

11-E-125

swell

---

J. Lews  
Schul kämpfe der  
Gegenwart

Zweite Auflage



---

B. G. Teubner. Leipzig. Berlin

# Die Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“

nummehr schon über 700 Bändchen umfassend, sucht seit ihrem Entstehen dem Gedanken zu dienen, der heute in das Wort: „Freie Bahn dem Tüchtigen!“ geprägt ist. Sie will die Errungenschaften von Wissenschaft, Kunst und Technik einem jeden zugänglich machen, ihn dabei zugleich unmittelbar im Beruf fördern, den Gesichtskreis erweiternd, die Einsicht in die Bedingungen der Berufsarbeit vertiefend.

Sie bietet wirkliche „Einführungen“ in die Hauptwissensgebiete für den Unterricht oder Selbstunterricht des Laien, wie sie den heutigen methodischen Anforderungen entsprechen. So erfüllt sie ein Bedürfnis, dem Skizzen, die den Charakter von „Auszügen“ aus großen Lehrbüchern tragen, nie entsprechen können; denn solche setzen vielmehr eine Vertrautheit mit dem Stoffe schon voraus.

Sie bietet aber auch dem Sachmann eine rasche zuverlässige Übersicht über die sich heute von Tag zu Tag weitenden Gebiete des geistigen Lebens in weitestem Umfang und vermag so vor allem auch dem immer stärker werdenden Bedürfnis des Forschers zu dienen, sich auf den Nachbargebieten auf dem laufenden zu erhalten.

In den Dienst dieser Aufgabe haben sich darum auch in dankenswerter Weise von Anfang an die besten Namen gestellt, gern die Gelegenheit benutzend, sich an weiteste Kreise zu wenden, an ihrem Teil bestrebt, der Gefahr der „Spezialisierung“ unserer Kultur entgegenzuarbeiten.

So konnte der Sammlung auch der Erfolg nicht fehlen. Mehr als die Hälfte der Bändchen liegen, bei jeder Auflage durchaus neu bearbeitet, bereits in 2. bis 6. Auflage vor, insgesamt hat die Sammlung bis jetzt eine Verbreitung von weit über 4 Millionen Exemplaren gefunden.

Alles in allem sind die schmucken, gebaltvollen Bände besonders geeignet, die Freude am Buche zu wecken und daran zu gewöhnen, einen kleinen Betrag, den man für Erfüllung körperlicher Bedürfnisse nicht anzufehen pflegt, auch für die Befriedigung geistiger anzuwenden. Durch den billigen Preis ermöglichen sie es tatsächlich jedem, auch dem wenig Begüterten, sich eine Bücherei zu schaffen, die das für ihn Wertvollste „Aus Natur und Geisteswelt“ vereinigt.

Jedes der meist reich illustrierten Bändchen  
ist in sich abgeschlossen und einzeln käuflich

Jedes Bändchen kartoniert M. 1.60, gebunden M. 1.90  
Hierzu Feuerungszuschläge des Verlages und der Buchhandlungen

Leipzig, im Februar 1919.

**B. G. Teubner**

Jedes Bändchen kartoniert M. 1.60, gebunden M. 1.90

Bisher sind zu **Pädagogik und Bildungswesen** erschienen:

- Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Von Prof. Dr. Fr. Paullsen. 3. Aufl. Von Prof. Dr. W. Münch. Mit 1 Bildnis Paullsens. (Bd. 100.) Geschichte des Bildungswesens
- \*Geschichte des deutschen Studententums. Von Dr. W. Bruchmüller. (Bd. 477.)
- Der Leipziger Student von 1409 bis 1909. Von Dr. W. Bruchmüller. Mit 25 Abbildungen. (Bd. 273.)
- Rousseau. V. Prof. Dr. P. Hensel. 3. Aufl. Mit 1 Bildn. (Bd. 180.) Die großen Pädagogen
- Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen. Von Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. P. Natorp. 3. Aufl. Mit 1 Bildn. u. 1 Briefstämme. (Bd. 250.)
- Herbarts Lehren und Leben. Von Pastor O. Flügel. 2. Aufl. Mit 1 Bildnis Herbarts. (Bd. 164.)
- Friedrich Fröbel. Von Dr. Joh. Prüfer. Mit 1 Tafel. (Bd. 82.) Die Erziehungslehre und ihre Grundlagen
- Allgem. Pädagogik. V. Prof. Dr. Th. Ziegler. 4. Aufl. (Bd. 93.)
- Experiment. Pädagogik m. besond. Rücksicht auf die Erzieh. durch die Tat. Von Dr. W. A. Laß. 3., verb. Aufl. Mit 6 Textabb. (Bd. 224.)
- Erziehung zur Arbeit. V. Prof. Dr. Edu. Lehmann. (Bd. 459.)
- Östl. Erziehg. i. Haus u. Schule. V. J. Lews. 3. Aufl. (Bd. 159.)
- Großstadtpädagogik. Von J. Lews. (Bd. 327.)
- Geistige Veranlagung und Vererbung. Von Dr. phil. et med. G. Sommer. 2. Auflage. (Bd. 512.)
- Leib und Seele. Von Dr. med. et phil. G. Sommer. (Bd. 702.)
- Berufswahl, Begabung und Arbeitsleistung in ihren gegenseitigen Beziehungen. V. W. J. Ruttmann. Mit 7 Abb. (Bd. 522.)
- Einführung in die Psychologie. Von Prof. Dr. E. v. Aser. 2. Auflage. Mit 4 Abbildungen. (Bd. 492.)
- Einführung in die experimentelle Psychologie. Von Prof. Dr. A. Braunschauen. 2. Aufl. Mit 17 Abb. i. T. (Bd. 484.)
- Psychologie des Kindes. Von Prof. Dr. A. Gaupp. 4., vielfach veränderte Auflage. Mit 17 Abb. (Bd. 213/14.)
- Die Handschriftenbeurteilung. Eine Einführ. in d. Pöschologie d. Handschrift. Von Prof. Dr. G. Schneider m. Hl. 2., durchgef. u. erw. Aufl. Mit 51 Handschriftennachb. i. Text u. auf 1 Tafel. (Bd. 514.)
- Grundzüge der Ethik. Mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Probleme. Von E. Wentzher. (Bd. 397.)
- Sexualethik. Von Prof. Dr. H. E. Limerding. (Bd. 592.)
- Aufgaben und Ziele des Menschenlebens. Von Professor Dr. J. Unold. 5. Auflage. (Bd. 12.)
- Sittliche Lebensanschauungen der Gegenwart. Von Geh. Kirchenrat Prof. D. O. Kirn. 3. Aufl., durchgesehen von Prof. D. Dr. O. H. Stephan. (Bd. 177.)
- Das Problem der Willensfreiheit. Von Prof. Dr. G. F. Lipps. 2. Auflage. (Bd. 383.)

Jedes Bändchen kartoniert M. 1.60, gebunden M. 1.90

**Unterricht:** Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart. Von Geh. Studienrat Oberrealschuldirektor Dr. R. Knabe. (Bd. 299.)

**Aber Universitäten und Universitätsstudium.** Von Professor Dr. Th. Ziegler. Mit 1 Bildnis W. v. Humboldts. (Bd. 411.)

**Technische Hochschulen in Nordamerika.** Von Geh. Reg.-Rat Professor Dr. S. Müller. Mit zahlreichen Abbildungen, Karte und Lageplan. (Bd. 190.)

**Die preussische Volks- und Mittelschule, Entwicklung u. Ziele.** Von Geh. Regierungs- und Schulrat Dr. A. Sachse. (Bd. 432.)

**Vom Hilfschulwesen.** Von Rektor Dr. B. Maennel. (Bd. 73.)

**Das deutsche Fortbildungsschulwesen.** Von Direktor Dr. F. Schilling. (Bd. 256.)

**Schulkämpfe d. Gegenwart.** Von J. Tews. 2. Aufl. (Bd. 111.)

**Schulhygiene.** Von Professor Dr. E. Bürgerstein. 3. Auflage. Mit 33 Figuren. (Bd. 96.)

**Volksbildung und Jugendpflege** Das moderne Volksbildungswesen. Bücher- und Lesehallen, Volkshochschulen und verwandte Bildungseinrichtungen in den wichtigsten Kulturländern in ihrer Entwicklung seit der Mitte des 19. Jahrh. Von Stadtbibliothekar Prof. Dr. G. Fritsch. Mit 14 Abb. (Bd. 266.)

**Jugendpflege.** Von Fortbildungsschullehrer W. Wiemann. (Bd. 434.)

**Körperliche und technische Erziehung** Die Leibesübungen und ihre Bedeutung für die Gesundheit. Von Prof. Dr. R. Zander. 4. Aufl. Mit 27 Abbildungen. (Bd. 13.)

**Turnen.** Von Oberlehrer Fritsch Eckardt. Mit 1 Bildnis Jahns. (Bd. 533.)

**Der Weg zur Zeichenkunst.** Ein Büchlein für theor. u. praktische Selbstbildung. Von Dr. E. Weber. 2. Aufl. Mit 81 Abb. und 1 Farbtafel. (Bd. 430.)

**Kaufmänn. Bildungswesen** Kaufmännische Buchhaltung und Bilanz und ihre Beziehungen zur buchhalterischen Organisation, Kontrolle und Statistik. Von Dr. P. Gerstner. 2. Auflage. Mit 4 schematischen Darstellungen. (Bd. 507.)

\***Warenkundliches Wörterbuch.** Von Dr. M. Pietsch. (Leubners kleine Fachwörterbücher. Geb. ca. M. 4.-)

\***Handelswörterbuch.** Von Justizrat Dr. M. Strauß und Direktor Dr. V. Sittel. (Leubners kleine Fachwörterbücher. Geb. ca. M. 4.-)

Die mit \* bezeichneten und weitere Bände befinden sich in Vorbereitung.

# Aus Natur und Geisteswelt

Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen

111. Bändchen

11-E-725

## Schulkämpfe der Gegenwart

Vorträge,

gehalten in der Humboldt-Akademie in Berlin

von

J. Tews

Zweite Auflage



SEMŠKÁ  
Hist.-prá.

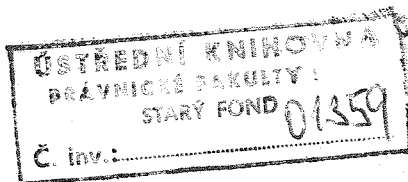
KNIHOVNA  
oddělení

Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig 1911

## Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Einleitung . . . . .	1—5
Der Schulkampf 1. — Wesen der Volksschule 2. — Schulkämpfer 3. — Schul- und Standesfragen der Volksschullehrer 4.	
I. Vortrag: Kultur, Kulturübermittlung und Schule . . . . .	6—21
Aufgaben der Schule 6. — Kultur im objektiven und subjektiven Sinne 6. — Pädagogische Kräfte der Kultur- güter 7. — Bewußte und unbewußte Pädagogik 8. — Die Aufgabe des Pädagogen 11. — Bildungs- und Erziehungsfaktoren neben der Schule 13. — Die Fa- milie 14. — Eigenart und Eigenwert der Schule 15. — Volksschule und höhere Stufen des Bildungswesens 17. — Kirchliche Ansprüche auf das Bildungswesen 20.	
II. Vortrag: Religion, Kirche, Religionsunterricht, Moralunterricht . . . . .	22—33
Religion. Ist Religion lehrbar? 22. — Soll die Schule Religionsunterricht erteilen? 23. — Entfernung des Religionsunterrichtes aus der Schule 24. — Kirch- licher Religionsunterricht 25. — Pädagogische An- forderungen an den Religionsunterricht 26. — Kon- fessioneller, allgemeiner, obligatorischer Religions- unterricht 29. — Moralunterricht 30. — Kirche und kulturgemäßer Religionsunterricht 31.	
III. Vortrag: Geist der Zeit . . . . .	34—48
Kirchlicher Zug unserer Zeit 34. — Kirche und Politik 36. — Sozialdemokratie und Religion 37. — Staat und Kirche 38. — Die Kirche als Damm gegen die Sozialdemokratie 40. — Schule und Sozialdemokratie 43. — Rektionäre Anklagen gegen die Schule 44. — Wo findet die Volksschule Nüchhalt? 47.	
IV. Vortrag: Der Anspruch der Kirche auf die Leitung der gesamten Jugendziehung . . . . .	49—72
Religionsunterricht, Gesamtunterricht, Schulerziehung 49. — Grundsätze der katholischen Schulpolitik 49. — Volkstümliche klerikale Schulpolitik 54. — Klerikale Schulpolitik und Unterrichtsverwaltung 57. — Klerika- le Schulpolitik im Parlament 59. — Der Klerikalismus als Bollwerk gegen die Sozialdemokratie 62. — Hierarchische Ansprüche staatlich protegirt 65. — Die protestantische Kirche und die Schule 66. — Tech- nische Schulaufsicht und Schulpflege 68. — Pädago- gische Funktionen der Kirche 70. — Kirche und mo- dernes Kulturleben 71.	

Koupi od _____
Darem od <u>per.</u>
v _____ za Kčs _____
Inv čís: <u>36. 714</u>
Sign _____



Copyright 1911 by B. G. Teubner in Leipzig.

Alle Rechte, einschließlich des Übersetzungsrechts, vorbehalten.

	Seite
V. Vortrag: <b>Historisches Anrecht und tatsächlicher Anteil der Kirche an den Schulen</b> . . . . .	73—84
Kulturstaat und Schule 73. — Die Kirche als Mutter der Schule 75. — Befreiung des höheren Unterrichts von der Kirche 76. — Entwicklungsgang der Volksschule 78. — Das Allgemeine Landrecht 79. — Die preussische Verfassung 80. — Preussische Schulgesetzentwürfe 81. — Preussisches Schulaufsichtsgesetz 82. — Die Schulaufsicht in Preußen und andern deutschen Staaten 83.	
VI. Vortrag: <b>Wer wird die Schule befreien?</b> . . . . .	85—98
Staat, Gemeinde und Schule 85. — Die Lehrerschaft 87. — Lehrerorganisationen 89. — Der Deutsche Lehrerverein 90. — Aufgaben und Leistungen der Lehrervereine 90. — Konfessionelle Lehrervereine 92. — Ziele des Schulkampfes 93. — Eine moderne Schulverfassung 94. — Schulbefreiung und Entwicklung des Lehrerstandes 97.	
VII. Vortrag: <b>Die Erziehungsideale der deutschen Volksschullehrer</b> . . . . .	99—116
Lehrerforderungen 99. — Lehr- und Stundenpläne der deutschen Volksschulen 103. — Die „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872 104. — Kunst und Religion in der Schule 105. — Lehrerbildung und Universität 107. — Lehrerbefoldung 109. — Schulbureaukratie und Schularbeit 110. — Durchführung der Schulklassen 113.	
VIII. und IX. Vortrag: <b>Allgemeine Volksschule</b> . . . . .	117—149
Gleichwertige Beschulung aller Kinder 117. — Konfessions- und Standeschulen 120. — Die Volkseinheitsschule 122. — Landlehrer = Gleichstellung 125. — Die Schüler der Landschule 127. — Volksschulen und Standeschulen 129. — Gefahren der Standeschulen 135. — Soziale Bildung 136. — Politische Bedeutung der allgemeinen Volksschule 138. — Konfessionelle Trennung der Schule 140. — Zur Geschichte der Konfessionsschule 143. — Geschlechtertrennung und Koedukation 146.	
X. Vortrag: <b>Umschau im Auslande</b> . . . . .	150—156
Schweden 151. — Finnland, Norwegen, Dänemark 152. — Schweiz, Österreich, Ungarn, England 153. — Vereinigte Staaten 154. — Holland und Belgien 155. — Frankreich, Portugal, Spanien, Italien, Rußland 156.	
<b>Ausblick in die Zukunft</b> . . . . .	157—162
Bureaukratie und öffentliche Erziehung 157. — Stellung der Lehrer und der Schule im Kulturstaate 159. — Neue Lebensideale 160. — Die neue Schule 161.	

## Einleitung.

Sie werden vielleicht die Frage auf den Lippen haben: Was soll der Kampf in diesen friedlichen Räumen, wo Wissenschaft und Kunst gelehrt werden, wo jeder seinen Geistesgarten mit neuen Blumen schmücken möchte, hier altes Gestrüpp beseitigend, dort neue Keime in den Seelenboden ssend? Schule heißt Muße. In der Schule muß es still und friedlich sein. Schularbeit ist Gärtnerarbeit. Was soll hier der Kampf?

Ich kann darauf nur antworten: Wenn man den friedlichen Gärtner in seiner Arbeit stört, wenn feindliche Gewalten in sein Blumen- und Fruchtreich eindringen, dann muß er den Spaten aus dem Boden ziehen und ihn als Waffe gebrauchen. Er muß auch die Mauern und Zäune ausbessern und so sein Arbeitsreich schützen. Erst dann kann er von neuem säen, pflanzen und ernten.

Der allzufriedliche Gärtner wird zum Sklaven. Sein Garten wird verwüstet, und das, was seine friedliche Hand schuf und pflegte, geht der Menschheit verloren. Je friedlicher das Tun eines Menschen ist, um so stärker muß seine Wehr sein. Die Bürgerarbeit des Mittelalters war Friedensarbeit, aber feste Mauern mußten sie schützen, und die Arme, die das Werkzeug führten, waren auch für Armbrust und Schwert nicht zu schwach.

Die Zeiten sind andere geworden. Die Mauern der Städte konnten fallen. Die Länder erhielten starke Grenzwehren nach außen, und im Innern schützten Gesetz und Recht die Schwachen und Friedlichen. Und doch nicht immer. Die Übergriffe der Starken und Eigensüchtigen haben auch im Kulturstaat nicht aufgehört. Der Schwache wird auch heute niedergeworfen und der Güter der Freiheit, der Manneswürde und der Gleichberechtigung beraubt. Nur die Waffen, mit denen man angreift und sich verteidigt, haben gewechselt. Politische Rechte erobert und verteidigt man heute mit dem Stimmzettel in der Hand. Soziale Gleichheit erwirbt man durch Arbeit und mannhaftige Abwehr der Unterdrückung in Wort und Schrift.

Unsere Zeit ist nichts weniger als friedliebend. Selbst der friedlichste aller Berufe, der der Erzieher, muß darum kämpfen und

ringen, damit die ihn Ausübenden nicht Hörige und Knechte werden. Mit diesem Kampfe sollen sich auch diese Vorträge beschäftigen. Sie treten nicht in den Kampf selbst ein. Sie wenden sich nicht an die große Öffentlichkeit. Die Worte, die hier gesprochen werden, sollen, wie in jeder rechten Schule, nicht zum Fenster hinausgesprochen werden. Das hieße diese Stätte verkennen und mißbrauchen. Hier kommt es nur darauf an, das Kampfbjekt und den Kampf selbst zu behandeln, Klarheit zu schaffen darüber, um was und von wem gerungen wird. (Auch die Veröffentlichung der Vorträge hat zunächst nur den Zweck der Belehrung, nicht den der Propaganda im Auge, wenn auch der Kreis, den ich erreichen möchte, ein größerer ist.) Wenn durch meine Darlegungen in dem einen oder anderen die Kampflust erregt, wenn der eine oder andere sich daran seine Waffen schärfen und dann mit größerem Mut und besser gerüstet in den Kampf eintreten sollte, so würde ich das allerdings nicht bedauern. Aber der Kampf selbst liegt außerhalb meines Programms. Er ist hier nur Lehrgegenstand, Objekt der Behandlung. Wenn die Vortragsweise trotzdem hier und da lebhafter wird, als es bei mehr neutralen Stoffen der Fall zu sein pflegt, so möge man mir das nachsehen. Ich hoffe, daß die Klarheit der Darstellung und auch die Objektivität, soweit eine solche möglich und wünschenswert ist, nicht darunter leiden wird.

Es handelt sich hier nicht um das Gesamtgebiet des Schul- und Bildungswesens, nicht um alle die großen und kleinen Fehden, die in den einzelnen Regionen ausgefochten werden, sondern im wesentlichen nur um den Kampf, den die Volksschule um ihre Existenz und ihre Weiterentwicklung führt.

Um was wird in diesen Kämpfen gerungen? Die Volksschule will als vollwertige nationale Bildungsanstalt anerkannt werden. Sie will nicht eine Anstalt sein, die außerhalb unseres großen nationalen Bildungsorganismus steht, sie will nicht daneben oder in einem besondern Abteil untergebracht, sondern als ein notwendiges und vollwertiges Glied anerkannt werden. Demgemäß verlangt sie Angliederung an die übrigen Lehranstalten des Staates, so daß der Weg aus ihren Räumen direkt in die höheren Lehranstalten und die entsprechenden Fachschulen führt. Sie will die allgemeine nationale Grundschule, aber keine Armenschule und keine Kirchenschule sein. Die Volksschule will ein selbständiges Staatsinstitut sein. Sie will nicht mehr als ein Anner-

der Kirche oder ein von Gemeinde wegen errichtetes Wohltätigkeits- und Armeninstitut gelten. Wenn diese Ansprüche erfüllt werden, so sind damit auch die vielen einzelnen Wünsche, die in bezug auf die äußere und innere Ausgestaltung der Volksschule erhoben werden, ebenso erledigt wie die vielfachen Ständeorderungen der Volksschullehrer. Es ist dann selbstverständlich, daß die Leitung der Volksschule, ebenso wie die Leitung der übrigen Bildungsanstalten, nicht einem anderen, außerhalb der Schule stehenden Stände übertragen werden kann, sondern in die Hand von Fachmännern gelegt werden muß, daß man auf das Schulgebäude nicht die Kirchengahne aufpflanzt, sondern sie als eine staatliche Einrichtung firmiert und ausgestaltet. Die Wünsche der Lehrer in bezug auf bessere Ausbildung, womöglich auf den Universitäten, ausreichendere Besoldung und gesellschaftliche Anerkennung würden damit ebenfalls erledigt werden.

Demgegenüber besteht eine grundverschiedene Auffassung von der Volksschule auf der anderen Seite. Die Volksschule wird hier nicht wie die übrigen Bildungsanstalten als Kulturübermittlungsanstalt schlechweg angesehen, sondern als eine Einrichtung mit bescheidenem Programm, der vor allem die Aufgabe gestellt ist, Zucht, Sitte und Religion und daneben ein beschränktes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten der Volksschule zu übermitteln. Die sicherste Gewähr dafür, daß die Volksschule über diesen bescheidenen Rahmen nicht hinauswächst, erblicken die betreffenden Kreise in der Unterordnung der Schule unter die Kirche bzw. unter die Geistlichkeit, und damit dieses Verhältnis aufrechterhalten werden kann, muß ferner der Lehrerstand in einer untergeordneten geistigen und materiellen Lage erhalten werden. Die diesen wie jenen Auffassungen von der Aufgabe und Stellung der Volksschule zugrunde liegenden politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kirchlichen Anschauungen sollen hier nicht des näheren erörtert werden. Es genügt der Hinweis, daß gerade die bildungspolitischen Ansichten in den allgemeinen politischen Anschauungen fest wurzeln und darum ein äußerer Ausgleich gewöhnlich nicht möglich ist.

Und wer sind die Kämpfer auf beiden Seiten? Für die Forderungen der Volksschule und des Lehrstandes tritt der Lehrerstand im weitesten Umfange, von der Dorfschule bis zur Universität, ein. Leider nicht einmütig und geschlossen. Der „Mittelstand“, die Lehrerschaft der höheren Schulen, steht oft auf

der anderen Seite. Bei den scharfen Fehden des Jahres 1892 stand die Universitätslehrerschaft in ihrer übergroßen Mehrheit auf der Seite der Gegner der lex Zedlig. Auch in den Kämpfen, die durch den Kompromiß vom 13. Mai 1904 eingeleitet und durch das Schulunterhaltungsgefeß vom 28. Juli 1906 beendet wurden, haben namhafte Universitätslehrer, wie Ziegler in Straßburg und Katorp in Marburg, im Sinne der von der Kirche unabhängigen Volksschule das Wort genommen. Aus den mittleren Etagen des Bildungshauses vernimmt man dagegen nur selten einen freudigen Zuruf, oft dagegen fast nach Neid und Scheelsucht schmeckende harte Worte. Ein Seitenstück zu dem Kampf zwischen Bourgeoisie und Proletariat! Die Schulfrage ist in Deutschland aber noch keine Volksfrage, trotz des neuerlichen stärkeren Eingreifens der Sozialdemokratie auch in dieses Gebiet; sie wird noch fast ganz getragen von den geistig arbeitenden und politisch führenden Schichten hien wie drüben.

Wenn man in der Öffentlichkeit die Schlachtklinie häufig so zeichnet, als ob zugunsten der, sagen wir, reaktionären Schulpolitik sich die Situation wesentlich verbessert habe, so entspricht das nicht ganz den Tatsachen. Es ist eine bemerkenswerte Erscheinung, daß aus den Reihen der protestantischen Geistlichkeit bedeutende Gruppen sich auf unsere Seite gestellt haben, und es ist nicht ausgeschlossen, daß dieser Prozeß weiter fortschreitet und damit die ganze Front der Kämpfenden wesentlich verschoben wird. In kurzen Zügen darf man die Situation heute so kennzeichnen, daß für die höhere Aufgabe der Volksschule alle politisch, wirtschaftlich, sozial und kirchlich liberalen Kreise eintreten, während die konservativen Gruppen auf jedem dieser Gebiete das bescheidenere Volksschulprogramm sich zu eigen gemacht haben und es in allen seinen Konsequenzen verteidigen.

Es sind Schulfragen einerseits und Standesfragen der Volksschullehrer andererseits, die in diesem Kampfe entschieden werden sollen. Beides ist theoretisch leicht, praktisch schwer zu trennen. Insbesondere ist die Stelle, wo die Bewegung beginnen müsse, schwer zu bezeichnen. Ein in seiner Entwicklung fortschreitender Lehrerstand führt eine entsprechende Schule herbei, und umgekehrt wird für eine Schule mit größeren Aufgaben ein dem entsprechender Lehrerstand verlangt.

Welcher jener bildungspolitischen Standpunkte ist in der Sache am besten begründet? Das unparteiisch zu entscheiden, ist schwer.

Unsere kulturelle Entwicklung ist auch nicht so weit, daß man diese Frage nach der Methode der exakten Wissenschaft beantworten könnte. Sie werden deswegen auch von mir das nicht verlangen dürfen. Auf jeden Fall werde ich mir Mühe geben, auch diejenigen Anschauungen objektiv zu kennzeichnen, zu denen ich mich nicht bekennen kann.

Die Frage, die wir zunächst uns beantworten müssen, ist offenbar die: Gehört die Volksschule mit den übrigen nationalen Bildungsanstalten eng zusammen, kann und muß sie mit ihnen auf dasselbe Blatt geschrieben werden, hat sie im wesentlichen dieselben Aufgaben wie jene?

Die Beantwortung dieser Frage verlangt eine nähere Untersuchung darüber, was unsere Schulen überhaupt sollen und wollen.

## I. Vortrag.

## Kultur, Kulturübermittlung, Schule.

Die Aufgabe der Schule wird von der pädagogischen Wissenschaft ziemlich einmütig dahin festgestellt, daß sie, oben wie unten, die Kultur übermittlung an das werdende Geschlecht zum Zwecke habe. Was Menschengestalt und Menschenhand Bleibendes und Wertvolles geschaffen haben, soll mit den jetzt lebenden Geschlechtern nicht zugrunde gehen, sondern den zukünftigen Generationen übermittelt werden, und sie selbst sollen zu lebendigen Trägern dieses Kulturgutes erzogen werden, in ihnen sollen die Ergebnisse der Kulturarbeit der vorausgegangenen Geschlechter zu lebendigen, treibenden und schaffenden Kräften werden. Zu den Kulturgütern, die den künftigen Geschlechtern zu übermitteln sind, gehören alle wertvollen und dauernden Kulturschöpfungen, von den untersten bis zu den obersten Stufenwerken des geistigen und materiellen Lebens, die Gegenstände unserer Kleidung, Wohnung, Nahrung nicht minder als die Werke der Wissenschaft, der Kunst und ihre Dokumente, und die religiösen, sittlichen, rechtlichen und sozialen Anschauungen und Einrichtungen.

Das alles ist Kultur im objektiven Sinne, Kultur als Erzeugnis des schaffenden und arbeitenden Menschengeschlechts.

Damit ist der Begriff aber nicht erschöpft. Wir bezeichnen als Kultur auch alles, was von diesen objektiven Kulturgütern die Menschheit lebendig in sich birgt, was sie als Kenntnisse, Fähigkeiten, Anschauungen, Sitten, Gebräuche usw. in und an sich trägt. Das ist Kultur im subjektiven Sinne.

Die menschliche Kultur in beiden Beziehungen steigt und fällt. Ihre Erzeugnisse vermehren und vermindern sich. Sie werden wertvoller oder minderwertiger, je nachdem die Geschlechter sind, die die Kultur tragen. Denn die Kultur ist nichts Selbständiges, sie wird in dem sie erwerbenden Menschen jedesmal neu geboren und geht, wenn sie nicht auf neue Träger verpflanzt worden ist, mit ihm zugrunde. In 50 bis 60 Jahren würde jede, auch die höchste menschliche Kultur ausgedorben, für immer vernichtet sein,

wenn die Übertragung auf das nachkommende Geschlecht versäumt würde. Und wenn man nach dieser Zeit mit der Kulturpflege wieder einsetzen wollte, so würde das nicht möglich sein. Es müßte nun von Grund auf neu gebaut werden. Es ist also eine ununterbrochene Kulturpflege notwendig. Damit ist jedenfalls die Wichtigkeit aller derjenigen Einrichtungen und Arbeiten, die mit der Kulturpflege verbunden sind, genügend gekennzeichnet.

Menschliche Fähigkeiten, die durch Erziehung gesteigert sind, und Kulturprodukte bilden also das Gebiet, das wir als Kultur bezeichnen. Man kann beide wie Werkzeug und Werk, wie Ursache und Wirkung einander gegenüberstellen. Aber damit wäre die Beziehung zwischen den Kulturgüter schaffenden Gelehrten, Künstlern und Technikern und den von ihnen geschaffenen Kulturwerken für unsere Untersuchungen doch nicht richtig dargestellt. Die Kulturwerke wirken wiederum schaffend auf den Menschen zurück. Die Gedanken und die Forschungsergebnisse des einen Gelehrten und Denkers treiben einen späteren zu weiterem Forschen und Denken an. An den Meisterwerken seiner Vorfahren entzündet sich die Schaffenskraft des Kunstjägers. Das Kulturgut ist nichts Totes, es hat lebendige Kraft, keine neuen Lebens in sich. Daraus ergeben sich für die Kulturübermittlung wichtige praktische Gesichtspunkte. Wenn die Schöpfungen der Kunst, der Dichtung und der Musik so gewaltige Erzieher sind, wenn es Tatsache ist, daß sich ihrem Einflusse niemand zu entziehen vermag, so darf man keine Gelegenheit versäumen, das Volk mit der Kunst, der Dichtung und der Musik in Berührung zu bringen, dann sind Denkmäler, Kunstausstellungen, Parks, Volkskonzerte, Volksunterhaltungsabende, Theater usw. Volksbildungsstätten von eminentester Bedeutung. Kunstwerke, Naturbilder, Dichtungen, geschichtliche Darstellungen reißen den Menschen mit sich fort und führen ihn empor. Sie wirken als Erzieher und Lehrer. Ihre Schöpfer haben in der Regel nicht daran gedacht, pädagogisch zu wirken.

Geibel sagt sehr treffend:

„Zweck? Das Kunstwerk hat nur einen:  
Still im eignen Glanz zu ruhn,  
aber durch ihr bloß Erscheinen  
wird die Schönheit Wunder tun.“

Alles Große, Erhabene, Schöne und Edle wirkt von selber, ohne daß man damit eine pädagogische Absicht verfolgt. Wer



also Großes und Schönes darbietet, stellt Erzieher an, die still, aber unaufhörlich und unwiderstehlich wirken.

Diese pädagogischen Kräfte, die in den Kulturschöpfungen latent vorhanden sind und jeden Augenblick, wenn ein geeignetes Medium in ihre Nähe kommt, wirksam werden können, werden in der offiziellen Pädagogik kaum genügend gewürdigt. Ja, auch die viel stärker wirkenden, die ganze Kulturübermittlung entscheidend gestaltenden unbewußten Einwirkungen aller höher stehenden Menschen sind der Pädagogik anscheinend unbekannt.

Man begnügt sich einerseits damit, die psychologischen Prozesse, wie man sie sich auf Grund von Spekulationen oder auch von naturwissenschaftlichen Beobachtungen und Experimenten vorstellt, darzustellen, also zu zeigen, wie Vorstellungen, Anschauungen, Urteile, Schlüsse, Gefühle und Willensakte zustande kommen, und andererseits, auf dieser Grundlage nachzuweisen, was der Lehrer und Erzieher zu tun habe, um bei seinem Zöglinge die gewünschten Erziehungsresultate zu erzielen. Wer auf diese Art Psychologie und Pädagogik studiert, kommt ohne weiteres zu der Anschauung, daß alles, was der Schüler denkt, fühlt und will, vor allem alles Wertvolle und Wünschenswerte, durch Lehrer und Schule in ihn hineingebracht werde. Der Zögling wird damit zum toten Objekte, das bearbeitet wird wie der Marmorblock in der Werkstatt des Künstlers, der immer passiv ist. Während der Lehrer der Schaffende und Arbeitende ist, ist der Schüler der Bearbeitete. Lehrer und Erzieher, die an diesem Wahne leiden, können der Jugend niemals völlig gerecht werden. Sie werden nie begreifen, daß ohne ihre Mitwirkung weite Welten von Gedanken, Gefühlen und Wünschen im Geiste des Zöglings sich entwickeln, und daß daneben ihre eigenen Saaten oft überhaupt nicht aufgehen. Sie werden sich auch an den Erfolgen nur insoweit freuen, als sie auf ihre direkten Bemühungen zurückzuführen sind. Sie werden den Zögling immer als eine Maschine betrachten, die von ihnen geheizt und angetrieben werden muß.

Ein großer Teil unseres Geisteslebens entwickelt sich aber ohne Antriebe unserer Erzieher und Lehrer, von Erziehern und Lehrern befruchtet, die wir meist nicht kennen und die auch ihrerseits nicht wissen, daß sie Lehrer und Erzieher anderer sind. Ein großer Teil aller Erziehung ist für beide Teile, für Erzieher wie Er-

zogene, Lehrer wie Schüler, unbewußt und ungewollt, und gerade dieser Teil der Pädagogik, die unbewußte Pädagogik, ist der wichtigste und ausschlaggebende, weil er die empfänglichsten Seiten unseres Seelenlebens trifft und als Erzieher diejenigen Menschen und Kräfte wirksam sind, die die Natur selbst als Denker und Leiter eingesetzt hat.

Daß in allem Großen eine starke erzieherische Macht steckt, ist im übrigen jedermann bekannt. Bisher wie „Rembrandt als Erzieher“, „Bismarck als Erzieher“, „Goethe als Erzieher“ sind Beweise dafür. Nur die künftige Pädagogik läßt diese für das Gelingen des Erziehungszweckes wichtigste Tatsache so oft völlig unbeachtet.

Ein Kind, das um die Mutter herumspielt und sie in Reden und Tun unwillkürlich getreulich nachahmt, ein Sohn, der sich im Spiel ganz in den Beruf des Vaters hineinlebt, ein junges Mädchen, das einer Salondame jede Bewegung, jedes Mienenspiel ablauscht, ein schwarzer Bürger der Union, der Zylinder und Handschuhe ebenso zu behandeln sich bemüht, wie sein weißer Herr, und ein Jüngling, der in heißem Drange seinem Vorbilde und Meister nachstrebt, sie alle stehen unter dem Zwange einer Naturmacht. Sie müssen das, was sie sehen und hören, aufnehmen. Ihre Erzieher sind völlig unbeteiligt an den Vorgängen. Sie wissen oft gar nichts davon. Auch die Erzeugenen häufig nicht. Was die Dichter den „Zauber einer Persönlichkeit“, die „magische Gewalt“ zu nennen pflegen, gehört hierher. Kein Naturforscher hat diese Erscheinung in unserem Seelenleben bisher aufgeheilt. Wir müssen uns damit begnügen, es als eine Tatsache hinzunehmen, daß das Größere, Höhere, Mächtigeres das Kleinere, Niedere, Schwächere widerstandslos zu seinen Füßen niederzwingt. Der Große ist der Magnet, an dem die Kleinen haften, der Pol, um den sie sich drehen, die Quelle, aus der sie schöpfen. Der Geistesreichtum eines einzigen Menschen vermag nicht nur ein ganzes Geschlecht geistig zu ernähren, sondern wirkt auch Jahrhunderte und Jahrtausende in gleichem oder gar in verstärktem Maße weiter.

Dieselben Gesetze gelten für das geistige Leben der Völker. Die geistig tieferstehenden Nationen und Massen folgen den höherstehenden, auf den unteren Stufen willig und widerspruchslos, später, bei größerer geistiger Annäherung, unter teilweisem Widerstreben. Dann entwickeln sich die Nationalitätenkämpfe,

wie wir sie im deutschen Osten und vor allem in Österreich vor Augen haben. Die Slaven sind an der deutschen Kultur erstarrt, und es bedrückt sie nunmehr innerlich, noch länger in dem früheren Verhältnis zu ihren deutschen Lehrern zu bleiben. Ihr Vernunftvermögen vermindert sich dadurch aber keineswegs, und wenn sie eine äußerliche Aufnahme deutscher Kulturerrungenschaften ablehnen, so stehen sie deswegen nicht minder unter ihrem Einflusse. Dagegen nehmen die Kulturvölker von den Eigenschaften, Sitten und Gebräuchen der Naturvölker wenig an, auch dann nicht, wenn es sich um offenbare Vorzüge handelt. Tacitus hat seinen Landsleuten den germanischen Tugendspiegel umsonst vorgehalten, dagegen waren die germanischen Stämme, die mit den Römern in Verbindung standen, eifrigst bemüht, sich die römische Kultur in jeder Beziehung anzueignen. Die Kulturvölker haben ihre Sprache, ihre Wissenschaft, ihre Dichtung, ihre Sitten den weniger weit entwickelten aufgezwungen, nicht durch Tyrannei, im Gegenteil. Oft genug hätten sie es lieber gesehen, wenn jene nicht so gehellig gewesen wären. Der deutsche Kaufmann und Handwerker blüht seine Sprache und Eigenart in Frankreich und England, wo er in ein höher entwickeltes kaufmännisches und gewerbliches Leben hineinkommt, bald ein, in Ungarn und Rußland dagegen nicht.

Daß bei der Kulturübertragung äußere Verhältnisse, im Völkerleben die militärische Macht, im Einzelleben die soziale Stellung, sich häufig als stärker erweisen als innere, geistige Mächte, bestätigt nur das allgemeine Gesetz, daß das Höhere sich das Niedere dienstbar macht. Wo die geistigen Mächte höher bewertet werden als jene äußeren Gewalten, sind sie ihnen auch in ihrem erzieherischen Einfluß überlegen.

Nur wer diesen Teil der Erziehung des Menschengeschlechts kennt, kann einen Einblick in den ganzen Kulturübermittlungsprozeß gewinnen. Ein verhängnisvoller Irrtum wäre es aber natürlich, auf diese ohne weiteres Zutun wirkenden pädagogischen Kräfte sich zu verlassen und die besonderen Maßnahmen zur Ausbildung der menschlichen Fähigkeiten, also der persönlichen, subjektiven Kulturwerte, zu unterschätzen. Ein Blick auf die Geschichte lehrt, daß die kulturverzeugende Wirkung der Kulturgüter nur in einem bereits vorbereiteten oder von Natur besonders empfänglichen Boden hervortritt. Auf den Trümmerstätten der hellenischen und römischen Kulturwelt, wo deutsche, englische und

französische Gelehrte und Künstler ihre reichsten Anregungen gefunden haben, wohnten Jahrhunderte hindurch die Nachkommen der klassischen Völker, ohne daß auch nur ein Hauch der untergegangenen Kultur sie berührt hätte. Um die persönliche subjektive Kultur allgemein und in höherem Grade hervorzurufen, ist die bewußte Einwirkung von Kulturträgern, von Pädagogen, notwendig, und damit treten die Lehrer und Erzieher an die Seite der Kultur schaffenden Gelehrten, Künstler und Techniker. Sie machen in der kommenden Generation das Lebendig, was jene in der Vergangenheit geschaffen haben und in der Gegenwart schaffen. Der Pädagoge steht den Kulturgüter schaffenden Kräften als vollwertiger Faktor gegenüber. Seine Schule ist ebensoviel eine Kulturwerkstatt wie das Laboratorium des Forschers und das Atelier des Künstlers.

Auf den höheren Stufen des Unterrichts läuft die objektiv und die subjektiv schaffende Kulturarbeit vielfach nebeneinander und ineinander über. Der Forscher ist in der Regel auch Lehrer. Er sucht einen Lehrstuhl an einer Hochschule zu erlangen, um die Ergebnisse seiner Forschungen dem jungen Geschlechte mitzuteilen. Ebenso der schaffende Künstler. Er sammelt jüngere Genossen in seinem Atelier, um sie in den Geist seiner Kunst einzuwöhnen. Die Bedeutung eines Forschers und schaffenden Künstlers tritt oft zurück hinter seiner Bedeutung als Lehrer, als Begründer einer „Schule“ im wissenschaftlichen oder künstlerischen Sinne.

Würden viele Gelehrte und Künstler nicht zugleich Lehrer sein, würden sie konsequent darauf verzichten, Jünger heranzuziehen, so würde ihre Wissenschaft und Kunst bald aussterben. Die Pädagogen können diesen Teil der pädagogischen Arbeit nicht verrichten. Ihre Aufgabe ist erfüllt, wenn sie den Zögling mit dem vertraut gemacht haben, was Gemeingut eines ganzen Volkes oder doch gewisser größerer Teile desselben ist und wodurch diejenigen Kräfte in ihnen sich entwickelt haben, die auf breiteren Bahnen des menschlichen Lebens und Schaffens sich betätigen. Der Pädagoge darf den Schwerpunkt seines Wirkens niemals in ein einzelnes Lehrfach legen; wie der Forscher und der Künstler ihr Objekt niemals aus den Augen verlieren dürfen, so der Pädagoge niemals seinen Zögling und dessen gesamtes physisches und geistiges Dasein. Das ist der grundsätzliche Unterschied zwischen lehrenden Forschern und Künstlern einerseits und Pädagogen andererseits. Ein Pädagoge, der zugleich

auch Gelehrter und Künstler sein will, ist gewöhnlich eine Zwittergestalt, die keines von beiden ganz ist. Diese Gefahr ist in unseren Schulen bei weitgehender Anwendung des Fachlehrersystems besonders groß. Im Hinblick auf die Beschränktheit der menschlichen Geisteskräfte ist eine Arbeitsteilung nach den Lehrfächern, selbst in den niederen Schulanstalten, allerdings nicht zu umgehen.

Der echte Pädagoge ist auf seinem Gebiete selbst Künstler, Schöpfer neuer, und zwar geistiger und, soweit der Geist auf den Körper zurückwirkt, auch körperlicher Gebilde. Das Kind wird unter seinen Händen ein anderes. Der Bildungsprozeß, den der Pädagoge leitet, ruft tiefgreifende Veränderungen in dem werdenden Menschen hervor. Wir bezeichnen die Gesamtheit dieser Veränderungen gewöhnlich mit dem Ausdruck „formale Bildung“.

Eine großangelegte Kulturpolitik hat beide Seiten der Kulturarbeit im Auge, die Erziehung der Menschen zu Kulturträgern und die Schaffung von objektiven Kulturgütern. Man sollte meinen, das erstere läge näher als das letztere. Es scheint indessen nicht so zu sein. Die Machthaber aller Zeiten haben es sich angelegen sein lassen, die Kulturschätze zu mehren, ja es hat den Anschein, als ob in den Zeitläuften, in denen die breiten Massen des Volkes besonders niedrig bewertet wurden, die objektiven Kulturgüter besonders hoch im Kurse standen. Die Herrscher, die das absolute Regiment am rigorossten vertraten, gaben oft zahlreichen Gelehrten, Dichtern und Künstlern Gelegenheit zum Schaffen. Wenn es sich dabei auch oft um eine Verherrlichung der Person des Monarchen und seines Staatswesens handelte, so stehen daneben doch auch zahlreiche Beispiele der Pflege von Kunst und Wissenschaft ohne diese Nebenabsicht. Die Kulturgüter werden in diesen Fällen allerdings nicht als Eigentum des ganzen Volkes, sondern als alleiniger Besitz bestimmter Volksklassen betrachtet. Mit der Pflege von Kunst und Wissenschaft ist darum oft eine ausgeprägte Verachtung der Massen verbunden. Gelehrte, Dichter und Künstler lehnen es ab, für das Volk geschaffen zu haben. Kaviar fürs Volk! Daß es die Größten waren, die sich so stellten, möchte ich nicht behaupten. Aber es ist wichtig, diese Tatsache zu kennen und zu beachten. Auf keinem Gebiete spielt die Auffassung vom Volk und seiner Stellung im Staate eine so ausschlaggebende Rolle wie auf dem unsrigen. Wo man die objektiven Kulturgüter nicht mehr als Privilegium bestimmter Volksklassen ansieht, begnügt

man sich nicht damit, Wissenschaft, Literatur und Kunst zu fördern, sondern trifft daneben auch Veranstaltungen, sie dem Volke zugänglich zu machen durch Schulen, Museen, Bibliotheken, Ausstellungen usw., also durch Anstalten, die jedem im Volke ermöglichen, aus dem Schatz der nationalen Kultur auch für seinen eigenen Bedarf und seine eigene Bereicherung zu schöpfen.

Nach dem Dargelegten ist es kaum nötig, noch besonders zu betonen, daß die Schulen nicht die einzigen Kulturübermittlungsanstalten sind, daß sie vielmehr neben anderen Bildungs- und Erziehungsfaktoren wirken. Trotzdem möchte ich diese Tatsache doch noch besonders hervorheben. Neun Zehntel von dem, was ein Kind an Kulturgut erwerben muß, stehen in keinem Schulbuche und sollten ihm auch weder aus einem Buche, noch in besonderen Schullektionen übermittelt werden. Das ganze Gebiet der alltäglichen Sittlichkeit, äußere Lebensformen, Reinlichkeit, Anstand, Gehorsam, Pünktlichkeit, Fleiß werden viel leichter und sicherer ohne jede Schulmeisterei durch bloße Teilnahme am Leben der Erwachsenen und durch Einordnung in ein von sittlichen Grundsätzen getragenes Gemeinwesen gewonnen. Je weniger man von diesen Dingen spricht, um so besser. Wo das Kind sie als selbstverständliche, kaum noch beachtete Elemente im Leben der Erwachsenen und der älteren Kameraden sieht, kann die Belehrung darüber füglich gespart werden. Sie werden aus diesen Bemerkungen wohl bereits entnehmen, daß ich dem sogenannten ethischen Unterrichte nicht besonders freundlich gegenüberstehe, noch weniger freundlich natürlich den Auswüchsen dieses Unterrichtsfaches, z. B. der sexuellen Pädagogik, die jetzt in der Öffentlichkeit, insbesondere in unseren Frauenversammlungen, eine große Rolle spielt. Das, was in höheren Regionen, hoch über dem Alltagsleben, liegt, Aufopferung für ideale Zwecke, wie Vaterland, Freundschaft, Menschheitsglück, ist dagegen nur aus den Darstellungen der Religionen, der Dichtung, der Kunst und der Geschichte zu erwerben, nicht aus dem alltäglichen Leben, das sich zu diesen Höhen in der Regel nicht aufschwingen kann, ohne in Heuchelei und Unwahrheit zu verfallen. (Vergl. S. 30!)

Sobiel aber auch an anderer Stelle, in der Familie, auf der Straße, in der Werkstatt usw. an Kulturgut aufgenommen und übertragen wird, die Schule ist doch die einzige Stätte, an der die Erziehungsarbeit kunstgerecht, methodisch und systematisch geleistet wird. Auch die gebildetste Familie kann die

Schule nicht ersetzen. Es ist ein Irrtum, wenn man glaubt, was man weiß, könne man auch lehren. Die ausgezeichnetsten Männer der Wissenschaft sind sehr häufig die schlechtesten Lehrer. Die Fähigkeit, sein Wissen und Können anderen leicht zu übermitteln, ist im Laufe der Zeit zu einer Kunst ausgebildet worden, die an Schwierigkeit hinter keiner anderen zurücksteht. Hierauf ist es zum nicht geringen Teil zurückzuführen, daß in den heutigen Schulen auch die Unbegabtesten und Unfleißigsten eine gewisse Bildung sich aneignen. Freilich ist die pädagogische Kunst wie jede andere zum Teil angeboren. Wem Mutter Natur die Gabe, andere geistig zu beeinflussen (Suggestion), versagt hat, wird selbst durch jahrzehntelanges Studium der Pädagogik nicht ein geschickter Lehrer werden. Aber andererseits kann auch die vorzüglichste pädagogische Begabung das Studium der Pädagogik und Methodik nicht überflüssig machen. Da nun in der Familie nur ausnahmsweise methodisch geschulte Kräfte vorhanden sind, wird die systematische Übermittlung des Kulturgutes immer an eine andere Stelle, wo pädagogisch und methodisch geschulte Kräfte tätig sind, verwiesen werden müssen. Dies gilt sowohl für die allgemeine als auch für die Fachbildung. Für die erstere sorgen neben der Familie die Schulen, für die letztere außer den Schulen auch die Werkstätten.

Die Familie bietet dem Kinde auch nicht genügende Gelegenheit, in eine größere Gemeinschaft sich einzuleben. Sie entwickelt die sozialen, die Herdentugenden des Menschen, das Sichschiden in andere, zum Teil ganz anders geartete Elemente nicht genügend. Dies vermag die Schule und vor allem der Spielplatz, der eigentlich notwendig zu jeder Schule hinzugehört. Hier wird das Kind genötigt, sich als Glied einem größeren Ganzen einzuordnen und alles abzulegen, was die Ordnung des Ganzen stört, und sich anzueignen, was sie mit sich bringt.

Die Schule ist eine soziale Institution mit allen Tugenden und Fehlern dieser Eigenart. Sie ist in allem stark, wobei diese Seite in Betracht kommt, dagegen schwach, wo individuelle Faktoren stark mitsprechen. Sie ist darin das Gegenstück der Familie. Die Familie befriedigt z. B. den Drang des Kindes nach wetteifernder Betätigung nicht völlig; die Schule dagegen ist hierin unübertrefflich. Dieser Umstand kommt zwar für die Darbietung des Kulturgutes wenig in Betracht, wohl aber für die volle Verarbeitung desselben. Was das Kind

gelernt und erfahren hat, kommt zu vollem Leben erst im Kreise der Kameraden. Hier beginnt die Rückwirkung des Aufgenommenen, die Umsetzung in Handlungen. Der Knabe, der von Erwachsenen gelernt hat, muß Knaben seines Alters um sich haben, die er lehren kann, oder mit denen er zu üben vermag, was er in sich aufgenommen hat. Kinder, die zu viel allein oder nur mit Erwachsenen zusammen sind, werden Grübler oder passive Naturen; ihnen fehlt die auf Welteroberung und -umgestaltung hin-auslaufende Aktivität derjenigen Kinder, die in verständig geleiteten Schulen und auf Spielplätzen sich durchgearbeitet und durchgelitten haben. Genügende Gelegenheit zu wetteifernder Betätigung findet sich nur da, wo Kräfte von nicht zu verschiedener Größe sich gegenüberstehen. Das Kind wetteifert nur mit dem Kinde von ungefähr gleichem Alter, aber es lernt am ungezwungensten von einer merklich vorausgeschrittenen Person. In dieser Doppelerrscheinung liegt das Geheimnis der oft erstaunlichen Erfolge der einklassigen Schule. In dieser bietet sich dem jüngeren Kinde Gelegenheit, außer vom Lehrer von vorgeschrittenen Kameraden zu lernen und mit gleichaltrigen sich zu üben. In der Familie ist dem Bedürfnis nach vorgeschrittenen Vorbildern in der Regel ausreichend, dem nach gleichstehenden Kameraden aber meist nicht hinlänglich oder gar nicht genügt. Auch in gar zu kleinen Kindergruppen wird gewöhnlich nicht genügender Antrieb zum Wetteifer gegeben. Darum ist der Privatunterricht und der Unterricht in kleinen Schulklassen oft so wenig ergiebig. Halbleere Schulklassen wirken ähnlich wie wenig besuchte Versammlungen. Hier wie dort erhöht die Zahl der Beteiligten bis zu einem gewissen Grade die Spannung der Kräfte. Sobald allerdings die Zahl zu groß ist, machen sich Störungen anderer Art hemmend bemerkbar. (Überfüllte Schulklassen!)

Die Familie kann aber auch vor allem nur mitteilen, was sie selbst besitzt und was lebendig in ihr wirksam ist. Sie kann die Kinder immer nur auf die eigene Höhe emporheben. Dieses Niveau ist aber in vielen Fällen ein recht bescheidenes. Von den in der Schule gelehrtten Kenntnissen ist nur ein kleiner Teil im Volke lebendig. Sie müssen also von einer anderen Stelle übermittelt werden. Unsere Schulen arbeiten alle unter der Voraussetzung, daß die jetzt aufwachsende Generation mehr wissen und können müsse als ihre häuslichen Erzieher. Es handelt sich

also keineswegs nur darum, das Kulturgut, das im Volke lebt, zu erhalten, sondern den Besitz zu steigern<sup>1)</sup>.

Eine der wichtigsten Aufgaben der Schule aber liegt zweifellos darin, daß sie als Regulator auf dem Gebiete der Kulturübermittlung wirkt, der die vielen Manos an dieser und jener Stelle ausgleicht, die Familie und Leben im einzelnen zeigen, daß sie auf der Bildungswarte steht, Bildungsverluste verhütet und die überquellenden Ströme dahin leitet, wo Mangel ist. Deswegen muß aber die Schule auch die ganze Erziehung des Kindes im Auge haben, selbst wenn sie nur an einem bescheidenen Teile derselben arbeitet. Sie darf z. B. nicht gleichgültig sein gegen die körperliche Pflege der Schüler, gegen die Mißstände im häuslichen Leben, gegen Verkümmern technischer Anlagen usw. Wenn sich also die Lehrerschaft heute mit der Kinderarbeit beschäftigt, für das hungernde Schulkind Brot fordert, die hauswirtschaftliche Erziehung befürwortet, so tut sie damit lediglich ihre Pflicht, trotzdem sie mit allen diesen Dingen praktisch nicht befaßt wird.

Diese Gesichtspunkte stellen der Schule also die Aufgabe, diejenigen Kulturschätze zu übermitteln, die ohne sie nicht übermittelt werden. Im Lichte dieser Erwägungen erscheint unser jetziger Schulplan nicht als ein von Schulmeisterwis geschaffenes Gebilde. Schreiben, Lesen, Rechnen, Geschichte, ältere Literatur, Mathematik, Naturgesetze usw. lehrt das Leben gar nicht oder nicht gut oder nur dem in Schulen genügend Vorgebildeten. Die Erfahrung beweist denn auch, daß diese Kulturschätze ohne Schulen niemals in nennenswertem Umfange verbreitet waren. Das wird also wohl das eigentliche Arbeitsgebiet der Schule sein und bleiben müssen. Aber genau so steht es mit einer Reihe von anderen im Schulplan heute gar nicht oder nicht genügend vertretenen Fächern: Handfertigkeit, Hauswirtschaft, Gesezeskunde, Wirtschaftskunde. Auch von diesen Dingen muß der ins Leben Eintretende heute die Elemente kennen, wenn er den komplizierten Erscheinungen nicht ratlos und ohne die Fähigkeit, weiter zu lernen, gegenüberstehen soll. Es ist eben zu beachten, daß das Leben den Menschen heute nicht mehr erst in einen Elementarkursus nimmt, sondern von vornherein sehr bedeutende Voraussetzungen macht und denjenigen, der diesen Voraussetzungen nicht genügt,

1) Näheres über Familien- und Schulerziehung siehe in meiner Abhandlung über „Familie und Familienerziehung“ in Reins Enzyklopädie.

auf dem Boden liegen läßt, genau so, wie das Leben den Analphabeten nicht zum Lesen und Schreiben bringt. So werden die Grenzlinien zwischen Haus- und Schulerziehung niemals für alle Zeiten festgelegt werden können. Die wechselnden Kulturverhältnisse werden vielmehr immer wieder eine neue Abgrenzung zwischen beiden Erziehungsfaktoren erfordern.

