

»Nationale Einheitschule.«

Noch wogt der grimme Völkerkampf, der über die Zukunft unseres Reiches entscheidet: das Morgenrot des Friedens scheint fern. Und schon werden im Innern die ersten Vorpostengefechte des Krieges geliefert, der um unsere Jugend und ihre Erziehung geführt werden soll. Nationale Einheitschule ist die Losung, die die Gemüter trennt und eint.

Ein Schlagwort ist es, behaftet mit allen Gebrechen des Schlagwortes. Manchen erseht es die Klarheit der Begriffe; mehreren ist es ein Visier, das das wahre Antlitz verbirgt, die willkommenen Waffe, mit der man bei den Massen mißliebige Gegner ums Ansehen bringt. Aber dieses Schlagwort ist doppelt gefährlich. Es steht noch zu klar vor unsern Augen, wie das Wörtchen „national“ parteipolitisch vergiftet wurde: im Lichte der Vergangenheit wird die nationale Einheitschule zu leicht eine häßliche Unterstellung mangelnden nationalen Empfindens für die Gegner.

Gefährlich auch, weil vieldeutig. Was kann denn Einheitschule bedeuten? Worin soll die Einheit liegen? Etwa in der Organisation? Sei es, daß das Reich das Schulwesen ganz oder teilweise zentralisiert auf Kosten der Bundesstaaten und der Kirche, sei es, daß die bestehenden Schulformen in möglichst enge, innere und äußere Verbindung gesetzt werden? Oder ist an die Einheit des Lehrerstandes zu denken, der ohne Rücksicht auf spätere Verwendung eine gleichmäßige Ausbildung erhalten, sozial und gehaltlich gleichgestellt werden müßte? Von einer Einheitschule kann ich auch reden mit Rücksicht auf die Schüler, wenn alle Kinder aller Stände, Konfessionen, Geschlechter die nämlichen Schulen besuchen müssen unter Ausschluß von Privatunterricht, Privat- und Ständeschulen. Endlich kann die Einheit Erziehung und Unterricht erfassen nach Methode, Stoff und Ziel. Besonders tief müßte eingreifen Einheit des Erziehungszieles: sie setzt nicht mehr noch weniger voraus als einheitliche Erziehungslehre und damit einheitliche Weltanschauung. Es müßte denn nur sein, die Einheit der Weltanschauung sei nicht Ausgangs-, sondern Endpunkt der Bestrebungen. Das wäre freilich ein gewissenloser Mißbrauch der Schule. Das Wort Einheitschule läßt also viele, sehr

viele Deutungen zu, und bei jeder Betrachtungsweise sind noch eine Menge von Schattierungen möglich. Im Namen der Klarheit und Ehrlichkeit ist daher zu fordern, daß man das Wort überhaupt fallen lasse und ruhig die Sache erörtere.

I. Entwicklung und Stand der Frage. 1. Die Einheitsbestrebungen auf dem Schulgebiet fallen im wesentlichen ins 19. Jahrhundert. Von Comenius abgesehen hatte ja allerdings schon in der Zeit des ausgehenden Absolutismus eine lebhafte Bewegung zur Zentralisierung eingesetzt, die in Österreich 1774 zur Einführung der „allgemeinen Schulordnung“, in Preußen 1787 zur Einsetzung des Oberschulkollegiums führten. Die Wirren der französischen Revolution schoben indes bei uns andere Dinge in den Vordergrund. Aber der Korse war noch nicht recht gestürzt, da erhob die Schulfrage ihr Haupt wieder. Viele Gründe trieben zur Vereinheitlichung und standen ihr doch wieder im Wege, da sie untereinander stritten. Für die einzelnen Bundesstaaten war es eine politische Pflicht, aus dem Wirrwarr der Kleinstaaten und den Ruinen der Revolution das Schulwesen auf eine einheitliche Grundlage zu stellen. Der Druck der Fremdherrschaft hatte den nationalen Gedanken geweckt, die Sehnsucht nach dem einen, großen deutschen Reich entflammt: Einheit der Gesinnung und Bildung schien der notwendige Schritt zum Ideale hin. Der Ruf nach *égalité*, der an der Seine erklungen, hatte auch diesseits des Rheines offene Ohren und Herzen gefunden und sozial ausgleichend gewirkt: gleiche Rechte, gleiche Erziehungsmöglichkeiten! Das gewaltige Anschwellen des Wissensstoffes endlich und die daraus geborene Spezialisierung bedrohte die Wissenschaft in ihrem Bestand: Einheitsbestrebungen auf wissenschaftlichem Gebiet waren die notwendige Folge. Was Wunder, wenn diese „monistischen“ Bestrebungen auch auf das Schulgebiet übergriffen?

Man wird all diesen Interessen ihre tiefe Bedeutung und Berechtigung nicht absprechen können. Daneben aber wirken andere, die nicht ebenso berechtigt waren. Da ist zunächst das Aufstreben des Volksschullehrerstandes. Die Volksschule hat eine gewaltige Bedeutung gewonnen. Fast die Gesamtheit des deutschen Volkes bringt entscheidende Jahre des Lebens in ihren Hallen zu, verdankt ihr Bildung und Erziehung. Es klingt kein Loblied hoch und hell genug zum Preise dessen, was der deutsche Volksschullehrer seinem Volke Gutes und Großes getan. Es ist selbstverständlich, daß seine Brust geschwellt ist von edlem Selbstbewußtsein, und daß er nach einer seiner Bedeutung entsprechenden Stellung ringt. Aber es läßt sich

