffner, Praktische Unterrichtsbeispiele aus der Volksschule — Praktische Unterrichtsbeispiele aus höheren Lehranstalten: 14. Gesanglehrer Ast, Rhythmik, Tonalität, aktive Teilnahme — 15. Gesanglehrer Hastung, Lautbildung — 16. Gesanglehrer Dr. Schipke, Hermeneutik — 17. Prof. Dr. Schäfer, Demonstrationen und Versuche zur Lösung von Aufgaben eines künftigen musikpädagogischen Forschungsinstitutes — 18. Gesanglehrer Kühn, Wesen, Probleme und Methoden der wissenschaftlichen Musikpädagogik — 19. Prof. Dr. Sachs, Führung durch die Sammlung alter Musikinstrumente.

Als Veranstaltung des Winters 1921/22 wird seit Oktober 1921 ein Lehrgang für künstlerische Körperbildung abgehalten, der die Bestrebungen nach Veredelung der Körperbildung und das Verständnis für künstlerische Bewegung zu fördern bestimmt ist. In zwei Parallelkursen werden jugendliche Lehrerinnen, insbesondere Turnlehrerinnen, Gesanglehrerinnen, Jugendleiterinnen, Hortnerinnen wöchentlich zwei Stunden in künstlerischer Körperbildung, zwei Stunden in Gymnastik und eine Stunde in Anatomie unterwiesen. Die Leitung liegt in den Händen von Elizabeth Duncan und Max Merz von der Elizabeth-Duncan-Schule, Wildpark-Potsdam.

Neben diesen Veranstaltungen her läuft die ständige Sammel- und Auskunftstätigkeit der Kunstabteilung, deren Rat für die Veranstaltung von Schul-Theateraufführungen, Konzerten, Dichtern, Elternabenden u. dgl. bereits häufiger in Anspruch genommen ist.

Ein Zettelkatalog über die gesamte Literatur des Zeichnens, der von Zeichenlehrer Th. Wunderlich bearbeitet worden ist, liegt bereits nahezu vollendet vor. (Über den Plan des Katalogs vgl. „Päd. Zentralbl.“, Jg. II, S. 349—352.)

Die Kunstabteilung wird einstweilen vom Geh. Oberregierungsrat Prof. Dr. Pallat geleitet. Ihm steht der Referent im Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Prof. Kestenberg für die Fragen der Musik, sowie Dr. Hans Lebede für die Fragen der Literatur und des Schultheaters zur Seite.

7. Die Auslandsabteilung.

Die am 1. November 1919 begründete Auslandsabteilung, deren Leitung Prof. Dr. Schiff übertragen worden ist, hat im Sinne der ihr gegebenen Richtlinien (vgl. Päd. Zentralbl. Jg. I S. 377) sich in den beiden Berichtsjahren bemüht, die Verbindung des Zentralinstituts mit dem Auslande planmäßig aufzunehmen und auszubauen. Dieser Aufbau hat sich hauptsächlich nach zwei Richtungen hin erstreckt. Erstens wurde angestrebt, die bisher nur für das deutsche Inland eintretenden Kräfte und Hilfsmittel des Zentralinstituts auch dem deutschsprachigen Auslandsschulwesen zugute kommen zu lassen. Das zweite Ziel war, überhaupt mit dem Erziehungs- und Unterrichtswesen des Auslandes sachliche und persönliche Verbindungen anzubahnen und insbesondere mit gleichartigen pädagogischen Organisationen des Auslandes Austauschbeziehungen anzuknüpfen.

Das deutschsprachige Schulwesen im Auslande umfaßt gegenwärtig zunächst die reichsdeutschen Auslandsschulen, die sich bereits vor dem Weltkriege überall da gebildet hatten, wo inmitten fremdsprachiger Umgebung deutsche Kolonien oder Siedlungen bestanden. Ihre Zahl ist durch die deutschen Schulen, die in den durch den Friedensvertrag vom Reiche losgelösten Gebieten bestehen geblieben sind, erheblich vermehrt worden. Sodann sind auf Grund des Rechtes der nationalen Minderheiten, für ihr Schulwesen selbst zu sorgen, große autonome deutsche Schulsysteme in verschiedenen Staaten Europas (vgl. S. 221) in der Bildung begriffen.

Die Begründung der Abteilung ist von den deutschen Auslandsschulen um so mehr mit Freude aufgenommen worden, als die Mehrheit von ihnen bisher ohne lebendige Fühlung mit dem Unterrichtswesen in der Heimat ein Sonderdasein geführt hat. Namentlich seit 1914 haben viele dieser deutschen Schulen kaum noch eine Verbindung mit der Heimat gehabt. Die auf diesem Gebiet einsetzenden Arbeiten der Auslandsabteilung bestehen in erster Linie in Raterteilung und Hilfeleistung bei der Ausstattung der deutschen Auslandsschulen mit guten und modernen Lehrmitteln deutscher Herkunft und mit deutschen Lehrbüchern. Damit ergibt sich von selbst auch eine Förderung der deutschen Lehrmittelindustrie. Die Lehrmittel, die nur in vorzüglicher und neuester Ausführung hinausgesandt werden, sollen zugleich für die deutsche Lehrmittelindustrie werbend wirken, so daß die deutschen Auslandsschulen mit der Zeit gewissermaßen lebende Musterausstellungen werden.

Neben dieser mehr aufs Individuelle eingestellten Tätigkeit für die einzelnen deutschen Auslandsschulen stehen die Bemühungen der Auslandsabteilung um die organisierten, im Aufbau oder im Wiederaufbau begriffenen autonomen deutschen Schulsysteme großer zusammenhängender Siedlungsgebiete. Auch hier handelt es sich vor allem um die Auswahl und Beschaffung geeigneter deutscher

Lehrmittel und deutscher Lehrbücher, weiterhin um Beratung bei der Ausarbeitung eigener Unterrichtsbücher und bei der Aufstellung von Lehrplänen, sowie um Mitarbeit bei der Fortbildung der Lehrer usw.

In besonders rege Beziehungen ist die Auslandsabteilung zu dem früher ungarischen, jetzt rumänischen Teile des Banáts (Hauptort: Temesvar) getreten. Die in Temesvar im August 1920 unter dem oberhirtlichen Schutze des römisch-katholischen Bischofs Dr. von Glattfelder begründete „Katholische deutsche Lehrerbildungsanstalt“ entsandte nach Schluß ihres ersten Schuljahres im Juli 1921 ihre zwölf Absolventen unter Führung des Direktors Dr. Kräuter zu einer mehrwöchigen Studienreise nach Deutschland. Die Vorbereitungen für diese Fahrt (26. Juli bis 20. August 1921) sowie die Sorge für deren Durchführung hatte die Auslandsabteilung in Verbindung mit dem Verein für das Deutschtum im Auslande, dem Deutschen Auslandsinstitut in Stuttgart, dem Katholischen Caritas-Verband und dem Berliner Lehrerverein übernommen. Die Reise berührte zunächst Dresden; daran schlossen sich Berlin (5 Tage), wo das Zentralinstitut im Mittelpunkt stand, Hamburg, Weimar, Erfurt, Fulda, Nürnberg, Stuttgart (6 Tage) und München. Stets waren mit dem Besuch der Städte Ausflüge in die Umgebung verbunden. Überall fanden die Temesvarer Reisenden herzlichste und gastfreundlichste Aufnahme. Der starke Widerhall, den diese erste planmäßige Studienreise deutschsprachiger Auslandslehrer nicht nur im Banat (wo in zahlreichen deutschen Orten von Teilnehmern der Reise in Vorträgen über die Reise berichtet worden ist), sondern auch in anderen deutschen Siedlungsgebieten gefunden hat, läßt hoffen, daß ihr öfters derartige Reisen folgen werden, für die die Erfahrungen des ersten Versuches verwertet werden können.

Eine Mittelstellung zwischen den reichsdeutschen Auslandsschulen und den autonomen deutschen Schulsystemen großer zusammenhängender Siedlungsgebiete nehmen innerhalb des deutschsprachigen Auslandsschulwesens die deutschen Schulen in Südamerika ein. Die von den Ortsgruppen Hamburg und Bremen des Vereins für das Deutschtum im Ausland Anfang Januar 1922 in Porto Alegre (Brasilien) veranstaltete deutsche Lehr- und Unterrichtsmittelausstellung bot dem Zentralinstitut Gelegenheit zur Mitarbeit. Die Ausstellung ist angeknüpft worden an den II. deutsch-brasilianischen Schultag, hat aber nicht nur den dort zahlreich versammelten deutschen Schulmännern und Schulvorständen, sondern auch den Vertretern des brasilianischen Schulwesens gegolten. Nach Schluß des Schultages hat das gesamte Material als Wanderausstellung den Weg durch Südamerika angetreten; es soll schließlich der Bestimmung der Aussteller bzw. der Stifter entsprechend geschenkweise an deutsche Lehrerseminare und Schulen Südamerikas verteilt werden. Zu dieser Ausstellung hat das Zentralinstitut eine vollständige Sammlung seiner Veröffentlichungen

(20 Nummern) und außerdem eine Muster-Volksbücherei ausgestellt. Sie bestand aus 158 Bänden, alle gleichmäßig gebunden, eingeschlagen, etikettiert, signiert usw., dazu zwei Katalogen, einem alphabetischen und einem sachlichen, sowie Mustern des gesamten bibliothekarischen Handwerkszeugs zur Verwaltung und Einrichtung einer Volksbücherei. Auch ist das Zentralinstitut mit Erfolg bemüht gewesen, bei den ihm nahestehenden Lehrmittelfirmen und Verlagsbuchhandlungen für die Beschickung der Ausstellung zu wirken.

Um die geschichtliche Entwicklung, das Wesen und die Bedeutung des Deutschtums im Auslande, namentlich der deutschen Auslandsschule, in ihrer unterrichtlichen und erzieherischen Bedeutung der Lehrerschaft näher zu bringen und um für eine unterrichtliche Verwertung dieses Gebietes Grundlagen und Anregungen zu bieten, hat das Zentralinstitut im Einvernehmen mit dem Verein für das Deutschtum im Auslande (Berlin) und dem Deutschen Auslandsinstitut (Stuttgart) im Januar und Februar 1921 einen „Lehrgang über Aus-land-Deutschtum“, insbesondere über deutsches Schulwesen im Auslande“ veranstaltet. Der Lehrgang bestand zunächst aus neun in sich abgeschlossenen, aber organisch zusammenhängenden Vorlesungen, deren ersten vier die allgemeinen Gesichtspunkte behandelten, während die folgenden fünf einigen für das Ausland-Deutschtum wichtigen Kulturkreisen gewidmet waren:

1. Historisch-volkswirtschaftliche Einführung (Professor Dr. Koetzschke-Leipzig) — 2. Die politisch-rechtliche Entwicklung und Stellung der deutschen Auslandsschule (Legationsrat Dr. Soehring) — 3. Organisatorisch-pädagogische Fragen des deutschen Auslandsschulwesens (Domschuldirektor Dr. Gaster-Kammin) — 4. Kulturpolitische Ziele der deutschen Auslandsschule (Prof. Dr. Rühlmann) — 5. Das Deutschtum im russisch-polnischen Kulturkreis (Pfarrer Schleuning) — 6. Das Deutschtum im nordamerikanisch-englischen Kulturkreis (Studierat Dr. Kartzke) — 7. Das Deutschtum im österreichisch-slawischen Kulturkreis (Gesandter a.D. Prof. Dr. Ludo Hartmann-Wien) — 8. Das Deutschtum im spanisch-portugiesischen Kulturkreis (Konsul Dr. Mann) — 9. Das Deutschtum im ostasiatischen Kulturkreis (Generalsekretär Dr. Wertheimer-Stuttgart).