Haben wir damit die Bedeutung der Schule im allgemeinen dargelegt, so bleibt noch die Frage zu beantworten, welcher Unterschied zwischen den höheren Stufen des Bildungswezens und der Volksschule besteht. Wenn man die Lehrpläne sich vergegenwärtigt, so ist der auffallendste Unterschied, abgesehen von der Menge des übermittelten Wissens und der mit dem Alter der Schüler sich steigenden begrifflichen Verarbeitung, das Auftreten fremder Sprachen in den höheren Lehranstalten. Aber gerade dieser Unterschied ist im Laufe der Zeit immer mehr verwischt worden, einerseits durch Aufnahme der Anfänge des fremdsprachlichen Unterrichts in die Volksschule, andererseits durch Zurücktreten der sprachlichen Bildung im höheren Unterricht. Der Unterschied zwischen beiden Schulgattungen ist kein wesentlicher, sondern nur ein graduelter und vor allen Dingen ein historischer. Die Zeit, als der Volksunterricht noch nicht eine allgemein verbindliche Angelegenheit, sondern gewissermaßen ein Almosen für die Armeren war, liegt noch nicht gar zu weit hinter uns. Es liegt aber in der Natur des Almosens, daß es auf das geringste Maß beschränkt wird. Die höheren Schulen sind demgegenüber aus der Initiative der Volksklassen, deren Kinder sie besuchen, oder der Institutionen, die Anwärter für ihre Ämter gebrauchen (Kirche, Staat), hervorgegangen. Sie sind Schöpfungen der Selbsthilfe. Dieser historische Unterschied ist aber ebenfalls immer mehr zurückgedrängt worden. Heute werden die höheren Schulen mit Einschluß der Universitäten in viel größerem Umfange als die Volksschulen aus öffentlichen Mitteln unterstützt, und nur wenige sozial rückständige Kreise fassen den Volksunterricht noch als einen Teil der Armenpflege auf.

Im preußischen Kultusetat (1910) sind für die Universitäten 16,2 Mill. Mark laufende und 4,1 Mill. Mark einmalige Ausgaben vorgesehen. Die Zahl der immatrikulierten Studenten betrug 1908/09 24 424. Der Staat zahlt also für den Universitätsunterricht pro Kopf laufend etwa 700 Mark. (Die sehr erheblichen anderweitigen Mittel der Universitäten [Stif-

tungen, Zinsen, Kollegengelder usw.] bleiben hier wie bei den übrigen Anstalten natürlich außer Betracht, müssen aber bei einer Aufrechnung der Gesamtaufwendungen herangezogen werden, weil die Volksschulen nur über verschwindend geringe nichtstaatliche und nichtkommunale Mittel verfügen.) Für die höheren Lehranstalten sind im Etat 1910 21,3 Mill. Mark staatliche und 24,2 Millionen städtische Ausgaben, zusammen 45,5 Millionen Mark aus öffentlichen Mitteln vorgeesehen. Die Schülerzahl beträgt zur Zeit 180 000. Das macht auf den Kopf 250 Mark. Die staatlichen Volksschulausgaben betragen in Preußen nach demselben Etat 141,9 Millionen Mark. Die kommunalen Aufwendungen werden 180—190 Mill. Mark betragen. Die staatlichen und kommunalen Ausgaben für das Volksschulwesen belaufen sich also auf etwa 325 Millionen Mark. Die Schülerzahl in den Volksschulen beträgt etwa  $6\frac{1}{2}$  Millionen. Auf den Kopf kommen hiernach etwa 50 Mark. Angesichts dieser Ausgaben und im Hinblick auf die Ausdehnung der indirekten Steuern im Deutschen Reiche kann nicht behauptet werden, daß für den Volksschulunterricht unverhältnismäßig große Aufwendungen aus öffentlichen Mitteln gemacht werden.

Die Konsequenzen der veränderten Stellung der Volksschule im Staate sind noch nicht gezogen. In der ganzen Ausstattung der Volksschule und in der Ausbildung, Besoldung und beruflichen Stellung der Volksschullehrer haben sich die Attribute der alten Armenschule noch erhalten, und die tiefe Kluft zwischen der Volksschule und den weiterführenden Schulen ist nicht überbrückt worden.

Der Abstand zwischen Volksschule und höherer Schule ist nicht in allen Staaten gleich groß, er ist gewissermaßen ein Widerspiel der allgemeinen politischen Verhältnisse. Wo eine weitgehende Demokratisierung der staatlichen Einrichtungen stattgefunden hat, wie in der Schweiz und in Süddeutschland, gehen beide Schulanstalten allmählich ineinander über, während da, wo die Staatsregierung eine mehr aristokratische ist und wo infolgedessen scharfe soziale Gegensätze bestehen, wo der Kastengeist herrscht, auch jede Verbindung zwischen den Bildungsanstalten diesseits und jenseits fehlt.

Auch in den praktischen Zielen beider Kategorien von Schulen besteht kein wesentlicher Unterschied. Wenn man die mittleren und höheren Lehranstalten öfter lediglich als Vorbereitungs-

anstalten für das Studium bezeichnet, so muß demgegenüber daran erinnert werden, daß auf den preussischen höheren Lehranstalten im Jahre 1909 den 37 000 Sertanern noch nicht 8000 Abiturienten gegenüberstanden, daß also nur jeder 5. Gymnasial- und Realschüler die Reifeprüfung besteht. Die ungeheure Mehrheit bleibt unterwegs, tritt also in einen praktischen Beruf ein und arbeitet hier neben und mit andern, die ihre Bildung in der Volksschule erhalten haben. Auch die geistig arbeitenden Schichten in Handel und Gewerbe rekrutieren sich in der übergroßen Mehrheit aus der Volksschule, ebenso die Mehrzahl der Subalternbeamten. Auch aus diesen Gründen können also scharfe Grenzlinien nicht gezogen werden.

Wenn darum von manchen Stellen für die Volksschule konfessionelle Trennung, für die höheren Schulen paritätische Verfassung, für die ersteren geistliche Aufsicht, für die letzteren sachmännische Leitung, für die Lehrer der Volksschule seminarische Bildung, für die der höheren Schulen Univeritätsbildung usw. gefordert wird, so sind diese Unterschiede in der Sache zweifellos nicht begründet.

Unterschiede dieser Art sollte man zwischen den einzelnen Schulkategorien heute nur insofern machen, als es sich um Schüler verschiedenen Alters und verschiedener Entwicklungsstufen handelt. Zwischen den 9 bis 14 Jahre alten Volksschülern und den ebenso alten Schülern höherer Lehranstalten aber wesentliche Unterschiede festzustellen, dürfte schwer möglich sein. Eine Volksschule, die nicht unter ausnahmsweise ungünstigen Verhältnissen arbeitet und, wie das im allgemeinen angenommen werden darf, ihre Schüler geistig vollauf beschäftigt hat, wird im ganzen nicht geringere, wenn auch im Stoffe verschiedene Unterrichtsergebnisse erzielen als die mit gleichaltrigen Schülern besetzten Gymnasial- und Realschulklassen. Soweit das nicht der Fall ist, kann der Grund nicht in der verschiedenen Leistungsfähigkeit der Kinder, sondern nur darin gesucht werden, daß für die Volksschule geringere Aufwendungen gemacht, weniger gut vorgebildete Lehrer angestellt, weniger gute Lehrmittel beschafft werden usw. Die Gesamtaufwendung, mit Einschluß des Schulgeldes, für 180 000 Schüler höherer Lehranstalten in Preußen beträgt 77 Millionen Mark, für  $6\frac{1}{2}$  Millionen Volksschüler höchstens 330 Millionen Mark, dort über 400, hier 50 Mark für den Kopf. Der Unterschied in der Leistungsfähigkeit der Schüler ist

nicht durchweg so groß, als oft angenommen wird. Abgesehen davon, daß die Mehrzahl der Schüler beiderseits sich aus gleichwertigen Bevölkerungsschichten rekrutiert, darf darauf hingewiesen werden, daß den Erziehungsmängeln in den untersten Volksschichten oft noch viel bedenklichere Mängel in den oberen gegenüberstehen. Man sollte deswegen für gleichaltrige Schüler auch gleichmäßig vorgebildete und gleich qualifizierte Lehrer anstellen. Die Ansicht, daß die Jugend in den Volksschulen weniger sorgfältig, weniger gewissenhaft und unter Aufwendung geringerer wissenschaftlicher und pädagogischer Fähigkeiten unterrichtet werden müsse, kann nur jemand vertreten, der die große Bedeutung der Schulerziehung für die breiteren Volksschichten verkennet. Man kann für die verschiedenen Schulanstalten die weitgehendste Differenzierung im Unterrichtsstoffe und in der Methode verlangen, niemals aber in der Güte des Unterrichts. Wenn man in dieser Hinsicht für die höheren Schulen besondere Ansprüche erhebt, so ist das gleichbedeutend mit einer Minderbewertung des Volksschulunterrichts, die in der Sache nicht begründet ist.

Die extremen kirchlichen Ansprüche stützen sich aber auch nicht auf diese Verschiedenheit. Das Zentrum, von dem aus alle kirchlichen Schulforderungen am schärfsten formuliert werden, verlangt auch für das höhere Schulwesen mit Einschluß der Universitäten kirchliche Aufsicht und Leitung. Und diese Ansprüche sind den höheren Lehranstalten gegenüber in einer nicht weit hinter uns liegenden Zeit genau so aktuell gewesen als etwa die konfessionellen Forderungen des preussischen Schulunterhaltungsgesetzes vom 28. Juli 1906, und auch genau so begründet worden, als es heute der Volksschule gegenüber geschieht, deren gesamter Unterricht sich selbst nach den Anschauungen des nationalliberalen Abgeordneten Pfarrer Hackenberg „in den Schranken der Konfession“ bewegen soll. In Paulsens „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ Band II ist zu lesen, daß man im Zeitalter der Reaktion in Kurhessen unter Wilmar's Regiment von jedem Gymnasiallehrer einen Revers unterschreiben ließ, worin er sich verpflichtete, „nichts gegen die evangelische Kirche zu unternehmen, respektive die seinem Unterricht anvertrauten Schüler für die Ordnung der Kirche zu erziehen“. Durch ein ähnliches Verfahren suchten einige pommersche Stadtgemeinden den Ausschluß ungläubiger Lehrer von ihren neu gegründeten oder aus Realschulen umgeformten Gymnasien zu bewirken. Die preussische Regierung

richtete Rekrüpte an die theologischen Fakultäten, worin sie aufgefördert wurden, theologische Vorlesungen namentlich für die zukünftigen Gymnasiallehrer zu halten. Wiese und der Minister kamen in der Ansicht überein, daß es an sich wünschenswert sei, auch für den philologischen Unterricht, wenigstens in den unteren und mittleren Klassen, Theologen heranzuziehen, die mit ihrer „anspruchsföseren Kenntnis der alten Sprachen oft mehr leisten als die kritisch geschulten Philologen“. Der Oberkirchenrat schärfte den Generalsuperintendenten ein, „auf die Religion und kirchliche Tendenz der gelehrten Schulen zu achten“, zunächst durch Aufsicht über den Religionsunterricht. Aber es wurde bemerkt, daß die Inspektion sich auf das ganze Werk der Schule richten müsse, ob ihm die religiöse Weihe nicht fehle. Kirchenbesuch, Genuß des Abendmahls usw. wurden ebenfalls kontrolliert. Wenn das vor 50 Jahren geschehen konnte, so ist nicht abzusehen, warum heute eine Wiederholung derselben Maßnahmen unmöglich sein sollte. Vom Standpunkte der Volksschule muß man sogar wünschen, daß derartige Bestrebungen vor dem höheren Unterrichte nicht Halt machen, weil dann sofort eine wesentlich stärkere Gegnerschaft auf dem Plane erscheinen würde als jetzt, wo es sich angeblich „nur um die Volksschule“ handelt. Man begründete das alles damals mit der Bedeutung der Religion für das gesamte geistige Leben und begründet es heute mit dem bekannten Kaiserworte. Um diese Ansprüche, mögen sie auf die Volksschule beschränkt sein oder nicht, zu prüfen und eventuell zurückzuweisen, würde es also nötig sein, auf Religion, Kirche und Religionen unterrichtet und ihre Stellung zu der Kulturpflege überhaupt näher einzugehen. Dies wird die Aufgabe des zweiten Vortrags sein.

## II. Vortrag.

### Religion, Kirche, Religionsunterricht, Moralunterricht.

Die Frage, was Religion ist, zu beantworten, ist hier nicht der Ort. Bei dem jetzigen Stande der Religionswissenschaft ist das in wenigen Worten nicht möglich. Für unsere Untersuchungen ist eine Erörterung des Begriffs Religion auch nicht nötig. Nur die Tatsache muß hier in Erinnerung gebracht werden, daß man von Religion im objektiven und im subjektiven Sinne sprechen kann, in demselben Sinne, wie wir von objektiver und subjektiver Kultur gesprochen haben. Religion im objektiven Sinne umfaßt alle Dokumente der Religionsliteratur, die Kultusformen, die religiösen Gebräuche und im weiteren Sinne Gotteshäuser, religiöse Gegenstände usw. Religion im subjektiven Sinne ist das, was der einzelne Mensch an Religion in sich trägt, sein Gottesglaube, seine Weltanschauung und Lebensauffassung, die Wirkung seiner Gottesvorstellung auf sein Geistesleben, insbesondere auf sein sittliches Verhalten und seine Gefühlswelt, und Religion im subjektiven Sinne ist es auch, wenn ein „Ungläubiger“ dagegen Einspruch erhebt, daß Religion mit Kirchenlehre gleichgesetzt und daß die Religion nur als Kircheninventar verwaltet und als Priesterprivileg monopolisiert werde, mag eine gehässige Alerikersprache das auch als Atheismus und Religionsfeindschaft denunzieren. Religion im subjektiven Sinne bezeichnet man schlechtweg, aber nicht sehr treffend, als den Glauben. Es kann jemand viel von der Religion wissen und doch wenig Religion haben und umgekehrt.

In der pädagogischen und der theologischen Literatur streitet man über die Frage, ob Religion lehrbar sei und gelehrt werden solle oder nicht. Das Ja und Nein bei der Beantwortung dieser Frage ist nicht nur von der Stellung des einzelnen zur Religion abhängig, sondern noch viel mehr von dem Sinne der Fragestellung. Soden sagt: „Religion als persönlicher Besitz, Religion im subjektiven Sinne läßt sich nicht lehren“, und Pfarrer Bonus

fügt hinzu: „Ich habe keinen brennenderen Wunsch, als daß man die Religion aus der Schule nehmen möchte — heute lieber als morgen.“ Daß Religion im objektiven Sinne lehrbar sei und auch gelehrt werden müsse, kann dagegen in pädagogischen Kreisen überhaupt nicht diskutiert werden. Das ist selbstverständlich. Ob aber der Unterricht in der Religion ein geeignetes Mittel ist, das, was man Glauben nennt, hervorzubringen, und ob bei den jetzigen Verhältnissen es berechtigt oder auch nur gut getan ist, von Staats wegen zwangsweise Religion zu lehren, ist eine ganz andere Frage. Friedrich Naumann schreibt in einem Artikel über Schulfragen: „Es gibt keinen einheitlichen Glauben mehr, nicht einmal in einer und derselben Konfession. Jeder Kopf glaubt etwas anderes. Ich will nicht sagen, daß heute weniger geglaubt wird als früher, aber es wird unregelmäßiger geglaubt. Die Glaubensbegriffe decken sich nicht mehr. Das macht es so schwer, den Glauben in den Schulen zu unterrichten. Wo alte, einförmige Bevölkerung ist, mag es noch gehen; wo aber Mischung ist, allerlei Volk, da gibt es nichts mehr, was alle gemeinsam glauben. Daran können auch wir Pastoren nichts ändern, wollen es vielleicht gar nicht einmal. Der vielfältige Glaube ist unbequem zu verwalten, aber er ist wahrhaftiger als die Einförmigkeit. Das Peinliche ist nur, daß man den vielfältigen Glauben nicht klassenweise unterrichten kann. Was machen wir mit der Schule?“

Soll die Schule nur religiöses Wissen mitteilen? Kann sie das? Man hat den Religionsunterricht der Schule in einzelnen Fällen so weit eingeengt, daß er nur gewisse religiöse Dokumente mitteilen darf. In amerikanischen, englischen und schottischen Schulen wird z. B. die Bibel gelesen, ohne daß ein Wort der Erklärung vom Lehrer hinzugefügt werden soll. Ein solcher Unterricht ist so unpädagogisch, daß die Schule ihn sich nicht sollte gefallen lassen. Was die Schule mitteilt, muß auch unterrichtlich verarbeitet werden. Bietet sie religiöse Dokumente dar, so kann sie an der Auslegung nicht vorübergehen. Aber die Auslegung ist verschieden. Und welche Dokumente soll die Schule heranziehen? Wer soll darüber entscheiden? Die Kirche? Ist sie eine unparteiische Richter in dieser Frage? Konzentriert sich in der Kirche, d. h. hier bei den Geistlichen, das religiöse Wissen? Die Religionswissenschaft liegt bekanntlich häufig oder zumeist mit den Dienern der Kirche im Streit, mehr als die medizinische und juristische Wissenschaft mit den praktischen



Ärzten und den Richtern und Rechtsanwälten. Die Kirche ist weniger an der Fortentwicklung als an der Erhaltung der religiösen Vorstellungen interessiert. Und soll und darf sich der Lehrer eine bestimmte Auslegung vorschreiben lassen? In anderen Unterrichtsdisciplinen ist der Lehrer an den Stand der Wissenschaft gebunden. Was von der Wissenschaft über Bord geworfen ist, darf er nicht mehr lehren, ohne an seiner Reputation Schaden zu leiden. In der Religion kann es kaum anders sein. Auch hier muß eine höchste Autorität bestehen. Es fragt sich nur, ob sie in der Kirche oder in der Religionswissenschaft zu suchen ist.

Diese Konflikte ergeben sich bereits, wenn es sich lediglich um das religiöse Wissen handelt. Schwieriger wird die Situation, wenn dem Unterrichte die Aufgabe gestellt wird, den Schüler durch den Unterricht zum Glauben zu bringen. Wer soll bestimmen, was und wieviel geglaubt werden muß und wo der Zweifel beginnen darf? Darf die Schule die Kritik überhaupt unterbinden? Darf sie den Zweifel niederdrücken? Das widerspricht ihrem Verfahren auf allen anderen Gebieten des Unterrichts.

So knüpfen sich an den Religionsunterricht in der Schule Dugende von schwierigen Problemen an, für die eine allseitige befriedigende Lösung schwer zu finden ist. Der einfachste Ausweg, aber eben nur ein Ausweg, scheint der zu sein, daß man den Religionsunterricht aus der Schule entfernt. Daß dieser Ausweg in katholischen Ländern ziemlich allgemein beschritten worden ist, beleuchtet seine eigentliche Bedeutung am grellsten. In Wirklichkeit bedeutet das Aufgeben des Religionsunterrichts seitens der Schule eine Kapitulation vor der äußeren Macht der Kirche. Es liegt in diesem Ausfluchtmittel, so paradox das auch klingen mag, eine Unterschätzung der Religion und eine Überschätzung der Kirche.

Religion ist ein Bestandteil unserer Kultur, und zwar ein so bedeutender, daß er in ganzen Epochen der Weltgeschichte die Geister allein beherrscht hat. Einen solchen Kulturbestandteil aus der staatlichen Kulturübermittlungsanstalt entfernen, heißt jedenfalls das Wirkungsgebiet der Schule bedeutend einschränken. Der Religionsunterricht wird durch seine Verweisung aus der Schule nicht beseitigt, er wird nur an eine andere Stelle verlegt. Die Kirche übernimmt ihn. Der Staat macht gewissermaßen Halbpart mit der Kirche, schließt mit ihr einen Frieden dahin, daß er ihr einen Teil der Kulturüber-

mittlung uneingeschränkt überläßt. Durch das Kulturgebiet wird damit ein Schnitt gemacht. Diesseits waltet der Staat, jenseits die Kirche. Es werden zwei Kulturwelten geschaffen, zwischen denen eine äußere und innere Verbindung nicht besteht. Aber beide Kulturwelten sollen in demselben Kindeskopfe Platz haben, in demselben Menschengeste sich zu Mächten entwickeln, die das ganze Leben bestimmen und beherrschen. Und können sie dauernd im Gleichgewicht bleiben? Man muß ohne weiteres auf analoge politische Vorgänge hinüberblicken.

Ist die Kirche zu diesem Anspruch berechtigt? Hat sie überhaupt die Religion geschaffen? Wer die Kirchengeschichte kennt, wird das bestreiten. Die Quellen neuen religiösen Lebens liegen zumeist außerhalb der Kirche. Die Kirche ist die Verwalterin des vorhandenen religiösen Kulturgutes, und auch diese Verwaltung war nicht immer einwandfrei. „Die Kirchen bringen den Inhalt der heiligen Schriften durch die Kanonifizierung in Gegensatz zu den rund um sie fortschreitenden Anschauungen der Menschen über Recht, Moral, Sitte, Religion und Wissenschaft. Dadurch rufen sie einen Widerspruch hervor, der nur eine Zeitlang weckflug durch Kompromisse verschleiert werden kann, der aber schließlich dazu führt, daß entweder die Religion überhaupt Schiffbruch leidet oder daß religiös veranlagte Individuen sich eine neue Religion schaffen und daß eine gründliche Neugestaltung der bestehenden sich vollzieht.“ (Adolf Bauer. Vom Griechentum zum Christentum.)

Die Mediziner beanspruchen das Monopol für die ärztliche, die Richter und Rechtsanwälte für die juristische Praxis. Die Kirche begnügt sich mit diesem Anspruch nicht. Sie verlangt nicht nur das Monopol für die Leitung der Religionsübungen, sondern auch das alleinige Recht, die Belehrung der Jugend über religiöse Dinge zu beaufsichtigen oder gegebenenfalls diese selbst in die Hand zu nehmen. Das ist ein Ausnahmerecht, das uns nur deswegen nicht als ungeheuerlich erscheint, weil wir durch die historische Entwicklung an kirchliche Ausnahmestellungen gewöhnt sind. Ein gleicher Anspruch von anderer Seite würde die gesamte öffentliche Meinung gegen sich aufbringen. Aber der Staat leistet der Kirche bei der Geltendmachung ihrer Ansprüche Hilfe. Er zwingt die Dissidentenkinder in den Religionsunterricht der Schule hinein und hält dadurch nicht nur darauf, daß überhaupt Religionsunterricht erteilt wird, sondern

macht sich auch zum Richter darüber, welcher Religionsunterricht als ausreichender Ersatz für den von der betreffenden Kirche verlangten Unterricht gelten soll und welcher nicht.

Die Forderung der Kirche, den Religionsunterricht zu leiten bzw. selbst zu erteilen, schließt die Forderung ein, den Inhalt des Religionsunterrichtes selbst zu bestimmen. Dadurch wird die Stellung des Lehrers im Religionsunterricht eine andere als in anderen Fächern. Bei den übrigen Lehrstoffen der Schule handelt es sich entweder um die Darstellung der Wirklichkeit oder um dichterische Gebilde, und an keiner Stelle wird dem Lehrer durch eine andere Instanz als die Wissenschaft eine Grenze gezogen, ob er den Lehrstoff dem einen oder dem anderen Gebiete zuweisen darf. Historische Fabeln dürfen im Unterrichte ebenso auf ihren wahren Wert zurückgeführt werden, wie die Fabel einer Dichtung ihrer historischen Grundlage gegenübergestellt werden darf. Der gesamte moderne Unterricht ist kritisch angelegt. Alle Anschauungen, die aus einer Zeit stammen, in der die Wissenschaft weniger entwickelt war als heute, werden auf ihren Wirklichkeitswert hin untersucht. Die Naturauffassungen aus dem Kindheitsalter der Menschheit müssen den Ergebnissen der modernen Naturforschung Platz machen, selbst dann, wenn sie mit religiösen Lehren der Bibel eng verknüpft sind.

Im Religionsunterricht ist das alles anders. Hier findet eine Untersuchung der einzelnen Dokumente auf ihren Wirklichkeitsgehalt nicht statt. Sie darf nicht stattfinden, wenigstens sind diejenigen Lehren, die die betreffende Religionsgemeinschaft als ihre Dogmen in Anspruch nimmt, von der Kritik ausgeschlossen. Damit ist die Religionslehre aus dem lebendigen Strom der Entwicklung ausgeschaltet. Was in ihr Neues ersteht und die führenden Geister beschäftigt, darf in den Niederungen des Volkslebens nicht bekannt gegeben und nicht zur Einwirkung auf das Volk gebracht werden. Dagegen hat der Religionslehrer Dinge als wirklich zu lehren, wofür der Nachweis der Wirklichkeit nicht geführt werden kann, und die ohne Bedeutung für das lebendig pulsierende Leben sind.

Wie kann die Schule aus diesem Dilemma herauskommen? Ich meine dadurch, daß sie kirchlichen Religionsunterricht dieser Art zu übernehmen ablehnt. Dieser Unterricht widerspricht der sonstigen Tätigkeit der Schule. Wenn die Schule Religionsunterricht erteilt, so soll sie ihn nicht anders erteilen

als die übrigen Lehrfächer, d. h. in völliger Freiheit, nur gebunden durch die anerkannten, am höchsten stehenden Dokumente und Persönlichkeiten der religiösen Literatur und der religiösen Wissenschaft. Die Schule soll lehren, was ist, sie soll die religiösen Lehren aller Zeiten und aller Völker, soweit das in ihrem beschiedenen Rahmen möglich ist, zur Darstellung bringen und, wenn sie das Kind nicht in jeden Tempel hineinführen kann, so ihm doch einen Blick auf das, was in den geheimnisvollen Räumen sich verbirgt, eröffnen. Selbstverständlich muß auch dieser Unterricht von dem Nächstliegenden ausgehen, also von dem, was in der Umgebung des Kindes an religiöser Übung der Beobachtung sich darbietet, von den im Orte vertretenen christlichen Konfessionen und dem Judentum. Wie weit dann die Wanderungen in andere Religionsysteme sich ausdehnen können, hängt von der Zeit und von der geistigen Kraft der Schüler ab.

Aber die Frage des Schülers nach dem, was wirklich ist! Wie soll der Lehrer ihr gegenüber sich stellen? Ich meine, daß er rund heraus erklärt: Es gibt Leute, die alles das, was in den einzelnen Religionsystemen gelehrt wird, glauben, und solche, die es nicht glauben, und daß es zu allen Zeiten und in allen Völkern so gewesen ist. Er kann weiter dem Kinde darlegen, daß es Leute gibt, die viel und die wenig glauben, daß Millionen geglaubt haben und heute noch glauben, daß daneben viele den Glauben heucheln, aber auch mit dem Unglauben prunken und prohen, kurz dem Kinde einen Blick eröffnen in die wirkliche Welt des religiösen Lebens.

Es kann auch der Fall eintreten, daß das Kind den Lehrer fragt, ob er selber glaube. Auch diese Frage zu beantworten, darf kein Lehrer, der das Vertrauen des Kindes beansprucht, ablehnen. Auch hier geht die Wahrheit über alles: er mag ruhig seinen Glauben oder Unglauben bekennen. Das kann ihm schon deswegen in dem Urteil des Kindes nicht schaden, weil er sich beide Male in einer großen und gleich guten Gesellschaft befindet. Das Kind kann weiter fragen, ob es denn nun selbst glauben müsse, oder ob es nicht glauben solle. Ich würde darauf dem Kinde antworten, es möge diese Frage zunächst einmal den Menschen vorlegen, die ihm am nächsten stehen, die es am liebsten hat und die es am höchsten achtet, also seinen Eltern, seinen Großeltern, seinen Geschwistern. Dabei kann man sehr wohl eine Warnung vor der Leichtfertigkeit in der Beurteilung

religiöser Probleme mit einfließen lassen, die um so kräftiger wirken wird, als man z. B. durch naturwissenschaftliche Analogien zeigen kann, daß heute etwas als wirklich allgemein bekannt und anerkannt ist, was noch vor 10 oder 20 Jahren niemand für möglich gehalten haben würde, weswegen derjenige, der die Möglichkeit behauptet haben würde, sich lächerlich gemacht hätte, z. B. die drahtlose Telegraphie, drahtlose Telephonie, Röntgen-Strahlen. Und je weiter wir in der Naturwissenschaft fortschreiten, um so tiefere Geheimnisse werden sich uns erschließen, Geheimnisse, die mit unseren fünf Sinnen niemals hätten aufgedeckt werden können. Derartige Geheimnisse werden sich ganz besonders auch in bezug auf das Seelen- und Geistesleben des Menschen uns immer mehr erschließen und dadurch vielleicht manche religiösen Lehren Stützpunkte gewinnen, die ihnen heute fehlen. Daß ein solcher Unterricht also unbedingt zum „Unglauben“ führen müßte, ist nicht richtig. Glauben und Unglauben des Kindes entspringen erfahrungsgemäß durchaus nicht immer „gläubigem“ und „ungläubigem“ Unterricht — diese Gegenüberstellung hat in meiner Auffassung des Religionsunterrichts, wie er sein soll, überhaupt keinen Raum — sondern ganz anderen Quellen. Die rohesten Gotteslästerer haben häufig den orthodoxesten Unterricht genossen, und mancher ist in der Schule der Freigeister zum Frömmeler geworden.

Der große Ernst religiöser Probleme wird insbesondere auch dadurch dem Kinde näher zu bringen sein, daß man ihm das Suchen und Ringen der Kämpfer und das Arbeiten und Schaffen anderer Führer auf dem religiösen Gebiete schildert. Die Lebensgeschichte eines Augustin, eines Luther, eines Franke und Spener enthält mehr plastisches, das Gemüt ergreifendes religiöses Leben, als alle Dogmen zusammen genommen. Mag dann der einzelne eine Straße gehen, welche er will, mag er den Atheisten oder den Orthodoxen sich beigesellen, darauf hat die Schule keinen entscheidenden Einfluß, in keinem Falle aber wird er es leichtfertig tun, und in keinem Falle wird ihm das Verständnis dafür fehlen, daß andere sich auf den entgegengesetzten Weg begeben haben. Damit ist aber der Boden für die echte Duldsamkeit, die auf Verständnis und nicht auf Gleichgültigkeit beruht, geschaffen.

Neben den religiösen Persönlichkeiten würde dieser Religionsunterricht die Großtaten der Religion in der Weltgeschichte und im sozialen Leben darstellen, aber auch die Ausgeburten

des religiösen Wahnes, des konfessionellen Habers und Hasses, die Religionskriege, Inquisitionen, Verfolgungen usw.

Will man der Schule das nicht erlauben, so kann sie nicht mitarbeiten, so muß sie den Religionsunterricht ablehnen, und er fällt dann der Kirche zu. Wenn sich harmlose Gemüter aber einbilden, daß mit dieser Regelung der Friede geschlossen sei, so befinden sie sich jedenfalls im Irrtum. Eine derartige Trennung beider Institute wird den Krieg nicht aufheben. Friede wird nur dann sein, wenn beide das, was sie Besonderes, Eigenartiges schaffen, bei dem andern Teile anerkennen. Die Kirche würde in ihrem besonderen Religionsunterricht es sich nicht ver sagen können, die Schule anzugreifen, und die Schule würde durch ihren sonstigen Unterricht den religiösen Dogmen oft den Boden entziehen, und damit würde für die Kirche die Gefahr erwachsen, daß ihr ganzes Gebäude eines Tages zusammenstürzte. Auch ist die Gefahr, daß die Schule ebenfalls zur Polemik übergeht und kirchliche Lehren und Einrichtungen bekämpft, viel größer, wenn die Religion an anderer Stelle gelehrt wird. Solange sie mit im Schulhause wohnt, genießt sie Hausrecht — manche Religionslehrer sollen dieses Recht allerdings oft mißbrauchen —; steht sie außerhalb des Schulhauses, so fällt manche zarte Rücksicht weg. Die Schule soll aber kein Kampfplatz, keine Arena sein. Sie braucht Friede und Gartenluft. Ob es da nicht besser getan ist, auf neuem Baugrunde neue Kräfte bauen zu lassen und in dem neuen Gebäude in neuem Geiste und mit neuer Kraft zu wirken? Wer sich einbildet, durch eine mechanische Gesetgebung die Menschheit aus diesen Konflikten herauszuheben, irrt sich. Dazu greifen die Probleme zu tief in das gesamte Geistesleben ein. Dazu ist die Verbindung eine zu innige. Eine mechanische Lösung ist nur da möglich, wo entweder eine völlige Loslösung von der Kirche stattgefunden hat, oder wo die Kirche so übermächtig ist, daß in den von ihr beherrschten Geistern moderne Wissenschaft und modernes Denken noch nicht Platz gefunden haben. Beides scheint besonders in katholischen Ländern und der katholischen Kirche vielfach der Fall zu sein.

Daß ein solcher Religionsunterricht, wie ich ihn geschildert habe, kein konfessioneller im hergebrachten Sinne ist, bedarf keiner weiteren Darlegung, aber er ist auch nicht das, was man gewöhnlich als allgemeinen Religionsunterricht bezeichnet. Er geht nicht wie dieser an den Unterscheidungslehren, überhaupt

nicht an den Dogmen vorbei. Im Gegenteil, er schildert jede Religionslehre in ihrer Eigenart so anschaulich als möglich. Die Dogmen sind ihm zunächst gleichwertige Erscheinungsformen in der religiösen Kultur. Er steht dazu nicht anders als die Kunstgeschichte zu den verschiedenen Stilarten und Kunstformen, oder wie der naturgeschichtliche Unterricht zu den einzelnen Formen des Naturlebens<sup>1)</sup>.

Soll dieser Religionsunterricht obligatorisch sein? Ja und nein. Wenn die Schule ihren absoluten Zwang auch auf dieses Gebiet ausdehnen wollte, so würden dadurch zweifellos so bittere Kämpfe heraufbeschworen werden, daß der Ausgang kaum abzusehen wäre. Deswegen möge die Schule sich die Geister durch ihren Unterricht selbst gewinnen, mit ihrer eigenen Kraft sich durchringen. Es sollte also den Eltern freigestellt sein, ob sie ihre Kinder am Religionsunterrichte der Schule oder am kirchlichen Religionsunterrichte teilnehmen lassen wollen. An einer Stelle müßte jedenfalls der Unterrichtszwang eintreten, da die Religion ein unentbehrlicher Bestandteil der Kultur ist und ihre Übermittlung ohne systematischen Unterricht nicht wohl möglich erscheint.

Soll neben dem Religionsunterrichte noch ein besonderer Moralunterricht erteilt werden? Das ist weniger eine pädagogische als eine methodische Frage. Kein Pädagoge wird die ethische Belehrung der Jugend für überflüssig halten, aber es fragt sich, ob man im jugendlichen Alter die Ethik in einem besonderen Lehrfache behandeln oder ob man sie nicht überall, wo sie an den Personen lebendig in die Erscheinung tritt, zum Bewußtsein bringen soll. Es ist eine alltägliche Erfahrung, daß moralische Belehrungen leicht aufspringlich werden und der Jugend häufig lästig sind. Die Jugend läßt sich um so williger erziehen, je weniger es ihr zum Bewußtsein kommt, daß sie erzogen wird und erzogen werden soll. Die Jugend arbeitet und schafft bis zur Erschöpfung, wenn sie in voller Hingabe schaffen kann, sie wird leicht müde, wenn sie arbeiten soll, um zu arbeiten. Ähnlich

1) Die in der ersten Auflage hier folgende Zustimmung zu der Denkschrift der Bremer Lehrerschaft über den Religionsunterricht (nur um diese, nicht um sonstige Bremer Vorgänge und Erklärungen handelt es sich, was ich meine liebevollen Kritiker, natürlich vergeblich, zu beachten bitte), soweit es den Inhalt des Religionsunterrichts angeht, habe ich getrichen, nicht, weil sich meine Stellung zur Sache geändert hat, sondern weil die Bremer Denkschrift inzwischen durch andere Vorgänge (Reinigen, Königreich Sachsen!) stark in den Hintergrund und getreten ist.

ist's auf dem ethischen Gebiete. Gut zu sein, weil man gut sein muß, ist der Jugend ein schwer faßbarer Gedanke, auch daß man unter allen Umständen gut sein soll, leuchtet den jungen Köpfen schwer ein. Die naturkräftigsten Sprößlinge pflegen gerade die Neigung zu haben, schlecht zu sein, weil „man“ gut sein soll. Die Ethik, die das gewöhnliche Leben verlangt, wird zudem am besten durch das frische Leben in Haus und Schule selbst geboten. Jedenfalls hat die ethische Gestaltung des Schullebens in dieser Beziehung eine viel größere Bedeutung als die ethische Belehrung der Schüler. Etwas anderes ist es mit den in einer höheren Region liegenden menschlichen Idealen. Sie finden sich in der Alltagswelt selten verkörpert. Dagegen treten sie dem Schüler in Religion, Geschichte und Literatur lebendig vor das Auge. Hier, meine ich, soll der Schüler die Persönlichkeiten, die das Ideal verkörpern, erfassen und sich an ihnen emporheben. Je mehr dies durch die Gewalt der Persönlichkeit selbst geschieht, um so tiefer sind die Eindrücke. Bei alledem steht nichts im Wege, dem Kinde auch seine Pflichten als Sohn, Tochter, Gatte, Gemeinde- und Staatsbürger dort näher zu bringen, wo die Gelegenheit sich bietet. Ethischer Unterricht ist also notwendig, daß aber ein besonderes Lehrfach im Stundenplan auftreten soll, halte ich methodisch nicht für gerechtfertigt. Auf den höheren Lehrstufen, in den oberen Gymnasialklassen z. B., liegen die Dinge natürlich anders. Dem größeren Bedürfnis nach begrifflicher Zusammenfassung wird man hier auch auf dem ethischen Gebiete entgegenkommen müssen. (Vergleiche Seite 13!)

Wenn Sie das, was ich Ihnen dargelegt habe, überblicken, so werden Sie mir vielleicht sagen, ich hätte mehr Fragen aufgeworfen, als Antworten gegeben. Das ist richtig. Aber das entspricht auch dem gegenwärtigen Stande dieser Angelegenheiten. Immerhin aber habe ich keine Bedenken getragen, darzulegen, daß ich für unsere Schule einen freien und unbeschränkten, freiwilligen Religionsunterricht unter der Autorität der höchsten religiösen Dokumente und Persönlichkeiten für wünschenswert, ja für notwendig halte. —

Ob die Kirche diesen Unterricht will, ob sie ihn bei ihrer Machtstellung zulassen wird? Schwerlich. Aber sie sollte es tun. Sie entgeht derselben Kritik, die sie in diesem Unterrichte

nebenher und ungefragt erfahren würde, doch nicht; und andere Stellen kritisieren weniger rücksichtsvoll, weniger pädagogisch, weniger unter gleichzeitiger Berücksichtigung des vollen Wertes der Religion. Presse und Versammlungen werden dann den Erwachsenen und Halberwachsenen das bieten, was die Schule verläumt hat. Die Schule wird in anderen Unterrichtsfächern vieles lehren, was die Dogmen ins Wanken bringt, und hat dann keine Gelegenheit, ihre negative Tätigkeit durch eine entsprechende positive Arbeit zu ergänzen. Die Kirche sollte sich entschließen, auf neuem Grunde Neues zu bauen und in diesem Gebäude das zu tun, was die Zeit für die Menschheit verlangt, wenn es auch etwas anderes ist, als was die Kirchenväter vor Jahrhunderten getan haben. Alles Große in der Religion war revolutionär, Christus nicht minder als Luther, und eine Religion, die sich nicht mit Petrefakten begnügen, sondern das lebende Leben haben will, wird die Wege jener Pfadfinder auch heute noch beschreiten müssen.

Der Erlaß Friedrich Wilhelms III., durch den er das Wöllnersche Religionsedikt unterm 12. Januar 1798 aufhob, hatte folgenden Wortlaut: „Ich selbst ehre die Religion, folge gern ihren beglückenden Vorstellungen und möchte um vieles nicht über ein Volk herrschen, welches keine Religion hätte. Aber ich weiß auch, daß sie Sache des Herzens, des Gefühls und der eignen Überzeugung sein und bleiben muß und nicht durch methodischen Zwang zu einem gedankenlosen Plapperwerk herabgewürdigt werden darf, wenn sie Tugend und Rechtschaffenheit befördern soll. Vernunft und Philosophie müssen ihre unzertrennlichen Begleiter sein, dann wird sie durch sich selbst bestehen, ohne der Autorität derer zu bedürfen, die sich anmaßen wollen, künftigen Jahrhunderten aufzudrängen und den Nachkommen vorzuschreiben, was sie zu jeder Zeit denken sollen.“ — Und Max Eyth schreibt in „Im Strom unserer Zeit“: „Selbst vor der Kaaba fühle ich eine gewisse Verehrung. Die Verehrung mit so vielen Arten von Gläubigen, vom schottischen Presbyterianer herab fast bis zum Fetischdiener, muß es machen. Sind sie nicht alle Menschen wie ich? Soll ich sie geringer schätzen, weil sie einen andern Weg gegangen sind oder geführt wurden als ich? Niemand kann einen Stein verachten, aber achten kann ich ihn um ihretwegen, um der Millionen meiner Mitmenschen willen, die ihn

verehren. Tausende denken und fühlen anders. Aber in diesen Sachen hat jeder Mensch sein eigenes Recht und kein Mensch dasjenige, den andern zu richten.“

Wer diesen Grundsätzen zustimmt, wird auch meinen Religionsunterricht billigen.

Eine Kirche, die den hier verlangten Religionsunterricht will, wird auch ohne weiteres auf die Aufsicht über die Schule mit Einschluß des Religionsunterrichts verzichten, denn sie wird sich als Aufsichtsinstanz nicht für kompetent halten können. Will sie diesen Unterricht nicht, so taugt sie aber auch nicht zur Aufsicht, denn sie würde den Kampf in die Schulräume hineintragen, ihr würde etwas untergeordnet werden, was ihrem Wesen fremd wäre. Bleibt es aber dabei, daß der Religionsunterricht ein kirchlich-dogmatischer sein soll, so gehört er nicht in die Schule. Dann muß die Kirche ihn selbst übernehmen, und es fällt auch dann wieder, und erst recht, jeder Grund zur kirchlichen Beaufsichtigung der Schule fort.

Das darzulegen war der Zweck dieser Ausführungen. Wird die nächste Zeit diese Wünsche zur Erfüllung bringen? Wer eine Antwort auf diese Frage sucht, muß sich das Zeitbild vergegenwärtigen, muß insbesondere die Faktoren ins Auge fassen, die heute für Ausdehnung von kirchlichen Befugnissen bei der Kulturübermittlung tätig sind oder diesem Verlangen der Kirche widerstreben. Hierüber einige Beobachtungen zusammenzustellen, soll die Aufgabe des nächsten Vortrages sein.

### III. Vortrag.

#### Geist der Zeit.

##### Kirchlicher Aufschwung. Religiöse Stimmungen. Politische und soziale Bewegungen.

Die Zeitbilder, die scharfsichtige Beobachter heute zeichnen, entbehren oft auch der geringsten Ähnlichkeit untereinander. Woran liegt das? Offenbar an der Kompliziertheit der modernen Verhältnisse. Es ist nicht möglich, unsere Zeit mit wenigen scharfen Strichen ebenso darzustellen wie frühere Jahrhunderte, in denen wenige Gedanken die Geister bewegten. Vor allen Dingen ist die Darstellung der Gegenwart auch dadurch erschwert worden, daß die alte Volksgliederung vielfach durchbrochen ist und der Geist der Zeit nicht mehr nur in wenigen lebt, sondern, wenn auch nur stückweise, hineingreift in die Tiefen des Volkslebens. Ist das Geistesleben früherer Jahrhunderte mit dem Wellenschlage auf der Oberfläche eines Gewässers zu vergleichen, so ist das heutige Leben ein Drängen und Treiben der Wassermassen von der Oberfläche bis auf den Grund, ein Steigen und Fallen sowohl wie ein Schaukeln und Schwanken. Die geistigen Bewegungen sind Massenbewegungen in vertikaler wie horizontaler Richtung geworden.

Auch nur im Hinblick auf einen einzelnen Gegenstand ist die Schilderung der Zeitverhältnisse schwierig, ganz besonders dann, wenn es sich um innere Zustände handelt, die ihrer ganzen Natur nach der objektiven Feststellung sich entziehen.

Das Auffallendste an unserer Zeit würde einem Sohne eines andern Jahrhunderts vielleicht sein, daß neben den freiesten geistigen Strömungen eine bestimmt ausgesprochene Kirchlichkeit, wenn nicht in der Tiefe, so doch an der Oberfläche besteht. Kirchlichen Einrichtungen begegnet man heute selbst da mit einer ausgesprochenen äußeren Achtung, wo die innere Wertschätzung zu bezweifeln Veranlassung ist. Das kirchliche Leben ist aber auch in vielen Beziehungen heute tatsächlich stärker, als es in

hinter uns liegenden Zeiten war. Zwei Gründe für diese Erscheinung fallen besonders ins Gewicht.

Erstlich ist nicht zu verkennen, daß das religiöse Leben in unserer Zeit einen gewissen Aufschwung genommen hat, daß sich religiöse Bedürfnisse vor allem in Volkskreisen bemerkbar machen, in denen man den Materialismus bereits als Alleinherrscher proklamiert hatte. Die Berliner Kirchenbauten z. B. sind nicht zwecklos gewesen, wie man wohl prophezeite. Die Kirchen sind selbst in den Stadtteilen, in denen das sozialdemokratische Element vorherrschend ist, in der Regel gefüllt, oft sogar überfüllt. Daneben finden noch zahlreiche das religiöse Leben befriedigende Bewegungen reichliche Beachtung und Beteiligung: kleinere religiöse und kirchliche Gemeinschaften, die Heilsarmee, der Spiritismus, das Gebetsbeten, das weite Gebiet des Aberglaubens von den rohesten bis zu den feineren Formen. Sie können sämtlich über ungenügende Kundenschaft aus allen Volksschichten nicht klagen. Auch die Gebildeten stehen heute zur Religion anders als früher. Sie beteiligen sich am kirchlichen Leben, oft als liberale Opposition, und ein leichtes Spötteln über Religion und religiöse Dinge gehört längst nicht mehr zum guten Ton in Gesellschaften, in denen gebildete Kreise sich begegnen. Man sieht an diesen Stellen heute auch Religion und Kirche darauf hin an, was sie waren und sind, und schätzt sie nach ihrem effektiven Einfluß auf die Massen ein. Und in den Massen wird das Bedürfnis nach dem, was Religion und Kirche bieten, durch das ganze Milieu des modernen Lebens eher verstärkt als vermindert. Dem Menschen der Gegenwart scheint in der profanen Welt der Arbeit und in dem Einerlei des Lebens, die die Wochenarbeit und die Vergnügungsschablone des Sonntags bieten, doch nicht ganz wohl zu sein. Er verlangt mehr, sein Gemüt sehnt sich nach Höherem und Reinerem. Der naive Mensch unserer Tage sieht und hört so viel, was er nur halb oder gar nicht versteht, was für ihn etwas Wunderbares und Unfaßbares ist, das seinen Geist nicht befreit, sondern beunruhigt und ihn damit denjenigen in die Arme führt, die ihm eine einfache, schlichte Weltanschauung bieten, eine Weltanschauung, in der er selbst nicht mehr das verfliegende Stäubchen, das Nichts, die Zelle ist, sondern ein lebendiges, vollwertiges, ewiges Glied. Das Gemüt verlangt um so dringender und unabweisbarer nach einem derartigen Inhalte, je weniger es von dem Geistesleben der Gegenwart erfaßt hat.

Goethe hat auch in dieser Beziehung recht, wenn er sagt:

„Wer Wissenschaft und Kunst besitzt,  
der hat auch Religion;  
wer diese beiden nicht besitzt,  
der habe Religion.“

Die Kirche kommt dem Volke auch weiter entgegen als jede andere Kulturanstalt unserer Tage. Ihre Räume stehen jedem, dem Ärmsten wie dem Reichsten, ohne Entgelt offen. Sie sind vielfach mit den herrlichsten Kunstwerken geschmückt, mit Kunstwerken, die auch dem „Ungebildeten“ wenigstens stofflich vertraut sind. Durch Gesang und Orgelspiel wird der Gottesdienst verschönt. An keiner andern Stelle werden dieselben geistigen Genüsse, von dem Religiösen ganz abgesehen, mit derselben Liberalität geboten wie im Gotteshause.

Aber die äußere Blüte der Kirche findet doch wohl in einigen anderen Dingen eine noch greifbarere Erklärung. In allem Kirchlichen tritt heute neben dem Religiösen das Politische stark in die Erscheinung. Die Kirche ist immer von mächtigen politischen Faktoren als Instrument benutzt worden. Sie hat sich diese Benutzung in der Regel auch gern gefallen lassen, wenn genügende Gegenleistungen erfolgten. Auch das tritt heute stärker als jemals zutage. Die Kirche, insbesondere die katholische, preist sich selbst als das sicherste Bollwerk gegen die soziale Gefahr an, und sie wird von Kreisen, die sonst dem kirchlichen Leben ziemlich fern stehen, auch als ein solches betrachtet und aus diesem Grunde mit Rechten ausgestattet, die man ihr um ihrer selbst willen auf keinen Fall zuerkennen würde. Daß das der Kirche Christi, der Religion des Nazareners begegnen muß, ist schmerzlich, aber die ganze Kirchengeschichte ist ja ausgefüllt mit ähnlichen Erscheinungen. Die Kirche hat sich in der Regel willig zur Dienerin machen lassen, um dadurch um so sicherer zur Herrin zu werden. Gegen die Sozialdemokratie läßt sie sich ganz besonders gern verwenden, weil diese Partei äußerlich als unkirchlich, ja als religionslos sich gibt. Ihr Programm „Religion ist Privatsache“ kann zwar als eine Anerkennung des höchsten Wertes der Religion aufgefaßt werden, verneint aber alle politischen und staatlichen Rechte der Kirche und erklärt damit dem, was wir heute unter der Kirche verstehen, geradezu den Krieg; nur so ist es zu verstehen, daß die Vertreter der Kirche über alles hinwegsehen, was in der

sozialdemokratischen Bewegung mit dem Christentum wesensverwandt ist.

Von der politischen Bedeutung dieses Programmsatzes ganz abgesehen, heißt „Religion ist Privatsache“ gewiß für viele: Religion ist etwas Unantastbares, Eigenes, Persönliches, das weder auf den politischen Markt noch in die Arena der sozialen Kämpfe gezerrt werden darf. Für andere aber heißt es auch: Religion ist Nebensache, ist eine Angelegenheit, worauf es nicht ankommt. Der Sozialdemokratie erschienen Religion und Kirche freilich nie als etwas Nebensächliches, sie hat sich damit eifrig und anhaltend beschäftigt. Die feindliche Stellungnahme der großen Mehrheit der sozialistischen Führer hat ihren Grund in den bisher herrschenden sozialistischen Theorien. Die Sozialdemokratie ist groß geworden durch die Darstellung der sozialen Not. Die Verelendungstheorie war ihre beste Waffe. Deswegen konnte sie an einer Macht, die dem Ärmsten noch das größte Glück verheißt, nicht vorübergehen. Die auf den Himmel Hoffenden sind gegen das Irdische gleichgültiger. Sie sind keine guten Soldaten für die sozialistische Armee. Man mußte ihnen diesen Ersatz für irdisches Glück also nehmen. Nachdem der Revisionismus sich in der Sozialdemokratie einen Platz erobert hat, treten auch Parteiführer auf, die die Bedeutung der Religion im Leben wie im Jugendunterricht anerkennen (vgl. Heines Rede auf dem Preußentage!), und es ist augenscheinlich, daß die Sozialdemokratie in dem Grade, als sie optimistischer geworden ist, auch ihre Gegnerschaft gegen die Religion gemildert hat. Bernstein und seine Gesinnungsgenossen halten es nicht mehr für notwendig, den „Genossen“ Schreckbilder an die Wand zu malen. Im Gegenteil, sie zeigen ihnen, daß das Proletariat emporgestiegen ist, daß sich ihm eine Zukunft eröffnet. Sie sehen in dem im Familienverbande Lebenden, gut gelohnten Arbeiter einen stärkeren Kämpfer für ihre Ideale als in dem familienlosen und hoffnungsarmen ledigen Proletarier. Für dieselben Führer wird selbstverständlich auch jener Grund zur Gegnerschaft gegen die Religion hinfällig.

Als bloße Pflanzstätte der Religion hätte die Kirche durchaus keine Veranlassung, sich in die Kämpfe der politischen Parteien zu mischen, die eine Partei als besonders fromm zu fördern und eine andere als gottlos und kirchenfeindlich zu befehden. Der Eintritt der Kirche in die politischen Kämpfe erklärt sich im wesentlichen auch nicht daraus, daß sie auf der einen Seite

Feinde, auf der anderen Freunde der Religion sieht, sondern weil ihre kirchlichen — von den religiösen wohl zu unterscheidenden — Interessen von der einen Partei mehr unterstützt werden als von der andern. Wer sich nicht lediglich durch Außerlichkeiten täuschen läßt, wird auch die Anhänger des Meritismus nicht ohne weiteres weder zu den Frommen noch zu den Unfrommen rechnen. Hier wie überall sind Menschen der einen und der andern Art beisammen. Die Stellung zu religiösen Fragen wird nicht durch den Parteikatechismus, sondern durch die Individualität jedes einzelnen Menschen, vor allem durch seine Bildungsgeschichte bestimmt. Wer den religiösen „Sensus“ nicht besitzt, mag sich politisch zu der kirchlichsten Partei halten, seine Frömmigkeit erfährt dadurch keine Aufbesserung, und andererseits kann jemand, dem ein tiefes religiöses Bedürfnis von Natur eigen ist, sich in der unkirchlichsten Gesellschaft befinden, er wird damit sein innerstes Leben doch nicht ändern. Und weil das so ist, sollte die Kirche sich, wenn sie nichts weiter sein wollte, als eine Veranstaltung zur Pflege der Religion, um die politischen Parteien überhaupt nicht kümmern.

Andererseits sollte auch der Staat auf die politischen Dienste der Kirche kein Gewicht legen. Was die Kirche an positiver Arbeit in sozialer und religiöser Beziehung leisten kann, ist gewiß nicht zu unterschätzen, aber sie kann alles das am vollkommensten, wenn sie vom Staate weder bevorzugt noch schikaniert wird. Wenn der Staat sie so behandelt wie jede andere große und gute Einrichtung, d. h. ihr den Wirkungskreis läßt, den sie ausfüllt, es aber im übrigen keinem Staatsbürger verargt, wenn er der Kirche aus dem Wege geht, und es niemand zu seinem Vorteil anrechnet, wenn er sich ihr anschließt und in ihren Hallen sein ewiges und — was auch vorkommt — sein zeitliches Heil sucht, so stehen sich beide, Staat und Kirche, gut dabei.

Es hat Zeiten gegeben, in denen der Staat auf die Kirche in viel größerem Maße angewiesen war als heute. Die Kirche unterhielt in alten Zeiten die Unterrichtsanstalten, traf Veranstaltungen zur Armen- und Krankenpflege und vieles andere, was sich Schritt für Schritt ganz oder teilweise aus ihrem Bannkreis entfernt und entweder als selbstständige Einrichtung oder unter der Obhut von Staat und Gemeinde sich weiter entwickelt hat. Der Staat von heute ist nicht bloß der Polizeistaat von ehemals, sondern ein durch soziale, wirtschaftliche und Kultur-

interessen von Grund auf umgeändertes Gebilde, das zwar auf Hilfe von anderer Seite niemals verzichten kann, sich aber auch immer die Frage vorlegen sollte, ob die von außen kommende Hilfe nicht unter Umständen teurer bezahlt wird als der Verzicht darauf und auf die eigne Arbeit auf demselben Gebiete. Kirchliche Hilfe ist dem Staate oft ganz besonders teuer zu stehen gekommen.