nicht leugnen, daß manche Kreise ihre Ansprüche maßlos übertreiben und die Einheitschule als Sprungbrett benützen wollen zur Erreichung selbstsüchtiger Ziele. Das eine kann sicher nicht scharf genug betont werden: der Lehrerstand ist nicht die Instanz, die über die Erziehungsziele zu entscheiden hat. Die deutschen Kinder sind nicht Eigentum der Schule, sondern der Eltern. Mißvergnügte Eltern bilden eine zweite Gruppe von Interessenten. Mißvergnügt, weil ihren wirklich oder vermeintlich begabten Kindern der Weg zur höheren Bildung erschwert ist, oder weil diese Kinder in der Schule nicht vorwärtskommen oder den Übergang auf eine andere Schule nur schwer finden. Man soll solche Klagen doch nicht so hoch bewerten. Sie sind so alt wie die Schule, und keine Schulreform wird sie ganz zum Schweigen bringen. Für weiche Eltern ist und bleibt die Schule ein bequemer Prügelknabe. Der gefährlichste Faktor aber ist die Parteipolitik. Es ist tief bedauerlich, daß die Einheitschule zu einem politischen Kampfmittel herabgewürdigt worden ist: man sucht durch dieses Schlagwort die Massen aufzupeitschen und zu gewinnen, letzten Endes freilich durch die Schule das ganze Volk zur eigenen Weltanschauung zu „bekehren“. Frankreich und Italien sind auf diesem Wege vorangegangen; das Beispiel reizt. Wir tun der sozialistischen Partei wohl kein Unrecht, wenn wir ihre Begeisterung für die Einheitschule so deuten. Und auch bei andern Parteigruppen, die wie in Post und Eisenbahn, so hier zentralisieren möchten, wird der Wille zur Macht doch als Nebengedanke mitspielen. Aber diese Tatsache vergiftet die ganze Erörterung von vornherein und zwingt uns zum äußersten Mißtrauen, selbst wenn wir die Erinnerung an die Ära Falk aus unserer Erinnerung streichen wollten.

2. Der Kampf um die Einheitschule wurde bisher auf einem doppelten Schlachtfeld ausgefochten, dem der höheren Schule und dem der Volksschule.

a) Bis 1882 hatte der Neuhumanismus das deutsche Gymnasium beherrscht, wenn auch nicht unbestritten. Die mehr praktischen Zielen dienende Realschule war in raschem, starkem Aufstieg und erhob den Anspruch, auf dem Boden der modernen Sprachen und der mächtig ausgreifenden Naturwissenschaften ein neues Bildungsideal zu verwirklichen. Die Monopolstellung des Gymnasiums (Berechtigung für Hochschulstudium) machte den Kampf noch leidenschaftlicher.

Die Kluft zwischen den drei Typen der höheren Schule zu überbrücken, unternahmen vor allem Hornemann und Ostendorf. Ersterer wollte

Gymnasium und Realgymnasium zur Einheit verknüpfen und gründete 1886 den Einheitschulverein. Die höhere Einheitschule sollte sich die Vorzüge des Realgymnasiums (wirksamere Pflege des Auges, reichere Entwicklung des Beobachtungsvermögens, stärkere Hervorhebung der neueren Sprachen) aneignen, ohne die bewährte Grundlage des Humangymnasiums, insbesondere die Pflege des Griechischen zu gefährden. Von Untersekunda an sollte noch Englisch eingeführt, Mathematik auf vier Wochenstunden gesetzt werden. Eine Einheitschule aber, welche die niederen Schulen mit den höheren so verschmilzt, daß jene den Unterbau für diese bildet, verwarf der Verein. Bei der Berliner Konferenz 1890 übte er hervorragenden Einfluß, löste sich aber im folgenden Jahre auf. Eine glückliche Lösung der Schwierigkeit stellte er sicher nicht dar: für den Durchschnittsschüler bedeutet er Überbürdung und gibt weder den Sprachen noch den Realien so viel Zeit, daß sie etwas Ordentliches leisten könnten.

Praktisch eher durchführbar waren die Vorschläge Ostendorfs, der auch die Oberrealschule mit einbezog. Alle drei höheren Schulen sollten einen dreiklassigen, gemeinsamen Unterbau haben mit Französisch als Fremdsprache. Auf der Konferenz von 1873 befehdet, wurden diese Pläne, freilich erst nach dem Tode Ostendorfs, 1878 zu einem Versuche freigegeben. Ernst Schlee schuf in Altona für Realgymnasium und Realschule einen dreiklassigen Unterbau mit Französisch; in U III kam die Gabelung, indem in der humanistischen Abteilung Latein (sechs Wochenstunden) hinzutrat. Trotzdem das System einige unzweifelhafte Vorzüge aufwies (schob besonders die Entscheidung für eine bestimmte Schule drei Jahre hinaus) und 1888 der Geschäftsausschuß für deutsche Schulreform sich dafür verwandte, ebenso wie der 1889 gegründete Verein für Schulreform, so gelangte das Altonaer System doch zu keiner größeren Verbreitung (1903 13 Anstalten, heute fast ganz verschwunden). Erst R. Reinhardt machte seit 1892 mit Ostendorfs Gedanken ganz Ernst: alle drei Schultypen sind im Frankfurter Reformgymnasium vereint. Ein dreijähriger, lateinloser Unterbau hat Französisch als Fremdsprache. In Tertia tritt die erste Gabelung ein: für Gymnasium und Realgymnasium beginnt Latein (zehn Stunden). Auf Untersekunda beginnt das Realgymnasium mit Englisch, das Gymnasium mit Griechisch. Gegenüber dem gewöhnlichen preussischen Gymnasium besteht der Hauptunterschied in der Beschränkung der Stunden für Latein und Griechisch (51—68, 32—36) und in der Unterrichts methode (die Sprachen nach ihrer Schwierigkeit verteilt; nicht vielerlei

nebeneinander, sondern eins nach dem andern gründlich). Diese Anstalten sind in starkem Wachstum begriffen (in Preußen 1913 wenigstens 132). Die Urteile über ihren Wert gehen noch stark auseinander, aber soviel ist sicher: das Frankfurter System ist ein gangbarer Weg zur höheren Einheitschule.

Höhere Schule und Volksschule organisch zu verbinden, wurde in Kiel, wie es scheint, mit Erfolg versucht (Denkschrift über die Möglichkeit der Abschaffung der an den höheren Schulen eingerichteten Vorschulklassen. Dr. Poppe 1914. Dazu „Tag“, 18. Sept. 1915). Die Vorschulklassen sind aus pädagogischen, praktischen und finanziellen Gründen beibehalten. Aber auch der Volksschüler kann zur Hochschule kommen, wenn er auch ein Jahr zusetzen muß. Nach dreijährigem Besuch der Volksschule geht der begabte Schüler auf die „Mittelschule“ (gehobene Volksschule mit Englisch) über. Nach dem 6. Schuljahr (12. Lebensjahr) findet eine Scheidung statt: die einen Schüler machen in drei Jahren die Mittelschule fertig, andere besonders begabte werden in den A-Klassen zusammengefaßt, wo die guten Schüler der Oberstufe zu eigenen Kursen zusammengezogen sind. Sie erhalten weiteren Unterricht in der zweiten Fremdsprache, so daß besonders tüchtigen Schülern die Möglichkeit geboten ist, den Sprung in die Untersekunda zu tun. So ist der Weg bis zur Hochschule frei.