Weitere drei Vorlesungen, die darlegen sollten, wie die Kenntnis des Ausland-Deutschtums für die einzelnen Unterrichtsfächer des heimatlichen Schulbetriebes nutzbar gemacht werden kann, wurden im Rahmen der im April 1921 stattgehabten Pädagogischen Osterwoche (vgl. S. 183) gehalten:

10. Ausland-Deutschtum und Volksschulunterricht (Rektor Luckau-Königswusterhausen) — 11. Das Ausland-Deutschtum in der Schule, insbesondere im Geschichtsunterricht (Dr. Fittbogen) — 12. Ausland-Deutschtum und neu-sprachlicher Unterricht (Domschullehrer Dr. Gaster-Kammin).

Auch bei der Reichsschulkonferenz (Juni 1920) wurde die Aus-landabteilung in dem für das deutsche Auslandsschulwesen eingesetzten Ausschuß XVI beteiligt. Ein Bericht über diese Sitzung ist von Legationsrat Dr. Soehring in dem vom Zentralinstitut veröffentlichten Buche „Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen“ Seite 215 bis 226 gegeben.

Das schon mehrfach erwähnte Zusammenarbeiten der Auslandsabteilung mit Organisationen, deren Ziele zum Teil die gleichen sind — insbesondere mit dem Verein für das Deutschtum im Auslande (Berlin) und dem Deutschen Auslandsinstitut (Stuttgart) —, ist von der Auslandsabteilung stets mit besonderer Sorgfalt gepflegt worden. Um die Einrichtungen und Hilfsmittel des Stuttgarter Auslandsinstituts näher kennenzulernen und persönliche Fühlung mit den leitenden Persönlichkeiten zu nehmen, sind der Leiter des Zentralinstituts und der Leiter der Auslandsabteilung Anfang Juni 1921 einige Tage in Stuttgart gewesen.

Die zweite Hauptaufgabe der Auslandsabteilung galt, wie schon eingangs erwähnt (S. 220), dem Unterrichtswesen des Auslandes als solchem. Trotz aller Hindernisse und Hemmungen sind bereits eine Reihe von Fortschritten erzielt worden.

Die mit gleichartigen oder ähnlichen Organisationen des Auslandes angeknüpften Verbindungen finden vielfach ihren äußeren Ausdruck im Schriftenaustausch. Zu nennen sind: in der Schweiz das Schweizerische Schulmuseum in Bern, die Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren in Liestal und die Schweizerische Stiftung zur Förderung von Gemeindestuben und Gemeindehäusern in Zürich; in den Niederlanden das Nederlandsch Schoolmuseum in Amsterdam*); in Schweden die von Lektor Dr. Swenning in Stockholm herausgegebene „Tidning för Sveriges Läröverk“ und die von Prof. Dr. E. Th. Walter in Lund geleitete Geschäftsstelle der „Svensk-Tyska Akademiska Förbundet“; in Spanien das Museo Pedagógico Nacional in Madrid, dessen „inspektor agragado“ Dr. Lorenzo Luzuriaga im November 1920 das Zentralinstitut besucht**) und die Übersendung einer reichhaltigen Sammlung (16 Nummern) der Veröffentlichungen des Museo Pedagógico veranlaßt hat, und die staatliche Junta para aplicación de estudios in Madrid, die ähnlich wie das Zentralinstitut schon seit zehn Jahren Lehrgänge und Kurse für die spanische Lehrerschaft veranstaltet; in Griechenland, wo namentlich Prof. Dr. Skias die Verbindung mit dem Zentralinstitut eifrig pflegt, das von Prof. Dr. Exarchopoulos geleitete Pädagogische Seminar der Universität Athen, die ihrerseits Stiftermitglied der „Gesellschaft der Freunde des Zentralinstituts“ geworden ist; in Litauen das hebräische

*) Auf der Anfang September 1921 in Amersfoort abgehaltenen 90. Allgemeinen Versammlung der „Genootschap Leeraren Nederl. Gymnasia“ hat Oberlehrer G. Ras vom Städtischen Gymnasium in Haarlem einen längeren Vortrag über das Zentralinstitut gehalten. Ein Referat darüber hat der „Nieuwe Rotterdamsche Courant“ in seiner Nummer vom 4. September 1921 gebracht.

**) Die bei seinem Besuch empfangenen Eindrücke hat Herr Luzuriaga in der großen Madrider Zeitung „El Sol“ (Nr. 1034 vom 2. Dezember 1920) unter dem Titel „Una nueva institución pedagógica: el Instituto Central de Educación e Instrucción de Berlin“ zu einem ausführlichen und sympathisch gehaltenen Aufsatz zusammengefaßt.

Schulwesen Litauens, das sich neuerdings in die „Jüdische zentrale Schulorganisation Mittel-Litauens und Polens“ eingegliedert hat; in Rußland das Volkskommissariat für Volkserziehung in Moskau und die ihm unterstellte Pädagogische Sektion des Russischen Staatsverlages in Berlin. Die in den Vereinigten Staaten von Nordamerika gewonnenen Verbindungen verdanken wir direkt oder indirekt zumeist der freundlichen Vermittlung des hervorragenden Vertreters der Anthropologie von der Columbia University in New York, Prof. Dr. Franz Boas. Vor allem hat die Columbia University selbst sich in entgegenkommendster Weise zum Schriftenaustausch bereit erklärt und eine große Auswahl ihrer Veröffentlichungen und Dissertationen zur Verfügung gestellt. Weitere Verbindungen mit nordamerikanischen Stellen sind in der Entwicklung begriffen. In Mittel- und Südamerika beruhen die Beziehungen des Zentralinstituts zunächst noch durchweg auf dem deutschen Schul- und Bildungswesen, das aber mit dem einheimischen enger zusammenhängt als anderswo. Endlich ist noch das im Aufbau begriffene Zionistische Unterrichtswesen in Palästina zu nennen, dessen führende und ausführende Organe mehrfach in ständige Beziehungen zu dem Zentralinstitut getreten sind.

Einen wesentlichen Anteil nimmt das Zentralinstitut auch an den Bestrebungen, die darauf hinzielen, den deutsch-schwedischen Beziehungen auf dem Gebiete des Schulwesens feste Formen zu geben. Ihren Ausgangspunkt haben diese Bestrebungen von der Deutsch-nordischen Schulkonferenz genommen, die am 6. und 7. September 1921 gelegentlich der „Nordischen Woche“ in Lübeck getagt hat, und an der der Leiter der Auslandabteilung als Vertreter des Zentralinstituts teilgenommen hat. Über ihre Ergebnisse ist im Pädagogischen Zentralblatt 1921, S. 299 ff. berichtet worden. Die Konferenz hat einen Ausschuß eingesetzt, der zunächst für einige besonders geeignete Schulen in Berlin, Lübeck und Stettin die Möglichkeit der praktischen Durchführung eines organisierten Lehrer- und Schüleraustausches schaffen will. Die Geschäftsführung dieses Ausschusses ist dem Zentralinstitut übertragen.

Bezüglich der Beziehungen des Zentralinstituts zu Lettland ist eine von 33 lettländischen Lehrern und Lehrerinnen in den Weihnachtsferien 1921 nach Berlin unternommene Fahrt zu erwähnen, bei der das Zentralinstitut den Gästen, denen es durch das Entgegenkommen der Preußischen Unterrichtsverwaltung in der Staatlichen Taubstummschule in Neukölln Quartier bereiten konnte, nach Möglichkeit einen Einblick in das pädagogische Leben gewährte.

Nur kurz hingewiesen sei noch auf den Austausch von japanischen und deutschen Schülerzeichnungen, bei dem das Zentralinstitut auf Anregung der Preußischen Unterrichtsverwaltung die Ausstellung der japanischen und die Sammlung und Weiterleitung der deutschen Schülerarbeiten übernommen hat.

8. Die Zweiganstalt Essen des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht.

Die zahlreichen auswärtigen Veranstaltungen des Zentralinstituts (vgl. S. 188 bis 196) legten den Gedanken nahe, an geeigneten Stellen Zweiganstalten des Instituts als feste Stützpunkte für seine Tätigkeit zu errichten — mit der Aufgabe, auch die feineren Bedürfnisse, wie sie sich für die Weiterbildung der Lehrerschaft ergeben, zu befriedigen, und damit zugleich Einrichtungen zu schaffen, die — ausgestattet mit den erforderlichen literarischen und technischen Hilfsmitteln — für die pädagogische Forschung und Fortbildung einen Mittelpunkt bilden können. Als Arbeitsfeld für diese Zweigstellen kommen — der Art, nicht freilich dem Ausmaße nach — im großen und ganzen dieselben Gebiete in Betracht wie für das Zentralinstitut selbst; doch muß ihre Organisation jeweils an die örtlich gegebenen Voraussetzungen und Bedingungen anknüpfen, wie anderseits auch der Umfang ihrer Tätigkeit örtlich begrenzt ist.

Die erste dieser Zweiganstalten wurde, gemäß dem Vorstandsbeschluß der Jubiläumstiftung vom 3. Januar 1920 (vgl. S. 169), für das rheinisch-westfälische Industriegebiet in Essen errichtet. Bei ihrer Begründung wurde zwischen der Jubiläumstiftung und der Stadt Essen ein Vertrag abgeschlossen. Danach hat die Zweiganstalt den Zweck, die wissenschaftlichen, ideellen und praktischen Aufgaben des Zentralinstituts durch eine wirksame örtliche Einwirkung im Industriegebiet zu erfüllen. Die Jubiläumstiftung ist Rechtsträgerin der Zweiganstalt. Ihr obliegt die gesamte Verwaltung. Zwecks beratender Mitwirkung wird ein Verwaltungsausschuß eingesetzt. Er besteht aus 15 Mitgliedern. Von ihnen werden ernannt: 5 vom Zentralinstitut, 4 von den der rheinisch-westfälischen Schulvereinigung angehörigen Gemeinden, soweit sie sich zur Zahlung eines laufenden jährlichen Beitrages zum Zentralinstitut bereit erklärt haben, und 4 von den Vertretungen der Lehrerschaft des Industriegebietes. Ferner gehören dem Verwaltungsausschuß als ständige Mitglieder an der Oberbürgermeister der Stadt Essen und der Oberleiter der Zweiganstalt.