Die Bereitwilligkeit des Staates, die Kirche in ihren Bestrebungen zu unterstützen, beruht zum Teil freilich auch auf der Erkenntnis, daß der Staat an der Pflege der Religion interessiert ist. Letzteres ist zweifellos der Fall. Wenn man Religion in dem tieferen Sinne auffaßt, daß darin alle geistigen und sittlichen Bedürfnisse, die über das Alltagsleben hinausgehen, eingeschlossen werden, so ist nicht zu bezweifeln, daß ein Staat, in dem die ernsteren und tiefer angelegten Geister sich vermindern oder keine Befriedigung finden, in seiner Leistungsfähigkeit auch nach anderer Richtung zurückgehen muß. Aber daß kirchliche Einrichtungen das religiöse Leben immer oder auch nur in der Regel fördern, läßt sich mit guten Gründen bezweifeln. Kirchliche Monopole sind dem religiösen Leben wohl immer außerordentlich nachteilig. Religion als das Innerste, Individuellste, Eigenartigste läßt sich nicht monopolisieren, nicht schematisieren. Es entwickelt sich um so stärker, je geringer der Zwang, je freier die Betätigung ist. Hieraus erklärt sich das frische Leben, das in allen kleineren Sekten pulsiert. Vor allen Dingen darf das religiöse Leben durch handgreifliche äußere Interessen nicht vergiftet werden. Wer für seine Kirchlichkeit überall den klingenden Lohn einzuernten gewohnt ist, oder wer sich für die gegenteiligen Eigenschaften auf das handgreiflichste bestraft sieht, wird in der freien Entwicklung seines Innenlebens gehindert. Darum ist die völlige Trennung der Kirche vom Staate auch im Interesse des religiösen Lebens dringend zu wünschen. Der Staat sollte den einzelnen überhaupt nicht fragen, ob er zu einer Kirche sich bekennt und zu welcher. Der Staat würde sich dabei sicherlich am besten stehen. Er würde durch die religiösen Bewegungen kaum ernstlich berührt werden, wenn er nicht etwa dadurch, daß er hinter jedem polizeiwidrigen Gedanken herläuft, sich selbst unnötige Schmerzen macht.

Von einer solchen Auffassung der Religion und der Kirche ist man heute aber sehr weit entfernt. Der Staat betrachtet die Kirche als ein politisches Instrument, und die Kirche rechnet um-



gelehrt mit der Staatshilfe. Hierin liegt auch der eigentliche Grund für das Festhalten an der kirchlichen Schulaufsicht.

Die klerikalen Parteigänger haben alles Mögliche getan, um einerseits die weltliche Schule als die Mutter der Sozialdemokratie anzuschwärzen, andererseits die Kirche und ihre Organe als die einzigen, aber sicheren Retter aus dieser Not anzupreisen. So schreiben die „Historisch-Politischen Blätter“ im Jahre 1901 im Hinblick auf die Vorgänge, die sich in Frankreich bei der Beseitigung der Kongregationschulen damals abspielten: „Der seine Bedürfnisse auf das Notwendigste beschränkende Schulbruder oder die Schulschwester gibt den Kindern doch ein anderes Beispiel als der Lehrer, welcher wirtschaftlich viel besser steht als die Eltern seiner Zöglinge, — dabei fortwährend, sogar öffentlich, durch Vereine, Versammlungen und Zeitungen nach Erhöhung des Gehaltes strebt. . . . Alle Beobachter stimmen darin überein, dem Beispiele der Ordenslehrer und Schulschwester, welches auch auf die weltlichen Lehrer wirkt, ist es zu verdanken, daß in Frankreich der Sozialismus, trotz allen Vorschubes seitens der Politiker und Schriftsteller, noch nicht entfernt so ins Volk gedrungen ist als in Deutschland. Im neuen Reich kann man genau verfolgen, daß gerade in den Städten (z. B. Berlin, Leipzig, Hamburg usw.), wo die Lehrer am üppigsten gestellt und am anspruchsvollsten sind, die Sozialdemokratie am meisten ins Kraut geschossen ist.“

Man stellte also die Behauptung auf, daß die geistliche Schule in Frankreich ein Schutzmittel gegen die Sozialdemokratie gewesen sei. Diese Behauptung nimmt sich allerdings recht sonderbar aus gegenüber der Tatsache, daß bei den Kammerwahlen im Jahre 1898 unter 584 französischen Abgeordneten 131, unter den im selben Jahre gewählten 397 deutschen Reichstagsabgeordneten dagegen nur 57 Sozialisten waren. Inzwischen ist der Tenor jener Angriffe dahin verändert worden, daß man die weltliche französische Lehrerschaft als durchweg sozialdemokratisch, ja als anarchistisch schildert und die Gefahren ausmalt, die Preußen und dem Deutschen Reiche drohen würden, wenn auch hier durch Wegfall der geistlichen Schutzmauer ähnliche Verhältnisse Platz greifen würden.

Und diese Verdächtigung anderer und die Anpreisung seiner selbst nennt man christlich! Aber man findet Kläubige auch in

maßgebenden Kreisen, vor allem aber in den befreundeten politischen Parteien. Hier glaubt man vor allem, daß die Schule durch den Arm der Kirche in den bescheidenen Grenzen, die man ihr gezogen sehen möchte, am leichtesten zurückgehalten werden könne. Die Kirche hat sich Jahrhunderte hindurch in dieser Beziehung als reaktionäre Macht auch bewährt. Die Geschichte der kirchlichen Bildungsarbeit bringt auf jedem Blatte die überzeugendsten Tatsachen dafür bei (siehe: Das Zukunftsprogramm unserer Schullehrerschaft. Von Franz J. von Kottenburg. Bonn, Karl Georgi.)

Insbondere wird die katholische Kirche von ihren politischen Vertretern als der festeste Damm gegen die Sozialdemokratie bezeichnet. An der Hand der Statistik der Reichstagswahlen hat man auch den Beweis für diese Behauptung zu führen gesucht. Man hat darauf hingewiesen, daß in den vorwiegend evangelischen Großstädten und Industriegemeinden die Sozialdemokratie weitaus stärker vertreten sei als in katholischen Landesteilen. Ohne auf die Stichhaltigkeit dieser Beweisführung des Näheren einzugehen, muß demgegenüber darauf hingewiesen werden, daß den angeblichen Verdiensten eine ganz auffällige Schädigung des Emporkommens des vierten Standes gegenübersteht. Die Statistik des Deutschen Reiches (Die berufliche und soziale Gliederung des deutschen Volkes. Berlin 1899, Puttkammer & Mühlbrecht) weist unwiderleglich nach, daß die katholische Konfession in allen höheren Stellungen der Landwirtschaft, des Handels und der Industrie einen geringeren, dagegen zu den niederen Stellungen mit geringerer Bildung einen erheblich höheren Prozentsatz stellt, als der Bevölkerungsziffer entspricht. Dieses Verhältnis kehrt in allen Landesteilen wieder, sowohl in denjenigen, in denen die katholische Konfession die Mehrheit hat, als auch in denjenigen, wo sie in der Minderheit sich befindet. Im Deutschen Reiche waren nach der Zählung von 1900 62,5 % Protestanten und 36,1 % Katholiken vorhanden. Die Katholiken waren aber in der Landwirtschaft bei den Angestellten nur mit 22,92 %, bei den Arbeitern mit 42,99 % vertreten, in der Industrie bei den Angestellten mit 26,29 %, bei den Arbeitern mit 35,63 %, im Handel bei den Angestellten mit 21,70 %, bei den Arbeitern mit 30,44 %. Die Katholiken waren bei den industriellen Angestellten im Rheinlande mit 49,30 %, bei den Arbeitern aber mit 69,25 %, in Hohenzollern bei den Angestellten mit 65,14 %, bei den Arbeitern mit

92,07%, in ganz Preußen bei den Angestellten mit 26,81%, bei den Arbeitern mit 37,03% vertreten. In Bayern sind 53,65% der Angestellten, aber 66,02% der Arbeiter katholisch, in Baden 45,39% der Angestellten, aber 59,76% der Arbeiter, in Elsaß-Lothringen 67,18% der Angestellten und 82,43% der Arbeiter katholisch. Dagegen sind im Rheinlande 48,93% der Angestellten und 30,12% der Arbeiter evangelisch, in Hohenzollern 32,11% der Angestellten und 7,79% der Arbeiter, in Baden 51,17% der Angestellten und 39,77% der Arbeiter, in Elsaß-Lothringen 30,65% der Angestellten und 17,00% der Arbeiter, in Preußen 70,03% der Angestellten und 62,22% der Arbeiter evangelisch. Nach der Gewerbebeziehung von 1907 waren in sämtlichen deutschen Großstädten, wo die konfessionellen Unterschiede doch zurücktreten, von den Angestellten 77,99%, von den Arbeitern dagegen nur 70,38% evangelisch, dagegen 22,01% der Angestellten und 29,62% der Arbeiter katholisch. Am größten waren die Unterschiede in den vorwiegend katholischen Städten. Z. B. waren in Köln 34,35% der Angestellten und 16,15% der Arbeiter evangelisch, dagegen katholisch 65,65% der Angestellten und 83,85% der Arbeiter. In Düsseldorf war der Rückstand auf katholischer Seite noch stärker. Hier stellten die Katholiken zu den Angestellten 53,94%, zu den Arbeitern 73,52%, in Aachen 78,15 bzw. 96,05% (die evangelischen 21,85 bzw. 3,95%). Diese Ziffern ergänzen das Bild der kirchlichen Kulturpolitik. Den angeblichen politischen Verdiensten stehen also Tatsachen gegenüber, die weniger verdienstlich erscheinen. Aber wer gegen das Aufstreben des vierten Standes überhaupt Bedenken hat, den werden auch diese Tatsachen nicht schrecken. Im Gegenteil.

Wenn man die kirchliche Schulpolitik in der Richtung kennzeichnet, daß sie die Volksbildung nicht verallgemeinert und nicht eifrig genug gefördert habe, so bestärkt man dadurch ihre Freunde gerade in dieser Stellungnahme. Eine Kirche, die eine energische Förderin des Volksbildungswesens wäre, würde sich der Gunst der betreffenden Kreise viel weniger erfreuen. Wir stehen auch hier wieder vor einem der vielen Widersprüche, daß die Religion der Armen bei ihrer Übertragung in die Wirklichkeit das Gegenteil von dem wird, was sie in dem Geiste ihres Schöpfers war.

Alle diese Fragen finden ihre Beantwortung heute mit Bezugnahme auf den vierten Stand. Tiefer als durch alle übrigen Vorgänge wird das Geistesleben der Gegenwart durch dessen Auf-

streben berührt. Die Massen, die in ganzen Jahrhunderten nur als Statisten auf dem großen weltpolitischen Schauplatz in Betracht kamen, melden heute ihre volle persönliche Teilhaberschaft an. Es ist begreiflich, daß alle diejenigen, die sich im Besitz gewisser Positionen befinden und darum auch ein Anrecht auf denselben Platz für sich und ihre Nachkommen zu haben glauben, dadurch aufs stärkste beunruhigt werden. Sie fürchten, daß die sozialistischen Wogen die Mauern ihrer altersgrauen Gebäude hinwegschwemmen werden. Je höher der Mensch auf der sozialen Leiter steht, um so fester klammert er sich an das Ererbte und Überkommene, um so konservativer ist er, während die unteren Volksschichten, die keine Geschichte haben, alles auf der Plattform des gleichen Rechtes geregelt und entschieden sehen möchten. In seiner rohesten Form erwächst hieraus der Kommunismus. Erst auf einer höheren Stufe der Entwicklung bequemt sich auch der von unten Herausgekommene zu einem Kompromiß mit dem Bestehenden, und er bietet nun seine ganze Kraft auf, in der geltenden Staats- und Gesellschaftsordnung sich einen günstigeren Platz zu sichern. Die Sozialdemokratie hat diese letztere Entwicklungsstufe noch nicht in allen Kulturländern der Gegenwart erreicht. Sie ist diesem Ziele am nächsten in den freiesten Staaten, in England und Nordamerika. Je erfolgreicher dieses Streben ist, je mehr tüchtige Individuen über die gewöhnliche Entwicklungs- und Lebenshöhe emporsteigen, um so hoffnungreicher wird auch der unten bleibenden Masse das Leben und das Ringen auf dem Boden der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung erscheinen, und um so mehr werden wüste Utopien begraben, ein frischer Reformeifer angebahnt und ein gesunder Optimismus entwickelt werden. Alles, was dagegen die Lage der arbeitenden Bevölkerung verschlechtert, wie Brotverteuerung, Fleischnot usw., verschlimmert die Zustände. Der stärkste Motor für die vom Boden des Volkslebens emporstrebenden Volkskräfte ist natürlich der allgemeine Volksunterricht. Ohne ihn ist das Emporkommen immer nur eine zufällige und vereinzelte Erscheinung.

Trotzdem wird der Grund für die starke äußere Entwicklung der Sozialdemokratie neuerdings immer mehr in den erhöhten Leistungen des Volksschulwesens gesucht, und man scheut sich an gewissen Stellen sogar nicht mehr, eine Beschränkung der Schulentwicklung aus diesem Grunde zu empfehlen. Die „Deutsche volkswirtschaftliche Korrespondenz“ ver-

öffentliche z. B. Ende 1905 einen Artikel, in dem folgende Ausführungen enthalten sind: „Ist denn die allgemeine geistige und sittliche Bildung der Massen in den letzten Jahrzehnten in dem Maße gestiegen, daß sie einer jährlichen Ausgabe von 900 bis 1000 Millionen Mark entspricht? (So hoch berechnete die Korrespondenz die deutschen Schulausgaben, d. h. fast doppelt so hoch, als sie in Wirklichkeit damals waren.) Wir fürchten nicht. Die Kunst des Lesens, Schreibens und Rechnens hat die Massen nur äußerlich poliert, ihr Kern ist unbescheidener, dreister, frecher und unzufriedener geworden. Über die höchsten und letzten Fragen in Religion, Moral, Staat und Gesellschaft maßt sich heute jeder ein Urteil an, während der wahrhaft Gebildete, je mehr er lernt, desto bescheidener und zurückhaltender mit seinen Äußerungen wird. Die Kriminalstatistik weist ein erschreckendes Anwachsen der Vergehen und Verbrechen gerade der unteren Volksklassen auf. Die Zeichen der innerlichen Verrohung der Massen in ihrem Verhalten gegen Mensch und Tier mehren sich. Aus den untersten Volksklassen sind auch in den letzten Jahrzehnten, wo ihnen jede Gelegenheit dazu geboten worden ist, kaum in bemerkenswerter Zahl Männer in die höheren Schichten der Gesellschaft gestiegen. (!!) Die Milliarde scheint fast weggeworfen zu sein. Nur dazu scheint sie gebient zu haben, die Reihen der Sozialdemokraten zu füllen. Sämtliche drei Millionen sozialdemokratische Wähler bei der letzten Reichstagswahl haben ihre Ausbildung aus dieser von den Besitzenden aufgebrauchten Milliarde erhalten. Sie haben diejenigen Waffen geliefert erhalten, mit denen sie dann Staat und Gesellschaft, Religion und Moral auf Tod und Leben bekämpfen. Der Staat und die Besitzenden haben sich ihre Feinde selbst erzogen und sie fechten gelehrt. Ist der Bursche der Schule entwachsen, hat er lesen, denken und reden gelernt, so übernimmt ihn der sozialdemokratische Verein. Ist er etwas anstelliger, so darf er in einen sozialdemokratischen Debattierklub eintreten. Macht er hier seine Sache gut, so wird er bald sozialdemokratischer Agitator. Er reißt für die Revolution gegen Staat und Besitz. Er bekämpft die Entwicklung der „modernen“ Staats- und Gesellschaftsordnung, er bekämpft nicht nur die Entwicklung des Wirtschaftslebens, sondern sein eigenes Vaterland. Und dafür gibt das Vaterland eine Milliarde Mark jährlich aus! Fordert das nicht zu einigem Nachdenken auf? Wie wäre es, wenn man von dieser Milliarde jährlich

etwa 100 Millionen abnahme und sie zum Schutze von Staat und Reich gegen die Undankbaren verwendete? Es soll ein preußischer Kriegsminister vor etwa 15 Jahren einmal in einer Sitzung des preußischen Staatsministeriums ähnliche Gedanken geäußert haben, ohne viel Erfolg zu erzielen. Wir fürchten, die Zeit ist auch heute dazu noch nicht reif und die Geduld des Staates und der Gesellschaft gegen die von ihnen selbst erzogenen Revolutionäre noch nicht zu Ende.“

Das heißt mit anderen Worten, von den jetzigen Unterrichts-etats der deutschen Staaten sollen 100 Millionen Mark gestrichen und für die Polizei oder sonstige rentable Zwecke verwandt werden. Der Artikel ist in der rechtsstehenden Presse vielfach abgedruckt worden. Daß derartige Vorschläge ohne Zurückweisung an derselben Stelle sich an die Öffentlichkeit wagen, ist für den Geist unserer Zeit aber sicherlich bezeichnend. Man vergißt in diesen Vorschlägen vollständig, daß alles, was in der Entwicklung unseres Volkes nach oben drängt, daß unsere gesamte wirtschaftliche, politische, sittliche Entwicklung aufgebaut ist auf die im Jugendunterricht entfesselten geistigen Kräfte nicht Weniger im Volke, sondern des ganzen Volkes. Unsere gesamte Industrie, unser Außenhandel, unser öffentliches Leben würden auf ein viel tieferes Niveau hinabsinken, wenn der Volksunterricht beschränkt würde. Damit würde aber eine Katastrophe für das Deutsche Reich verbunden sein, deren Folgen im einzelnen auszumalen hier nicht der Platz ist. Die nächste Folge würde sein, daß das Deutsche Reich, wie in so treffender Weise gesagt worden ist, nicht mehr Waren, sondern Menschen exportieren müßte, das heißt, daß an die Stelle der Ausfuhr eine riesige Auswanderung, wie wir sie am Anfang der achtziger Jahre hatten, treten müßte. Diese Auswanderung könnte indessen nicht wie damals auf  $\frac{1}{4}$  Million Menschen jährlich beschränkt bleiben, sondern müßte, wenn sie dem Bedarf genügen sollte, auf wenigstens 1 Million jährlich sich steigern. Und wo wäre der Platz, der diese Massenflucht aufnehmen könnte, und wie würde das bei einer solchen Massenflucht in der Heimat zurückbleibende deutsche Volk in absehbarer Zeit beschaffen sein? Wir stehen in dieser Beziehung einfach vor einem harten Müssen. Für uns gibt es nur zwei Wege: aufwärts oder abwärts. Und wer den ersteren Weg gehen will, der muß auch alles tun, was zur Entwicklung der Volkskräfte beitragen kann. Diese klare Einsicht in die Grundlagen unseres

sozialen und politischen Lebens scheint aber an vielen Stellen zu fehlen, und daraus erklären sich die versteckten oder offenen Angriffe auf die Veranstaltungen, die das Volk von morgen für seine Lebensaufgaben vorbereiten sollen.

Daß durch die moderne Entwicklung, insbesondere durch Erhöhung der Bildung der arbeitenden Klassen, einzelne Berufsstände beunruhigt, ja in ihrer bisherigen Stellung erschüttert und zu einer anderen Arbeitsmethode gedrängt werden, ist nicht zu verkennen. Am stärksten macht sich diese Umbildung in denjenigen Berufen bemerkbar, die am zähesten an den alten Arbeitsmethoden und damit auch an dem hergebrachten Verhältnis zwischen Arbeitgebern und Arbeitern festgehalten haben. Es ist insbesondere die Landwirtschaft, die in dieser Hinsicht durch die moderne Entwicklung den stärksten Stoß erhält. Die Landwirtschaft ist mit den bisherigen primitiven Arbeitsmitteln als Großbetrieb in einem Kulturstaate einfach nicht möglich. Sie kann nur, wie jedes andere Gewerbe, durch Zuhilfenahme der Maschine sich oben halten. Das bedingt aber andere Arbeitskräfte, auch eine andere Stellung der Arbeitenden und damit eine grundsätzliche Revision der alten feudalen Zustände. Dagegen sträubt sich selbstverständlich ein Geschlecht, das seit Jahrhunderten Träger von starken Traditionen ist, es modernisiert lieber seine Kampfmethoden gegen die Ansprüche der Gegenwart, als daß es seine Arbeits- und Wirtschaftsmethoden ändern sollte. Das Agrariertum ist in der Gegenwart die stärkste Verneinung alles dessen, was in unserm Staatsleben neu wachsen und werden will, und es findet aus eben diesem Grunde bei allen andern Berufsständen und Gesellschaftsschichten, die von denselben Tendenzen durchdrungen oder angehaucht sind, die stärkste Unterstützung.

Mit dem Agrariertum vereinigt sich in der Gegnerschaft gegen die Volksbildung das im Absterben begriffene Zünftlertum, soweit nicht die neu aufkommende Mittelstandsbewegung die alten Träume und Traditionen aufgenommen hat. Auch hier sind es wirtschaftliche Gründe, die die Stellung zur Volksbildungsfrage bedingen. Die rückständigen Formen des Kleingewerbes verlangen Arbeitskräfte, die in der zünftlerischen Gebundenheit ihre Befriedigung finden. Das auf diesen Grundlagen ruhende Kleingewerbe wird durch die industrielle Entwicklung einerseits und das Aufstreben der Arbeiterschaft andererseits vernichtet. Das Handwerk als solches wird dadurch natürlich ebensowenig ge-

schädigt als die Landwirtschaft durch die Industrialisierung eines Staates. Im Gegenteil.

Und wo sind diejenigen, die die Schule verteidigen können und wollen? Die Schule als Kulturübermittlungsanstalt sollte den stärksten Rückhalt bei den Trägern der Wissenschaft und Kunst finden. Aber wie selten sind diejenigen Gelehrten und Künstler, die in lebendiger Berührung mit dem Volke stehen, die in der Volksbildung das Fundament alles wissenschaftlichen Lebens sehen! Das Gros der Gelehrten ist mit Spezialforschungen beschäftigt und hat darüber den Blick auf das Ganze verloren; die moderne Volkshochschulbewegung hat daran wenig geändert. Auch im liberalen Bürgertum werden die überzeugten Vertreter des Bildungsgebantens immer seltener, weil auch hier die gekennzeichneten antisozialistischen und wirtschaftlichen Gründe bei dem einzelnen mehr oder weniger ins Gewicht fallen. Und der Arbeiter selbst ist sich der Bedeutung der in der Schule übermittelten Bildung erst recht nicht hinreichend bewußt. Zwar steht die Arbeiterschaft, soweit ersichtlich, der Schule nicht feindlich gegenüber. Sie ist eifrig bemüht, die Segnungen der Schule für ihre junge Generation auszunutzen. Die Volksschule kann sich nicht darüber beklagen, daß ihr aus der Arbeiterschaft Schwierigkeiten bereitet würden. Aber in der Politik der Arbeiterklasse spielte die Schule bis in die neueste Zeit nur eine sehr untergeordnete Rolle, insbesondere in demjenigen Staate, in dem das Dreiklassenwahlsystem die Arbeiterschaft bis zur letzten Wahl von der Volksvertretung vollständig ausschloß. Nachdem die Sozialdemokratie im preussischen Abgeordnetenhaufe durch einige fähige und temperamentvolle Abgeordnete vertreten ist, die sich an den Kultusetatsdebatten lebhaft beteiligen, wird auch wohl ein größerer Kreis der sozialdemokratischen Arbeiter für die Schule interessiert werden. Das dürfte zugleich ein Mittel sein, sie von rein materiellen Fragen abzulenken und mit den höheren Anliegen der Politik zu beschäftigen.

Der Schulhimmel ist heute also nirgends klar; überall schwebt dunkles Gewölk, das die Sonne verdeckt, hier und da drohen sogar Gewitterwolken. Ob darunter die Schule leidet? Gewiß. Nur im warmen Lichte kann sie emporkommen. Daß sie indessen in diesen dunklen Tagen zugrunde gehen sollte, ist nicht zu befürchten. Die Schule ist ein notwendiger und fest begründeter Bestandteil unseres sozialen Lebens. Sie gedeiht auch in schlechten Tagen, wie

der Baum im Walde weiter grünt, wie das Gras auf der Wiese höher wächst und der Quell am Bergesabhang weiter rinnt. Durch bloßes Übelwollen ist sie nicht dauernd niederzuhalten. Nur Stürme, die das Volksleben in seinen Grundfesten erschüttern, können die Schule vernichten. Aber Zeiten wie die unsere sind nicht geeignet, der Schule die Freiheit und Unabhängigkeit zu bringen, nach der ihre Vertreter sich sehnen. Sie wird noch geraume Zeit im Kleide des Aschenputtels einhergehen müssen und die Kirche ihre Herrin bleiben.

Wie sich die Ansprüche der Kirche auf die Schule im einzelnen gestalten, soll der Gegenstand des nächsten Vortrags sein.

#### IV. Vortrag.

### Der Anspruch der Kirche auf die Leitung der gesamten Jugenderziehung.

Wenn die kirchliche Schulpolitik an öffentlicher Stelle ihre Ansprüche motiviert, so geschieht es immer mit dem Hinweise auf den Religionsunterricht. Die Kirche sei die Hüterin des religiösen Glaubens, und deswegen könne sie das Recht, den Religionsunterricht zu leiten und zu beaufsichtigen, nicht aus der Hand geben. Dadurch entsteht in weiten Kreisen die Meinung, daß es sich für die Kirche nur um die Beaufsichtigung der religiösen Jugenderziehung handle. In Wirklichkeit liegt die Sache so, daß auch gemäßigte Vertreter kirchlicher Ansprüche, wie der Abgeordnete D. Hackenberg, verlangen, daß „der gesamte Unterricht sich in den Schranken der Konfession bewege“. Und zu beurteilen, ob das geschieht, ist wiederum nur der Geistliche in der Lage und damit die geistliche Schulaufsicht über den Gesamtunterricht genügend motiviert. Es ist lediglich eine Inkonsequenz des Denkens, wenn derselbe Abgeordnete an anderer Stelle gegen die geistliche Schulaufsicht auftritt. Wer dem Gesamtunterricht der Schule konfessionelle, kirchliche Aufgaben stellt, muß auch der Kirche die Möglichkeit geben, den Gesamtunterricht zu leiten. Eine andere Instanz kann das vielleicht auf dem Boden der protestantischen, nicht aber der katholischen Kirche. Die Schule ist jedoch, so deduziert man weiter, nicht in erster Linie Lehr-, sondern Erziehungsanstalt. Der Lehrer muß auch in seinem Privatleben das Vorbild der Jugend sein und darum auch in dieser Beziehung unter die geistliche Kontrolle gestellt werden. Die kirchlichen Ansprüche begreifen also nicht nur den gesamten Unterricht, sondern auch das Privatleben der Lehrer in sich. Trefflich wird diese Tatsache illustriert durch eine Immediateingabe des bayerischen Episkopats an den Prinzregenten vom 17. Dezember 1900. Veranlaßt war die Eingabe dadurch, daß an zwei bayerischen Schulen Lehrer bezw. Oberlehrer amtierten, die in gemischter

Die lebten und ihre Kinder protestantisch erziehen ließen. Die Eingabe verweist auf eine Auslassung der Enzyklika des Papstes Leo XIII. vom 22. Dezember 1887, in der es heißt, „daß die Staatsklugheit rätlich finden müsse, darüber zu wachen, daß niemand zu dem so edlen Amte eines Lehrers berufen werde, dessen religiöses Bewußtsein schwach oder gering oder der öffentlich ein Gegner der Kirche ist“. Hierauf gestützt, baten die bayerischen Erzbischöfe und Bischöfe als die „von Gott für die ihnen anvertrauten Seelen als Lehrer und Wächter des wahren Glaubens, den sie besonders in unserer glaubensarmen Zeit gegen jede Gefahr und jeden Angriff zu schützen im Gewissen verpflichtet sind“, „daß der Anstellung von solchen kirchlich untreuen Lehrern in katholischen Volksschulen für die Zukunft vorgebeugt, die bereits geschehenen aber durch entsprechende Änderung in tunlichster Bälde behoben werden“. Das bayerische Unterrichtsministerium wies diese Eingabe unter Hinweis auf die Verfassung des Landes ab. Die Zentrums Presse antwortete darauf mit der Aufforderung an die Katholiken, in solchen Fällen, in denen der Lehrer „durch sein Privatleben das größte Argernis gibt“, zur Selbsthilfe zu schreiten. In der „Germania“ z. B. heißt es: „Wenn in jedem einzelnen Falle der betreffende Bischof einen so pflichtvergeßenen Lehrer von der Kirche ausschliesse und die Eltern ihren Kindern verböten, dem Unterrichte eines solchen Lehrers beizuwohnen, dann wäre die Frage ohne die Staatsregierung praktisch gelöst. Erwies sich doch auch die preußische Regierung machtlos dagegen, als die Bischöfe den Studierenden der Theologie verboten, die Vorlesungen altkatholischer Professoren zu besuchen. Wir empfehlen den Katholiken Bayerns entschieden ein ähnliches Vorgehen. Dann kann die Staatsregierung ruhig auf ihrem prinzipiellen Standpunkte stehen bleiben.“ Man fordert also zum offenen Ungehorsam gegen die Staatsgesetze auf, um einen Konflikt heraufzubeschwören.

Andererseits wird die kirchliche Aufsicht und der kirchliche Einfluß nicht etwa nur für die Volksschule verlangt. Auf den Katholikentagen, in Parlamenten und in der maßgebenden Literatur wird immer wieder in den bestimmtesten Ausdrücken gefordert, daß sämtliche Schulen, die Universitäten eingeschlossen, nach den Anforderungen der Kirche eingerichtet werden sollen. Die Kirche will den Unterricht der Armen wie der Reichen, den höheren wie den niederen Unterricht unter ihre Herrschaft bringen.

Und wenn heute Vertreter anderer, mit dem Zentrum offiziell in Fehde liegender Parteien, die aus sozialpolitischen, nicht aus kirchlichen Gründen lediglich den Volksunterricht der Kirche unterstellen wollen, glauben sollten, sie könnten die höheren Bildungsanstalten gleichzeitig gegen kirchliche Eingriffe schützen, so liegt dieser Haltung zweifellos eine bedenkliche Kurzsichtigkeit zugrunde. Die damit in einem Teile des Unterrichtswesens anerkannten Ansprüche machen selbst vor dem Throne nicht Halt. Als im Jahre 1901 der Thronfolger des Deutschen Reiches in Bonn studierte, wurde es von der Zentrums Presse außerordentlich übel vermerkt, daß unter den Lehrern des Kronprinzen auch ein liberaler Professor sich befand. Die „Germania“ schrieb: „Wenn es wahr ist, daß der frühere Gymnasialdirektor und jetzige Professor der Geschichte in Bonn Oskar Jäger dazu ausersehen sein sollte, dem Deutschen Kronprinzen Geschichtsvorträge zu halten, so müßte man diese Wahl tief bedauern. Sie könnte verhängnisvoll werden für die zukünftige Geistesbildung des Kronprinzen.“ Und nun folgen Mitteilungen, die den Professor Jäger als einen Vertreter der liberalen Unterrichtspolitik kennzeichnen. Dann heißt es weiter: „Und ein solcher Geist sollte dem Erben der preussischen Krone eingeflößt werden? Ich meine, es sei Pflicht, auf die dem Kronprinzen drohende Gefahr hinzuweisen. Es kann uns Katholiken, sowohl aus eigenem Interesse wie auch aus Vaterlandsliebe, nicht gleichgültig sein, was für Ansichten über Religion, Aufgabe der Schule usw. unserm künftigen Herrscher eingeflößt werden. Wir haben die heilige Pflicht, in der Öffentlichkeit auf diese Dinge hinzuweisen, damit alle Welt weiß, welchen Einflüssen der Kronprinz unterworfen werden soll.“

Die Ansprüche der katholischen Kirche auf dem Schulgebiete kann man nicht aus den Landtagsreden der Zentrumsabgeordneten kennen lernen. In der praktischen Politik wird von dieser Seite in der Regel nur verlangt, was den gegebenen Verhältnissen gegenüber erreichbar erscheint. Das wird auch von maßgebender Stelle mit voller Offenheit ausgesprochen. Die Grundsätze der katholischen Schulpolitik muß man darum in den autoritativen Rundgebungen der Kirche und in den wissenschaftlichen Erläuterungen dazu suchen. Eine einwandfreie Quelle ist der Syllabus vom 8. Dezember 1864. Auf die Stellung der Kirche zur Schule beziehen sich insbesondere die Sätze 10 bis 14, 22 und 45 bis 48. Ich beschränke

mich darauf, das hier in erster Linie in Betracht kommende hervorzuheben. Es wird als „katholische Lehre“ bezeichnet: die Philosophie müsse sich der Autorität unterwerfen, die Kirche dürfe die Irrtümer der Philosophie nicht dulden, die alten scholastischen Methoden stimmen mit den Bedürfnissen unserer Zeit und dem Fortschritt der Wissenschaft mindestens überein, die Philosophie muß nicht ohne Rücksicht auf die übernatürliche Offenbarung getrieben werden, katholische Lehrer und Schriftsteller sind nicht nur an die kirchlichen Satzungen gebunden (sie haben auch darüber hinaus der Kirche zu folgen), die Schule gehört nicht allein dem Staate, sie darf nicht aller Autorität, Leitung und Einmischung der Kirche enthoben werden. „Katholische Männer können sich eine Art von Jugendbildung nicht gefallen lassen, die von dem katholischen Glauben und der Autorität der Kirche ganz absieht und nur die Kenntnis der natürlichen Dinge und die Zwecke des irdischen sozialen Lebens ausschließlich oder doch als Hauptziel im Auge hat.“

Die Sätze des Syllabus enthalten bekanntlich immer das konträr-diktorische Gegenteil gewisser liberaler Lehren. Hiermit hängt es zusammen, daß viele seiner Sätze ungewöhnlich milde und gemäßigt klingen. Was aber den Sätzen selbst an Schärfe mangelt, ergänzen ihre authentischen Erläuterungen in der katholischen Wissenschaft reichlich. Das „Staatslexikon der Görres-gesellschaft“ schreibt: „In erster Linie steht der Kirche ein Aufsichtsrecht über die Schule zu. Wenn also der erziehlische Unterricht in einer Schule konzentriert wird, dann muß auch der Lehrer, der in der Schule wirkt, von der Kirche autorisiert sein, und er und seine ganze Schule muß unter Oberaufsicht und Leitung der Kirche stehen, sonst dürfen die Eltern als christliche Eltern ihre Kinder gar nicht in diese Schule geben. . . Das also ist das normale Verhältnis, das zwischen Kirche und Schule stattfinden muß, wenn letztere als Erziehungsanstalt ihrer Idee in der christlichen Ordnung entsprechen soll. Und das gilt dem Prinzip nach nicht bloß von der Volksschule, sondern es gilt von der Schule ganz all-gemein, möge sie auf was immer für einer Stufenleiter im allgemeinen Schulsystem stehen. . . Wie die niederen, so können also auch die höheren Schulen von der Leitung und Aufsicht der Kirche nicht emanzipiert werden.“

Der Jesuit Wernz (Ius Decretalium, Rom 1898—1901, 3 Bände. Mit Approbation des Magister sacri palatii — höchste päpstliche Approbation — und der Provinziale der römischen und deutschen Ordensprovinzen des Jesuitenordens) schreibt: „Die katholische Kirche kann aus eigenem von Gott ihr verliehenem Recht nicht nur den religiösen Unterricht und die religiöse Erziehung der katholischen Jugend in allen Schulen, seien sie öffentlich oder privat, mit wahrer vom Staate unabhängiger Jurisdiktionsgewalt allein leiten, sondern sie beansprucht auch, daß der literarische und bürgerliche Unterricht ihr insoweit unterworfen sei, als es zur Sicherung der religiösen Erziehung der katholischen Jugend notwendig ist.“ — „Wenn wir erklären, daß der katholischen Kirche auch der literarische und bürgerliche Unterricht der katholischen Jugend unterworfen ist, so wollen wir damit ausdrücken, daß sich diese kirchliche Gewalt auf alle profanen Disziplinen und auf deren Lehrer und Lehrbücher erstreckt, daß von dieser Gewalt auch die Universitäten nicht ausgenommen sind, und daß diese Gewalt begründet ist in den höchsten Grundsätzen für das richtige Verhältnis von Glauben und Vernunft.“

Der Jesuit Laurentius (Institutiones iuris ecclesiastici, Freiburg 1903, Herder. Mit Approbation des Jesuitenprovinzials der deutschen Ordensprovinz und des Erzbischofs von Freiburg) sagt: „Objektiv besteht ein gewisses Recht, die christlichen Kinder zu dem ihnen nötigen Unterricht zu zwingen. Dies Zwangsrecht kommt aber in erster Linie und als ihr eigentümlich der Kirche und erst in zweiter Linie und subsidiär dem Staate zu. . . Der Staat hat kein ihm eigenes Recht, zu erziehen oder zu unterrichten, und noch viel weniger ein Recht, jemand zu zwingen, den von ihm beliebten Unterricht und die von ihm beliebte Erziehung anzunehmen.“

Der Jesuit Cathrein (Kirche und Volksschule mit besonderer Berücksichtigung Preußens, Freiburg 1896. Mit Approbation des Erzbischofs von Freiburg) verlangt: „1. Die erste und wichtigste Aufgabe der Volksschule besteht in der religiösen Erziehung der Kinder; 2. die religiöse Erziehung ist nicht Sache des Staates, sondern der Kirche; 3. die Kirche kann ihre erziehlische Aufgabe nicht erfüllen ohne das Recht einer wirksamen Teilnahme an der Beaufsichtigung und Leitung der ganzen Schule; 4. die Schule muß konfessionell sein.“

Die Verbindung der weltlichen Lehrfächer mit der Religion hat am drastischsten der Weihbischof Dr. Schmig in seiner Schulrede auf dem Koblenzer Katholikentag (1890) gekennzeichnet. Er sagt: „Ja, wenn ein Pudel rechnen und schreiben lernen würde, dann hätte allerdings Lesen und Schreiben nichts mit der Religion zu tun. Wenn aber ein Mensch das lernen soll, dann denkt er dabei, und alles Denken ist im Grunde religiös.“ Nach Cathreins Ansicht hat der Staat auf die Volksschule überhaupt kein Recht. Über das Portal „einer jeden nichtchristlichen Schule“ möchte Cathrein „als Rainmal die Inschrift setzen“:

„Durch mich geht's ein zur Stadt der Dualerformen,  
durch mich geht's ein zum ew'gen Weheschlund,  
durch mich geht's ein zum Volke der Verformen,  
Haß gegen Gott war meines Daseins Grund!“

Daß diese Ansichten aber nicht lediglich theoretische Ansichten erster katholischer Autoritäten, nicht lediglich Privatmeinungen sind, geht unter anderm aus dem österreichischen Konkordat vom Jahre 1855 hervor. Es enthält folgende Bestimmungen:

„Art. 5: Die Bischöfe leiten kraft ihres Hirtenamtes die religiöse Erziehung in allen öffentlichen und nichtöffentlichen Schulen, sie wachen sorgsam darüber, daß bei keinem Lehrgegenstande etwas vorkomme, was der katholischen Religion widerspricht. Art. 7: In den für die katholische Jugend bestimmten Gymnasien und mittleren Schulen werden nur Katholiken zu Professoren und Lehrern ernannt. Art. 8: Die Volksschullehrer in katholischen Schulen sind der kirchlichen Beaufsichtigung unterworfen. Die Diözesan-Schuloberaufseher ernannt der Kaiser aus den von dem Diözesan-Bischof Vorgesetzten.“<sup>1)</sup>

Und wie man diese Ziele durch Erregung der Massen zu erreichen sucht, zeigen die agitatorischen Schriften, die mit hoher kirchlicher Approbation erschienen sind. Eine der charakteristischsten Veröffentlichungen dieser Art ist folgendes Buch: „Der Zerstörungsggeist der staatlichen Volksschule“ (Mainz 1897, Franz Kirchheim).

Es trägt die Approbation des Mainzer Kathedralekapitels auf

1) Näheres siehe in „Der Syllabus, seine Autorität und Tragweite“. Von Paul Graf von Hoenesbroeck. München, F. F. Lehmanns Verlag.

der Rückseite des Titelblattes und enthält am Schluß u. a. folgende Forderungen:

„Alle christlichen Eltern fordern vom Staat ihr Recht auf ihre Kinder zurück. Sie fordern, daß die christliche Religion die Grundlage bilde, auf welcher das sämtliche Unterrichts- und Erziehungswesen der Volksschule beruht.

Sie fordern, daß die Volksschule, welcher sie ihre Kinder anvertrauen, eine durch und durch konfessionelle sei und daher unter der direkten und völlig unabhängigen Leitung der konfessionellen kirchlichen Behörde stehe.

Sie fordern, daß die Volksschullehrer persönlich konfessionell gläubige Christen seien und deshalb in konfessionellen Lehrerseminaren unter der direkten und allseitig unabhängigen Leitung und Aufsicht der konfessionellen kirchlichen Behörde herangebildet werden.

Sie fordern die Beseitigung des modernen Schulzwanges, welcher die christlichen Eltern in entwürdigender Weise bevormundet und die berechtigten Interessen ganzer Klassen der Bevölkerung schädigt.

Sie fordern die garantierte Unterrichtsfreiheit voll und ganz auch für ihre christliche Konfession, damit nicht länger im Deutschen Reiche die Freiheit des christlichen Geistes geknebelt und die Freiheit des christlichen Gewissens vergewaltigt werde.

Die christlichen Eltern stellen diese Forderungen mit dem festen und entschiedenen Entschluß, nicht zu ruhen, bis denselben volle gesetzliche Genüge geleistet ist, und nötigenfalls eher einem unchristlichen Schulgesetz den Gehorsam rund zu verweigern, als die Seelen ihrer Kinder an eine unchristliche Volksschule zu verraten.“

Die politische Praxis dehnt ihre Forderungen so weit natürlich nur selten aus. Sie hält sich, solange es irgend geht, mit der Unterrichtsverwaltung in Kontakt und sucht zu realisieren, was sich unter den obwaltenden Verhältnissen realisieren läßt.

Im Jahre 1867 schrieb Kultusminister von Mühlner an den Breslauer Magistrat: „Die über den Bereich der Elementarschulen hinausgehenden Lehranstalten sind zweifacher Art: 1. Die einen haben neben der Bestimmung, Kenntnisse und Fertigkeiten mitzuteilen, auch einen pädagogischen Zweck; oder sie sind 2. lediglich auf die Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten beschränkte Fachschulen. Zu der ersteren Art gehören die Gym-



nastien, die Real- und höheren Bürgerschulen, zu der zweiten die technischen Anstalten, Gewerbeschulen, polytechnische Schulen usw. Den Schulen erster Klasse, also Gymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen, ist zur Erreichung ihres pädagogischen Zweckes ein religiöser Charakter unentbehrlich.“ Der Minister folgert hieraus, daß die Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen konfessionell sein müßten oder „in einzelnen Fällen simultan, wobei dann über dem Unterschiede beider Konfessionen die Einheit doch in dem christlichen Charakter der Schule vorhanden“ sei, und beteuerte, daß „von den hieraus erkennbaren, aus der Natur der Sache hervorgehenden Grundsätzen der Organisation der Schule nicht abgegangen werden“ könne. Der Verfasser der „Praktischen Tagesfragen für das katholische Deutschland“ folgert daraus: „Was hier der Herr Kultusminister als Protestant natürlich nur von einer Klasse der Schule will, muß man von jeder Schule fordern“ und fragt sehr treffend, ob denn nicht auch die „Universitäten noch einen pädagogischen Zweck haben“. Das ist der prinzipielle Standpunkt. Herr Paul Majunke, dem im übrigen die Schule „die Kirche der Jugend“ ist, sagt dagegen in seinem Buche „Konfessionell oder konfessionslos?“, „Wir unsererseits wären nun schon gar sehr zufrieden, wenn die Worte des Kultusministers allüberall im Preußenlande zur praktischen Geltung, und zwar für alle Zukunft, gelangen würden, und verzichten schon um deswillen, was uns von ihm gewährt ist, sehr gern auf das, was er uns hätte gewähren können: etwa eine katholische landwirtschaftliche Anstalt, oder eine katholische Bauerschule, oder eine katholische Staats-Universität — wir verzichten darauf, weil ein solcher Wunsch ein reines Utopien wäre, das wir niemals zu schauen bekämen, und wollen deshalb lieber unsere Wünsche und Bestrebungen auf das hinfenken, was uns vom Minister als erreichbar hingestellt worden ist.“ Das ist der Standpunkt der Tagespolitik. In diesem Sinne hat das Zentrum mit jedem Kultusminister immer so gearbeitet, wie es seiner Eigenart gegenüber am Platze war. Herrn von Mähler gegenüber durfte man auch die Konfessionalität der höheren Schulen in Anspruch nehmen, einem Herrn von Gofler und anderen gegenüber dagegen nur die der Volksschule. In diesem Sinne nimmt die katholische Kirche auch Stellung zur Staatschule und zur freien Schule. Sie tritt der Staatschule nur

entgegen, wenn der Staat andere Wege geht, als der Kirche genehm ist. Majunke formuliert in seiner schon genannten Broschüre die Resolution der damaligen letzten katholischen Generalversammlung wie folgt: „Solange die preußische Regierung an christlich-konfessionellen Grundsätzen in der Schulbewegung festhält, solange seien die Katholiken ihre Bundesgenossen; ahmt sie aber das Beispiel der badischen und niederländischen Gouvernements nach, so mögen sie volle Unterrichtsfreiheit proklamieren!“

In derselben Weise findet sich auch der schon angeführte Brief Leo's XIII. mit den Simultanschulen (neutralen Schulen) ab. Es heißt darin: „Es ist ein nicht selten vorkommendes, unendlich schönes Beispiel religiöser Freigebigkeit, daß die Katholiken an Orten, wo als öffentliche Schulen nur neutrale Schulen bestanden, mit großen Mühen und Kosten eigene Schulen eröffnet haben und in gleicher Beharrlichkeit erhalten. Diese sind da, wo Zeit- und Ortsverhältnisse es erfordern, treffliche, sichere Zufluchtsstätten der Jugend, und es wäre sehr zu wünschen, daß deren immer mehr gegründet würden.“

Der Eifer für besondere katholische Schulen wird also gelobt, aber die „neutralen“ Schulen keineswegs so verdammt, wie es in der Zentrumspreffe Tag für Tag geschieht.

Durch welche Vorbehalte sich die katholische Wissenschaft aber vielfach mit den Verhältnissen abfindet, mag eine vom Grafen Hoensbroech zitierte Stelle aus Wernz (Ius Decretalium, Rom 1898—1901) zeigen: „Die von der Kirche gegründeten und errichteten niederen und höheren Schulen sind rechtlich dem Staate keineswegs unterworfen. Tatsächlich begnügt sich aber die Kirche nicht selten mit demjenigen Recht, dessen sich jeder Privatmann nach gemeinem Recht bei Errichtung und Leitung von Schulen erfreut. Deshalb paßt sich die Kirche den bürgerlichen Gesetzen über die öffentliche Gesundheitspflege in den Schulen, über die Zeichnung der Schulpläne leicht und klug an, wie sie das nicht selten sogar bei Kirchenbauten tut. Daraus folgt aber durchaus nicht, daß die Kirche zur Beobachtung der von der staatlichen Gewalt erlassenen bürgerlichen Gesetze über gesundheitliche oder bauliche Dinge verpflichtet ist.“

So ist auch der allbekannte Antrag Windthorst vom Jahre 1888 zu verstehen, der sich formell auf den Religionsunterricht beschränkt. Der Antrag lautete:

„Das Haus der Abgeordneten wolle beschließen:

Die Königl. Staatsregierung aufzufordern, dem Landtage baldigst den Entwurf eines Gesetzes vorzulegen, durch welches den Kirchen und ihren Organen in betreff des religiösen Unterrichts in den Volksschulen diejenigen Befugnisse in vollem Umfange gewährt werden, welche die Verfassungsurkunde im Artikel 24 denselben durch den Satz:

„Den religiösen Unterricht in der Volksschule leiten die betreffenden Religionsgesellschaften“  
 zugesichert hat und dabei, dem ursprünglichen Sinne dieser Zusage entsprechend, insbesondere auf Feststellung folgender Rechte Bedacht zu nehmen:

1. In das Amt des Volksschullehrers dürfen nur Personen berufen werden, gegen welche die kirchliche Behörde in kirchlich-religiöser Hinsicht keine Einwendung gemacht hat. Werden später solche Einwendungen erhoben, so darf der Lehrer zur Erteilung des Religionsunterrichtes nicht weiter zugelassen werden.
2. Diejenigen Organe zu bestimmen, welche in den einzelnen Volksschulen den Religionsunterricht zu leiten berechtigt sind, steht ausschließlich den kirchlichen Oberen zu.
3. Das zur Leitung des Religionsunterrichtes berufene kirchliche Organ ist befugt, nach eigenem Ermessen den schulpflichtigen Religionsunterricht selbst zu erteilen oder dem Religionsunterrichte des Lehrers beizuwohnen, in diesen einzugreifen und für dessen Erteilung den Lehrer mit Weisungen zu versehen, welche von letzterem zu befolgen sind.
4. Die kirchlichen Behörden bestimmen die für den Religionsunterricht und die religiöse Übung in den Schulen dienenden Lehr- und Unterrichtsbücher, den Umfang und Inhalt des schulpflichtigen religiösen Unterrichtsstoffes und dessen Verteilung auf die einzelnen Klassen.“

Der Antrag wurde von niemand für so harmlos gehalten, als er sich gibt. Selbst die Deutschkonservativen sagen in ihrem Wahlaufruf von 1888: „Die konservative Partei tritt im Interesse der religiös-sittlichen Jugendziehung und im Anschluß an die historische Entwicklung für die konfessionelle Volksschule ein, sie kann aber zu einer gesetzlichen Regelung der Verhältnisse der

Kirche zur Schule, wie sie der Antrag der Zentrumsparthei (Antrag Windthorst) fordert, die Hand nicht bieten.“

Wer mit dem Wortlaut des Antrages Windthorst die Überwältigung dazu auf dem Katholikentage in Trier im Herbst 1887 vergleicht, hat die treffendste Gegenüberstellung von dem Auftreten der Zentrumsparthei im Parlament und vor ihren Gläubigen auf den großen Versammlungen. Windthorst sagte hier: „Die Schule (nicht etwa der Religionsunterricht!) gehört der Kirche ganz allein. Zuvörderst muß das Schulaufsichtsgesetz aufgehoben werden. Die Frauen der unabsehbaren Schulinspektoren (d. h. der Schulväter. Verf.) müssen nie aufhören, in ihre Männer zu dringen, sie zu peinigen, dafür einzutreten, daß die Schulen wieder das werden, was sie früher waren, ganz und gar kirchlich.“ Auch Dr. Majunkes öfter zitiertes Wort: „Mag der protestantische Geistliche immerhin den Regierungspräsidenten als den Herrn seiner Schule betrachten; der katholische Priester wird in ihm nicht mehr sehen als den Pförtner, der ihm die Schultür behufs Erteilung oder Leitung des Religionsunterrichtes öffnet“, sticht scharf ab von seiner diplomatischen Haltung dem Ministerium Mühlher gegenüber.

Der eigentliche schulpolitische Techniker des Zentrums im preussischen Abgeordnetenhaus wurde nach Windthorst's Tode der Abgeordnete Dauzenberg, der seine Anliegen Jahr für Jahr mit seltener Beharrlichkeit vorgetragen hat. Am Schlusse seiner Rede am 14. März 1898 gab Dauzenberg folgende Zusammenfassung seiner Forderungen:

1. Die Volksschule ist eine Erziehungsanstalt, in jedem christlichen Staat eine christliche Erziehungsanstalt.
2. Nach den Grundsätzen der Konfession, welcher die Kinder angehören, die die Schule besuchen, muß diese Erziehung, und zwar unter Mitleitung der zuständigen Organe der Religionsgesellschaft stattfinden.
3. Dem Religionsunterricht ist in der Volksschule die erste und hervorragendste Stelle einzuräumen, und der Religionsgesellschaft, welche das Recht und die Pflicht hat, den Religionsunterricht zu erteilen oder zu leiten, dürfen Schwierigkeiten von der Unterrichtsverwaltung nicht in den Weg gelegt werden.
4. Der gesamte Unterricht in der Volksschule muß darauf Bedacht nehmen, daß die religiöse Erziehung nicht aus dem Auge gelassen werde.

5. Außer Turnen und Handarbeit für die Mädchen dürfen alle anderen Unterrichtsgegenstände nur insoweit zugelassen werden, als schulplanmäßige Unterrichtsgegenstände, insoweit sie die Hauptunterrichtsgegenstände nicht behindern und zur Belebung und Erfrischung der Kinder dienlich sein können.

6. Lesen, Schreiben und Rechnen sind diejenigen Gegenstände, auf die man hauptsächlich Wert legen soll und

7. — und das ist es, worauf ich am meisten Wert lege —: die Lehrpersonen in der Volksschule, alle Lehrer und Lehrerinnen, sind an christlich geleiteten Seminaren zu erziehen, und zwar in den Anschauungen der Konfession, der sie angehören; sie haben in der Schule so zu erziehen, daß wirklich eine christlich-katholische — bzw. eine christlich-evangelische — Erziehung im Auge behalten wird; sie haben auch christliche Gesinnung an den Tag zu legen und müssen an dem Leben der Kirche, der sie angehören, den vollsten, lebendigsten Anteil nehmen (Sehr wahr! im Zentrum), damit sie auch außer der Schulzeit den Kindern ein gutes Beispiel geben und auf diese Weise auch das Vertrauen der Gemeinde, wo sie wirken, und namentlich auch der Eltern sich erwerben können.“ (Bravo! im Zentrum.)

In dem Programm fehlt von den Forderungen des Zentrums nichts, aber die Formulierung ist so vorsichtig, daß der Uneingeweihte schwerlich alles das findet, was darin liegt. Man muß schon einige der Dauzenberg'schen Erläuterungen hinzunehmen. Ausgehend von einer recht ungewöhnlichen Auffassung von Schultechnik, kommt Herr Dauzenberg zum Beispiel zu dem Resultat: „Die Schulräte bei den Regierungen sind technische Räte, und das können bloß Geistliche sein.“ — „Kreis- und Lokalschulinspektoren können überhaupt nur Geistliche sein, und zwar aus technischen Gründen.“ Denn diese Schulinspektoren haben „die Schule nicht bloß dahin zu revidieren, ob die Kinder richtig und ausreichend unterrichtet werden, ob das Notwendige an Kenntnissen ihnen beigebracht wird, sondern auch dahin: Auf welchem religiösen Standpunkt steht der Lehrer? Nimmt der Lehrer teil an dem Leben seiner Kirche? Sieht er in der ganzen Schule darauf, daß die Kinder christlich-religiös erzogen werden, und zwar nach den Grundsätzen der Konfession, der die Kinder angehören?“

In derselben Sitzung des Abgeordnetenhauses hat der Abgeordnete Dr. Glattfelder, damals übrigens Königl. preussischer Seminarlehrer, „streng logisch nachgewiesen, daß der Pfarrer naturgemäß Lokalschulinspektor ist und daß die Gesetzgebung, die dies nicht zugesteht, und die auf solchen Grundlagen beruhenden Einrichtungen insoweit nicht christlich sind“. Durch solche Erläuterungen wird das Zentrumsprogramm schon weitaus deutlicher.

Über die Stellung der Lehrerbildungsanstalten zur Kirche äußert sich Majunke am klarsten: „Mit der Frage nach dem Charakter der Volksschule ist implizite auch die Frage der Lehrerseminarien gelöst. So wie diese, ebenso müssen auch die Seminarien beschaffen sein, und was wieder die Stellung des Direktors in diesen Anstalten betrifft, so erachten wir einen geistlichen Seminardirektor nur als eine Konsequenz der als notwendig erkannten konfessionellen Volksschule. Gehen wir auf die einzelnen Konfessionen über, so ist z. B. ein gewaltiger Unterschied zwischen einem katholischen Gymnasial- oder Realschuldirektor und dem obersten Leiter eines katholischen Schullehrerseminars. Solange konfessionell katholische Volksschulen bestehen, hat der letztere lediglich Gehilfen der Priester zu erziehen.“

Der Zentrumsabgeordnete Rintelen beantragte zum Gofler'schen Schulgesetzentwurf: „Leiter eines Seminars muß ein Geistlicher sein; seine Ernennung erfolgt auf Vorschlag des zuständigen Organs der betreffenden Religionsgesellschaft: sein Amt endet, sobald dies Organ ihn zurückruft.“

Die katholische Kirche hat mit ihrer Schulpolitik in den letzten Jahrzehnten erstaunliche Erfolge erzielt. Das Geheimnis dieser Erfolge beruht zum Teil sicherlich in der Macht der Kirche an sich, zum Teil aber auch in ihrer Methode, sich jeden Vorteil zunutze zu machen, sich als Säule des Staatswohls hinzustellen.