Noch weiter gehen die Vorschläge Reins (Die nationale Einheitschule in ihrem Aufbau, Zickfeldt). Danach ist die allgemeine Volksschule der gemeinsame Unterbau des nationalen Bildungswesens. Sie umfaßt 6 Klassen, die von beiden Geschlechtern vom 6. bis 12. Lebensjahr gemeinsam besucht werden müssen. Für die Kinder, die auf eine höhere Schule übergehen wollen, wird vom 4. Schuljahr an Unterricht in der französischen oder englischen Sprache eingerichtet. An diesen gemeinsamen Unterbau schließen sich alle andern Schulen an, die Volksschule, die vierklassige Realschule, die sechsklassige höhere Schule, welche in die Oberrealschule und das Gymnasium zerfällt (Realgymnasium scheidet aus).

Die Einheitsbestrebungen von Hornemann und Ostendorf waren wesentlich Organisationsfragen; der treibende Gedanke war die Rettung des humanistischen Gymnasiums, das nicht nur in seiner Monopolstellung, sondern in seiner Existenz bedroht schien. Beim Kieler System tritt ein neuer Gedanke hinzu: dem Talent aus den niederen Ständen auch beim Besuch der Volksschule die Bahn zum akademischen Studium

frei zu machen. Rein endlich gibt der Einheitsfrage die weiteste Ausdehnung: er fügt das soziale Moment hinzu (allgemeine Volksschule); das Vielerlei der höheren Schule soll durch die Gleichheit des Erziehungszieles (auf religiöser Grundlage ruhender sittlicher Charakter) geeint werden, und diese Gleichheit soll gewährleistet sein durch einen einheitlichen Lehrerstand (Möglichkeit des Aufstiegs aus dem Volksschullehrerstand in den höheren). Seine Forderungen decken sich in wesentlichen Punkten mit denen des Deutschen Lehrervereins.

b) Damit stehen wir auf dem Boden der Volksschule. Ein heißer Boden, auf dem die Gegensätze der Parteien, Weltanschauungen, Standesinteressen scharf aufeinanderstießen. Das zeigte sich sehr klar bei den Verhandlungen des preussischen Landtags Mai 1914. Konservative („die Einheitschule halten wir für ein Phantasiegebilde“) und Zentrum (Wildermann: „wir können die Bestrebungen für die Einheitschule nicht mitmachen“) sprachen sich gegen die Einheitschule aus; der Kultusminister v. Trott nahm die gleiche Stellung ein: „Es ist fraglich, ob die Einheitschule zum Segen unseres Volkes gereichen würde; unzweifelhaft ist jedoch, daß die Einführung der Einheitschule unter den gegenwärtigen Verhältnissen nicht möglich ist“ (Köln. Volksztg., Nr. 396). Sozialdemokratie dagegen und Freisinn traten begeistert für sie in die Schranken. Bedeutende Streiflichter waren es, wenn der Sozialist Leinert sich zu dem Wort verstieg: „unsere Volksschule ist weiter nichts als eine religiöse Anstalt zur Heranbildung von Arbeitskräften für den Kapitalismus“, und Ernst (Freisinnige Volkspartei) für die Simultanschule eintrat. Nach der gleichen Richtung wies ein freisinniger Antrag auf Einschränkung der geistlichen Ortschulaufsicht und die Ausführungen des Volksparteilers Traub bei den Verhandlungen über die Jugendbewegung: „unsere jungen Leute könnten zur Pflichttreue, zu selbständigen Persönlichkeiten nur dann erzogen werden, wenn sie frei von allen konfessionellen und parteipolitischen Beschränkungen gehalten würden“ (Köln. Volksztg., Nr. 431). Ganz zur gleichen Zeit wurde in der badischen Kammer ein freisinniger Antrag abgelehnt, der Lehrer solle jederzeit das Recht haben, die Erteilung des Religionsunterrichts abzulehnen, weil seiner persönlichen Überzeugung zuwider.

Einen Monat später fand die Tagung des Deutschen Lehrervereins in Kiel statt. Seit Jahrzehnten war er der Hauptbannenträger der Einheitschule. Ähnlich wie 1888 in Frankfurt hatte sich der neunte Lehrertag in Halle 1892 für sie ausgesprochen: neben der allgemeinen

Volksschule sollen für höhere Lehranstalten Vorschulen nicht errichtet noch organisch damit verbunden, die bestehenden aufgehoben werden; auf diesem gemeinsamen Unterbau der allgemeinen Volksschule sollen sich aufbauen die niedere Bürgerschule, Fortbildungsschule, höhere Bürgerschule, die höheren Lehranstalten; die Einrichtungen, welche begabten ärmeren Kindern den Besuch der höheren Lehranstalten ermöglichen, bedürfen einer weiteren Ausdehnung und werden der öffentlichen wie privaten Fürsorge empfohlen (Tewß, Die deutsche Einheitschule, S. 40).

Diese Forderungen waren noch gemäßigt. 20 Jahre später waren sie bedeutend gewachsen. Oberstudienrat Kerschensteiner suchte in Kiel vom Begriff des Rechts- und Kulturstaats aus die Einheitschule zu begründen; er legte seine Ansichten in 18 Lehrsätzen nieder. Besonders wichtig sind: 2. Die allgemeine öffentliche Schule muß jedem Kind ohne Ausnahme jene Erziehung ermöglichen, auf die es nach Maßgabe seiner Veranlagung Anspruch erheben kann. 4. Pflicht, diese allgemeine öffentliche Schule zu besuchen. 5. Privatschulen können erlaubt werden, solange sie nicht dem Gesamtwohl der Gemeinschaft zuwiderlaufen, das gleiche leisten wie die öffentlichen Schulen und keine öffentlichen Mittel verlangen. 6. Schulgeldfreiheit. 7. Lehrmittelfreiheit für mittellose Schüler. 8. Jede soziale Differenzierung ist Verletzung des Rechtsstaats, dagegen 9. psychologisch-pädagogische Differenzierung geboten. 10. Die Fundamentalforderung aller Differenzierung ist, daß jeder Schüler . . . jene Bildungswerte vorfindet, die seiner Veranlagung gemäß sind. 14. Die Einheit in der Mannigfaltigkeit, wenn der Übergang von einem Zweig des Schulwesens zum andern begabten Schülern ohne allzugroße Opfer ermöglicht wird. 15. Unterricht und sonstige Erziehungseinrichtungen vom Geist der Staatsgefinnung ganz erfüllt; nicht der Unterrichtsstoff macht die nationale Einheitschule, sondern die soziologische Auffassung des Stoffes.

