

Badische Landesbibliothek Karlsruhe

Digitale Sammlung der Badischen Landesbibliothek Karlsruhe

Badische Schulzeitung. 1860-1933 1929

27 (6.7.1929)

Badische Schulzeitung

Vereinsblatt des Badischen Lehrervereins und Verkündigungsstelle der Fürsorgevereine

Verantwortliche Leitung: **Karl Hess, Karlsruhe**, Waldring 18, Tel. 7650. Abschluß: **Mittwoch 12 Uhr**. Erscheint Samstags. Anzeigen: Die 5-gespaltene 34mm breite mm-Zeile Mk. 0,20, Spaltenbreite Mk. 0,50, Verlagen und Reklame-Anzeigen lt. besonderem Tarif. Bezugspreis: Monatlich 60 Pfg. einschl. Postgeld. Anzeigen und Verlagen sind an die Verlagsbuchhandlung Konkordia in Bühl (Baden) zu senden, alles übrige an die Leitung. Geldsendungen an die Kasse des „Badischen Lehrervereins“ nur an die Badische Beamtengehilfenkassenbank Postsparkonto 1400 Karlsruhe auf Bankkonto des B. L. V. S. 70. Geldsendungen an das Lehrerehem nur an „Lehrerehem Bad Freyersbach, Geschäftsstelle Offenburg, Postsparkonto Nr. 75843 Karlsruhe.“ Anzeigen-Aufnahme und Druck: Konkordia A. G. für Druck und Verlag, Bühl (Baden), Direktor W. Fejer, Telefon 131. Postsparkonto 237 Amt Karlsruhe.

27.

Bühl, Samstag, den 6. Juli 1929.

67. Jahrg.

Inhalt: Das Kulturproblem (Schluß). — Das Wesen und die Grenzen der freien geistigen Schularbeit. — Arbeitsschule und grundsätzliche Schriftreform. — Von den vier Temperamenten. — Aus den Vereinen. — Verschiedenes. — Vereinstage. — Anzeigen.

Das Kulturproblem.

Von Franz J. Böhm.

IV. Wirklichkeit der Kultur.

(Schluß)

Es ist Aufgabe aller bisherigen und der folgenden, abschließenden Betrachtung, dasjenige, was wir einseitig nur als „Fragezeichen“ an der gegenwärtigen Kultursituation konstatieren konnten, in die scharfer umrissene Form philosophischer Probleme umzuwandeln, deren noch so vollkommene Lösung zwar niemals die reale „Krisis der Kultur“ beheben könnte — Gründe dafür wurden an mehreren Stellen ausgeführt —, deren Erörterung aber unser Kulturbewußtsein und unsere Kulturverantwortung von philosophisch-theoretischer Seite her aufzuklären und zu durchleuchten vermag. Denn so bereitwillig wir auch die irrationalen Mächte des Lebens und der Kultur anerkennen, ja in dem Aufweis ihrer atheoretischen und theorieunbedürftigen Gültigkeit zentrale Probleme der Philosophie sehen, so ist doch zugleich zu betonen, daß nicht diejenige Philosophie das Leben verkennet und vergewaltigt, die neben und mit diesen Mächten auch das theoretische Moment im Aufbau der Kultur berücksichtigt, sondern umgekehrt jene „philosophische“ Haltung, die in allem Theoretischen nur Krankheitsercheinungen und *décadence*-Symptome erblicken kann. Diesem abenteuerlichen Lebensbegriff, der zur *table convenue* der Lebensphilosophie geworden ist, kann man immer nur mit Hegel die „Trivialität“ entgegensetzen, daß sich der Mensch vom Tiere durch das Denken unterscheidet. Gerade eine vorurteilslose Beobachtung unseres Daseins und des „ganzen Menschen“ wird den wesentlichen Anteil des Theoretischen am „Lebendigen“ nachweisen können. Um nur ein Beispiel zu nennen, weisen wir hier auf die Mystik hin, die wohl von allen Bewußtseinshaltungen den am meisten irrationalen Charakter trägt. Wir können gerade in den Selbstzeugnissen der Mystiker beobachten, wie das Theoretische ständig den Prozeß der mystischen Vertiefung begleitet, und zwar nicht nur als notwendiger sprachlicher Ausdruck — was für das hier Gemeinte bedeutungslos wäre —, sondern als realer Antrieb des religiösen Erlebens selbst. Rilke hat uns einmal in dieses „ganze“ Leben seiner mystischen Dichtung blicken lassen, wenn er sagt: „Verse sind nicht, wie die Leute meinen, Gefühle, — es sind Erfahrungen. Um eines Verses willen muß man viele Städte sehen, Menschen und Dinge, man muß die Tiere kennen, man muß fühlen, wie die Vögel fliegen und die Gebärde wissen, mit welcher die kleinen Blumen sich auf tun am Morgen.“ (Malte Laurids Brigge). Daß der Mystiker am Ende mehr will als Wissen, ändert

darin nichts, daß auch sein Erleben noch durchflochten ist von rationalen Momenten, die wesentlich in dieses Erleben eingreifen. Ein Leben, das aus reiner Irrationalität gewoben wäre, ist eine so chimärische und blutlose Fiktion, wie sie sich der Rationalismus niemals zuschulden kommen ließ: Sie bedeutet eine grundsätzliche Verkennung des menschlichen Daseins, während die Konstruktion des rationalistischen Vernunftwesens nur Versäumnisse einschließt, d. h. eine partikuläre Verkennung darstellt.

War es uns als Anknüpfungspunkt für eine umfassende Theorie der Kultur von Wichtigkeit, daß das Denken den logischen Widerstand des Irrationalen zu brechen befähigt sei, so muß für die Hilfe, die die Theorie einer praktischen Kulturgestaltung gewähren kann, der Umstand bedeutsam werden, daß es kein Erleben und Handeln gibt, an dem nicht bereits in irgend einer Form das Theoretische konstruktiv beteiligt wäre. Diese primären, theoretischen Durchwachungen sind gleichsam die Kanäle, in denen die Theorie als Wissenschaft vom Leben wiederum in den Strom kulturellen Daseins zurückgelenkt werden kann, um selbst als aktiver Faktor am Aufbau unserer Kulturwelt mitzuarbeiten. Die rein logische Bestimmung der Wissenschaft wird immer den Charakter des Abständlichen und Nachträglichen betonen müssen, insofern sie das „Leben“ als Objekt ihrer Erkenntnis voraussetzt. In dieser Rücksicht gelten die Worte Hegels in der Vorrede zur Rechtsphilosophie: „Wenn die Philosophie ihr Grau in Grau malt, dann ist eine Gestalt des Lebens alt geworden, und mit Grau in Grau läßt sie sich nicht verjüngen, sondern nur erkennen; die Gule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug.“ Wie weit aber eine Philosophie, die aus ihrer Selbstbesinnung heraus sich nur die Erkenntnis eines Vergangenen zur Aufgabe stellt, selbst einer realen Kulturgestaltung dient, das kann gerade die Philosophie Hegels veranschaulichen, die nur Erkenntnis sein wollte, und gerade deswegen eine reale Potenz im geschichtlichen Leben geworden ist. Es liegt eine geheimnisvolle Teleologie darin, daß gerade diejenigen philosophischen Leistungen, die ausschließlich um ihrer selbst willen geschaffen wurden, gleichsam ohne Hinsicht und ausdrückliche Berücksichtigung der Fragen ihrer Gegenwart, den Forderungen der Zeit am nächsten standen und ihnen am meisten dienten, während das eifrigste Hineinhorchen in die eigene Zeit und die fleißigste Erkundigung nach ihren An-

liegen in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle nur Lösungen zeitigt, die das Leben selbst schon überholt hat, ehe sie in Theorie ausgemünzt seiner Not zu Hilfe kommen könnten. Was die eigene Zeit bewegte, haben Mendelssohn, Nicolai und Engel ebenso gut gewußt wie der einzige Kant, der über der Lektüre der politischen Tagesblätter die sonst streng befolgte Arbeitszeit versäumen konnte; aber seine philosophische Leistung geschah ohne Rücksicht auf den Tag und trägt deshalb eine Zukunft in sich, die vielleicht heute noch nicht in vollem Umfange begonnen hat.

Auf diese Weise verschwindet im realen Kulturprozeß wieder die Kluft zwischen Erkenntnis und Leben, an der die logische Selbstbestimmung der Wissenschaft festhalten muß. Das Wissen wird wieder Leben, wie es solches im erkennenden Individuum gewesen ist, ehe es sich in den lebensunabhängigen Formen objektiver Gültigkeit niedergeschlagen hatte. Aus seiner Gegenüberstellung zum Leben entlassen tritt es als aktive, gestaltende Macht in das Leben zurück und hat es nun nicht mehr mit einem schon „Fertigen“, „durchaus Gemachten“ zu tun, sondern mit einem erst zu Bauenden und zu Leistenden. Hierin liegt das „Schöpferische“ der Theorie in seiner geschichtlich-kulturellen Bedeutung, das freilich wie immer jedem absichtlichen Wollen und Planen unzugänglich ist, immer ohne, häufig gegen den Willen des Schaffenden geschieht. Es ist die tiefe Weisheit der scheinbaren Paradoxie im platonischen Staate, daß die Regierung dann am besten wäre, wenn sie von denjenigen ausgeübt würde, die die geringste Lust dazu verspüren.

Dieser Dienst der Theorie am Leben muß von dem früher besprochenen aber grundsätzlich unterschieden werden; nicht dem vitalen Dasein und seinen Zwecken ordnet sie sich ein, sondern dem Kulturganzen, und sie kann dies tun, ohne dabei ihre autonome, erkenntnisteleologische Zielsetzung zu ändern. Das vitale Leben erniedrigt das Wissen zum Mittel und macht es sich untertänig; die Kultur anerkennt seine Autonomie und weiß, daß es ihr nur in dem Maße dienen kann, in dem es frei ist. Die Freiheit der Wissenschaft ist deshalb eine Forderung der Kultur selbst und nur in ihrem Interesse gelegen. Wer sie beschränken will, gefährdet damit nicht so sehr die Wissenschaft selbst — die unzerstörbar ist und ihre großen Tage in der Geschichte der Menschheit erlebte mit und gegen den Willen ihrer kulturellen Umgebung —, sondern ihre kulturelle Wirksamkeit, d. h. die Förderung, die sie an ihrem Teile dem Ganzen zuteil werden lassen kann. Aus echter Kulturgesinnung heraus gesehen bedeutet „freie Forschung“ einen Pleonasmus; die Kultur kann keine andere als „freie“ Forschung wollen, weil jede Bindung den Zweck vereiteln würde, den das Ganze der Kultur durch sie erreichen will. Wenn man die wissenschaftliche Arbeit von irgend einem partikularen Standpunkt aus in der Fragestellung oder in der Antwort binden will, so bekundet man damit nur, daß man auch in der Kultur ein Partikulares erstrebt, ein im Grunde schon Fertiges und Abgeschlossenes; d. h. man will überhaupt nicht die Schöpfung der Kultur als eines spontanen und unberechenbaren Gebildes, sondern die Erhaltung einer Tradition, die man für ein kulturell Letztes nimmt, von dem aus gesehen man sich für berechtigt halten darf, jede Möglichkeit einer Überholung zu unterbinden. Freilich muß man dann auch des Glaubens sein, daß man Kultur nach einem Programm „machen“ und nach festgelegten Regeln in alle Zukunft fortpflanzen könne; ein Glaube, den wir gerade grundsätzlich abgelehnt haben, und in dem wir das gefährlichste Hemmnis für das Einzige sehen, was uns für die Kultur bewußt zu tun übrig bleibt: in uns und außer uns Wege zu bereiten für das Unerwartete, das

immer Neue, das ständig in uns wird, und von dem wir immer nur wissen, wenn es geworden ist und wirkt.

Diese spezielle Frage der Eingliederung der theoretischen Funktionen in das „lebendige“ Ganze der Kultur leitet unsere Betrachtung nun abschließend von der theoretisch-systematischen Kultureinheit zu ihrer praktischen Verwirklichung und zu den Bedingungen ihrer Realisierung über. Wir haben in der „Idee der Kultur“ und ihrer Explikation die transzendenten Voraussetzungen der kulturellen Wirklichkeit kennen gelernt, die überempirischen Maßstäbe, an denen das Faktische sich philosophisch rechtfertigen muß, und versuchen nunmehr, die empirischen Bedingungen zu bestimmen, unter denen jeweils kulturelle Schöpfung sich vollzieht. Die systematische Kultureinheit wird gerade als Erzeugnis einer grenzbewußten Theorie ihr logisches Ordnungsprinzip der Kulturgebiete nicht auf die atheistischen Strukturen der historischen Kulturgestalten zur Anwendung bringen wollen, d. h. sie wird bewußt darauf verzichten, ihre theoretische Rangordnung der Werte und Wertgebiete den spontanen Schöpfungen des geschichtlichen Lebens gegenüber geltend zu machen. Dies bedeutet aber, daß die jeweilige Form einer historischen Kultur niemals aus dem Begriffe der Kultur überhaupt abgeleitet und in ihrer Besonderheit erklärt werden kann. Die historische Kulturleistung wächst immer aus dem Ganzen einer natürlich-geistigen Situation auf und das Prinzip, nach dem sich die Teilfunktionen einer historischen Kultur zur Totalität einer Kulturwelt fügen, ist für die Theorie zwar nachträglich erkennbar, d. h. der historischen Analyse zugänglich, aber niemals aus einem letzten Kulturbegriff deduzierbar. In dieser logischen „Zufälligkeit“ der historischen Gebilde drückt sich der empirische Faktor der kulturellen Existenz aus, der als solcher von der philosophischen Systematik nicht mehr begriffen wird, wie er andererseits die unerschöpflichen Variationsmöglichkeiten, die immer neuen Kombinationsformen der Kulturelemente hervorruft¹. Wir meinen also an dieser Stelle nicht die begrenzte Zahl von Weltanschauungs-, bzw. ihnen korrespondierenden Kulturmöglichkeiten, die schon aus der theoretischen Systematik der Wertgebiete ersichtlich werden, indem jeweils eines von ihnen in der Kulturwirklichkeit den übrigen als übergeordnet gedacht werden kann — wissenschaftliche, sittliche, ästhetische, religiöse Kultur —, sondern vielmehr die unendlichen Differenzierungen auch dieser besonderen Kulturformen im historischen Stoff, kraft welcher beispielsweise „religiöse Kultur“ in unendlichen Formen und als ständige Neuschöpfung im historischen Prozeß erscheinen kann. Die spekulative Geschichtsphilosophie, die auch den realen Fortgang des geschichtlichen Lebens in seinen Differenzierungen aus einem philosophischen Prinzip heraus begreiflich machen möchte, verkennt damit gerade den hier gemeinten „zufälligen“ Faktor des historischen Kulturgebildes, die notwendige „Transzendenz“ des Individuellen gegenüber dem philosophisch Allgemeinen. Wenn Hegel einmal sagt, „die philosophische Betrachtung habe keine andere Absicht, als das Zufällige zu entfernen“, so muß eine solche „Entfernung“, d. h. Verweisung aus dem Bereich des Ableitbaren, zugleich die theoretische Anerkennung des „bloß“ Empirischen, schlechthin Gegebenen in sich schließen. Zusammen mit der anti-intellektualistischen Einstellung der Kulturphilosophie, um die wir uns in früheren Zusammenhängen bemühten, besagt dies, daß die logische „Zufälligkeit“ nicht auch eine sachlich-kulturelle Zufälligkeit darstellt; ja gerade im Gegenteil: Weil die Theorie das Besondere nicht zu „erzeugen“ vermag, sieht

¹ Vgl. E. Lask, *Fichtes Idealismus und die Geschichte* Ges. Schriften, I Bd. S. 38 ff., Tübingen 1923.

sie sich veranlaßt, es irgendwo vorzufinden und als „Gegebenes“ hinzunehmen. Man wird hier erkennen, warum aller Intellektualismus bestrebt ist, das Allgemeine für das „Wesentliche“ zu nehmen und das Besondere unter den Tisch fallen zu lassen; weil nämlich von seiner Voraussetzung aus logische und sachliche Zufälligkeit identisch erscheinen muß; von hier aus versteht man auch die intellektualistische Kulturforderung, daß der Mensch es als seine Aufgabe betrachten müsse, sich immer mehr zu „verallgemeinern“ und sich dem „reinen Vernunftwesen“ anzugleichen, das alle Besonderungen als „Zeugen menschlicher Bedürftigkeit“ ausgestoßen hat. Noch Kant hat in dieser Richtung einige Schritte zu unternehmen versucht, besonders in seiner Religionsphilosophie, die nicht nur wesentliche Seiten des Religiösen überhaupt verkennet, sondern die zugleich dasjenige, was sie übrig behält, in der Form einer „vernünftigen“, d. h. vor der praktischen Vernunft gerechtfertigten Religion als allgemeine Kulturforderung aufstellt. Dies ist um so eigentümlicher, als kein Denker für die theoretische Überwindung des Intellektualismus im Prinzip so viel geleistet hat wie Kant, und wenn wir der Meinung sind, daß auch die Gegenwart wie die Zukunft noch unter dem Zeichen Kants philosophieren müsse, so kann dies nur das eine besagen, daß wir die Fruchtbarkeit seiner großen Entdeckung auch dort bewahren sollen, wo der Blick des Entdeckers selbst zeitgebunden und der übermächtigen Tradition verhaftet geblieben ist. Wer nur dieses „Zeitliche“ an Kant sieht, darf ihn mit Recht auch weiterhin als Rationalisten verschreien; aber man soll nicht glauben, daß dieser Rationalismus seine eigentliche „Leistung“ gewesen ist; er hat ihn vielmehr in Einzelheiten beibehalten, obwohl er ihn im Prinzip aus den Angeln gehoben hat.