Wie die Kirche ihre Bedeutung für den Staat in andern Beziehungen immer wieder mit dem Hinweis auf die Sozialdemokratie darzulegen bemüht ist, so werden auch die Ansprüche auf die Schule hauptsächlich so motiviert. Besonders klar hat sich in dieser Beziehung Geheimer Oberjustizrat Rintelen in seinem Buche „Das Verhältnis der Volksschule Preußens zu Staat und Kirche“ (Paderborn 1888) ausgesprochen. Rintelen behauptet, daß

seit geraumer Zeit die höheren Lehranstalten mehr oder weniger aufgehört hätten, den Geist des Christentums genügend zu pflegen. Neuerdings sei die dadurch hervorgerufene Geistesverfassung aus den Kreisen der „Gebildeten“ in immer weitere Kreise der „weniger Gebildeten“ vorgeedrungen. Der Verfasser schreibt: „Es war dieses ein ganz naturgemäßer Vorgang. In jenen Kreisen galt und gilt es ja für ein Zeichen der ‚Bildung‘, den positiven christlichen Glauben zu verleugnen, gilt das Festhalten an diesem Glauben für ‚Beschränktheit‘. Beispiele ‚Höherer‘ reizen zur Nachahmung. Und es ist ja auch viel bequemer, unbehindert durch die vom Christentum auferlegten Pflichten, ‚außerhalb des Schattens der Kirche leben zu können‘. Dazu kam, daß in vielen Gegenden förmliche Systeme von Wandervorträgen eingerichtet wurden. Die Apostel des Rationalismus richteten ihr Hauptaugenmerk mit auf die Volksschullehrer, und war es ihnen gelungen, eine nicht unbeträchtliche Zahl derselben dem positiven Christentum zu entfremden. Inzwischen standen die Lehrer bis zum Jahre 1872 noch unter der ‚unerträglichsten Abhängigkeit‘ von dem Geistlichen, was verhinderte, daß die dem Christentum entfremdeten Lehrer mit ihren Theorien die Herzen der Kinder vergifteten.

Nun beachte man aber die Entwicklung der sozialdemokratischen Bewegung seit Erlaß des Schulaufsichtsgesetzes. In den ersten Jahren wuchs dieselbe nur langsam; je mehr Generationen aber aus der von der Kirche losgelösten Volksschule herausstraten, um so mehr nahm die Zahl der Sozialdemokraten zu, bis sie in den letzten Jahren rapide und schrecken-erregend gewachsen ist. Das Hauptkontingent liefern die jungen Arbeiter in den Städten und Fabrikzentren. Wer wollte da den ursächlichen Zusammenhang nicht erkennen! . . . In der katholischen Bevölkerung allerdings hat die Sozialdemokratie bisher keinen fruchtbaren Boden gefunden; der Grund ist, daß die Kirche trotz ihrer Ausweisung aus der Schule es verstanden hat, der Verführung wirksam entgegenzutreten. Es sei beispielsweise nur an die aufopfernden Bemühungen der Geistlichen um die Gründung und Ausbreitung der Gesellenvereine erinnert. . . . Wie lange aber die unermüdlichen Anstrengungen der Geistlichen noch von Erfolg bleiben werden, wenn die Schule nicht wieder mit der Kirche in innige Verbindung gebracht wird, steht dahin. . . . . Beginnt doch in der Tat in neuester Zeit auch in der

katholischen Bevölkerung die Sozialdemokratie Wurzel zu fassen. Es geschieht aber hauptsächlich gerade da, wo die Volksschule am durchgreifendsten von der Kirche losgelöst ist, nämlich im Posenischen. Dieser Umstand ist von schlagender Beweisskraft für die Notwendigkeit der innigen Verbindung der Schule mit der Kirche schon in rein staatlichem Interesse. Ohne Mitwirkung der Kirche, insbesondere der katholischen, gibt es kein Mittel zur Bekämpfung der Sozialdemokratie, weil nur durch die ‚Erziehung der heranwachsenden Jugend zum wahren Christentum‘ dem Wachstum derselben der Boden entzogen wird. Sobald dieses geschehen sein wird, muß nach dem natürlichen Gange der Dinge die Sozialdemokratie im Volke allmählich absterben.“

Wie wenig stichhaltig diese Behauptungen sind, geht aus den bereits mitgeteilten Angaben hervor. Bekanntlich ist in den evangelischen Bezirken Preußens die geistliche Schulaufsicht im großen und ganzen beibehalten, in den katholischen dagegen abgeschafft worden. Hätte Herr Hintelen recht, so müßte also die Sozialdemokratie in den katholischen Bezirken am stärksten gewachsen sein. Das ist aber nach den sonstigen Behauptungen der Vertreter der katholischen Kirche nicht der Fall. Insbesondere ist der Hinweis auf Posen völlig unzutreffend. Trotzdem hier die geistliche Schulaufsicht, auch ihre „wirksamste“ Form, die Lokalaufsicht, fast ganz beseitigt ist, stellt gerade diese Provinz die allerwenigsten sozialdemokratischen Stimmen. Im Regierungsbezirk Posen wurden 1903 — ich nehme dieses Jahr, um der Zeit, in der Hintelen seine Behauptungen aufstellte, möglichst nahe zu bleiben — nur 1,9, im Bezirk Bromberg 3,9 % sozialdemokratische Stimmen abgegeben, während z. B. in den doch überwiegend katholischen Bezirken Köln und Aachen 23,3 und 7,8 % der Wähler sozialdemokratisch stimmten (in den Städten Köln und Aachen 37,8 und 21,6 %, in Posen [Stadt] nur 7,7 %). Also die Behauptung Hintelens, Posen betreffend, ist ohne jede Kenntnis der Tatsachen ausgesprochen. Und auch die angebliche Widerstandsfähigkeit der katholischen Bevölkerung gegen sozialdemokratische Einflüsse existiert in dem Sinne nicht. Die verhältnismäßig geringe Zahl sozialdemokratischer Wähler in den katholischen Städten erklärt sich in erster Linie aus der geringeren Wahlbeteiligung. Es wählten in Köln 67,3, in Aachen 60,3, in

Crefeld 74,1, in Düsseldorf 63,6, in München 65,2 %; dagegen in den evangelischen Städten meist über 80 %, in Leipzig 81,7, in Magdeburg 83,9, in Hamburg 84,7, in Dresden 82,2 %. Der Einfluß der Kirche reicht anscheinend hin, manche Arbeiter von der Wahlbeteiligung zurück zu halten, nicht aber, sie für das Zentrum mobil zu machen. Ein Teil der katholischen Arbeiterschaft steht übrigens geistig so tief, daß er sich überhaupt nicht am politischen Leben beteiligt. In diesem Lichte erscheinen die gedachten Verdienste schon weniger groß. Wenn also Herr Hintelen im Anschluß an seine Ausführungen den Appell an die Staatsregierung und die Öffentlichkeit richtet: „Also nochmals, man entschließe sich doch endlich dazu, das etwa vorhandene Mißtrauen gegen das Wesen und die Ziele der Kirche auf die Mitwirkung bei der Volksschule fallen zu lassen, das Recht der Kirche auf die Mitwirkung bei der Volksschule voll und ganz anzuerkennen, und diese Anerkennung zu betätigen. Gerade auch das Wohl des Staates und die Erhaltung der gesellschaftlichen Ordnung ist davon abhängig. Was in dieser Hinsicht geschehen muß, das ist die Wiederherstellung der Mitaufsicht der kirchlichen Organe über die Volksschule, die Wiederüberlassung des Religionsunterrichtes in derselben an die Kirche, und die Wiederherstellung des mitmaßgebenden Einflusses der Kirche auf die Anstellung, Disziplin und Entlassung der Volksschullehrer“, so ist dieser Appell durch das Vorangegangene sehr mangelhaft begründet.

In seiner Landtagsrede zur lex Jedlitz vom 29. Januar 1892 sagte Herr Hintelen: „Ich behaupte, daß die Sozialdemokratie an sich nicht die Krankheit unserer Zeit sei. Die Sozialdemokratie ist nur ein Symptom. Die Krankheit unserer Zeit liegt viel tiefer, sie ist, wie der Herr Ministerpräsident vorhin gesagt hat, der Atheismus, der moderne Unglaube. Aus diesem modernen Unglauben geht nicht nur die Sozialdemokratie, sondern da gehen die Morde, Selbstmorde, die Verbrechen, die Unterschlagungen, die Unmasse von jugendlichen Verbrechern hervor.“

Man sollte diesen aufdringlichen Anpreisungen kerikaler Staatsrettung gegenüber sich an einen Ausspruch Friedrichs des Großen erinnern: „Die bürgerliche Regierung kräftig zu haben und jedem die Freiheit des Gewissens zu lassen; immer König zu sein und nie den Priester zu spielen, das ist das

sicherste Mittel, um den Staat vor Stürmen zu bewahren, die der dogmatische Geist der Theologen fortwährend zu erregen sucht.“

Aber man hat in hohen und höchsten Regionen an die große Macht der katholischen Kirche revolutionären Bewegungen gegenüber geglaubt und glaubt auch wohl heute noch daran. Karl Jentsch, dem als ehemaligem Priester wohl niemand ungenügende Sachkenntnis nachsagen wird, und noch weniger absichtliche Herabsetzung der Kirche, sagt aber mit Recht in seinem Artikel über Windthorst („Grenzboten“ Nr. 46, 1907): „Im achtzehnten Jahrhundert pflegten die Staatsmänner den ohnmächtig gewordenen Papst unhöflich, Kirchensachen überhaupt en bagatelle zu behandeln. Nach der Restauration fürchteten sich alle Potentaten vor der Revolution und schätzten den Papst als den vermeintlich stärksten Hort der Autorität nach dem russischen Kaiser. Auch nicht-katholische Regierungen umschmeichelten ihn und suchten durch ihn auf ihre Untertanen einzuwirken. Niemand nun ist darin weiter gegangen als Bismarck. In seinen Gedanken und Erinnerungen spricht er wiederholt ganz unbefangen davon und behauptet nur, daß des Papstes Einfluß auf die Politik der deutschen Katholiken zu schwach sei.“ Dadurch hat man unbewußt und ungewollt zwar nicht die Revolution unterdrückt, aber die Macht der Kirche ungemein erhöht. „Wenn man nun bedenkt, wie das Verhalten der Großen auf der Volkssphantasia wirkt, so wird man zugeben müssen, daß ihr Verhalten dem Papste gegenüber im neunzehnten Jahrhundert die übertriebene Vorstellung, die der gläubige Katholik vom Papste hegt, außerordentlich zu stärken geeignet war.“ (Karl Jentsch a. a. O.) Gelegentlich hat man in Deutschland von seiten der Regierung ja sogar die Kurie gegen das Zentrum aufzubieten versucht, so im Septennatsstreite, aber nicht mit dem gewünschten, sondern mit dem sicher recht unerwünschten Erfolge, den Windthorst in einer Rede im Gürzenich zu Köln in folgenden Worten feststellte: „Ich behaupte, es hat in diesem Jahrhundert noch keinen Zeitpunkt gegeben, wo die Autorität des Heiligen Vaters von aller Welt, von allem Volk, von klein und groß so anerkannt worden ist wie heute.“

Auch die übrigen Deduktionen, die darauf hinausgehen, Kirche und Geistlichkeit als den jeder Brandung trotzenen Fels hinzustellen, sind in allem Wesentlichen unzutreffend. Kirche und Geistlichkeit sind ebensowohl wie alle anderen Berufsstände ab-

hängig von allgemeinen Einwirkungen der Zeit oder von Einflüssen, die in ihrer Stellung selbst liegen. Als die Kirche die größte Macht hatte, als ihr die wissenschaftliche Kritik und die öffentliche Meinung noch nicht lästig wurden, stand die Geistlichkeit in ihrem religiösen Leben am tiefsten. Pfarrer Schilo<sup>1)</sup> zitiert mit einem gewissen Stolze folgenden Ausspruch des Historikers Lorenz:

1. Der Klerus ist (heute) von einer Reinheit, die im Mittelalter ohne weiteres jedem einzelnen Anspruch auf Heiligsprechung gegeben hätte.

(Die Hyperbel lassen wir passieren.)

2. Während die mittelalterliche Weltanschauung Bischöfe und Päpste kannte, welche vom Wort Gottes wenig wußten, wird heute in fünf Weltteilen kein völlig Unwürdiger zum Priester geweiht.“

So also sieht der jegige „gedrückte“, „staatlich zurückgesetzte“ Geistlichkeit gegenüber der des Mittelalters aus. Für jemand, der Kirche und Geistlichkeit mit demselben Maße mißt wie alle andern Einrichtungen und Stände, ist das selbstverständlich. Jeder Berufsstand sinkt in seiner Qualität, wenn er mit Privilegien ausgestattet ist. Auch unsere Ärzte, Richter und Verwaltungsbeamten stehen heute im allgemeinen sehr viel höher als ihre Kollegen in solchen Zeiten, in denen es eine öffentliche Meinung und eine parlamentarische Kritik noch nicht gab. Jeder Stand bedarf der Kontrolle durch die Allgemeinheit. Es ist deswegen eine durchaus unrichtige Deduktion, wenn man das Heil des Ganzen als abhängig darstellt von der größeren oder geringeren Macht eines oder des anderen Standes. Diese Macht kann praktisch oder unpraktisch, sie kann aus anderen Gründen notwendig oder nicht notwendig sein, aber sie muß immer in dem Willen der Gesamtheit ruhen, in der öffentlichen Meinung ihre Stütze haben, und sie muß jeden Augenblick einzuschränken oder aufzuheben sein. Niemals bieten die Befugnisse eines einzelnen Standes die großen Garantien, die die Vertreter kirchlicher Ansprüche in der Herrschaft der Geistlichen über die Schule erblicken.

Die protestantische Kirche hat, rein rechtlich betrachtet, eine andre Stellung zur Schule. Sie steht nicht neben dem Staate,

1) Kompaß in der Schulfrage, oder: „Wohin zielt die Agitation für die Simultanschule und gegen die geistliche Schulaufsicht?“ Wiesbaden, Rauch, o. J.

sondern im Staate, und was sie auf dem Schulgebiete fordert, verlangt sie nicht als primäres Recht, sondern als historisches Verdienst und als Anerkennung ihrer jetzigen Bedeutung für das Staatswohl und für das Seelenheil ihrer Angehörigen. Die protestantische Schulpolitik ist darum weniger entschieden und weniger einstimmig als die katholische. Sie wechselt mit der kirchlichen und politischen Stellung der Kirchenbehörden wie der einzelnen Geistlichen. Neben den ausschweifendsten Forderungen, die in mancher Hinsicht die der katholischen Kirche noch übertreffen, finden wir sehr gemäßigte Ansprüche und sogar den völligen Verzicht auf jegliche kirchliche Einwirkung auf die Schule.

Die grundsätzliche Auffassung der positiven und der mittleren Richtung in der evangelischen Kirche von dem Verhältnis zwischen Kirche und Schule und vom Unterrichtswesen überhaupt hat vielleicht der spätere Geheimrat Dr. Karl Schneider in seinem Buche „Handreichung der Kirche an die Schule“ (Welefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1867) in der Einleitung, in der er sich an die jungen Theologen wendet, am treffendsten ausgesprochen: „Seit ihrem Ursprung, vielmehr eben durch diesen, ist die Schule der Kirche verbunden. Sie ist ihr innerlich eingefügt, denn die Arbeit an den Kindern ist nur ein Teil jenes großen Werkes der Selbsterbauung (1. Petri 2, 5), das Christus der Gemeinde übertragen hat, und wenn wir die Unmündigen neben der Religion in allerlei anderen Dingen unterrichten, so geschieht es doch nur, um sie zur Aufnahme der ewigen Dinge und zur Arbeit im Reiche Gottes geschickter zu machen. Diese Verbindung ist aber auch äußerlich geordnet; die Leitung der Volksschulen Ihrer Gemeinde wird einen wesentlichen Teil Ihrer Amtspflichten bilden; denn der Ortsgeistliche ist der königliche Inspektor, der beständige Kommissar der Regierung bei der Schule. Daß dieses Verhältnis andauere, ist von der größten Wichtigkeit.“

Daß im übrigen so viele verschiedene Anschauungen als Köpfe in der protestantischen Kirche gerade in dieser Frage nebeneinander bestehen, vergegenwärtigt man sich am besten an der Hand eines Schriftchens von Pastor prim. Meißner („Die evangelische Kirche und die Volksschule. Kurze Vorschläge zur Lösung einer der brennendsten Tagesfragen,“ 1893, Selbstverlag). Die Abhandlung ist ein Vortrag, der gelegentlich der Einweihung der Schloßkirche in Wittenberg am 1. November 1892 in einer

Delegiertenversammlung der deutschen Pfarrervereine gehalten wurde und dessen Leitsätze von dieser Versammlung einstimmig angenommen wurden. Aus den Leitsätzen und den Grundsätzen zu einer Vorlage für die Provinzialsynode sind folgende Forderungen bemerkenswert: „Die sämtlichen Pfarrervereine Preußens treffen Vorkehrungen zur Überwachung (!) und Bekämpfung dessen, was in der Lehrerpresse unchristlich ist. Wir halten das Anwachsen der Schule zu einem selbständigen Organismus für eine den Staat, die Kirche und die christliche Familie bedrohende ernste Gefahr. Die geistliche Behörde mit dem Synodalvorstand hat ein Recht auf Mitwirkung bei Anstellung von Seminardirektoren und ersten Oberlehrern. Die Revision des Religionsunterrichts in den Seminaren geschieht durch kirchliche Kommissare, welche bei der Prüfung der Seminarabiturienten und der zweiten Prüfung eine Hauptstimme haben. Lehrer, welche antichristlichen und antikirchlichen Geist zeigen, sind aus ihren Ämtern zu entfernen. Ihre Lokation geschieht durch gemeinsamen Beschluß von Regierung und Konsistorium.

Das Lehramt ist der Kirchengemeinde- und Synodalordnung einzugliedern.“

So beschloß der Pfarrerverein!

So lauteten damals also wohl die Forderungen der Mehrheit in der protestantischen Geistlichkeit. Es ist anzunehmen, daß sich die Anschauungen inzwischen etwas geändert haben. Der Gedanke, daß „die Schule zu einem selbständigen Organismus“ heranwächst, erscheint heute auch wohl vielen ganz orthodoxen evangelischen Pfarrern nicht mehr als „eine den Staat, die Kirche und die christliche Familie bedrohende ernste Gefahr“.

Der Wittenberger Erklärung stehen aus früheren Jahrzehnten nicht viele, aus der letzten Zeit aber zahlreiche Kundgebungen gegenüber, auch von einzelnen Pfarrervereinen, die die technische Schulaufsicht ablehnen und für den Geistlichen nur den Vorsitz im Schulvorstande und damit verbunden die sogenannte Schulpflege verlangen. Als Führer dieser Richtung darf der ehemalige Pastor Billeßen-Berlin gelten. Er verlangt u. a.: „Unter der Voraussetzung, daß der Kirche ein Recht der Mitwirkung bei der Lehrerbildung und bei der Anstellung der Lehrer und Schulinspektoren zuerkannt werde, und daß dem Pfarrer als solchem Sitz und Stimme im Schulvorstande bzw.

in der Ortsschulbehörde gewährt werde, soll der Pfarrer auf die Lokalaufsicht, soweit sie eine schultechnische ist, verzichten.“ Die Schulpflege erstreckt sich nach Billeßens Auffassung „auf alle äußeren und inneren Angelegenheiten der Schule. Jedoch hat sie als solche kein Recht, in die eigentliche Technik der Schularbeit einzugreifen oder in betreff derselben bindende Vorschriften zu machen. Wo und wie ihr dies wünschenswert erscheint, hat sie sich mit der Schulinspektion in Verbindung zu setzen und vermittels derselben die ihr notwendig erscheinende Mithilfe zu erstreben. Dagegen liegt der Schulpflege wie die Sorge für den Wohlstand der Schule in jeder Hinsicht, so auch die wirksame Vertretung der Interessen der verschiedenen Schulinteressenten ob. Insbesondere gehört also zu ihr auch die Beaufsichtigung in sittlich-religiöser Hinsicht.“

Daß das wenig wäre, kann man nicht sagen. Der Schulinspektor wird von dem lästigen Tagesdienst entbunden. „Dagegen möchte man,“ wie Pfarrer Habermann (Zwinge) sagt, „die Disziplinaufsicht der geistlichen Ortschulinspektoren erhalten.“ „Das wäre der schlimmste Dienst, den man uns erweisen könnte. Denn gerade das macht unsere Stellung zu den Lehrern so schwierig, daß sie sich gewöhnt haben, in uns den staatlichen Büttel zu sehen. Wir wollen entweder gar nichts mit der staatlichen Aufsicht zu tun haben — dahin streben wir — oder sonst wollen wir auch die technische Schulaufsicht behalten.“

Der linke Flügel der protestantischen Geistlichen steht auf dem Standpunkte, daß die völlige Trennung von Kirche und Schule allein zu einem befriedigenden Verhältnis zwischen beiden Institutionen führen werde. In der protestantischen Geistlichkeit tritt auch die Auffassung bereits klar hervor, daß es sich für die Lehrer dabei um eine Standes- und Ehrensache handelt, und daß schon aus diesem Grunde eine Unterordnung der einen Institution unter die andere nicht möglich sei.

Von rechtsstehenden Vertretern der evangelischen Kirche ist auch gegen den Unglauben in den höheren Lehranstalten und gegen ungläubige Universitätsprofessoren manch hartes Wort gesagt und geschrieben worden, und es sind für den Oberkirchenrat die bei der Anstellung der Religionslehrer und Theologieprofessoren jetzt von Staatsorganen bzw. von den Universitäten ausgeübten Befugnisse oft genug verlangt worden. Es

ist also festzustellen, daß auch seitens gewisser Parteien in der evangelischen Kirche ein entscheidender kirchlicher Einfluß auf das gesamte Schulwesen einschließlich der Universitäten verlangt wird. Aber da die protestantischen Forderungen nicht auf einer so ehenen Basis ruhen wie die katholischen, so ist der Kampf dagegen ein Kampf mit gleichen Waffen und die Aussicht auf eine naturgemäße Grenzregulierung hier weitaus größer als der katholischen Kirche gegenüber. Während mit den protestantischen Forderungen eine Vereinbarung, eine Verständigung möglich ist, kann auf der anderen Seite nur eine Überwindung mit politischen Mitteln in Betracht kommen. Der historische Verlauf des Schulkampfes ist in allen katholischen Ländern derselbe; er führt entweder zur völligen Verkirchlichung des Schulwesens oder zur völligen Trennung der Schule von der Kirche und weiterhin zur Trennung der Kirche vom Staate.

Soll und muß die Schule die Forderung völliger Trennung stellen, und ist sie der Kirche gegenüber begründet?

Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß die Kirchen bedeutende pädagogische Funktionen erfüllt haben und auch in der Gegenwart noch erfüllen, daß sie somit ein natürliches Recht haben, an der Volksziehung in größerem Umfange beteiligt zu sein, und es ist einer der gefährlichsten Irrtümer der radikalen Parteien, wenn sie glauben, durch Machtanspruch die Kirche an die Wand drücken zu können. Jeder derartige Kampf gegen Mächte, die im Volksleben wurzeln, ist nicht nur aussichtslos, sondern für die Kämpfenden auch verderblich. Eine schulpolitische Partei, die eine Zukunft haben will, muß ihr Verhältnis zu den kirchlichen Ansprüchen auf das Erziehungswesen auf der Grundlage der Tatsachen regulieren.

Die pädagogischen Funktionen der Kirche sind nicht lediglich und nicht in erster Linie unterrichtliche, vor allen Dingen beschränken sie sich nicht auf die Einwirkung auf den Intellekt. Der Unterricht spielte in der Kirche immer nur eine geringe Rolle. Die Kirche ist gar nicht in so ausgesprochenem Sinne Lehrerin, wie ihr dies oft nachgesagt wird. Sie leitet, führt, lenkt, beeinflusst im guten wie im weniger guten Sinne mehr, als daß sie lehrt, aufklärt, entwickelt, freimacht. Die Kirche sucht den ganzen Menschen zu erfassen, sein intellektuelles, sein Gemüts- und Willensleben, und zwar nicht so sehr durch ihre Lehre, als durch ihre Kultformen, die das ganze menschliche Leben zu um-

spannen suchen, sich insbesondere der Höhe- und Wendepunkte des Menschenlebens bemächtigt haben und von diesen uneinnehmbaren Festungen aus die große Masse der Menschheit beherrschen und lenken. Wer die Kirche aus ihrer Position vertreiben wollte, müßte schon ein ähnliches System geistiger und sinnlicher Einwirkungen schaffen.

Schon aus diesen Gründen kann der Platz, den insbesondere die katholische Kirche im Jugendunterrichte beansprucht, keiner Kirche eingeräumt werden. Aber der Hauptgrund ist doch der, daß die Basis, auf der sie steht, zu schmal ist, daß das Gebiet der Kultur, auf dem sie errichtet ist, nur einen zwar wichtigen, in manchen Perioden alles andere überragenden, aber bei dem ständigen Wachstum anderer Kulturgebiete doch allmählich mehr zurücktretenden Teil des gesamten Kulturlebens ausmacht. Der natürliche Anteil der Kirche an der Jugendziehung bestimmt sich danach, in welchem Umfange die betreffende Kirche an dem modernen Kulturleben sich beteiligt. Kirchen, die abseits stehen von der Entwicklung der Wissenschaft und Kunst, ja diesen Entwicklungen sich feindlich gegenüberstellen, können nicht beanspruchen, daß man ihren Beauftragten die Pflege aller Kulturgüter bei der Jugend in die Hand gebe. Kirchen dagegen, die viel von der modernen Kultur in sich aufgenommen haben und bei denen der Gegensatz zur Wissenschaft und Kunst entweder überhaupt nicht vorhanden oder doch nur sehr gering ist, können in größerem Umfange am Jugendunterrichte beteiligt sein. Das Verlangen, Aufseher der Schule zu sein, ist natürlich auch hier ungerechtfertigt. Mit anderen Worten, die katholische Kirche kann ihrer Natur nach nicht dieselbe Stellung in der Schule beanspruchen, die man den evangelischen Religionsgemeinschaften zugestehen kann. In der Praxis hat sich das Verhältnis auch in dieser Weise geregelt. In Italien und Frankreich, den einzigen größeren katholischen Staaten, die ein ausgebildetes Schulwesen haben, sind Kirche und Schule streng getrennt. In den germanischen Staaten dagegen, insbesondere in den nordgermanischen rein protestantischen Ländern steht die Geistlichkeit auch heute noch mitten in der Schule, und es wird schwer sein, sie aus dieser Position zu verdrängen, und zwar um so schwerer, je mehr sie Errungenschaften der modernen Kultur in die Kirche selbst hinübernimmt.

Der preußische Staat versuchte bei der Durchführung



des Schulaufsichtsgesetzes die beiden im Staate vorherrschenden Kirchen in dieser Weise verschieden zu behandeln. Die katholische Geistlichkeit wurde der Schulaufsicht in der Kreis- wie in der Lokalinstanz zum größten Teil enthoben, während die evangelischen Pastoren im ungestörten Besitze der bisher ausgeübten Befugnisse blieben. Diese Maßnahme war an sich nicht falsch. Wollte oder konnte der Staat die sachmännische Aufsicht nicht sofort völlig durchführen, so war es richtig, mit der Entfernung des katholischen Klerus aus der Schulaufsicht den Anfang zu machen. Aber was an sich richtig ist, kann politisch falsch sein. Auf dem Boden desselben Staates darf es ungleiches Recht nicht geben. Der Staat kann inneren Wesensunterschieden nicht Rechnung tragen. Er muß formales Recht schaffen und diesem Rechte entsprechend verfahren. Der preussische Staat drückte mit seinem Vorgehen dem katholischen Klerus die schärfste Waffe gegen das Schulaufsichtsgesetz in die Hand. Mit Recht klagte man auf jener Seite über Verletzung der Parität und hat, wie der Augenschein lehrt, auf der ganzen Linie gesiegt. Alle für den Staat so beschämenden Rücksüge auf dem Schulgebiete, die Wiedereinsetzung des katholischen Klerus in die Lokalschulaufsicht und teilweise auch in die Kreisaufsicht, sind durch jene dem formalen Rechte widersprechenden Maßnahmen nötig geworden.

Anderes liegen die Dinge in konfessionell einheitlichen Staaten. Dänemark z. B. hat keine Veranlassung, weil in Frankreich, Italien und Amerika die völlige Trennung von Kirche und Schule durchgeführt ist, sie schon darum auch bei sich vorzunehmen, kann vielmehr diese Frage lediglich nach dem Charakter seiner Kirche und seiner Geistlichkeit entscheiden. Trotzdem muß aus anderen Gründen auch hier die Trennung eintreten, ohne daß indessen ein Gegensatz zwischen Schul- und Kirchenarbeit geschaffen wird, wie er überall besteht, wo die katholische Kirche aus der Schule verdrängt worden ist. Auch bei uns in Deutschland haben weite Kreise der protestantischen Geistlichkeit auf die althergebrachte Stellung in der Schule freiwillig verzichtet, nicht weil sie im Gegensatz zu dem stehen, was die Schule will, sondern weil sie die Bedeutung der Schule anerkennen, ihre Entwicklungshöhe respektieren und sich nicht mehr für kompetent halten, in dieser neu gewordenen Kulturarbeit die Meister und Werkführer zu sein. Sie tragen dem Gesetz der Differenzierung Rechnung, das alle Kulturentwicklung beherrscht.

## V. Vortrag.

### Historisches Anrecht und tatsächlicher Anteil der Kirche an den Schulen.

Die Schule wird bei weiterer Entwicklung zweifellos reine Staatschule werden, wobei die Beteiligung der Gemeinden als nachgeordneter Organe der allgemeinen Staatsverwaltung hier nicht in Frage kommt. Beruf und Pflicht, die Schule in Anspruch zu nehmen, hat der Staat allerdings erst, wenn er in seiner inneren Entwicklung eine gewisse Höhe erlangt hat. Nicht in jedem Staate kann das Recht zugestanden werden, die Schule in Anspruch zu nehmen. Die Schule ist Kulturübermittlungsanstalt. Nur Kulturstaaten können darum Schulen begründen und verwalten. In kulturell wenig entwickelten Staaten wird die Schule immer nur in gewissen vorgeschrittenen Gemeinden durch diese selbst oder durch private Gemeinschaften ins Leben gerufen werden können. Auf dieser Stufe kommt auch die Kirche als Schulen gründende und Unterrichtsanstalten leitende Korporation in Betracht, oft mehr als der Staat.

Auch der entschiedenste Gegner hierarchischer Gelüste kann nicht leugnen, daß es Zeiten gegeben hat, in denen die kirchliche Gewalt sich in reineren und gerechteren Händen befand als die staatliche Macht, daß die Interessen der Armen und Elenden und der Schwachen überhaupt, d. h. die eigentlichen „Volksinteressen“, am Altar oft mehr gewürdigt wurden als in den Burgen und Schlössern, in denen die Inhaber weltlicher Herrschermacht residierten. Insbesondere haben in Kulturpolitischer Beziehung die staatlichen Mächte bis in unsere Tage hinein vielfach nur mäßige Verdienste aufzuweisen gehabt. Oft genug ist die Haltung auch zielbewußter Regierungen auf diesem Gebiete schwankend und widerspruchsvoll gewesen. Es war für sie nicht der gewohnte Boden, sie bewegten sich in einer ihnen noch fremden Welt. Das Wort des großen Napoleon Pestalozzi gegenüber, er habe mehr zu tun, als sich um die beste Methode des Abc-Lernens zu be-

kümmern, bildet unbewußt oder bewußt für viele bedeutende Politiker und Staatsmänner die Richtschnur für ihre Stellungnahme zu Schulfragen. Daß man insolgedessen Jahrhunderte hindurch die Kirche als alleinige Pflegerin geistiger Interessen betrachtet hat, rächt sich heute vielfach recht bitter. Wer gewöhnt ist, Zeitverhältnisse unter historischen Gesichtspunkten zu betrachten, kann z. B. den Kampf der französischen Regierung gegen das kirchliche Schulwesen nicht mit ungemischten Gefühlen verfolgen. Welche Garantie bietet ein Staat, der bis in unsere Tage hinein dem Schulwesen nur geringe Beachtung geschenkt hat, und der auch heute noch nicht weiß, daß die Schaffung eines gut ausgebildeten, amtlich, politisch und materiell befriedigend gestellten Lehrerstandes das A und O aller staatlichen Schulpolitik ist, für eine dauernde und konsequente Bildungspflege? Und haben wir im „Lande der Schulen“ nicht dasselbe Schauspiel gehabt? Hat nicht auch der große Bismarck nach dem Kulturkampf seine „getreuen Kampfgenossen“ ganz und gar vergessen? Mancher patriotische Lehrer hat sein Eintreten für den Staat später schwer büßen müssen, denn als Staat und Kirche ihren Frieden geschlossen hatten, dachte man nicht mehr an die kleinen Leute, die man, oft gegen ihren Willen, in den Kampf hineingezogen hatte und die nun die Kosten des Friedensschlusses tragen mußten. Und heute? Man sehe sich das preussische Schulunterhaltungsgesetz an!

Aber das sind atavistische Rückschläge, die den dauernden Kurs nicht bezeichnen können. Für die Staaten des Deutschen Reiches ist die Frage, ob die Schule dem Staate gehöre oder nicht, zweifellos entschieden. In keinem deutschen Staat — auch in Preußen nicht — wird sie seitens der Regierung verneint, mag man sich auch kirchlicher Organe vorwiegend oder ausschließlich zur Bewusstseinsbildung der Schule und zur Durchführung anderer Maßnahmen des Staates auf dem Schulgebiete bedienen und das Schulhaus als Dependenz der Kirche einrichten. Das ist Ebbe, zeitweiliger Tiefstand im staatspolitischen Handeln, der nicht von Dauer sein, freilich aber nicht wieder gut zu machende Nachteile im Gefolge haben kann.

Für die Schulanstalten, die über das Volksschulziel hinausgehen, bedeuten diese Rückschläge zunächst nicht viel:

„Die Edeln drängt nicht gleiche Not mit uns;  
der Strom, der in den Niederungen wüthet,  
bis jetzt hat er die Höhn noch nicht erreicht.“

Der ganze Ansturm der klerikalen Ansprüche trifft zuerst und fast allein die Volksschule. Der grundsätzliche Standpunkt, daß alle Bildungsanstalten gleich zu behandeln seien und ihnen damit auch der Kirche gegenüber dieselbe Stellung eingeräumt werden müsse, findet in der Gesetzgebung und in der davon oft erheblich abweichenden Verwaltungspraxis bisher nur in wenigen Staaten des Deutschen Reiches volle Anerkennung. Ja, der Unterschied in der Behandlung der Anstalten hüben und drüben vergrößert sich insbesondere in Preußen zusehends und so bedeutend, daß konsequente Reaktionen in der „Kreuzzeitung“ und anderswo die Forderung vertreten konnten, das jetzige Kultusministerium zu trennen, die höheren Lehranstalten und die Universitäten mit allem, was Wissenschaft und Kunst anbetrifft, einem Unterrichtsministerium zu unterstellen und die Volksschule als Kirchengut dem dann abgetrennten Kirchenministerium zu überweisen.

Die Unterordnung der Volksschule unter die Kirche wird gern mit der Behauptung begründet, die Kirche sei die Mutter der Volksschule. Aber gerade diese historische Reklamation ist im wesentlichen unzutreffend. Die Kirche ist eine Schulumutter. Sie hat zahlreiche Schulanstalten ins Leben gerufen und Jahrhunderte hindurch unterhalten, ihnen die Lehrer gestellt und sie geleitet. Die ältesten Schulen auf deutschem Boden sind allerdings nicht kirchlichen Ursprungs. Sie rühren noch aus der Römerzeit her, waren aber in der Zwischenzeit meist zugrunde gegangen, so daß die jetzt bestehenden Schulanstalten, soweit sie in das früheste Mittelalter zurückreichen, wohl ausnahmslos kirchlichen Ursprungs sind.

Diese von der Kirche begründeten Schulen hatten auch im wesentlichen nur die Aufgabe, den künftigen Dienern der Kirche die nötige Bildung zu übermitteln. Vereinzelt dienten sie auch der Bildung der Sprößlinge vornehmer Geschlechter, nirgends aber waren sie Volksschulen.

Wenn also „Windthorst in Hannover wie in Preußen das Recht der Kirche auf die Schule verteidigte, so wurde sein staatsrechtlicher Dogmatismus noch außerdem durch seinen Mangel an Kenntnis der Weltgeschichte verstärkt. Die Kirche ist nicht, wie er meinte, die Schöpferin der Volksschule gewesen. Es hat in den alten Kulturstaaen vor der christlichen Ara Volksschulen gegeben, und städtische wie private Volksschulen waren auch im Mittelalter zahlreich, zuerst in Italien, dann später in Frankreich und Deutsch-

land, nur in der Zeit, wo der römische Klerus und die Mönche die einzigen Träger und Verbreiter der Schreib- und Lesekunst und der Wissenschaften im Norden waren, darf die Kirche den Ruhm für sich in Anspruch nehmen, unter der sehr wirksamen Beihilfe großer Monarchen Lehrerin der Völker, und zwar eben nur der nordischen, gewesen zu sein.“ (Karl Jentsch in dem Artikel „Windthorst“, „Grenzboten“ Nr. 46, 1907.)

Aus den alten kirchlichen Lehranstalten sind sowohl die Universitäten als auch die Gymnasien hervorgegangen. Den ganzen langen Entwicklungsgang hier zu schildern, ist nicht Zweck dieses Vortrages, um so weniger, als das Ende allgemein bekannt ist. Die Universitäten haben sich bereits am Ausgang des Mittelalters und beim Beginn der Neuzeit, die Gymnasien zumeist erst am Anfang des 19. Jahrhunderts von der kirchlichen Herrschaft befreit, und Universitäten und Gymnasien haben ihre Unabhängigkeit in nicht weniger schweren Kämpfen erringen müssen, als die Volksschule sie jetzt zu bestehen hat. Ein interessantes Dokument dieses Kampfes ist das Buch „über Schulinspektion oder Beweis, wie nachteilig es in unseren Zeiten sei, die Schulinspektion den Predigern zu überlassen, und wie vorteilhaft es dagegen sein würde, die Prediger der Inspektion der Schullehrer zu unterwerfen. Von M. J. P. Seidenstücker, Rektor des Gymnasiums zu Vippstadt. Helmstaedt bei C. G. Fleckstein 1797.“ In welchem Ton der Streit damals zum Teil geführt wurde, mögen folgende Proben zeigen: „Der Theologe hört seine Dogmatik oder Glaubenslehre, Kirchengeschichte, theologische Moral, schreibt ein exegetisches Heft über das ganze oder einen Teil des Neuen Testaments, und was weiter dahin gehört. Wir wollen annehmen, was jedoch nur als Ausnahme anzunehmen ist, daß ein Student der Theologie vielen Fleiß anwendet, und seine Hefte über die genannten Studien vom Anfange bis zum Ende auswendig lernt: ich frage jeden urteilsfähigen Leser, qualifiziert dieses Wissen den Inhaber zu einem Inspektor über Schulen? Ich gestehe hier meine völlige Unwissenheit, wie aus der einen oder der andern der genannten Wissenschaften irgendeine Fähigkeit für einen Schulinspektor abgeleitet werden könne. So weiß und begreife ich nicht, was die Hauptwissenschaft, die gesamte Dogmatik, von den verschiedenen Einteilungen der Theologie an bis zu der Communicatio Idiomatum und weiter hinaus zu der genannten Fähigkeit beitragen möge; Kirchengeschichte? wenn Streiffähigkeit und

Herrschsucht eine gute Tugend eines Inspektors ist, so liefert allerdings diese Geschichte reichlich die Materialien zur Erwerbung dieser Tugend.“ Der Verfasser stellt dann folgende Sätze auf:

„1. Auch der Prediger, welcher unter die geschicktesten seines Standes gezählt werden muß, steht in Hinsicht des Schulwesens einem geschickten Schulmanne weit nach.

2. Ob es gleich viel geschickte Prediger gibt, so ist es doch eine bekannte Wahrheit, daß der bei weitem größte Teil zu den mittelmäßigen und ungeschickten gehört.

3. Diese letztere Klasse ist von den inspektionstragenden Predigerstellen nicht ausgeschlossen, und da ihre Zahl bei weitem die größere ist, so kann man als sehr wahrscheinlich annehmen, daß wenigstens geschickte und ungeschickte Inspektoren abwechseln.“

Diesen Thesen fügt er hinzu:

„Aus diesen drei Sätzen läßt sich das Resultat ableiten, daß die quälionierte Inspektion unzweckmäßig und daher überall abzuschaffen sei. Denn nehmen wir selbst den besten Fall an, daß einer der geschickten Prediger Inspektor ist, so muß doch der Schulmann ceteris paribus, oder wenn in beiden Subjekten alles gleich ist, immer in seinem Fache noch geschickter sein, und so bleibt es mithin wenigstens sehr lächerlich, wenn man den weniger geschickten zum Aufseher des mehr geschickten macht. Nehmen wir nun aber gar an, wie wohl geschehen mag, daß diese Ehre einem von der zweiten Klasse zuteil wird, dann bleibt die Sache nicht mehr lächerlich, sie wird ärgerlich und empörend.“

Und um die geistliche Ortschulaufsicht vollends als absurd hinzustellen, leistet der Verfasser sich den ernstgemeinten Scherz, in dem Schlusskapitel „unmaßgebliche Gründe, warum vielleicht die Prediger mit vielem Nutzen unter die Inspektion der Schullehrer zu setzen sein dürften“, zusammenzustellen; er dehnt seinen Vorschlag so weit aus, daß auch „der Dorfschulmeister die Inspektion über seinen Prediger haben“ soll.

Diesigen Schulanstalten, auf welche die Kirche einiges Mutterrecht hätte, sind also lange in das Stadium der Selbständigkeit eingetreten und seitdem im großen und ganzen ihre eigenen Wege gegangen. Zwar hat es an Versuchen, die frei dahinschreitenden Töchter wieder ans Gängelband zu nehmen, nicht gefehlt, aber diese Versuche sind jederzeit so kläglich gescheitert, daß heute in kirchlichen Kreisen wohl kaum noch ernstliche Hoffnungen vorhanden sind, an den Stätten, wo die Wissenschaft gelehrt oder wo die

Jugend für die wissenschaftliche Bildung vorbereitet wird, noch einmal das Zepter zu schwingen. Wenn der Streit um die Besetzung der theologischen Lehrstühle im Sinne des Kirchenregiments erledigt werden sollte, so würde die theologische Wissenschaft an eine andere Stelle sich flüchten, und die Versuche, durch den Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten die kirchliche Herrschaft wieder zu betätigen, können in paritätischen und evangelischen höheren Lehranstalten kaum ein für die Kirche günstiges Ergebnis haben.

Der geschichtliche Entwicklungsgang der Volksschule ist ein wesentlich anderer als der der Universitäten und Gymnasien. Die Volksschulen sind nur vereinzelt aus kirchlichen Anfängen hervorgegangen. Am meisten trifft dies zu in bezug auf die Dorfschulen, wenigstens in dem Sinne, daß ein Dienstbesessener der Kirche, der Küster, in der Regel auch der erste Lehrer war, und daß sich hieraus eine Personalunion entwickelte, die zu beiderseitiger geringer Freude Jahrhunderte hindurch bestanden hat. Die städtischen Volksschulen haben zumeist einen nichtkirchlichen Ursprung. Sie sind aus den Schreibschulen, den deutschen Schulen und den Winkel- oder Klippischen hervorgegangen, die neben den städtischen und kirchlichen Lateinschulen und in Konkurrenz mit diesen sich behauptet und allmählich entwickelt haben. Es ist ein hochinteressantes kulturhistorisches Studium, nachzulesen, wie die Geistlichkeit diese Schulen von den ersten Anfängen an unterdrückte, chikanierte und schließlich gegen einen hohen Tribut, der gewöhnlich  $\frac{1}{3}$  des Schulgeldes betrug, duldete. Die Kirche hat seit Jahrhunderten auf dem Schulacker geerntet, ohne gesät zu haben. Allerdings könnte man auch das Umgekehrte behaupten. Kirchliche Stiftungen sind den Schulen zugute gekommen, und noch heute beziehen viele Schulen, die Volksschulen allerdings seltener als die höheren Lehranstalten, erhebliche Einkünfte aus kirchlichen Mitteln. Indessen darf man nicht vergessen, daß die aus älterer Zeit stammenden kirchlichen Stiftungen einen viel allgemeineren Zweck hatten als heutige Stiftungen dieser Art. Die Kirche wurde noch vielfach als die Vertreterin eines großen Komplexes von charitativer und Kulturarbeit betrachtet. Sie vereiniigte in sich Kultus-, Unterrichts-, Wohltätigkeits- und Krankenpflegeeinrichtungen, also Funktionen, die heute unter ebenso viele selbständige Körperschaften verteilt sind.

Das historische Recht der Kirche auf die Volksschule steht mit-

hin auf schwachen Füßen. Als die Mutter der Schule kann vielmehr mit größerem Recht die politische Gemeinde bezeichnet werden. In den Städten, in denen sich vor Jahrhunderten das Bedürfnis nach Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen bemerkbar machte, hat die Volksschule ihre erste Entwicklung aus primitiven Anfängen heraus durchgemacht. Sie war auf dieser Stufe von Ort zu Ort verschieden, wie es die besonderen gewerblichen und bürgerlichen Verhältnisse mit sich brachten. Diesen Schuleinrichtungen hat dann der Staat die jetzige allgemeine Ausdehnung gegeben. Allerdings haben die deutschen Staaten nicht von vornherein Mittel für den Volksunterricht zur Verfügung gestellt. Auch Preußen nicht. Der Staat wurde der Begründer der Volksschule zunächst nur als oberster Gesetzgeber und als der kraftvolle Vollstrecker von ihm getroffener Anordnungen. Erst nach Jahrhunderten haben die Staaten auch ihre Kassen geöffnet, um die weitere Entwicklung des Volksschulwesens zu ermöglichen. So ist also im wesentlichen die politische Gemeinde die Mutter und der Staat der Adoptivvater unserer Volksschule, und wenn um Eigentumsrechte an der Schule gestritten werden sollte, so könnten vom historischen Standpunkte aus nur diese beiden als Parteien in Betracht kommen.

Die jetzige Stellung der Kirche in und über der Volksschule schreibt sich auch nicht so sehr von jenen mehr oder minder zweifelhaften mütterlichen Funktionen her, sondern aus der Position, die ihr der Staat bei der Verallgemeinerung des Volksunterrichts im 17. und 18. Jahrhundert eingeräumt hat. Der Vater der geistlichen Schulaufsicht ist der absolute Staat, der in seiner Omnipotenz auch über die Kirche nach seinen Zwecken unbeschränkt verfügte. Das A. L.-R., das mit nicht mißzuerstehender Deutlichkeit die Schulen als „Veranstaltungen des Staates“ kennzeichnet, bestimmt in konsequenter Ausführung dieses Grundsatzes, daß „Schulen und Gymnasien, in welchen die Jugend zu höheren Wissenschaften oder auch zu Künsten und bürgerlichen Gewerben, durch Beibringung der dabei nützlichen oder nötigen wissenschaftlichen Kenntnisse vorbereitet werden soll“, „unter der Direktion der dem Schul- und Erziehungswesen vom Staate vorgelegten Behörde stehen“. Für die Volksschulen dagegen, über deren interkonfessionellen Charakter das Landrecht im übrigen keinen Zweifel läßt, werden jedoch in dem Abschnitte „von gemeinen Schulen“ folgende Bestimmungen getroffen: „Ge-

meine Schulen, die dem ersten Unterricht der Schulen gewidmet sind, stehen unter der Direktion der Gerichtsobrigkeit eines jeden Ortes, welche dabei die Geistlichkeit der Gemeinde, zu welcher die Schule gehört, zuziehen muß.“ Die folgenden Paragraphen enthalten nähere Bestimmungen darüber. Der Geistliche steht in allen diesen Bestimmungen neben der Gerichtsobrigkeit (in den Städten die Magistrate, auf dem Lande die Gutsherren), ohne ihn kann in der inneren Verwaltung der Schule nichts unternommen werden, er hat aber auch selbständig nichts zu entscheiden. „Wenn die Obrigkeit mit dem geistlichen Schulvorsteher über eine oder die andere bei der Schule zu treffende Anstalt oder Einrichtung sich nicht vereinigen kann, so hat die Provinzialbehörde die Entscheidung zu treffen. Daß hier der Geistliche lediglich als Staatsdiener gedacht ist, daß dem Gesetz die Absicht, den Geistlichen ein Privileg einzuräumen, gänzlich fern liegt, daß der absolute Staat vielmehr den Mann, den er am besten glaubte gebrauchen zu können, einfach als Schulaufscher bestellte, als unentgeltlichen Diener, ist oft genug dargelegt worden. Es entspricht das auch dem damals einfacheren Verwaltungsapparat, in welchem rein staatliche Funktionen vielfach von ehren- und nebenamtlich eingesetzten Personen wahrgenommen wurden.

Auf dem Boden dieser Bestimmungen haben die Geistlichen beider Konfessionen im Laufe der Zeit von der Volksschule Besitz genommen. Die Zeitverhältnisse kamen ihnen dabei zu Hilfe. Der frederizianische Geist, der am Ende des 18. Jahrhunderts noch stark genug war, ein Wöllnersches Religionsedikt hinwegzusegen, und der in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, wie in der Verwaltung überall, so auch auf dem Schulgebiete hervorragende Früchte zeitigte, wurde durch die politischen Vorgänge des 3. und 4. Jahrzehnts immer mehr zurückgedrängt und unterlag dann um die Mitte des Jahrhunderts der Reaktion völlig. Von dieser Zeit an wird auch der scharfe Strich zwischen der Volksschule einerseits und den höheren Lehranstalten andererseits gezogen. Die „eine einzige große Anstalt für die Nationalbildung der Jugend“ (Silberscher Gesegentwurf vom Jahre 1819) wird in eine Schule für das Volk und in eine anders geartete Schule für die Auserlesenen getrennt. Nach der Verfassung, nach der „die Wissenschaft und ihre Lehre frei“ ist, sollen „bei der Errichtung der öffentlichen Volksschulen die konfessionellen Verhältnisse möglichst berücksichtigt werden“, und sollen „den religi-

ösen Unterricht in der Volksschule die betreffenden Religionsgemeinschaften leiten“. Von alledem ist bei den höheren Lehranstalten nicht die Rede. In eben dieser Zeit erblickte auch die Vorschule das Licht der Welt. Als man die Bildung der breiteren Volksschichten nicht mehr nach den Grundfäden Pestalozzischer Humanitätspädagogik, sondern nach den Rezepten einseitiger Kirchenmänner regulieren wollte, ergab sich die Notwendigkeit, für die Kinder eines Teils des Volkes Anstalten beizubehalten, auf welche diese Pseudopädagogik nicht Anwendung fand. Denn so sehnlich auch die Reaktionsäre jener Tage einen Zuschnitt der „Elementarbildung“ nach kirchlichem Modell für andere wünschten, ihren eigenen Nachwuchs mochten sie solchen Schulen denn doch nicht anvertrauen. Auch war ohne weiteres vorauszusehen, daß die einflußreicheren Volkskreise eine Verkümmernng der Schulen für ihre eigenen Kinder nicht dulden, demselben Vorgehen gegen die Lehranstalten für die ärmere Jugend aber vielleicht wenig Widerstand entgegenzusetzen würden. Am klarsten hat Kultusminister von Bethmann-Hollweg sich in dieser Beziehung ausgesprochen. Der § 137 seines Unterrichtsgesetzes lautet: „Mit höheren Schulen können auch vorbereitende Elementarklassen verbunden werden, welche als integrierende Teile der Anstalt unter derselben Aufsicht und Leitung wie diese stehen und hinsichtlich der Einrichtung und Unterhaltung den Bestimmungen über die öffentliche Volksschule nicht unterworfen sind.“ Also Schulen, auf die seine volkfreundlichen Bestimmungen über den Volksschulunterricht nicht Anwendung fanden. Sein Nachfolger, Herr von Mühlner, hielt diese Schulen nicht nur für zulässig, sondern bereits für erwünscht.

Die nach dem Erlaß der Verfassung bis zum Jahre 1872 ausgearbeiteten preussischen Schulgesegentwürfe halten samt und sonders an der geistlichen Schulaufsicht über das Volksschulwesen fest, allerdings in verschiedenem Grade. Am meisten berücksichtigt der Ladenbergsche Entwurf den Grundsatz, daß die Aufsicht über das Schulwesen ein reines Staatsrecht sei. Der Entwurf kennt den „Ortschulinspektor“ nicht. „Dem Schulvorstande wird von Staats wegen die nächste Aufsicht über die sittliche Amtsführung der Lehrer sowie über die inneren Angelegenheiten der Schule in der Art übertragen, daß die letzteren der Vorstehende namentlich in betreff der Befolgung des Lehr-

planes, Methode des Unterrichts, Handhabung der Schulzucht und Disziplin wahrzunehmen, dem Schulvorstande die nötigen hierauf bezüglichen Mitteilungen zu machen und denselben zu den erforderlichen Beschlüssen zu veranlassen hat.“ Der Geistliche handelt nach diesen Bestimmungen also lediglich als Vorsitzender des Schulvorstandes. Für Bezirke (Kreise) werden besondere Schulinspektoren angestellt und vom Staate besoldet. Die Schulinspektion kann einem Geistlichen oder Schulmann im Nebenamt übertragen werden. Als Regel gilt jedoch, daß der Schulinspektor vom Staate besoldet wird, also im Hauptamte fungiert. Der Bethmann-Hollweg'sche und der Mühlers'sche Gesetzentwurf bestimmen dagegen, daß als Schulinspektoren, nach Maßgabe der Konfession der Schule von der Bezirksregierung in der Regel Geistliche ernannt werden. Allerdings ist die Regierung an die Person der Geistlichen dann nicht gebunden, „wenn in dem Bezirk überhaupt kein oder kein nach Ansicht der Regierung zur Schulaufsicht geeigneter usw. Geistlicher vorhanden ist“.

Erst das Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872 gibt dem Staate volle Freiheit in der Wahl der Schulaufsichtsbeamten. Irgendwelche Vorschriften in bezug auf sachmännliche Qualifikation enthält das Gesetz indessen nicht. Es ist lediglich ein staatsrechtlicher, aber kein schulpädagogischer Schritt, den der preussische Staat mit diesem Gesetze getan hat. Seine Handhabung ist darum auch völlig von der Richtung des jeweiligen Kultusministers abhängig. Auch Dr. Falk dachte nicht daran, sämtliche Kreisinspektionen mit Fachmännern zu besetzen, am allerwenigsten aber daran, mit diesen Ämtern vorwiegend oder ausschließlich seminarisch gebildete Lehrer zu betrauen. Die evangelische Geistlichkeit, die den „Kampf gegen Rom“ zum Teil mitmachte, wußte sich der Regierung gegenüber so zu stellen, daß in evangelischen Bezirken ein Wechsel in der Person der Schulaufsichtsbeamten nur ganz vereinzelt eintrat, das Gesetz in der Praxis also lediglich ein Kampfgesetz gegen die katholische Kirche wurde. Daß das auch den weiteren Maßnahmen auf dem Schulgebiete ungemein geschadet hat, ist bereits dargelegt worden. Die Beschwerden über Verletzung der Parität wurden begründeter und unbegründeterweise von katholischer Seite mit großer Entschiedenheit geltend gemacht und in der katholischen Bevölkerung als politisches Propagandamittel benutzt. Wenn Dr. Falk länger

im Amte geblieben wäre, so würde er jedenfalls von der Einseitigkeit in der Anwendung des Gesetzes zurückgekommen sein und die hauptamtliche Kreisinspektion auch in evangelischen Landesteilen durchgeführt haben. Bei seinem Rücktritte waren 176 Kreisinspektoren im Hauptamte angestellt. Es hat einer dreißigjährigen Entwicklung bedurft, um diese Zahl etwa auf das Doppelte zu bringen. (Der Etat für 1908 enthält 347, der Etat für 1909 365 und der für 1910 378 hauptamtliche Kreisinspektoren.) Diese Vermehrung ist aber nicht nur durch weitere Ausdehnung der hauptamtlichen Aufsicht erfolgt, sondern zum großen Teil auch durch Teilung der Bezirke in den Industriegegenden und den großen Städten.