Die Debatte zeigte, daß die Teilnehmer in ihren Ansichten über Einheitschule nichts weniger als einig waren. Besonders die Differenzierung nach Begabungsqualitäten war ein Stein des Anstoßes, ebenso die Stellung zum religiösen Problem. Stürmischen Beifall fand Schulrat Scherer: „Das religiöse Interesse zu fördern ist Aufgabe der Schule, sie soll nicht Konfession lehren, sie soll keinen konfessionellen Unterricht erteilen.“ Noch schroffer sprach Lehrer Polz: „Wenn wir Kerschensteiner folgen, dann wird die religiöse Unterweisung der Kinder den konfessionellen Anstalten überliefert . . . eine derartige Konfession lehne ich ab . . ., wenn mir jemand

sagt, wie der Ultramontanismus in Deutschland beseitigt werden kann dann gehe ich mit ihm den Weg der nationalen Einheitschule“ (Münch. N. Nachr. Nr. 281). Vertreter der französischen Lehrerschaft betonten die gemeinsamen Ziele, die sie mit dem Deutschen Lehrerverein verbinden, und die deutschen Lehrer spendeten diesen Aposteln der atheïstischen Staatschule stürmischen Beifall (Köln. Volksztg. Nr. 506). Schließlich wurde einstimmig eine Resolution angenommen: „Die deutsche Lehrerversammlung fordert . . . die organisch gegliederte nationale Einheitschule, die einen einheitlichen Lehrerstand zur notwendigen Voraussetzung hat, und in der jede Trennung nach sozialen und konfessionellen Rücksichten beseitigt ist.“ Danach ist also Mindestforderung: einheitlicher Lehrerstand, allgemeine öffentliche Simultanschule und folgerichtig wohl Beseitigung aller sozial und konfessionell eingerichteten Privatschulen.

Gleichzeitig tagte zu Essen der Katholische Lehrerverband und sprach sich nach dem Referat von Professor Spahn im Prinzip gleichfalls für die Einheitschule aus. Wenn freilich der „Reichsbote“ (Nr. 132) dazu bemerkt: „Seltsamerweise hat auch der Katholische Lehrerverband sich in Essen für die gleiche Forderung eingesetzt. Er will allerdings die konfessionelle Trennung gewahrt haben, von der der in Kiel versammelt gewesene Lehrertag nichts mehr wissen will gemäß seiner Richtung, die der Religion keine entscheidende Rolle im Leben der Nation mehr zuerkennt“, so ist das nicht richtig. Denn die Leitsätze Spahns betonen: daß die einzelnen Vorschläge, die in jüngster Zeit für die Neuordnung der deutschen Schule gemacht worden seien, der Entwicklung durchweg vorgreifen, und daß es vorerst der genauen Durchprüfung der Aufgabe und eines schärferen Eindringens in die ihrer Lösung entgegenstehenden Widerstände bedürfe.

Authentischen Aufschluß über die Stellung des Deutschen Lehrervereins soll uns neuestens J. Lews geben in seiner im Auftrag des geschäftsführenden Ausschusses des Deutschen Lehrervereins herausgegebenen Schrift „Die deutsche Einheitschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen“. Es handelt sich um eine Agitationschrift, wie der Titel andeutet und der Inhalt bestätigt (vgl. Überschriften wie „Aus der höheren Schule ausgesperrt“, „Von allen besseren Lebensstellungen ausgeschlossen“, „Die goldenen Eier der Vorschulhenne“ usw.). Daß dieses an Schlagworten und Verallgemeinerungen reiche Buch den Begriff der Einheitschule genau formulierte, läßt sich nicht behaupten. S. 34 heißt es wohl: „Wir verstehen unter der Einheitschule das gesamte Gebiet des öffentlichen Unterrichts vom Kindergarten

bis zur Hochschule, mit allen seinen Gliederungen und Verzweigungen, auf den verschiedenen Stufen des Unterrichtswesens in eine lebensvolle Verbindung aller Teile zu einem Ganzen gebracht.“ Aber was ist damit in der Wirklichkeit zu machen? Zerstreut aber werden folgende Einzelforderungen erhoben: Alle Arten der Begabung sind zu fördern (S. 29); „das Wesen der Einheitschule kann am kürzesten durch einen Hinweis auf unser Lehrwesen gekennzeichnet werden. Die Einheitschule will Anschluß und Weiterfahrt auf jeder Schulstrecke und auf jeder Schulstation schaffen“ (S. 36); „jede Schule im Staat muß an das große Netz der Bildungsanstalten angeschlossen sein“ (S. 38); einheitliche staatsbürgerliche Erziehung (S. 39); alle sozialen und konfessionellen Trennungen beim Aufbau des Schulwesens sind zu vermeiden und damit für gleiche Unterrichtszwecke auch gemeinsame und gleichwertige Unterrichtsveranstaltungen für alle Kinder des Volkes zu treffen (S. 40); keine konfessionelle Trennung im Schulwesen (S. 46); Koedukation (S. 42); „der Deutsche Lehrerverein verlangt . . . auch einen einheitlichen Lehrerstand, d. h. eine gemeinsame Grundlage in der Vorbildung auf Mittel- und Oberschulen und pädagogischen Hochschulen und damit auch bei den Lehrern die Möglichkeit der Betätigung nach der Eigenart der Begabung, Neigung . . . und den Aufstieg aller besonders Befähigten in die höheren Lehrstufen“ (S. 49); Einheitschulen 1. Stufe Grundschule 6.—12. Lebensjahr; 2. Stufe Mittelschule 13.—15. Jahr; 3. Stufe Oberschule 16.—18. Jahr (S. 41). Der Verein hat inzwischen an Pfingsten eine Kriegstagung in Eisenach gehalten, bei der die religiöse Frage die Gemüter wieder stark erhitze und immer wieder die Forderung hervortrat, die ganze Einheitschulfrage auf der Grundlage einer einheitlichen Weltanschauung aufzubauen. Daß es die christliche nicht sein wird, braucht wohl kaum besonders betont zu werden.