Die positive Bedeutung des Empirisch-Besonderen für die einzelnen Kulturindividualitäten besteht darin, daß es nicht nur die gleichgültige Verwirklichungsstätte der absoluten und überzeitlichen Werte darstellt, sondern sich selbst aktiv an dem Aufbau der Kultur beteiligt, indem es die jeweilige Kulturschöpfung zur historisch individuellen Leistung differenziert. Wenn wir sagen, daß jede Kulturleistung in natürlichen Voraussetzungen „wurzelt“, so erkennen wir damit diese Seite des kulturellen Prozesses an und sprechen dem Naturhaften eine mittelbare Kulturbedeutung zu. Blut, Rasse, Volk, Nation — wir können hier nicht versuchen, diese meist sehr verworren gebrauchten Begriffe zu klären; es genügt, wenn das ihnen gemeinsame Moment des natürlichen Gegeben-seins deutlich ist — sind solche „unmittelbare“ Voraussetzungen der kulturellen Betätigung und in solcher Eigenschaft gewiß von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit; nur auf ihrer Grundlage ist Kultur zu realisieren und sie zugunsten eines „allgemeinen“ Menschen und einer übernationalen Menschheit auszuscheiden, wäre ebenso phantastisch wie lächerlich. Jeder Mensch ist der Sohn seiner Zeit und seines Volkes und hat in dieser Bestimmtheit die Grenzen seiner Möglichkeiten wie die „Wurzeln seiner Kraft“. Aber eben weil es sich hier um Bedingungen der Kultur handelt, so verlieren sie Recht und Bedeutung in dem Augenblick, in dem sie sich gegen die Kultur ver selbständigen und sich zu einem an sich Wertvollen machen wollen. Was wir in vorangehenden Zusammenhängen vom vitalen Dasein und seinen zivilisatorischen Hilfsmitteln ausführten, daß es sich durch den Dienst an der Kultur kulturell „heiligen“ müsse, ist hier in analoger Weise zu wiederholen. Die wahre Achtung vor den natürlichen Besonderheiten des Einzelnen wie der Völker ist kein Kultus dieser empirischen Gegebenheiten an sich, sondern die Anerkennung ihrer Kulturfähigkeit und ihrer Bereitschaft, an der Kulturaufgabe

der Menschheit nach Maßgabe ihrer individuellen Bestimmtheit mitzuwirken. Wenn die „Nationalität“ kein Naturbegriff — wie die ursprüngliche Bedeutung des Wortes nahe liegt — sein soll, sondern ein Wertbegriff, so ist dies nur sinnvoll durch die Beziehung des Nationalen zum Kulturellen, und der „Wert“ des Nationalen wird sich folglich allein aus dem Grad der kulturellen Leistung ablesen lassen. Durch die notwendige Verbindung beider Begriffe wird auch das „Nationale“, obwohl zunächst ein bloßes Faktisches, in die ideale Region der Kulturaufgaben emporgehoben und verliert im Dienst an der Verwirklichung der Kultur den Charakter als „factum brutum“, als welches es sich oft genug der Kultur entgegengestellt hat. — Die nahe Beziehung, in der das Nationale zum Begriff der Gemeinschaft steht, erfordert auch hierüber noch ein kurzes Wort. Bei aller Bedeutung, die das Individuum für die kulturelle Schöpfung besitzt, ist eine Kultur doch immer mehr als die Angelegenheit eines einzelnen und seines Kreises. Die einzelne Leistung schafft erst in dem Augenblick eine wirkliche Kultur, wenn sie eine „Bewegung“ im Ganzen einer kulturellen Gemeinschaft aus sich entläßt und die geistige Physiognomie eines Zeitalters entscheidend bestimmt. Daraus ergibt sich, daß auch die Begriffe des Individuums und der Gemeinschaft nur als Wechselbegriffe aufgefaßt werden dürfen, die zwar begrifflich getrennt, nicht aber sachlich gegen einander isoliert werden können; denn jeder der beiden ist die Voraussetzung des anderen. Die Forderung des Kollektivismus schließt die Forderung des Individualismus in sich und umgekehrt; nur selbständige und selbstverantwortliche Individuen können sich zur Gemeinschaft verbinden wie andererseits Individuen nur gedacht werden können, sofern sie sich abheben gegen die Gemeinschaft, die sie stiften. Die Menschenatome des sogenannten Individualismus sind deshalb gerade keine „Individuen“, und die bloße Kollektivität ergibt eine homogene Masse, aber keine „Gemeinschaft“. Anders ausgedrückt: Nur das Individuum trägt die Verantwortung für die Gemeinschaft und nur die Gemeinschaft verpflichtet den einzelnen, ein Individuum zu sein. Oder: Wer die Gemeinschaft will, muß das Individuum wollen und umgekehrt.

Wir sind uns bewußt, daß diese fragmentarischen Ausführungen nur von wenigen, aber, wie uns scheinen will, wesentlichen Punkten aus an das zentrale Problem unserer kulturellen Existenz gerührt haben. Vollständigkeit und Lückenlosigkeit lag nirgends in unserer Absicht, ebenso wenig wie der Ehrgeiz, unter allen Umständen ein absolut Neues sagen zu wollen, was in Dingen der Wahrheit immer einen Mangel an Ehrlichkeit oder an — Kenntnis der Vergangenheit einschließt. Und so sei nun auch zum Schluß an eine „vergangene“ Wahrheit erinnert, die nicht nur Lehre war, sondern die zugleich die größte Gestalt deutscher Kultur heraufgeführt hat: Goethes Lehre von der dreifachen Ehrfurcht in „Wilhelm Meisters Wanderjahren“. Ohne diese Ehrfurcht ist jedes Wissen eitel und jede Tat klein; aber auch das Bescheidenste, das in ihrem Namen geschieht, ist für die Kultur getan. An ihr, die alle Sphären unseres Daseins umfaßt, messen alle Leistungen, so verschieden sie auch seien, wenn sie nur aus echter Kulturgefinnung geschehen, gleich: Bausteine zum ewig unvollendbaren Dome menschheitlicher Kultur.

*

Das Wesen und die Grenzen der freien geistigen Schularbeit.

In den zahllosen kürzeren und längeren Arbeiten über die neuzeitliche Unterrichtsgestaltung begegnet man auf Schritt und Tritt den Begriffen Selbsttätigkeit, Eigentätigkeit, Freitätigkeit u. a. All diese Bezeichnungen wurden nicht nur in den bewegten Kämpfen um die Arbeitsschule und die verwandten Reformen in den vergangenen Jahrzehnten, sondern sie werden auch heute noch in der pädagogischen Literatur in den verschiedensten, oft mißbräuchlichen Deutungen gebraucht, und die Eigenart und die Grenzen der damit bezeichneten Unterrichtsform werden noch heute häufig verkannt und überschätzt. In Anlehnung an die bedeutenden Arbeiten Professor Scheibners, des anerkannten, strengen Hüters des wahren Arbeitsschulgedankens, will die kurze Abhandlung der Klärung der Begriffe und der Erkenntnis der Grenzen dienen.

Die Schule des neuen Stils will bekanntlich die reichen Kräfte des Kindes stärker in Bewegung bringen; sie möchte den Schüler von der ständigen Führung befreien, damit er nicht immer nur das „hört, sieht, liest, denkt und fühlt, was der Lehrer veranlaßt, anordnet, erzwingt“. Man möchte den Schüler gleichsam aus dem „Passivum“ ins „Aktivum“ versetzen. Die bekannten kennzeichnenden Züge aus diesem ungebundenen Unterrichtsbetrieb sind: das freie Unterrichtsgespräch, eine gewisse Wahlfreiheit des Lernstoffes und der Betätigungsart, der freie Zwischenruf, die freie Frage, die freiwillige Zeichnung, die freie Geste, freie Aufgabenstellung, selbstgewählte Arbeitswege u. a. Obgleich doch jedes Lernen — auch in der gebundenen Unterrichtsform — ein eigenes Tun ist, so prägte man für die oben erwähnte Befreiung aus der geistigen Hörigkeit, wie sie dem streng gebundenen Unterrichtsablauf nun einmal eigen ist, im Laufe der Jahre die verschiedensten Bezeichnungen, die alle die selbständige Betätigung des Schülers ausdrücken wollen; man vertauschte bald das aus der älteren Didaktik stammende Wort „Selbsttätigkeit“ mit „Eigentätigkeit“ und „Freitätigkeit“. Die treffendste Bezeichnung aber verdanken wir Gaudig, der die Formel von der „freien geistigen Schularbeit“ in die unterrichtliche Fachsprache einführte und damit wohl das Wesen des Neuen am besten zum Ausdruck brachte. Mit dieser glücklichen Fassung wird die in den anderen Bezeichnungen liegende Ungenauigkeit vermieden, indem mit der Freitätigkeit der Begriff der Arbeit verbunden und die bezeichnete Tätigkeit auf die Schule beschränkt wird.

Was haben wir nun im Sinne dieser Formulierung Gaudigs zunächst unter Arbeit zu verstehen? Auch dieser Begriff hat in der großen arbeitspädagogischen Bewegung der jüngsten Vergangenheit weit auseinanderstrebende Auffassungen erfahren, und eine endgültige Verständigung ist bis heute kaum gelungen. Es kann sich bei unserer Schularbeit natürlich nicht um die Arbeit im gewöhnlichen volkswirtschaftlichen Sinn und auch nicht um die abstrakte physikalische Formel handeln. Der Unterschied gegenüber den anderen Arten der menschlichen Betätigung läßt sich auch nicht auf die Erkenntnis der verschiedenen Phasen, Arten und Inhalte der Arbeit zurückführen und auch nicht darauf, ob die Arbeit gedankendurchsetzt, gefühlsgetragen, willensbewegt ist oder nicht. Das Eigene der Schularbeit muß in der Bildungswirkung gesucht werden. Welches sind nun aber die Merkmale dieser Arbeit im pädagogischen Sinne?

Auch für die Bildungstätigkeit gilt — was Kerschensteiner von der Arbeit im allgemeinen sagt — der sachliche Zug, der Arbeitsgegenstand als „erstes Grunderlebnis“. Die

Wichtigkeit dieses führenden Grunderlebnisses aller Arbeit geht schon daraus hervor, daß der ursprüngliche Begriff des Arbeitsgeschehens zur Bezeichnung des Arbeitsstückes wird. Mit welchen Möglichkeiten und Begrenzungen gilt nun aber die Sachlichkeit auch für das Arbeiten im pädagogischen Sinne? Da es sich im Unterricht wirklich um einen Stoff handelt, der niemals nur Mittel zum Zweck sein darf, so ergibt sich daraus die Möglichkeit, dem unterrichtlichen Lernen, der Beschäftigung mit dem Bildungsgut, den Charakter der Arbeit zu geben. Es ist dabei nicht erforderlich, daß es sich um ein „erstes Schaffen“ der Stoffe handelt — die Schule ist keine Stätte der Produktion und der Forschung —; in der Schule handelt es sich fast ausnahmslos um ein Bearbeiten, Verarbeiten, Nacharbeiten. Es liegen aber sofort wieder Verirrungen vor, wenn Tätigkeitsformen auch an solchen Stoffen versucht werden, die von Natur aus eben nicht „erarbeitet“ werden können (Religiöses, Dichterisches u. a.).

Ein weiterer Grundzug der Arbeit im allgemeinen ist das persönliche Verhältnis des Arbeiters zu seinem Werk und das Bewußtsein des Eigentums und des Wertes seiner Arbeit. Dieses Merkmal jeder rechten Arbeit wird leider im schulischen Arbeitserlebnis oft nicht genügend berücksichtigt: das Bewußtsein des Bildungswertes seiner Arbeit ist nicht mehr vorhanden, wenn sich der Schüler enttäuscht fragen muß: „Wozu dies alles?“ Das Gefühl des Eigentums scheint dagegen für die meisten Fächer im gewöhnlichen Unterricht nicht besonders stark ausgeprägt zu sein (abschreiben und abschreiben lassen, einsagen und nachsagen); sobald es sich aber um eine Art produktives Schaffens und um Erzeugnisse von sicht- und greifbarem Wert handelt, dann zeigt sich dieser Sinn für das Eigentum; bei Gruppenarbeiten oder Arbeiten für die Gemeinschaft im Werkunterricht tritt die Ausschaltung des Bewußtseins persönlichen Eigentums sehr deutlich in Erscheinung, indem sofort der Arbeitseifer stark nachläßt. Zu einer weiteren wichtigen Erlebnisgrundlage wird das Arbeitsgeschehen. Wesentliche Merkmale des Arbeitsvorganges sind dabei die notwendig werdende Bemühung und das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit des Tuns. Es widerspricht daher dem Wesen der Arbeitsschule, wenn man das Lerngeschäft zu leicht machen will. Andererseits aber muß die geforderte Anstrengung auch den kindlichen Kräften entsprechen. Wichtiger aber für den wirklichen Arbeitsunterricht ist das Erfordernis, daß die Kräfteanstrengung möglichst dauernd sein soll; die einzelnen Tätigkeiten müssen auf ein dem Schüler erkennbares Endziel hin ausgeführt werden, die Arbeit muß ein Ganzes, eine Einheit sein. Das bedeutet für die freie Arbeit des Schülers also Planmäßigkeit, Arbeitsweg, Arbeitsentwurf, Besinnung auf das ursprüngliche Ziel usw.

Das Arbeitserlebnis weist eine eigenartige Doppelfärbung auf: einerseits ist der Arbeitende gebunden an die sachlichen Gesetze des Arbeitsstoffes und der Arbeitstechnik — auch für die geistige Arbeit kann man fordern, daß sie „werkgerecht“ sei, daß die Arbeitsweise dem Werk entspreche — andererseits verfügt er frei über seine Arbeitskräfte und -mittel und ist der Schöpfer und Herr seines Arbeitsstückes. Viele Entgleisungen und Übertreibungen der Arbeitsschule sind darauf zurückzuführen, daß das rechte Gefühl für die Bindungen und Freiheiten fehlt. Bekannt sind die Fälle, in denen mit naturwidrigen Stoffen gearbeitet wird; was wurde und wird nicht alles aus Plastilin geformt! Noch häufiger aber wird die Freiheit des Handelns mißachtet. Überall da, wo die Arbeiten nach Muster und Vorschrift angefertigt werden, wodurch der persönliche Ausdruck unmöglich gemacht wird, da ist das Arbeitserlebnis um seine

beste Wirkung gebracht. Es soll aber nicht verhehlt werden, daß die Erfüllung der Forderung „Freiheit im arbeitenden Handeln“ sehr schwer und die Versuchung, das Gegenteil zu tun, sehr groß ist.

Wozu wird nun aber diese schwere Forderung erhoben? Welches ist denn der Wert der freien geistigen Bildungsarbeit? Alle Bildungstechnik muß sich natürlich nach dem Bildungsziel und nach den Gesetzen des Bildungswachstums richten. Ziel der Bildung aber ist doch die werterfüllte Persönlichkeit. Ein vornehmes Merkmal der Persönlichkeit aber ist zweifellos die Selbständigkeit des Geistes. Durch Belehrung und ständige Führung in den Jahren der geistigen Entwicklung ist diese aber kaum zu erreichen. Willigkeit und Fähigkeit, selbst zu denken und zu handeln, wird am ehesten erreicht durch freie und eigene Bemühung um die Bildungsstoffe, der *n* Erwerb als Aufgabe gestellt ist. Niemals aber waren uns selbständig denkende und handelnde Menschen notwendiger als in unseren schweren Tagen.