Die hauptamtliche Kreisinspektion galt in Preußen aber auch nach Falk lange Zeit als eine unantastbare Errungenschaft. Erst neuerdings versuchte die Reaktion, auch hier einzusetzen. Dem Kultusminister Dr. von Studt wurden dringend verlangte neue Stellen vom Abgeordnetenhaus gestrichen; einen großen Schmerz hat man dem Minister damit aber schwerlich zugefügt, er „mäktigte“ seine an sich schon bescheidenen Ansprüche noch mehr: in seiner Amtszeit (1899—1907) erhöhte sich die Zahl der hauptamtlichen Kreisinspektionen von 316 auf 337, also im Durchschnitt jährlich um weniger als drei. Das ist kein beängstigend schnelles Tempo. Die Steigerung seit Herrn von Studt's Rücktritt (von 337 auf 378) ist demgegenüber erheblich.

Einen offensibaren Rückschritt insbesondere in katholischen Bezirken hat die preussische Regierung dadurch gemacht, daß sie den Geistlichen wiederum die Ortschulaufsicht übertragen hat. Während der Amtszeit Dr. Boffes ist wiederholt amtlich mitgeteilt worden, daß etwa 4000 katholische Ortschulaufsichtungen wiederum mit Geistlichen besetzt worden seien. Gegenwärtig ist der Zustand in Preußen so, daß die Schulen mit 6 und mehr Klassen, die einem Rektor unterstellt sind, vielfach eine besondere geistliche Ortschulaufsicht nicht mehr über sich haben, während alle anderen Schulen mit geringen Ausnahmen einem Geistlichen als Ortschulaufsicht unterstehen. Aktive Geistliche als Kreisinspektoren fungieren neben den 378 hauptamtlich angestellten etwas über 900. Begründete Aussicht auf erhebliche Änderung dieses Zustandes besteht unter den obwaltenden Verhältnissen nicht. Die Aufhebung einer Anzahl geistlicher Ortschulaufsichtungen an Schulen im Bezirk Arn-

berg im Jahre 1909 hat eine heftige klerikale Bewegung hervorgerufen; die Regierung hat allerdings nicht viel Notiz davon genommen. Die verlangte Rücknahme der Maßregel ist unterblieben, aber die Proteste bewirken natürlich, daß man mit demselben Schritt an anderer Stelle möglichst lange zurückhält.

In den anderen deutschen Staaten liegen die Verhältnisse teilweise günstiger. Die geistliche Ortschulaufsicht besteht noch in Bayern, Württemberg, Sachsen (für Schulen, die keinem Direktor unterstehen), den beiden Mecklenburg, Oldenburg, Altenburg, Waldeck, Schwarzburg-Rudolstadt. Sie besteht nicht mehr in Baden, Hessen, Weimar, Gotha, Koburg, Anhalt, Neuß jüng. Linie, Hamburg, Lübeck, Bremen. In Meiningen ist durch Gesetz vom 3. Januar 1908 die völlige Trennung von Kirche und Schule herbeigeführt worden. Auch der Religionsunterricht der Schule unterliegt keiner geistlichen Aufsicht mehr. In Österreich ist die geistliche Schulaufsicht durch das Reichsvolksschulgesetz von 1868 in allen Instanzen beseitigt. Die geistliche Kreis-schul-aufsicht besteht nur in wenigen deutschen Staaten, insbesondere in Bayern und Mecklenburg. Württemberg hat durch Gesetz vom 17. Juni 1909 hauptamtliche Kreis-schul-aufsicht erhalten. Die Mehrzahl der kleineren Staaten hat nicht nur hauptamtliche, sondern auch sachmännische Kreis-schul-aufsicht. (Näheres siehe „Der preußische Schulgesetzentwurf im Lichte der deutschen Unterrichts-gesetzgebung.“ Von J. Fews. Leipzig 1892, Julius Klinhardt.)

## VI. Vortrag.

### Wer wird die Schule befreien?

Unsere Erörterungen haben gezeigt, daß sich in der Praxis der Schulkampf auf den Kampf um die Volksschule beschränkt. Wenn die Träger des kirchlichen Gedankens die Hoffnung, dereinst auch wieder die höheren Stufen des Unterrichtswesens ganz oder teilweise zu beherrschen, auch nicht endgültig aufgegeben haben, so begnügen sie sich in der Gegenwart doch damit, die Volksschule für sich in Anspruch zu nehmen, und ihr Bemühen geht darauf hin, die Aufgaben der Volksschule so festzustellen, daß der Kirche die Leitung und Beaufsichtigung ganz naturgemäß zufällt, also eine möglichst scharfe Grenze zwischen dem Volksunterricht und den weiterführenden Bildungsanstalten zu ziehen.

Von wem ist eine Befreiung der Volksschule von der kirchlichen Herrschaft zu erwarten?

Die Blicke lenken sich naturgemäß zuerst auf den Träger der Schulhoheit, auf den Staat. Der Staat hat auch auf dem Schulgebiete, wie auf manchem anderen, sehr oft Veranlassung, der Kirche entgegenzutreten, insbesondere in katholischen Ländern. Hier hat die Schulfrage sogar gewöhnlich den Anstoß zu einer grundsätzlichen Auseinandersetzung zwischen beiden Faktoren gegeben. Solange aber zwischen Staat und Kirche Frieden herrscht, ist von dieser Seite ein Schritt zur Befreiung der Schule nicht zu erwarten.

Der Staat ist in der Praxis die Staatsregierung, also die Verwaltung und die Gesetzgebung. Die Verwaltung liegt fast ganz in den Händen von Beamten, und die Gesetzgebung erhält von hier aus ihre stärksten Direktiven. Da die an der Gesetzgebung und Verwaltung beteiligten Personen in wenig demokratischen Staaten, wie in Preußen, vorwiegend aus den höheren Gesellschaftsklassen hervorgehen, so sind sie mit den Lebens- und Bildungsinteressen der breiteren Volksschichten nicht besonders vertraut und stehen damit der Volksschule als solcher innerlich fern. Von ihnen also unter gewöhnlichen Verhältnissen eine Befreiung

der Volksschule zu erwarten, hieße Unmögliches erhoffen. Und die Unterrichtsverwaltung, die hierbei in erster Linie in Betracht kommt, liegt in den unteren Instanzen in den Händen von aktiven, in den oberen zumeist in den Händen von inaktiven Theologen, die bei der Emanzipation der Volksschule gegen sich und ihregleichen vorgehen müßten. Daß den übrigen Staatsbeamten der Volksschullehrerstand nach Vorbildung und sozialer Stellung ferner steht als die Geistlichen, erschwert ebenfalls jede diesbezügliche Aktion. Aus der Staatsregierung heraus kann in gewöhnlichen Zeitläuften ein solcher Schritt nur dann erwartet werden, wenn in der Regierung Kräfte tätig sind, die mit dem Volksschulwesen aufs innigste vertraut sind und die Lebensbedingungen dieses Instituts womöglich durch eigene Arbeit und eigene Leiden kennen gelernt haben. Mit anderen Worten: erst wenn Volksschullehrer in der Gesetzgebung und Verwaltung mit tätig sind, könnten staatliche Maßnahmen in der gedachten Richtung von selbst, ohne Anstoß von anderer Seite, mit einiger Sicherheit erwartet werden, das heißt aber, wenn die Befreiung der Volksschule bereits durch geführt wäre. Ein Staat, der lediglich aus antikirchlichen Gründen die Schule aus den Händen der Kirche befreit, wird sie auch keineswegs ohne weiteres in die Hände der Volksschullehrer legen. Kultusminister Dr. Falk, der sich für die Befreiung der preussischen Volksschule so große Verdienste erworben hat, bezweifelte die Befähigung der Volksschullehrer für die Schulaufsicht und berief vorwiegend frühere Geistliche und Gymnasiallehrer in dieses Amt. Der Fortschritt, der darin liegt, ist unter Umständen ein recht geringer, denn die in der Volksschule tätigen Kräfte gelangen dann ebensowenig zur vollen Entwicklung und Betätigung als unter geistlicher Schulaufsicht, und die aus dem eigenen Beruf in den Dienst der Volksschule übertretenden Oberlehrer und Geistlichen sind in der Regel nicht erste Kräfte. Wo, wie in kleineren deutschen Staaten, der Volksschullehrerstand in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts bereits zu größerer Anerkennung gelangt war, als die kirchliche Schulaufsicht beseitigt wurde, traf man die gesetzliche Bestimmung, daß die Leitung und Beaufsichtigung der Volksschule in die Hände von „praktisch geübten Schulmännern“ zu legen sei.

Von der Verwaltung der politischen Gemeinden kann die Volksschule ebensowenig erwarten. Soweit die Staatspolitik mit der Politik der Gemeinden parallel läuft, ist letztere gewöhnlich

nur ein Widerspiel der ersteren. Die Kräfte in den Gemeindeverwaltungen sind häufig sogar weniger tüchtig als die Staatsbeamten, die ganze Lebensauffassung oft noch idealloser, spießbürgerlicher. Was in den oberen Regionen der Staatsverwaltung gedacht und getan wird, wird in den Stadtverwaltungen nicht selten slavisch nachgeahmt. Es sind nur wenige Gemeindeverwaltungen, in denen ein selbständiges Leben und Streben bemerkbar ist. Dagegen ist das geistige Leben in den Gemeinden selbst für die Fortentwicklung der Volksschule natürlich von größter Bedeutung.

In reaktionären Zeitläuften werden hier die Kulturinteressen zum Kampfe gegen staatliche Maßnahmen herausgefordert. In den 50er und 60er Jahren haben z. B. die preussischen Städte sich erfolgreich gegen die Raumer-Mühlerische Schulreaktion zur Wehr gesetzt, und auch seit den 80er und 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts ist der allerdings geringe Fortschritt des preussischen Volksschulwesens im wesentlichen dem Vorgehen der Städte zu verdanken. Aber durch die Gemeinde wird niemals eine allgemeine Besserung herbeigeführt: das kann nur durch die staatliche Gesetzgebung geschehen, deren Aufgabe es ist, die Fortschritte im einzelnen auf das Staatsganze auszudehnen und zu übertragen.

Die stärksten Impulse zur Befreiung der Volksschule werden immer von denjenigen ausgehen, die in ihr und mit ihr stehen und fallen, die in der Schule arbeiten, mit der Schule emporsteigen und durch die Schule zur Teilnahme an den Segnungen des sie tragenden Gemeinwesens gelangen, von der Lehrerschaft, und denjenigen Bevölkerungsklassen, deren Jugend der Volksschule zugeführt wird.

Eine Lehrerschaft, die die Befreiung der Schule als ein „Geschenk der Götter“ oder als eine freundliche Gabe des unpersonlichen Staates oder einer besonders wohlwollend gesinnten mächtigen politischen Partei erhofft, kann bis auf den Sanct Nimmerleinstag warten. Niemand legt ihr den Freiheitsbrief als Geschenk auf den Tisch. Die Selbständigkeit und die soziale und berufliche Anerkennung wollen erarbeitet und erkämpft sein, und nur dann, wenn die Lehrerschaft diese Tatsachen klar vor Augen hat, kann sie zum Ziele gelangen und die Volksschule zum Ziele führen.

In der deutschen Lehrerschaft ist diese Erkenntnis auch durchaus lebendig. Aus ihr heraus ist alles das geboren, was der Lehrerstand für sich und für die Schule aus eigener Kraft geschaffen hat.



Die eigentliche Schlacht wird in der Schulstube selbst geschlagen. Was der Lehrerstand hier leistet, wie er die Geister weckt, sie mit dem Kulturinhalt der Gegenwart erfüllt, den einzelnen auf der Bahn des Lebens vorwärts bringt und sich dadurch in dem früheren Schüler einen dauernden treuen Freund sichert, in demselben Maße steigt er im Volksleben empor, und wenn Hunderttausende ihn daran hindern wollten. Gelänge es, in die Volksschule lauter Pädagogen von Gottes Gnaden zu bringen, lauter Männer, die nicht nur den ernststen Willen, sondern auch eine hervorragende Befähigung zum Lehren und Erziehen hätten, so würde der Lehrerstand die ihm gebührende Position im öffentlichen Leben leichter erlangen, ohne Kampf freilich auch dann nicht. Die Volkskreise, die der Volksschullehrer durch seine Arbeit sich verbinden kann, sind in der Gesetzgebung wenig ausschlaggebend und machen vor allem noch keine Kultur- und Schulpolitik. Sie haben an eigenen Sorgen hinreichend zu tragen und ringen selbst um Brot und Freiheit schwer genug.

Neben der Berufsarbeit, die für sich selbst spricht, muß darum auch der systematische Kampf für die Schule aufgenommen und durchgeführt werden. Auch hier steht zunächst jeder einzelne an verantwortungsvoller Stelle. Ihm fällt die Aufgabe zu, neben der gewissenhaften Ausübung seines Berufes seine Rechte wahrzunehmen und, wenn es sein muß, zu verteidigen und die eigene amtliche Position, soweit sie durch fremde Faktoren herabgedrückt und eingeengt wird, zu verbessern.

Aber was der einzelne nicht kann, das können mehrere, und was mehrere nicht zuwege bringen, das gelingt der Gesamtheit. Die Masse kann nur durch die Masse gezwungen werden.

Freilich ist die Masse an sich noch keine Macht. Sie wird es nur dadurch, daß jeder einzelne in ihr das gemeinsame Ziel fest im Auge hat, von der Masse getragen, seine Kraft aufs äußerste anspannt und rücksichtslos für das gemeinsame Ziel eintritt, was er als Angehöriger eines Ganzen, aber nicht als einzelner sich gestatten darf. Wenn die Organisation nicht die Kraft des einzelnen erhöht und nicht dahin wirkt, daß sich die Kräfte nicht gegeneinander wenden, so verfehlt sie ihren Zweck. Nur insoweit, als in der Masse derselbe Geist lebendig ist, dieselben Ziele, wenn auch mit verschiedenen Mitteln, erstrebt, dieselben Gegner bekämpft werden, kann von einer Vervielfältigung der Kräfte die Rede sein.

Die Organisation ist nicht ein Kuschelpolster für den einzelnen. Wo diese Auffassung um sich greift, wird die Wirkung des einzelnen vermindert, anstatt vergrößert. Darum muß auch bei der größten Ausdehnung des Lehrervereinswesens jeder einzelne Lehrer in der Schularbeit und im Schulkampfe seinen Mann stehen.

Die Arbeit auf der untersten Stufe, im kleinsten Kreise, ist auch hier wiederum die wichtigste. Nicht die großen Verbände, sondern die einzelnen lokalen Vereine müssen die dauernde, unmittelbare, auf die praktischen Verhältnisse bezügliche Arbeit leisten. Auch in dieser Beziehung bedeutet es eine Verminderung der Kräfte, wenn sich die kleineren Vereinigungen auf die größeren Organisationen verlassen und es darüber versäumen, an Ort und Stelle das Nötige und Nützliche mit Aufbietung aller Kraft zu leisten. Daß große Lehrerverbände um die Vertretung der Lehrer in den Schulvorständen, um die Berufung von Lehrern in leitende und Aufsichtämter, um bessere Einrichtung der Schulen, um ausreichende Gehälter petitionieren, will wenig besagen, wenn nicht jeder einzelne Mann und jeder kleine Verein die Gelegenheit, diese Forderung praktisch geltend zu machen, zu benutzen versteht.

Das deutsche Lehrervereinswesen hat eine glänzende Geschichte. Kein Stand hat sich aus so armseligen und gedrückten Verhältnissen emporarbeiten müssen als der der Volksschullehrer (Konrad Fischer, „Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes“. Hannover 1898, Karl Meyer). Und doch ist in diesem Stande von seinem ersten Auftreten an das Bewußtsein, eine große Kulturmission zu haben, lebendig gewesen (Otto Pautsch, „Der Berliner Lehrerverein“, Festschrift zum 25jährigen Jubiläum 1905, Berlin, Moritz Schnetter). Es bedurfte allerdings der Wogen der großen, bewegten Zeit um die Mitte des vorigen Jahrhunderts, um die stillen Zirkel, in denen die Volksschullehrer bis dahin größtenteils sich zusammengefunden, miteinander gearbeitet, an bescheidenster Geselligkeit sich erhoben und für ihre notleidenden Hinterbliebenen gesorgt hatten, an die Oberfläche des öffentlichen Lebens zu heben. Und mit voller Klarheit werden die schulpolitischen Forderungen des Lehrerstandes sogleich beim ersten Auftreten ausgesprochen und begründet. Wer die Beschlüsse der vom Ministerium Ladenberg einberufenen preussischen Lehrerkonferenzen des Jahres 1848 nachliest, glaubt die Programme lange tätiger, gut organisierter Verbände vor sich zu haben. Auch der

kalte Reif, der auf das frühlingfrische Leben in den nächsten Jahren fiel, konnte das geistige Leben in der Lehrerschaft nicht auslöschen. Zwar wurden die Vorkämpfer, ein Diesterweg, ein Wander u. a., aus dem Amte entfernt, aber die Lehrerschaft blieb den Ideen, die von begeisterten Führern vertreten wurden, treu. Der Allgemeine deutsche Lehrerverein konnte unternötzt werden, aber die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung hielt den Zusammenhang bis zum Anbruch besserer Tage aufrecht. Kaum ließ der Druck nach, so entwickelten sich die Lehrervereine wieder, und noch unter den Augen Mühlertagte im Jahre 1869 eine Deutsche Lehrerversammlung in Berlin. Zwei Jahre später wurde der neue Deutsche Lehrerverein eben da ins Leben gerufen. Der Verein hat sich unter schweren Kämpfen langsam, aber stetig entwickelt und umfaßt heute (1909) in 2916 Verbänden 119 036 Mitglieder. Eine schwere Krisis hatte er noch unter dem Kultusminister von Puttkamer zu bestehen. Die berühmte Aschermitzrede vermochte indessen seinen preussischen Verbänden nur einige hundert Mitglieder zu entziehen. Seitdem haben zwar keine amtlichen Maßnahmen, aber politische Vorgänge: Antrag Windthorst und Gründung des Katholischen Lehrerverbandes Ende der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts und die Gründung des „Neuen preussischen Lehrervereines“ unter agrarkonservativer Führung bezw. Beteiligung (1908), das Lehrervereinswesen bedroht. (Siehe weiter unten!)

Die deutschen Lehrervereine sind nicht eine Schöpfung der behördlichen Schulpflege. Sie sind darum in ihrem Bestande auch von dem Wohlwollen der Unterrichtsverwaltung nur in geringem Grade abhängig. Ob sie verlästert, gescholten oder verfolgt wurden, oder ob einzelne weiterblickende Schulaufsichtsbeamte, wie Kultusminister Dr. Boffe und Ministerialdirektor Dr. Kügler, die mit den Lehrervereinen engste Fühlung hatten, und die Schularäte Böckler und Hiescher ihre Tätigkeit unumwunden anerkannten — die Lehrer selbst haben an die Bedeutung und den Segen ihrer Vereine immer gleich unerschütterlich geglaubt.

Die Lehrervereine haben große nationale Aufgaben gelöst. Was die staatlich zersplitterte Schulbureaufkratie nicht vermochte, haben sie zuwege gebracht: sie haben in der Lehrerschaft eine einheitliche nationale Gesinnung, die über die Grenzpfähle der Einzelstaaten hinwegreicht, befestigt. Was das in natio-

nal und politischer Beziehung bedeutet, hat noch kein Historiker gewürdigt. Die Lehrervereine haben dem Lehrerstande gemeinsame Ideale gegeben, durch Begründung von Bibliotheken, wie die Leipziger Comenius-Stiftung und die Berliner Deutsche Lehrerbücherei, die Wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins, die Universitätskurse usw., erstklassige Bildungsanstalten für ihre Mitglieder ins Leben gerufen und durch Begründung eines Rechtsschutzes jedem Standesangehörigen eine Rechtssicherheit gegeben, die keine Behörde ihm verschaffen konnte. Sie haben die wirtschaftlichen Interessen des Lehrerstandes, die Fürsorge für die Hinterbliebenen in die Hand genommen und so ein weites Feld der pädagogischen Kulturpflege bebaut, das ohne sie brach gelegen hätte. In den Lehrervereinen findet der junge Lehrer bei seinem Eintritt ins Amt Anschluß an das pädagogische Leben und Streben. Er wird bekannt gemacht mit den Bewegungen auf seinem Arbeitsgebiete, mit einer weit verbreiteten und zum Teil auch gut geleiteten pädagogischen Presse und allen sonstigen Hilfsmitteln seiner Arbeit.

Was hat demgegenüber die geistliche Schulaufsicht in den letzten Jahrzehnten geleistet? Wo ist ein Mann aus diesen Reihen, der das Schulwesen in Wort und Schrift erheblich gefördert hätte? Lange, ehe man daran denken wird, dieses veraltete Institut endgültig abzuschaffen, ist es geistig abgestorben, hat es pädagogisch abgewirtschaftet. Wenn es einen Beweis dafür gibt, daß Schule und Kirche heute nicht mehr unter demselben Dache untergebracht werden können, so ist er hiermit geführt. Der Stand der Geistlichen, dessen Tüchtigkeit auf seinem Gebiete ich anzuzweifeln keinen Anlaß habe, steht längst völlig außerhalb der Schule. Der Geistliche steht der Volksschule innerlich nicht näher, oft aber ferner als Angehörige der anderen gebildeten Stände. Das hängt mit der starken Diesseitsentwicklung unseres gesamten Kulturlebens aufs engste zusammen.

„Die Universitäten haben schon im Mittelalter den Anfang gemacht, die höheren Schulen sind seit der Reformation gefolgt, zuerst in den protestantischen Gebieten, und im 18. und 19. Jahrhundert ist auch die Volksschule immer mehr verstaatlicht. Die Ursache für diese Bewegung liegt offenbar in dem allgemeinen Zurückgehen der Kirche, dem Vordringen des Staats als der herrschenden Form des modernen Lebens, was wieder mit der fortschreitenden Verdießseitigung der gesamten

Denk- und Empfindungsweise der abendländischen Völkerwelt in sichtbarem Zusammenhang steht: das Jenseits sinkt und verliert fortwährend an Motivationskraft, und mit ihm verliert die Kirche an Einfluß . . . Es sind noch nicht 200 Jahre, da war die ganze Schule, die gelehrte wie die Volksschule, eingetaucht in das Kirchenwesen und den Bekenntnisunterricht; seitdem ist er hier wie dort darauf beschränkt, ein Fach neben anderen zu sein; vielfach stellt er sich als ein abseits stehendes Fach dar, ja er wird wohl auch geradezu als ein Fremdkörper empfunden, als ein Überlebsel, das eigentlich zum Ganzen nicht mehr paßt und dessen Beseitigung nur noch eine Frage der Zeit sei.“ (Friedr. Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. S. 171 und 172. Aus Natur und Geisteswelt Band 100.) Daß viele deutsche Staatsregierungen diese Tatsache noch nicht praktisch anerkannt haben, vielleicht auch noch gar nicht kennen, ist eine der betrübendsten Tatsachen in der heutigen Schulpolitik.

Wo viel Licht ist, ist auch viel Schatten. Auch das Lehrervereinswesen zeigt manchen dunklen Punkt. Von dem großen Stamm des Deutschen Lehrervereins haben sich zahlreiche kleinere Zweige abgesondert. Infolge des Windthorst'schen Aufrufes zum Kampf um die Schule entstanden in den katholischen Landesteilen Vereine, die als ihren Zweck „die Hebung der Schule nach den Grundsätzen der katholischen Kirche“ bezeichneten. Die katholischen Lehrervereine haben sich aber nicht überall so entwickelt, wie ihre geistigen Väter es hofften. Ihre Mitglieder haben die Zusammengehörigkeit mit ihren andersgesinnten Amtsgenossen nicht überall vergessen. Die klerikale Schulpolitik kann sich kaum rühmen, in ihnen überall die Organe geschaffen zu haben, die sie braucht und haben wollte. Immerhin schwächt die Abtrennung die Aktionsfähigkeit des Lehrerstandes im Kampfe gegen die gemeinsamen Gegner, und einzelne dieser Vereine sind direkt Hilfstruppen der Schulgegner, vielleicht ohne es zu wissen und zu wollen.

Zahlenmäßig weniger erheblich ist die Absonderung evangelischer Lehrervereine. Eine Anzahl von kleinen Vereinen, „die in Christo, dem Gekreuzigten und Auserstandenen, allein das Heil der Welt erblicken, christlichen Glauben und Wandel unter ihren Gliedern zu befördern suchen und für das Recht evangelischer Eltern und evangelischer Volksschulen eintreten“ (§ 2 des Statuts

des Verbandes deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine), werden unter Mithilfe orthodoxer Geistlichen aufrechterhalten und zu gelegener Zeit dazu benutzt, die Kundgebungen der großen Vereine abzuschwächen. So beim Kampf um den Zedlitz'schen Schulgesetzentwurf und in dem Streite um die konfessionellen Bestimmungen des preußischen Schulunterhaltungsgesetzes.

Auch die Begründung besonderer Rektorenvereine hat wenigstens zeitweise die Geschlossenheit des Lehrervereinswesens beeinträchtigt. In größerem Maße ist dies auch durch die neuerliche Landlehrerbewegung geschehen; die aus ihr hervorgegangenen Vereine haben durch die Beimischung politischer (agrarkonservativer) Elemente an Bedeutung gewonnen, tragen aber auch gerade damit die Keime früheren oder späteren Zerfalls in sich. Wenn nicht alles trägt, werden aus diesen Vereinen die Vertreter bestimmter formulierter schulpolitischer Anschauungen und ausgesprochener Standes- (Landlehrer-) Forderungen bald verschwinden sein und nur die agrarkonservativen Heißsporne, denen die schulpolitischen Forderungen nur Mittel zum Zweck zu sein scheinen, darin zurückbleiben. Alle diese Absplitterungen werden nur dann eine dauernde Gefahr für den Lehrerstand, wenn sich schulefeindliche Tendenzen in den Einzelkörpern betätigen können. Sobald aber diese Vereinsgruppen über eine gewisse Größe hinauswachsen, erlangen die standesbewußten Mitglieder in ihnen das Übergewicht, und dann ist das verloren geglaubte Gebiet unter Umständen eine neu eroberte Provinz.

Und das Ziel des Kampfes? Es handelt sich nicht darum, in der Schule nun etwa an Stelle der Geistlichen die Lehrer zu unumschränkten Herrschern zu machen. Freilich muß die Amtstätigkeit des einzelnen Lehrers wie die Verwaltung der Schule als technische Angelegenheit frei bleiben von allen direkten unbefugten und störenden Einmischungen von Laien. Jede direkte Beaufsichtigung von Dritten ist ein Nachteil für die auf sich selbst gestellte Arbeit. Aber die Schule als Ganzes ist keine rein technische Angelegenheit. Sie kann deswegen auch nicht so behandelt werden wie etwa die Eisenbahn oder die Post. Nun hat man aber selbst bei diesen Verwaltungen den Beirat von Nichttechniken für notwendig gehalten. Im Schulwesen fehlt dagegen eine Beteiligung der nichttechnischen Elemente auf den höheren Stufen noch vollständig.

Bei der Aufstellung der Bildungsziele und bei der Erwägung

der Bildungsmittel müssen auch Laien tätig sein, weil es sich nicht nur darum handelt, daß der Techniker seine Aufgabe technisch richtig erfährt und erfüllt, sondern daß seine Arbeit den Ansprüchen der Kulturgesellschaft genügt. Der Befreiungskampf der Schule hat allerdings das nächste Ziel, den Lehrerstand in seiner Arbeit auf sich selbst zu stellen und von einer unwürdigen Bevormundung nicht technisch geschulter Dritter zu befreien. Aber das höhere und allgemeine Ziel ist doch, die Schule unabhängig zu machen von den Vertretern eines einzelnen beschränkten Kulturgebietes und sie auf die breite Grundlage unserer Gesamtkultur zu stellen. In den neben der Schulverwaltung einzurichtenden Schulvertretungen müssen darum alle Kulturkreise vertreten sein, und diese Schulvertretung darf bei den Ortsvertretungen nicht aufhören, muß vielmehr bis zum Unterrichtsministerium hinauf systematisch aufgebaut und mit Rechten ausgestattet werden, die eine wirksame Geltendmachung der in der Kulturgemeinschaft lebenden Erziehungsgedanken garantieren.

Die Erziehung der Jugend ist nicht das Geschäft eines einzelnen Standes. Der Lehrerstand ist nicht ein Berufsstand wie jeder andere. Seine technische Schulung bedeutet nicht seine ganze Aufgabe. Der Lehrer ist das Organ, durch das sich die lebende Kultur dem neuen Geschlecht mitteilen will. Seine Technik gehört ihm allein. In der Lehrkunst kann kein Laie ihm die Wege weisen. Aber das „Was“ — der Bildungstoff — wird von dem Leben selbst dargeboten und kann auch nur dann zweckmäßig gewählt werden, wenn nicht eine einzelne Berufsgruppe, deren Blick auf das Gesamtleben immer ein beschränkter ist, die Auswahl trifft, sondern die Berufsten und Tüchtigsten aus den verschiedensten Lebenskreisen zur Mitwirkung gelangen.

Wie ich zur den Aufbau der Schulvertretungen im einzelnen denke, läßt sich im Rahmen dieses Vortrages nicht ausführlich darlegen. Die besten Muster bieten in dieser Beziehung die Unterrichtsverwaltungen der größeren Schweizer Kantone (Zürich, Basel, Bern). Auch die österreichische Schulgesetzgebung hat in dieser Hinsicht Vorbildliches geschaffen. Einige kurze Andeutungen mögen aber zeigen, wie in Preußen eine Vertretung der Schule auf allen Stufen geschaffen werden könnte.

Gewöhnlich wird von Theoretikern die Forderung aufgestellt, an der Schulleitung müßten die verschiedenen Interessentengruppen, die Familie, die Gemeinde, die Kirche, der Staat, die Lehrer-

schaft, beteiligt sein. Ich stelle dieser Forderung die andere gegenüber: der selbständige Lehrkörper und der Verwaltungsapparat, den die Schule ebenso braucht, wie jedes andere Ressort, müssen durch Körperschaften ergänzt werden, in denen die verschiedenen Kulturkreise vertreten sind. Nicht die verschiedenen Interessentengruppen sollen auf dem Schulgebiete sich ausgleichen oder befehden, sondern die Schule soll sich aufbauen auf der Gesamtheit des Kulturlebens, und diese Sicherheit ist nur geboten, wenn neben den Schultechnikern, den Lehrern, die Vertreter der verschiedenen Kulturkreise an der Ausgestaltung der Schularbeit beteiligt sind.

Ich will Ihnen kurz sagen, wie ich mir das denke. Die technische Verwaltung der einzelnen Schulklassen bzw. der einklassigen Schule hat ohne jede Einschränkung der Lehrer, die Verwaltung einer mehrklassigen Schule der Rektor oder Hauptlehrer, über ihm steht der Kreis Schulrat, über diesem der Bezirks Schulrat und an der Spitze der Unterrichtsminister. Das ist der technische Verwaltungsapparat. Daneben sollte für jede größere Schule eine Schulvertretung bestehen, und in dieser sollte jeder Lehrer Sitz und Stimme haben und außerdem so viele gewählte Nichtlehrer, als Lehrer an der Schule sind, und einige Mitglieder der Gemeindeverwaltung. Der Leiter der Schule kann die Beschlüsse der Ortsschulvertretung zur Ausführung bringen oder die Ausführung ablehnen. Im letzteren Falle hat er seine Ablehnung der Kreis Schulvertretung gegenüber zu motivieren. Ein- und wenigklassige Schulen werden behufs Einsetzung einer Schulvertretung zu Gruppen vereinigt. Jede Gemeinde wählt hierzu so viele Vertreter, als sie Lehrer bzw. Schulklassen hat, und diese bilden mit den Lehrern und den Gemeindevorstehern die Schulvertretung. In kleinen Ortschaften für jede Schule eine Schulvertretung zu bilden, die zur Förderung der Schule etwas beizutragen vermag, ist unmöglich, denn nur ausnahmsweise sind darin geistige Kräfte, die die Aufgaben einer solchen Schulvertretung erfüllen, in genügender Zahl vorhanden.

In diesen Körperschaften, die also aus Lehrern und Nichtlehrern gleichmäßig zusammengesetzt wären, könnten die verschiedensten Unterrichtsfragen erörtert werden. Auf ihnen könnten sich die Vertretungen für den Kreis, den Bezirk und den Staat etwa in folgender Weise aufbauen.

Jede Ortsschulvertretung könnte einen Lehrer und einen Nicht-

Lehrer in die Kreis schulvertretung wählen und der Landrat und einige Kreis ausschußmitglieder hinzutreten. Die Kreis schulvertretung könnte über alle Beschlüsse, die in den Ortsschulvertretungen gefaßt, aber von den Schulleitern beanstandet worden sind, entscheiden. Jede Kreis schulvertretung könnte wiederum einen Lehrer und einen Nichtlehrer für die Bezirks schulvertretung wählen, und letztere ebenso zwei Vertreter für die Schulvertretung des ganzen Staates, die sich also in Preußen aus 72 Personen — wir haben 36 Regierungsbezirke — zusammensetzen würde. Den Bezirks schulvertretungen würde der Regierungspräsident und einige Regierungsräte, der Staatsschulvertretung der Unterrichtsminister und einige Ministerialräte angehören.

Diese Schulvertretungen sind als rein pädagogische Körperschaften gedacht, die keine andere Aufgabe haben, als die Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit der Schule zu beeinflussen. Sie würden also die pädagogischen Maßnahmen der Schule zu beurteilen haben, die Lehrpläne, die Schulzucht, die Zahl der Unterrichtsstunden, die Zweckmäßigkeit der Schulhäuser usw. Sie würden dafür zu sorgen haben, daß für die körperliche Erziehung der Kinder und für die freie Betätigung im Spiel die nötigen Hilfsmittel und Gelegenheiten geboten würden. Sie würden des weiteren zu beurteilen haben, ob in materieller Beziehung für die Schule gesorgt ist, ob die Lehrerbefoldungen, die Ausgaben für Bücher und Lehrmittel hinreichend sind oder nicht. Auch auf das Volksleben in pädagogischer Beziehung würde ihre Wirksamkeit sich erstrecken müssen.

Ebenso würden sie bei der Avancementsregelung des Lehrerstandes mitzuwirken haben.

Der Verwaltungsapparat, den die Gemeinde, die Kreise oder die Bezirksregierungen zur Erledigung der äußeren Schulangelegenheiten gebrauchen, bleibt hierbei ganz außer Betracht. Ob die Gemeindeverwaltung noch eine besondere Schuldeputation, und ob die Kreisverwaltung und die Bezirksverwaltung noch besondere Organe neben den Technikern in der Schulverwaltung beschäftigen müssen, ist eine reine Verwaltungsfrage. Auf die unterrichtliche und erzieherische Wirksamkeit der Schule würden diese letzteren Beamten und Körperschaften aber ohne jeden direkten Einfluß sein, sie würden nur wirtschaftliche, bureaukratische, statistische usw. Aufgaben haben, also als reine Verwaltungsorgane wirken.

Die Befreiung der Schule von der Kirche ist also einerseits eine Standesfrage der Pädagogen, der Erziehungstechniker, andererseits aber auch eine allgemeine Kulturfrage. Es handelt sich in der Schule darum, der jungen Menschheit die Möglichkeit zu sichern, vom Tische der Kultur alles zu nehmen, was ihr nach dem Urteil aller Kulturkreise frommt, und nicht nur das, was ein einzelner Stand, der der Priester, aus mancherlei Gründen als zulässig erachtet, und das zu entbehren, was derselbe Stand auszuschließen für gut hält. Es handelt sich um objektive Verwaltung und Verteilung der vorhandenen Kulturgüter, also darum, daß diese Funktionen in die Hände von Unparteiischen und Unbefangenen gelegt werden. Auch dieser Teil der Schulfrage ist somit eine große Kultur- und Volksfrage.

In der Praxis wird der Befreiungskampf indessen immer in erster Linie als eine Angelegenheit des Lehrerstandes erscheinen und von der Lehrerschaft selbst ausgefochten werden. Gewiß erkennen und fühlen alle höher Gebildeten die Unzulässigkeit der priesterlichen Bevormundung im Jugendunterricht, aber sie sind nicht mit Leib und Leben so direkt beteiligt, daß sie den Kampf hiergegen mit aller Kraft aufnehmen. Das können nur diejenigen, bei denen auch das persönliche Interesse mit im Spiele ist, die sich und ihre Arbeit dadurch entwertet und herabgedrückt sehen. Die Ablösung und selbständige Ausgestaltung aller Arbeits- und Verwaltungszweige ist auf demselben Wege zustande gekommen. Jede besondere Arbeit verlangt ihre besondere Ehrenstellung und ihre Selbständigkeit im Staatsorganismus. Solange ein Stand nicht eine besondere, eigenartige Aufgabe zu lösen und eine gewisse technische Durchbildung für sein besonderes Gebiet erlangt hat, kann er für die von ihm vertretene Institution die Selbständigkeit auch nicht verlangen. Die Berechtigung des Befreiungskampfes der Schule ist also abhängig von ihrer eigenen Entwicklung und der Entwicklung des Lehrerstandes. Die Schule, die innerlich kein Annex der Kirche mehr ist, darf es auch äußerlich nicht sein, und ist der Lehrerstand zu einer pädagogischen Arbeiterschaft geworden, die für die niedersten wie für die höchsten Stellungen die geeigneten Männer aufweisen kann, dann muß ihm auch die Schule zur Verwaltung übertragen werden. Nur von einem Stande, der allein auf dem Schulgrunde wurzelt, der seine ganze Hoffnung auf die Entwicklung der Schule setzen muß, ist zu erwarten, daß er auch seine ganze Kraft für die Schule einsetzt.

Alle Nebenberufe werden eben als Nebensachen behandelt, zeitweise vielleicht mit außergewöhnlichem Eifer, aber selten mit gleichmäßiger voller Hingabe. Das Herz des einzelnen hängt an dem, was ihn trägt und hält. Das Herz des Priesters gehört der Kirche und nicht der Schule. Alle anderslautenden Versicherungen beruhen entweder auf Selbsttäuschung oder sind Heuchelei. Niemand kann zweien Herren dienen. Man kann allenfalls seine Kraft, aber nie sein Herz teilen. Wären die Aufgaben der Schule und der Kirche dieselben, wäre die Schule, wie Majunke meint, „die Kirche der Kinder“, so wäre selbstredend der Priesterstand zur Beaufsichtigung der Schule befähigt. Da aber beide Institute grundverschiedene Aufgaben haben, so ist die Vertretung beider durch dieselben Persönlichkeiten eine Unmöglichkeit.

## VII. Vortrag.

### Die Erziehungsideale der deutschen Volksschullehrer.

Jeder ernste Kampf muß positive Ziele haben. Die Abwehr von Angriffen allein genügt nicht. Die deutsche Volksschullehrerschaft ringt nicht nur um die Befreiung der Schule von der Fremdherrschaft, die sie bedrückt und in ihrer Entwicklung hindert, sondern streitet für die Einrichtung und Ausgestaltung des Volksbildungs- und Volkserziehungswesens nach ihren Ideen. Und dieser Teil des Kampfes ist der weitaus wichtigere, wenn er auch in der Öffentlichkeit nicht so stark hervortritt als die Verteidigung der Schule gegen fremde Eingriffe. Erst der positive Inhalt eines Schulprogramms gibt seinen Vertretern die innere Kraft und die Ausdauer für den Kampf und die Arbeit.

Die deutsche Volksschullehrerschaft hat ein bestimmt umgrenztes und scharf gezeichnetes Schulideal. Es ist nicht in der Studierstube entstanden, nicht von einem einzelnen hellen Kopfe ausgekügelt, nicht von einer Stelle aus in die „Masse“ hineingetragen worden, sondern das Ergebnis harter Arbeit und schweren Ringens vieler oder aller und so allmählich Stück für Stück entstanden. Es zeigt darum auch die Eigenheiten aller historischen Gebilde. Es fehlt die strenge Symmetrie und der konsequente systematische Aufbau. Das Programm ist hier vollständiger, dort weniger vollständig, hier besser, dort weniger gut begründet, hier lebt es in jedem einzelnen, dort nur in wenigen Köpfen, hier bildet es den Schlachtrupf im Tageskampfe, dort nur die stille Hoffnung auf bessere Tage, das ferne Ziel des Strebens der Besten und Fortgeschrittensten.

Und doch ist es nicht schwer, aus den Anschauungen und Forderungen der deutschen Volksschullehrer ein systematisch vollständiges Schul- und Bildungsideal aufzustellen. Man gewinnt einen vollen Blick auf das Ganze, wenn man die Verhandlungen und Beschlüsse der großen und kleinen Lehrer-

vereine, der Lehrertage und Lehrerversammlungen studiert und zusammenstellt. Jede dieser Versammlungen greift aus der Praxis heraus, was gegenüber den Zeitverhältnissen besonders wichtig erscheint, oder was kleinere und größere Kreise besonders stark bewegt. Diese aus dem lebendigen Leben entquellenden Anschauungen und Wünsche sind ein soliderer Baustoff für ein vollständiges Programm als die Anschauungen und Wünsche eines einzelnen.

Man kann die menschliche Kultur mit einem Baume vergleichen, der mit vielen verschiedenen Früchten behangen ist. Je höher hinauf, um so köstlicher sind die Früchte. An diesem Zweige hängen andere als an jenem, denn auf den Baum sind Fruchtreifer verschiedener Art gepflöpft. Sie alle können von dem Kinde nach Maßgabe seiner Kraft und seines Verlangens errungen und genossen werden, nicht nur die unteren, oft vom Gewürm angefressenen und mit Staub und Erde bedeckten, auch nicht nur die von diesen Zweigen, sondern auch von jenen. Verbotene Früchte darf es für gewöhnlich nicht geben. Und nicht nur wenige Lieblingskinder sollen mit den Früchten erfreut und genährt werden, vielmehr alle ohne Unterschied, ob schön oder häßlich, reich oder arm, katholisch oder evangelisch. Da sie aber mit ihren kurzen und schwachen Armen nach den oberen Zweigen nicht greifen können, auch die besten Früchte nicht kennen, so brauchen sie Berater, die bis zu den höchsten Zweigen emporgestiegen sind, dort selbst gepflückt und nicht nur von den schönsten Früchten dort oben gehört haben. Diese Berater müssen aber auch wissen, wie man hinauf kommt und andere, Schwächere hinaufhebt. Das alles können nur starke, frei um sich blickende Menschen auf sich nehmen.

So etwa steht das Erziehungsideal der deutschen Volksschule vor dem Auge ihrer Lehrer.

Die erste Gruppe der Forderungen betrifft also die quantitative Vollständigkeit in der öffentlichen Erziehung und dem öffentlichen Unterrichte. Auch der Jugend des Volkes sollen nicht nur irgendwelche willkürlich bestimmte Bruchstücke des Kulturganzen dargeboten werden, sondern das objektiv Wichtigste und für die Entwicklung der Volkskraft Wesentlichste aus dem Ganzen der nationalen Kultur. Nicht nur alle Gebiete der Wissenschaft, sondern auch Kunst und Religion gehören in den Schulunterricht. Das Wahre wie das Schöne und das Gute sollen den geistigen Nährstoff der Jugend bilden.

Und die quantitativ vollständigen Bildungsgüter sind qualitativ so vollendet als möglich darzureichen. Daraus folgt weiter, daß diejenigen, in deren Hand die Jugendbildung gelegt wird, selbst an den Quellen der Wissenschaft, der Kunst und der Religion ihre Belehrung und Bildung erworben haben müssen und nicht mit irgendwelchen Surrogaten abgefunden werden dürfen. Die Bildung der Lehrer haben darum diejenigen Anstalten zu übernehmen, die den Quellen des Kulturlebens am nächsten stehen. Die Bildungsarbeit selbst aber ist eine Kunst, die sich auf die Kenntnis des Kulturlebens einerseits und auf die Kenntnis des menschlichen Organismus andererseits stützt: der Jugenderzieher muß nicht nur wissenschaftlich gebildet, sondern auch pädagogisch und methodisch geschult sein.

Die Ausübung des Schulamtes verlangt die Einsetzung der eigensten, persönlichsten Kräfte, verlangt eine Betätigung, die sich nicht schablonisieren und reglementieren läßt. Darum Freiheit der Bewegung und der Betätigung, keine bürokratische Fesselung! Für die Bildungsarbeit sind nur die besten und stärksten Individuen geeignet, nur sie können einen starken und dauernden Einfluß auf die Jugend ausüben. Darum müssen die Verhältnisse des Lehrerstandes so geordnet sein, daß tüchtige Elemente von dem Eintritt in den Lehrerberuf nicht abgeschreckt werden. Das verlangt eine entsprechende materielle und soziale Stellung des Lehrerstandes.

Und wie in der Auswahl der Kulturgüter für die Bildungsarbeit keinerlei tendenziöse Beschränkung stattfinden darf, so darf auch keine Beschränkung in bezug auf diejenigen, die gebildet und erzogen werden sollen, stattfinden. Nicht nur die Kinder irgendeiner Bevölkerungsgruppe, sondern die gesamte Jugend in Stadt und Land, die Jugend aller Stände, aller Konfessionen und beide Geschlechter sollen in gleicher Weise die Segnungen der nationalen Bildungspflege genießen. Damit dies geschehen kann, müssen die Hindernisse weggeräumt werden, die der Ausdehnung der Bildungsarbeit im Wege stehen, wie z. B. die Gesundheit und Sittlichkeit schädigenden Arten und Formen der Kinderarbeit, der Mangel an dem Notwendigen an Nahrung und Kleidung, die unzureichende Beschaffenheit der Lehrmittel usw.

Die Schule ist nicht die einzige Kulturübermittlungsanstalt, sie ist nur ein Teil der Kulturpflege, muß aber, um ihre Aufgabe

erfüllen zu können, die Wirksamkeit aller anderen Erziehungsfaktoren im Auge behalten und danach die Gebiete bestimmen, auf denen sie besonders tätig sein muß und die sie unbearbeitet lassen kann. Das verlangt sorgfames Studium der häuslichen Verhältnisse und der neben der Schule erfolgenden Erziehung. Dies betrifft fast das ganze Gebiet der Körperpflege, die im Hause und auf den Spielplätzen sich vollzieht, aber von der öffentlichen Erziehungsanstalt in ihrem Programm beachtet und, soweit es nötig ist, ebenfalls gefördert werden muß.

Auf allen diesen Gebieten hat die deutsche Volksschullehrerschaft für den Ausbau der Schule gearbeitet und gekämpft und alle diejenigen Einflüsse abzuwehren gesucht, die dieses Schulideal in irgendeiner Hinsicht zu trüben und zu verunstalten versucht haben. Den Kampf in seiner Vollständigkeit hier zu kennzeichnen, ist nicht möglich. Es können nur einzelne Symptome, einzelne Bilder daraus gezeichnet werden.

Keine willkürliche Beschränkung der Jugend auf einzelne Gebiete des Kulturlebens! Wie oft aber ist dies geschehen! In der nicht weit hinter uns liegenden Regulativezeit waren selbst in den Lehrerseminaren die „sogenannten“ Klassiker verboten. Mit Claudius und Hebel und andern Dichtern dritten und vierten Ranges nicht nur, sondern mit Kinderschriften sollten die Erzieher des Volkes geistig so präpariert werden, daß sie in der bescheidenen Rolle, die die damalige Staatsweisheit ihnen zugedacht hatte, sich wohl fühlen und die „höheren Gesichtspunkte“ andern überlassen möchten. Daß zur selben Zeit Goethe, Schiller, Lessing, Herder auch nicht einmal dem Namen nach in einer Volksschule, die nach den Vorschriften der Regulative eingerichtet war, existierten, ist selbstverständlich. Die Naturwissenschaften und die Realien überhaupt haben sich erst in langen, schweren Kämpfen die Volksschulen erobern müssen, und auch heute noch verbannt man aus ihren Räumen manche Gedanken, durch die zwar nicht die Religion, aber gewisse kirchliche Dogmen in ein ungünstiges Licht gerückt werden könnten. Die Entwicklungsgeschichte, die Entwicklungslehre, die das Denken in der gesamten gebildeten Welt beherrschen, sollen im Volksschulunterricht nicht erwähnt werden. Man überläßt die Einführung in diese Gebiete der radikalen Presse, die selbstverständlich keine feineren pädagogischen Rücksichten auf ihre Leser nimmt, diese Partien vielmehr als Kampfmittel gegen die Kirche benützt.

Dagegen werden von anderer Seite zur Vervollständigung des Volksschulplanes gewisse Fächer dringend empfohlen, deren praktischer Nutzen nicht zu verkennen ist, wie der Haushaltungsunterricht für Mädchen und der Handarbeitsunterricht für Knaben. Daß die Lehrerschaft sich diesen Fächern gegenüber im ganzen nicht besonders freundlich gestellt hat, kann man bedauern. Es wird aber erklärlich, wenn man sich gegenwärtigt, daß diese Dinge häufig auf dem Grunde eines reaktionären Bildungsplanes empfohlen werden und daß die an und für sich sehr schätzbaren Bildungstoffe nicht immer für die gesamte Jugend, sondern oft nur für die in der Volksschule sitzenden Kinder verlangt werden.

Die quantitative Vollständigkeit des Volksschulunterrichtes ist in Deutschland in sehr verschiedenem Grade und zum Teil erst vor einem Menschenalter erreicht worden. Das zeigt am besten eine Gegenüberstellung der Stundenpläne der deutschen Volksschulen, wie sie in den Jahren 1894—1896 bei der Behandlung des Themas „Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule“ in den Organen des Deutschen Lehrervereins<sup>1)</sup> erfolgte. Erst durch die „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872 wurden Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Zeichnen und Turnen, letzteres nur für Knaben, in sämtliche preussische Volksschulen eingeführt und mit einer Stundenzahl bedacht, die die bisherige Anomalie in der Bevorzugung des religiösen Lehrstoffes einigermaßen beseitigte. In einigen andern deutschen Staaten ist in dieser Beziehung Vollständigkeit und harmonische Ausgestaltung der Stundenpläne noch nicht in demselben Maße erreicht. So hatten z. B. die Augsburger Volksschulen im Jahre 1895 in den vier Oberklassen nur je eine Stunde Geschichte, je eine Stunde Geographie und je zwei Stunden Naturkunde, dagegen in diesen Klassen je vier Stunden Religionsunterricht. Die Stuttgarter Volksschulen hatten zur selben Zeit in der 4., 3. und 1. Klasse je sechs, in der 2. Klasse sieben Stunden Religion, dagegen nur vier Stunden für sämtliche Zweige des Realienunterrichtes und in den Mädchenschulen keinen Zeichnen- und Turnunterricht. Für die ländlichen Schulen Württembergs galt noch die Bestimmung des Normallehrplanes: „Bei einer Schulzeit von 26 Stun-

1) S. Päd. Ztg. 1895, Nr. 5—13.



den soll ein Drittel für Religionsunterricht mit Einschluß des Memorierens zur Verwendung kommen. Der Rest sowie die über die Zahl 26 hinaus verfügbaren Stunden werden den übrigen Fächern in der Art zugewiesen, daß die der Sprache  $\frac{3}{7}$ , Rechnen und Raumlehre  $\frac{2}{7}$  und Realien nebst Singen ebenfalls  $\frac{2}{7}$  erhalten.“ Diese Bestimmungen sind neuerdings etwas gemildert worden. In einigen kleineren deutschen Staaten waren ähnliche Stundenpläne in Anwendung und sind es zum Teil wohl auch heute noch.

Die preußische Volksschule verdankt die quantitative Vollständigkeit ihres Lehrplanes den „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872. Sie traten an die Stelle der überberufenen Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854, die es sich zur Aufgabe gemacht hatten, „das Unberechtigte, Überflüssige und Irreführende auszuscheiden und an seiner Stelle dasjenige auch amtlich zur Befolgung vorzuschreiben, was von denen, welche die Bedürfnisse und den Wert einer wahrhaft christlichen Volksbildung kennen und würdigen, seit lange als notwendig gefühlt, von treuen und erfahrenen Schulmännern als dem Volke wahrhaft frommend und ausführbar erprobt worden“ war. „Der Gedanke einer allgemeinen menschlichen Bildung“, heißt es weiter, „durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstraktem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen.“ „Das Leben des Volkes verlangt keine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christentums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Grundlage durchdringen, ausbilden und unterstützen soll.“ Die Regulative wollten eine einseitig religiös-konfessionelle Schulung in dem frömmelnden Gewande, die sie dem Spotte der Zeitgenossen und späterer Tage preisgegeben hat. Demgegenüber enthalten die „Allgemeinen Bestimmungen“ die Anerkennung, daß die Volksschulen nicht eine für die niederen Volksklassen berechnete, besonders gefärbte Bildung zu übermitteln haben, sondern einen Abschnitt der allgemeinen Menschenbildung. Die „Allgemeinen Bestimmungen“ sind liberal und humanistisch. Und das gibt ihnen ihren bleibenden Wert in der Geschichte des preußischen Volksschulwesens. Sie bringen mit Ausnahme des fremdsprachlichen Unterrichts die Elemente alles in allgemeinen Bildungsanstalten überhaupt gelehrtens Wissens in einem gewissen

Ebenmaß in die Volksschule hinein. Zwar ist die Zahl der Religionsstunden gegenüber der in andern Anstalten erteilten noch groß, aber man findet darin keinerlei Absichtlichkeit. So kann man mit gutem Gewissen behaupten, daß die „Allgemeinen Bestimmungen“ aus dem Bestreben, dem Volke seinen Anteil an den Geisteskräften der Nation in tendenzfreier Form zu bieten, geboren sind und deswegen in schulpolitischer Beziehung einen großartigen Fortschritt bedeuten. Wenn man aber die heutigen Volksschullesebücher, Leitfäden und Lehrbücher, die Hilfsmittel für den Seminarunterricht aufmerksam studiert und mit denselben Lehrmitteln aus den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts vergleicht, so ist leider nicht zu verkennen, daß der regulative Geist durch tausend Spalten und Rigen des Schulgebäudes, vielleicht auch durch die offenen Türen, sich wieder eingeschlichen hat. Auch ministerielle Verordnungen, wie die Verfügung, betreffend Vermehrung der Religionsstunden und die Erteilung des Geschichtsunterrichtes, bedeuten eine Rückkehr zu den Grundsätzen der Regulative. Und wenn der Abgeordnete D. Hackenberg in seiner Rede zum preußischen Schulkompromiß verlangte, daß der gesamte Volksschulunterricht sich in den Schranken der Konfession bewege, so wird damit von dem Angehörigen einer Partei, die Besitz und Bildung repräsentiert, das alte Volksschulprogramm der Regulative in aller Form akzeptiert und als modernste Schulpolitik einer vorgeschrittenen Partei auf den Thron gesetzt. Wohl der schlagendste Beweis, daß der Schulkampf auch auf diesem Gebiete keineswegs zu Ende ist.

Zur quantitativen Vollständigkeit des Lehrplanes gehört auch, daß die nationale Kunst in denjenigen Schöpfungen, in denen sie lebendig und wirksam zu den Sinnen und der Gedankenwelt der Kinder spricht, im Schulunterrichte Heimatrecht erlangt. Die künstlerische Erziehung der Jugend hat die Lehrerschaft seit Jahren beschäftigt. Es ist auch gelungen, Künstler und Dichter für diese Bewegung zu interessieren und eine Reihe von Hilfsmitteln und methodischen Wegen für die künstlerische Bildung der Jugend zu schaffen. Insbesondere die Hamburger Lehrerschaft hat sich in dieser Beziehung hervorragende Verdienste erworben. Ausgehend von der Jugendliteratur, in der eine Pseudodichtung schlimmster Art Halbes, verwässertes Tendenzlöses und Unkindliches in sich vereinigte, gelangte man bald dazu, auch die Aufnahme von Werken der bildenden Kunst in den Schul-

unterricht und das Schulleben zu prüfen und zu befürworten. Theateraufführungen und Kinderkonzerte schlossen sich an. Ob alle diese Vorschläge brauchbar und die Wege gangbar sind, soll hier nicht näher untersucht werden. Sollen alle die hoffnungsvollen Keime in der Bewegung zur vollen Entwicklung kommen, so ist noch eine große Arbeit, und zwar von Künstlern und Pädagogen gemeinsam, zu leisten.