Auch der preußische Landtag hat nochmals Stellung zu der Frage genommen (März 1916; im Februar lehnte der sächsische die Einheitschule ab), da die Frage leidenschaftlich weiter erörtert worden war und ein sozialdemokratischer Antrag vorlag: „Das Haus der Abgeordneten wolle beschließen, die königl. Staatsregierung um baldige Vorlegung eines Gesetzesentwurfs zu ersuchen, der das gesamte Schulwesen des Deutschen Reiches auf der Grundlage der Einheitlichkeit, Unentgeltlichkeit und Weltlichkeit und nach den Richtlinien einer zeitgemäßen wissenschaftlichen Pädagogik regelt.“ Beschlossen wurde, die königl. Staatsregierung zu ersuchen: „zu erwägen, wie besonders veranlagten Schülern, welche die Volksschule durch-

gemacht haben, der Übertritt in höhere Schulen ermöglicht wird; baldigst Maßnahmen zu treffen, auf Grund welcher besonders befähigten Volksschülern in größerem Umfang als bisher der Besuch höherer Schulen ermöglicht wird; durch baldmöglichste Erhöhung der eingestellten Mittel es talentvollen Studierenden aus den unbemittelten Ständen mehr als bisher zu ermöglichen, in Berufe einzutreten, für welche das akademische Studium die Voraussetzung bildet; geeignete Maßnahmen zu treffen, damit die für die Schüler der sog. Vorschulen bestehenden Bevorzugungen beim Übergang in die höheren Schulen aufgehoben werden.“ Im übrigen wurde die Einheitschule von der überwiegenden Mehrheit noch schroffer abgelehnt als 1914. Es bleibt darum unverständlich, wie Tews S. 91 die Behauptung wagen kann: „Die Einheitschule hat in der Volksvertretung des größten deutschen Staates damit grundsätzlich Anerkennung gefunden.“ Jedenfalls bedeutet es für den Deutschen Lehrerverein keine kleine Verlegenheit, daß sich Hoffmann und Liebknecht seiner Gedanken mit ebensoviel Maß- als Taktlosigkeit angenommen haben.

Auf katholischer Seite findet die Einheitschule des Deutschen Lehrervereins glatte Ablehnung. Über die Stellung des preußischen Landtagszentrums haben wir schon oben gesprochen. Ebenso verwahrte sich die bayerische Zentrumsfraktion gegen Simultanisierung, Verstaatlichung, Verweltlichung, reichsgesetzliche Regelung, Verbot der Privatschulen, Ausschaltung der Eltern bei der Berufsfrage ihrer Kinder, Koedukation. Die Haltung der Zentrumspresse geht Tews etwas auf die Nerven. „Insbesondere nahmen [zur Bekämpfung] Vertreter des höheren Schulwesens das Wort, daneben besonders eifrig die von der Märgschen ‚Organisation zur Verteidigung der christlichen Schule‘ bediente Zentrumspresse“ (S. 32). Es klingt der Ärger durch, daß die Tätigkeit des hochverdienten Vorkämpfers für die christliche Schule, von echter Begeisterung getragen, bis zur Stunde eine Reihe höchst beachtenswerter Erfolge erzielt hat. Der Katholische Lehrerverband faßte im Juni 1916 die Resolution: „Die Vorstandsversammlung . . . fordert die Zweigverbände und Ortsvereine auf, die Frage der sog. Einheitschule eingehend zu behandeln und dabei sich an folgende Richtlinien zu halten: 1. Einheitlicher Bildungsgedanke: auf religiös-sittlicher Grundlage tüchtige Staatsbürger zu erziehen. 2. Organisierender Auf- und Ausbau des Bildungswesens bei Wahrung der konfessionellen Gestaltung. 3. Einordnung der bisher abseits stehenden Volksschullehrerbildung in das gesamte Bildungswesen. Kein Kind darf durch Mittel-

losigkeit in einer Ausbildung seiner Anlagen und Fähigkeiten gehindert werden, doch muß die Hauptentscheidung über Bildungsgang und Berufswahl der Kinder den Familien verbleiben.“ Der Verein deutscher katholischer Lehrerinnen endlich lehnte gleichzeitig in Bingen ab: 1. Das Schlagwort Einheitschule, weil der Begriff zu vielseitig ist; 2. das Bestreben, die Entscheidung über die Art des Unterrichts den Eltern zu nehmen und der Schule zuzuweisen; 3. das Verbot der Privatschulen; 4. das Verlangen nach Simultanisierung und Verweltlichung der Schule; 5. Gemeinschaftserziehung. In Frankfurt endlich nahm Juli 1916 der Reichsausschuß der Schulorganisation der Katholiken Deutschlands eine Reihe von Leitsätzen an, in denen die Einheitschule im Sinn der Sozialdemokratie und des Deutschen Lehrervereins abgelehnt wird, ebenso die Forderungen auf Simultanisierung, Verstaatlichung und Verweltlichung der Volksschule, Koedukation und reichsgesetzliche Regelung des Schulwesens. Dagegen wird die Bedeutung der Volksschule als Grundlage für die Bildung und Erziehung des ganzen Volkes stark betont und für die Kinder der minder bemittelten Bevölkerung die erweiterte Möglichkeit, sich höhere Bildung zu verschaffen, gefordert.

II. Kritik. Die nationale Einheitschule im Sinne der Sozialdemokratie und des Deutschen Lehrervereins ist abzulehnen, weil der Begriff Widersprüche enthält, weil er auf falschen Voraussetzungen ruht, weil er zu unannehmbaren Konsequenzen führt.

1. Ein Widerspruch ist und bleibt Einheit und Differenzierung, so sehr sich die Vertreter der Einheitschule dagegen wehren. Wie soll es rein organisatorisch möglich sein, alle die verschiedenen Schultypen in innere Verbindung zu bringen? Welcher hat sich nach dem andern zu richten? die höhere Schule nach der Volksschule, der wissenschaftliche Typ nach dem praktischen oder umgekehrt? Und wer bringt das Kunststück fertig, daß „jedes (!) Kind, das nach einer höheren Stelle befördert werden möchte, Anschluß findet, ohne unnützen Aufenthalt nehmen oder Umwege machen zu müssen?“ (Tewß S. 38.) Die Folge wäre sicher ein viel komplizierteres Schulwesen, als wir es heute haben. Wenn sodann mit der Begabungsdifferenz Ernst gemacht wird, kommen wir notwendig zur konfessionellen und sozialen Schule. Denn wenn irgendeine Begabung Anspruch hat auf differenzierte Entwicklung, dann ist es die religiöse; anderseits ist es eine statistisch erhärtete Tatsache, daß die Kinder der höheren Stände durchschnittlich um mehr als ein Jahr vor denen der niederen voraus sind in der geistigen Entwicklung, so daß sie kraft des

Differenzierungsprinzip ein Recht hätten, nicht mit den andern unterrichtet zu werden.