Zum Wesen der Persönlichkeit gehört die Ausbildung aller reinen Menschenkräfte. Da könnte es nun scheinen, als ob die Forderung der freien geistigen Schularbeit eine Einengung und Einseitigkeit bedeute. Aber die echte freie geistige Arbeit entwickelt doch die Kräfte zu innerem Handeln, vor allem also den Willen: Willensentschluß, Willenshaltung, Willensspannung. Aber auch Kräfte des Gemüts fließen reichlich in den Arbeitsvorgang, der von Arbeitsgefühlen getragen ist. Überhaupt „durchplägt die freie geistige Arbeit alle seelischen Kraftbezirke des menschlichen Geistes“.

Der Wert der freien geistigen Tätigkeit zeigt sich aber auch darin, daß der Schüler in eigener Weise an den Stoffen in Arbeit steht und so die ihm eigentümlichen Gaben besser entfalten darf, als dies bei der Belehrungsmethode möglich war, die selbstverständlich auch das Streben zeigte, der kindlichen Individualität gerecht zu werden. In der freien geistigen Schularbeit kommen nicht nur die „Redegewandten und die Gedächtnisstarken, sondern auch die Schweigsamen und Stillen, die Grübler und Sinner, die Handgeschickten und Ersinder, die Seltenen und Einmaligen“ zur Geltung.

Alles Heil in der Schule darf man aber von der freien geistigen Schularbeit nicht erwarten. Zum Schaden für die Arbeitsschule wurde dieser eine Leitgedanke unseres Unterrichts von unbesonnenen Stürmern übersteigert. Es ist notwendig, den Arbeitsschulgedanken ehrlich an den anderen Forderungen zu messen; es ergeben sich dabei folgende gegensätzliche Spannungen: Wie vertragen sich Kraft und Stoff, Hand- und Kopfarbeit, Freiheit und Bindung, Einzel- und Klassenarbeit, Arbeiten und Erleben? Dazu sei in aller Kürze einiges gesagt:

Der Wert eines reichen, wohlgeordneten und frei verfügbaren Kenntnisbesitzes soll nicht verkannt werden, aber seine Pflege darf doch nicht in eine Tyrannei des Stoffes ausarten. Höher als der Stoff steht der Erwerb geistiger Kräfte. Nicht aus Mißachtung des Stoffes, sondern um Zeit zur Schulung des Denkens zu gewinnen, werden viele hergebrachte Schulstoffe ausgeschieden oder ausgewechselt. Entscheidend wirkt dabei der Gesichtspunkt mit, ob der Stoff bildende Erarbeitung und Verarbeitung zuläßt, ob er weiterführendes Interesse weckt. Die Stoffpläne werden in logischer und arbeitstechnischer Anordnung zu Arbeitsgängen. Der systematische Sinn wird dabei nicht verkümmert, da am Schlusse jedes Arbeitsganges das Erarbeitete unter Mitwirkung der Lernenden geordnet und eingereicht wird.

Auch die Befürchtung, es werde in der Arbeitsschule zu wenig eingepreßt, ist unberechtigt. Zunächst erfordern die Bedürfnisse des Lebens nur ganz wenig abfragbares Wissen; das meiste genügt im Grade des Wiedererkennens. Dann

aber führt arbeitendes Umgehen mit dem Stoff diesen sehr tief in das Gedächtnis ein; vor allem aber erzieht das ganze Verfahren zum eigenen Kenntniserwerb im freien Bildungsleben, nicht zuletzt durch die Gewöhnung an den Gebrauch der unentbehrlichen Arbeitsmittel (Nachschlagewerke u. a.)

Die Spannung zwischen Hand- und Kopfarbeit ist ebenfalls leicht auszugleichen. Zunächst sollen in den Anforderungen der Handbetätigung alle Übertreibungen und Überschätzungen zurückgewiesen werden. Die Gedankenbewegungen der freien geistigen Schularbeit sind ein reicheres und feineres Schaffen als die Formen des handlichen Tuns. Gegenüber der starken Betonung der Kinderfümmlichkeit des Gestaltens am formbaren Material darf die große Gefahr nicht übersehen werden, daß vorherrschende manuelle Betätigung leicht die übrige Entwicklung zurückhält. In dieser Beziehung kann man nicht nur mit Beschränkung auf das Kind bald von einem Unfegen der Handbetätigung sprechen! Auch die gerühmte Stählung des Willens ist mindestens einseitig und die bekannte „verfälschende Kraft“ handlichen Wirkens ein psychologischer Aberglaube. Auch die stark betonte rechte Selbständigkeit wird meist illusorisch, sobald die Dinge in gewisse Normen und Techniken eingefangen werden. Handgeschicklichkeit aber ist doch eine Sache, die nicht auf besondere Übung mit den üblichen Werkzeugen und Übungsgelegenheiten der Schule angewiesen ist. Damit soll die vernünftige Forderung nach wirklichem Tun gewiß nicht zurückgewiesen werden. Die tatsächlichen Vorzüge sind bekannt. Das Prinzip der Freitätigkeit wehrt sich nur gegen Auswüchse und „Entgeistigung“ der Schule; es fordert vor allem eine durchgeistigte Handarbeit.

Auch Freiheit und Gebundenheit sind keine unpersonlichen Gegensätze, soweit sie hier zur Bezeichnung der Unterrichtsform der Arbeitsschule auftreten. Die Freitätigkeit ist kein wildes, regelloses Wuchern und kein Unterricht, der auf Laune und Stimmung aufgebaut ist. Rechtes Arbeiten erfordert immer straffe Zucht und Bindungen, die aber nicht von außenher aufgezwungen sind, sondern aus der Sache, der sie dienen, herauswachsen. Auch die Arbeitsschule kann oft die streng gebundene Unterrichtshaltung nicht umgehen.

Wie verträgt sich aber bei der freien Schularbeit die Leistung des Einzelnen mit der gemeinsamen Arbeit der Klasse? Tatsächlich ermöglicht die Arbeitsschule in der Klassengemeinschaft auch Einzelarbeit, indem der frühere, vom Lehrer bearbeitete starre „Hörblock“ der Klasse oft durch notwendige und frei gewählte Arbeitsteilung in einzelne arbeitende Gruppen zerlegt wird, die sich dann wieder zu der am gleichen Werk arbeitenden Klassengemeinschaft zusammenfinden.

Arbeiten und Erleben aber sind doch von Natur aus keine unpersonlichen Gegensätze! Freies Arbeiten ist doch (oder sollte es wenigstens sein) die Grundercheinung des menschlichen Daseins. In die Arbeitsvorgänge mit ihrem eigentlichen Arbeitserlebnis gliedern sich dazu häufig andere Erlebnisformen ein: das Schauen, Einfühlen, Ergreifen werden, ruhiges Betrachten, das Genießen des Schönen, das Spiel der Einfälle und das Weben der Phantasie, das Ahnen und Fühlen. Außerdem wechseln aber mit den eigentlichen Arbeitsstunden die Stunden des reinen Erlebens, wo das Arbeiten der Natur des Stoffes zuwider wäre. Daher darf hier die Forderung nicht lauten: Arbeitsschule oder Erlebnis-schule, sondern Arbeitsschule und Erlebnis-schule.

Die allgemeine Einstellung gegenüber der Forderung der freien geistigen Schularbeit ist sehr verschieden; sie wechselt vom einen Extrem, das sie ganz ablehnt, bis zum anderen, das ihre alleinige Geltung fordert. Auch für die einzelnen Fächer wird ihre Geltung verschieden beurteilt; für einzelne

Fächer wird die Freitätigkeit auch von Leuten abgelehnt, die sich sonst grundsätzlich auf den Boden der Arbeitsschule stellen. Demgegenüber soll festgestellt werden, daß Eigentätigkeit in entsprechenden Variationen grundsätzlich für alle Fächer durchführbar ist. Es ist aber eine Übertreibung, wenn man ihre ausschließliche Herrschaft fordert. Auch die gebundene Unterrichtsform hat ihre große Bedeutung. Eine einseitige Kraftbildung genügt eben nicht; der Stoff muß und wird auch in alle Zukunft seinen Wert behalten.

Limbeck.

¹ Vergleiche hierzu: Freitätigkeit von Paul Ficker, Quelle & Meyer, Leipzig. (Arbeitsunterrichtliche Grundlinien für Geschichte, Religion, Deutsch.)

Arbeitsschule und grundsätzliche Schriftreform.²⁾

Der Badische Lehrerverein hat sich an Ostern anlässlich seiner Tagung in Freiburg für eine Reform unserer Schrift und unseres Schreibunterrichtes ausgesprochen. Seine Beschlüsse legten dem Unterrichtsministerium nahe, diese Reform durch Zulassung von praktischen Versuchen in größerem Ausmaß, insbesondere durch Ermöglichung der eigentätigen Erarbeitung der Schrift von Antiqua über Latein- zur Deutschschrift einzuleiten und ihre endgültige Durchführung möglichst zu beschleunigen.

Mit dieser Stellungnahme unseres Vereins darf aber die Aussprache über die Schriftfrage noch nicht abgeschlossen sein, da über die zukünftige Schrift- und Schreibunterrichtsgestaltung noch lange nicht die notwendige Klarheit und Einheitlichkeit der Auffassungen in der Lehrerschaft selbst erreicht ist und auch durch Versuche mit den Schriften der Reformen nicht erreicht werden kann. Als Beweis für diese Behauptung dürften die folgenden Ausführungen gelten, die es unternehmen, die Möglichkeit und Notwendigkeit einer grundsätzlichen Schriftreform aus guten Gründen zu verneinen.

Es zeugt vom ernststen Willen unserer Vereinsleitung, nur der Sache zu dienen, wenn sie es dem Gegner der grundsätzlichen Schriftreform ermöglicht, die ganze Schriftfrage nochmals im entgegengesetzten Sinne ihrer eigenen Anträge aufzurollen.

Wenn wir uns zunächst den verschiedenen Schrift- und Schreibreformvorschlägen selbst zuwenden, dann ist die heutige Sachlage folgende: die alte Schrift ist mit vereinten Kräften niedergekämpft. Sie ist in jeder Beziehung schlecht gemacht. Kaum jemand getraut sich mehr, sie öffentlich zu verteidigen. Was aber soll nun werden? Waren bisher die verschiedenen Reformbewegungen einig in der Ablehnung des Alten, so lehnen sie sich jetzt gegenseitig ab. Jede will die naturgemäße, zweckentsprechendste, in der Praxis besterprobte sein. Als Maßstab aber für den Wert der einzelnen Neuerungsansätze gilt vor allem der Arbeitsschulgedanke. „Arbeitsschule ist jetzt die Lösung. Kein Vor- und Nachmachen mehr, kein Mechanisieren und Schematisieren. Das Kind lernt jetzt aus dem Leben heraus, durch eigenes Erleben, durch eigene Mitarbeit, durch Selbstschaffen aus dem eigenen Können... Leider verfährt Sütterlin nicht so. Er zeigt wohl einen Weg... Aber er zeigt ihn nur. Die Kinder sehen ihn, erkennen ihn vielleicht auch als einen Weg; aber selbsttätig, selbstschaffend dürfen sie ihn

² Anmerkung der Schriftleitung: Wir geben hier einem Artikel Raum, mit dessen Grundeinstellung wir nicht einverstanden sind, da uns die Probleme unter schiefer Gesichtswinkel gesehen erscheinen. Wir glauben aber, daß die einleitende Diskussion eine Klärung der angeschnittenen Fragen bringen wird.

nicht gehen... Vom Standpunkt der Arbeitsschule aus betrachtet, muß also... die Sütterlinschrift abgelehnt werden. Sie ist von der Arbeitsschule überholt worden. Ihre Bedeutung liegt in der Vergangenheit... Es ist ganz ausgeschlossen, daß der Automatismus der eingedrillten Sütterlinformen sich jemals lösen oder auch nur lockern werde... Wer es gesehen hat, wie in den meisten Schulen jetzt an Stelle der alten preussischen Normalschrift „Sütterlin“ gepaukt und gedrillt wird, der fürchtet nicht nur, nein, der weiß, daß die Ausgangsschrift ein Duktus und in der Arbeitsschule zugleich ein Irrtum ist. Zwischen Sütterlinmethode und Arbeitsschule besteht eben ein innerer Widerspruch.“ (Bad. Schulzeitung 1929, S. 273 f.)

Wir sehen: wer auf dem Boden der Arbeitsschule steht, muß Sütterlin ablehnen. Darin haben die Anhänger Kuhlmanns bestimmt recht. Denn Sütterlin gibt nur eine neue Schriftform, aber keinen grundsätzlich neuen Weg. Um diesen und nur um diesen aber handelt es sich in der Arbeitsschule. Ebenso wenig natürlich kann sich das Ministerium für Sütterlin entscheiden, wenn es nicht mit dem § 7 des Lehrplans in Konflikt geraten will, der die Arbeitsschule als allgemein verpflichtende Forderung setzt. Wenn es das trotzdem tun sollte, dann ist es sich entweder dieses Widerspruchs nicht bewußt, oder aber es nimmt den Lehrplan und damit sich selbst nicht ernst. Der letztere Fall aber bedeutete in der Praxis, daß jeder Schulaufsichtsbeamte, der sich einem Lehrer gegenüber auf den Lehrplan berufen wollte, auf den Einwurf gefaßt sein müßte: „Seien Sie doch nicht päpstlicher als der Papst; so bindend ist der Lehrplan von oben herunter ja gar nicht gemeint; das hat das Ministerium mit seiner Entscheidung in der Schriftfrage doch deutlich bewiesen!“ An dieser Sachlage können alle praktischen Versuche der nächsten zwei Jahre — sie mögen ausfallen, wie sie wollen — nichts ändern.

Wenn also die Arbeitsschulforderung zu Recht besteht, dann ist die Schriftfrage heute schon endgültig entschieden, dann kommt für die Zukunft nur eine Schrift im Sinne Kuhlmanns für uns in Frage. Wohlverstanden, wenn die Arbeitsschule recht hat! Das hat sie aber nicht; denn sie ist in dem, was sie Neues bringt und in dessen allgemeiner Anwendung auf die Volksschule nur eine Utopie.

Nehmen wir, um praktisch zu sein, den Begriff der Arbeitsschule so, wie ihn uns unser Lehrplan gibt. Da heißt es im § 7: „Durch die Anleitung und Erziehung zum selbstständigen, selbsttätigen Aufnehmen und Begreifen, zum zeichnerischen, körperlichen und geistigen Gestalten des Bildungstoffes soll die Volksschule den Wert und die Bedeutung einer echten Arbeitsschule erhalten.“

Die Idee, daß sich die Schüler den Unterrichtsstoff selbstständig zusammensuchen, durcharbeiten und ordnen, sich zum Verständnis seiner Beziehungen selbstständig erheben und die Ergebnisse sprachlich, zeichnerisch und körperlich darstellen, ist schön und verlockend. Und es wird wohl keinen begeisterten Lehrer geben, der sich von diesem Gedanken nicht schon einmal hat fortreißen und zum praktischen Versuch hat bewegen lassen. Jedem Durchschnittslehrer aber, der es mit seiner Sache ernst nahm und sich doch kritischen Blick bewahrte, wird es dabei ähnlich ergangen sein wie mir.

Zunächst mußte ich die enttäuschende Erfahrung machen, daß mir auf allen Gebieten die stofflichen Voraussetzungen vollkommen fehlten, und daß mir gleichzeitig die Zeit nirgends ausreichte, um den Arbeitsschulgedanken in die Praxis umzusetzen. Trotz mehrjähriger zäher Arbeit, die mich so vollkommen erschöpfte, daß ich neun Monate in Urlaub gehen mußte, bin ich stofflich heute noch nicht viel weiter als damals, vor allem deshalb, weil die Anforder-

rungen der Arbeitsschule an das Gedächtnis des Volksschullehrers, der alle Fächer gibt und dazu auf dem Lande auch noch in zwei Klassen, so unheimlich hohe sind, daß es ganz ausgeschlossen erscheint, daß er sie jemals wird bewältigen können.

Allmählich begann mir auch zu dämmern, daß mir die Arbeitsschulliteratur nichts gesagt hatte von den psychologischen Hemmungen, die in meiner eigenen Natur liegen und die da heißen: mittelmäßige und einseitige Begabung, Energieschwankungen, zeitweise Müdigkeit und Interessenlosigkeit. Unter dem moralischen Drucke der Arbeitsschulforderung kam mir immer deutlicher zum Bewußtsein, daß der weitaus größte Teil meiner beruflichen Tätigkeit unlustbetonte Arbeit ist, die ich mir abzwängen muß, und die ich einzig aus Pflichtgefühl tue. Wer den Ermüdungsgrad kennt, den gerade unsere Berufsarbeit unter dem Einfluß der schlechten Luft im Schulzimmer und der körperlichen und geistigen Unruhe unseres Schülermaterials in stets wachsendem Maße erzeugt, den wird mein offenes Geständnis nicht überraschen, der wird vielmehr ohne weiteres zugeben, daß es ihm auch nicht viel besser ergeht. Auch die jedem Durchschnittsmenschen angeborene Bequemlichkeit und Trägheit, die zeitweise auch Macht über das empfindlichste Pflichtgefühl gewinnt, sollte man hier nicht übersehen. Wir Lehrer sind nämlich auch Menschen wie andere Leute, nicht besser und nicht schlechter als diese.