Und die Lehrerschaft will auch die religiöse Kultur nicht vernachlässigen, noch viel weniger die Religion aus der Schule entfernen. Die großen Lehrerversammlungen haben in dieser Beziehung sogar programmatische Erklärungen nicht für überflüssig gehalten. Erinuert sei z. B. an die Ausführungen Clausnigers auf dem denkwürdigen Berliner Lehrertage von 1890, auf dem Dr. Dittes seine viel angefeindete Rede gehalten hatte. Allerdings ein Religionsunterricht, der lediglich die von der betreffenden Kirche für den Jugendunterricht zugelassenen religiösen Erscheinungen heranzieht und damit den Kindern mehr als neun Zehntel alles dessen vorenthält, was die Menschheit in ihrem Sehnen nach irdischem Glück, nach Zuständen, die es im irdischen „Jammertal“ nicht gibt, aber auch beim Suchen nach Wahrheit und Licht geschaffen hat und was andere organisierte Religionsgemeinschaften in feste Formen gebracht haben, findet bei einem großen Teil der Lehrerschaft kaum noch Anerkennung. Wie weit sich die Kreise ausdehnen, die auf demselben Boden stehen, auf den die vorliegenden Vorträge sich stellen, soll hier nicht näher untersucht werden. Zweifelsfreie Feststellungen in dieser Richtung dürften auch kaum möglich sein. Es sind auch nicht alle bereits zu festen Anschauungen und Entschlüssen gekommen. Aber in der Lehrerschaft werden alle religiösen und religionspädagogischen Fragen mit großem Eifer und Ernst verfolgt. Und das ist gut so. Wenn die Lehrerschaft dem Wogen und Treiben auf dem religiösen Gebiete, das heute auch dem Fernerstehenden nicht entgehen kann, gleichgültig gegenüberstände, so würde das eine religiöse Stumpfheit bedeuten, die auch den organisierten Kirchen als gefährlich und unheilvoll erscheinen müßte. Von besonderer Bedeutung ist das Vorgehen der sächsischen Lehrerschaft, die in den viel angefeindeten, aber auch ebenso entschieden verteidigten Zwickauer Thesen ein bemerkenswertes religionsmethodisches Programm aufgestellt hat. Es ist bemerkenswert, daß sich an dem Kampfe für und gegen diese

Thesen die ganze gebildete Bevölkerung des Landes und darüber hinaus beteiligt hat.

Aber mehr noch als gegen quantitative Verstämmelung muß der Volksunterricht gegen qualitative Herabdrückung und Verschlechterung geschützt werden. Das Volksschulkind soll nicht mit den Abwässern der Wissenschaft genährt werden, der Volksschullehrer nicht das wiederholen, was er vom Hörensagen aus dritter und vierter Hand hat. Nicht Leitfadensweisheit, sondern klare Einsicht in die Grundlagen der betreffenden Wissenschaft muß das Gerüst des Volksunterrichtes wie jedes anderen Unterrichtes sein. Der Volksschullehrer kann freilich kein Spezialist sein. Und wenn es möglich wäre, ihn dazu auszubilden, müßte man es verhindern. Noch viel weniger kann er ein Alleswissender sein. Darum muß auch der Volksschulunterricht, soweit es angeht, so eingerichtet werden, daß jeder Lehrer nur eine Gruppe von Lehrfächern übernimmt, in denen er tatsächlich heimisch werden kann, daß also das Fachlehrersystem soweit als möglich Anwendung findet. Daß dadurch die Gesamterziehung leiden könnte, ist nicht zu befürchten. Wer mit der Jugend auf dem Turn- und Spielplatz verwächst und hier jahrelang ihr Lehrer und Kamerad ist, braucht nicht noch daneben in Geschichte und Literatur zu unterrichten, um ein ganzer Erzieher zu sein, und wer seine Schüler in die heimatische Pflanzen- und Tierwelt, in die Wunder der Physik und Chemie einführt, darf unter Umständen ein mangelhafter Sänger und Zeichner sein. Eine solche Begrenzung auf gewisse Teile des Unterrichts ist ohne jede Gefahr, wenn man den Zweck der Schulerziehung, lebendige Menschen zu erziehen, die das Wissen und Können lieben, die zum Fragen, Forschen und Suchen bestimmt sind, aber nicht dazu, als zweibeinige Legitima durch die Welt zu gehen, nicht aus dem Auge verliert.

Die Lehrer der Volksschule können nur da gebildet werden, wo die Wissenschaft selbst lebt. Jeder Volksschullehrer, der Geschichte lehren soll, muß den Männern Auge in Auge gegenüber gestanden haben, auf denen die Geschichtswissenschaft unserer Zeit ruht. Die Lehrerbildung müssen die Universitäten übernehmen. Die jetzt für diesen Zweck eingerichteten Seminare genügen weder in wissenschaftlicher noch in sonstiger Beziehung. Sie sind Hinterhäuser der Wissenschaft, völlig ungeeignet, das zu bieten, was der Volksunterricht von seinen Trägern verlangt. Auf den Volksschullehrer als den Vermittler der Kulturschätze an die breiten

Massen des Volkes muß in allen Phasen seiner Ausbildung der Kulturstrom in voller Stärke und von allen Seiten einwirken. Der Volksschullehrer muß ein lebendiges Glied des Kulturkörpers werden, den er von neuem aufbauen helfen soll. Das wird er aber nicht, wenn man ihn in Bildungsanstalten hineinzwängt, die auf dem Gedanken der Abperrung und Absonderung begründet sind. Und noch aus einem andern Grunde genügen diese nicht. Die Menschheit blickt nach oben. Von dort her holt sie ihre Ideale; nur was von oben kommt, erscheint ihr nachahmenswert. Wer erziehen will, muß darum nicht nur auf der Höhe stehen, sondern andere müssen ihn auch auf der Höhe erblicken. Der tüchtigste Mann, dem die Autorität mangelt, ist als Pädagoge ein Sisyphus. Ein Lehrerstand, der in abgesonderten, als minderwertig geltenden Anstalten, mögen diese auch an sich ganz gut sein, seine Ausbildung erhält, wird in der gebildeten Welt niemals zur vollen Anerkennung kommen.

Daneben ist eine Einführung in die pädagogische Praxis notwendig. Sie kann nur durch theoretische Studien und praktische Übung geschehen. Die Seminare bieten in dieser Beziehung brauchbare Vorbilder, wenn sie auch nicht das Non plus ultra pädagogischer Bildungsanstalten darstellen. Der Seminarische fehlt das individuelle Leben, der lebendige Pulsschlag eines schaffenden pädagogischen Geistes. Sie ist nichts als eine Experimentieranstalt und als solche im Hinblick auf die darin sitzenden Kinder kaum zu verantworten. Der angehende Lehrer sieht darin vielleicht technisch vollkommene Handgriffe seiner Kunst, im übrigen aber nichts, was auf Vollkommenheit irgendwie Anspruch machen könnte. Der Besuch wirklich guter Schulen, einige Lehrversuche unter sachverständiger Leitung, damit Hand in Hand ein gründliches Studium der methodischen Literatur, das dürfte wirksamer sein als die jetzige Anleitung und Übung in den Seminarischen. Vor allem dürfte die praktische Schulung mit dem Austritt aus dem Seminar nicht aufhören. Nach dem Eintritt in das Amt müßte der junge Lehrer reichere Gelegenheit zum Besuche guter Lehrstunden haben, und da er die Muster an dem zufälligen Wirkungsort nicht immer finden wird, so müßte ihm Gelegenheit zu Studienreisen gegeben werden. Ältere Männer auf Reisen zu schicken hat dagegen kaum besonderen Wert. Ihnen fehlt bereits die Frische, Neues aufzunehmen, vor allem aber die Beweglichkeit des Geistes, das Eigene umzuformen und

Fremdes nicht nur anzuerkennen, sondern auch zur Anwendung zu bringen. Alles in allem aber hat die jetzige Lehrerbildung in der Ausrüstung für die Praxis noch eine gewisse Stärke, während ihre wissenschaftlichen Mängel offen zutage liegen.

Jede Schulreform ist ein Schlag ins Wasser, wenn die Schule nicht über Lehrer verfügt, die ihrem Amte ganz gewachsen sind. Wir brauchen in der Volksschule ganze Männer, nicht nur die besten Köpfe, sondern Charaktere, von denen wir wünschen, daß sie sich im Denken und Handeln unserer Jugend vervielfältigen. Die liebe Mittelmäßigkeit gehört nicht aufs Ratheder: Geist kann sich nur am Geiste entzünden. Aber dann darf man auch nicht eine Lehrerbildung für ausreichend halten, nach deren Normen das Anfangsgehalt eines Weichenstellers von einem starken Bruchteil der Lehrer erst nach einer Reihe von Dienstjahren erreicht wird. Das ist kein Äquivalent alles dessen, was vom Volksschullehrer verlangt wird, und zwar von den Freunden larger Lehrergehälter zumeist am lautesten und dringendsten. Und wenn der Volksschullehrer nicht ist, wie er sein soll . . . dann wird grausam Gericht gehalten, und man rückt weit ab von dem „halbgebildeten Schulmeister“. Wenn das Land der Schulen deren in größerer Zahl hätte, so wäre es ein Schandfleck für den Staat und eine schwere Anklage gegen diejenigen, die dafür verantwortlich sind. Schlechte Schulhäuser, überfüllte Schulklassen, mangelhafte Lehrmittel hindern den Fortschritt der Volksschulbildung, unzureichend qualifizierte Lehrer machen ihn unmöglich. Und keine Macht der Erde kann das Eindringen von ungeeigneten Elementen in den Lehrerberuf hindern, wenn die Unterrichtsverwaltung nicht unter den besten Kräften die Wahl hat. Das ist zurzeit nicht der Fall, und darum steht unsere öffentliche Wohlfahrt hier vor einer großen Gefahr, die man allen, die ein Gewissen für diese Dinge haben, zeigen sollte. Hier liegt ein Jena und Sedan — wohin man steuert, dahin wird man feinerzeit gelangen. Durch die Aufbesserungen, die neuere Befolgungsgesetze in einigen Staaten, in Preußen, Baden, Bayern und einer Reihe von Kleinstaaten gebracht haben, ist die materielle Misere des deutschen Volksschulwesens gemildert, aber noch lange nicht beseitigt worden.

Den schweren Kampf um Brot und Recht, um soziale und staatsbürgerliche Stellung, um entsprechende Bewertung des Lehrerberufes ändern staatlichen und kommu-

nen Amtern gegenüber zu schilbern, ist hier nicht der Ort. Der Tagesstreit der Schulpolitik bewegt sich fast ausschließlich auf diesem Gebiete, und nur diejenigen, die das Schulprogramm tiefer auffassen, erkennen auch in diesen Kämpfen die große Kulturfrage wieder, die im Volksschulhause gelöst werden soll.

Schwer kämpft die deutsche Volksschule auch gegen die Verkümmern durch bürokratische Auffassung der gesamten Schularbeit, die eine Aufhebung aller tiefer gehenden pädagogischen Einwirkungen zur Folge hat.

Erziehung kann in ihrem inneren Wesen weder gelehrt noch gelernt, noch viel weniger aber in bestimmte bürokratische Formen gebracht werden. Erziehung ist lebendige Einwirkung auf den jugendlichen Geist, darum muß jede bürokratische Fesselung, Abgrenzung und Zerstückelung in der Schul- und Erziehungsarbeit unterbleiben. Das erste Erfordernis ist darum, daß Lehrer und Schüler längere Zeit zusammenbleiben, das Sineinanderleben, das geistige Erwachsen miteinander. Kein Dritter darf mit dem Hohlstock in der Hand dazwischen treten, um festzustellen, ob auch Tag für Tag, Stunde für Stunde die geistige Nahrung reglementmäßig verabreicht und aufgenommen worden ist. Der Lehrplan-, Versetzungs- und Prüfungsmechanismus tötet alles individuelle Leben in der Schule. Aber dieser Mechanismus ist notwendig geworden, weil man die Schule zerstückelt und zerrissen und nach den Grundsätzen der Fabrikarbeit eingerichtet hat.

Jedermann gibt zu, daß viele Meister einen Lehrling verderben, wie viele Köche den Brei. Deswegen verlangt man Kunst und Gewerbe, daß ein Jünger zunächst eines Meisters Art und Weise recht lerne und erst dann die Methoden anderer studiere. Wenn dies für das reifere Jugendalter als das allein Richtige sich erwiesen hat, so darf es im Kindesalter, wo auf Stetigkeit alles ankommt, nicht unbeachtet bleiben. Schon aus dieser Erwägung heraus muß der jährliche Lehrerwechsel verworfen werden. Aber es handelt sich in der Schule nicht bloß um die vollkommenste Einrichtung, Kenntnisse und Fertigkeiten mitzuteilen, sondern um ein inneres Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, das nicht beliebig oder auf Kommando zerrissen und an anderer Stelle wieder neugeschaffen werden kann. Wo nicht Bande der Liebe und des Vertrauens Erzieher und Zögling umschlingen, da ist an keinen tiefergehenden Einfluß zu denken.

Aber erst längeres Beisammensein schafft ein solches Verhältnis. Alle hochstehenden moralischen Beziehungen werden durch die Zeit geheiligt und befestigt, während öftere Trennung in der Regel Störung und Vernichtung des Bundes bedeutet. Und nicht bloß das. Auch die Anknüpfung neuer Verbindungen wird erschwert. Sein Herz verschenkt auch ein Kind nicht alljährlich an einen neuen Lehrer. Es tut's nur einmal, in der Grundklasse, mit vollstem Ernste. Später ist ihm der Lehrer nur noch der Gastwirt, bei dem es sich eine Zeitlang aufhält, oder gar nur der unbequeme Hofmeister, dessen Maßnahmen es sich fügt, um die nächste Versetzungsprüfung zu bestehen. Ade Zuneigung und Vertrauen bei solchen Zuständen! Eine solche Schule ist nicht eine geistige Gemeinschaft, sondern eine Fabrik, in der die Schüler als der Stoff an den Lehrern als den Arbeitern vorübergeschoben werden.

Die moderne Schule ist eine Bildungsfabrik. Wenn das Wesen der Fabrik darin besteht, daß jeder Arbeiter darin wie die Maschine nur zu einem ganz bestimmten Stück Arbeit, oft nur zu einem einzigen Handgriff gebraucht wird, so ähneln unsere modernen Schulanstalten den Fabriken wie ein Ei dem andern. Auch in ihnen ist der Meister oder der Künstler, der sein Werk nicht eher aus der Hand gibt, bis es vollendet vor ihm steht, abgeschafft. Wie der Draht, aus dem die Stecknadeln gearbeitet werden, von Hand zu Hand wandert, so wird auch der Schüler während der Schulzeit von einem Lehrer zum andern geschickt, bis er an der Reihe derselben vorüber am Kopfe der Anstalt angekommen ist. Und daß dem so ist, wird nicht nur von rückständigen Schulbögten, sondern auch von reformsfreundlichen Schulmännern gut geheißen. So ist z. B. in der Schrift des Kieler Stadtschulrats Dr. P o p p e über das Mannheimer Schulsystem (Breslau, Ferd. Hirt) zu lesen:

„Der Arbeiter auf der Schiffswerft kann den Stahlkolben zu einem Zylinder an der Drehbank auch nicht nach seinem Gusto abdrehen. Das wäre eine schöne Geschichte, und das Schiff würde nie zustande kommen, wenn es jeder so machen wollte. Ein Schiff ist sozusagen ein Ganzes, und der Kolben muß nach der Zeichnung gearbeitet sein und muß passen, wenn die Maschine arbeiten will und das Schiff soll see- und kriegstüchtig werden. Eine Schule ist aber keine Maschine, sagt man. Gewiß nicht! Darum soll man den Lehrer in seiner Persönlichkeit schalten und walten lassen, wie er will, sagen die jüngsten Stürmer und

Dränger. Niemand hat etwas dagegen! Aber auch das Kind muß passen. Der nächste Lehrer muß mit ihm weiterarbeiten. Denn die Schule ist ein Ganzes, ist sogar ein Organismus. Darum zuerst dem Lehrziele und dem Lehrplane sein Recht, und innerhalb der Grenzen von Ziel und Plan der Persönlichkeit des Lehrers ihr Recht. So ist es in Mannheim. Möge es so überall sein!“

Jedermann würde es als einen Unsinn bezeichnen, wenn ein Marmorblock, aus dem ein Kunstwerk werden soll, heute von diesem, morgen von jenem Künstler bearbeitet werden würde. Man würde sagen, ein Kunstwerk könne so nicht entstehen. Aber daß in der Erziehung und im Unterrichte nur derjenige, welcher eine Arbeit schon zum Teil getan hat, sie auch am besten bis zu einem greifbaren Ende weiterführt, das hat die Fabrik-Weltanschauung unserer Tage vergessen. Und doch kann man an dem sichtbaren Material den Stand der Arbeit wenigstens erkennen, der Kindergeist aber liegt nur vor dessen Augen offen da, den Zeuge seiner Entwicklung gewesen ist.

Es hat Zeiten gegeben, in denen der Gedanke, daß Zögling und Erzieher, solange es angeht, beisammen bleiben müssen, Gemeingut des gesamten gebildeten Europa war. J. J. Rousseau hat ihn im „Emile“, allerdings in paradoxer Form, in die Welt geschleudert, und zahlreiche Erziehungsanstalten, die dieses Prinzip mehr oder weniger rein auszuführen suchten, wurden eröffnet. Sie haben der Welt manchen großen Mann geschenkt. Heute haben sie ihre bescheidenen Porten fast alle geschlossen, denn die Jugend strömt in die Riesentore der mit staatlichen Berechtigungen versehenen und nach dem Muster der mechanischen Fabriken aufgebauten Schulanstalten.

In früherer Zeit suchte jeder, der die Mittel dazu besaß, für seinen Knaben einen Erzieher, der seines Zöglings Führer und Berater oft bis zum Tode blieb. Ein Wechsel trat vor Erreichung des Zieles, das man sich beim Eingehen des Verhältnisses gesteckt hatte, nur dann ein, wenn nicht vorhergesehene Störungen ihn erforderten. Unsere Kinder haben keinen eigentlichen Lehrer mehr. Wen von den 25 bis 30, von denen sie während ihrer Schulzeit unterrichtet wurden, sollen sie als solchen ansehen? Und die Eltern haben keinen pädagogischen Berater, der in Erziehungsangelegenheiten daselbe wäre, was der Hausarzt in Fragen des körperlichen Gedeihens ist. Heute gibt es nur noch „Lehrkörper“

und „Lehrkräfte“. Der einzelne Lehrer ist als Glied in die Bildungsmaschine eingefügt und hat als solches zu wirken, nicht dem eignen Geiste, dem eignen Streben folgend, sondern den Gesetzen und Regeln des Schulorganismus. Besonders in größeren Anstalten ist jede Maßnahme vorgeschrieben. Der Lehrer wirkt nicht als Person, sondern als unpersönliche Kraft, weswegen eben der bureaukratische Schultil auch nur von „Lehrkräften“ redet.

Und wie die Lehrerschaft immer in Reih und Glied, ohne eigene höhere Ziele arbeiten muß, so erkennt man auch in dem einzelnen Schüler das Individuum nicht an. Nicht seine eigenartigen Bedürfnisse entscheiden über das, was ihm geboten wird, sondern der Plan der Schule, in welcher er steckt. Daß den Schülern diese Fabrikbildung nicht frommt, ist oft genug betont worden. Die Kinder erhalten in unsern Schulen nicht, wie es die rechte Erziehung erfordert, das Gepräge individueller Persönlichkeiten, als welche allein das Leben sie gebrauchen kann, sondern sie sind über einen Leisten geschlagen. Alle wissen und können dasselbe, erstreben darum auch dasselbe Ziel und drängen sich um wenige, der Schule besonders nahestehende Brotkörbe zusammen, während andere Gebiete nur mühsam einige fähige Köpfe an sich zu ziehen vermögen.

Als größte Tugend wird dem Lehrer heute die peinliche Befolgung der Schulordnung angerechnet. Was sonst am Lehrer so hoch geschätzt wurde, Begeisterung und Originalität, das sind jetzt Dinge, die nur störend wirken und deswegen nach Möglichkeit beiseite geschoben werden. Nur wenn jeder mit peinlicher Gewissenhaftigkeit sein Arbeitsstückchen aufgearbeitet hat, findet sein Nachfolger, was der Leistern, der Lehrplan, vorschreibt, und kann nun gleichfalls treiben, was dasselbe Stück Papier als weitere Arbeit fordert.

Um festzustellen, ob das geforderte Arbeitsmaß erfüllt ist, erfand man die endlose Kette der Prüfungen, die nicht etwa nur am Ende des Schuljahres stattfinden. Schon 3—4 Wochen nach der Veretzung fängt der neue Lehrer wieder an, durch Extemporalien und Probearbeiten das Können seiner Schüler zu mustern. So steckt der moderne Schulknabe eigentlich immer am Prüfungsspieße. Der alte Generalsuperintendent Büchel vergleicht die Schüler deswegen mit dem bekannten, von drei Brüdern geerbten Esel, der zwar viel arbeiten mußte, aber kein Futter bekam. Das Gemüt mit dem Morgentau des Guten und Schönen zu be-

fruchten, hat unsere Schule keine Zeit. Sie muß auf die Prüfungen abrichten, sonst wird dem einzelnen Arbeiter seine Ware nicht abgenommen, und seine Geschicklichkeit kommt in Verspruch.

Wenn die moderne Schule aber auch noch so beharrlich jede eigenartige Regung in Lehrern und Schülern unterdrückt, ganz läßt sich der Lehrer doch nicht zur Maschine stempeln. Aber gerade das ist für den Schüler bei jeder Versetzung von den schlimmsten Folgen. Ich wünschte, ein Psychologe könnte die ungeheure Menge wertvoller Kraft messen, die durch das mit dem Lehrerverwechsel verbundene Umlernen nutzlos verzettelt wird. Man würde erkennen, daß bei einheitlichem Fortschritt nicht ein Viertel dieser Kraft nötig gewesen wäre, um dieselben Ziele zu erreichen. Jeder, der auf seine eigene Schulzeit zurückblickt oder die Schularbeiten seiner Kinder sorgsam verfolgt, hat eine ungefähre Ahnung von dieser großartigen Kraftverschwendung.

Kein Lehrer kann die Kenntnisse der zu ihm versetzten Kinder ohne weiteres in vollem Umfange verwenden. Abgesehen davon, daß Pedanterie, Rechthaberei usw. noch oft eine sehr subjektive Prägung des Unterrichtsstoffes verlangen, ist es auch eine starke Anforderung an das Selbstbewußtsein und das Lehrgeschick eines Schulmannes, sich alljährlich dem zufälligen Vorgänger anzubequemen. Soviel steht fest, daß nicht der hundertste Lehrer dieser Forderung ganz gewachsen ist.

Es ist eben heller Unsinn, daß das Kind in demselben Fache alljährlich einen neuen Lehrer und in seiner Klasse ebenso oft einen neuen Ordinarius erhält. Diese Teilung macht aus dem zusammenhängenden Ganzen eine Unzahl einzelner Brocken, die sich zum Aufbau allgemeiner Gedanken und zur Erfüllung des Bögling mit Idealen und Ideen nicht eignen. Die Zersplitterung macht unsere Unterrichtsziele klein und wertlos, nur bei einheitlicher Arbeit, unter eines Meisters Hand, reifen sie zu dem heran, was sie im Leben sein sollen.

Bei alljährlichem Wechsel des Lehrers wird das Kind innerlich und äußerlich hin- und hergezerrt und dadurch an sich selbst irre. Die Lehrer sind, wie schon gesagt, in Wirklichkeit durchaus nicht die Maschinenteile, als welche sie in der Schulanlage gedacht sind. Sie treten als Menschen mit Fleisch und Blut, mit Vorzügen und Mängeln vor ihre Schüler und verlangen, daß diese sich ihnen anbequemen. Auch in ihrem Wissen haben sie verschiedene Methoden und Ziele. Überall aber soll der Schüler dem Ideal nachstreben, das ihm

zufällig vor Augen steht, bei jeder Versetzung das alte Vorbild aufgeben und einem neuen folgen. Wie kann das Kind heute hochschätzen, was ihm gestern als wenig wertvoll hingestellt wurde und morgen gar gänzlich verworfen wird? Soll es heute etwas mit ganzer Hingebung tun, wenn es gestern unter dem Beifall seines Leiters das Gegenteil tat? Das Kind wird sich dabei dem Lehrer gegenüber recht bald als altkluger Kritiker fühlen und für Schrullen und Ubernheiten halten, was als Außenseite hochherziger Männer seine vollste Berechtigung hat. In dieser Beziehung ist die elendeste Dorfschule besser eingerichtet als das größte Gymnasium. Denn in ihr herrscht ein Wille, ein Gesetz, eine Wertschätzung und eine Methode, und das ist in der Erziehung das heilsamste.

Es ist nicht möglich und nicht wünschenswert, daß man den Schulen wieder diese primitive Gestalt gibt. Aber die heutige Zersplitterung ließe sich mit Leichtigkeit vermeiden. Im Alter von 6—10 Jahren genügt in der Regel ein Lehrer für alle Fächer. Dann müßten sich 2 oder 3 auf eine Reihe von Jahren in die Arbeit teilen, und schließlich, im Jünglingsalter, wäre unter Umständen noch weitere Teilung nötig.

Nur bei so gearteter, wahrhaft pädagogischer Einrichtung arbeitet die Schule mit rechtem Erfolge an der Erhaltung und Weiterentwicklung der nationalen Bildung und erfüllt die Hoffnungen, welche die Gegenwart auf sie setzt.

In der deutschen Lehrerwelt ist diese Schuleinrichtung oft mit großer Wärme vertreten worden. In manchen Schulen, höheren sowohl wie niederen, ist sie übrigens praktisch durchgeführt, und die Beteiligten sind von den Erfolgen durchaus befriedigt. Auch einige Regierungen haben sie empfohlen, und in theoretischen Schriften ist sie nach Verdienst gewürdigt worden, am wärmsten von dem Regierungsrat Graff in Arnsherg (1818) und von Herbart.

Der Kampf gegen die fabrikmäßige Veräußerlichung der Schul- und Bildungsarbeit ist für den Lehrerstand zugleich ein Kampf für den persönlichen Wert und die persönliche Stellung des einzelnen Lehrers. Nur wenn jeder Lehrer, auch im mehrklassigen System, etwas Ganzes, in sich Abgeschlossenes schaffen darf, wenn er mit bestimmten Individuen geistig erwächst, ist er mehr als eine Nummer. Aber alles drängt heute nach der entgegengesetzten Seite. Selbst Schulgesetze, z. B. das

preussische Schulunterhaltungsgesetz vom 28. Juli 1906, sprechen konsequent von „Lehrkräften“. Der Bureaokratismus ist ein ebenso schlimmer Feind unserer Schule wie die politische und kirchliche Reaktion. Beide miteinander zerstören alles, was auf dem Schulboden Frisches und Lebensvolles wächst. Der Bureaokratismus ist der Vampyr, der allem Individuellen und Lebenskräftigen das Blut aus den Adern saugt. Und wenn sich die Schule von diesem Vampyr nicht befreien kann, so muß sie endgültig darauf verzichten, dem jungen Geschlechte das Vatererbe der Kultur zu übermitteln. Lebendiges läßt sich nicht durch einen Mechanismus fortpflanzen.

Es ist deswegen verständlich, daß die Lehrerschaft immer wieder gegen die Veräußerlichung und bureaokratische Entgeistigung der Schule angekämpft hat. Unter den verschiedensten Stichworten kehrt dieser Kampf wieder. Ob gegen die jährlichen Versetzungen, gegen die Überbürdung der Schüler, gegen die übermäßige Erhöhung der Lehrplanforderungen oder gegen die Einrichtung von übermäßig großen Schulsystemen, immer ist es derselbe Gedanke, der durch diesen Kampf hindurchgeht, der Gedanke, daß die Lehrerpersönlichkeit, das individuelle Schaffen vernichtet und dafür die Schablone auf den Thron gesetzt wird.

Die Forderung, daß die gesamte Jugend, ohne Unterschied des Standes, des Religionsbekenntnisses und des Geschlechtes in derselben Schule, der allgemeinen Volksschule, unterrichtet und erzogen werde, soll im nächsten Vortrage behandelt werden.

## VIII. und IX. Vortrag.

### Allgemeine Volksschule.

(Landschule — gemeinsame Elementarschule —  
Simultanschule — Vereinigung der Geschlechter im  
Unterricht.)

Die wichtigste und einschneidendste Forderung im Schulprogramm der deutschen Lehrerschaft ist die, daß allen Kindern im Staate alle Bildungsanstalten in gleicher Weise und in gleicher Vollkommenheit zugänglich gemacht werden sollten. So paradox formuliert findet sich die Forderung freilich auch nur in wenigen Lehrervereinsbeschlüssen, und wo es der Fall ist, war man sich dessen bewußt, daß die Praxis von dem Ideal starke Abstriche machen werde. Keiner Forderung wird auf der einen Seite so energisch widersprochen und auf der andern so unbedingt zugestimmt.

Die Wege zur Kultur sollen allen freigemacht und die Hindernisse beseitigt werden. Ist das möglich? Die Hindernisse sind örtlicher, finanzieller, kirchlicher, politischer und sozialer Natur.

Es ist nicht ohne weiteres möglich, in einem Dorfe oder einer Kleinstadt alle die Bildungseinrichtungen zu treffen, die in mittleren und größeren Städten ohne große Kosten sich schaffen lassen. Die finanziellen Opfer würden zu den Ergebnissen in keinem richtigen Verhältnisse stehen, und selbst bei der größten Opferwilligkeit würde eine auch nur annähernde Gleichwertigkeit der Bildungsanstalten hier und dort nicht zu erzielen sein. Die Kinder aus kleinen Ortschaften müßten deswegen schon in gemeinsamen Bildungsanstalten vereint werden. Sie würden damit aber dem Familienleben entzogen und in ihrer Erziehung beeinträchtigt werden.

Aber auch in denjenigen Ortschaften, in denen alle Bildungsanstalten in genügender Zahl vorhanden sind, sind sie nicht allen Kindern am Orte in gleicher Weise zugänglich. Die wohlhabenderen Volksklassen verlangen für ihre Kinder besondere

Schulen. Gewisse Konfessionen schließen sich von der übrigen Bevölkerung ab oder werden von ihren kirchlichen Autoritäten dazu veranlaßt. Die Geschlechter werden getrennt, und auf beiden Seiten ist die Ausbildung nicht immer gleichwertig. So sind wir offenbar von jenem Ziele sehr weit entfernt, und es ist die Frage, ob wir überhaupt auf dem Wege dahin uns befinden.

Das Schulwesen wird häufig mit dem Militärwesen in Vergleich gestellt, und die Reformforderungen werden ganz analog den Militärverhältnissen formuliert. Daß beide Einrichtungen aber sehr verschieden sind, kann keinem Zweifel unterliegen. Wenn man eine dem Schulwesen möglichst kongruente Einrichtung nennen will, so können es nur die öffentlichen Verkehrsanstalten, Post, Eisenbahn usw. sein. Die Schule ist keine obligatorische Staatseinrichtung, die in allen ihren Formen und Einrichtungen vom Staate bezw. der Staatsverwaltung bestimmt wird. Die Schule ist vielmehr, wie Post, Eisenbahn und Telegraphie, eine Wohlfahrtsanrichtung, die sich dem Publikum für gewisse Fälle zur Verfügung stellt. Sie fällt nur insofern aus diesem Rahmen heraus, als in den meisten Kulturstaaten auf der niedersten Stufe des Schulunterrichts keine Gebühr für seine Benutzung erhoben wird. Bis vor kurzem war das zumeist noch der Fall. Gegen die strenge Gleichstellung der Schule mit den genannten Einrichtungen scheint der Schulzwang zu sprechen. Tatsächlich besteht aber auch im Deutschen Reiche, von anderen Staaten ganz abgesehen, kein Schulzwang, sondern nur Bildungszwang, der allerdings in der Praxis für die große Mehrheit der Bevölkerung identisch ist mit dem Schulzwange, weil für den weniger bemittelten Staatsbürger private Bildungsanstalten zu teuer sind.

Wie die Verkehrsanstalten dem Bedürfnis der Bevölkerung sich anbequemen, also, der Verschiedenheit der Bedürfnisse entsprechend, äußerst verschiedene Einrichtungen und sehr ungleich hohe Tarife haben, so auch die Schulen. Ja, die Ähnlichkeit geht sogar weiter. Wie wir in Norddeutschland vier Wagenklassen auf der Eisenbahn haben, so haben wir hier auch eine reiche Musterkarte von Ständeschulen, während beispielsweise Süddeutschland, Österreich und die Schweiz neben ihren mehr demokratischen Eisenbahnverhältnissen auch demokratischere Schulverhältnisse haben und in den Vereinigten Staaten, die nominell nur eine Wagenklasse auf

der Eisenbahn führen, tatsächlich nur eine Kategorie von öffentlichen Volksschulen unterhalten wird.

Jede öffentliche Einrichtung pflegt die Spuren ihrer Herkunft auch dann noch zu verraten, wenn sie bereits in ein Entwicklungsstadium eingetreten ist, in dem von den früheren Zuständen so gut wie nichts mehr übrig geblieben ist. Alle Bildungsanstalten sind von Hause aus privater Natur. Sie haben sich aus kleinen Kreisen allmählich auf gewisse Volksschichten und Berufsclassen ausgedehnt und sind schließlich zu allgemeinen Gemeinde- und Staatseinrichtungen geworden. Den Entwicklungsvorgang darf ich an dieser Stelle als bekannt voraussetzen. Darum gelangten die Bildungseinrichtungen bei dieser Entwicklung auch nicht auf dieselbe Stufe wie etwa die Heeresanstalten. Während das Kriegshandwerk, das zwar auch einmal ein Vorrecht gewisser Volksschlassen war, später zu einer allgemeinen Volkspflicht und einem allgemeinen Volksrechte geworden ist, bei dem es nennenswerte Unterschiede, wenigstens in deutschen Landen, nicht mehr gibt, ist das Bildungswesen etwa auf der Stufe unserer öffentlichen Verkehrsanstalten stehen geblieben. Der Staat hat die Schulen zwar größtenteils übernommen, aber eigentlich nur als großer Unternehmer, der für die Benutzung dem Publikum eine entsprechende Rechnung aufmacht. Wer einen Brief innerhalb des Stadtrayons befördern läßt, zahlt 5 Pfennige, darüber hinaus 10 Pfennige, wer auf der Eisenbahn 10 Kilometer in der 4. Klasse fährt, zahlt 20 Pfennige, will er dieselbe Strecke in der 1. Klasse fahren, so werden ihm 80 Pfennige abverlangt. Nach einem ganz ähnlichen Tarif erschließt der Staat seine Bildungsanstalten dem Publikum. Wer die weiterführenden Bildungsanstalten benutzen will, hat höhere Gebühren zu zahlen als ein anderer, der sich mit bescheideneren Leistungen begnügt. Und auf der untersten Stufe, im Volksschulwesen, bestreiten die vorgeschrittensten Staaten die Aufwendungen sogar ohne Erhebung einer besonderen Gebühr aus den allgemeinen Steuern bzw. überlassen es den Gemeinden, in derselben Weise die Unkosten zu decken. Wenn man sich diese Tatsachen vergegenwärtigt, so erscheint das Unterrichtswesen als eine Einrichtung, die nur aus Zweckmäßigkeitsgründen auf den Staat übernommen worden ist. Darum bleiben auch die privaten Unterrichtsanstalten daneben bestehen. Nur in gewissen Fällen schützt der Staat die öffentlichen Bildungsanstalten gegen eine unerwünschte Konkurrenz.



Die Schulen sind im ganzen nicht Schöpfungen des Staates. Der Staat hat sie aus Zweckmäßigkeitsgründen adoptiert, reglementiert, verallgemeinert und ihnen in der Kirche eine weniger fürsorgliche als herrschaftliche Wärterin gegeben, die natürlich ihre Firma schleunigst auf jedes Inventarstück aufgeklebt hat. Die Schulen verraten diese ihre anderweitige Herkunft in tausend Zügen. Sie sind nicht auf das Staatsinteresse, sondern auf das Interesse gewisser Gesellschaftsschichten berechnet, in positiver wie in negativer Beziehung. Vorschulen, höhere Mädchenschulen, ja mit einigen Einschränkungen das gesamte höhere Bildungswesen sind so eingerichtet, wie es das private Interesse bestimmter Bevölkerungskreise verlangt. Weil die höheren Töchter nicht etwa mehr lernen sollen als andere Mädchen, sondern weil sie „unter sich bleiben“ sollen, aus gesellschaftlichen Rücksichten, wie Geheimrat Dr. Schneider sagt, wurden die sogenannten höheren Mädchenschulen zumeist nur eingerichtet, — heute haben sie auch bereits reelle Aufgaben zu erfüllen — und weil man auch sehr mächtig begabten Söhnchen den Eintritt ins Gymnasium vom ersten Schultage an sichern will, werden Vorschulen eingerichtet. In negativer Beziehung gilt dasselbe. Weil man die angeblich notwendigen, wenig kultivierten Arbeiter behalten möchte, darf die Landschule über ein dürftiges Bildungsniveau nicht hinausgehen. Wer das für eine Übertreibung hält, sei an die Deutenotheate im preussischen Abgeordnetenhaus und an das Renkontre zwischen dem ehemaligen Ministerialdirektor Dr. Kuegler und dem Landwirtschaftsminister von Hammerste in erinnert. Wenn nicht eine einflussreiche Klasse, die in Preußen die Klinke der Gesetzgebung in der Hand hält, der Emporentwicklung der Volksschule im Wege stände, und wenn nicht die Kirche aus andern Gründen sich mit ihr in diesem Streben verbände, würde insbesondere die Landschule längst auf einer ganz anderen Stufe stehen. Daran ändert auch das „herzlichste Interesse“, das neuerdings die Agrarierführer an dem Gedeihen der Landschule nehmen, nicht viel. „Fromm aus Zwang.“

Eine nur von der Sorge um das Gemeinwohl diktierte Schulpolitik müßte mit all diesen übernommenen und konservierten Ungleichheiten aufräumen und eine lediglich nach Bildungsstufen und Bildungszweigen gegliederte Staatschule schaffen, die Klassen- und Kastenunterschiede nicht mehr kennt.

Denn Konfessionsschule und Standeschule widersprechen offen-

bar den Grundsätzen und den Interessen des Staates. Eine aus den eigensten Bedürfnissen des Staates hervorgegangene Bildungsanstalt würde weder in der einen noch in der andern Beziehung Unterschiede machen. Hier schützt man Verschiedenheit der Bildung und des Bildungsziels, dort Verschiedenheit des Religionsbekenntnisses als unbedingte Trennungsgründe vor. Aber das eine ist ebensowenig der eigentliche Grund wie das andere. Die in Standeschulen vereinigten Kinder entstammen keineswegs durchweg den gebildeten Familien, und, wenn das der Fall ist, hat oft die Familie sich mit der Erziehung des Kindes wenig beschäftigt, diese vielmehr den Dienstboten überlassen. Wer Standeschulen bezahlen kann, benutzt sie. Es sind Schulen, die auf dem mehr oder weniger großen Geldbeutel und nicht auf dem höheren Bildungsfonds der Eltern beruhen. Und das Ziel? In der Mehrzahl der Fälle wird nur ein Privileg erworben bzw. erschaffen. Und bei den konfessionellen Schulen ist das Unterscheidende nicht so sehr die religiöse Überzeugung als der Tauffchein. In derselben Konfession sind Fromme und Unfromme, Gläubige und Ungläubige, Rechtgläubige und Freigeister, äußerlich und innerlich Fromme, also alle Kategorien der religiösen Überzeugung und des religiösen Lebens vertreten, und die Kinder tragen den Geist des Hauses in sich. Die religiöse Luft, die sie daheim atmen, ist ebenso verschieden wie alle äußeren und inneren Verhältnisse des Familienlebens. Gleichgestimmte Familien dürften sich am gleichen Orte in derselben Konfession nicht häufiger finden als in verschiedenen Konfessionen. Die Religion, die der einzelne in sich trägt und im tagtäglichen Leben zum Ausdruck bringt, hängt von den Katechismussätzen, die seine Kirche vertritt, viel weniger ab als von seinem ganzen Wesen und seiner doch zumeist nichtkirchlichen Lebens- und Bildungsgeschichte.

Die eigentlichen Gründe, nicht die vorgeschobenen, für die Konfessions- und die Standeschulen liegen auf Interessengebieten, die der Staat nicht berücksichtigen sollte. Die allgemeine Volksschule schädigt angeblich oder tatsächlich die Interessen gewisser Volkskreise. Sie verbreitert den Weg zur höheren Bildung, führt damit Kinder aus den niederen Volksschichten in höhere Ämter und Berufe und erschwert den in diesen sozialen Schichten Geborenen das Fortkommen, verschärft wenigstens die Konkurrenz. Das einzugesehen ist man meistens nicht ehrlich genug. Und genau so liegt es in konfessioneller Beziehung. Auch die Kirchen fürchten

Einbrüche in ihre Gebiete. Sie besorgen, daß manche der Ihrigen durch die gemeinsame Schule einer andern Konfession zugeführt werden und daß nicht mit dem Katechismus übereinstimmende Anschauungen in die Köpfe kommen könnten. Sie wollen die Schule ausnützen, um ihren kirchlichen Besitz möglichst zu befestigen, um die Einfuhr nicht kirchlich abgestempelter geistiger Ware bequemer und sicherer unterbinden zu können. Wenn die Schule sich diesen Wünschen dienstbar macht, so verliert sie damit den Charakter einer unabhängigen gemeinnützigen Staatseinrichtung, einer Wohlfahrtsanstalt, und wird zur Dienstmagd von Interessen, die auf einem ganz andern Gebiete liegen.

So der gegenwärtige Stand der Dinge. Soll man demgegenüber mit der Sozialdemokratie nicht nur die volle Unentgeltlichkeit aller Unterrichtsanstalten, sondern auch den Zwang zur Benutzung der öffentlichen Schulen ganz analog dem Zwang zum Eintritt in das Heer verlangen? Dieser Forderung liegt der Gedanke zugrunde, daß die durch die Schule übermittelte Erziehung für das Gemeinwohl ebenso notwendig ist als die militärische Schulung der militärfähigen männlichen Bevölkerung behufs Verteidigung der Reichsgrenzen. Dann muß aber dem Staate auch das Recht zustehen, den einzelnen nach dem Befund berufener Beurteiler zu den höheren Bildungsanstalten zuzulassen oder davon auszuschließen.

Wenn man nicht eine vollständige Revolution unseres wirtschaftlichen Lebens und damit des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens mit Einschluß der Familienerziehung herbeiführen will, so wird diese Forderung praktisch gegenstandslos. Sie ist ein Teil eines großen sozialpolitischen Programms und kann aus diesem nicht herausgelöst werden. Die Unentgeltlichkeit aller Unterrichtsveranstaltungen würde zurzeit nur den Effekt haben, daß dadurch entweder jedem wohlhabenden Dummkopf das Recht zuerkannt würde, auf öffentliche Kosten die Schulbänke so lange zu drücken, als es ihm beliebt, und vielleicht hochbegabten ärmeren Kameraden die Plätze wegzunehmen, oder daß der Unterrichtsverwaltung eine unbedingte Zensur über das Talent des einzelnen zugesprochen und es von dieser Zensur abhängig gemacht würde, wer in die höheren Bildungsanstalten aufgenommen werden solle und wer nicht. Im letzteren Falle müßte dann natürlich nicht nur die Unentgeltlichkeit des Unterrichts durchgeführt, sondern auch die Unterhaltung der betreffenden Schüler — wenig-

stens im Unvermögensfalle — vom Staate übernommen werden. Ich habe nicht die Absicht, mich mit diesen Problemen näher auseinanderzusetzen. Auf dem Boden der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung ist eine so radikale Lösung kaum möglich, vielleicht auch nicht erwünscht. Die Diktatur über die Laufbahn des einzelnen, soweit sie von den Schulen abhängig ist, hat ihre sehr großen Gefahren, und andererseits kann ohne derartige autokratische Machtbefugnisse ärmeren Talenten der Zugang zu allen Bildungschancen eröffnet werden durch eine entsprechende Organisation des Schulwesens, durch Befreiung vom Schulgelde, durch Stipendien usw. Dieser Weg ist seit Jahrhunderten zum Teil beschritten worden, bedarf aber jedenfalls einer wesentlichen Erweiterung. Das ist unter den obwaltenden Verhältnissen wichtiger, als die Befugnisse der Unterrichtsverwaltung in dieser Beziehung ins Angemessene zu steigern.

Nicht die unbedingte Gleichheit der Ausbildung, wie die Sozialdemokratie sie fordert, kann das Ideal unserer Schulentwicklung auf dem Boden der jetzigen Gesellschaftsordnung sein, sondern nur die Beseitigung aller unvernünftigen und schädlichen Differenzierung zugunsten des einen und zuungunsten eines anderen Teils der Bevölkerung. Die Einrichtung unseres Schulwesens nach dem Grundsatz absoluter Gleichheit würde die Aufhebung der Familienerziehung, die Unterbringung der Kinder in Erziehungshäusern und die Kollektiverziehung bis in das reifere Alter hinein zur Voraussetzung haben. Die Bedenken hiergegen im einzelnen darzulegen, muß ich mir hier versagen.

Die Schule soll das Allgemeininteresse, also das Staatsinteresse, vertreten und sich nicht in den Dienst sozialer Sonderbestrebungen stellen. Tut sie dies, so wird sie das Talent an jeder Stelle zu fördern suchen und ihm den Weg bis zur größtmöglichen Höhe bahnen. Damit verträgt sich ganz gut eine gewisse Rücksicht auf mäßig begabte, aber besonders strebsame Individuen. Die Schule soll nicht das Recht haben, mäßig begabte fleißige Schüler ohne weiteres auszuweisen. Dieses Recht kann ihr nur der völlig unzureichenden Begabung gegenüber zuerkannt werden. Wichtiger ist freilich das Recht und die Pflicht der Schule, für arme Talente unter allen Umständen den nötigen Unterricht sicherzustellen.

Auf diesem Standpunkte steht im allgemeinen auch die deutsche Lehrerschaft. Wenn sie für die Einheitsschule, für Unentgeltlich-

keit des Volksschulunterrichts und Unentgeltlichkeit der Lehrmittel eintritt, so klingen dabei zwar häufig weitergehende Wünsche, die sich auf das mittlere und höhere Unterrichtswesen erstrecken, hindurch. Im allgemeinen aber verlangt man nur Gleichwertigkeit und Gemeinsamkeit des Volksschulunterrichts und damit allerdings die Beseitigung aller öffentlichen Konkurrenzanstalten, die neben der Volksschule bestehen und dieser nicht nur eine erhebliche Anzahl gut erzogener und für eine weitergehende Bildung bestimmter Kinder entziehen, sondern die Volksschule auch deklassieren und sie zu einer Bildungsanstalt zweiter Güte stempeln. Man verwirft auch jede unpädagogische Trennung nach irgendwelchen anderen Rücksichten. Man verlangt die Gleichwertigkeit des Schulunterrichts für Stadt und Land, für alle sozialen Schichten der Bevölkerung, für alle Konfessionen und für beide Geschlechter.

Das Landschulwesen befindet sich in allen deutschen Staaten — insbesondere aber in Preußen und hier wieder vornehmlich in den östlichen Provinzen — in einem starken Rückstande.

Die Landschule, wie sie heute ist, entspricht etwa der kleinen Postagentur oder der Posthilfsstelle. Die Einrichtungen sind dürftig, und der Vertreter der Landschule ist meist nicht nur Lehrer, sondern auch Kirchenbeamter, Gemeindefreiber, Landwirt usw., also recht viel und darum häufig nicht das, was er sein soll. Während aber die Postverwaltung sofort, wenn die betreffende Stelle einen ganzen Mann erfordert, auch eine entsprechende Besoldung aufwendet, mutete man zwar dem Landlehrer seither die volle Arbeit eines Mannes zu, ohne ihm indessen das Äquivalent einer vollen Besoldung zu bieten. Aus der preussischen Unterrichtsstatistik für 1906 ist u. a. zu entnehmen, daß in den 32 929 Landschulen für 73 061 Schulklassen nur 59 565 Klassenräume vorhanden waren, daß 7305 Halbtagschulen, d. h. Schulen, in denen ein Lehrer für zwei Klassen angestellt war, bestanden, daß für jene 73 061 Schulklassen insgesamt nur 59 002 Lehrerstellen eingerichtet waren, von denen aber wiederum 2159 unbesetzt waren, so daß für mehr als 16 000 Schulklassen auf dem Lande kein besonderer Lehrer zur Verfügung stand, also an den meisten mehrklassigen Landschulen Lehrer fehlten. Und trotzdem die Zahl der Klassen so erheblich über die Zahl der Lehrer hinausging, saßen noch etwa 800 000 Kinder in stark überfüllten Schulklassen, in 65 einklassigen Schulen 101 bis über 150 Kinder. Das städtische

Schulwesen ist in diesen Beziehungen, von wenigen unrühmlichen Ausnahmen abgesehen, normal. Insbesondere ist für jede Schulklasse in der Regel ein Lehrer angestellt. Auch die Überfüllung der Klassen tritt nur ausnahmsweise und meist nur vorübergehend auf.

Schlimmer als diese Verhältnisse ist aber, daß der Landeschullehrer in vielen Beziehungen nicht in erster Linie Lehrer, sondern Kirchenbeamter ist und in dieser Eigenschaft sehr zeitraubende, den Unterricht störende und den Lehrer selbst in ein unerträgliches Abhängigkeitsverhältnis bringende Funktionen zu übernehmen hat. Ganz abgesehen von der an anderer Stelle berührten geistlichen Schulaufsicht drückt der Kirchendienst die Leistungsfähigkeit der Landschule stark herab. Mit Kirchendienst waren in Preußen 1906 noch 12 871 ländliche Schulstellen verbunden. Was man unter Kirchendienst zu verstehen hat, besagen die alten Rüterordnungen, nach denen von dem Lehrer Dienste verrichtet werden müssen, die man im übrigen von Beamten in ähnlicher Stellung nicht zu verlangen pflegt. Dadurch wird das Schulamt auf dem Lande in seiner Bedeutung geschädigt. Der Lehrer verliert die Zeit, sich seinem Hauptamt ganz zu widmen, insbesondere aber, darüber hinaus die Fortbildung der schulentlassenen Jugend zu pflegen und Bildungseinrichtungen für die Erwachsenen zu schaffen. Daneben fällt noch die Tatsache stark ins Gewicht, daß der Landlehrer in vielen Gegenden sein volles Gehalt nicht in bar bezieht, sondern durch den Betrieb der Landwirtschaft erst zum Teil erwerben muß. Trotz alledem blieben die Landlehrergehälter hinter den Gehältern der städtischen Lehrer bisher erheblich zurück. Die im Besoldungsgesetz von 1897 vorgesehenen Beträge von 900 bis 1800 Mark bildeten für ganze Provinzen die Regel (Ostpreußen, Pommern, Bez. Frankfurt a. D.). Gegenüber diesen Verhältnissen erhob die Landlehrerschaft die Forderung der Gleichstellung, die in bezug auf das Einkommen durch das Gesetz vom 26. Mai 1909 nahezu erfüllt ist. Aber es handelt sich nicht nur um die Beseitigung von Besoldungshärten, sondern um Befreiung der Landschule von allen denjenigen Zutaten, die die Entfaltung ihrer Wirksamkeit verhindern. In Verbindung mit der Emanzipation von der kirchlichen Beaufsichtigung würde hierdurch erst die wirklich freie, leistungsfähige Landschule geschaffen werden.

Die preußische Landschule befindet sich heute der Stadtschule gegenüber auch insofern im Nachteil, als sie mit einem nicht gleichwertigen Lehrpersonal sich behelfen muß. Von den 14 023 einseitig angestellten Lehrern entfielen (1906) 12 894 auf das Land, also nur 1129 auf die Stadt. Die einseitig angestellten Lehrerinnen verteilen sich auf Stadt und Land etwa zur Hälfte. Die Landschule liegt also zum großen Teile in den Händen von pädagogischen Anfängern, die allerdings durch ihren Eifer oft ersetzen, was ihnen an Erfahrung abgeht. Aber wenn sie ihre Lehrzeit hinter sich haben, schütteln sie — wenn irgend möglich — den Landstaub von den Füßen und suchen in den Städten eine Anstellung. Hätten wir eine großzügige, organisatorisch tätige Unterrichtsverwaltung, die auch das von der erfolgreichen amtlichen Wirksamkeit kaum zu trennende persönliche Wohl des Lehrerstandes mehr im Auge hätte, so würde die Besetzung der Landstellen etwa so sein müssen, daß in das Amt eintretende Lehrer nie an einklassigen, selten an wenigklassigen, vielmehr vorwiegend an vielklassigen Schulen, das heißt zumeist in den Städten, angestellt würden. Das würde auch für die wissenschaftliche Weiterbildung der jungen Lehrer ein ungeheurer Vorteil sein. Die Stellen in den kleinen Ortschaften mit einklassigen und wenigklassigen Schulen würden sich besonders für Lehrer, die bereits eine Familie begründet haben, also etwa für das Alter von 25—40 Jahren, eignen. Das Land ist für eine junge Familie mit kleinen Kindern eine geradezu ideale Wohnstätte, und Lehrer dieses Alters würden bei entsprechender Gehaltsregulierung derartige Stellen gewiß gern annehmen, wenn sie einigte Sicherheit hätten, daß sie später, wenn ihre Kinder in ein höheres Schulalter kommen, auf Wunsch wieder in entsprechende städtische Stellen zurückversetzt würden.

Von der Landschule können freilich auch in der denkbar besten Form nicht dieselben Leistungen erwartet werden wie von einer voll entwickelten städtischen Schule. Auch in dieser Beziehung wird man vielleicht einen Vergleich mit den staatlichen Verkehrsanstalten anstellen dürfen. Wie die Postverwaltung auf dem Lande nicht eine zwölfmalige Briefbestellung täglich einrichten kann, wie in der Reichshauptstadt, und wie es unmöglich ist, bei jedem Dorfe einen Bahnhof anzulegen, so wird die Landschule auch bei der vollkommensten Einrichtung niemals dieselbe technische Vollendung erreichen können, die bei einer vielstufigen

Stadtschule selbstverständlich ist. Wird sie also in ihren unterrichtlichen Leistungen immer hinter der Stadtschule zurückbleiben, so hat sie aber in den örtlichen und persönlichen Verhältnissen, in dem kleineren, intensiver wirkenden Kreise so überlegene Bildungsmittel, daß sie dem begabteren Teile der Jugend den Weg zu den höheren Bildungsstufen genügend ebnen kann. Daß dies möglich ist, beweist auch die Erfahrung. Aus guten Landschulen sind Tausende unserer tüchtigsten Männer und Frauen hervorgegangen.

So wenig sich aber auch völlige Gleichheit der Schulen in Stadt und Land herstellen läßt, so entschieden muß möglichsste Annäherung sowohl in der Organisation als auch im Lehrplan verlangt werden. Für das Land in erster Linie muß darum die konfessionelle Trennung und die Trennung der Geschlechter abgelehnt werden. Eine Trennung nach sozialen Schichten tritt hier bisher nur vereinzelt auf. Auch eine Zusammenlegung von benachbarten Ortschaften zu einem Schulbezirk sollte ohne Rücksicht auf kommunale Eifersüchteleien überall durchgeführt werden, wo nicht weite Schulwege den Vorteil der Vereinigung wieder hinfällig machen würden.