Viel schlimmer ist es, daß es der Einheitschule an einer gemeinsamen Grundlage fehlt. Kerschenszteiners geht in seiner Kieler Rede vom Begriff des Rechts- und Kulturstaates aus. Maack (Zeitschrift für christl. Erziehungswissenschaft 1914, 707) sagt: „die Schule ist kein Politikum, sondern ein Pädagogikum.“ Rein hat in seinem Handbuch die allgemeine Volksschule abgelehnt aus psychologischen und pädagogischen Gründen und fordert sie jetzt hauptsächlich aus sozialpolitischer Betrachtung heraus. Das ist es eben: pädagogische, nationale, politische, finanzielle, soziale, religiöse, parteipolitische Standesinteressen sind bei der Schule im Spiel und stoßen feindlich aufeinander. Sie in inneren Einklang bringen wollen, ist Utopie; da gibt es nur Kompromiß.

Aber selbst wenn man sich auf den pädagogischen Standpunkt beschränkt, ist innere Einheit unmöglich. Denn die Mindestforderung wäre Einheit des Erziehungszieles. Und diese wird nie erreicht werden, weil wir nie zu einer einheitlichen Pädagogik kommen werden. Die letzte Tagung des Deutschen Lehrervereins mußte wohl oder übel zugestehen, daß die pädagogischen Fragen letzten Endes Weltanschauungsfragen sind. Zwischen christlichem Glauben und Unglauben gähnt ein unüberbrückbarer Abgrund. Es nützt auch gar nichts, in der Erziehung zum Staatsbürger einen gemeinsamen Boden zu suchen. Denn sofort erhebt sich wieder die Frage: erziehen wir für den christlichen Staat oder den Staat im Sinn Hegels oder den sozialistischen Zukunftsstaat?

2. Die Idee der Einheitschule ruht sodann auf falschen Voraussetzungen.

Mitten im Krieg, während unsere Gedanken von dem großen Geschehen der Zeit, von der Sorge um einen siegreichen Frieden beherrscht sein mußten, sehen wir die Spalten der Zeitungen mit pädagogischen Artikeln gefüllt, hören wir in Versammlungen und Parlamenten Reden und Gegenreden um eine Neuorientierung unseres Schulwesens, sind wir Zeugen einer mächtigen Agitation, die von Schulmängeln, Schulelend redet, auf baldigste Abhilfe drängt. Wenn man nicht einmal mehr das Kriegsende abwarten kann, dann hat offenbar der bisherige Kriegsverlauf einen Tiefstand unseres Erziehungswesens aufgedeckt, und Gefahr ist im Verzug. Es ist wahr, der jetzige Krieg ist die furchtbarste Kraftprobe, der das deutsche Volk im Lauf der Jahrhunderte sich ausgesetzt sah. Aber daß

wir die Probe nicht bestanden hätten, das wagen nicht einmal unsere Gegner zu behaupten. Auf der Höhe ihrer Aufgabe stehen unsere Soldaten, Offiziere, Generale; auf der Höhe unsere Arbeiter, unsere Industrie, unsere Frauen. Bewundernswert sind Mut, Vertrauen, Opfersinn unseres Volkes. Nein, dieser Krieg ist die herrlichste Apologie, der schönste Ruhmestitel für die deutsche Schule. Wenn wir heute schon eine Folgerung ziehen sollten, so wäre es die: nicht leichtfertig experimentieren, sondern weiterschreiten auf der bisherigen Bahn.

Falsch ist zweitens die Voraussetzung, unsere Schulen seien Standeschulen, speziell die höheren Schulen und ganz besonders die Vorschulen. Tews sagt unter der Überschrift „Die Vorschule als Standeschule“: „Sie (die Vorschulen) kommen der Eitelkeit vieler Eltern entgegen, die für ihre Hosennähe eine besondere Schule für erforderlich halten“ (S. 21). Abgeordneter Wildermann und andere haben Statistiken veröffentlicht, die diese Behauptung Lügen strafen (preuß. höhere Schulen 14,1 Prozent den höheren, 64 den mittleren, 21,9 den niederen Ständen angehörig; Frankfurt a. M. 23, 8 Prozent höhere, 56,1 mittlere, 20,1 niedere Stände; preuß. Vorschulen 1911/12 17,6 Prozent höhere, 65,2 mittlere, 17,2 niedere Stände). Wer übrigens die Verhältnisse an den katholischen Gymnasien, besonders Süddeutschlands kennt, weiß, daß dort ein viel größerer Prozentsatz aus den niederen Ständen kommt, und daß der Priesterstand sich zu einem großen Teil von dort her rekrutiert. Und was die Vorschulen im besondern betrifft, so arbeiten hier die Vertreter der Einheitschule mit ganz unbegreiflichen Übertreibungen. Die Vorschule ist im größten Teil von Deutschland unbekannt¹, nur Preußen (außer Westfalen) und die meisten Kleinstaaten besitzen sie. Und auch hier hatten 1913 von 759 höheren Lehranstalten nur 300 die Vorschule eingeführt. Das Ergögliche dabei ist, daß ausgerechnet Groß-Berlin, wo doch die Freunde der Einheitschule am Ruder sind, die meisten Vorschulen hat (an allen Gymnasien!). Auf einen Vorschüler trafen in den verschiedenen Provinzen Volksschüler 3—18. Von 30 246 Schulorten hatten ganze 168 Vorschulen (Mitteilungen der Zentralstelle der Organisation der Katholiken Deutschlands zur Verteidigung der christlichen Erziehung 1916, 23). Wozu also die große Aufregung, als ob wegen der paar Vorschulen das Vaterland in Gefahr

¹ Die württembergische sog. Vorschule ist in Wirklichkeit die erste Klasse des alten zehnklassigen Gymnasiums, nur jetzt ohne Latein. Alle Gymnasialkassen besuchen vorher die Volksschule.