Dem Verwaltungsausschuß wird im Einvernehmen mit der Stadt Essen ein pädagogischer Beirat von 30 bis 50 Mitgliedern zur Seite gestellt.

Zum Vorsitzenden des Verwaltungsausschusses der Zweigstelle wurde Oberbürgermeister Dr. L u t h e r - Essen ernannt.

Die feierliche Eröffnung der Zweigstelle fand am Sonntag, den 17. Oktober 1920, im Kruppsaale des Städtischen Saalbaues statt. Nach einleitenden Ansprachen des Vorsitzenden der Jubiläumstiftung Staatsminister Dr. S c h m i d t - O t t, des Leiters des Zentralinstituts Geh. Oberregierungsrat Prof. Dr. P a l l a t sowie des Oberbürgermeisters Dr. L u t h e r hielt Prof. Dr. N o h l - Göttingen

einen Vortrag über „Die Autonomie der Pädagogik“. Schon am Nachmittage vorher war eine Sonderausstellung „Wie kleide ich mein Kind?“ (vgl. S. 206) aus Anlaß der Begründung der Zweigstelle eröffnet worden. Frau Annemarie Pallat-Hartleben-Wannsee gab dazu in einem Vortrage ausführliche Erläuterungen. Beide Veranstaltungen bedeuteten zugleich den Auftakt für die „Pädagogischen Herbstwochen in Essen“, über die bereits auf S. 190 berichtet wurde.

Gleichfalls am 17. Oktober 1920 konstituierte sich der Verwaltungsausschuß der Zweigstelle. Zum Oberleiter der Zweigstelle wurde zunächst für ein Jahr Kreisschulrat Gerdes gewählt, dem als Assistentin Fräulein Lehrerin Edler beigegeben wurde.

In der zweiten Sitzung des Verwaltungsausschusses (5. 3. 1921) wurde über die Geschäftsanweisungen für den Leiter der Zweigstelle, für den Verwaltungsausschuß und für den Pädagogischen Beirat Beschluß gefaßt. — Als Grundlage für die Tätigkeit der Zweigstelle wurden die „Arbeitsgemeinschaften“, die bestimmte pädagogische Aufgaben oder Fachgebiete als selbständige Organe bearbeiten, anerkannt. Dabei soll für jedes Arbeitsgebiet eine „leitende“ Arbeitsgemeinschaft bestehen; die Sitze dieser „leitenden“ Stellen sind auf die dem Gebiet der Zweigstelle angehörenden Städte zweckentsprechend zu verteilen. Festgelegt wurde, daß für die Sachgebiete „Alte Sprachen“ und „Jugendkunde einschl. Pädagogik“ Essen, für „Arbeitsschule“ und „Heilpädagogik“ Dortmund, für „Kinderfürsorge“ Düsseldorf, für „Körperkultur“ Mülheim a. d. R., für „Werkstättenunterricht“ Hagen Vorort sein solle.

Weitere leitende Arbeitsgemeinschaften wurden in der Sitzung des Verwaltungsausschusses vom 21. November 1921 bestimmt, und zwar für „Biologie und Chemie“ (im Bergischen Land) Elberfeld, für „Erdkunde“ Duisburg. — Die Begründung einer Arbeitsgemeinschaft für Fach- und Fortbildungsschulwesen wurde in Aussicht genommen; der Vorort soll demnächst bestimmt werden.

In der gleichen Sitzung widmete Oberbürgermeister Dr. L u t h e r dem am 9. Oktober 1921 verstorbenen Oberleiter der Zweigstelle Schulrat Gerdes einen warmen Nachruf. Weiterhin erklärte sich der Ausschuß damit einverstanden, daß die Oberleitung dem Studiendirektor Vollmann-Essen kommissarisch übertragen, daß Fräulein Edler auf ein weiteres Jahr als Assistentin beschäftigt und daß mit der Einrichtung der Bibliothek der Zweigstelle Lehrer Savelsberg beauftragt werde.

Im Januar 1921 konnte die Essener Zweigstelle ihre eigenen von der Stadtverwaltung zur Verfügung gestellten Räume im 2. Gebäude des Realgymnasiums, Heinickestraße 8, beziehen.

Die Tätigkeit der Zweigstelle spielte sich in Essen selbst innerhalb von 15 Arbeitsgemeinschaften ab, die folgende Sachgebiete umfassen: Pädagogik, Heilpädagogik, katholische Religion,

evangelische Religion, Deutsch, alte Sprachen, neuere Sprachen, Geschichte, Erdkunde, Mathematik und Physik, Biologie und Chemie, Werkunterricht, Kunstpflege, Nüchternheitsunterricht, Gartenschulen. Diese Arbeitsgemeinschaften sind durchweg sehr rege an der Arbeit und versuchen ihrem doppelten Zweck, wie er bei ihrer Einrichtung maßgebend war, zu entsprechen: nämlich eine Forschungs- und Arbeitsstätte für ihre Mitglieder und eine Beratungsstelle für die Zweiganstalt zu sein. Das Zusammenarbeiten von Lehrern und Lehrerinnen aller Schulgattungen hat sich dabei durchaus bewährt.

In Düsseldorf hat die im Anschluß an den dortigen Verein für Säuglingsfürsorge und Wohlfahrtspflege eingerichtete Arbeitsgemeinschaft für Kinderfürsorge eine lebhaftere Tätigkeit entfaltet. Sie veranstaltete am 10. und 11. Juni 1921 eine Tagung über das Thema „Die Schulkinderfürsorge als Teilaufgabe der allgemeinen Wohlfahrtspflege“. In Verfolg der hierdurch gegebenen Anregungen fanden in einer Reihe von Städten des Industriegebietes Konferenzen über die Bekämpfung des Krüppeltums in der Schule statt.

Das Vorlesungswesen, das sich — solange die Zweigstelle sich ohne eigene Räumlichkeiten behelfen mußte — zunächst auf kleinere Veranstaltungen, wie Mustervorführung von Lehrfilmen für Lehrer und Eltern am 5. Dezember 1920, Vorführung des Alpenfilms von Prof. Dr. Lampe (12. Dezember 1920) beschränkte, wurde mit dem Frühjahr 1921 in größerem Stile aufgenommen. Bis Ende 1921 sind folgende Unternehmungen zu verzeichnen:

1. Zwei Lehrgänge zum Studium der geologischen Verhältnisse der Umgebung Essens (30. Mai bis 4. Juli 1921). Die Lehrgänge, die unter der Leitung von Dir. Dr. Löschner standen, boten Vorträge über die geologischen Verhältnisse von Bottrop und Katernberg-Stoppenberg mit anschließenden Führungen.

2. Lehrgang zur Förderung des werktätigen Arbeitsunterrichts (4. bis 8. Juli 1921). Der mit zahlreichen Besichtigungen von Schuleinrichtungen in Essen, Hagen, Dortmund und Düsseldorf sowie mit Unterrichtsbeispielen verbundene Lehrgang brachte u. a. folgende Vorträge: Die beiden Haupttrichtungen in der Arbeitsschule (Rektor Glückmann) — Die Seele der Arbeitsschule (Lehrerin Breuer) — Die Gartenarbeitsschule (Rektor Vogts) — Die Ausbildung der Werklehrer und Werklehrerinnen (Seminarleiter Michel) — Entwicklung des Arbeitsschulgedankens (Rektor Daubenspeck) — Erdkundeunterricht auf werktätiger Grundlage (Lehrer Brinkmann) — Über Klassenzimmertechniken (Gewerbelehrer Sittel). Zu den Essener Veranstaltungen dieses Lehrganges lagen so zahlreiche Meldungen vor, daß sie am 11. und 12. Juli wiederholt werden mußten.

3. Lehrgang zum Studium der freien geistigen Arbeit in der Schule (18. bis 20. Juli 1921). Aus dem Plan, der auch Unterrichtsbeispiele und Proben des freien Lehrgespräches bot, seien folgende Vorträge erwähnt: Oberstudiendirektor Dr. Gaudig: Aus meiner Unterrichtsarbeit; Die deutsche Schule im nationalen Kulturprozeß; Die Lehrerpersönlichkeit der neuen Zeit — Seminaroberlehrer Scheibner: Grundsätzliches über freie geistige Arbeit in der Schule; Der Arbeitsvorgang; Die arbeitende Klasse und ihr Lehrer — Studienrat Anna Curtius: Die Behandlung des französischen Schrifttums in der Schule.

4. Lehrgang zum Studium der geologischen Verhältnisse von Steele, Kray und Kupferdreh (Herbst 1921). Der Lehrgang fand statt am 3., 10., 17., 24. und 31. Oktober 1921 und bestand aus einer Reihe von Vorträgen und Führungen, die von Direktor Dr. Löschner in Essen veranstaltet wurden und infolge der zahlreichen Beteiligung dreimal wiederholt werden mußten.

5. Lehrgang „Im Werden der neuen Schule“ (Hagen, 27. bis 30. Oktober 1921). Der Lehrgang brachte außer Lehrproben und Unterrichtsskizzen folgende Vorträge: Die deutsche Schule im nationalen Kulturprozeß; Schulleben; Elternhaus und Schule (Oberstudienrat Dr. Gaudig) — Grundsätzliches über den Arbeitsschuldanken; Die Schulklasse als unterrichtliche Arbeitsgemeinschaft; Der Arbeitsvorgang als unterrichtswissenschaftlicher Grundbegriff; Die Vorbereitung auf den arbeitsbetonten Unterricht (Seminaroberlehrer Scheibner) — Der Heimatgedanke in der Schule; Die Lehrerpersönlichkeit der neuen Schule (Studienrat Dr. Tränkemann) — Die Entwicklung des Gemeinschaftsbewußtseins in der Schule (Lehrerin Hedwig Hallmann).

6. Lehrgang zur Förderung des altsprachlichen Unterrichts (27. bis 30. Oktober 1921). Er umfaßte Vorträge über „Moderne Behandlung der lateinischen Syntax“ (Prof. N. Hoffmann, Münster i. W., und über „Die attische Tragödie und ihr zeitgeschichtlicher Hintergrund“ (Geh. Rat Prof. Dr. Birt, Marburg).