Die Lösung der Landschulfrage ist für das ganze Staatsleben von größter Bedeutung, denn die Landschule ist nicht ein nebensächlicher Teil des Volksschulwesens. Es ist noch der starke Stamm, neben dem das städtische Schulwesen zahlenmäßig weniger bedeutend erscheint. In den preußischen Stadtschulen saßen 1906 nur 2,3 Millionen, in den Landschulen dagegen 3,9 Millionen Kinder. Aber die städtischen Schulen weisen ein stärkeres Wachstum auf als die Landschulen. Von 1886 bis 1906, also in 20 Jahren, nahm die Schülerzahl der preußischen Stadtschulen um 800 000, die der Landschulen dagegen nur um 500 000 Kinder zu, und wenn die Unterrichtsstatistik ähnlich angelegt wäre wie die Statistik des Deutschen Reiches, die Stadt und Land nach der Größe der Ortschaften unterscheidet, d. h. alle Ortschaften mit weniger als 2000 Einwohnern als ländliche, die mit mehr als 2000 Einwohnern dagegen als städtische ansieht, so würde sich wahrscheinlich ergeben, daß die kleineren Ortschaften an Kinderzahl nicht gewonnen, sondern verloren haben, während die ganze Zunahme auf die größeren Ortschaften entfällt. Die Zeit, in der die ein- und wenigklassigen Schulen nur noch einen verhältnismäßig geringen Teil der Schüler umfassen werden, rückt immer

näher. Während 1886 noch fast ein Viertel aller Kinder (1 146 701 von 4 838 247) in einklassigen Schulen saßen, war es 1906 nur noch ein Neuntel (679 796 von 6 164 398). Damit wird die Lösung des Problems, das Land mit besser organisierten Schulen zu versehen, wesentlich erleichtert.

Besonders übel sind diejenigen Kinder daran, die während ihrer Schulzeit vom Lande in die Stadt übersiedeln. Sie werden in der Regel in Klassen eingeschult, in die sie nach ihren augenblicklichen Leistungen hineingehören, die aber mit wesentlich jüngeren Kindern besetzt sind. Auch bei regelmäßigem Aufstieg erreichen diese Zugewanderten die oberen Klassen meist nicht mehr und treten mit einer unzulänglichen und unvollständigen Ausbildung ins Leben. Die Schulverwaltung sollte Fürsorge treffen, daß ein solches Kind nicht nach dem strengen Schema behandelt, sondern seinen individuellen Verhältnissen entsprechend in die größeren Schulkörper eingereiht und einstmals ihm eine besondere Fürsorge zugewendet würde, so daß es durch die Klassen schneller hindurchgehen und bei guter Begabung den Gipfel der Schule auf jeden Fall erreichen könnte. Wie grausam eine bureaukratische Schulverwaltung, ohne sich einer Verschuldung bewußt zu sein, unter Umständen in das Schicksal dieser Kinder eingreifen kann, mag der folgende Abschnitt aus einem Briefe zeigen, den ich von einem Eisenbahnarbeiter erhalte:

„Für meine Schulbildung mag ich nicht 30 Mark zahlen. Ich ging drei Jahre in S. . . , Kreis B. . . , in die Dorfschule, als meine Eltern nach M. . . . zogen. Hier wurde ich unter die Kinder gesetzt, die erst anfangen zu lernen, also ich war drei Jahre älter und fing nochmals von vorn an. Durch diese Rückversetzung furchtbar gekränkt, war ich fleißig, aber ob ich in die obere Klasse kommen konnte, war fraglich. Endlich in der 2. Klasse war ich ein Jahr gewesen, und es war Hoffnung vorhanden, noch in die erste Klasse gelangen zu können. Aber es gibt keine ungetrübte Freude auf der Welt. Als die Versetzung begann, war ich der erste Mann, der sitzen blieb, mein Nebenschüler, der noch drei Jahre die erste Klasse besuchen konnte, kam in die erste Klasse, und ich als Konfirmand blieb noch das letzte Jahr in der 2. Klasse. (Der Leiter der Schule wollte nur solche Kinder in die 1. Klasse aufnehmen, die die Klasse noch die vorschriftsmäßige Zeit besuchen konnten, ließ also alle „zu alten“ sitzen.) Also ich erreichte die obere Klasse nicht. Lieber hätte ich

gewünscht, daß es Pech und Schwefel regnete auf solche Leute, die solche himmelschreiende Sünde tun. Doch man hat mich gekränkt, aber den Geist konnte mir kein Sterblicher töten.“

Einem ähnlichen Schicksal verfallen diejenigen Knaben, die in vorgerückten Jahren vom Lande auf eine höhere Schule gegeben werden. Sie erreichen das Ziel der Lehranstalt erst in den 20er Jahren, zumeist aber bleiben sie auf der Strecke, da sie über die wesentlich jüngere Mitschülerschaft geistig hinausgewachsen sind, wenn sie diese auch in ihren Kenntnissen nicht erheblich überragen. Es würde eine wertvolle Bereicherung unserer öffentlichen Bildungsanstalten sein, wenn die Staatsregierung für diese zahlenmäßig durchaus nicht unbedeutende und nach ihrer Leistungsfähigkeit weit über den Durchschnitt hinausgehende Gruppe besondere höhere Lehranstalten mit verkürztem intensivem Unterrichte, der die in der Volksschule nicht vertretenen Lehrfächer besonders pflegen müßte, einrichten würde. Es ist vorauszu sehen, daß derartige Anstalten auch auf die jetzigen höheren Lehranstalten zurückwirken und der Ausdehnung der allgemeinen Volksschule bis in ein höheres Alter hinein die Wege ebnen würden. Die jetzige Konstruktion der höheren Lehranstalten berücksichtigt in einseitiger Weise die Interessen der Städte und der begüterten Volksklassen. Sollen diese Schulen aber werden, was sie sein müßten, Bildungsanstalten für die Intelligenz im Volke, so dürfen die Millionen von Kindern, die abseits davon aufwachsen, nicht von vornherein ausgeschlossen sein.

Ebenso groß wie der Abstand zwischen Land und Stadt ist in den Städten der Unterschied zwischen den verschiedenen Schulen für die Anfangsgründe. In den meisten mittleren und größeren Städten bestehen neben den Volksschulen nicht nur Vorschulen für die höheren Lehranstalten, sondern auch die Mittelschulen und die höheren Mädchenschulen haben besondere Elementarklassen, und in einer Reihe von deutschen Staaten sind auch verschiedene Kategorien von Volksschulen in denselben Städten eingerichtet. So haben die thüringischen Staaten und das Königreich Sachsen 1. und 2. Bürgerschulen (Bezirkschulen), die sich im wesentlichen nur dadurch unterscheiden, daß in der einen Kategorie die Kinder der mittleren bürgerlichen Klassen, in den andern die Kinder der Arbeiterschaft sich zusammenfinden, weil das Schulgeld verschieden hoch ist; Baden hat einfache und erweiterte Volksschulen.

Die Ausstattung und unterrichtliche Versorgung der Volksschulen und der Vorschulen ist durchaus ungleich. In den Vorschulen sind in der Regel die Klassen mäßig besetzt. Bisher standen auch die Lehrer an den Volksschulen in der Besoldung hinter den Vorschullehrern weit zurück. Die Vorschullehrer wurden nach einer bestimmten staatlichen Gehaltsordnung besoldet, in Berlin mit 1800—3600 Mk., in den Orten der Servisklasse A und 1 mit 1500—3400 Mk., in den übrigen Orten mit 1500—3200 Mk., während das gesetzlich gesicherte Volksschullehrergehalt 900 bis 1800 Mk. betrug. An die Vorschulen wurden insolgedessen Lehrer berufen, die durch besondere praktische Tüchtigkeit sich ausgezeichneten oder weitergehende Prüfungen bestanden hatten. Das neue preussische Lehrerbefoldungsgesetz hat diese Unterschiede gemildert, nicht beseitigt (Volksschullehrer 1400—3300 Mk. — ohne Ortszulagen —, Vorschullehrer 1800—4200 Mk.); auch in andern deutschen Staaten ist eine Annäherung erfolgt. Vor allen Dingen ist aber der Lehrplan in den besonderen Elementarklassen ein anderer als in den entsprechenden Klassen der Volksschule. Der Unterrichtsstoff wird so festgestellt, daß die Vorbereitungsklassen die Grundlage für den weiterführenden Unterricht in der Hauptanstalt bilden. Die in die Hauptanstalten übertretenden Schüler verfügen mithin über den Wissensstoff, der vorausgesetzt wird, und haben nicht bereits Lehrstoffe verarbeiten müssen, die hier nun nochmals in derselben Form wiederkehren. Dieser organische Zusammenhang fehlt zwischen der Volksschule und den höheren Lehranstalten. Der Volksschule ist also die Aufgabe, für den weiterführenden Unterricht vorzubereiten, Lehrplanmäßig überhaupt nicht gestellt.

Warum das? Offenbar liegt dieser Schulorganisation der Gedanke zugrunde, daß nur eine beschränkte Zahl von Kindern vom ersten Schultage an für einen weiterführenden Unterricht ins Auge gefaßt werden dürfe, während man die übrigen als für praktische, einer höheren Bildung nicht bedürftige Berufe bestimmt ansieht. Rein quantitativ betrachtet, wäre gegen diese Auffassung nichts einzuwenden, denn die handarbeitenden Bevölkerungsklassen werden immer die übergroße Mehrheit in einem Volke bilden. Aber die Form der Auslese ist offenbar verfehlt, ist ungerecht. Nicht die Begabung, nicht die Neigung für die geistige Arbeit entscheidet dabei, sondern die soziale und materielle Lage der Eltern. Die Schule wird ganz im Gegensatz zu ihrer Aufgabe als Kulturüber-

mittelungsanstalt in den Dienst des sozialen Sonderinteresses gestellt. Sie erschwert dem begabten ärmeren Kinde den Aufstieg und erleichtert dem Kinde besser situierter Eltern ohne Rücksicht auf seine Begabung den Eintritt in die weiterführenden Bildungsanstalten. Der Staat läßt sich auch hier wieder, völlig konsequent, von dem „Bedürfnis“ der die Schulbildung verlangenden Gesellschaftsklassen bestimmen und nicht von dem höheren Kulturinteresse des Volkes und von staatspolitischen Rücksichten.

Eine gefällige Pädagogik läßt es sich angelegen sein, dieses lediglich dem Klassenegoismus entspringende Verfahren zu motivieren. Sie legt den Vorteil besonderer Vorschulen dar. Die Kinder, die in Vorschulen untergebracht werden, haben weniger Stunden, werden weniger belastet, sitzen in weniger gefüllten Klassen. Die hygienischen Bedenken gegen diese Schulen sind also geringer. Der Lehrplan ist praktischer, genau auf das spätere Bedürfnis zugeschnitten, die Kinder können also schneller die Reife für die Unterklasse der Hauptanstalt erreichen. Sie werden nicht durch ungebildete, rohe, sittlich bedenkliche Kameradschaft gefährdet usw. Alles das ist richtig. Nur muß man die Frage stellen: Wie kommt der Staat dazu, für beschränkte Klassen der Bevölkerung derartige vorteilhafte Bildungsanstalten einzurichten, seine Lehrer zur Verfügung zu stellen und daneben der großen Menge der Bevölkerung Schulen zuzumuten, die alle diese Vorteile nicht haben? Wenn der in den Vorschulen erteilte Unterricht dem Volksschulunterrichte gegenüber alle diese Vorzüge hat, dann sollte der Staat allen Kindern einen ebenso vorzüglichen Unterricht erteilen lassen, falls das möglich ist. Je größer die Vorzüge der Vorschulen sind, um so größer ist das Unrecht, das der großen Mehrheit der Kinder dadurch zugefügt wird, daß für sie nicht ebensolche Schulen eingerichtet sind.

Die Frage, welcher Lehrplan der bessere sei, der für die unteren Klassen der Volksschule oder der für die Vorschule, ist seit langer Zeit ein pädagogischer Streit. Die Volksschulen lehren mehr Religion, mehr Heimatkunde, nehmen den gesonderten Unterricht in den realistischen Fächern früher auf, während die Vorschule, soviel es irgend angeht, auf den Betrieb der Elementarfächer — Schreiben, Lesen nebst Grammatik und Rechnen — sich beschränkt. Dadurch gewinnen die Vorschüler in diesen Fächern einen starken Vorsprung vor den Volksschülern und werden eher für den wesentlich grammatikalisch gerichteten Unter-

richt in den unteren Klassen der Gymnasien reif. Die meisten Eltern, die vor der Frage: Volksschule oder Vorschule? stehen, entscheiden sich lediglich aus diesem Grunde leicht für die letztere, auch wenn die sonstigen „Vorzüge“ der Vorschule ihnen gleichgültig sind, weil dann das Kind mindestens ein Jahr früher in die Sexta einrücken kann. Auf Seiten der Volksschulvertreter wird den Vorschulen deswegen Treibhauskultur vorgeworfen, Überanstrengung der Kinder, unzulässige Zurücksetzung des Gesinnungs- und Sachunterrichts usw. Der Staat aber unterhält beide Arten von Schulen. Wenn die gegen die Vorschule erhobenen Vorwürfe berechtigt sein sollten, so würde die Errichtung und Unterhaltung einer solchen Schule ein schweres Vergehen gegen den Teil der Jugend sein, der später einmal zu bedeutenden geistigen Leistungen befähigt sein soll, dessen Kräfte man in der leicht verletzlichen ersten Jugendzeit also besonders gewissenhaft schonen müßte. Auf keinen Fall dürfte der Staat etwas dazu beitragen, daß diese Kinder dem besseren Unterrichte der Volksschule entzogen und damit ihre edelsten Kräfte lahmgelegt würden. Von Untersuchungen in dieser Richtung ist indessen nichts bekannt gegeben worden. Meines Wissens hat auch die Kommission, die im Jahre 1890 zur Beratung der Reform des höheren Unterrichts angelegt war, mit der Vorschulfrage sich nicht beschäftigt.

Wenn allen Staatsbürgern der Zugang zu allen öffentlichen Bildungsanstalten eröffnet werden soll, so ist es notwendig, daß alle unteren Stufen des Unterrichts mit den höheren in organische Verbindung gebracht werden, so daß der Übertritt ohne jede Störung erfolgt. Es ist ferner notwendig, daß auf den unteren Stufen alles gelehrt wird, was auf den oberen vorausgesetzt werden muß, daß aber unten auch alles ausgeschlossen bleibt, was nach dem organischen Aufbau erst auf eine höhere Stufe gehört. Wenn man diesen Gedanken konsequent zu Ende denkt, so ergibt sich, daß es eine Gliederung der Schulen nach Ständen und Volksklassen nicht geben kann, sondern daß nur Lehrziele und Lehrstufen eine Gliederung herbeiführen dürfen. Da auf den unteren Stufen alle Kinder dasselbe zu lernen haben, nämlich die Elemente des Wissens (Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen), so kann es auf der Unterstufe nur eine Art von Schulen geben, nämlich die Elementarschule oder, wenn man diesen Ausdruck vorzieht, die allgemeine Volksschule, aus der alle andern Schulanstalten wie die Aste aus einem Baume hervorstammen und sich, den vielgestaltigen

Formen und Forderungen des Kulturlebens entsprechend, in immer kleinere Zweige gliedern. So kommt man zu einer allgemeinen National- oder Volkseinheitsschule, in der jeder Schulorganismus seinen festen Platz hat und in der der Weg von unten nach oben nirgends über Klippen und Wälle führt.

Soll es bei dem armen Kinde wirklich von vornherein ausgemacht sein, daß es nach vier Jahren in die Oberstufe der Volksschule, nicht aber in das Gymnasium oder in die Realschule eintritt? Das hieße, den Lebensgang des Menschen nach dem Vorbilde der Kastengliederung bestimmen. Man sollte also gerechter und vernünftigerweise die Schulbildung in allen Elementarschulen völlig gleich gestalten, ich meine nicht in allen methodischen Einzelheiten, sondern nur in bezug auf die maßgebenden Lehrstoffe, sowohl was die Menge als auch die Auswahl anbetrifft. Wir kommen also zu der Forderung: Alle öffentlichen Elementarschulen des Staates müssen denselben Lehrplan haben. Wir können keine besonderen Vorbereitungsanstalten für die Gymnasien oder die Realschulen oder die Mittelschulen anerkennen, es sei denn, man könnte schon in diesem Alter die Kinder nach der Begabung sicher aussondern und würde keinem Kinde seiner Armut wegen diese Vorbereitungsanstalten verschließen. Eine solche Auslese ist aber unmöglich, folglich darf der Staat besondere Vorbereitungsanstalten überhaupt nicht einrichten. Tut er es doch, so gibt er damit zu, daß er die öffentlichen Volksschulen für unzureichend hält, daß er also dem Gros der Jugend die Möglichkeit, sich für höhere Lehrstufen, mit Ausnahme der Oberstufe der Volksschule, vorzubereiten, nicht bietet, daß die Volksschulen ihren Hauptzweck nicht erreichen, daß sie mithin keine Volks-, sondern Armenschulen sind, neben denen Anstalten nötig sind, die für teures Geld den Zweck der Volksschule erfüllen müssen.

Ich glaube nicht, daß jemand in der Lage ist, diese Gründe für eine gleiche oder, besser gesagt, gleichwertige Elementarbildung der gesamten Volksschule zu entkräften. Damit ist aber auch zugleich der Nachweis dafür geliefert, daß der Unterricht, wie auf allen anderen Lehrstufen, für die Kinder aller Volksklassen gemeinsam erteilt werden muß. Ausgeschlossen können nur die wenig zahlreichen Kinder sein, welche für ihre Kameraden in irgendeiner Hinsicht eine Gefahr oder ein Hindernis bilden, also die moralisch frühzeitig Verkommenen, die mit ansteckenden oder ekelhaften Krankheiten Behafteten, die Bierstünnigen, Schwach-

sinnigen und ausnahmsweise gering Befähigten. Kinder dieser Art werden sich in allen Volksklassen etwa in gleichem Zahlenverhältnis finden. Für sie muß in besonderen Hilfsschulen neben der allgemeinen Volksschule gesorgt werden.

Die Gleichheit und Gleichwertigkeit des Unterrichts ist nur bei gemein sam em U n t e r r i c h t e denkbar, und selbst wenn sie ohne die Gemeinsamkeit vorhanden wäre, würde man nicht daran glauben. Wer würde wohl an eine gleiche Gerechtigkeit im Staate glauben, wenn der Reiche, für sein Geld, vor einem besonderen Richterkollegium abgeurteilt würde, wenn er höhere Gerichtsgebühren zahlen dürfte? Wer wird an eine gleiche militärische Dienstpflicht glauben, solange ein Teil der wehrpflichtigen jungen Männer, zu besonderen Truppenteilen vereinigt, in kürzerer Zeit ausgebildet wird, sich selbst unterhalten darf usw. Wer würde der Kirche glauben, sie sorge für arm und reich in gleicher Weise, wenn sie für die letzteren besondere Gottesdienste einrichtete, besondere Feiern für sie veranstaltete usw. Selbst wenn man die Gleichheit und Gleichwertigkeit anstrebte, sie würde nirgends zu realisieren sein, vor allem würde im Volke niemand daran glauben. So steht es auch mit der Elementarschule. Wenn sie allen Kindern dieselben Kultursegnungen bieten soll, muß sie auch alle Kinder ohne Rücksicht auf Rang und Stand der Eltern miteinander vereinigen und sie alle, soweit es ihre Geisteskräfte ermöglichen, zu demselben Ziele führen.

Wenn wir heute jemand fragen, was er unter der Volksschule verstehe, so werden wir darauf in der Regel eine sehr wenig befriedigende Antwort erhalten. Es ist die Schule für das werktätige Volk, wird man gewöhnlich antworten, die Bildungsanstalt für alle diejenigen, welche bescheidene Bildungsansprüche erheben und mit dem 14. Lebensjahre die Schule verlassen. Das heißt, in gutes Deutsch übersetzt: die Volksschule ist die Ar mens chule, die Schule für die Kinder des Proletariats, oder, wenn man sich weniger scharf ausdrücken will, die Schule für die unteren Volksklassen. Das ist der gangbare Begriff von der Volksschule bei uns in Norddeutschland, und alle ehrsamten Spießbürger haben sehr nervös an ihrer Zispelmütze gerückt, als die Volksschullehrer anfangen, eine andere Auffassung zu vertreten, und als gar die politischen Organe angegangen wurden, ihrerseits diese Auffassung sich anzueignen und sie zu unterstützen.

Die Verschiedenheit der Schulen für arm und reich ist eine

Ungerechtigkeit, an der man sich auch als Privatmann nicht beteiligen sollte. Das geschieht durch Benutzung von Standeschulen für die eigenen Kinder. Das sollten vor allem einflußreiche Personen nicht tun. Ist der Volksschulunterricht an einem Orte so schlecht, daß er für die Kinder gebildeter oder begüterter Familien nicht ausreicht, so taugt er auch für die ärmeren nicht, denn die Geistesgaben sind nicht nach dem Geldbeutel verschieden und die Bildungsbedürfnisse in der ersten Jugend für alle Kinder dieselben. Also bessere man die Schulen überhaupt, anstatt sein eigen Fleisch und Blut in Sicherheit zu bringen, indem man für eine kleine Zahl von Kindern gute Unterrichtsgelegenheit schaffen hilft. In der Regel aber sind die Volksschulen gar nicht so schlecht, nur das Vorurteil, das dadurch erzeugt wird, daß Staat und Kommunen Elementarschulen erster und zweiter Güte einrichten, spricht gegen sie.

Man entschuldigt die Benutzung von Standeschulen wohl auch mit dem Einwande, die ärmeren Kinder seien so roh und unerzogen, daß dem eigenen Kinde aus dem Umgang mit ihnen Nachteil erwachse. Auch dieser Grund schrumpft bei Licht besehen in ein Nichts zusammen. Die Kinder sind in guten Volksschulen — und wo die Volksschule die Schule für alle ist, sorgt man für gute Volksschulen — in jeder Hinsicht ebensogut aufgehoben wie in einer Vorschule. Schlechte Rangen gibt es hier wie dort, und gänzlich verkommene Individuen sollte man doch nicht deswegen in einer Schule belassen, weil die anspruchsvolleren Familien eigene Schulen haben, sondern sie in besonderen Anstalten unterbringen. Schlechte Kameraden aus sogenannten besseren Familien üben aber viel leichter einen demoralisierenden Einfluß aus als ärmere. Der feine Rock und das hübsche Kleid, das gut gepflegte Gesicht und das Übergewicht, das die höhere soziale Stellung der Eltern gibt, erleichtern jedem jungen Bösewicht seine Verführungskünste bedeutend. Manche jugendliche Bosheit wird recht gefährlich, wenn ein „höherer Sohn“ oder eine „höhere Tochter“ sie weiter zu verpflanzen sucht. Wenn das Schlechte von unten kommt, ist es meist recht ungefährlich. Auch das Kind schaut bereits nach oben und richtet sein Tun und Lassen nach dem Muster der über ihm Stehenden ein. Ein unverdächtiger Zeuge für die Richtigkeit dieser Behauptung dürfte der frühere Finanzminister H o b r e c h t sein, der seinerzeit, als es sich um die Aufhebung des Schulgeldes in den Volksschulen handelte, im



preussischen Abgeordnetenhaufe, anscheinend unter Bezugnahme auf Berlin, sagte: „Wir haben die Erfahrung gemacht, daß Eltern aus den sogenannten besseren Kreisen ihre Kinder in die allgemeinen Volksschulen schicken und sich nicht abhalten lassen dadurch, daß neben ihren Kindern die Kinder des Proletariats sitzen, und die Beforgnis, daß die gesellschaftliche Verbindung mit Kindern aus den ärmsten Klassen, die vielfach zu Hause verwahrloft sind, nachteilig wirken werde, hat sich in kurzer Zeit als ganz verkehrt und verfehlt erwiesen. Im Gegenteil hat sich gezeigt, daß der sittigende, günstige Einfluß, den die besser erzogenen Kinder auf diese ärmeren ausgeübt haben, ein so ungeheuer überwiegender ist, daß jede entgegengesetzte Wirkung dagegen verschwindet.“

Die Eltern sollten aber auch aus rein praktischen Gründen die allgemeine Volksschule benutzen. Wenn man einen sechsjährigen Knaben in eine Vorschule gibt, so ist man über seine Begabung völlig im unklaren. Ein Zurück in die Volks- und Mittelschule im Falle geringerer Leistungen ist aber immer mit einer starken Verlesung des Selbstgefühls im Kinde verbunden und wird deswegen nur im äußersten Notfalle von den Eltern gebilligt. So kommt es, daß Tausende von Kindern in die Gymnasien eintreten, die ihrem ganzen Naturell nach nicht dahin gehören, an anderer Stelle sich aber wahrscheinlich vorzüglich entwickelt hätten. Ist der Elementarunterricht für alle Kinder gemeinsam, so wird die Entscheidung über den Bildungsgang in ein späteres Alter verschoben.

Gegenüber manchen kleinen Vorteilen, die eine gute Vorschule aber zweifellos bietet, fällt für die Gegenwart besonders ins Gewicht, daß die Volksschule ihren Schülern eine soziale Bildung übermitteln, die an keiner andern Stelle geboten werden kann.

Der gemeinsame Unterricht führt die Jugend aller Volksschichten näher zusammen und übermitteln im zartesten Alter die wertvolle Erkenntnis, daß geistige und sittliche Vorzüge nicht an eine bestimmte Stufe des gesellschaftlichen Lebens geknüpft sind. Er gibt Gelegenheit zu einer Überbrückung der sozialen Abgründe, die im Laufe der Zeit immer tiefer geworden sind. Daß übrigens nicht nur zwischen dem jungen Geschlecht, das gemeinsam lernt und arbeitet, eine Verbindung hergestellt wird, die fürs ganze Leben nicht völlig aufhört, daß vielmehr auch die Eltern sich dadurch näher treten, liegt auf der Hand. Die norddeutschen Schulverhältnisse haben auch das Ihrige getan, den Rastengeist

und die soziale Erbitterung hier wesentlich höher zu steigern als in Süddeutschland; und im Königreich Sachsen würde eine Änderung des Schulgesetzes im Sinne der allgemeinen Volksschule in sozialpolitischer Hinsicht wahrscheinlich wirksamer sein als scharfe Polizeimaßregeln. Die Gleichheit vor dem Gesetz, das in der Schule herrscht, bereitet das Verständnis für die Gleichheit der Pflichten und Rechte im späteren Leben vor, und die Erinnerung daran, daß oft genug der ärmste Bursche der vorzüglichste Schüler war, dämpft in späteren Jahren ein übertriebenes Klassenbewußtsein ab, eröffnet das Verständnis für manche Forderung der Minderbegüterten und erzeugt die Bereitwilligkeit, billigen Ansprüchen entgegenzukommen.

Dagegen kann die abgesonderte Elementarschule geradezu als eine Nährwurzel des Rastengeistes bezeichnet werden. Wo nur eine Schule besteht, wie in München, Augsburg, den meisten übrigen bayerischen Städten, in Österreich, der Schweiz, in Nordamerika, scheidet reich und arm die Kinder hinein, und jedermann ist damit zufrieden. In dem Augenblick aber, wo eine öffentliche Schule, die höhere Opfer fordert, begründet wird, hält sich ein großer Teil des Publikums aus Standesrücksichten für verpflichtet, sie zu benutzen. Es ist wie auf der Straßenbahn und auf der Eisenbahn. In der ersteren gibt es bei uns nur eine Klasse, und niemand fühlt sich geniert, hier mit einem weniger begüterten Menschen zusammen zu sitzen; aber nur wenige Leute haben den moralischen Mut, auf der Eisenbahn eine Wagenklasse zu benutzen, die ihrem gesellschaftlichen Range nicht entspricht. In München schicken die Staatsminister ihre Kinder in die Volksschule, denn es gibt keine andere öffentliche Schule für den Elementarunterricht; in unseren norddeutschen Städten dagegen, wo meist ein mehrfach abgestuftes Elementarschulwesen besteht, ist manchen Familien selbst die Benutzung der Mittelschulen nicht mehr gestattet. Man errichtet neben den öffentlichen Schulen noch feine und feinste Privatschulen, während das Privatschulwesen da, wo nur eine Art von öffentlichen Elementarschulen besteht, stark zurücktritt. So können Staat und Gemeinde sozial erzieherisch wirken.

Die allgemeine Volksschule ist die einzige Schulform, die vor unserm politischen und sozialen Gewissen bestehen kann, es ist die Schulform, welche dem Grundsatz entspricht: „Gleiches Recht für alle.“ Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten in nebensäch-

lichen Dingen mögen erträglich sein, wenigstens für ruhige und vernünftige Menschen. Das Bildungswesen gehört aber zu diesen Nebendingen auf keinen Fall. Die Schulbildung ist eins der wesentlichsten Lebensgüter, an dem kein Mensch Schaden leiden darf, ohne daß seine ganze Zukunft aufs empfindlichste berührt wird. Sie ist so unentbehrlich wie Luft, Sonnenschein und Wasser. Darum hält sich der Staat auch für berechtigt, seine Angehörigen zur Aneignung eines gewissen Maßes von Bildung zu zwingen. Man denkt in einem Kulturstaat nicht daran, den Staatsangehörigen in bezug auf Nahrung und Kleidung dieselben Vorschriften zu machen, die ihnen in bezug auf die Ausbildung ihres Geistes gemacht werden. Wenn aber die Bildung einen so hohen Wert hat, daß der Staat jeden heranwachsenden Menschen zur Aneignung eines gewissen Minimums derselben zwingt, so muß der Staat auch für verpflichtet erachtet werden, Fürsorge zu treffen, daß niemand in seiner Schulbildung geschädigt und verkümmert wird, daß vielmehr das gesamte Bildungswesen nach dem Grundsatz des gleichen Rechtes und der gleichen Pflichten für alle Staatsangehörigen in gleicher Vortrefflichkeit eingerichtet werde. Der Bildungszwang erfordert eine umfassende, gleichwertige Bildungspflege, er setzt Schulen und sonstige Einrichtungen voraus, die jedem Kinde Gelegenheit geben, nach Maßgabe seiner Kräfte und sonstigen Verhältnisse sich in den Besitz der wertvollsten Kulturgüter zu setzen.

Die gemeinsame Elementarschule ist eine Konsequenz des modernen Staatsgedankens, der das gleiche Recht für alle stipuliert, sie bietet die stärkste Garantie für eine allgemeine Hebung und Förderung der Volksbildung und ist ein Mittel, alle Glieder der Nation in gemeinsamen Ideen zu erziehen. Darum wird und muß sie die Schule der Zukunft sein.

An einer solchen Gestaltung der Schule ist aber unser Volk auch aus kulturpolitischen Gründen aufs stärkste interessiert. Die moderne Entwicklung in Wissenschaft, Kunst und Technik, die Ausdehnung unserer Industrie und unseres Handels verlangen in den oberen Regionen viele Kräfte ersten Ranges. Eine kleine soziale Schicht kann diese Kräfte nicht liefern, darum hat die Nation ein Interesse daran, daß keine Intelligenzen verkommen, daß die hervorragend begabten Kinder auch eine entsprechende Ausbildung erhalten. Das Lebensinteresse unserer Nation verlangt es deswegen, daß diesen Kindern auf öffentliche Kosten die weiter-

führenden Bildungsanstalten erschlossen werden, daß vor allem die Volksschule in lehrplanmäßige Verbindung mit den mittleren und höheren Schulen gebracht wird, so daß überall der Weg von der Volksschule bis zu den höchsten Bildungsanstalten des Staates ohne Zeitverlust in gerader Linie fortgesetzt werden kann.

Diese große nationale Bildungsanstalt ist ein Vermächtnis lange hinter uns liegender Zeiten. Der Pädagoge Amos Comenius hat den systematischen Aufbau des Schulwesens von der Kinderstube bis zur Universität bereits im 17. Jahrhundert mit bewundernswerter Klarheit vorgezeichnet und der große Schweizer Pestalozzi in ergreifenden Worten gelehrt, daß der Mensch im Palaste und unter dem Schatten des Laubdaches derselbe und deswegen derselben Erziehung wert sei. Ja, die preussische Unterrichts-gesetzgebung hat sich diese Gedanken zu eigen gemacht. In dem Schulgesetzentwurf vom Jahre 1819 wird der Aufbau des gesamten Bildungswesens auf die allgemeine Elementarschule verlangt.

Den Gedanken, in der Schule des Staates alle in gleicher Weise zu bilden und allen den Weg von der Sohle bis zum Gipfel der Bildungsanstalten möglichst zu ebnen, hat aber immer nur in solchen Zeiten festen Fuß fassen können, wenn es darauf ankam, die Volkskräfte zu konzentrieren und auf große Ziele zu lenken. Aus den Niederlagen von Jena und Auerstedt entwickelten sich die Schulprogramme eines Fichte, eines Stein und eines Hardenberg und der Schulgesetzentwurf eines Sövern. Dieselben Gedanken lehren in Preußen und im Deutschen Reiche nach 1866 und 1870/71 wieder. Dagegen wird die Staatschule als einheitliche Anstalt geradezu verleugnet in der Reaktionsperiode, die auf das Jahr 1848 folgte. Die für eine Minderheit bestimmten Vorschulen werden in dem Schulgesetzentwurf des Kultusministers von Bethmann-Hollweg als „zulässig“ und von Herrn von Mähler als „erwünscht“ bezeichnet.

Die allgemeine Volksschule ist auch auf deutschem Boden kein bloßes Ideal. Sie besteht in manchen Landesteilen. So hat z. B. Westfalen keine Vorschulen und auch bei den höheren Mädchenschulen zumeist keine Elementarklassen. Konsequenter durchgeführt ist die allgemeine Volksschule in Bayern. In den Volksschulen von München, Augsburg und Würzburg kann man tatsächlich den Sohn des Generals neben dem Arbeiterkinde auf derselben Schulbank finden. Ich selbst habe mich an der Hand

der Schullisten der Stadt Augsburg überzeugt, daß Kinder aus den höchsten Gesellschaftskreisen nicht vereinzelte Ausnahmen in den Volksschulen sind, sondern in stattlicher Zahl hier ihren ersten Unterricht empfangen. Auch Österreich und die Schweiz haben die allgemeine Volksschule, bezgleichen die Vereinigten Staaten, und in den nordischen Staaten ist sie wenigstens die Regel<sup>1)</sup>.

Auch die Konfessionalisierung des Volksschulunterrichtes ist ein wesentliches Hindernis der gleichwertigen und allgemeinen Beschulung der Jugend. Die konfessionelle Schule bringt äußere und innere Nachteile mit sich. Durch die konfessionelle Trennung werden Tausende von Ortschaften gehindert, vollentwickelte Schulsysteme einzurichten, und den Kindern werden Schulwege zugemutet, die ihre Leistungskraft oft übersteigen. Schwerer aber fallen die inneren Gründe ins Gewicht. Wenn die Konfessionsschule ist, was sie nach den Wünschen ihrer Vertreter sein soll, eine Schule, die sich im Gesamtunterrichte in den Schranken der Konfession bewegt, so wird der gesamte Bildungstoff konfessionell gefärbt und mit Zutaten beschwert, die ihn erdrücken.

Und wie die Trennung der Kinder nach sozialen Klassen eine Ungerechtigkeit gegen die ärmere Bevölkerung in sich schließt, so ist die konfessionelle Trennung der Kinder in der Regel eine große Ungerechtigkeit gegen die konfessionelle Minderheit. Es bedarf keines Nachweises, daß jeder Staatsbürger das gleiche Anrecht auf die aus öffentlichen Mitteln unterhaltenen Schulen auch ohne Unterschied der Konfession hat. Dieses Recht wird aber bei konfessioneller Trennung der Schulen in der Regel nicht beachtet. In zweifacher Hinsicht. Benutzen die Kinder einer konfessionellen Minderheit die Schule einer andern Konfession und wird mit der Konfessionalität des Unterrichts in der Weise Ernst gemacht, wie es die Vertreter der Konfessionsschule verlangen, so werden diesen Kindern die nationalen Kulturgüter in der Färbung einer andern, der ihrigen vielleicht entgegengesetzten Konfession dargeboten. Die Eltern müssen es sich gefallen lassen, daß ihre Kinder in einer geistigen Luft aufwachsen, mit einer geistigen Kost genährt werden, zu der ihre Konfession im

1) Eine eingehendere Behandlung der allgemeinen Volksschule enthält: „Die gemeinsame Elementarschule“, von J. Lews, Bielefeld, A. Helmich.

Gegensatz steht. Werden aber für die Kinder einer Minderheit abge sonderte konfessionelle Schulen eingerichtet, so müssen sie sich in der Regel mit wenig entwickelten Schulsystemen begnügen. Eine Reihe von Beispielen habe ich in meiner Schrift „Schulkompromiß — konfessionelle Schule — Simultanschule“ (Schöneberg-Verlin, Buchverlag der Hilfe 1904) angeführt.

Der Staat hat keine Verpflichtung, die besonderen konfessionellen Ansprüche des einzelnen zu beachten und zu berücksichtigen, aber jede Konfession darf verlangen, daß das nichtkonfessionelle Kulturgut in den Schulen des Staates ohne konfessionelle Abstempelung übermittelt wird. Der Staat soll die Konfessionen nicht chikanieren, als Ausdrucksformen der Religiosität verdienen sie vielmehr rücksichtsvolle Behandlung. Wo das Staatsinteresse dem nicht widerspricht, können auch ihre Besonderheiten respektiert werden. Aber die Konfessionsschule hat nur Berechtigung als eine Einrichtung der betreffenden Konfession, also als kirchliche Privat-schule. Wenn der Staat konfessionelle Schulen einrichtet, so macht er der Kirche damit dieselbe Konfession, die er dem Kaufmann durch Einrichtung von Vorschulen macht, er ist dann der rücksichtsvolle Geschäftsmann, der jeden Kunden nach seinen besonderen Ansprüchen bedient, mögen diese Ansprüche auch gegen das Gesamtinteresse verstoßen und vielleicht nur die engsten Interessen von Personen und Institutionen sein, die damit über ihre Sphäre hinweg in das Staatsleben störend eingreifen.

Tatsächlich ist die Schule aber auch bei strengster konfessioneller Trennung doch nur selten in dem Sinne konfessionell, daß sich der „gesamte Unterricht in den Schranken der Konfession“ hält. Zwar hat man auf dem Katholikentage in Straßburg 1905 sogar katholisches Rechnen und katholisches Zeichnen verlangt, aber in der Praxis sind Lehrer für einen derartigen monstrosen Unterricht nicht häufig zu finden. Wer seinen Gegenstand beherrscht und wissenschaftlich nicht gar zu tief steht, dem widerstrebt es, nicht Zusammengehöriges zusammenzubringen und seine Wissenschaft durch konfessionelle Zutaten zu „verschönern“. Je mehr die einzelnen Wissenschaften ihren eigenen, nichtkirchlichen Weg gehen, um so mehr verschwinden kirchliche Zutaten auch aus dem ersten Unterricht. Konfessionelle Beigaben, die in früherer Zeit gang und gäbe waren, werden heute auch von streng konfessionell gesinnten Lehrern als ein Anachronismus empfunden. In der Regel ist die konfessionelle Schule heute

eine bloße sinnlose Form, der Unterricht in ihr nicht anders als in einer gemeinsamen Schule. Die Forderung der konfessionellen Trennung wird von kirchlichen Interessenten auch nicht so sehr aus unterrichtlichen Gründen vertreten, als um die geistliche Schulaufsicht zu erhalten und die Angehörigen der eigenen Konfession in der ersten Jugend wenigstens zu isolieren und Einflüsse, die vom engherzigen kirchlichen Standpunkt aus nicht erwünscht sind, fernzuhalten. Das spätere Leben bringt freilich diese gefährliche Verührung doch. Die Mischung der Bevölkerung wird eine immer innigere. Einheitlich konfessionelle Gebiete gehören bereits zu den Ausnahmen. Die konfessionelle Mischung überschreitet immer häufiger auch die Grenzen der Familie. In vielen deutschen Städten sind ein Viertel bis ein Drittel sämtlicher Ehen Mischehen. Unter solchen Verhältnissen eine konfessionelle Trennung der Kinder im Schulunterrichte aufrecht zu erhalten, bringt entweder Gewalttätigkeiten mit sich, die den stillen Frieden des Hauses und den Frieden der Gemeinde untergraben, oder es müssen so viele Konfessionen gemacht werden, daß die Konfessionalität nur noch ein bloßer Schein ist.

Auch die Vertreter des konfessionellen Gedankens sollten sich der Annäherung der Konfessionen freuen und diesen Entwicklungsprozeß nicht hemmen, dem Beispiel früherer Zeiten folgend. Wie alles geistige Leben durch Reibung erhöht, verstärkt und verfeinert wird, so erleiden auch die Konfessionen durch gegenseitige Verührung ihrer Bekenner keinen Verlust. Die Religionen und Konfessionen verknöchern und versteinern, wenn sie abgeschlossen von anders gearteten religiösen Anschauungen sind. Der Katholizismus hat, wie jedermann weiß, aus der Reformation neue Kraft gezogen. Deutschland hat die frömmsten Katholiken, wohl aus keinem andern Grunde, als weil sie zwischen Andersgläubigen die Kraft ihrer Religion zur Geltung bringen wollen, und der freie protestantische Sinn ist nicht in Pommern und Mecklenburg zu Hause, sondern da, wo der Protestantismus in die Lage kommt, dem Katholizismus gegenüber seine Eigenart zu betätigen. Auch die Konfessionen haben ihr China und Japan.

Wenn man heute eine gemeinsame Schule für alle Konfessionen als unmöglich bezeichnet, so steht diese Anschauung etwa auf gleicher Höhe mit den Anschauungen jener Patrioten, die sich als gute Hessen, Sachsen und Bayern kein gemeinsames deutsches Vaterland denken konnten. Hätten wir keine kirchliche Schulauf-

sicht gehabt, hätten sich unsere Schulen ungestört als gemeinsame staatliche und kommunale Bildungsanstalten entwickelt, wir würden uns wahrscheinlich ein konfessionell getrenntes Schulwesen ebensowenig denken können wie ein konfessionell getrenntes Heer, konfessionell getrennte Rechtspflege und konfessionell getrennte Verkehrsanstalten.

Die Konfessionsschule ist die Kleinstaaterei auf pädagogischem Gebiete. Sie ist die Schule des Kleinbetriebs im üblichen Sinne des Wortes. Die Konfessionsschule ist die historische Maske, die die Schule heute noch trägt, der Stempel, den die kirchliche Herrschaft ihr aufgedrückt hat. Ihr inneres Wesen wird, wie schon ausgeführt, dadurch oft wenig berührt. Die Konfession ist das Weltumspannende, als das sie von den Vertretern der Konfessionsschule hingestellt wird, auf keinen Fall. Sie ist viel enger als das Kulturleben überhaupt. Ja, was die Konfessionen in bezug auf Weltanschauung und Sittenlehre oft so eifrig reklamieren, müssen sie mit anderen als gemeinsamen Menschheitsbesitz teilen.

Die Volksschule soll eine Volksschule sein, nicht eine Armen-  
schule, auch keine Kirchenschule. Sie soll die Kinder aller Volkskreise bis zu einem gewissen Alter in sich vereinigen, denn die Grundlagen der Bildung sind für alle dieselben. Darum bedürfen alle Kinder gleichwertiger, gleich gut eingerichteter Schulen. Die Gleichwertigkeit ist aber immer am besten gewährleistet, wenn die Schulen für alle Volksschichten gemeinsam sind. Mit einem solchen Bildungsplane verträglich ist die Eigenbrödelerei der Konfessionen nicht. Die allgemeine Volksschule muß allen Konfessionen in gleicher Weise offen stehen; denn alle haben dasselbe Anrecht auf die Bildungspflege des Staates und der Gemeinden. Heute gilt freilich die konfessionelle Schule bei uns in Preußen als die durch die Traditionen des Staates gegebene Schulform. Das will indessen nicht viel besagen. Zu anderer Zeit hat auch die Unterrichtsverwaltung anders geurteilt. In der Denkschrift des preussischen Kultusministeriums vom März 1878 wird bemerkt, daß besonders da, „wo auf Hebung des Volksschulwesens mit besonderem Eifer hingewirkt wird“, paritätische Schulen auftreten und daß „von der Unterrichtsverwaltung eine den Vorschriften des N. L.-R. entgegen gesetzte Richtung nicht dauernd eingeschlagen“ worden und, „wenn es auch vorübergehend geschehen sei, diese Richtung höhere Sanktion nicht erhalten habe“. In Übereinstimmung mit der Vor-

schrift des A. L.-N., daß die Schulsozietäten ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses der Zugehörigen gebildet werden sollen, bestimmte das Reglement für die Land- und niederen Bürger-schulen in Neu-Ostpreußen vom 31. August 1805:

§ 3: „Kein Kind, welcher Konfession auch die Eltern oder Fürsorger angehören, soll sich diesen Schulen entziehen.“

§ 21: „Zur Besoldung der Lehrer und anderen Ausgaben sollen alle Hausväter einer Schulsozietät ohne Rücksicht auf ihre etwaige Exemption und ohne Unterschied ihres Glaubensbekenntnisses, sie mögen Kinder haben oder nicht, gewisse Beiträge leisten.“

Und dann wird bestimmt:

§ 53. „Auf die Konfession des Lehrers kommt es nicht an.“

Derselbe preussische König, der dieses Reglement erlassen hat, verordnete unterm 8. März 1835: „Da in der Armee nie getrennte Schulen bestanden haben, so bestimme Ich auf Ihren Bericht vom 24. v. M., daß auch die Garnisonschule zu Wesel als eine Simultanschule mit einem evangelischen und einem katholischen Lehrer, welche die Kinder in allen Lehrgegenständen in zwei aufeinanderfolgenden Klassen und nur in der Religion nach der Konfession gesondert zu unterrichten haben, eingerichtet werden soll.“

Aber trotzdem hat bereits unter der Regierung Friedrich Wilhelms III. die später zur Übermacht gelangte konfessionelle Richtung in der Schulverwaltung stark eingesezt. Der Unterrichtsminister von Altenstein war ein überzeugter Anhänger der Konfessionsschule und hat unter dem energischen Widerspruch der Provinzialbehörden der östlichen Provinzen auch hier die konfessionelle Trennung der Schule in jeder Beziehung gefördert, sogar unter einer nicht ganz einwandfreien Verwendung einer Kabinettsordre, die nur für einen bestimmten Fall erlassen worden war. Die Oberpräsidenten und Provinzialstände haben in überzeugendster Weise die Bedeutung der Simultanschule dargelegt. Umsonst. Im Regierungsbezirk Marienwerder waren am Schlusse des Jahres 1835 unter 963 Volksschulen 850 Simultanschulen, im Regierungsbezirk Danzig unter 573 Volksschulen 504 Simultanschulen. Die Unterrichtsverwaltung hat es nicht nur gesehen lassen, sondern in jeder Beziehung

gefördert, daß diese gemeinsamen, dem Staatsgedanken dienenden Bildungsanstalten zerfallen sind. Wenn man das heutige nationale Elend in den Ostmarken ins Auge faßt, so kann man leider nicht umhin, die preussische Unterrichtsverwaltung als Mitschuldige anzuklagen. Männer wie Oberpräsident von Baumann in Posen, Oberpräsident von Schön in Königsberg, Graf von Dönhoff, der Präsident der Provinzialstände der Provinz Preußen, Fottwell u. a. vermochten nicht, die Zentralstelle in dieser Beziehung eines besseren zu belehren.

Die bisher geschilderten Mißstände fallen für die weibliche Jugend überall doppelt und dreifach so schwer ins Gewicht, als für die männliche. Den Knaben gibt man auch im zarteren Alter vom Lande in eine städtische Pension und läßt ihn die städtischen Schulen besuchen. Das Mädchen bleibt in der Regel zu Hause. Die höheren Mädchenschulen stellen eine viel schärfere soziale Absonderung dar als die höheren Knabenschulen. Das ärmere Mädchen ist darum auch von Berufen, die eine höhere Schulbildung voraussetzen, von vornherein ausgeschlossen, in viel größerem Umfange als der ärmere Knabe. Auch in konfessioneller Beziehung ist das Mädchenschulwesen erheblich rückständiger als die Knabenschule. Die Trennung wird in den höheren und mittleren Schulen stärker durchgeführt, und der Einfluß der Kirche macht sich im Lehrplan und in der Schulorganisation wesentlich stärker bemerkbar als in den Knabenschulen. Insbesondere betrachtet die katholische Kirche die Mädchenschule als ihre Domäne und verstärkt damit ihren weitgehenden Einfluß auf die Frauenwelt.

Wie nach Stand und Konfession, so sollte der Staat bei der Beschulung auch nach dem Geschlechte nicht fragen. Von dem in die Schule eintretenden kleinen Mädchen weiß noch niemand zu sagen, ob es dereinst als Gattin und Mutter der Mittelpunkt einer Familie sein wird, oder ob es einsam durchs Leben gehen und in einem Berufe seine Kräfte betätigen wird. Auch die soziale Sphäre, in der das Mädchen leben und wirken wird, ist heute nicht mehr vorherzubestimmen. Einst war das anders. Der Beruf der Frau war ein eng gebundener. Sie stieg auch selten über die soziale Schicht empor, der sie entstammte. Unter den heutigen Verhältnissen aber muß auch dem Mädchen der Weg zu den höchsten Stufen des Kulturlebens gebahnt werden. In welchem Umfange die Zulassung zu Fachschulen erfolgen soll, ist

freilich eine rein praktische Frage, die hier nicht in Betracht kommt.

Die künstliche Zurückhaltung des weiblichen Geschlechts von gewissen Bildungsanstalten ist ein ebenso großer staatspolitischer Fehler wie die Zurückhaltung ganzer Bevölkerungsschichten und die Benachteiligung gewisser Konfessionen. Die wirtschaftliche Produktion der modernen Kulturvölker würde stark zusammenschrumpfen, wenn nur das männliche Geschlecht als Werte schaffender Faktor in Betracht käme. Dadurch, daß die Frauen, soweit sie nicht durch höhere Pflichten in der Familie in Anspruch genommen werden, ihre Kraft in wirtschaftliche Werte umsetzen, hat sich die Produktionskraft der Kulturvölker um ein Bedeutendes gesteigert, und die Erziehung muß diesem Umstande Rechnung tragen. Sie darf freilich nicht in Verkennung der speziellen Aufgaben der Frau einer öden Gleichmacherei dienstbar werden. Wie im Leben Männer und Frauen, so sind in der Schule Knaben und Mädchen als gleichwertig, aber nicht als gleichartig zu behandeln. Die Unterschiede, die zwischen den Geschlechtern vom ersten Schultage an zu machen sind, bedingen aber keineswegs eine völlige Trennung der Schulen in solche für Knaben und Mädchen, sondern gestatten einen langjährigen gemeinsamen Unterricht. Wie weit dieser ausgedehnt werden soll, ist hier nicht zu entscheiden.

Die Trennung der Geschlechter in der Schule wird zumeist damit begründet, daß Mann und Frau im späteren Leben verschiedene Aufgaben zu erfüllen haben, deswegen auch verschieden vorgebildet werden müßten. Der Grund scheint stichhaltig zu sein. Und doch ist es kaum der Fall. Das, was die Schule lehrt, wird von beiden Geschlechtern, so verschieden auch die Lebensaufgaben sein mögen, fast gleich notwendig gebraucht. Sieht man zunächst von dem Praktischen, Nützlichen ab und faßt das ins Auge, was die höhere Welt des Menschen ausmacht: Religion, Literatur, Kunst (Gesang), Geschichte der Menschheit, so wäre nichts verfehlter und verkehrter, als in dieser Beziehung eine Teilung des Kulturgutes nach den beiden Geschlechtern vorzunehmen. Abgesehen davon, daß dann das weibliche Geschlecht nicht ganz auf seine Kosten kommen würde, kommt es hierbei auch nicht so sehr darauf an, daß der werdende Mensch das eigene Geschlecht verstehen lernt als das andere. Daß die Frau Männergröße und Männerwert kennt und umgekehrt der Mann

das nicht übersehen, was die Frau war und ist, bildet die erste Voraussetzung zur Begründung der nächsten und notwendigsten gesellschaftlichen Verbände. Wenn das heranwachsende Mädchen Männergedanken und Männerarbeit mehr kennen gelernt hätte, vielleicht auch mehr aktiv daran hätte teilnehmen müssen, als es oft der Fall ist, wenn es vielleicht einige Stunden am Tage im Kontor oder in der Fabrik gestanden hätte, anstatt im Boudoir zu träumen und sich zu pudern, so würde beim Eintritt in die Ehe der Weg zum Glück schneller gefunden werden, und wenn das männliche Geschlecht auch in der Schulzeit einen volleren Blick auf das, was Frauen schaffen und der Menschheit sind, gewinnen würden, so würde das in gleicher Weise für ihre Zukunft von ungeheurem Werte sein. Das Unnatürlichste auf diesem Gebiete sind jedenfalls die gar nicht seltenen Mädchenschulen, in die Männer nur hineinkommen, um gewisse repräsentative Aufgaben, als Religionslehrer usw., zu erfüllen. Diese Anstalten weichen von dem Ideal einer Schulanstalt so weit ab, daß sie, wenn nicht staatlich verboten, so doch in keiner Beziehung staatlich anerkannt werden sollten. Andererseits würde ich nichts darin finden, daß eine Frau, die die nötige wissenschaftliche Bildung hat und entsprechende pädagogische Fähigkeiten besitzt, im Knabenunterrichte so weit hinauf Verwendung fände, als ihre Fähigkeiten reichen.

Damit verträgt sich eine Differenzierung des Lehrstoffes in den praktischen Lehrfächern durchaus. Eine Schule, in der die Knaben weitergehenden Unterricht in den Naturwissenschaften, in der Mathematik, vielleicht auch in den alten Sprachen haben, die Mädchen dagegen hauswirtschaftlichen Unterricht, Handarbeitsunterricht usw. genießen, könnte in dem Hauptstamm des Unterrichts beide Geschlechter nach ihren Fähigkeiten und Fortschritten durchaus vereinigen. Was man auch gegen diese Schulen sagen mag, sie sind die naturgemähesten Formen für die öffentliche Erziehung, und alle die Krankheiten und Schwächen, die hüben und drüben auftreten, werden in ihnen durch den Einfluß der beiden Geschlechter aufeinander zweifellos gemildert werden. Daß dadurch die Mädchen in übergroßer Zahl dem Studium zugeführt werden, auch in solchen Fällen, in denen die Fähigkeiten nicht ausreichend sind, ist kaum zu befürchten. Wenn man mit allen veralteten Beschränkungen völlig aufräumt, wird wahrscheinlich der kleinliche Ehrgeiz auf weiblicher Seite, es den Männern unter allen Umständen gleichzutun, aufhören. Seitdem

den Berliner Frauen nicht mehr polizeilich verboten ist, das Berden eines Omnibus zu besteigen, verirren sich nur wenige an besonders schönen Tagen dahin. Nur in der ersten Zeit nach Aufhebung dieses Verbots erschien es vielen „geradezu himmlisch“, oben zu fahren und sich von unten bewundern zu lassen.

Die übergroße Mehrzahl der Volksschüler wird noch gemeinsam unterrichtet. Nach der preußischen Unterrichtsstatistik von 1906 waren 20 063 Knabenklassen, 20 313 Mädchenklassen, dagegen 75 526 gemischte Klassen vorhanden. Nahezu zwei Drittel der preußischen Volksschuljugend hatte also gemeinsamen Unterricht. Aber die Trennung macht rasche Fortschritte. Von 1886—1906 wurden die getrennten Knaben- und Mädchenklassen verdoppelt, also um 100 % vermehrt, die gemischten Klassen dagegen nur um  $33\frac{1}{3}$  %. Der absolute Zuwachs war auf beiden Seiten gleich. (Getrennte Knaben- und Mädchenklassen 1886: 20 393, 1906: 40 376; gemischte Klassen 1886: 54 704, 1906: 75 526.) Immerhin sind auch in einigen größeren Städten die Kinder nicht nach dem Geschlechte getrennt. So haben z. B. Lennep, Cresfeld und Barmen ausschließlich gemischte Klassen, in Elberfeld bestanden 1906 150 Knaben-, 159 Mädchen- und 143 gemischte Klassen, in Solingen 28 Knaben-, 30 Mädchen- und 73 gemischte Klassen, in Bielsfeld 31 Knaben-, 26 Mädchen- und 138 gemischte Klassen. Insgesamt bestanden in den Städten neben 15 513 Knabenklassen und 15 683 Mädchenklassen noch 11 645 gemischte Klassen. Aber diese letzteren entfallen in der übergroßen Mehrzahl auf kleine Städte oder auf solche Mittelstädte, in denen die Schulen konfessionell getrennt sind, so daß ohne Vereinigung der Geschlechter vollentwickelte Lehranstalten nicht errichtet werden könnten. Die Vereinigung der Geschlechter erscheint somit zumeist nur als Notbehelf. Ob die Vereinigung irgendwo aus prinzipiellen Gründen erfolgt ist, kann dahingestellt bleiben. In den vorher genannten größeren Orten ist wohl nur das historisch Gewordene beibehalten worden. Auf jeden Fall gibt man gegenwärtig der Trennung den Vorzug.