Wenn es also wahr ist — und es ist wahr —, daß der weitaus größte Teil unserer Erwachsenenarbeit „Zwangarbeit“ ist, wieviel mehr wird sich dann erst diese Erscheinung in der Schularbeit des unreifen Kindes zeigen müssen, dem unsere moralischen Hemmungen gegen natürliche Trägheit, gesundheitliche Unstimmigkeiten usw. noch nicht zu Gebote stehen! Und sie zeigt sich tatsächlich genau so in der Arbeitsschule wie in der verachteten Lernschule. Es gehört schon die ganze Verblendung einer eingefleischten, glückseligkeitsklüfternen und wirklichkeitsfremden Schulmeisterseele dazu, zu glauben, daß die Übermittlung des Kulturguts um seiner selbst willen dem Durchschnittsschüler so viel Interesse abgewinne, daß er sich freudig und von sich aus jederzeit darauffürzt und es an sich reizt, wenn man ihm nur den rechten Weg zeigt. Das Lernen in der Schule ist von jeher eine Arbeit und für den Durchschnitt unserer Schüler immer eine harte Arbeit gewesen. Das wird auch in Zukunft so bleiben und daran kann auch die Arbeitsschule nichts ändern. Es zeugt von schlechtem psychologischem Blick, wenn man meint, daß das Interesse des Durchschnittsschülers beim Probieren eines neuen Weges der Sache oder Methode selbst gelte. Dieses Interesse ist nichts anderes als reine kindliche Neugier, die jedem noch nicht Dagewesenen erstmals entgegengebracht wird. Darum flaut es mit der Zahl der Wiederholungen des erst angestaunten Neuen immer mehr ab und verschwindet nach kurzer Zeit vollständig. Die Sache ist alltäglich geworden. Der Durchschnittslehrer aber ist kein solch produktiv veranlagter und entsprechend suggestiv wirkender Mensch, daß er von sich aus Stunde für Stunde neue Begeisterung in den Schülern zu wecken vermöchte, selbst wenn die oben genannten Hemmungen persönlicher Art nicht vorhanden wären. Ausdrücklich wird hier indessen zugestanden, daß es einzelne Lehrerpersönlichkeiten geben kann, bei denen all diese persönlichen Mängel so gering sind, daß sie praktisch wenig ins Gewicht fallen, die andererseits aber eine solche Suggestionskraft auf ihre Schüler auszuüben imstande sind, daß sie gegenüber dem Durchschnittslehrer ganz Hervorragendes leisten. Abgesehen davon aber, daß solche im Gesamtbetriebe der Volksschule verschwindenden Ausnahmen den allgemeinen Wert

der Volksschule kaum beeinflussen können, so ermöglichen selbst derart ideale Lehrerpersönlichkeiten noch lange keine Arbeitsschule.

Denn nicht nur die unbewußten geistigen Entwicklungsbedürfnisse des Volksschulkindes, als deren Repräsentanten im Bewußtsein wir das sachliche Interesse betrachten müssen, sind, wie wir eben gesehen haben, in den meisten Fällen noch nicht vorhanden. Auch die geistige Arbeitskraft an sich ist auf dieser Stufe noch zu gering, um den Forderungen der Arbeitsschule gerecht werden zu können. Die Arbeitsschule entlastet nämlich stofflich den Schüler so wenig wie den Lehrer. Sie sucht zwar die Zahl der Stoffgebiete zu verringern, dafür die übrigbleibenden aber so allseitig zu vertiefen, daß der Stoff in Wirklichkeit der Menge nach noch größer wird als bisher. Und diese Menge ist es, die den Schüler überlastet und ermüdet. Bald jedes zweite Wort, das ihm im Erarbeitungsunterricht geboten wird, ist ein neuer Begriff für ihn, ein neuer Gedanke, ein Fremdes, das lange braucht, bis es ihm geistiges Eigentum geworden ist. Je eindringlicher und allseitiger eine Stoffbehandlung ist, desto zahlreicher und feiner werden die begrifflichen Unterscheidungen, desto mehr Aufmerksamkeit und Konzentrationskraft, desto schärferes Denken erfordert das Mitmachen des Schülers, desto rascher aber wird er ermüdet. Diese Ermüdung wirkt nicht nur auf die eine Tagesarbeit; sie summiert sich im Laufe der Wochen und Monate derartig, daß dann die Zeiten kommen, wo die „Vorniertheit“ der Klasse einen ahnungslosen Lehrer zur Verzweiflung bringen könnte.

Von fortlaufender spontaner, selbständiger und selbsttätiger Arbeit im Sinne von selber tätig sein wollen aus Freude an der Sache selbst kann also aus verschiedenen Gründen in der Volksschule niemals die Rede sein.

Eine weitere Anzulänglichkeit, die meist vollkommen übersehen wird, besteht darin, daß der Arbeitsschulforderung auch der Intelligenz, d. h. der Denkfähigkeit nach höchstens einzelne wenige Schüler einer Klasse gewachsen sind, während die große Masse das Vorgemachte, Vorgelegte und Vorge dachte nur gedächtnismäßig übernimmt und dabei doch der imponierende, aber falsche Schein produktiver Arbeit der ganzen Klasse entsteht. Die Volksschule jedoch ist keine Mittelschule, in der es in erster Linie um die Förderung der Begabten geht. Die Volksschule hat sogar nicht bloß den Durchschnitt, sondern alle Schüler vorwärts zu bringen, auch den schwächsten noch, sofern er vollsinnig ist. Das gehört grundsätzlich zu ihrer Aufgabe. Aber gerade diese Seite ihrer Arbeitsleistung verlangsamt den ganzen Denk- und Arbeitsprozeß jeder Klasse derartig, daß das Problem der Bewältigung selbst des unbedingt notwendigen Unterrichtsstoffes stets im Mittelpunkt der Volksschularbeit stehen bleiben wird. Denn der mechanische Charakter der in der Volksschule zu vermittelnden und ihr wesentlichen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen, Rechtschreiben) erfordert eine geradezu ungeheure Zahl von Wiederholungen, um die ihnen notwendige Geläufigkeit zu erzielen. Dieses Üben frisst den Hauptteil der Unterrichtszeit weg und steht durchgehend außerhalb des Arbeitsschulgedankens, der es nur mit dem Erarbeiten der Unterrichtsstoffe und höchstens noch des jeweiligen Übungsprinzips zu tun hat.

Daß besonders hier der Arbeitsschule eine Hauptgefahr droht, haben ihre Vertreter schon lange erkannt. Nicht umsonst haben die Konsequenten unter ihnen den Stoff für nebensächlich, Lehrpläne im Sinne von bindenden Stoffplänen für einen Unfug und die Entwicklung der kindlichen Kräfte als das allein Wichtige erklärt.

Es ist dem Besonnenen gegenüber nicht nötig, die Unhaltbarkeit dieser Behauptung zu begründen. Aber um der vollen Klarheit willen soll doch darauf eingegangen werden. Würde es sich tatsächlich in der Volksschule nur um die Entwicklung der kindlichen Kräfte handeln, dann könnten Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen nicht unbedingt zu den wesentlichen Aufgaben der Volksschule gerechnet werden, da die Kräfte des Kindes ebenso gut an anderem Übungsmaterial emporgebildet werden könnten. Daß aber gerade jene Fertigkeiten als solche ganz ohne Rücksicht darauf, ob sie kräfteentwickelnd wirken oder nicht, niemals aus der Volksschule hinweggedacht werden können, wenn man nicht Sinn und Zweck der Volksschule überhaupt aufheben will, beweist doch schlagend die Unrichtigkeit der obigen Behauptung gewisser Arbeitsschulvertreter. Andernfalls könnten wir ja grundsätzlich auf jede Tradition verzichten. Das von unsern Vorfahren überkommene Kulturgut wäre überflüssig. Und doch sind gerade die von der Menschheit aufgespeicherten Kulturgüter der objektive Niederschlag der Kulturentwicklung. Ihr jeweiliger Gipfel muß von der führenden Schichte des Volkes auf den verschiedensten Gebieten in hingebender Arbeit während der Jugendzeit erklommen werden, damit von da aus weitergebaut, die Entwicklung weitergetrieben werden kann. Die Volksschule aber hat die Aufgabe, die allgemeinen Voraussetzungen zu diesem Bildungsziele zu schaffen, auf Grund deren es dem intelligenten und bildungshungrigen Kinde des Volkes auch später noch möglich wird, sich geistig emporzuarbeiten.

Nicht die Entwicklung bestimmter Kräfte allein macht den Lernprozeß aus. Dazu gehört auch ein ganz bestimmter Bildungstoff, der sorgfältig mit Rücksicht auf das Endziel ausgewählt und gemüts-, verstandes- und gedächtnismäßig angeeignet werden muß. Diese ganze bestimmte Auswahl des für den Bildungszweck unbedingt notwendigen Unterrichtsstoffes ist schon deshalb zu fordern, damit das Gedächtnis des Jugendlichen nicht mit Nebensächlichem und für den Bildungszweck überhaupt ungeeigneten Stoffen überlastet wird. Gerade in dieser Beziehung ist in der Volksschule bisher viel gesündigt worden und wird immer noch viel gesündigt (Biblische Geschichte, Lesebuch, Realienbuch). Es muß deshalb als ein ganz unsinniger, aber trotzdem nicht selten vertretener Gedanke bezeichnet werden, die Stoffauswahl dem ganz und gar unreifen Schüler zu überlassen und diese selbstgewählten Stoffe von ihm selbständig erarbeiten lassen zu wollen.

Die Jugendzeit ist ganz sicher nicht die Zeit selbständiger Arbeit. Sie ist die Zeit des Lernens, des Übernehmens dessen, was die vorhergegangenen Generationen an wesentlichen Bildungsmitteln bereitgestellt haben. Dieses Lernen kann, wenn es vernünftig sein soll, vom Schüler nicht selbständig vorgenommen werden, da er ja noch gar nicht weiß, worauf es im Lernprozeß überhaupt ankommt, und welches die Bildungstoffe sind, die er nötig hat.

Aber auch die Forderung, alle Bildungstoffe sich selbsttätig anzueignen, geht viel zu weit. Selbst wenn wir uns auf das allernotwendigste an Wissensstoffen beschränken, auch dann noch ist es eine Unmöglichkeit, all die mühselige Kleinarbeit, die zu den in den unentbehrlichen Wissensstoffen zum Niederschlag gekommenen Ergebnissen geführt haben, vom Schüler nochmals nachschaffen zu lassen und auch noch auf allen Gebieten. Bedeutete dieser Kraftaufwand nicht eine riesige Kraftverschwendung! Muß es nicht vielmehr unser Ziel sein, die kindlichen Kräfte in jeder Beziehung zusammenzuhalten, damit sie ausreichen, um die ungeheueren Anforderungen, die die Schule an Gedächtnis-, Konzentrations- und Denkkraft des Kindes stellt, zu be-

wältigen! Was soll denn mit diesem Nachschaffen auf allen Gebieten erreicht werden? In einem Organismus, wie ihn die moderne Volksgemeinschaft darstellt, kann doch nicht vom Standpunkt der Arbeit aus die Entwicklung aller seelischen und körperlichen Kräfte Ziel der Erziehung sein. In der heutigen Kulturgemeinschaft ist alles auf Arbeitsteilung eingestellt. Nur sie allein kann überhaupt noch einen Fortschritt herbeiführen. Was sollen uns die Ziele wie: der Unterricht erstrebt „die planmäßige, harmonische Entwicklung aller körperlichen und seelischen Anlagen der Kinder.“ Und solche Ziele auch noch für die Volksschule, die Schule der breiten Massen des Volkes! Es ist wirklich wahr: die Volksschule ist unbescheiden. Sie behauptet allen Ernstes, sie sei die wahre Volkserzieherin. Mit ihren paar Stunden Unterricht will sie „lebensbrauchbare, gesunde, verständige und religiös-sittliche Menschen“ bilden. Der Erfolg in erzieherischer Beziehung war an solchen Zielen gemessen bisher naturgemäß ein klägliches. Das läßt sich nicht bestreiten. Statt nun die Ziele zu ändern, hält man unentwegt an ihnen fest und glaubt mit der Arbeitsschule, also mit einer methodischen Reform sie besser zu erreichen, als es die bisherige Praxis vermocht hat.

Dem ernsthaften Versuch, eine Sache mit neuen Mitteln besser zu machen, kann niemand seine Achtung versagen. Wenn aber eine in ihrer heutigen Form sage und schreibe kaum zehn Jahre alte Bewegung mit einer verächtlichen Geste die Jahrtausende alte Erziehungsmethode der Menschheit nämlich das Vor- und Nachmachen, das Vorbild und die Nachahmung glaubt abtun und zum alten Eisen werfen zu dürfen, dann ist das ein Zeichen von maßloser Selbstüberhebung. Was für ein trauriger Erzieher möchte doch Pestalozzi — hat man ihn übrigens nicht vor kurzem in den Himmel gehoben! — gewesen sein, daß er seine ganze Kunst des Erziehens und Unterrichtens auf Vorbild und Nachahmung, Vormachen und Nachmachen gründete! Und wenn die Arbeitsschule wirklich, wie sie behauptet, die allein naturgemäße Erzieherin wäre, was für eine Stümperin müßte dann die Natur selbst sein, daß sie dem Menschen einen unbezwinglichen Nachahmungstrieb mit ins Leben gibt, der ihn im Laufe seines Lebens zur Aneignung Tausender und Abertausender körperlicher und geistiger Fähigkeiten führt! Und schließlich, wozu besuchen wir noch Theater, Konzerte und Vorträge; wozu werden noch Bücher gedruckt und in Bibliotheken aufgespeichert; wozu schickt man noch unsere jungen Handwerker in die Lehre, wenn Vorerlebtes nachzuerleben, Vorempfundenes nachzuempfinden, Vorgedachtes nachzudenken, Vorgemachtes nachzumachen ein Irrweg der Menschheit ist? All diese Bildungsgänge und -Mittel hätten ihren Zweck verfehlt, wenn die Arbeitsschule recht hätte. Wenn „Durchbildung zum methodischen Arbeiten, worauf Charakter und Erfolg des europäischen Geisteslebens beruht“ nur auf Grund der Arbeitsschule zu erreichen wäre, dann müßten wir beides doch bisher noch nicht besessen haben. Daß beides schon lange da war, lange bevor man anfing, den Arbeitsschulgedanken im modernen Sinne auszuklägeln, beweist treffend, daß der Arbeitsschule die Bedeutung, die sie sich selbst beilegt, niemals zukommt. Überhaupt: „Wir neigen zur Übersätzung der Erziehung“, weil unsere Generation den Nachwuchs unendlich sorgfältiger behandelt und höher wertet als jede Generation vor uns. Die wenigen Genies, die wir nach ihrem gesamten Entwicklungsgange beurteilen können, haben in ihrer überwältigenden Mehrheit keine sogenannte „gute Erziehung“ erfahren. Genies sind ein überraschendes Geschenk der Natur“ (Bad. Presse Nr. 266, S. 5).

Die Behauptung, nur durch selbständiges und selbsttätiges Arbeiten in der Schule würden Kräfte entwickelt, läßt sich also nicht aufrecht erhalten. Die Kraft zur Arbeit und den Willen dazu löst das Leben ohne Schule ganz von selbst aus. Die Bedürfnisse, die das Leben in der Kulturgemeinschaft so gründlich zu wecken versteht, bilden den stärksten Anreiz für das menschliche Streben und sie wirken so nachhaltig und ausgiebig, daß sie genügen, um den Kulturprozeß immer weiter zu treiben bis zu seinem schließlichen Höhepunkt und Endziel. Und darauf allein kommt es doch letzten Endes bei aller Menschenarbeit an.

Wenn die vorstehenden Ausführungen richtig sind, dann ist also die Arbeitsschule tatsächlich nicht mehr als eine Utopie. Wie ist es dann aber zu erklären, daß sie solch überragenden Einfluß auf das pädagogische Denken unserer Zeit gewinnen konnte?