7. Lehrgang zur Förderung des englischen Sprachunterrichts (2. bis 11. November 1921) Er umfaßte folgende Veranstaltungen: Über moderne englische Literatur; A description of Cheap London; Konversationsstunde (Lektorin Rüschkamp-Whitehead, Köln) — Das höhere Schulwesen in England, Sprachwissenschaftliche Vertiefung des neusprachlichen Unterrichts (Studienrat Dr. Zender, Essen).

8. Lehrgang zur Einführung in die Bakteriologie.

Neben diesen größeren Unternehmungen fanden gelegentlich besondere Veranstaltungen für Lehrer und Elternschaft statt, z. B. eine Vorführung von Schulkino-Apparaten, ein auch von dem Siedlungsverband des Ruhrkohlenbezirks unterstützter Vortragsabend: „Der Naturschutzgedanke in Schule und Haus“ (7. 4. 1921); ferner gemeinsam mit dem Kruppschen Bildungsverein ein Filmabend, der die Geschichte des Films in Wort und Bild behandelte. Auch wurde die Vorführung des Lampeschen Alpenfilms für die höheren Klassen aller Schulen Essens durch die Leitung der Zweigstelle angeregt.

Die erste Ausstellung im neuen Heim zeigte die Ansichtskarte als Lehrmittel (vgl. S. 207). Sie wurde abgelöst von einer vom Landesverein Preussischer Volksschullehrerinnen zur Verfügung gestellten Ausstellung: „Zum Studium der Alkoholfrage“, die nicht nur von Eltern und Lehrern, sondern auch von den oberen Schulklassen sehr eifrig besucht wurde. Während der großen pädagogischen Tagungen im Juli (vgl. S. 228) Nr. 2 u. 3) fand im 1. und 2. Stockwerk des Gebäudes der Zweigstelle eine größere Ausstellung „Werkstätige Arbeit im Dienste des Unterrichts und der Erziehung“ statt, die ebenfalls einem starken Interesse in der Lehrerschaft und Elternschaft begegnete. Ihr folgte die Ausstellung „Die Schrift in der Arbeitsschule“ (vgl. S. 206).

Die Benutzung des Lesesaals der Zweiganstalt, der täglich geöffnet ist, hat sich stetig entwickelt. Der Ausbau der Bücherei konnte infolge der Ungunst der Zeitverhältnisse nur sehr langsam erfolgen, doch ist für die Folge ein rascherer Ausbau gewährleistet. Mit Zeitschriften ist der Lesesaal bereits gut ausgestattet.

Auf Antrag der Leitung der Zweiganstalt erklärte sich die Stadtverwaltung bereit, das Essener Schulmuseum mit der Zweiganstalt zu vereinigen, wobei sie sich jedoch das Eigentums- und anderweitige Verfügungsrecht vorbehielt. Die finanziellen Aufwendungen für das Schulmuseum wurden seitens der Stadtverwaltung bedeutend erhöht. Die Vereinigung beider Einrichtungen, die inzwischen bereits vollzogen worden ist, soll u. a. dahin ausgewertet werden, daß durch Ausstellungen aus den Beständen des Museums und durch Vorträge ein neues Band zwischen Schule und Elternhaus geknüpft werde.

Endlich wurde die Zweiganstalt auch als Auskunfts- und Beratungsstelle vielfach in Anspruch genommen. Die Anfragen wurden zumeist selbständig, z. T. durch Verweisung an die Staatliche Auskunftsstelle für das Schulwesen Berlin erledigt.

9. Verzeichnis der Veröffentlichungen des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht.

(Bis Ostern 1922.)

1. Jahrbuch der Königlich Preussischen Auskunftsstelle für Schulwesen. Erster Jahrgang 1913. Mit 17 Abbildungen im Text. Berlin, Mittler & Sohn. 1914.
2. Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. 2. Jahrgang 1921. 3. Jahrgang 1922. Berlin, Mittler & Sohn.
3. Pädagogisches Zentralblatt. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Schriftleitung: Geh. Oberregierungsrat Professor Dr. Pallat, Professor Dr. Schoenichen. 1. Jahrgang 1919/20. (Heft 11/12 vergriffen.) 2. Jahrgang 1921. Berlin, Mittler & Sohn. — 3. Jahrgang, Leipzig, Ferd. Hirt.
4. Deutsche Abende. Acht Vorträge im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin, Mittler & Sohn, 1916. 1. Sütterlin, Die neuere Sprachwissenschaft und der deutsche Unterricht. (Vergriffen.) 2. Waetzoldt, Deutsche Wortkunst und deutsche Bildkunst. 3. Walzel, Die künstlerische Form des Dichtwerks. 4. Burdach, Deutsche Renaissance. 5. von der Leyen, Die deutsche Volkskunde und der deutsche Unterricht. (Vergriffen.) 6. Spranger, Das humanistische und das politische Erziehungsideal im heutigen Deutschland. 7. Sprengel, Die deutsche Kultureinheit im Unterricht. 8. Joël, Die Bedeutung unseres klassischen Zeitalters für die Gegenwart.
5. Technische Abende. Neun Vorträge im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin, Mittler & Sohn. 1917. 1. Matschoß, Die Bedeutung der Persönlichkeit für die industrielle Entwicklung. 2. Kammerer, Die Notwendigkeit der Maschinenarbeit. 3. Schlesinger, Der Einfluß des Werkzeuges auf Leben und Kultur. 4. Wallichs, Die Psychologie des Arbeiters und seine Stellung im industriellen Arbeitsprozeß. 5. Muthesius, Handarbeit und Massenerzeugnis. 6. Behrends, Peter, Über

- die Beziehungen der künstlerischen und technischen Probleme. 7. Franz, Werke der Technik im Landschaftsbild. 8. Zschimmer, Philosophie der Technik. 9. Th. Bäuerle, Technik und Volkserziehung.
6. Geschichtliche Abende. Zehn Vorträge im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin, Mittler & Sohn. 1918. 1. Goetz, Die Bedeutung von Persönlichkeit und Gemeinschaft in der Geschichte. 2. Meinel, Die Bedeutung der geschichtlichen Welt und des Geschichtsunterrichts für die Bildung der Einzelpersönlichkeit. 3. Span, Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Einordnung des einzelnen in das Gemeinschaftsleben. 4. Litt, Zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule. 5. Simmel, Vom Wesen des historischen Verstehens. (Vergriffen.) 6. Fabricius, Der bildende Wert der Geschichte des Altertums. 7. Brandt, Über den bildenden Wert der vaterländischen Geschichte. 8. Haller, Der bildende Wert der neueren Weltgeschichte. 9. Lenz, Die Bedeutung der deutschen Geschichtsschreibung seit den Befreiungskriegen für die nationale Erziehung. 10. Troeltsch, Die Bedeutung der Geschichte für die Weltanschauung.
 7. Die Geographie als Wissenschaft und Lehrfach. Zehn geographische Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin, Mittler & Sohn. 1919. 1. Hettner, Die Einheit der Geographie in Wissenschaft und Unterricht. 2. Philippson, Die Lehre vom Formenschatz der Erdoberfläche als Grundlage für die geographische Wissenschaft. 3. Meinardus, Luftkreis und Weltmeer im Lehrbereich der Geographie. 4. Gradmann, Pflanzen und Tiere im Lehrgebäude der Geographie. 5. Schlüter, Die Stellung der Geographie des Menschen in der erdkundlichen Wissenschaft. 6. Krebs, Die Bedeutung der geographischen Karte. 7. Partsch, Der Bildungswert der politischen Geographie. 8. Hassert, Wesen und Bildungswert der Wirtschaftsgeographie. 9. Wagner, Geographischer Unterricht und Auslandskunde. 10. Lampe, Der bildende Wert des erdkundlichen Schulunterrichts.
 8. Sozialpädagogische Abende. Drei Sozialpädagogische Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. 1. Vierkandt, Die sozialpädagogische Forderung der Gegenwart. 2. Barth, Geschichte der sozialpädagogischen Idee. 3. Litt, Nationale Erziehung und Internationalismus. Berlin, Mittler & Sohn, 1920.
 9. Schule und Leben. Schriften zu den Bildungs- und Kulturfragen der Gegenwart. Berlin, Mittler & Sohn. 1. Hermann Diels, Der antike Pessimismus. 2. Johann Georg Sprengel, Die deutsche Prosadichtung. 3. J. Geffcken, Der Ausgang der Antike. 4. Klaudius Bojunga, Der deutsche Sprachunterricht. 5. Seidenberger, Die Behandlung der Reichsverfassung in der Schule. 6. Friedländer und Kranz, Die Aufgabe der klassischen Studien an Gymnasium und Universität.
 10. Erinnerungsheft für die Teilnehmer der pädagogischen Osterwoche in Trier vom 4. bis 9. April 1921. Berlin, Mittler & Sohn. 1921. (Nicht im Handel.)
 11. Der Arbeitsschulgedanke. Erinnerungsheft für die Teilnehmer der Rendsburger Pädagogischen Woche vom 27. Juni bis 2. Juli 1921. (Durch die Geschäftsstelle des Zentralinstituts zu beziehen.)
 12. Schule und Krieg. Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin. Ausführliche Beschreibung mit 49 Abb. auf Tafeln und im Text. Berlin, Weidmann. 1915.
 13. Biologische Schularbeit. Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin. Ausführliche Beschreibung mit 200 Abb. auf Tafeln und im Text. Leipzig, Quelle & Meyer. 1916.

14. Kleinkinderfürsorge. Eine Einführung in ihr Wesen und ihre Aufgaben. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht aus Anlaß seiner Sonderausstellung Kleinkinderfürsorge. Mit 34 Abb. auf 24 Tafeln und im Text. Leipzig und Berlin, Teubner. 1917.
15. Führer durch die Wanderausstellung für Kleinkinderfürsorge, veranstaltet vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin. Leipzig und Berlin, Teubner. 1917.
16. Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Leipzig, Quelle & Meyer. 1920.
17. Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Leipzig, Quelle & Meyer. 1921.
18. Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht herausgegeben von Oberstudiendirektor Prof. Dr. Gaudig. Breslau, Ferdinand Hirt. 1921.
19. Einführung in die Sexualpädagogik. Acht Vorträge im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin, Mittler & Sohn. 1921.
20. Literatur zur Berufsberatung. (Beiträge zur Berufsberatung. 1. Heft.) 2. erg. Auflage. Berlin, Mittler & Sohn. 1919.
21. Berufsethik und Berufskunde in der Schule. (Beiträge zur Berufsberatung. 2. Heft) Berlin, Mittler & Sohn. 1921.
22. Schriften der Zentrale für Volksbücherei. 1. Stück. Die öffentliche Bücherei. Berlin, Weidmann 1917. (Vergriffen.)
23. Die Bibliothekskurse der Zentrale für Volksbücherei. 1916 bis 1918. Mit 4 Bildern und 2 Plänen. Berlin, Mittler & Sohn. 1918.
24. Die Lichtspielbühne im Dienste der Schul- und Volksbildung. Lehrgang in der Lichtspiel- und Vortragsbühne Urania in Stettin, 3. bis 5. April 1917. Acht Vorträge zur Lichtspielreform. (Als Manuskr. gedr.) (Vergriffen.)
25. Ackerknecht, Erwin, Das Lichtspiel im Dienste der Bildungspflege. Handbuch für Lichtspielreformer, Berlin, Weidmann. 1918. (Vergriffen.)
26. Das stehende und laufende Lichtbild. Bericht über die Bildwoche vom 4. bis 9. Oktober 1920. Herausgegeben von Prof. Dr. F. Lampe und Prof. Dr. P. Hildebrandt. Berlin 1921. Buchverlag der Lichtbild-Bühne.