Hierbei spielt vielleicht die Überzeugung, daß getrennte Schulen den gemischten Schulen vorzuziehen seien, keine so große Rolle als der Umstand, daß die Vereinigung der Geschlechter in den weniger entwickelten Schulen die Regel, in den weiterführenden Anstalten dagegen Ausnahme ist. Man ahmt, indem man die Geschlechter in der Volksschule trennt, nur dem

Beispiel nach, das von oben gegeben wird. Andererseits sprechen auch konfessionelle bzw. kirchliche Einflüsse mit. Auf katholischer Seite gibt man den getrennten Schulen allgemein den Vorzug. Die Gründe hier im einzelnen darzulegen, würde zu weit führen.

Eine Zurücksetzung des weiblichen Geschlechts hat aber im Volksschulunterricht niemals in dem Umfange stattgefunden wie in anderen Schulanstalten. Beide Geschlechter genießen zurzeit hier einen völlig gleichwertigen, wenn auch nicht völlig gleichartigen Unterricht, und die in früheren Zeiten geringeren Ansprüche an den Schulbesuch der Mädchen haben einer gleichen Heranziehung beider Geschlechter ist fast allen deutschen Staaten Platz gemacht. Am Anfang des vorigen Jahrhunderts saßen in den preußischen Volksschulen 60—70 000 Mädchen weniger als Knaben, weil insbesondere in ländlichen Verhältnissen auf ihre Beschulung von Eltern und Behörden ein geringeres Gewicht gelegt wurde als auf den Unterricht der Knaben. Gegenwärtig halten sich beide Geschlechter in der preußischen Volksschule fast das Gleichgewicht. In der Schulstatistik vom Jahre 1906 werden 3 083 763 Knaben und 3 080 635 Mädchen gezählt. Der geringe Rückstand der Mädchen hat in dem Zahlenverhältnis der beiden Geschlechter in diesem Alter und nicht in einer weniger intensiven Beschulung der Mädchen ihren Grund. In einigen deutschen Staaten, z. B. in Elsaß-Lothringen und Baden, endet die Schulpflicht früher als bei den Knaben.

## X. Vortrag.

## Umschau im Auslande.

Auch im Auslande werden und wurden in jüngster Zeit heftige Schulkämpfe ausgefochten. In der ganzen gebildeten Welt hat man die Vorgänge in Frankreich verfolgt, die mit der Übernahme des gesamten Unterrichtswesens durch den Staat verknüpft waren. In Osterreich gilt ein freisinniges Unterrichtsgesetz, das die Selbständigkeit der Schule begründet hat. Aber die Kirche und mit ihr im Bunde eine reaktionäre Verwaltung führen einen jahrzehntelangen stillen Krieg gegen die dadurch geschaffene verhasste „Neuschule“, der wiederum die frei gerichteten Geister zu heftiger, leider aber wenig organisierter Gegenwehr herausfordert. England hat ähnliche Schulkämpfe wie Preußen. Auch hier sucht die Kirche den Volksunterricht, der ihr durch die neuere Gesetzgebung teilweise aus der Hand genommen worden ist, wieder an sich zu ziehen. Das klassische Land der Schulkämpfe aber ist Belgien, und zugleich auch das Land, in dem die Unzulänglichkeit einer kirchlichen Schule am augenscheinlichsten zutage tritt. In Holland ist ein lebhafter Kampf zwischen rechts und links durch Sanction eines Gesetzes kürzlich zum Abschluß gekommen, das der Staatschule schwere Gefahren bringt. Und so herrscht fast nirgends ein wirklicher „Schulfriede“.

Überblickt man die Verhältnisse in denjenigen Kulturstaaten, die für unsere Erörterungen besonders in Betracht kommen, so ergibt sich, daß überall, wo der Religionsunterricht in den Schulen erteilt wird, auch die Kirche ein mehr oder minder weitgehendes Recht der Schulaufsicht besitzt. Des weiteren zeigt sich, daß da, wo der Religionsunterricht als organischer Teil des Gesamtunterrichtes angesehen wird, wie in den meisten protestantischen Ländern, auch die geistliche Schulaufsicht über die Grenzen des Religionsunterrichtes hinaus in den Gesamtunterricht eingreift und damit die Kirche zur maßgebenden Instanz für den gesamten Volksunterricht wird. Dies ist die spezifisch germanische bzw.

deutsche und nordgermanische Schulform. Wo dagegen der Religionsunterricht weniger Kulturunterricht ist, wo er als starre Dogmenübermittlung neben dem übrigen Unterricht steht, wo deswegen auch der Priester als der eigentliche, allein völlig kompetente Religionslehrer gilt, schält sich der Religionsunterricht fast vollständig aus dem Gesamtunterrichte heraus, und die geistliche Aufsicht erstreckt sich in diesem Falle auch meist nur auf den Religionsunterricht. Dieser Zustand besteht insbesondere in katholischen Ländern und entspricht der Stellung des katholischen Dogmas zur Kultur. Da, wo der Religionsunterricht aus der Schule ausgeschliffen und den Kirchen und freien Religionsgemeinschaften überlassen bleibt, fällt selbstverständlich auch jede Form der geistlichen Schulaufsicht weg.

Suchen wir uns nun in einer kurzen Wanderung ein einigermaßen anschauliches Bild von den besonderen Verhältnissen in den wichtigsten Staaten zu machen.

Die Verhältnisse im Deutschen Reich sind an anderer Stelle (S. 84) bereits gekennzeichnet worden. Alle deutschen Volksschulen haben obligatorischen Religionsunterricht der Mehrheit. In der Ausdehnung des Religionsunterrichtes auf die Dissidenten und in der Erteilung des Religionsunterrichtes durch Geistliche und Lehrer bestehen in den einzelnen Staaten sowohl wie bei den Konfessionen erhebliche Unterschiede. Die Schulaufsicht ist, wie schon dargelegt, in den größten deutschen Staaten Preußen und Bayern in der Orts- und Kreisinstanz ganz oder größtenteils in den Händen der Geistlichen. In den meisten andern Staaten ist die Kreischulaufsicht eine hauptamtliche, die Ortschulaufsicht dagegen auch zum Teil in geistlichen Händen.

Den deutschen Verhältnissen kommen am nächsten die nordgermanischen Staaten. In Schweden steht der Religionsunterricht an der Spitze jedes Lehr- und Stundenplans. Religiöse Gefinnung und christliches Bekenntnis werden von jedem Lehrer verlangt. Die Domkapitel sind Oberaufsichtsbehörden für die Schulen. Sie haben die Beschwerden der Lehrer über ihre Vorgesetzten zu prüfen. „Die Priesterschaft übe eine sorgfältige Aufsicht aus, besonders über den Religionsunterricht der Distriktschule.“ „Der Bischof und das Domkapitel jedes Stiftes haben eine sorgfältige Aufsicht über die Anstalten für den Volksunterricht zu führen und über deren Leitung und Entwicklung zur Erfüllung ihrer wichtigen Bestimmungen zu wachen.“ „Das ver-



ehrlüche Domkapitel soll darüber wachen, daß die Veränderungen im geltenden Reglement für Volksschulen, welche in diesem Gesetz vorausgesetzt werden und von den veränderten Bestimmungen im übrigen bedingt sind, so schnell wie möglich durchgeführt werden.“ (Gesetz, betreffend den Volksschulunterricht im Königreich Schweden vom 10. Dezember 1897.)

Finnland hat im ganzen schwedische Verhältnisse. Der Geistliche ist gewähltes Mitglied der Schulbehörde. Der Schulaufsichtsapparat ist ein sachmännischer, doch steht die oberste Schulbehörde unter dem Senat und dem Oberhaupte des Kirchenregiments.

Weiter vorgeschritten ist die Emanzipation der Volksschule in Norwegen. Der Gedanke der Selbstverwaltung ist hier überall durchgeführt und vor allen Dingen auch der Lehrerschaft ein bedeutender Anteil an der Schulverwaltung gesichert. Die Oberaufsichtsbehörde besteht aus den Schuldirektoren, denen in geistlichen Dingen der Bischof und der Probst zur Seite stehen. „Jeder Geistliche ist berechtigt, die Aufsicht im Religionsunterrichte der Volksschule zu führen.“ „Der Bischof und der Probst sind Mitglieder der Obergaufsichtsbehörde in Sachen des Christentumsunterrichtes.“ „Die Schuldirektoren haben auch dem Bischof Gelegenheit zu geben, sich über ihre Maßnahmen zu äußern, sofern diese den Religionsunterricht betreffen, jedoch ehe diese Maßnahmen ausgeführt sind.“ „Bischof und Schuldirektor haben Zutritt zu allen Beratungen des Schulvorstandes, doch haben weder der Vorsitzende des Schulvorstandes noch der der Ortsverwaltung irgendeine Verpflichtung, den Direktor oder Bischof von ihren Sitzungen vorher zu benachrichtigen.“ „Die Obergaufsichtsbehörde hat alljährlich dem Kirchen- und Schuldepartement Bericht über den Stand des Schulwesens in ihrem Distrikte zu geben.“ „Als Lehrbücher in der Christentumslehre dürfen nur solche Bücher gebraucht werden, welche die Gutheißung des Königs gefunden haben.“ (Norwegisches Schulgesetz vom 26. Juni 1889 ff.)

Ähnlicher noch als die schwedischen und norwegischen sind unsern heimischen Verhältnissen die dänischen Schulzustände. Die politischen Kämpfe auf dem Schulgebiete gleichen hier in vielen Beziehungen den unsrigen.

Dem Schulwesen der nordgermanischen Staaten stellen wir das der südgermanischen, also das Schweizer und österreichische

Schulwesen gegenüber. Die Schweiz hat keine gemeinsame Schulbehörde. Die einzelnen Kantone sind in dieser Beziehung selbständig. Das Schulwesen ist darum äußerst verschieden. Die Führung auf dem Schulgebiete haben Zürich, Basel, Bern und Genf, doch zeichnen sich auch manche kleine Kantone rühmlich aus. Die Züricher Schulen haben allgemeinen Religionsunterricht. „Es dürfen im Kanton keine öffentlichen Schulen bestehen, welche auf dem Grundsätze konfessioneller Trennung beruhen.“ „Der Unterricht in biblischer Geschichte und Sittenlehre wird in den ersten 6 Schuljahren durch den Lehrer erteilt und ist so zu gestalten, daß Schüler verschiedener Konfessionen ohne Beeinträchtigung der Gewissensfreiheit an demselben teilnehmen können.“ „Im 7. und 8. Schuljahre wird derselbe Unterricht in der Regel durch den Geistlichen der betreffenden Kirchengemeinde erteilt.“ Die Schulaufsicht wird durchaus von dem Grundgedanken der Selbstverwaltung getragen. Die Schulsysteme haben in Zürich z. B. keine besonderen Leiter (Rektoren). (Schulgesetz vom 11. Juni 1899.)

Das österreichische Schulwesen basiert auf dem Gesetz vom 14. Mai 1869, das im Jahre 1883 (Viechtenstein!) allerdings mehrfach verschlechtert worden ist. Der Religionsunterricht wird durch die betreffenden Kirchengemeinden besorgt und von ihnen überwacht. Die Religionslehrer haben den Schulgesetzen und den innerhalb derselben erlassenen Anordnungen der Schulbehörden nachzukommen. Wo kein Geistlicher vorhanden ist, kann der Lehrer verhalten werden, beim Religionsunterricht mitzuwirken. Die Schulaufsicht ist staatlich, und durch Errichtung von Orts-, Bezirks- und Landeschulräten (Kollegien) ist der Selbstverwaltung ein weiter Spielraum gewährt.

Das ungarische Schulwesen kennzeichnet sich dadurch, daß die konfessionellen Privatschulen einen bedeutenden Umfang haben.

In England ist staatliche Schulpflicht erst durch das Gesetz vom 9. August 1870 ausgesprochen und dadurch erst ein eigentliches staatliches Schulwesen geschaffen worden. Bis dahin war das englische Schulwesen im wesentlichen ein privates und kirchliches. Darum hat die Kirchenschule auch jetzt noch neben der Staatsschule eine maßgebende Bedeutung. Die Leitung des Schulwesens liegt in den Händen einer Zentralschulbehörde, des Erziehungsdepartements. Die englischen öffentlichen Schulen er-

teilen keinen Religionsunterricht, eine geistliche Beaufsichtigung findet infolgedessen auch nicht statt. Doch dürften die Verhältnisse in dieser Beziehung wesentlich geändert werden, wenn, wie in Frankreich, der Staat einmal das ganze Unterrichtswesen in die Hand nehmen sollte. Das würde aber wahrscheinlich jenseits des Kanals ebenfalls heftige Kämpfe entfesseln. Die Schulpflicht erstreckt sich in England nur auf den Besuch des weltlichen Unterrichts. Es kann aber mit Genehmigung des Departements Religionsunterricht erteilt werden. Für diesen Unterricht erfolgt aber keine Beihilfe des Staates. Er gilt also als eine Privatangelegenheit. Eine Neuregelung des englischen Volksschulwesens ist in den letzten Jahren durch eine Reihe von Gesetzentwürfen versucht worden, aber alle diese Versuche scheiterten an dem Widerstande der Konservativen und der Geistlichkeit.

Dem englischen Muster folgt in den meisten Beziehungen auch das Unterrichtswesen der Vereinigten Staaten, das bei der Selbständigkeit der Einzelstaaten natürlich sehr verschieden ist, in gewissen Grundsätzen aber trotzdem durchaus übereinstimmt. Die öffentliche Schule der Vereinigten Staaten kennt keinen Religionsunterricht, ist darum auch im Lehrante und in der Aufsicht rein weltlich. Der Religionsunterricht wird hauptsächlich in den stark ausgebildeten Sonntagschulen erteilt. Auch der Moralunterricht fehlt in den Elementar- und Mittelschulen zumeist. Man geht von der Ansicht aus, daß jedes Unterrichtsfach die Moral fördern müsse. Dagegen finden in den Schulen gemeinschaftliche religiöse Übungen statt, die aus Bibellektüre und Gebeten bestehen. Kein Kind ist gezwungen, an diesen religiösen Übungen gegen den Willen seiner Eltern teilzunehmen. Die stark entwickelten Privatschulen, die von kirchlichen Gemeinschaften eingerichtet worden sind, haben Religionsunterricht nach ihren speziellen Bedürfnissen. Amerika ist wohl dasjenige Land, in dem die rein weltliche Schule am wenigsten angefochten wird. Sie ist hier eine Notwendigkeit. Es würde unmöglich sein, ein einigermaßen entwickeltes Schulwesen auf dem Boden der unzähligen Konfessionen zu errichten. Auch diejenigen Konfessionen, die den Gedanken der Gemeinsamkeit weit von sich weisen, sind aus praktischen Gründen doch gezwungen, die gemeinsame Schule nicht nur zu dulden, sondern als notwendig anzuerkennen. Darum sind unsere kon-

fessionellen Schulfeinden drüben unbekannt. Daß die Pflege des religiösen Lebens darunter nicht leidet, wird von jedem Kenner amerikanischer Verhältnisse bestätigt, auch von Reisenden, die in ihrer europäischen Heimat mit Kopf und Kragen für die Konfessionsschule eintreten. (Vergleiche Gerstenberger: „Vom Steinberg zum Felsengebirge“, S. 112.)

Die Überleitung von den germanisch-protestantischen zu den romanisch-katholischen Ländern bilden auf dem Schulgebiete Holland und Belgien.

Die holländischen Staatschulen sind religionslos. Sie erteilen Moralunterricht und lassen im Stundenplan einige Stunden frei, damit die Kinder durch den Pfarrer der betreffenden Religionsgemeinschaft Religionsunterricht erhalten können. Bei der Anstellung der Lehrer kommt das Religionsbekenntnis nicht in Betracht. Die Lehrerbildungsanstalten haben ebenfalls keinen Religionsunterricht. Die Aufsicht ist eine rein weltliche. Neben den staatlichen Schulen aber besteht ein stark entwickeltes Privatschulwesen auf konfessioneller Grundlage, für das durch das neuere Schulgesetz erhebliche staatliche Zuwendungen bereitgestellt worden sind und das dadurch eine wesentliche Stärkung erfahren hat.

In Belgien haben Liberalismus und Klerikalismus, staatliches und kirchliches Schulwesen sich mehrfach abgelöst. Das Gesetz vom Jahre 1895 unterscheidet Gemeindeschulen (écoles communales), von der Gemeinde als öffentliche Volksschulen angenommene Privatschulen (écoles adoptées par les communes), die an die Stelle der Gemeindeschulen treten, und annahmefähige Privatschulen (écoles privées adoptables). Religion und Moral sind Unterrichtsfach, das vom Geistlichen erteilt wird, doch darf der Geistliche den Unterricht auch durch den Lehrer erteilen lassen, dem aber die Entscheidung freisteht, ob er diesen Unterricht übernehmen will. Auch die Lehrerbildung ist zum Teil eine staatliche, zum Teil eine private. Die Schulaufsicht ist staatlich. Die Kirche übt in Belgien ihren dominierenden Einfluß im Schulwesen dadurch aus, daß sie das stark entwickelte Privatschulwesen völlig in der Hand hat. Die Opposition gegen die jetzigen Verhältnisse hat vor allem die Begründung der obligatorischen Staatschule mit Schulzwang zum Ziel, will also dasselbe erreichen, was in dem großen Nachbarreiche Frankreich durch die letzten Schulkämpfe erreicht worden ist.

über den jetzigen Stand des französischen Schulwesens erübrigen sich nähere Darlegungen. Frankreich hat die rein weltliche Staatschule ohne Religionsunterricht.

Portugal und Spanien haben ein äußerst dürftig entwickeltes Schulwesen. Der Religionsunterricht in der portugiesischen Schule ist römisch-katholisch, denn die römisch-katholische Kirche ist die Staatskirche. Die Aufsichtsbeamten werden nicht dem geistlichen Stande entnommen, sondern aus der Lehrerschaft. Sie fungieren häufig im Nebenamte. Die Leitung des Religionsunterrichtes liegt in den Händen der Kirche. Die spanische Schulverfassung ist im wesentlichen dieselbe. Auch hier beherrscht die Kirche Staat und Volk und damit auch die Schule.

Die italienische Volksschule hat keinen Religionsunterricht, ist darum rein weltlich mit sachmännischer Aufsicht. Neben den öffentlichen Volksschulen sind Privatschulen in weitem Umfange zugelassen.

Das russische Schulwesen hat keine einheitliche Leitung. Die Schulen unterstehen teilweise dem Ministerium für Volksaufklärung, dem heiligen Synod, dem Kriegsministerium, dem Ministerium des Innern usw. Den Religionsunterricht aller Volksschulen überwachen die kirchlichen Behörden durch ihre Vertreter. Die dem heiligen Synod unterstellten Pfarrschulen, die 1899 von 1½ Millionen Kindern besucht wurden, liegen völlig in den Händen der orthodoxen Kirche.

Dieser Überblick ergibt, daß die Schule zwar vielfach von der Kirche getrennt und von der kirchlichen Herrschaft befreit ist, aber die ihr gebührende Stellung im Kulturleben hat sie damit keineswegs immer erlangt.

## Ausblick in die Zukunft.

Welches ist das Ziel unserer Kämpfe? Die Befreiung der Schule von der Kirche ist ein lediglich negativer Akt. Wer soll die Stelle der alten Herrin einnehmen, die ihr Recht verwirkt hat? Soll es der Staat schlechweg, d. h. die Bürokratie? Soll der Lehrerstand ein Glied in der immer stärker anschwellenden Beamtenenschaft werden? Soll seine Arbeit schematisiert und mechanisiert werden wie die des Bureaubeamten? Soll er selbst mit den Maßen gemessen werden, mit denen die Bürokratie die Vorzüge ihrer Organe feststellt?

Woher sollte die Bürokratie das Maß für die Lehrerarbeit nehmen? Der Lehrer als Beamter in diesem Sinne hätte „seinen Dienst“ zu tun wie jeder andere Beamte: pünktlich, gewissenhaft, ohne äußere Verstöße, streng abgemessen, so daß das Auge des kontrollierenden Vorgesetzten keinen Fehl und keinen Tadel zu entdecken vermag. Eine Arbeit, die so gemessen und bewertet wird, muß äußerlich leicht erkennbar sein. Die Lehrerarbeit hat derartige Bestandteile: korrekt geführte Listen, regelrecht absolvierte Pensen, gute Disziplin, gute Prüfungsergebnisse, gute Beschaffenheit der Lehr- und Lernmittel usw. Aber liegt in diesen Außerlichkeiten der Wert und das Wesen der Schule? Sie sind Beiwerk, ohne das eine gute Schule bestehen kann. Sie sind das Unwesentliche, das man nicht unterschätzen soll, das aber, als das Wesentliche betrachtet, die Eigenart der Schule erdrückt. Es ist die Form, in der tote Scheingebilde leichter Platz haben als lebendige Wesen.

Jede Organisation, die die Schularbeit schematisiert, mechanisiert und bürokratisiert, ist der Tod für die Schule. Unterricht und Erziehung sollen nicht satte, fertige Menschen schaffen, die man wägen und messen und abschätzen kann, sondern hungernde, verlangende Wesen, die ausschauen nach mehr und nach Höherem und Größerem, für die alles, was sie erreicht haben, nur der Antrieb zu weiterem Suchen, Sinnen und Streben ist.

Das kann nur eine individuelle, freie Erzieher Tätigkeit bewirken, eine Erzieherarbeit, bei der der Mensch zum Menschen kommt und in der unwägbare und unmeßbare geistige Einflüsse von dem

vorausschreitenden älteren Wesen in das nachfolgende jüngere überströmen. Das Beste, was der Erzieher tut, kann er weder ins Pensienbuch schreiben, noch dem inquirierenden Aufsichtsbeamten ad oculos demonstrieren. Ob eine Schule gut ist, kann freilich auch der Fremde wahrnehmen, wenn er ein feinführender und psychologisch geschulter Mensch ist, der sich von Bureaukratenwitz und Bureaukratendünkel möglichst fernhält.

Der Staat kann das Seine tun, daß eine solche Kulturarbeit sich entwickelt. Die Schule kann dies alles als freie Tochter des Staates werden, nicht aber als die willenlose Dienstmagd der Staatsbureaukratie. Eine so gestellte Schule kann sich im Staate, von ihm gestützt und gefördert, unterhalten und vermehrt, in derselben Weise entwickeln, wie sich die höchsten Bildungsinstitute, die Universitäten, Akademien usw. entwickelt haben. Der Lehrer muß dem Staate gegenüber dieselbe Stellung haben wie der Richter und der Universitätsprofessor.

Die Gefahr der Veräußerlichung der Schularbeit unter der hergebrachten staatlichen Aufsicht liegt vor allem in der unfreien Stellung der Lehrer und der Vielheit der Aufsicht. Unter diesen Verhältnissen muß jeder Untergebene für seine Person darauf bedacht sein, daß „seine Akten rein bleiben“, daß er sich nichts zuschulden kommen läßt, was ihm attemmäßig irgendwie zur Last gelegt werden kann. Alles übrige ist Nebensache. Was nicht in den Akten ist, ist nicht in der Welt. „Korrekt“ sein ist alles. Aber man ist bekanntlich verzeißelt wenig, wenn man nichts als korrekt ist. Der Korrekte kann in der Schule sogar weniger als nichts sein.

Die Bureaukratie bildet sich ein, sie könne lauter gute Schulen schaffen. Das ist eine ebenso utopische Ansicht, als wenn jemand lauter erstklassige Menschen schaffen wollte. Eines wie das andere ist unmöglich. Die Schulen werden nicht durch Reglements-*m*enschen, durch reglements-korrekte Lehrer, sondern durch Lehrer mit Herz und Geist geschaffen. Diesen können bureaukratische Reglements jedoch nur etwas, oder auch alles nehmen, aber nichts geben. Die Bureaukratie erreicht nur, daß alles auf ein gewisses, meist rechtmäßiges Niveau heruntergewirtschaftet wird. Sie zwingt die begabte eigenartige Persönlichkeit in die spanischen Stiefel hinein, die für den reglementsmäßig veranlagten Mittelmäßigen eben passend sind. Die hergebrachte Aufsicht nutzt deswegen im ganzen genommen selten etwas, schadet

aber in der Regel unendlich viel. Was sie dem Minderwertigen aufzwingt, nimmt sie in viel höherem Grade dem über das Mindestmaß Hinausragenden. Es handelt sich bei einer pädagogischen Aufsicht nicht so sehr darum, das Nichtreglementsmäßige oder Minderwertige zu tabeln, als das Gute anzuerkennen und durch Anerkennung die Kräfte zu stärken. „In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus autem caritas!“ sollte jeder Schulaufsicht nicht nur als erster, sondern als einziger Leitstern dienen. Da die Bureaukratie aber für derartige Dinge überhaupt kein Register hat, so ist sie zur Aufsicht über die pädagogische Arbeit auch nicht imstande.

Die Schule muß sich aufbauen auf der Kulturarbeit, auf der Gesamtheit der Kultur schaffenden Kreise. Sie kann kein bureaukratisch isoliertes Gebäude sein. Alle Organisationen, die zur Pflege der Schule gebildet werden, können nur den Zweck haben, die Kraft und die Wirksamkeit des lehrenden Standes zu erhöhen, nicht aber, ihn einzuengen und zu binden. Die besten Vorbilder für die Schulorganisation bilden offenbar die freieren Kirchenverfassungen.

Man hat vor einer solchen Schule oft gewarnt. Die Warnungen sind besonders laut von derjenigen Institution ausgegangen, die eine noch größere Freiheit dem Staate gegenüber besitzt, von der Kirche, die alles, was sie geleistet, als selbständige Macht im Kulturleben zuwege gebracht hat, zwar in engem Bunde mit dem Staate, aber nicht als dessen unfreies Organ.

Ansätze zu einer solchen Schule sind, wie wir gesehen haben, in der Schweiz und in Norwegen, auch in einzelnen deutschen Staaten (die Hamburger Schulsynode) vorhanden. Hier müssen die Untersuchungen anknüpfen und hiervon die praktischen Vorschläge ausgehen. (Vgl. S. 94.)

Eine Volksschule in diesem Sinne ist nicht mehr ein isoliertes Institut, dazu bestimmt, „die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse“ zu übermitteln, sondern der breite Boden aller Kultur im Staate. Damit ist selbstverständlich auch die Forderung verbunden, daß der Lehrer der Volksschule, wenn Neigung und Fähigkeit ihn dazu eignen, in die höheren Lehrstufen aufsteigen kann, um hier seine Kraft voller zu betätigen als an jener Stelle. Es darf, wie nur eine Schule, auch nur einen Lehrerstand geben, der sich allerdings vielfach gliedert nach den Bildungsstufen und Bildungszweigen.

Und welche Aussichten sind vorhanden, daß wir eine solche Schule einmal erhalten? Sie wird erst kommen, wenn wir wieder andere Lebensideale haben. Der Mensch muß wieder Eigenwert erhalten. Er darf nicht bloß als wirtschaftliche Maschine und als Glied einer gewissen Kaste Geltung haben. Etwas „werden“, muß wieder heißen, ein Mensch mit großen und guten Eigenschaften werden, ohne Rücksicht auf den erwählten Beruf oder Stand. Stand und Beruf, soziale Stellung und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit sind heute alles. Aber der Mensch als solcher gehört in das Rechenexempel der Gegenwart kaum noch hinein. Diese unsere praktische, ideallose Lebensauffassung, die den Menschen lediglich als wirtschaftliches Organ oder als sozialen und politischen Faktor ansieht, hat auch die Schule verwüstet. Die Schulen sind zu Lehrwerkstätten herabgesunken, die Schüler zu Lehrlingen. In den Schulen soll etwas Brauchbares, in Geld oder Lebensstellung Umsetzbares möglichst schnell und reichlich erworben werden. Der Schüler „lernt“ in den Schulen nur noch für den späteren Beruf. Mehr verlangt man nicht von ihnen. Die Hundertmarktscheine, die das kostet, sollen in Tausendmarktscheinen wieder eingebracht werden. Das Menschentum zu pflegen, Menschen zu erziehen, mutet der Schule niemand mehr zu. Das war einmal! Eine Schule taugt heute nur noch so viel, als sie für das praktische Leben leistet. Auf diesem Wege hat sich die Schule die Gunst der rohen Materialisten, der self made men erworben, ist aber mit allen Höhergerichteten in einen scharfen Konflikt gekommen. In der modernen Literatur spielt die Schule darum nicht nur eine klägliche, sondern eine geradezu ehrenrührige Rolle, die auch dann noch nicht gebessert wird, wenn man die „Grünen“ in der Literatur nicht ganz ernst nimmt. Die Schule buhlt mit dem verständigigen Alter und malträtiert die Jungen, während sie umgekehrt es mit der Jugend halten, mit ihr fröhlich und unflug in das Leben hineinsteigen sollte, wie die junge Gartenpflanze dem Licht entgegenwächst und der junge Vogel seine Schwingen probt. Sie sollte die Alten für sich mürrisch und klug sein lassen, denn das wird die Jugend auch ohne die Schule. Die Schule muß wieder Sonnenschein bekommen. Sie ist heute ein gedüngtes Treibhaus, kein sonnenheller Garten.

Aber ob man uns so schaffen lassen wird? Ob man Pestalozzische Pädagogik noch versteht und noch will? Raum. Ewig kann es freilich so nicht bleiben. Die Besseren haben immer ge-

wußt, daß im äußeren Leben das höchste Glück nicht liegt, daß es ein höheres Menschentum als das der Dollar- und Ordensjäger gibt. Und je demokratischer wir werden, um so mehr verbleicht ohnehin der Glanz jener äußeren Dinge.

Leben darf nicht nur Arbeiten, noch viel weniger Genießen im gewöhnlichen Sinne sein. Der Mensch muß Zeit und Kraft haben, sich zu versenken in das, was ist und was sein könnte, Zeit zum Sinnen, zum Schauen, zum Lauschen, er muß das „Recht auf Muße“ haben. Im Leben des Menschen muß das Innere wieder das Wesentliche, das äußere Leben das Nebensächliche werden. Den Menschen innerlich zu bereichern, zu vertiefen und zu veredeln muß eine größere Sorge der Volkswirtschaft sein als die Erzeugung und Verwertung von wirtschaftlichen Gütern. Menschenleben und Menschenglück zu schaffen ist mehr, als die äußeren Mittel dazu bereitzustellen.

Wenn diese Gedanken unser gesamtes Leben wieder beherrschen, dann wird auch die neue Schule gebaut werden, als diejenige Anstalt, in der man den werdenden Menschen zum vollen Leben erweckt. Die realen, wirtschaftlichen Aufgaben der Schule wie des Lebens werden daneben immer bleiben. In unserem Klima ist ein Traumleben wie in Indien nicht möglich. Auch in dieser Beziehung wird eine solche Schule die Kräfte veredeln und vermehren. Arbeit allein aber ist eine schwere Last und hat keinen vollen Wert. Der Mensch lebt nicht von der Materie allein. Er ist nicht der Materie wegen, sondern die Materie des Menschen wegen da. Alles Äußere muß dem inneren Leben und Sein untergeordnet werden und gedeiht dann auch am besten.

Was kann die Schule tun, um diese Zeit heraufzuführen? Können wir sie schaffen? Gewiß nicht, aber wir können sie schaffen helfen. Unsere pädagogische Arbeit muß das Ziel haben, Menschen von dieser Denkungsart zu erziehen, Menschen mit klugen Köpfen und harten Händen, aber noch mehr mit offenen Augen und Ohren, empfänglichen Sinnen und warmen Herzen, Menschen mit frohem Arbeitsmute, aber auch mit herzlicher Freude an allem, was sie umgibt, vor allem auch an den Mitmenschen. Die Arbeit soll uns nicht aus der höheren Welt des Geistes und des Gemüts verdrängen, sie soll uns die höhere Welt täglich auch aus dem Kleinsten aufbauen helfen.

Diese Welt kann aus dem Nichts nicht werden. Es ist das Paradies, das erst durch harte Arbeit geschaffen und auch durch

harte Arbeit nur erhalten werden kann, in dem aber die Arbeit nicht Zweck, sondern Mittel ist. In dieser Welt hat auch der Volksschullehrer den Platz, der ihm gebührt. Nicht als Organ der mechanisch wirkenden Staatsmaschine, die in so vielen Utopien als Ideal erscheint, sondern als ein frei schaffender Stand, in dem das, was alle erstreben, in potenziertem Form vorhanden ist, ein Stand der Lebenden, der Erweckenden, ein Stand, der im Lebendig- und Glücklichmachen seinen Lebensberuf findet.

Für diese Schule soll der Lehrerstand kämpfen und arbeiten. Dazu gehört Kraft. Mehr innere als äußere. Der Lehrerstand bedarf dazu einer Vorbildung, in der das Beste gegeben wird, was die nationale Kulturpflege zu bieten vermag, nicht nur Wissenschaft, sondern vor allem die Kultur des Gemütes, Kunst und Religion, die eine ideale Lebensauffassung begründen und erhalten. Hierin beruht die eigentliche pädagogische Kraft, nicht im toten Wissen. Und eben diese Güter muß auch der Lehrerstand in seinen Organisationen pflegen. Der Lehrer muß seine Ideale, seinen Glauben an das Große und Gute im Menschen und in der Welt sich erhalten. Er muß darum mehr bei Pestalozzi und Diesterweg als bei Herbart und Ziller in die Schule gehen, immer zuerst bei den Männern, die ihre große Aufgabe auch fühlten, und erst dann bei denen, die methodische Systeme aufstellten.

Aber ein einzelner Stand ist nichts, wenn er sich nicht in lebendigem Kontakt hält mit allem, was im öffentlichen Leben, in Kunst und Wissenschaft in derselben Richtung sich bewegt. Der Lehrerstand muß mitten im Volke stehen, mit den führenden und schaffenden Geistern ebenso fest verbunden wie mit den nachschauenden und nachempfindenden Massen. Ein Lehrerstand, der diese Stellung im Volke hat, wird seine Kulturaufgabe trotz aller Hemmnisse und Hindernisse erfüllen. So faßt die deutsche Volksschullehrerschaft ihre Aufgabe auf. Möge ihr Kampf und ihre Arbeit von Erfolg sein! Die Schule ist kein Allheilmittel, aber ohne die Schule kein Heil.

## G. Kerscheneiter: Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung.

Geh. M. 1.—, geb. M. 1.40.

„... Was man unter staatsbürgerlicher Erziehung zu verstehen, welchem Ziel man hier tatsächlich zuzutreiben hatte, das genauer zu untersuchen war sicher zeitgemäß: der Ruf nach solcher Erziehung erschallt ja gegenwärtig verschiedentlich, und schärfere Vorstellungen des Möglichen, des Fruchtbaren, des Gesunden stellen sich offenbar leicht ein. Kerscheneiter war der berufene Mann, darüber mit Ernst, Energie und Klarheit zu reden... Eine Menge edelgeformter, schlagkräftiger Gedanken ließe sich herausheben. K. vertritt hier wie früher einen Idealismus, mit dem sich psychologisch Realismus eigenartig verwebt. Wenn er dankend bekennt, von John Dewey wertvolle Anregungen empfangen zu haben, so mag sein eigenes Denken und Wirken mindestens so anregend werden wie das jenes bedeutenden Amerikaners.“

(Deutsche Literaturzeitung.)

## G. Kerscheneiter: Grundfragen der Schulorganisation.

Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. 2., vermehrte und verbesserte Auflage. Geh. M. 3.60, in Leinwand geb. M. 4.20.

„In harter, edler Sprache treten die Gedanken in den Reden wie in den Aufsätzen gleich stark hervor; die wahre Begeisterung des Verfassers für seine Lebensaufgabe berührt um so wohlthuender, als sie nirgends ins Leere greift, sondern überall der Wirksamkeit Rechnung trägt; der Verfasser hat vollkommen das Recht, als Wegweiser aufzutreten, da er in erfolgreicher Arbeit selber den Weg gegangen ist und energisch weitergeht, der zu seinem Ziele führt.“

(Zeitschrift für das Gymnasialwesen.)

„Ich wünsche dem Buche weiteste Verbreitung, ja ich sehe nicht an, es überhaupt für eins der allerwichtigsten pädagogischen Bücher aus letzter Zeit zu halten, eben weil es ein geschlossenes, planvolles, allgemeines Bildungsideal aufstellt, scheint es mir beufen, in den Schulkämpfen unserer Zeit nach den verschiedensten Richtungen hin klärend zu wirken, vor allem bei der unausbleiblichen Reform unseres Fortbildungsschulwesens.“

(Pädagogische Studien.)

## H. Gaudig: Didaktische Ketzereien.

2. Auflage. Geh. M. 2.—, in Leinwand geb. M. 2.60.

„Das Buch bietet interessante Ausführungen über verschiedene wichtige Punkte des Unterrichts und der Erziehung. Sie bilden keine systematische Pädagogik; doch zieht durch das Ganze ein einheitlicher Gedanke, um den sich die Darlegungen gruppieren. Es ist die Forderung, die SchülerInnen zur Selbsttätigkeit, zum Denkenwollen und freien Denkenkönnen zu erziehen, sie für das Leben zu bilden und sie zur Fortbildung nach der Schulzeit zu befähigen. Um die freitragende geistige Kraft zu entwickeln, muß der Stoff zweckmäßig ausgewählt und die herrschende Lehrweise in mancher Hinsicht geändert werden. Der Verfasser hat die weibliche Jugend im Auge und weist oft auf die Eigenart des weiblichen Geistes, auf den Unterschied in der Beurladung zwischen Knaben und Mädchen hin. Die psychologisch begründeten Ausführungen sind gedankentief, geistreich und geben zum Teil neue Richtlinien für die Praxis des Unterrichts.“

(Literarische Beilage zur „Schulpflege“.)

## H. Gaudig: Didaktische Präludien.

Geh. M. 3.60, in Leinwand geb. M. 4.40.

„Es ist ein klüftiges Buch, und es werden für viele — neue didaktische Ketzereien sein. Sie werden die vielen feinsinnigen Bemerkungen, vor allem die kritischen, gar nicht anders bezeichnen können. Desto mehr aber können Fortschrittler, Reformen, sich des Buches freuen, das ihnen ein starker Bundesgenosse in den Kämpfen um eine neue Pädagogik sein kann. Für alle, die die Schulnot unserer Zeit empfunden und erkannt haben, empfehlen wir das Buch aufs wärmste. Es wird helfen, uns auf dem Wege der Reform weiterzuführen.“

(Leipziger Lehrerzeitung.)

„Gaudigs Ausführungen umspannen alle Gebiete des kulturellen Lebens. Ihm geht beim Blick auf die einzelnen persönlichen Bedürfnisse die Übersicht über das Ganze nicht verloren. Er ist kein Nachbeter, kein Mann der Gemeinplätze. Durchaus individuellen, originellen und selbständigen Charakter tragen seine geistvollen Ausführungen. Aus der Seele seiner Schriften strahlt persönliches Leben, selbständiges Denken, innere Freiheit des Gewissens dem Leser entgegen, und es ist, als ob man die kommenden Zeiten eines freudigen Denkenwollens und Denkenkönnens in klarer Klarheit und Schönheit schon vor dem inneren Auge heraufziehen sähe.“

(Zeitschrift für Schulforschung und Schulpflege.)

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

## ZEITSCHRIFT FÜR JUGENDWOHLFAHRT JUGENDBILDUNG UND JUGENDKUNDE DER SÄEMANN

Herausgegeben im Auftrage der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge-Berlin, des Bundes für Schulreform Allgemeiner Deutscher Verband für Erziehungs- und Unterrichtswesen und der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung-Hamburg.

Schriftleitung: Dr. jur. Frieda Duensing-Berlin (für Jugendwohlfahrt), Carl Götze-Hamburg (für Jugendbildung) und Prof. Dr. Hans Cordsen-Hamburg (für Jugendkunde).

12 Monatshefte von je 4 Bogen Umfang. Vierteljährlich 2 Mark.

Diese Zeitschrift umfaßt das ganze Gebiet der „Jugendarbeit“ und „Jugendbewegung“ im weitesten Umfange. Denn immer mehr erweist es sich als Einheit allen für die Jugend Wirkenden, und immer mehr wird es als Notwendigkeit empfunden, sich über das große Gebiet als Ganzes unterrichten zu können. Daß dieses Bedürfnis von der neuen Zeitschrift in vollem Maße erfüllt werden wird, dafür bürgen die herausgebenden Organisationen wie die Namen der Schriftleiter. Der außerordentlich niedrige Preis ermöglicht die weiteste Verbreitung.

## Flugschriften des Bundes für Schulreform

Allgemeiner Deutscher Verband für Erziehungs- u. Unterrichtswesen

### 1. Aufgaben und Ziele des Bundes für Schulreform

Geheftet M. 1.—

Der Bund für Schulreform bezweckt den engeren Zusammenschluß und die gemeinsame Tätigkeit aller, die überzeugt sind, daß unsere Kultur eine Umgestaltung der Bildungsarbeit in Schule, Haus und Leben fordert, und daß für diese Arbeit die Entwicklung der jugendlichen Persönlichkeit und der Bildungsgehalt der Kultur der Gegenwart maßgebend sein müssen. Eine Erläuterung dieses Zweckes soll diese erste Flugschrift bieten. Außer Pädagogen und Schulmännern ist darin den Vertretern der wissenschaftlichen Psychologie und Jugendkunde, der Jugendfürsorge und der Hygiene das Wort gegeben, damit sie aus eigener Erfahrung und Lebensanschauung den Arbeiten des Bundes die Wege weisen und zeigen, daß nicht allein Schulmänner berufen sind, die Erziehungs- und Bildungsreform, die der Bund sich zum Zweck gesetzt hat, verwirklichen zu helfen.

## Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht

Mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres von  
W. Wetekamp. Mit 18 Tafeln. 2. Auflage. Steif geheftet M. 2.—

„... Professor Wetekamp hat durch seine Versuche den Nachweis dafür erbracht, daß durch die Einschlebung eines Vorbereitungskurses eine gute Grundlage für den Aufbau aller Fächer geschaffen wird, die sich auf die Auffassung von Formen und Größen gründen, und daß die dafür geopferte Zeit durch den Gewinn an guten und klaren Formvorstellungen und Selbständigkeit des Handelns voll aufgewogen wird. Daß Professor Wetekamp den Nachweis für die Richtigkeit der von den Reformern des ersten Schuljahrs aufgestellten Behauptung geliefert hat, darin liegt das Wertvolle seines in vorliegender Arbeit geschilderten Versuches.“

(Blätter für Knabenhandarbeit.)

## Teubners Kleine Fachwörterbücher

bringen sachliche und wörterläuternde Erklärungen aller wichtigeren Gegenstände und Sachausdrücke der einzelnen Gebiete der Natur- und Geisteswissenschaften. Sie wenden sich an weiteste Kreise und wollen vor allem auch dem Nichtfachmann eine verständnisvolle, befriedigende Lektüre wissenschaftlicher Werke und Zeitschriften ermöglichen und den Zugang zu diesen erleichtern. Dieser Zweck hat Auswahl und Fassung der einzelnen Erklärungen bestimmt: Berücksichtigung alles Wesentlichen, allgemeinverständliche Fassung der Erläuterungen, ausreichende sprachliche Erklärung der Sachausdrücke, wie sie namentlich die immer mehr zurücktretende humanistische Vorbildung erforderlich macht.

Mit größeren rein wissenschaftlichen Nachschlagewerken können die kleinen Fachwörterbücher namentlich hinsichtlich der Vollständigkeit natürlich nicht in Wettbewerb treten, sie verfolgen ja aber auch ganz andere Zwecke, durch die Preis und Umfang bedingt waren. Den allgemeinen Konversationslexika gegenüber bieten sie bei den sich abheben mehr und mehr spezialisierenden auch außerfachlichen Interessen des Einzelnen Vorteile insofern, als die Bearbeitung den besonderen Bedürfnissen des einzelnen Fachgebietes besser angepaßt und leichter auf dem neuesten Stand des Wissens gehalten werden kann, als insbesondere auch die Neu- und Nachbesehung der einzelnen abgeschlossenen Gebiete behandeln. Den Händen bedeutend leichter ist, als die einer Gesamt-Enzyklopädie, deren erster Band gewöhnlich schon wieder veraltet ist, wenn der letzte erscheint.

Preis gebunden je ca. M. 2.50 bis M. 5.—

Hierzu Lieferungszuschläge des Verlags und der Buchhandlungen

- \* sind erschienen bzw. werden demnächst erscheinen; die anderen sind in Vorbereitung.
- \* **Philosophisches Wörterbuch** von Dr. P. Thormeyer.
- \* **Psychologisches Wörterbuch** von Dr. Erik Giese.
- \* **Literaturgeschichtliches Wörterbuch** von Dr. H. Köhl.
- \* **Kunstgeschichtliches Wörterbuch** von Dr. E. Cohn-Wiener.
- \* **Musikalisches Wörterbuch** von Dr. A. Einstein.
- \* **Wörterbuch des klassischen Altertums** von Dr. B. A. Müller.
- \* **Physikalisches Wörterbuch** von Prof. Dr. G. Berndt.
- \* **Chemisches Wörterbuch** von Stadchemiker Dr. Metzger.
- \* **Geologisch-mineralogisches Wörterbuch** von Dr. F. C. W. Schmidt.
- \* **Geographisches Wörterbuch** von Prof. Dr. O. Kende.
- \* **Astronomisches Wörterbuch** von Prof. Dr. A. Marcuse.
- \* **Zoologisches Wörterbuch** von Dr. Th. Knottnerus-Meyer.
- \* **Botanisches Wörterbuch** von Dr. O. Gerke.
- \* **Warenkundliches Wörterbuch** von Prof. Dr. M. Pietsch.
- \* **Handelswörterbuch** von Dr. V. Sittel und Dr. M. Strauß.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

REV 15

## Tierbau und Tierleben

in ihrem Zusammenhang betrachtet  
 von Dr. K. Hesse, Professor der Zoologie an der Universität Bonn,  
 und Dr. F. Voilein, Prof. der Zoologie an der Univ. Freiburg i. Br.  
 Mit 1220 Abbildungen sowie 35 Tafeln in Schwarz-, Punkt- und Lichtdruck nach Originalen bekannter Künstler. 1. Band: Der Tierkörper als selbständiger Organismus.  
 2. Band: Das Tier als Glied des Naturganzen.

Jeder Band in künstl. Original-Halbheftband M. 21.—, in eleg. Halbtaschenband M. 24.—

## Physik und Kulturentwicklung

durch technische und wissenschaftliche Erweiterung der menschlichen  
 Anlagen. Von Geh. Hofrat Professor Dr. O. Wiener.  
 Mit 72 Abbildungen im Text. Geb. M. 4.40, geb. M. 5.40

## Mathemat.-Physikalische Bibliothek

Gemeinverständliche Darstellungen aus der Elementarmathematik und -physik  
 für Schule und Leben. Unter Mitwirkung von Fachgenossen heraus-  
 gegeben von Dir. Dr. W. Liehmann und Student Dr. A. Witting.  
 Mit zahlreichen Figuren. H. 8. Kart. je M. 1.—

Bisher erschienene Bändchen:

- Der Begriff der Zahl in seiner log. u. histor. Entw. Von H. Wieleitner. 2. A. (Bd. 2.)
- Ziffern u. Ziffernsysteme. Von E. Essler. 2., neubearb. Aufl. I. Die Zahlzeichen der alten Kulturvölker. (Bd. 1.) II. Die Zahlzeichen im Mittelalter u. in der Neuzeit. (Bd. 2.)
- Die 7 Rechnungsarten mit allem. Zahlen. Von H. Wieleitner. (Bd. 7.)
- Einführung in die Infinitesimalrechnung. Von A. Witting. 2. Aufl. (Bd. 9.)
- Wahrscheinlichkeitsrech. Von O. Meißner. 2. Aufl. I. Grundlehren. (Bd. 4.) II. Anwendungen. (Bd. 33.)
- Vom periodischen Dezimalbruch zur Zahlentheorie. Von A. Esmann. (Bd. 19.)
- Der pythagoreische Lehrjah mit einem Ausblick auf das Fermatsche Problem. Von W. Liehmann. 2. Auflage. (Bd. 3.)
- Darstellende Geometrie des Geländes. Von K. Rothe. (Bd. 14.)
- Methoden zur Lösung geometrischer Aufgaben. Von B. Kerst. (Bd. 26.)
- Einführung in die projektive Geometrie. Von M. Zacharias. (Bd. 6.)
- Konstruktionen in begrenzter Ebene. Von P. Zühlke. (Bd. 11.)
- Nichteuklidische Geometrie in der Kugelenebene. Von W. Dieck. (Bd. 31.)
- Einführung in die Nomographie. Von P. Erded. 1. Teil. Die Funktionsleiter. (Bd. 28.) II. Teil. Die Zeichnung als Rechenmaschine. (Bd. 27.)
- Theorie und Praxis des Rechenschiebers. Von A. Rohrbach. (Bd. 23.)
- Die Anfertigung mathematischer Modelle. Von K. Siebel. (Bd. 16.)
- Karte und Kroll. Von S. Wolff. (Bd. 27.)
- Ionentheorie. Von P. Bräuer. (Bd. 38.)
- Die Grundlagen unserer Zeitrechnung. Von A. Baruch. (Bd. 29.)
- Soldaten-Mathematik. Von Alexander Witting. 2. Aufl. (Bd. 22.)
- Die mathem. Grundlagen der Variations- u. Vererbungslehre. V. P. Riebeckell. (Bd. 24.)
- Mathematik und Malerei. 2 Teile in 1 Bd. Von G. Wolff. (Bd. 20/21.)
- Der Goldene Schnitt. Von H. C. Timmerding. (Bd. 32.)
- Beispiele zur Geschichte der Mathematik. Von A. Witting u. M. Gebhardt. (Bd. 15.)
- Mathematischer Anekdoten. Von Wilhelm Ahrens. (Bd. 18.)
- Quadratur d. Kreises. V. C. Ventel. (Bd. 12.)
- Wo steckt der Fehler? Von W. Liehmann und B. Frier. 2. Auflage. (Bd. 10.)
- Geheimnisse der Rechenkünster. Von P. Maennchen. 2. Auflage. (Bd. 13.)
- Kiefen und Zwerge im Zahlenreich. Von W. Liehmann. (Bd. 25.)
- Was ist Gold? V. W. Liehmann. (Bd. 30.)
- Dreißig die Erde? V. W. Brunner. (Bd. 17.)
- Theorie der Planetenbewegung. Von B. Meib. (Bd. 8.)
- Die Fallgehe. V. H. C. Timmerding. (Bd. 5.)

In Vorbereitung:

- Doehlemann, Mathematik und Architektur. Müller, Der Gegenstand der Mathematik. Wintelmann, Der Kreis. Wolff, Einführung in die Photogrammetrie.
- Auf sämtliche Preise Feuerungszuschläge des Verlages und der Buchhandlungen

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

## Teubners Künstlersteinzeichnungen

Wohlfeile farbige Originalwerke erster deutscher Künstler fürs deutsche Haus  
 Die Sammlung enthält jetzt über 200 Bilder in den Größen 100x70 cm (M. 7.50), 75x55 cm (M. 6.—), 103x41 cm u. 60x50 cm (M. 5.—), 55x42 cm (M. 4.50), 41x30 cm (M. 3.—)  
 Rahmen aus eigener Werkstatt in den Bildern angepassten Ausführungen äußerst preiswürdig.

## Schattenbilder

- R. W. Diefenbach** von **Gerda Luise Schmidt**  
 „Per aspera ad astra“  
 Album, die 94 Teilb. des vollst. Wandfestes  
 font. wiederg. (25<sup>1</sup>/<sub>2</sub> x 25 cm) M. 15.—  
 Teilbilder als Wandstiege (42x50 cm)  
 je M. 5.—, (31x18 cm) je M. 1.25  
 letztere auch u. Glas m. Leinw.-Einf. erhältlich.
- „Göttliche Jugend“  
 2 Mappen, 1. 2. Aufl., mit je 20 Blatt  
 (25<sup>1</sup>/<sub>2</sub> x 34 cm) je M. 8.—  
 Einzelbilder je M. —, 75  
 auch unter Glas u. Leinwand einf. erhältlich.
- in Holzrähmchen unter Glas je M. 5.50  
 in Holzrähmchen . . . . . je M. 4.25  
 Blumenratel. Reisspiel. Der Besuch.  
 Der Liebesbrief. Ein Frühlingstrauch.  
 Der Freunde. Der Brief an „Ihn“. Annäherungsversuch. Am Spinnet. Beim Wein.  
 Ein Märchen. Der Geburtstag.  
 Postkartenausgaben siehe unter Teubners  
 Künstlerpostkarten.

## Teubners Künstlerpostkarten

Jede Karte 15 Pf., Reihe von 12 Karten in Umschlag M. 1.50, jede Karte unter Glas mit  
 schwarzer Einfassung und Schutz M. 1.—, oval M. 1.25. Die mit \* bezeichneten Reihen  
 auch in feinen ovalen oder viereckigen Holzrähmchen (je M. 2.25 bzw. M. 2.50), in Leinwand  
 Rahmen (je M. 1.75, bzw. M. 2.—) oder in Rahmenrahmen (je M. 2.—).

Teubners Künstlersteinzeichnungen in 12 Reihen. \*Diefenbachs Schattenbilder in  
 6 Reihen. Aus ten Winterleben, 6 Karten nach Bleistiftzeichnungen von Hela Peters.  
 1. Der gute Bruder. 2. Der böse Bruder. 3. Wo brüht der Schuh? 4. Schmeißelkühnen.  
 5. Hüppchen, aufgepöckelt. 6. Große Wäsche. In Umschlag M. —.80. \*Schattenbilder in  
 6 Reihen: 1. Reihe: Spiel und Tanz, Zeit im Garten, Blumenratel. Die  
 Schäferin, Delauchteter Dichter, Rattenfänger von Hameln. 2. Reihe: Die Freunde,  
 Der Besuch, Im Grünen, Reisspiel, Ein Frühlingstrauch, Der Liebesbrief. 3. Reihe: Der  
 Brief an „Ihn“, Annäherungsversuch, Am Spinnet, Beim Wein, Ein Märchen, Der Ge-  
 burtstag. Jede Reihe in Umschlag M. —.80. Denkwürdige Stätten aus Nordfrank-  
 reich. 12 Karten nach Original-Lithographien von K. Lohse.

## Rudolf Schäfers Bilder nach der Heiligen Schrift


Der barmherzige Samariter (M. 6.—), Jesu der Kinderfreund (M. 5.—), Das Abendmahl  
 (M. 6.—), Hochzeit zu Kana (M. 5.—), Wehrachten (M. 6.—), Die Bergpredigt (M. 5.—)  
 (75x55 bzw. 60x50 cm), 6 Blätter in Mappe zum ermäßigten Preise von M. 30.—  
 Diese 6 Blätter in Format **Biblische Bilder** in Mappe M. 4.—, als  
 23x30 unter dem Titel **Biblische Bilder** Einzelblatt je M. 1.—  
 (Auch als „hüchliche Gedächtnisblätter“ und als „Stückwunsch- u. Einladungskarten“ erhältlich.)

## Karl Bauers Federzeichnungen

**Führer und Helden im Weltkrieg.** Einzelne Blätter (26x36 cm) M. —.75,  
 enthaltend je 12 Blätter, je M. 4.—

Charak  
 12 V  
 Aus D  
 Ein

UK PrF MU Brno



3 1 2 9 S 0 1 3 5 9

R. 8.—,  
 M. 1.25  
 R. 4.50,  
 M. 1.25  
 über von  
 t. 1.40),  
 Schrift. 2.

erlin