wäre? Sicher ist alles mit den Anträgen des preußischen Zentrums in den Sitzungen 1914 und 1916 einverstanden, die Bevorzugung der Vorschüler aufzuheben. Ja wenn die ganze Vorschule verschwände, würden wir ihr keine Träne nachweinen; die höhere Schule kommt ohne sie aus. Aber zwei Dinge sind doch zu beachten: 1. Schon Meumann hat in seinen Vorlesungen darauf hingewiesen, daß die Messungen der Durchschnittsbegabung der Kinder verschiedener Stände beträchtliche Unterschiede in dem Verhältnis des Intelligenzalters zum Lebensalter ergeben haben. So wurde in Brüssel, Petersburg, Rom festgestellt, daß die Kinder der besseren Stände durchschnittlich um anderthalb bis zwei Jahre in ihrer Begabung denen der niederen sozialen Stände voraus sind (Vorlesungen II² 296 f.). Sollen nur der Gleichmacherei wegen diese Kinder um zwei Jahre zurückgeschraubt werden? 2. Daß die Aufhebung der Vorschule bzw. die allgemeine Volksschule sozial ausgleichend wirken werde, diese Hoffnung ist sehr kühn. Abgesehen davon, daß die Vorschule, die doch auch heute schon sozial gemischt ist, die gleiche Wirkung haben müßte, zeigt die Erfahrung, daß, wie die Simultanschule die religiösen Gegensätze nicht beseitigt, sondern verschärft hat, so die allgemeine Volksschule die sozialen Differenzen vertieft, wenn in den Familien der Kastengeist herrscht. Es ist doch sicher kein Zufall, daß auch Freunde der Volksschule, wie Popp und Ries, an der Vorschule festhalten. Der Geist des Christentums mit seiner Gleichheit vor Gott und seiner Bruderliebe kann allein die soziale Zerrissenheit unseres Volkes heilen. Das Manchesterium aber und die sozialistische Partei, also genau die Freunde der Einheitsschule, haben die soziale Zerklüftung unseres Volkes gefördert.

Unser jetziges Schulsystem lasse das Talent nicht aufkommen, ist die dritte falsche Voraussetzung. Schon die oben angeführte Statistik beweist, daß Kinder der niederen Stände auch heute wie früher in großer Zahl studieren. Aber, so sagt man, Tausende von hochbegabten Kindern kommen trotzdem nicht zum Studium, sondern verkümmern in geisttötender Handarbeit. Die erste Frage wäre wohl: ist der Prozentsatz der Hochbegabten so groß? Deutsche Statistiken fehlen noch. Aber „Goddard fand, gestützt auf die Prüfung der Normalbegabung von rund 2000 Kindern eines ganzen Volksschulbezirks, daß rund 75 % der Kinder normal begabt erschienen, gewiß ein gutes Resultat! Aber dem steht gegenüber, daß 21 % unternormal begabt sind; also bleiben nur etwa 3 % der Schulkinder der Volksschule übrig, die vermöge ihrer Be-

gabung auf eine höhere Laufbahn im Leben Anspruch erheben!“ (Neumann, Vorlesungen II² 298.) Dann: entscheidet die Begabung allein oder in erster Linie über die spätere Wirksamkeit? Wenn Begabung gleich Verstandesbegabung genommen wird, ist mit Nein zu antworten. Die sog. Überflieger leisten, wenn sie nicht an ernste Arbeit gewöhnt sind, im Leben weniger als der solide Mittelschlag, der Willen und Charakter durch Pflichttreue gestählt hat. Zudem spielen Klugheit, Takt, praktischer Sinn, Willensstärke, Idealismus, Gewandtheit in Arbeit und Verkehr eine viel größere Rolle als Verstand, der einseitig ausgebildet oft mehr schadet als nützt. Es kann nicht geleugnet werden, daß in diesem Punkt Familien, in denen geistige Regsamkeit, tiefchristliche Grundsätze, feine Lebensformen durch Jahrhunderte vererbt werden, den Kindern einen Reichtum mitgeben, den ein Kind aus andern Familien nur schwer sich aneignen kann.

Und wenn viele, die für höhere Stellungen Talent gehabt hätten, nicht dazu gelangt sind, ist zu untersuchen, warum nicht. Oft weil die Eltern die nötigen Mittel nicht hatten. Da kann auch die Einheitschule nicht helfen, da muß private und staatliche Wohltätigkeit eingreifen. Denn ein Recht des talentierten Kindes zu konstruieren, von der Allgemeinheit zu verlangen, daß sie die Kosten für seine Ausbildung aufbringe, ist ein maßloses Begehren und nur von sozialistischen Gedankengängen aus zu erklären. Aber guten Talenten zum Studium zu verhelfen, das hat christlicher Sinn stets als ein hervorragendes Werk der Caritas betrachtet. Zahllose Anstalten und Stiftungen sind dessen Zeuge. Leider hat die Säkularisation viele dieser Kanäle, durch die das Talent aus der Tiefe zu den Höhen der menschlichen Gesellschaft empordrang, verschüttet. Wenn der Staat mit bedeutenden Geldmitteln eintritt zur Unterstützung strebsamer Studenten, so wird das allgemeine Billigung finden. Aber mit sorgsamem Händen aufpäppeln soll man die jungen Leute auch nicht. Gerade die Schwierigkeiten, die beim Aufstieg zu überwinden waren, haben den großen Männern gewöhnlich Schwung und Kraft verliehen.

Oft aber kommen talentierte Kinder nicht zum Studium, weil sie selbst nicht wollen. Sie haben nun einmal keine Freude an geistiger Arbeit. Sollen diese Widerwilligen herangepeitscht werden? Oft wollen auch die Eltern nicht. Ein Vater sagte mir einmal: der ältere Sohn soll zu Ende studieren, den kann ich in meinem Geschäft nicht brauchen. Der jüngere aber, gut veranlagte, mußte mit 14 Jahren das Gymnasium verlassen, um ins väterliche Geschäft einzutreten.