Ernst Siegfried Mittler und Sohn, Buchdruckerei G. m. b. H., Berlin SW68, Kochstraße 68—71.



Zur Einführung der Kunsſchrift als Unterrichtsfach

Kunſſchrift

Vorlagen u. Übungshefte



Verlag für Schreibkunde
Heintze & Blandkertz · Berlin
Georgenkirchſtr. 44

Verlangen Sie auſklärende Schriften über unſere Kunſſchriftvorlagen-Werke

Für den
neuzeitlichen
Schul-Schreibunterricht

Kleine   
Ly TO Redis

Heintze & Blandkertz
Berlin · NO · 43

Mit Proben der vorſtehend auſgeführten Federn ſehen wir zur Verfügung

ERNST A. BÖTTCHER

Naturwissenschaftliche Lehrmittel = Anstalt
BERLIN C 2
Brüderstraße 15
Fernspr. Zentrum 6246

Präparate, Modelle, Wandtafeln,
Bücher und Utensilien für Zoologie,
Botanik, Mineralogie und Geologie

Goldene Medaille Weltausstellung St. Louis

Höhere Privatschule und Vorbereitungsanstalt

(vorm. Düringsche)

Berlin W 50, Rankestr. 20

Tel. Amt: Pfalzburg Nr. 2738.

Dir. Bräde.

Die Schule weist sämtliche Klassen von der
Vorschule bis einschl. Oberprima aller Schul-
gattungen auf. + Schularbeiten unter Aufsicht.

Ingenieurschule Zwickau i. S.

Höhere technische Lehranstalt für

Maschinenbau

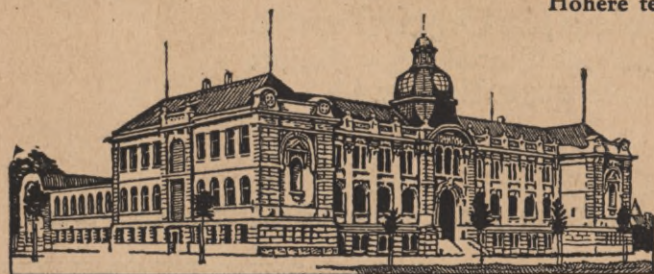
Elektrotechnik

Betriebstechnik

mit städt. u. staatl. Beihilfe

Gegründet
1897

Ostern 1922
25 jähriges
Jubiläum



Die Anstalt ist Mitglied des seit 1902 bestehenden Verbandes der höheren technischen
Lehranstalten Deutschlands und gliedert sich in

I. **Ingenieurschule** (Ingenieur = Abteilung),

II. **Maschinenbauschule** (Techniker = Abteilung),

in denen Fabrikleiter, Konstrukteure und Betriebsingenieure bzw. Werkmeister, Tech-
niker und Betriebsbeamte für alle Zweige der Technik gründliche Ausbildung finden

Die modern eingerichteten Laboratorien, ein maschinentechnisches, elektrotechnisches, chemisch-technisches,
metallographisches und funktentelegraphisches mit vom Reich-Landamt genehmigter Versuchstation für
drahtlose Telegraphie und Telephonie, besitzen gut ausgestattete Arbeitsplätze in genügender Anzahl

Unterrichtsbeginn: Im Sommer Mitte April, im Winter Mitte Oktober

Auskünfte kostenlos durch die Verwaltung

SCHUSTER & Co

Markneukirchen 39



Deutsches Kunsthandwerk.
Höchste Leistungen im In-
strumentenbau

Streich-, Blas- und Zupf-
instrumente aller Arten,
Saiten. Insbesondere
Kronen-Meistergeigen

Alle Wiederherstellungs-
arbeiten. Liste frei



Trölltsen'sches Nürnberger Rechenbrett

	1	3	5	7	9		11	13	15	17	19
Grund- lage:	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	2	4	6	8	10		12	14	16	18	20

Schul-ausgabe: a) Zahlenraum 1-20
b) Zahlenraum 1-120
Kinderausgabe: c) Zahlenraum 1-20
d) Zahlenraum 1-120

Verlag:
des Bezirks-
Schulmuseum lehrervereins Nürnberg.



FÜR
LEHRZWECKE
SIND
**ERZEUGNISSE
HÖCHSTER
VOLLKOMMENHEIT**

— PROSPEKTE KOSTENLOS —

AKTIENGESELLSCHAFT
HAHN
FÜR OPTIK UND MECHANIK
CASSEL

LEHRMITTEL

ALLER ART

Spezialität: Uhrglaspräparate,
Nährwertpräparate, Buchhold-
sche Präparate, Sammlungen
u. Modelle der Zoologie u. der
Botanik. Schuleinrichtungen

LOUIS BUCHHOLD

München, Tizianstraße 22

Schul-

Harmoniums

Vom kleinsten Koffer-Harmonium
bis zu den größten Werken
Wand- und Tischharmoniums
mit Lehrmaterial. Katalog gratis

ALOYS MAIER, FULDA

Gegründet 1846

Verlag Georg Westermann

Braunschweig und Hamburg

DIERCKES SCHULATLANTEN

für höhere Lehranstalten * für Mittelschulen * für Volksschulen

DIERCKES SCHULWANDKARTEN

in methodischer Übereinstimmung mit den Karten der Dierckeschen
Atlanten bearbeitet und ausgeführt

Zimmermanns psychologische Hansa-Fibel

„Kinderland“-Grundschullesebuch v. O. Zimmermann

„Handbücher für modernen Unterricht“

Sonstige pädagogische Werke namhafter Autoren

Ausführliche Verzeichnisse stehen gern kostenlos zur Verfügung
Auf Wunsch versende ich auch Prüfungsstücke der Atlanten,
Fibeln und des „Kinderland“-Grundschullesebuches **3 3 3 3**

***Ein Tischn
in Tischn
und Lbnn***

Einführungsblätter u. Federmuster
kostenfrei von

Brause & Co. Iserlohn
Schreibfederfabrik

R. Brendel

Verlagsanstalt für Lehrmittel
Kommanditgesellschaft

Neumarkt in Schlesien

empfehle ihre in eigener Werkstätte
sorgsamst hergestellten

**botanischen und
zoologischen Modelle**

für den Unterricht an Schulen
und höheren Lehranstalten.

Illustr. Preisliste wird auf Wunsch kostenfrei zugesandt.

EINE AUSLESE

LITERATUR UND KUNST

Jakob Boßhart, Gesammelte Erzählungen.
6 Pappbände M 230,—, 6 Halbleinenbände
(Geschenkeinband) M 300,—, 6 hand-
gebundene Halbpergamentbände. (Laden-
preis nicht festgesetzt.)

„Dieser große Epiker ist in nächste Nähe Gottfried
Kellers zu stellen.“ Sein Werk erschließt eine Welt des
Verstehens, Begreifens und — Verzeihens!

Die Bände sind einzeln erhältlich.

1. Band: Im Nebel (Wenn's lenzt — Der Grenzü-
jäger — Professor Wendelin — Freund Paul
— Vom Golde — Im Nebel). Broschiert
M 35,—, Halbleinen M 49,—.
2. Band: Vor dem Umsturz (Bergdorf — Die
Baretltöchter). Broschiert M 35,—, Halb-
leinen M 49,—.
3. Band: Durch Schmerzen empor (Die alte Salome
— Durch Schmerzen empor). Broschiert
M 35,—, Halbleinen M 49,—.
4. Band: Früh vollendet (Salto Mortale — Das
Pasquill — Die Jugendkönigin). Broschiert
M 35,—, Halbleinen M 49,—.
5. Band: Erdschollen (Heimat — Man muß klug
sein — Der Richter — Im Rotbuchenlaub —
Die beiden Russen — Schweizer — Die
geblendete Schwalbe — O Leben, o Liebe —
Die Schützenbecher — Christoph). Broschiert
M 35,—, Halbleinen M 49,—.
6. Band: Opfer (Dödelis hohe Zeit — Der Böse
— Ein Erbteil — Ausgedient — Besinnung
— Der Kuhhandel — Nimrod). Broschiert
M 40,—, Halbleinen M 55,—.

Conrad Ferdinand Meyer

S ä m t l i c h e W e r k e

Ausgabe in Oktavformat

auf blütenweißem, bestem Papier gedruckt:

- 6 Halbleinenbände (hellbraun) . . . M 380,—
- 6 Ganzleinenbände (goldgelb) . . . „ 400,—
- 6 Halbfranzbände (braun) . . . „ 750,—
- 6 handgeb. Halbpergamentbände ca. „ 1250,—

Wohlfeile Einzelausgaben in Oktavformat

in grünen Pappbänden:

- Jürg Jenasch M 40,—
- Gedichte „ 48,—
- Novellen, 2 Bände, je „ 35,—

Die „Novellen“ enthalten: Band I: Das Amulett —
Der Schuß von der Kanzel — Plautus im Nonnenkloster —
Gustav Adolfs Page. Band II: Die Hochzeit des Mönchs
— Das Leiden eines Knaben — Die Richterin.

- Der Heilige M 35,—
- Angela Borgia „ 35,—
- Versuchung des Pescara „ 35,—
- Hutten / Engelberg „ 35,—

Wohlfeile Ausgabe in Kleinoktavformat:

Hutten's letzte Tage, leicht kartoniert M 6,—,
Schuleinband M 8,50.

Kleine Taschenausgabe der „Gedichte“

Halbleinenband M 40, Halbfranzband M 50,—.

**C. F. Meyer, Unvollendete Prosadich-
tungen**, herausgeg. von A. Frey. 2 Bände.
Broschiert M 70,—, gebunden M 100,—.

Adolf Bartels, Die Jüngsten. (20. Taus. Teil-
ausgabe der „Deutschen Dichtung der Gegen-
wart“.) Brosch. M 30,—, Halbleinenbd. M 40,—.

Wilhelm Bode, Goethes Schweizer Reisen.
Mit 38 Bildnissen. Halbleinen M 70,—,
Ganzleinen M 80,—.