Wir leben im Zeitalter des Kindes. Der Zeitgeist bringt es mit sich, daß wir unsern Kindern viel größere Aufmerksamkeit widmen, als das noch in der vorigen Generation der Fall war. Der Vater vor allem steht heute in einem ganz andern Verhältnis zu seinen Kindern als früher. Mitredenlassen und Anhören der Kinder sind heute in der Familie selbstverständlichkeiten geworden. Aus der Familie aber wurde dieser duldsamere Geist in das öffentliche Leben und in die Schule getragen. Von dort drang er in die pädagogische Literatur ein, wo er weiterverfolgt und allmählich systematisiert, d. h. zur neuen Theorie der Arbeitsschule ausgebaut wurde. Die allgemeine Anerkennung blieb dieser aber zunächst versagt, bis sie unmittelbar nach dem Kriege mit einem Male ihren Siegeslauf antreten konnte.

Der damalige Schrei nach der Arbeitsschule war psychologisch gesehen nichts anderes als die hemmungslose Reaktion der Pädagogen auf den seelischen Druck der jahrelang widerstrebend hingenommenen unbedingten Unterordnung unter das militärische Autoritätsprinzip. Das tiefe und nachhaltige Erlebnis der Befreiung von diesem unheimlichen Drucke bei Kriegsende ließ so manchen das äußere Autoritätsprinzip wie eine Ausgeburt der Hölle erscheinen gegenüber dem herrlichen Gefühl der neugewonnenen persönlichen Freiheit und Selbstständigkeit. Was wir aber am eigenen Leibe erfahren hatten, das sollte unserer Jugend besonders zugute kommen. Sie sollte vom Drucke der Autoritätsschule befreit, vom bisherigen Schulleben erlöst werden. Unsere Schüler sollten sich von nun an ebenso freudig fühlen, ebenso glücklich sich selbstbetätigen dürfen.

Auch ein konservativer eingestelltes Ministerium als das badische hätte sich kaum dem Zwange entziehen können, den die Propagierung des Arbeitsschulgedankens in der pädagogischen Fachliteratur damals auf die Geister ausübte. Die Aufnahme der Arbeitsschulidee in den neuen Lehrplan war eine Konzession an die Tagespädagogik, ein Entgegenkommen, das um so bedeutungsloser für die Weiterentwicklung unserer Volksschule werden wird, je mehr wir uns zeitlich vom Kriege entfernen.

Nachdem in der Praxis die Arbeitsschulbewegung schon vor längerer Zeit zum Stillstand gekommen und man vielerorten begriffen hat, daß auf diesem Wege nicht mehr weiterzukommen ist, darf man heute schon von einer entscheidenden Wendung in der praktischen Pädagogik sprechen. Das beweist unter andern auch die Tatsache, daß die beiden Hauptvertreter der Arbeitsschule in Baden sich in der Schriftfrage nicht für Kuhlmann, sondern für Sütterlin entschieden haben. Die Arbeitsschule bewegt sich deutlich erkennbar auf dem absteigenden Ast. Ihre Zeitschriften beginnen den Praktiker zu langweilen, weil er sieht, daß man es mit viel Geschrei und wenig Wolle zu

tun hat. Und so mutet es einen fast an, als ob die jüngste Schriftreformbewegung die letzte Verzweigungsfat der Arbeitsschule bedeute, die doch wenigstens auf einem Gebiete ein sichtbares Ergebnis in der Praxis zustande bringen möchte, nachdem alle ihre sonstigen schönen Schulrenewerungspläne sich immer mehr als undurchführbar erwiesen haben. Wie könnten sonst die unentwegten Arbeitsschulvertreter sich so eifrig für den Kuhlmannschen Schreibreformvorschlag einsetzen, der doch nur aus einer völligen Unkenntnis unserer Volksschulverhältnisse heraus entstanden sein kann! Denn ist es nicht geradezu widersinnig zu verlangen, daß der Leseunterricht im ersten und zweiten Schuljahr sich nach den Erfordernissen des ersten Schreibunterrichtes richten müsse! Wo liegen denn auf dieser Stufe die eigentlichen Schwierigkeiten? Doch nicht im Schreiben; das lernt jeder Schüler des ersten Schuljahrs. Was aber nicht alle lernen, das ist das Lesen, das auch jedem Durchschnittsschüler ganz anderes Kopfzerbrechen macht als das Schreiben. Aber diese selbstverständliche Tatsache dürfte kein weiteres Wort zu verlieren sein. Also gerade umgekehrt muß unser Weg führen, als die Arbeitsschulmethodiker verlangen: das Schreiben muß dem Lesen untergeordnet werden, d. h. das beste Anschauungsmittel für den ersten Leseunterricht ist auch dem ersten Schreibunterricht zu Grunde zu legen. Das aber ist in erster Linie unsere deutsche Schreibschrift und in zweiter Linie die deutsche Druckschrift, die jeder andern Schrift durch ihre leichte Auffassbarkeit und Einprägbarkeit nicht nur bezüglich des Leselernens, sondern auch was den Erfolg im Rechtschreiben betrifft, wesentlich überlegen sind. Das beweisen vor allem die Untersuchungen von Kay, Lobstien und Mehmer, die man heute nicht mehr gut ablehnen kann, nachdem man das ganze Problem selbst durch Versuche, die allerdings nichts weniger als wissenschaftlich genannt werden können, zu lösen gedenkt. Wer die didaktische Überlegenheit unserer deutschen gegenüber der lateinischen Schreibschrift in Zweifel zieht, der schreibe einmal in senkrechter Reihe Wörter wie: ist, Hause, Eidechse, Pfirsich, Geschichten, Fischteich zuerst in lateinischer und dann rechts daneben in deutscher Schreibschrift. Eine Vergleichung der beiden Wortbildformen ergibt ohne weiteres, daß die deutsche Schrift infolge ihrer zahlreicheren Unterlängen weit charakteristischer und daher leichter lesbar und behaltbar ist als das lateinische. An unserer deutschen Schreibschrift müssen wir also im ersten Schreibunterricht schon aus rein didaktischen Gründen festhalten. Und darum kann der Umweg über Antiqua und Lateinschrift zur deutschen Schrift, wie ihn Kuhlmann geht, niemals für unsere Volksschule in Frage kommen.

Im übrigen bezieht sich der Kuhlmannsche Weg nur auf die Erarbeitung der Schriftformen also bei unsern Verhältnissen normalerweise auf das erste, zweite und dritte Schuljahr. Die übrigen fünf Jahre sind der Übung der Schriftformen gewidmet, die als individuelle Leistungen ohne feststehendes Vorbild unkontrollierbaren Einflüssen vonseiten anderer Schriften und daher andauernden Schwankungen und Veränderungen unterworfen sein müssen, so daß schließlich vom Individuellen auch nicht mehr als bei jeder andern Schrift übrigbleiben kann. Nur sind eben die tatsächlichen Einflüsse, wenn überhaupt, dann nur sehr schwer nachweisbar, so daß sie sehr bequem in Abrede gestellt werden können.

Daß der Arbeitsschulweg über Antiqua und Lateinschrift zur Druckschrift im Lesen und im Schreiben ein Umweg ist und deshalb viel mehr Zeit braucht als der bisherige direkte Weg, ist jedem Praktiker klar. Nun ist um der neuen Schrift willen sicher keine Aussicht vorhanden, daß

die Unterrichtszeit auf dem Lande erweitert wird. Da haben wir aber nach Abzug der drei Religionsstunden auf der Unterstufe täglich im ganzen zwei Stunden Unterricht. Wer hat da noch den Mut, die Landschule mit einer an sich doch nebensächlichen Neuerung zu belasten, die unsere Zeit in einem Maße aufzehren wird, daß jede andere Aufgabe daneben zu kurz kommen muß.

Es ist auffallend, daß bisher zur Schriftfrage fast nur Stadtlehrer Stellung genommen haben. Das beweist nicht, daß die Landlehrer an ihr wenig interessiert sind. Nur fehlt ihnen meist die Zeit, um sich nach außen hin für ihre Überzeugung einzusetzen. Denn mit ihren zwei Klassen, der weit geringeren Unterrichtszeit für die einzelne Klasse und dem doch gleichen Lehrplan sind sie gehegte Menschen, die ihr Leibes an Kraft hergeben müssen, wenn sie einigermaßen ihren Gesamtaufgaben in Beruf, Familie, Gemeinde und Staat gerecht werden wollen. Sie haben in ihrer überwiegenden Mehrzahl bisher die Schriftfrage nicht besonders ernst genommen. Denn sie konnten nicht glauben, daß man es wagen würde, ihnen das bisher bewährte und nachgewiesenermaßen beste Anschauungsmittel im ersten Lese- und Rechtschreibeunterricht, die deutsche Schreibschrift, im ersten und zweiten Schuljahr unter den Händen wegzuziehen. Nachdem aber durch die zielbewußte Agitation für neue Schriftformen tatsächlich die Gefahr besteht, daß es auch bei uns zu einer grundsätzlichen Schriftreform kommt, kann es dem Landlehrer niemand verübeln, wenn er seine Bedenken vorbringt und für seine Überzeugung eine Lanze bricht; denn auch er trägt sein Teil Verantwortung für das, was von außen her an unserer Schule gelassen oder geändert wird.

Selbst wer den allgemeinen kritischen Betrachtungen über die Arbeitsschule nicht glauben folgen zu können, muß billigerweise einräumen, daß der Kuhlmannsche Schriftreformvorschlag zum mindesten für unsere Landschule nicht in Frage kommen kann und darf. Wenn die Stadtlehrer glauben, den neuen Weg trotz allem in der Schriftfrage doch gehen zu können, dann steht diesem Versuche vonseiten der Landschule gewiß nichts im Wege. Andererseits aber dürfen auch die Landlehrer erwarten, daß man sie nicht vergewaltigt, indem man sie mit Aufgaben belastet, denen ihre Schulverhältnisse und ihre Kräfte nicht gewachsen sind. Wer gar meint, daß die zweiklassige Schule mit kombiniertem ersten, zweiten und dritten Schuljahr und einer täglichen Unterrichtszeit von zwei Stunden für die gesamten weltlichen Fächer der geeignetste Boden für Arbeitsschulversuche im Sinne Kuhlmanns sei, der beweist damit seine vollkommene Ahnungslosigkeit gegenüber den Möglichkeiten dieser Schulform.

Werfen wir nun noch zum Schlusse einen Rückblick auf unsere Betrachtungen, dann können wir als deren Endergebnis feststellen:

Die Arbeitsschule ist keine notwendige Reformidee. Deutsches Handwerk, deutsche Industrie, Wissenschaft und Kunst arbeiten methodisch und mit anerkanntem Erfolg schon lange, bevor die Arbeitsschule da war. Die Arbeitsschule läßt sich in der Volksschule auch gar nicht durchführen. Sie versucht zwar die Methoden der Wissenschaft und Kunst nachzuahmen, ohne jedoch deren Voraussetzungen zu besitzen. Vor allem fehlen bei den meisten Volksschülern das unentbehrliche sachliche Interesse, die notwendige Intelligenz und schöpferische Phantasie, sowie ausreichende geistige Arbeitskraft. Dann aber verlangt die folgerichtige Durchführung des Arbeitsschulgedankens ideale Erzieherpersönlichkeiten und die umfassende Leitung sämtlicher erzieherischen und unterrichtlichen Einflüsse der Umwelt des Kindes durch die

Schule, beides Bedingungen, wie sie heute nur in Landerziehungsheimen, aber niemals in der Volksschule gegeben sein können.

In der Schriftfrage setzt sich die Arbeitsschule unserer Volksschule als Selbstzweck. Sie wählt sich nämlich in der Schrift ein ihren Bedürfnissen entsprechendes Objekt aus und löst es aus seinen natürlichen Zusammenhängen, um ihr Prinzip rücksichtslos zur Durchführung bringen zu können. Indem sie die deutsche Schreibschrift erst im dritten Schuljahr einzuführen beabsichtigt, raubt sie auf der Unterstufe dem Lesen und Rechtschreiben die unserer Sprache angemessene Grundlage. Durch den Umweg über Antiqua und Latein zur Deutschschrift wird außerdem vor allem die Landschule zeitlich so stark belastet, daß dadurch die übrigen Unterrichtsfächer zu kurz kommen müssen.

Der Arbeitsschulweg kann daher für unsere Volksschule nicht in Frage kommen.

Es bliebe nun noch die Frage zu beantworten, ob es überhaupt notwendig und zweckmäßig ist, unsere bisherige Normalschrift grundsätzlich aufzugeben. Sie wird vom Verfasser dieses Aufsatzes verneint. Er hofft, in einer andern Arbeit dafür auch Gründe anführen zu können, die bisher in der öffentlichen Aussprache nicht berührt wurden.

D. Harbrecht.

Von den vier Temperamenten.

Die Seele ist ein ander Ding als der Körper. Daran zweifelt auch der Ungebildete nicht mehr. Aber über die mehr oder weniger engen Beziehungen zwischen beiden haben die Ansichten im Laufe der Zeiten sich stark abgewandelt. Und wir müssen auf der Hut sein, daß durch das Thema „Wirtschaft und Schule“ die darwinistische Welle, die Körper und Seele zu eng miteinander verkoppelte, nicht wieder ins Rollen kommt. Einen guten Helfer fände diese materialistische Einstellung in der rassenkundlichen Wertung der höchsten Güter. Kurz nach dem Kriege hatte diese systematische Aufteilung des deutschen Volkes nach den berühmten Rassen sogar bis in die Wissenschaft hineingegriffen. Bis dann schließlich das System vor der Rassenhygiene die Verbeugung machen mußte und man das deutsche Kulturgut in Sprache, Musik usw. als die gemeinsame Grundlage des deutschen Volkes erklärte. Und daß nur eine gemeinsame Idee, die im Herzen wurzelt, einen Staat tragen kann, hat Österreich-Ungarn im Weltkrieg deutlich bewiesen, wo die Vaterlandsliebe mehr eine Angelegenheit des Verstandes war. Die Liebe zum Staat muß aus der Liebe zur Heimat, zu Berg und Tal, zu Fluß und See, Blume und Vogel herauswachsen zum Gefühl für das Volk, und ein Gradunterschied trennt dann diese Liebe zum Volk nur noch von der zur Menschheit. Daß dieser aber nur schwer überbrückt werden kann, haben die vergangenen Jahre genug bewiesen. Natürlich werden dieser Angelegenheit des Herzens und des Gemüts der Verstand und die Vernunft entgegenkommen müssen, weil Wirtschaft und Kultur sich gegenseitig bedingen. Aber die Reinheit des Zusammenklangs wird immer abhängiger sein vom Überschuss der gemeinsamen Kulturgüter als vom spekulativen Interesse. Der Vorrang im Zusammenspiel innerhalb des Volkes und der Völkersymphonie ist also bedingt durch den Einsatz an geistigen Lebensgütern, denen sich ein Volk hingibt, und es ist immer der Geist, der lebendig macht. Inwieweit allerdings die Kulturhöhe von der Wirtschaft und von der geistig-seelischen Veranlagung eines Volkes abhängt, ist eine Untersuchung für sich.