**Wilhelm Bode, Die Schweiz, wie Goethe
sie sah.** Eine Bildersammlung für Freunde
des Dichters und der alten Schweiz mit
einleitendem Text. (144 Lichtdrucke nach
zeitgenössischen Stichen und Miniaturen.)
Halbleinenband M 850,—.

**Gottfried Bohnenblust, Gedächtnisrede auf
Adolf Frey.** In würdig. Ausstattung M 4,—.

Adolf Frey, Ferdinand Hodler. Broschiert
M 23,—, gebunden M 30,—.

**Adolf Frey, Erinnerungen an Gottfried
Keller.** Mit Gottfried Kellers Bildnis.
Gebunden M 30,—.

Johanna Luise Heiberg, Ein Leben. Geb. M 30,—.

Neben Kügellens Erinnerungen muß dieses Frauenleben
gestellt werden in seinem Ernst der Lebensauffassung,
seiner großen Bescheidenheit und seinen Erlebnissen mit
wertvollen Persönlichkeiten.

**Hildegard Heyne, Max Klinger im Rahmen der
modernen Weltanschauung u. Kunst.** Leitfad.
zum Verständnis Klingerscher Werke. M 13,—.

Ricarda Huch, Erzählungen. 2 Bände. (In-
halt: Fra Celeste — Der arme Heinrich —
Der Weltuntergang — Die Maiwiese —
Haduvig im Kreuzgang — Der Mondreigen
von Schlaraffis — Teufeleien — Lügen-
märchen.) Broschiert M 50,—, geb. M 70,—.

Ricarda Huch, Gedichte. Broschiert M 35,—,
gebunden M 45,—.

Ricardo Huch, Die Romantik. 2 Bände.
Brosch. M 90,—, 2 Halbleinenbände M 115,—.

**Max Seliger, Kunstbetrachtung und Na-
turgenuß.** Brosch. M 20,—, geb. M 26,—.

**Prof. Dr. Carl Wessely, Aus der Welt der
Papyri.** Mit zahlreichen Abbildungen und
bibliographischem Anhang. Kt. M 13,—.

Philipp Witkop, Heinrich v. Kleist. Bro-
schiert M 46,—, gebunden M 60,—.

H. HAESSEL / VERLAG / LEIPZIG

Roßstraße 5/7 * Telegr.-Adr.: Haesselhaus * Postscheck-Konto: Leipzig 51592

Film und Lichtbild im Dienste der Schule

Über 700 Kultur- und Lehrfilme aus allen Gebieten des
Wissens und der Unterhaltung · Fachmännische Beratung in allen
Lehrfilm- u. Schulkinofragen · Filmprogramme für jede Altersstufe
Lichtbilder · Bildwerfer für Lauf- und Stehbilder
... .. käuflich und mietweise

Ausführliche Verzeichnisse kostenlos durch die
Deutsche Lichtbild-Gesellschaft E. V.

Drahtanschrift: Berlin SW 19, Krausenstr. 38/39 Fernsprecher:
Deutlgverein Zentrum 369/371

A. Müller-Fröbelhaus

LEIPZIG



Täubchen-
weg 21

liefert

**sämtliche Lehrmittel und
Einrichtungsgegenstände**

für Schulen aller Art

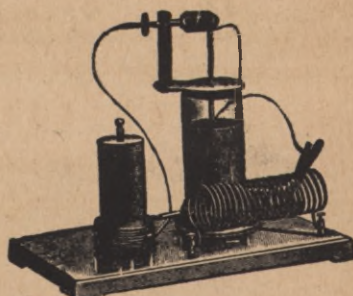
Neue Spezialkataloge:

Arbeitsschul-Katalog (1921) M 40,—

Lehrmittelkatalog für land-
wirtschaftliche Schulen (1922) M 50,—

Kartenreliefs (Meßtischblätter)

nach dem Wenschow-Verfahren,
mit mathematisch genauer Wieder-
gabe der topograph. Verhältnisse



Demonstrationsapparate.

Meßinstrumente.

Projektionseinrichtungen.

Experimentiertische, Sammlungs-

schränke. Ganze Laboratorien.

Physik — Chemie — Technik.



LEPPIN & MASCHE

Berlin SO 16.

Engelufer 27.

Gegründet 1869.

Lexikon der Pädagogik

Herausgegeben von
Prof. E. M. Klotz

5 Bände. Neuer, unveränderter
Abdruck. Gebunden in Halbleinwand.
Mark 1000,—

Aus den Urteilen: „Das vollständige Werk
auf diesem Gebiete.“ — „... wird stets
ein Markstein auf genanntem Gebiete dar-
stellen und gehört in jede Lehrerbibliothek.“

Herder-Verlag / Freiburg i. Br.

Alle Vordrucke

für den Gebrauch der

Volksbüchereien

nach langjährigen Erfahrungen bearbeitet

sind am Lager stets vorrätig bei

W. Bertelsmann Verlag

G. m. b. H., Bielefeld

Verlangen Sie Katalog und Muster

Am Scheidewege

Berufsbilder

Sonderreihe der Sammlung

belehrender Unterhaltungsschriften

begründet und herausgegeben von Hans Vollmer

Bisher erschienen:

- Bd. 62 Oberlehrer
• 63 Apotheker
• 64 Zeitungsfreiber
• 65 Buchdrucker
• 66 Schlosser
• 67 Arzt
• 68 Zimmermann
• 69 Friseur
• 70 J. rist
• 71 Der höh. Verg- und
Hüttenbeamte
• 72 Der evang. Geistliche

- Bd. 73 Der heimische Land-
wirt
• 74 Die Kindergärtnerin
• 75 Graveur u. Zisel-
leur
• 76 Landwirt der Tropen
und Halbtropen
• 77 Der prakt. Chemiker
• 78 Die Gärtnerin
• 79 Richtlinien für die
Berufsberatung der
körperlich und geistig
Schwachen

Preis der Bände 62–74, 77, 78 je M 7,50

Band 75 M 6,—, Band 76 und 79 je M 12,—

zusätzlich Sortimentszuschlag

Die Sammlung wird fortgesetzt

Ausführliche Prospekte stehen jederzeit kostenlos zur Verfügung

Hermann Paetel Verlag G. m. b. H.

Berlin-Wilmersdorf, Augustastraße 36

U. Marcus & E. Webers Verlag
in Bonn

In unserem Verlage ist erschienen:

Richard Le Mang

Die neue Erziehung im neuen Deutschland

Preis Mark 10,40

Nach Erwähnung verschiedener anderer Werke schreiben die Monatshefte für pädagogische Reform 1921, Heft 11/12: Wie frischer Waldgeruch wirkt nach solchen im Phrasenschwall vorgetragenen Vertiefungen Richard Le Mangs gediegenes Buch: „Die neue Erziehung im neuen Deutschland“ (Bonn 1920, U. Marcus & E. Weber, 110 S.). Die Frage der Neugestaltung kann nicht ernst und tief genug aufgefaßt werden. Es handelt sich mithin nicht nur um die Schulbildung und die Schulerziehung, das ganze Volk in allen seinen Teilen wird davon berührt. Ein neuer Mittel- und Schwerpunkt muß unserm ganzen Bildungswesen gesetzt werden. Dieser kann nur in dem gefunden werden, was man zusammenfassend als Deutschkunde bezeichnet. Sie brauchen wir zur rechten Persönlichkeitskultur, indem wir die Masse in viele einzelne Persönlichkeiten auflösen, begegnen wir den Gefahren der Demokratie, schaffen wir die Gewähr, daß aus dem Abgrunde unseres Falles doch noch eine schöne und große Zukunft des deutschen Volkes emporwächst.

Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung
m. b. H. in Leipzig

Horaz
im Urteil der Jahrhunderte
von Dr. E. Stemplinger
M 30,—, geb. M 40,—

Ovidi Metamorphoses
Für den Schulgebrauch ausgewählt
und mit Anmerkungen für die häus-
lichen Präparationen versehen von
Prof. Dr. Paul Brandt
2 Bände. Kart. M 6,25

**Ovidi Fasti Tristia
Epistulae ex Ponto**
Für den Schulgebrauch ausgewählt und
mit knappen Erläuterungen versehen
von **Prof. Dr. Paul Brandt**
Kart. M 3,75

**Verzeichnis einer Auswahl
guter Bücher** volkstümlichen
und wissenschaftlichen Inhalts aus der
Dieterich'schen Verlagsbuchhandlung
in Leipzig, Januar 1922, kostenfrei

Dr. Schlüter & Maß

Halle a. S.

Naturwissenschaftl. Lehrmittel-Anstalt
Gegründet 1858 von Wilhelm Schlüter †

S ä m t l i c h e Lehrmittel

für den

naturwissenschaftl. Unterricht
in anerkannt mustergült. Ausführung

Eigene Werkstätten unter
fachwissenschaftlicher Leitung

Neueinrichtung und Ergänzung
von Naturaliensammlungen

Hauptliste Nr. 260 für Lehranstalten kostenlos
Ausfuhr nach allen Weltteilen

Für jede Schule! Für jedes Amtszimmer!

Schädlingstafeln

der Deutschen Gesellschaft für
angewandte Entomologie E. V.

Herausgegeben unt. Mitarbeit erster deutscher Fachgelehrter.
Von allen zuständigen Ministerien wärmstens
empfohlen als unentbehrliches Lehrmittel
für jede Schule.

Bisher erschienen:

Die Kleiderlaus, Die Bettwanze,
Der Menschenfloh, Die Stech-
mücke, Die Malaria mücke, Die
Mehlmotte, Die Fliegenplage, Die
Traubentwidler (Heu- und Sauerturm)

In Vorbereitung:

Der Apfelblütenstecher, Der Kornkäfer,
Die Kleidermotte, Die Kopflaus usw.
Ausführliches Rundschreiben kostenlos

Dr. Schlüter & Maß, Halle a. S.
Naturwissenschaftliche Verlagsanstalt

R. OLDENBOURG VERLAG MÜNCHEN-BERLIN

Handbuch für die Methodik des deutschen Sprachunterrichts

In Theorie und Praxis dargestellt von Hans Plecher, München
VIII und 352 Seiten :: Preis geheftet M 42,—, gebunden M 46,—

Dem älteren Lehrer bietet das Werk reichen Stoff zu Vergleichen, dem jüngeren aber wird es ein vortrefflicher Weg-
weiser für die eigene Arbeit sein.

Die Frage der Berufsberatung und
Berufseignung vom hygien. Standpunkt
von Stabsarzt Dr. Th. Fürst, städt. Schularzt.

Vortrag,

gehalten im Bayer. Fortbildungsschulverein,
Ortsgruppe München, am 15. Juni 1921.
16 Seiten und 1 Tabelle gr. 8°. 1921. M 4,—

Allenthalben steht die Berufsberatung im Vordergrund
der Erörterung, so daß vor allem bei Eltern, Lehrern,
Erziehern und Ärzten diese Ausführungen eines Schul-
arztes sicher begrüßt werden.

Das Bild als Anschauungsmittel im erdkundlichen Unterricht

Theoretische und praktische Grundlagen zu einer Methodik
der Behandlung geographischer Unterrichtsbilder von
Dr. Walter Schmidt

VIII u. 104 Seiten. Mit 6 Abbild. i. Text. Gr. 8°. 1921
Preis M 18,—

Die Arbeit will zeigen, in welchem hervorragenden Maße
das Bild — und vor allem das Typenbild — die Grund-
lage bildet zu einer systematischen Schulung der
geographischen Beobachtung in der Schule; sie will
eine Methodik der Behandlung geographischer Bilder
sein, die uns bis heute noch fehlt.

Die neue Schule aus deutschem Geiste

Beitrag zum Ausbau der deutschen Ober-
schule (des deutschen Gymnasiums)

von Dr. phil. Andreas Fehn
Lehrerbildner in Bamberg

VIII und 87 Seiten gr. 8° 1920
Preis brosch. M 8,—

Vorliegendes in neuem deutschen Geiste geschriebenes
Werk dürfte das Interesse aller Schulkreise finden.

Fliegerbild und Heimatkunde

Ein Beitrag zur Einführung ins Karten-
verständnis von Joseph Filbig

47 Seiten mit 11 Abbildungen 8°

Preis brosch. M 8,—

... Das Buch ist mit großem Sachverständnis und echter
Wärme geschrieben und gibt dem Schulmanne wie jedem,
dem das Wohl unserer Jugend am Herzen liegt, wertvolle
Belehrungen und Anregungen.

GUMMERT & RUGE

Naturhistorisches Institut — Lehrmittelanstalt

CHICAGO **BERLIN NW21** LONDON W1
Turmstraße 18/19

Einrichtungsgegenstände und Lehrmittel aller Art für Lehranstalten

Anschauung
Religion
Geographie
Meteorologie
Geschichte
Mikroskopie
Anatomie

Spezialitäten
eigener Fabrikation

Osteologische
Knochenpräparate

★

Moulagen
in großer Auswahl

★

Arterien-, Venen- u.
Nervenpräparate
aus Knochen u. Wachs



Zoologie
Botanik
Geologie
Physik
Chemie
Technologie
Landwirtschaft

Spezialitäten
eigener Fabrikation

Zoologische
Knochenpräparate
aller Art

★

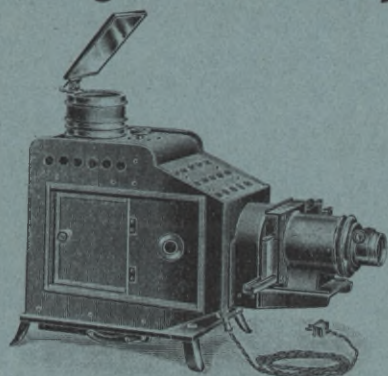
Stopfpräparate
aller Tiergattungen

★

Insektenkästen
in verschied. Größen
und Ausführungen

Man verlange Spezial-Offerte oder -Katalog

Projektionsapparate Liesegang



Neu! Janus Neu! Epidiaskop

mit hochkerziger Glühlampe
zur Projektion von Papier-
und Glasbildern

An jede elektr. Lichtleitung anschließbar

Sofortiger Übergang von der einen zur anderen Projektionsart
Leistung vorzüglich!

ED. LIESEGANG, DÜSSELDORF

Älteste Sonderfabrik für Projektionsapparate, Kinematographen und Lichtbilder
Gegründet 1854

Benzingers

Lichtbilder für den Unterricht

mit Erläuterungen namhafter Fachleute und Schulmänner

Lichtbildwerfer für Schulen

„Bauart Dipper“ mit Nebenapparaten für kinematographische
und mikroskopische Projektion



Theodor Benzinger, Lichtbilderverlag, Stuttgart

ENGLISCH
FRANZÖSISCH
SPANISCH
ITALIENISCH
DEUTSCH

im
Unterricht
behandeln

DIE NEUEREN SPRACHEN

Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht
Herausgegeben von
Walter Küchler und Theodor Zeiger
Band 30: 1922 im Druck / Probeheft zu Diensten

Lauttafeln für den Sprachunterricht

Von Vietor für Deutsch – Englisch – Französisch

Von Rausch für Deutsch – Englisch – Französisch

Letztere nach photographischen und Röntgen-Aufnahmen der einzelnen Laute

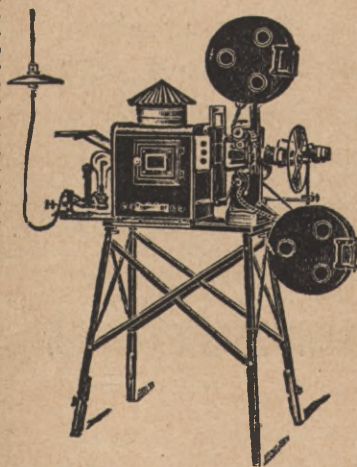
Marseille-Schmidt, Englisches Unterrichtswerk

Ziegler-Seiz, Englisches Schulwörterbuch

Ausführliche Prospekte und kleiner Verlagskatalog über neusprachliche Werke von Vietor, Walter, Ehrke, Büttner usw. kostenfrei

N. G. Elwerts Verlag (G. Braun) Marburg (Hessen)

SCHUL- u. UNTERRICHTSKINEMATOGRAPH „PESTALOZZI“



mit Stillstandseinrichtung, um einzelne Filmbilder bis 10 Minuten, wie ein Glasprojektionsbild ohne Feuersgefahr projizieren zu können. — Als Lichtquelle empfehlen wir unsere Spezialhalb wattbeleuchtung, die an jede vorhandene elektrische Zimmerleitung sofort angeschlossen werden kann. Mit dieser Halbwattlampe 500 Watt erzielen wir auf 15 m Entfernung ein schönes, helles Kinobild von 3x4 m Größe. — Falls elektrischer Strom nicht zur Verfügung steht, liefern wir als Lichtquelle unser bewährtes

„ASKI“ Kino-Licht (Azetylen-Sauerstoff)

Ausführliche Prospekte werden kostenlos versandt

Die Ausbildung erfolgt bei Ankauf eines Apparates gratis

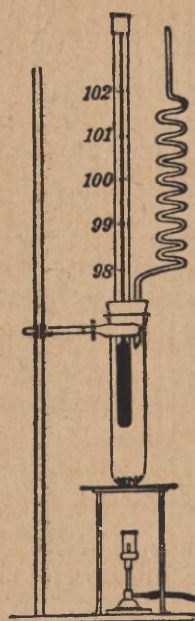
GRASS & WORFF / INH. WALTER VOLLMANN

Spezialfabrikation und Vertrieb von Apparaten und Zubehör für Kinobedarf

Telegr.-Adresse:
Kinophot Berlin

Berlin SW68, Markgrafenstr. 18

Fernsprecher:
Moritzplatz 4421 u. 3991



DR. CARL GOERCKI DORTMUND

Inhaber Dr. Taurke

Apparate u. Geräte

für den chemischen und
biologischen Unterricht
nach Scheid, Arend-Dörmer,
Lüpke, Claußen, Dettmer usw.

Einrichtung von Unterrichtsräumen und Laboratorien
Anfertigung neuer Apparate nach Skizze oder Angaben

HERMANN EPPLER

Kunstwerkstätten für plastische
Anatomie und Lehrmittelanstalt

Rudolstadt in Thür.

fabriziert als Spezialität:

Anatomische Modelle
aus Papiermaché und Wachs
Zoologische Modelle

Natürliche Knochenpräparate

Man verlange Neuheiten-Verzeichnis

Nietzsche als Erzieher

Von Martin Hasenstein

Preis M 53,- geschmackvoll geb. M 75,-

Über das mit dem Nietzsche-Ehrenpreis ausgezeichnete Werk urteilt die „Hilfe“: Dies Buch muß jeder lesen, der erziehen will, sich selbst oder andere, jeder, der es schwer hat im Leben und der doch nicht unterliegen will. Es wird ihn trösten und aufrichten. Wer aber bedürfte dessen nicht?

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

Turngeräte Sportgeräte Spielgeräte

liefert die rühmlichst bekannte Fabrik

v. Dolffs & Helle, Braunschweig

Preislisten kostenlos

Vereinigte Lehrmittel-Anstalten Westdeutschlands

Kölner Lehrmittelanstalt

Hugo Inderau

Inhaber: Leopold Unverdorben

KÖLN

Gegründet 1873 Kleine Budengasse 9—11.

Spezialhaus für Schuleinrichtung

Ältestes u. größtes Spezialgeschäft

Westdeutschlands

Deutsches Lehrmittelhaus G.m.b.H.

DÜSSELDORF

Gegründet 1913.

Klosterstraße 5.

Abteilung Buchhandlung:

Spez. Pädagogik. :-: Große Auswahl in Hand- und Lehrbüchern für den praktischen Gebrauch, sowie für Schüler und Volksbibliotheken.

Stetiger Eingang von Neuheiten

Großes reichhaltiges Lager in Anschauungsbildern und Wandschmuck. Schulbänke, Wandtafeln, Kartenständer, Rechenmaschinen, Lesemaschinen. Physikalische und chemische Apparate, naturwissenschaftliche Präparate, Anatomische Modelle. Schul-Kino und Projektions-Apparate.

Neu! Landkarten und Globen mit neuen Grenzen. Modelle für den Zeichenunterricht Fuß-, Faust- und Schlagbälle sowie sämtliche Turn- und Sportgeräte. Sämtliche Lehrmittel für die Arbeitsschule.

J A H R B U C H

**der Kgl. Preußischen Aus-
kunftsstelle für Schulwesen**

Erster Jahrgang 1913

Preis M 37,—

**des Zentralinstituts für
Erziehung und Unterricht**

Zweiter Jahrgang 1920

M 30,—, gebunden M 43,—

Der kurz vor Ausbruch des Krieges erschienene erste Jahrgang des Jahrbuchs der Kgl. Preußischen Auskunftsstelle für Schulwesen war dazu bestimmt, den beratenden Einfluß dieser Stelle auf weitere Kreise auszudehnen und Kenntnisse über unser Schulwesen verbreiten zu helfen. Nach dem Kriege trat das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht ins Leben. Es steht mit der Auskunftsstelle in Arbeitsgemeinschaft und hat das Jahrbuch, dessen dritter Jahrgang im vorliegenden Werk nunmehr erschienen ist, als Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht übernommen.