Wer Deutschlands Norden und Süden, Osten und Westen durchreist und erwandert hat, dem sind die großen

und kleinen, hellen und dunklen Menschen und vor allem auch Abstufungen zwischen diesen Grenzwerten, sog. Mischlinge, in diesem buntgewürfelten Rassenbild des deutschen Volkes aufgefallen. Verschiedene Forscher auf rassenkundlichem Gebiet unterscheiden in Deutschland vier Rassen, die nach äußeren Merkmalen deutlich unterschieden werden können. Mit großer Vorsicht hat man nun von körperlichen Eigentümlichkeiten auf die seelische Veranlagung geschlossen. Dabei wird man sich bei verschiedenen Rassenkundlern des Eindrucks einer tendenzhaften Gestaltung nicht erwehren können. Eng mit diesem Rückschluß tauchte auch die Frage auf: „Hat jede Rasse ihr eigentümliches Temperament oder kommen die vier Temperamente in jeder Rasse vor?“ Die Untersuchung hat ergeben, daß in jeder Rasse ein bestimmtes Temperament vorwiegt. Wir sehen also, daß dem Temperament eine gewisse Bedeutung zukommt. Und wenn ein Künstler wie Dürer die vier Temperamente bildlich darstellte, so müssen auch wir Lehrer in einem streng psychologisch angelegten Unterricht auf den Unterschied der Temperamente abheben. In den letzten Jahrzehnten hat man dies vernachlässigt. Ob mit Absicht, oder aus der Ohnmacht heraus, daß das Leben sich nicht systematisieren läßt, bleibe dahingestellt. Aber dann müßte man auch jedes philosophische System ablehnen, das versucht, das Leben in eine bestimmte Form zu zwingen. Und das geht nicht an, weil sonst die Dynamik des Lebens, die von den Urtrieben der Selbsterhaltung und Fortpflanzung — profaischer: des Hungers und der Liebe — herfließt, Orgien feiern würde und das Leben sich selbst aufzehrt. Es ist eine Arbeit für sich, zu untersuchen, welche Rolle dieses Triebpaar im täglichen Leben und in der gesamten Menschheitsgeschichte bei einzelnen Menschen und Völkern schon gespielt hat und noch spielt. Der Mißbrauch aber dieser Triebe läßt den Menschen schuldig werden, die *Götter* wieder verlangt nach Erlösung, und in dieser Polarität bewegt sich das Leben. Die Art nun, wie ich mich diesem Kampfe gegenüber verhalte, hängt zum großen Teil von meinem Temperament ab. Gerade im Krieg kam es häufig vor, daß der Selbsterhaltungstrieb sogar den hochstehenden Menschen wieder ganz natürlich werden ließ und auch bei ihm die Lebenskunst, die in der Versöhnung von Natur und Kultur beruht, versagte. Das Verhältnis also, in welchem diese beiden Kräfte der schicksalhaften Veranlagung und des freien Willens mein Handeln bestimmen, hängt zum großen Teil von meinem Temperament ab. Man hat von jeher vier Temperamente unterschieden: das melancholische, sanguinische, choleriche und phlegmatische. Alle vier sind in den einzelnen Rassen und Völkern zu finden, nur ist die eine Art in einem Menschen mehr betont und herrscht über die anderen. Die moralischen Empfindungen nun werden sich mit der einen oder anderen Gemütsart leichter vereinbaren lassen. Wahre Tugend kann nur auf Grundsätzen aufgebaut werden und diese sind umso erhabener, je allgemeiner sie sind. Dieses grundsätzliche Handeln findet man hauptsächlich bei Menschen mit melancholischer Gemütsverfassung. Das Gefühl für die Würde der menschlichen Natur kann wiederum nur auf der Grundlage des Ernstes gedeihen. Deshalb sind auch die melancholischen Menschen immer ernst. Eine besondere Vorliebe für das Schöne und die Güte des Herzens, die leicht zu Mitleid gerührt werden kann und stark dem Wechsel unterworfen ist, zeigt das sanguinische Temperament. Es wird mehr den lustigen Begebenheiten ergeben sein. Die choleriche Gemütsart hat ein ausgesprochenes Gefühl für Ehre, und zeigt in allem eine große Selbständigkeit. Der Phlegmatiker liebt die geruhsame behäbige Lebensart. Zu finsterner Schwermut geneigt ist der Melancholiker, wenn seine Empfindungen

falsche Richtung bekommen. Er liebt nur das Erhabene. Selbst die Schönheit muß ihm Bewunderung einflößen, muß ihn rühren. Sein höchster Genuß beruht in der Zufriedenheit, nicht in der Lustigkeit. Infolge seiner grundsätzlichen Lebensauffassung ist er standhaft, nur bei einem Melancholiker wird das Wohlwollen den höchsten Grad der Allgemeinheit erhalten können. Was andere Menschen für gut halten, kümmert ihn wenig. Er ist gefestigt in sich. Diese Festigkeit kann bisweilen in Eigensinn ausarten. Im Grunde seiner Seele ist er wahr, verschlossen, treu und freiheitlich gesinnt. Sein Blick ist nach innen gerichtet, und deshalb ist er ein strenger Richter seiner selbst, das ihn soweit treiben kann, daß er der Welt überdrüssig ist. In stiller Zurückgezogenheit lebt er seinem Studium und seiner Forscherarbeit. Seine schriftlichen Arbeiten werden auch immer besser sein als seine mündlichen Mitteilungen. Der Gesellschaft gegenüber ist er immer ungewandt und vorsichtig. Weltanschaulich ist er der geborene Pessimist.

Von gegensätzlicher Gemütsart ist der Sanguiniker. Er ist nur für das Schöne eingenommen. Seine größte Freude ist das lachende Vergnügen. Die stille Zufriedenheit kennt er nicht. Er liebt die Abwechslung, sucht Gesellschaft und ist ein guter Unterhalter. Sein sittliches Gefühl ist ohne Grundsätze und immer von gegenwärtigem Eindruck abhängig. Er ist allen Menschen gleich gut gesinnt. Mit sich selbst geht er wenig zu Gericht und ist oft ausschweifend aus Gefälligkeit. Man wird ihm viel verzeihen, weil er sich nicht verstellt und ihn sogar lieben müssen, wenn man ihn auch nicht schätzt. Über Unglücksfälle kommt er als Optimist leichter hinweg. Auch wird er nie aus Bosheit eine Unüberlegtheit begehen, sondern höchstens aus Schwachheit, weil sein Wille im Grunde stets aufs Gute gerichtet ist.

Anders ist dies beim Cholericer. Sein Wille ist stark und seine gebieterische Art gibt ihm den Zug ins Große. Allem, was ihn beschäftigt, gibt er eine persönliche Note. Dadurch eignet er sich gut als Führer. Seine Heldennatur kann ihn allerdings auch rechthaberisch, unbesonnen und sogar stolz machen. Hart und arm ist sein Gemüt. Traurigkeit kennt er nicht. Für den Mitmenschen hat er vielfach Geringschätzung und für den Überlegenen Haß, der still und anhaltend sein kann. Er wird sich nie durch Wohlwollen erwärmen lassen wie der Sanguiniker, sondern kalt berechnend nach seinen Grundsätzen leben, die oft auch auf dem Urteil der Welt aufgebaut sind und nicht auf der Tugend. Das übergroße Ehrgefühl gibt ihm eine besondere Vorliebe für Titel und Vorzugsstellung.

Von unverwundlicher Gleichgültigkeit getragen ist der phlegmatische Mensch. In seiner geruhamen Art bleibt er besonnen und nüchtern. Er neigt zu Wohlleben und ist der berüchtigte Spießbürger. Seine Phantasie ist langsam und träge. Die Leidenschaften sind nur latent in ihm vorhanden und bedürfen starker Erregung, um in Erscheinung zu treten. Da er seinen Beruf nur als Brotstudium auffaßt, wird er darüber hinaus kein Übriges tun und in dem ewigen Gleichmaß der Gewohnheit beharrlich sein Tagewerk abwickeln.

Diese vier Temperamente werden für einen psychologisch fein abgestimmten Unterricht eine gewisse Bedeutung haben müssen. Unauffällig werden wir den Willen des Phlegmatikers zu schulen versuchen und ihn an reger Arbeit teilnehmen lassen. Den starken Willen des Cholericers werden wir in den Dienst des Guten stellen und ihn den Mitmenschen achten lehren. Den Sanguiniker werden wir in seinem vor-eiligen Wesen zurückhalten, seine Mitteilungen durch ihn kontrollieren lassen und ihn einen Gegenstand nach allen Seiten ausdeuten lassen. Dem Melancholiker werden wir besonders das Auge öffnen für die Welt, ein Selbstvertrauen

einflößen und in ihm das Interesse zu wecken versuchen für den gesellschaftlichen Verkehr. Wenn auch die ursprüngliche biologische Grundlage der vier Temperamente ganz ins Reich der Psychologie verschoben wurde und der menschlichen Natur durch deren Einteilungsart Gewalt angetan wird, so hat das Festhalten daran doch eine historische erfahrungsreiche Berechtigung. Normalerweise werden ja bei einem Menschen von allen vier Arten Merkmale vertreten sein, und ein Temperament in reiner Form tritt zum Glück so selten in Erscheinung wie eine Gipfelleistung auf irgend einem anderen Gebiet des Naturlebens. Zusammenfassend ergibt sich aus der bunten Abschattierung und Abstufung der menschlichen Veranlagung, daß man — individuell gesehen — jeden Menschen in seiner Art dulden muß, und daß jeder Mensch seiner Art treu bleibe. Als erzieherische Folgerung aber ergibt sich, daß jeder von seiner schicksalhaften Veranlagung soviel aufgeben — und zwar unter Aufwand seiner letzten Willenskraft — daß er den normalen Typ des abendländischen Kulturmenschen darstellt und so sich in die Gesellschaft einreicht, auch wenn er mit dem allgemein menschlichen Empfinden in Konflikt käme. Dann wäre die Lösung für ihn eben tragisch. Hans Winter, Tiefenhäusern.

Aus den Vereinen

An sämtliche Mitglieder!

Die Zeitungsstelle betr.

1. Auf Grund der neuen Satzung wird die Zeitungsstelle, d. h. das ganze Einweisungs- und Umschreibungsverfahren bei Eintritt, Umzug und Ausscheiden von Mitgliedern in Zukunft durch den Rechner der Hauptkasse Herrn Hauptlehrer Schaechner, Karlsruhe, Herrenstr. 43 erledigt. Alle die Einweisung von Schulzeitungen usw. betreffenden Mitteilungen wollen in Zukunft an diese Adresse gerichtet werden.
2. Das Umschreiben der Schulzeitung von einem Ort nach einem anderen erfolgt nur, wenn die Verlegung eines Mitgliedes unter Einsendung der Kartei- und Quittungskarte durch den bisher zuständigen Bezirksrechner der Hauptkasse gemeldet wird. Unbedingt erforderlich ist also, daß jedes Mitglied eine Verlegung oder die Änderung seines Wohnsitzes sofort unter Angabe seines bisherigen und seines neuen Anstellungsortes seinem Bezirksrechner meldet. Unterbleibt die Abmeldung, so geht die Schulzeitung an den bisherigen Anstellungsort weiter, wird also von uns geliefert, ohne den Bezahler zu erreichen. Den Verlust der Schulzeitung hat in diesem Fall das betreffende Mitglied selbst zu verantworten. Mitteilungen von Verlegungen unmittelbar an die Hauptkasse oder Antrag um Umleitung der Schulzeitung durch das Mitglied bei der Hauptkasse verzögern die Erledigung, weil zuerst die Zusendung der Kartei- und Quittungskarte des Mitgliedes bei dem zuständigen Bezirksrechner beantragt werden muß. Also: Zeitverlust samt unnötiger Arbeitsbelastung. Sinegemäß gilt das gleiche bei Erstanzustellung von Nichtverwendeten, die hierbei ihren Wohnort wechseln.
3. Bei Verlegungen in Städte kann die Schulzeitung nur eingewiesen werden, wenn die genaue Anschrift (Straße und Hausnummer) bei der Abmeldung angegeben wird. Beim fehlen dieser Angaben lehnt die Post die Einweisung der Zeitung ab.
4. Nachsenden der Schulzeitung an eine Ferienadresse muß vom Mitglied selbst bei dem zuständigen Postamt und auf eigene Rechnung und Gefahr beantragt werden. Wir bitten alle Mitglieder dringend, unserer Hauptkasse die schwierige Arbeit der dauernd rechtzeitigen

Belieferung mit der Schulzeitung durch peinliche und pünktliche Beachtung der obigen Erfordernisse zu ermöglichen.

Dem bisherigen Leiter der Zeitungsstelle, Herrn Hauptlehrer Baur-Karlsruhe, sei an dieser Stelle für seine jahrelange, treue Erledigung einer wenig dankbaren Aufgabe der Dank des Vorstandes zum Ausdruck gebracht.

Der Vorstand.

Osk. Hofheinz, Lindenfesler.

Niederschrift

über die G.-A.-Sitzung am 25. Juni 1929.

1. **Spielnachmittag:** Der G.-A. nimmt Kenntnis von dem Erlaß des U.-M. den Spielnachmittag betr., und stellt mit Bedauern fest, daß er den Organisationen zur Stellungnahme nicht zugegangen war. Zunächst soll die Auffassung der vom Erlaß besonders betroffenen Bez.-Vereine eingeholt werden. Eine Notwendigkeit, die verpflichtende Teilnahme an den Spielnachmittagen aufzuheben, kann der G.-A. bisher nicht anerkennen.

2. **Dienstaushilfe für die Ausbildungsleiter:** Der G.-A. billigt die Eingabe in der Frage der Regelung der Dienstaushilfe für die Ausbildungsleiter. Es sollte mindestens eine Entlastung um 15 Wochenstunden eintreten. Angesichts der Benachteiligung der evang. Kandidaten und Kandidatinnen bei der Erstverwendung gegenüber ihren katholischen Kollegen sollten nur Evangelische zur Dienststelle in Frage kommen.

3. **Fortbildungsschule:** Im Hinblick auf die Vereinsaufgaben des Bad. L.-V. in Verbindung mit der durch die Denkschrift des Innen-Ministeriums aufgeworfenen Frage der Umgestaltung unserer ländlichen Fortbildungsschule soll der ganze Fragenkreis der Beschulung der berufsschulpflichtigen Jugend vom 14. bis 18. Lebensjahr umfassend behandelt werden. Lindenfesler gibt zunächst einen Überblick über die Organisation des Berufs- und Fachschulwesens in Baden und in anderen deutschen Ländern. Die Aussprache gibt die einzelnen Aufgabenstellungen nach der berufspädagogischen, der soziologischen und der organisatorischen Seite hin. Der vom Vorstand auf der Dresdener Tagung eingesezte Unterausschuß, dem die Herren Hofheinz, Bopp, Lindenfesler, Kimmelman, Schaechner, Schäßler, Seith-Schoppheim, Wacker-Donaueschingen und Krämer-Meckesheim angehören, soll nächstens zu seiner ersten Sitzung zusammengerufen werden.

4. **Kundgebung am 28. Juni:** Der Erlaß des U.-M. hat zu Anfragen und Vorstellungen beim Vorstand geführt. Beim U.-M. wurde durch uns festgestellt, daß es sich bei dem Erlaß nicht um die Bindung des Staatsbürgers, sondern um ein „Ersuchen“ handelte, in amtlicher Eigenschaft sich nicht an der Kundgebung zu beteiligen. Die Anordnung ging von der Reichsregierung aus.

5. **Amliche Konferenzen:** Eine Umfrage hat ergeben, daß in den letzten Wochen von vielen Kreisschulämtern „Amtl. Konf.“ durchgeführt worden sind. Die Mitgliedschaft steht dem Wieder-aufleben der Amtl. Konf. mit größten Bedenken gegenüber. Es wird Beschluß über die weitere Behandlung der Frage gefaßt.

6. **Unterstützungen:** Gesuche werden erledigt, Zuschriften besprochen.

Verschiedenes

B. L.-V. Hilfe am Grabe. Im Monat Juni 1929 erfolgte die Auszahlung der Hilfe am Grabe in folgenden Sterbefällen:

Deufel, Maria, Oberlehrerin a. D., Freiburg, Anw. 3. VI. 29.
 Freyer, Karl, Hauptlehrer, Mannheim, Anw. 6. VI. 29.
 Gebhard, Berta, Rektorin, Karlsruhe, Anw. 6. VI. 29.
 Sattler, Frz. Anton, Fortb.-Hptl., Neustadt, Anw. 10. VI. 29.
 Braun, Wilh., Hauptlehrer a. D., Döttingen, Anw. 14. VI. 29.
 Pflug, Walter, Lehrer, Kappel, Anw. 14. VI. 29.
 Gast, Augustin, Rektor a. D., Radoßzell, Anw. 18. VI. 29.
 Volk, Julius, Lehrer, Weiterdingen, Anw. 24. VI. 29.
 Waldi, Karl, Oberlehrer a. D., Heidelberg-Rohrbach, Anw. 26. VI. 29.

Vorlesungen von Professoren der Columbia-Universität New-York (Teachers College) über Bildungswesen und Erziehungswissenschaft in den Vereinigten

Staaten veranstaltet vom Pädagogischen Institut Mainz, Mainz, 29.—31. August 1929. Die Veranstaltung findet statt im Konzertsaal der „Liedertafel“, Mainz, Große Bleiche 56. Die Vorlesungen werden in deutscher und englischer Sprache gehalten. Im Anschluß an jede Vorlesung findet unter Leitung des Vortragenden eine Besprechung über den behandelten Gegenstand statt. Außerdem werden Lichtbilder und Filme vorgeführt. In einer Ausstellung wird den Besuchern der Vorlesungen das zur Erläuterung der Vorträge nötige Material zugänglich gemacht, insbesondere Schul- und Lehrbücher, Bilder und Pläne von Schulhäusern, Schülerarbeiten, statistische Tabellen, Tests, Formulare zur Schulverwaltung usw. Karten für sämtliche Vorlesungen 15 Mk. Diese berechtigen zugleich zum Besuche der Fachkungen. Vorzugskarten für Studierende deutscher Hochschulen sowie für die Mainzer Lehrerschaft für sämtliche Vorlesungen 3 Mk. Einzelkarten gültig für eine Sitzung am Vormittag, Nachmittags oder Abend 3 Mk. Die Karten sind zu beziehen durch das Sekretariat des Pädagogischen Instituts Mainz, Petersstraße 2. (Konto bei der Städt. Sparkasse Mainz, Post-Scheckkonto Frankfurt a. M. Nr. 4085; dabei Vermerk: Amerikanische Vorlesungen des Pädagogischen Instituts Mainz.) Lehrer und Studierende, welche in Gruppen teilnehmen wollen und bis zum 1. August ds. Js. beim Sekretariat des Pädagogischen Instituts Mainz angemeldet sind, erhalten billiges Massenquartier und Verpflegung im Heime der Mainzer Studentenschaft. Auswärtigen Teilnehmern wird auf Anfordern Wohnung zu gewöhnlichen Preisen kostenlos durch den Verkehrsverein Mainz, Bahnhofstraße 3 vermittelt.

Programm: Donnerstag, den 29. August 1929. 10 Uhr. 1. Verwaltung und Organisation der Schulen in den Vereinigten Staaten. Professor Dr. Thomas Alexander, Teachers Coll., Columbia-Universität. 2. Schulaufsicht in den öffentlichen Schulen der Vereinigten Staaten. Professor Dr. Edwin S. Reeder, Teachers Coll., Columbia-Universität. 3 Uhr. 1. Die neue Erziehung: Freier Ausdruck durch die schöpferischen Künste. Professor Dr. Harold Rugg, Teachers Coll., Columbia-Universität. 2. Die historische Entwicklung der Lehrerbildung. Professor Dr. William Bagley, Teachers Coll., Columbia-Universität. 8 Uhr. Pädagogie der Erziehung. Professor Dr. William S. Kilpatrick, Teachers Coll., Columbia-Universität. — Freitag, den 30. August 1929. 10 Uhr. 1. Die Theorie der Dalton-Schule. Frau Helen Parkhurst, Direktorin der Universitäts-Schule New-York. 2. Die Arbeit der National-Education-Association in Amerika. Professor Dr. Randall J. Condon, Superintendent für das Schulwesen, Cincinnati (Ohio). 3 Uhr. 1. Anschauungsunterricht in der amerikanischen Schule. Professor Dr. Reeder, Teachers Coll., Columbia-Universität. 2. Die Verwaltung des amerikanischen City-School-Systems. Professor Dr. Randall J. Condon, Superintendent für das Schulwesen Cincinnati (Ohio). 8 Uhr. 1. Gegenwärtige Lage und Probleme der Lehrerbildung. Professor Dr. William Bagley, Teachers Coll., Columbia-Universität. 2. Der Aufbau der Progressive-School. Professor Dr. Harold Rugg, Teachers Coll., Columbia-Universität. — Samstag, den 31. August 1929. 10 Uhr. Die Anwendung des Dalton-Planes in der öffentlichen Erziehung. Frau Helen Parkhurst, Direktorin der Universitäts-Schule, New-York.

Die Gesellschaft für Volksbildung, Berlin, die 5200 körperliche und 5625 persönliche Mitglieder zählt, veröffentlicht soeben ihren 58. Jahresbericht. Der Bericht weist eine starke Aufwärtsentwicklung seit der Neuordnung des Wirtschaftslebens im Jahre 1924 nach. Die Ausgaben haben nahezu 1 Million erreicht, der nächstjährige Haushalt geht darüber hinaus. Von dem gemeinnützigen Büchervertrieb wurden 211 226 Bände im Werte von 513 007 Mk. an 16 461 Volksbüchereien abgegeben. Die Lichtbilderabteilung verließ 2197 Bilderreihen (rund 180 000 Bilder), die Wanderbühne gab in ihrem 22. Spieljahre in 48 Orten 155 Vorstellungen. In 120 Ausstellungen konnte die 1927 neu eingerichtete Abteilung für bildende Kunst zahlreiche Werke lebender deutscher Graphiker etwa 110 000 kunstfreundlichen Besuchern (davon waren 45 000 Jugendliche) zugänglich machen.

Der Bericht, der auch lesenswerte Ausführungen über das freie Volksbildungswesen in Deutschland enthält, kann mit weiteren Drucksachen kostenlos von der Geschäftsstelle der Gesellschaft für Volksbildung, Berlin N.W. 40, Lüneburgerstr. 21, bezogen werden.

Singtreffen in Auerbach a. d. B. 6./7. Juli 1929: Nordbadische und hessische Singkreise treffen sich am 6./7. Juli zu frühlichem Musizieren in Auerbach. Tagesplan:

Samstag, 6. Juli: 19,30 Uhr, Abmarsch zum Fürstenlager. Dort offenes Singen mit Vorsingen- und Spielen einzelner Kreise.

21,30 Uhr, Walter Fley-Feier. Heidelberger spielen den „Bauernführer“ von W. Fley.

Sonntag, 7. Juli: Morgenfeier, Stimmbildung, Musizieren in Gruppen: Volkslieder, Kanons, Madrigale, Liedsätze. Am Nachmittag: Sommerfest mit der Auerbacher Bevölkerung. Offenes Singen, Teilspiel der Darmstädter, Vorsingen der Gruppen, Kasperltheater, Tanz usw.

Mitbringen: Noten: Musikant, Kanon, Madrigale; Instrumente (Lauten, Bläser!), Notenständer; Eßbesteck, Trinkbecher, Decke; Herbergsausweis.

Unterkunft: Jugendherberge.

Verpflegung: Frühstück und Mittagssuppe gemeinsam.

Anmeldung: an: Günther Simon, Darmstadt, Alexandraweg, unter Angabe von: Ankunft, Übernachtung, Teilnahme am Essen; Instrument. Fritj Reuter.

Vereinstage

Adelsheim. Tagung am Samstag, 13. Juli, nachm 2½ Uhr, im Schulhaus zu Adelsheim. T.-D.: 1. Schriftenfrage, insbesondere die Sütterlinschrift. Referent: Herr Koll. W. Müller in Mannheim. (Schriftenausstellung!) 2. Besprechung der Fragebogen zum Heimatbuch. (Wir haben alle die Fragen, soweit vorgelesen, ausgefüllt.) 3. Bekanntgabe der letzten Rundschreiben. 4. Verschiedenes. Kein(e) Kollege(in) fehle bei dieser wichtigen Tagung! Kollegen der Nachbarkonferenzen sind freundlichst eingeladen.

Die Kollegen der Konferenzen Buchen, Borberg, Krautheim und Mosbach werden auf die Tagung des Bez.-V. Adelsheim (am 13. Juli) aufmerksam gemacht. Wolff.

Baden-Baden. Freitag, 12. Juli, nachm. ¼ 4 Uhr, Knabenschule, Altstadt (Aula). Vortrag: Physik- und Chemieunterricht mit dem Kosmos-Baukasten. Der Erfinder, Herr Reallehrer Fröhlich, spricht. Vortrag völlig kostenfrei! Interessenten aus den Nachbarkonferenzen herzlich willkommen. Lt. Bericht des Kreisschulrates soll der Freitagnachmittagsunterricht im Ven. mit der Ortschulbehörde auf den Mittwochnachmittag verlegt werden. D. Stiefvater.

Borberg. Am Samstag, 13. Juli, Tagung in Borberg in der „Krone“. Beginn 3¼ Uhr. T.-D.: 1. Vortrag des Herrn Architekten Farenkopf von Tauberbischofsheim über „Gemeinschaft der Freunde, Wästenroth“. Bausparkasse, Baudarlehen u. a. 2. Bericht über V.-B. der Krankenfürsorge (Sig). 3. Bericht über V.-B. der Beamtenbank (Amend). 4. Vereinsamtl. Mitteilungen. Ich bitte um recht zahlreiches Erscheinen. Amend.

Breisach. Am Samstag, 13. Juli, Tagung mit der Konferenz Burkheim in Breisach im „Silbernen Turm“, nachm. ¼ 3 Uhr. T.-D.: 1. Herr Kreisbeirat Geiger spricht über die Dresdener Tagung und die schulpolitische Lage. 2. Herr Rück erstattet Bericht über die Mitglieder und Vertreterversammlung der Krankenfürsorge. Am zahlreiche Beteiligung wird gebeten. Mitglieder der Nachbarkonferenzen sind freundlichst eingeladen. Renger.

Burkheim. Am 13. Juli, gemeinsame Tagung mit Konferenz Breisach im „Silbernen Turm“ in Breisach. Herr Kreisbeirat Geiger spricht über Lehrertagung in Dresden sowie über die derzeitige schulpolitische Lage. Ich bitte mit Rücksicht auf den Herrn Kreisbeirat um zahlreiches Erscheinen trotz Ferien. Peter.

Fortbildungskurs in Eberbach. Am 10., 11. und 12. Juli, jeweils von 3⁰⁰—5⁰⁰ nachm. liest Herr Univ.-Professor Johannes Sösch, Heidelberg über das Thema: „Der Mensch unter verschiedenen Klimaten“ (mit Lichtb.) in Eberbach. Lokal wird noch bekanntgegeben. Alle Kollegen d. Bez. und der Nachbarbez. sind herzlich eingeladen. J. A.: Curth, Vors.

Efringen. Samstag, 13. Juli, haben wir mit Lörrach eine gemeinsame Konferenz in Weil. Die Tagesordnung, die Zeit und das Lokal werden im Ausschreiben der Konferenz Lörrach bekanntgegeben. Wir wollen uns auch vor der Tagung wegen der demnächst abzuhaltenden Heimatfeier auf dem Kloßen beraten. Volljähriges Erscheinen dringend erwünscht. R. Waldin.

Effenheim. Samstag, 13. Juli, nachm. 3 Uhr, im „Anker“ in Kappel. I.-D.: 1. Kurze vereinsamtl. Mitteilung. 2. Herr Stehlin spricht über „Meine Orientreise“ mit Lichtbildern. Ich bitte alle, auch jene, die sonst „grundsätzlich“ nie kommen, um ihr Erscheinen. Auto für Hin- und Rückfahrt ab Mählberg 2¹⁵, Altdorf 2³⁰, Effenheim 2³⁰. Preis pro Person 1,20 Mk. Angehörige und Freunde der Sache mitbringen. Schludecker.

Freiburg-Land, Mittwoch, 10. Juli. 1. Besichtigung der Erzwäsche des Bergwerks „Lothringen“ in Kappel i. T. Treffpunkt nachm. 2 Uhr bei der „Linde“ (unweit der Haltestelle Kappel). Nach der Besichtigung Wanderung nach Kappel, $\frac{1}{4}$ Std. — 2. Tagung im Gasthaus zum „Kreuz“ (etwa 4 Uhr). Vereinspolitische und geschäftliche Mitteilungen. Gemütl. Beisammensein mit Vater Langeneckert. — Wer an der Teilnahme der Besichtigung verhindert ist, möge den Weg gleich nach K. einschlagen. J. V.: A. Duffner.

Ruheländervereinigung Freiburg und Breisgau. Samstag, 13. Juli, nachm. 3 Uhr, Versammlung im „Künstlerhaus“, Bertholdstraße 25. Martin.

Gengenbach. Samstag, 13. Juli, nachm. 2 Uhr beginnend, Tagung in der „Badenia“ in Gengenbach. I.-D.: 1. Lehrerversammlung in Dresden Pfingsten 1929 durch Unterzeichneten. 2. Wichtige schul- und standespolitische Fragen. 3. Fortbildungskurs. 4. Verschiedenes. Vollz. Erscheinen erwartet. Schenk.

Heidelberg-Stadt. Tagung, Montag, den 8. Juli, abends 8 Uhr, Ebertschule. I.-D.: 1. Aussprache über schulpolitische Angelegenheiten der letzten Wochen. 2. Berichterstattung über Dresden (Lindensfelder). 3. Berichterstattung über die Vorsitzendenkonferenz am 3. 7. 29. 4. Verschiedenes. Ich bitte um zahlreichen Besuch! Sauter.

Heidelbg.-Land. Am Samstag, 6. Juli, mittags 3 Uhr, Tagung in der „Brauerei Ziegler“. I.-D.: 1. Herr Krämer, Neckesheim, spricht über die Lehrerversammlung in Dresden. 2. Herr Preis gibt Bericht über die Versammlung der Krankenfürsorge. 3. Verschiedenes (Amtliche Konferenzen, Repetenten u. a. m.). Die Kollegen der Konferenz Neckargemünd werden zu unserer Tagung kommen; ich hoffe, daß sich viele auf die gemeinsame Aussprache freuen. — Am Samstag wird auch die Liste aufliegen zum Einzelnen für diejenigen, die mitwollen auf die Sternwarte. Bär.

Heidelberg. Psychol. Arbeitsgemeinschaft. Zusammenkunft: Dienstag, 9. Juli, nachm. 5 $\frac{1}{2}$ Uhr, im Psychol. Institut. Sauter.

Hegau-Randen. Tagung am 20. Juli, nachm. 3 Uhr, Schulhaus Böhlingen. I.-D.: 1. Bericht über D.-A.-S. 2. Bericht über Tagung d. Vorsitzenden. 3. Bekanntgaben. Busch.

Kandern. Wir fahren am 13. Juli, 2¹⁵ Uhr (nach Ankunft des Zuges) mit dem Auto nach Marzell, sodas wir um 4 Uhr auf dem Blauen ankommen. Ich bitte, die Anmeldung an Herrn Sattler nicht zu vergessen. Wenn schlechtes Wetter sein sollte, treffen wir uns im Nebenzimmer der „Blume“ zu einer Konferenz. Tagesordnung u. a.: Vorsitzenden-Besprechung. Anfragen im Zweifelsfalle: Fernruf 134 Herr Sattler. Die Nachbarkonferenzen sind freundlichst eingeladen. Eisele.

Karlsruhe-Land. Samstag, den 13. Juli, nachm. 3 Uhr, im „Kaffee Nowak“. I.-D.: 1. „Neuzeitliche Gestaltung unseres Volksschulwesens.“ (Herr Schulrat Reimuth.) 2. Bericht über Vertr.-Verf. der Krankenfürsorge. (Meyer.) 3. Vereinsamtliche Mitteilungen. (Betr. Verwendung unständiger Lehrkräfte in Württhg. Amtl. Konferenzen. Kursveranstaltung u. dgl.) 4. Verschiedenes. Recht zahlr. Besuch erwartet. Otto König.

Krautheim. Der von unserem Bez.-L.-V. veranstaltete Fortbildungskurs findet am Samstag, 13. Juli, vormittags 9 Uhr beginnend in Ballenberg im Schulhaus statt. Als Redner ist Herr Universitätsprofessor Dr. Hoffmann-Heidelberg gewonnen. Thema: „Der Übergang des griechischen Erziehungsideals in das christliche Erziehungsideal.“ Die im Konferenzgrundschreiben erbetenen Angaben sollten bis längstens Dienstag in meinem Besitz sein. Dösch.

Lörrach. Samstag, 13. Juli, nachm. $\frac{1}{3}$ Uhr, gemeinsame Tagung mit dem Bez.-Verein Efringen im „Bahnhofshotel Hermann“ in Leopoldshöhe. I.-D.: 1. Haftpflicht- und Rechtsschutz des D. L.-V. (Herr Schütz, Lehr.) 2. Eindrücke von der Versammlung des D. L.-V. in Dresden. (Herr Seith, Schopheim.) 3. Aussprache über unsere Heimatschulwoche und deren event. Fortsetzung im Spätsjahr. 4. Die amtlichen Konferenzen. 5. Stellungnahme betr. Spielnachmittag. 6. Verschiedenes. Die übrigen Nachbarkonferenzen sind zu der Tagung ebenfalls eingeladen. Es erwartet zahlreichen Besuch. G. Kiechle.

Mehlkirch. Samstag, 13. Juli, nachm. 3 Uhr, Tagung im „Löwen“, Mehlkirch. I.-D.: Kurze Berichterstattung über 1. Vertreterversammlung d. Bad. L.-V. (Hptl. Eiermann.) 2. Vertreterversammlung d. Krankenfürsorge. (Hptl. Mahler.) 3. Vertreter-

versammlung d. Bad. Beamtenbank. (Hptl. Eiermann.) Wichtige vereinsamtl. Mitteilungen. Um zahlr. Besuch bittet Weber.

Mosbach. Samstag, 13. Juli, nachm. 3 Uhr, Tagung in der „Krone“. I.-D.: 1. Herr Beirat Wohlfarth spricht über die Tagung in Dresden. 2. Herr Hilberer führt in ausführl. Weise den Konkordia-Bruchrechner vor. 3. Bekanntgabe vereinsamtl. Rundschreiben. 4. Ausgabe des bestellten Limbedischen Buches gegen Barzahlung. 5. Verschiedenes. Zahlreichen Besuch erwartet. R. Feigenbug.

Neckarbischofsheim. Mittwoch, den 10. Juli, nachm. 3 Uhr, Konferenz im „Ritter“ in Neckarbischofsheim. I.-D.: 1. Herr Kreisbeirat Wohlfarth: Die Dresdener Lehrerversammlung. 2. Einzug des Konferenzbeitrages. 3. Verschiedenes. Ich bitte um vollzähliges Erscheinen. Schmidt.