Die beiden ersten Jahrgänge des Jahrbuchs berichten über den Stand und die Entwicklung aller Schulgattungen und dienen der Arbeit der Schulen im ganzen Umfange. Sie verfolgen die Fortschritte auf dem weiten Gebiete der Pädagogik in Deutschland wie im Auslande und vermitteln die dabei gemachten Beobachtungen und Erfahrungen. Die Jahrbücher sind als wertvolle und unentbehrliche Nachschlagewerke für alle Höheren, Fortbildungs-, Bürger- und Volksschulen sowie deren Leitern, Lehrern und Kuratorien zu empfehlen.

VERLAG E. S. MITTLER & SOHN IN BERLIN SW 68

Lehrmittel

für

sämtl. Unterrichtsfächer

liefern in bekannter Qualität

Leipziger Lehrmittel-

Anstalt von Dr. Oskar Schneider

Linnaea · Naturhistorisches Institut

Zentrale Berlin SW68

Ritterstraße 77/78

Besichtigung unserer umfangreichen Ausstellung in unseren Geschäftsräumen höflich erbeten. Kostenanschläge und Prospekte bitten wir anzufordern



KULTURABTEILUNG

Umfassendstes deutsches Archiv wissenschaftlicher Filme aus den Gebieten der Medizin, Naturwissenschaften, Land- u. Forstwirtschaft, Tierzucht, Technik, Industrie, Sport, Spiel

UNTERHALTUNG

Märchen — Zeichentrickfilme

Vorführungsapparate

mit allen technischen Vollkommenheiten der Neuzeit, wie Stillstandsvorrichtung usw.

Kataloge und Prospekte durch

Kulturabteilung der Ufa

Berlin SW68

Friedrichstraße 209

Fernruf: Amt Zentrum 6589, 6591, 6592



S. Schropp'sche Lehrmittelhandlung

(früher **Amelang'sche** Lehm.-Hdlg.)

Lieferantin vieler Behörden

Kostenanschläge und Ausarbeitung von Zusammenstellungen kostenlos

Ständige Lehrmittel-Ausstellung

BERLIN NW 7

Dorotheenstraße 53 („Schropp-Haus“)

Prof. Dr. Wilhelm Benninghoven
 Anatomisch-naturhistorische Lehrmittel-Werke,
 Berlin NW21 G.m.b.H. Turmstr. 19^I

Anatomische Modelle



aus Papiermaché von Mensch und Tier,
 Wachs-Plastiken, Skelette, Schädel,
 Rassenköpfe, anatomische Wandtafeln,
 Diapositive usw.

Lehrmittel

a l l e r A r t

für den zoologischen und botanischen
 Unterricht

Man verlange Spezial-Kataloge



**Verkauftsvereinigung
 Göttinger Werkstätten**

Göttingen O 7



liefert sämtliche

UNTERRICHTSAPPARATE

aus den Gebieten der

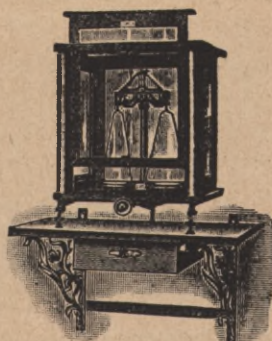
Feinmechanik, Optik, Elektrotechnik

und des

Laboratoriumsbedarfs



Einrichtung kompl.
 Laboratorien



Veröffentlichungen des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht

Schule und Leben

Schriften zu den Bildungs- u. Kulturfragen der Gegenwart

Heft 1: Der antike Pessimismus

Von Geheimem Oberregierungsrat Professor **Dr. Hermann Diels**, Berlin-Dahlem M 6,—

Heft 2: Die deutsche Prosadichtung, ihre Bedeutung und Behandlung im Unterricht

Von Prof. **Dr. Joh. G. Sprengel**, Frankfurt a. M. M 9,—

Heft 3: Der Ausgang der Antike

Von Universitätsprofessor **D. Dr. J. Geffcken**, Rostock (Mecklenburg) M 9,—

Heft 4: Der deutsche Sprachunterricht

Von Oberstudiendirektor **Dr. Klaudius Bojunga**, Frankfurt a. M. M 9,—

Heft 5: Die Behandlung der Reichsverfassung in der Schule

Von Direktor **Dr. Seidenberger**, Bingen (Rhein) M 6,—

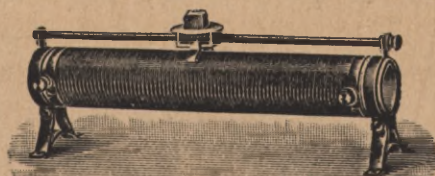
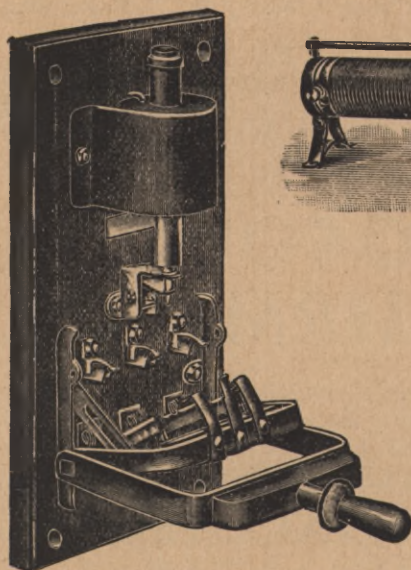
Heft 6: Die Aufgabe der klassischen Studien an Gymnasium und Universität

Von Universitätsprofessor **Dr. Paul Friedländer**, Marburg, und Studienrat **Dr. Walther Kranz**, Berlin . M 12,—

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.

Vollständige Verzeichnisse der Veröffentlichungen des Zentralinstituts stehen auf Wunsch zur Verfügung vom
Verlag E. S. Mittler & Sohn, Berlin SW 68, Kochstr. 68-71

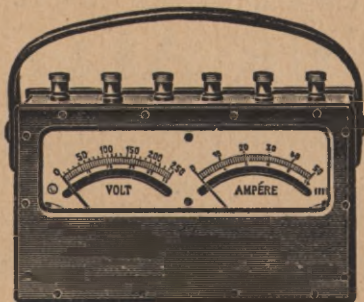
Gebr. Ruhstrat, Göttingen D3



Widerstände



Schalttafeln



Meßinstrumente

Nullspannungs- u. Überstrom-Selbstausschalter

Moment-Hebel-Aus- und Umschalter

MINERALIEN

sowie alle mineralogisch-geologischen Lehrmittel * Natürliche und synthetische Edelsteine * Sammlungen für Technologie und allgemeine Geologie

Kristallmodelle

Neue strukturtheoretische Modelle nach Prof. Rinne und Prof. Beckenkamp

Neue geotektonische Modelle

nach Prof. Steinmann u. Prof. Walther

Dünnschliffe und Gesteine

Sammlungen mit beschreibendem Text nach Professor Dr. R. Buz

Anthropologisch - prähistorische Gipsabgüsse

ANKAUF UND TAUSCH

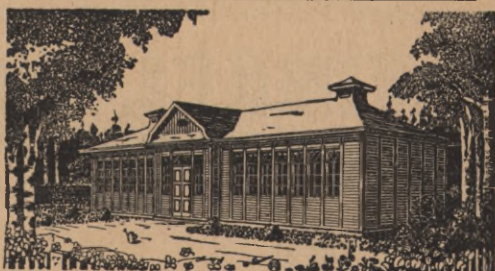
von Mineralien, Meteoriten und Petrefakten

DR. F. KRANTZ

Rheinisches Mineralien-Kontor

Verlag mineralogisch-geologischer Lehrmittel

Begr. 1833 Bonn a. Rh. Begr. 1833



Friedr. W. Lohmüller

Güsten i. Anhalt

Fabrik zerlegbarer Holzhäuser u. Baracken

Zerlegbare und versetzbare Baracken aller Art und für alle Zwecke

SCHULBARACKEN

Waldschulen, Turnhallen, Jugend-, Ferien- und Kinderheime, Garten-, Jagd-, Sport-, Arbeiter-, Ferien- und Landhäuser, Siedlungsbauten Kleinwohnhäuser

*

Schulbaracke, 2klassig, sofort lieferbar

Baubeschreibung mit Abbildungen Nr. 48 gegen Einsendung v. M 10,—

GEBR. HÖPFEL



Brüssel 1910

Lehrmittelanstalt und Verlag

BERLIN NW5

Rathenower Straße Nr. 63



Goldene Med.

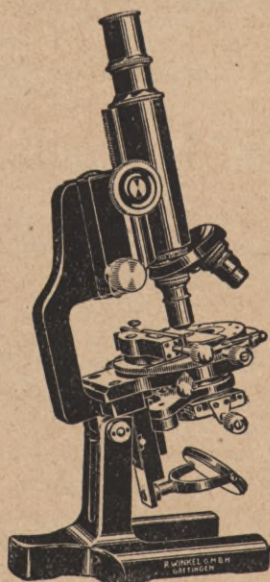
ERSTE BEZUGSQUELLE FÜR ALLE LEHRMITTEL

Schulausstattung, Anschauungsbilder, Landkarten, Apparate, Anschauungs-Unterricht, Lesen, Rechnen, Geographie, Geschichte, anatom. Modelle, zoologische Präparate, technologische Sammlungen, Botanik, Mineralogie, Physik, Chemie, Zeichnen usw.

STÄNDIGE LEHRMITTELAUSSTELLUNG IM EIGENEN GESCHÄFTSHAUSE

Spezialität: Lehrmittel für Werkunterricht. — Kataloge auf Wunsch!

WINKEL-MIKROSKOPE



höchster Vollendung für Schule und Forschung

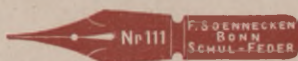
Mineralogische Mikroskope, Mikrophographische Projektions- und Mikro-Projektions-Apparate, alle Nebenapparate für Mikroskope und Mineralogie. Achromate, Fluorit-Systeme, Achromate und Luminare.

Lieferanten der meisten Schulen!
Preislisten unberechnet und postfrei!

R. WINKEL, G. M. B. H.
Optische und mechanische Werkstatt.
G Ö T T I N G E N



SOENNECKEN ORIGINAL- SCHULFEDER



111

SOENNECKEN

Rundschrift

Die schönste Zierschrift

Lehrbuch zum Selbstunterricht: 1. Teil = vollständiger Lehrgang
Ausgabe für die Schule: Heft 1 und 2 = vollständiger Lehrgang



SOENNECKEN RUNDSCHRIFTFEDER



Man achte auf den Namen des Erfinders F. SOENNECKEN



F. SOENNECKEN, BONN

In allen Schreibwarenhandlungen erhältlich

Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Dritter Jahrgang 1921

Wojewódzka Biblioteka
Publiczna w Opolu

D 2546/III I



013-002547-00-0