Neckargemünd. Samstag, 6. Juli, gemeinsame Tagung mit der Nachbarkonferenz Heidelberg-Land im „Fuchsbau“ in Heidelberg. I.-D.: Deutsche Lehrerversammlung in Dresden durch den Unterzeichneten.

Samstag, 13. Juli, nachm. 2 Uhr, Familienkonferenz in der „Rose“ in Mauer zu Ehren unserer Pensionäre. Herr Prof. Rupp, Berlin wird einen Vortrag halten über: „Allerlei Lustiges und Lehrreiches aus dem Gebiete der Zahlen.“ Vollzähliges Erscheinen ist Ehrensache.

Unser Fortbildungskurs findet in den Tagen des 17., 18. und 19. Juli jeweils am Nachmittag im Schulhaus in Neckargemünd statt. Nähere Mitteilung erfolgt noch. M. Krämer.

Philippensburg. Nächste Tagung am Mittwoch, 10. Juli, nachm. 3 Uhr, im Gasthaus zum „Schiff“ in Oberhausen. I.-D.: 1. Bericht über die Tagung der Konf.-Vorl. am 3. Juli in Heidelberg. 2. Aussprache über amtliche Veranstaltungen. 3. Vereinsamtliches. Bitte um zahlr. Erscheinen. Dossinger.

Radolfzell-Singen. Am Samstag, 13. Juli, nachm. $\frac{1}{3}$ Uhr, Tagung in der „Krone“ in Radolfzell. I.-D.: 1. Wichtige vereinsamtliche Mitteilungen. 2. Bericht über die Vertreterversammlung der Krankenfürsorge und über die letzte D.-A.-Sitzung. 3. Wünsche und Anträge. Benkler.

Rheinbischofsheim. Nächste Tagung am Samstag, 13. Juli, nachm. 2 $\frac{1}{2}$ Uhr, im „Sternen“ zu Freistett. I.-D.: 1. Bericht über die Lehrer Besprechung mit dem Kreisbeirat. 2. Verschiedenes. Oßg.

Riedkonferenz. Tagung am Samstag, dem 13. Juli, nachm. $\frac{1}{3}$ Uhr in Hugsweiler. I.-D.: 1. Fortbildungskurse. 2. Bericht über die Vorsitzendenbesprechung. (Herr Oberl. Straub.) 3. Schriftenfrage. 4. Amtl. Konferenzen. 5. Aufstellung des Programms für die nächste Familienkonferenz. Kraft.

Salem. Samstag, den 13. Juli, nachm. 3 Uhr, im „Festle“, Stephansfeld. I.-D.: 1. „Vom Turnkurs“. (Herr Zuber, Deggenhausen.) 2. Verschiedenes. 3. Geschäftliches. Zu vollzähligem Besuch ladet freundlichst ein. Kottler.

Säckingen. Am Mittwoch, dem 10. Samstag, dem 13. Mittwoch, dem 17. und Samstag, dem 20. Juli, jeweils nachm. $\frac{1}{3}$ Uhr, findet im Schulhaus in Säckingen unser Fortbildungskurs statt, den Herr Werner, Sprechlehrer der Universität Freiburg, leiten wird. Er behandelt das für jeden Lehrer wichtige Thema: Stimmpflege und Sprachtechnik. Zu den Vorträgen und Übungen sind die Mitglieder der benachbarten Bezirksvereine auch eingeladen. Angehörige des B. L.-V. zahlen eine Kursgebühr von 1 Mk., andere 2 Mk. Kuhn.

Staufen. Tagung am Samstag, 13. Juli, nachm. 3 Uhr, im „Löwen“ in Staufen. I.-D.: 1. Mitteilungen des Vorstandes. 2. Anfragen des Vorstandes (amtl. Konf. betr.). Um die Ansichten aller Kollegen zu erfahren, bitte ich um zahlr. Erscheinen. Storz.

Waldshut-Zollauschluß. Samstag, 13. Juli, nachm. 3 Uhr, im „Engel“ in Lottstetten, Abschiedskonferenz zu Ehren unseres scheidenden Kollegen Karl Weiß. Zu vollzähligem Besuch ladet ein. Schwab.

Weinheim. Samstag, 13. Juli, nachm., Bahnhofswirtschaft (Menges). I.-D.: 1. Bericht über die D.-A.-Sitzung. 2. Die Stellungnahme der Lehrerschaft zum Preußenkonkordat. Der für Mitte Juli vorgesehene Physik-Kursus wird auf September verschoben. Sachs.

Singkreis Mittelbaden. Nächstes Treffen am 13. u. 14. Juli auf Schloß Ortenberg. Beginn Samstagabend 7³⁰ Uhr. Vorbereiten sind: „Erhalt uns in der Wahrheit“ v. J. S. Bach (Musikant). „Mir ist ein feines brauns Mäidelein“ v. Dymarr (Chorbuch). „Amor im Nachen“ v. Casoldi (Alte Madrigale). Notenblätter und Kerzen wollen mitgebracht werden. Albert Braunstein, Schwarzach.

* Wir verweisen die Leser der Schulzeitung ganz besonders auf die in dieser Nummer beiliegenden Mitteilungen der Carl Lindström A.-G., Kultur-Abtlg., Berlin. „Kultur u. Schallplatte.“

Heirat

wünscht Fr. 28 J., kath., angenehm. Äußere, tüchtig im Hausbalt, mit Aussteuer, 4000 Mk. Vermög., später mehr, mit Lehrer nicht unt. 30 J., Witwer mit Kind nicht ungeschloss. Zuschriften mit Bild unter K. 36 425 an die Konkordia A.-G., Bühl (Baden).

Schreibmaschine

„Orga-Privat“

Der Preis ist auffallend billig

Konkordia A.-G., Bühl/B.

Bauspar-Vertrag

Wästenrot RM. 30000, 1. IV. 28 abgeschlossen, sofort zu überkaufen. Schließfach 99 Heidelberg.

WIR drucken für Sie

schnell, sauber und preiswert

Buchdruckerel
KONKORDIA A.-G.
Bühl/Baden

Einsam.

Fräulein, anfangs 30, hübsches Äußere, solid, gebildet, sportl. mit Aussteuer und Vermögen, sucht m. ebenbürtigen Herrn in Verbindung zu treten. Briefe unt. Sch. 4559 leitet die Konkordia A.-G., Bühl (Baden) weiter.

HINKEL

Zimmer-
Schul-
Kirchen-
Konzert-
Orchester-
Tropen-
Kunst-
HARMONIUM

E. Hinkel, Harmoniumfabr.
Ulm a. D. — gegr. 1880
Vertreter
an allen größeren Plätzen

Suche

für meine Nichte, geb. Fräulein, 24 J., kath., stattl. Ersch., tabell. Berg., häusl. erz., m. schön. Ausst. u. spät. Verm. passenden Herrn zwecks spät. Heirat. Zuschr. unt. Sch. 4861 durch die Konkordia A.-G., Bühl (Baden). Diskretion zugesichert.

Sie können jetzt ein
HARMONIUM
mieten!



Wenn Sie die Miete 30 Monate bezahlt haben ist das Instrument **Ihr Eigentum!**

Harmoniums für Schule, Kirche, Haus
Pedalharmonium / Kunstharmonium

Lagerbesichtigung erbeten. Katalog kostenlos.

H. MAURER
KARLSRUHE

Kaiserstr. 176 Ecke Hirschstrasse
Straßenb.-Haltest.

Wieder lieferbar:

Alle Ausgaben vom **Herrigel-Mang Rechenbuch.**

Alle Teile des **Badischen Niederbuches** von Aufentrieth.

Alle Einzelhefte der **Sprachlehre** von Dr. Stucke.

Alle Bände des **Bad. Nealienbuches.**

Verlag Konkordia A.-G., Bühl/Baden



Bei Spiel und Sport

im Freien, auch bei grösseren und kleineren Touren, sollten Sie stets

Wrigley P.K.-Kau-Bonbons

bei sich haben. Ein kleines Päckchen lässt sich bequem überall unterbringen. — Sie beseitigen das Durstgefühl und wirken dauernd angenehm und erfrischend.

Den Herren Pädagogen stellen wir gern für Schulausflüge ein Quantum der so erfrischenden P.K.-Kau-Bonbons gratis zur Verfügung.

Füllen Sie bitte den anhängenden Abschnitt aus und das angefragte Quantum wird Ihnen gratis und franko für Ihre Schulkinder zur Verfügung gestellt.

An die Wrigley Aktien-Gesellschaft, Frankfurt a. M.

Hierdurch ersuche ich um kostenlose Uebersendung von Musterpäckchen P.K.-Kau-Bonbons für Kinder.

Schulort

Name des Lehrers

Adresse

Bezeichnung der Schule

Weingut J. Wirth

Wöllstein bei Bingen (Rhein)

Bester Lehrer Wirth.

Rheinwein

27er Wöllsteiner, Ia Qualität weiß u. rot in Fässchen von 30 Liter an per Liter Mk. 1,25, in Flaschen von 1,10 Mk. die Flasche an. Probekiste 6 Fl. 10,50 Mk. Ziel 3 Monate.

Billige Stempel

Bei folgenden gangbaren Sorten Einheitspreis Mk 1.—

Päckchen · Briepäckchen
Eingegangen den

Beantwortet den

Durch Eilboten
Bote bezahlt

Einschreiben · Drucksache
Eilt sehr · Gebucht · Bezahlt
Datum-Stempel, verstellbar Mk 1,50 liefert die
Konkordia A.-G. Bühl i. B.

Esst blaue Rosinen!

Die natürlich geernteten, an der Sonne getrockneten **Weintrauben** des kalifornischen Paradieses, ohne Stein, ungeschwefelt und unbehandelt; Originalkiste (ca. 25 Pfd.) Mk 8,75 ab Ludwigsburg unter Nachnahme. Bitte Ihre genaue Station angeben. Das 10-Pfd.-Paket bfn. frei Haus Mk 4,90 unter Nachn.

Otto Schönbein, Ludwigsburg 5 (Württ.)

Eine hygienisch vollkommene, in Anlage u. Betrieb billige Heizung für das Einfamilienhaus

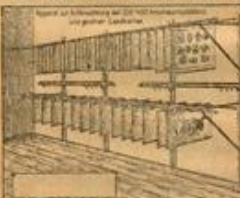
ist die Etna-Frischlufft-Heizung. In jedes auch alte Haus leicht einzubauen. Prospekte kostenlos durch

Luftheizungswerke. G. m. b. H., Frankfurt am Main

Gesuchte Bücher:

1 Wiederkehr, Sach- u. Sprachunterricht
1. oder 2. Auflage
Literarische Anstalt
Freiburg i. Brsg.

K. Scheffel, Bruchsal



Steppdecken

(Ia. Wollfüllungen, Fabrikpreise)
Steppdeckenfabrik J. Dobert
Duderstadt. Preisliste frei.
Rusterkarten gegen Rücksendung.

Lehrmittelordner für jeden Fall passend. / Kartenaufhängvorrichtungen. / Wandtafelgeräte.

Mikroskopische Schülerübungen

sind im biologischen Unterricht
jeder Schule unentbehrlich

Wählen Sie die eigens dafür gebauten
Leitz-Schüler-Mikroskope
die sich überall glänzend bewährt haben.
Erstklassige Optik. Solide Konstruktion.
Ausserst preiswert.

Verlangen Sie kostenlos unseren Prospekt
Nr. 2595



Ernst Leitz, Wetzlar

WIR MACHEN INVENTUR

und verkaufen vom Lager nachstehende Schulwandtafeln zu
herabgesetzten Preisen:

- 1 Jägertafel Nr. 100 Größe 175×100 beiderseitig lin. M. 35.—
- 1 " Nr. 100 " 75×100 1. Seite m. Rotenlin. 2. Seite unliniert. M. 30.—
- 1 " Nr. 100 " 100×136 beiderseitig unlin. M. 45.—
- 1 " Nr. 141 " 100×130 beiderseitig unlin. M. 70.—

Interessenten empfehlen wir sofortige Bestellung. Zwischenverkauf vorbehalten!

Konkordia A.G. Abteilung Lehrmittel Bühl in Baden

Grösste Auswahl in Qualitäts- PIANOS

zu äusserst günstigen Preisen und Bedingungen.
Besichtigung ohne Kaufzwang. Kataloge gratis
Karl Hochstein, Heidelberg

Musikhaus, Hauptstraße 73.
Zahlung durch die Badische Beamtenbank.

Ohne Photo-Apparat keine Ferien!



Es schafft Erinnerungen für das
ganze Leben!
Sie finden bei uns die reichste Aus-
wahl moderner Photo-Apparate und
das größte Entgegenkommen in Be-
zug auf die Zahlung.
Lassen Sie sich heute noch Listen
von uns kommen

Photo-Jori Das neuzeitliche Photohaus
Mannheim E. 2, 4-5

Gesucht

von Kollegen ein Darlehen von
1200 M. geg. 12% Zins u. prima
Sicherh. a. 2 Jahre. Gute u. durch-
aus sich. Anlage. Angeb. unter
Sch. 4555 an die Konkordia A.G.,
Bühl (Baden).

**Pianos
Harmoniums
Ruckmich**
Freiburg i. B. Gegr. 1827
Sprechapparate
bei kleinen
Raten

Seit 1882
Hahn's Schultint
Westwärt in vielen 1000
Schulen Deutschlands.
Siehe Badischen Schulkatalen-
der 1929.
Tintengesch. Gust. Ad. Hahn
Oberehlingen (Württemberg)

Wohin in den Ferien?

Radolfzell

Stützpunkt für herrliche Wande-
rungen im Hegau- und Seegebiet.
Schiffsverbindung nach allen Ufer-
orten. Günstige Zugverbindung
nach jeder Richtung.

Besonders hervorragend ist sein Strandbad am
Bodensee.

Gute Verpflegung für alle Geldbeutelverhältnisse. Verkehrsbüro.

Heidelberg

Cafe Paul
Konditorei und Bäckerei
Hauptstr. 113a neben Volksbank

empfehlte seine Lokale und schönes Garten-
kaffee bei Schulausflügen.
Ermäßigte Preise.
Vorherige Anmeldung erwünscht.

FÜR DEN
FRÜHLING UND SOMMER
FOHREN WIR AUSSER
HERREN-DAMEN-
JUGEND-SPORT-
BEKLEIDUNG

HERREN ARTIKEL UND HUTE
DAMEN WASCHE STRUMPF
SCHIRME BETT- u. TISCHWASCHE
TEDDICHE GÄRDINEN usw.
VERLANGEN SIE AUSWAHLSENDUNG

KÄUFE
GLEICH

DBA

ZÄHLE
SPÄTER

BEAMTE UND ALTE KUNDEN OHNE ANZAHLUNG
Deutsche Bekleidungs-Gesellschaft
MANNHEIM · O2-2 · PARADEPLATZ · 1. UND 2. STOCK · NEBEN OCA HAUPTPOST
KARLSRUHE · KRONENSTRASSE 40 · ECKE MARKGRAFENSTRASSE

Ia. Odenwälder Fleisch- und Wurstwaren

wie: Krakauer, Bier-, Mett-, Hartwurst, Schwartenmagen,
Frankfurter, Dürreleisch, Röllschinken usw. liefert zu den
billigsten Tagespreisen

Karl Gärtner, Metzgermstr., Hardheim (Nordbaden)
Preisliste! Probepakete!
Große Kundschaft in den verehrl. Lehrerkreisen!

Sehr gut

Die neubearbeiteten Rechenbücher
Herrigel-Mang haben wir seit einem Jahr
gebraucht, finden dieselben sehr gut und
ganz dem modernen Wirtschaftsleben
eingegliedert.

Hauptlehrer F. S. in B.
12. III. 1929

Violin



sowie alle
anderen In-
strumente u.
Saiten liefert
in anerkannt
erstklassiger
Qualität
L. P. Schuster
Markneukirchen 238. Katalog
fr. Hoh. Rab. f. Lehrer. Teilz.

Honig

feinste Qualität, gar. reiner
Bienen-Blüten-(Schleud.), gold-
klar, unter Kontrolle eines ver-
eid. Lebensmittel-Chemikers.
10-Pfd.-Dose M. 8.90, halbe Dose
M. 4.80, Porto extra. Probe-
packchen 1/2 Pfd. netto M. 1.40
u. 40 Pfg. Porto, bei Voreinsdg.
Lehrer I. R. Fischer, Honigvrsd.
Oberneuland 180, Bez. Bremen.

Konkordia A.G. für Druck u. Verlag, Bühl/Baden. Direktor W. Veser. — Für den Inseratenteil verantwortlich P. Buchgraber