Endlich angenommen, manche Talente werden nicht in höheren Stellungen verwandt, wozu sie geeignet wären, ist das ein Unglück für sie, für ihren Stand, für die Allgemeinheit? Da zeigt sich eben wieder, welche Bedeutung die Weltanschauung in der Pädagogik hat. Des Christen Leben ist bei aller Würdigung irdischen Strebens und Wohls doch nach dem Jenseits zu orientiert. Der Zimmermann von Nazareth hat der in Verborgenheit und Niedrigkeit für das Wohl des Ganzen sich opfernden Arbeit Himmelsglück und Ewigkeitswert verliehen. Aber auch der Stand hat keinen Schaden, wenn unter seinen Gliedern solche sind, die mehr verstehen, als unbedingt notwendig ist. Braucht denn nicht jeder Stand Leute, welche das Wissen nicht bloß weiterleiten, sondern auch höherführen und die Standesinteressen mit Überlegenheit vertreten? Liegt nicht geradezu eine Standesentwürdigung in der Forderung: in diesem Stand darf kein Talent sein? Ebenso wenig hat die Allgemeinheit Schaden davon. Angesichts der Kriegserfolge wird man nicht behaupten können, daß bisher die höheren Berufe mit unfähigen Leuten besetzt waren: man klagte im Gegenteil über Überfüllung der gebildeten Berufe. Was aber am meisten zu fürchten wäre, wäre eine Überfüllung mit Mittellosen. In der Geschichte der Revolutionen spielt das Gelehrtenproletariat eine furchtbare Rolle.

3. Unannehmbar sind uns endlich die Konsequenzen der Einheitschule. Sie heißen Zwang, Uniformierung, Konfessionslosigkeit.

Der Einheitschulplan enthält in sich oder bedingt Zwang des Reiches gegenüber den Bundesstaaten, des Staates gegen die Familie, der Schule gegen den Schüler. Es liegt nicht bloß im Programm der Sozialdemokratie, sondern ebenso im Gedankenkreis des Liberalismus, von Reichs wegen zu zentralisieren auch im Schulwesen. Das haben die verschiedenen Anträge in Reichs- und Landtag zur Genüge bewiesen. Und es ist auch nicht erfindlich, wie das ganze deutsche Schulwesen vereinheitlicht werden soll, wenn nicht reichsgefehllich. Denn freiwillig dürften die Bundesstaaten wohl nie darauf verzichten, dieses wichtige Gebiet selbständig zu regeln. Ob es aber klug ist, gerade jetzt von Reichszwang zu reden? In der Stunde der Gefahr haben alle deutschen Stämme mit gleicher Begeisterung und Tüchtigkeit für des Reiches Größe und Einheit gestritten. Das föderalistische System hat sich bewährt. Kann da nicht eine Art Föderalismus die Formel sein, die die Schwierigkeiten löst, der Kristallisationspunkt eines in sich wenn möglich noch inniger geschlossenen Mitteleuropa?

Zwang würde sodann geübt von seiten des Staates gegen die Familie. Das Primäre nach Entwicklung und rechtlicher Stellung ist nicht der Staat, sondern die Familie. Der Staat ist weder Selbstzweck noch allmächtig. Er mag die Familie verpflichten, zu sorgen, daß die Kinder jenes Maß von Kenntnissen sich erwerben, das sie befähigt, ihre Pflichten gegenüber der Allgemeinheit zu erfüllen; er mag das überwachen und erzwingen. Den Eltern aber muß das Recht der Entscheidung bleiben, auf welchem Wege sie ihre Kinder zu diesem Ziele führen wollen. Die Einheitschule aber will alle Kinder zum Besuch der allgemeinen öffentlichen Volksschule zwingen und Privatschulen nur gestatten, wenn sie nicht sozial und konfessionell differenziert sind. Das ist ein Eingriff in die heiligsten Rechte der Familie.

Auch der Schüler müßte unter unberechtigtem Zwang des Lehrers stehen. Dieser hat das Schicksal des jungen Menschen in der Hand, nicht einmal, sondern öfter, bei jeder neuen Gabelung. Denn der Lehrer entscheidet, ob und wofür Talent vorhanden ist. Man ist ja so gnädig, die Mitbestimmung der Eltern bei der Berufswahl nicht ganz auszuschließen, obwohl es ein Zugeständnis, also ein Abweichen vom Ideal ist (Tews S. 37), aber negativ ist der Lehrer doch allmächtig. Wenn die ganze Begabungsdifferenzierung irgendeinen Sinn haben soll, so muß der Lehrer jeden nach seiner Ansicht Unbegabten von der höheren Schule fernhalten ohne Rücksicht auf dessen soziale Stellung. Das ist ein Eingriff in die heiligsten Rechte des Individuums, dem das Ausmaß seiner Geistesbildung nicht vorgeschrieben werden kann. Und wie stellt man sich die Ausführung vor? Es ist doch mehr als bloß möglich, daß eine hochstehende Persönlichkeit, etwa ein adeliger Grundherr, zufällig einen sehr unbegabten Sohn hat. Wenn nun der Lehrer von dieser Persönlichkeit als seinem Patron gar noch abhängig ist, wird er dann aufrecht bleiben und den dummen Jungen verurteilen, an der Seite der Feldarbeiterkinder acht Jahre in der Volksschule zu sitzen, oder wird er sozial differenzieren zum Hohn auf die Einheitschule?

Die Einheitschule beabsichtigt weiter Uniformierung, zunächst im Erziehungsweisen, letztlich aber auch sozial. Das erstere wollen ihre Freunde nicht wahr haben. Im Gegenteil, sagt man, die Einheitschule will weitest gehende Differenzierung. Aber es ist doch immer nur Begabungsdifferenzierung. Schon die reichsgesetzliche Regelung treibt auf äußere Uniformierung hin; noch mehr auf innere die Inbeziehungsetzung der einzelnen Schultypen, die Forderung, daß jedes Kind auf jeder Stufe

müsse Anschluß finden können. Dadurch ist die Mittelschule in Aufbau, Lehrstoff und Methode wesentlich von der Volksschule, die höhere von der Mittelschule abhängig und in ihrer Eigenart gebrochen. Die ganze Betrachtungsweise scheint uns falsch. Man geht von der Volksschule aus und untersucht, wie auf ihr die andern Schulen und die Lebensberufe sich aufbauen lassen. Die Philosophie sagt: der Zweck entscheidet über die Mittel. Der Blick ist zuerst auf die vielgestaltigen Bedürfnisse von Staat und Volk zu richten. Dann ist zu fragen, durch welche Art von Vorbildung können sie am besten befriedigt werden? Zu allerlezt kommt die Sorge, die vielen Anliegen des Einzelnen auf eine allgemeine Einheitsformel zu bringen. Eine möglichst große Verschiedenheit der Schulformen scheint uns deshalb geradezu ein Vorteil zu sein. Sie ist begründet in der Verschiedenartigkeit der Berufe, nicht minder im deutschen Charakter. Unsere Gegner werfen uns Herdensinn, Unfreiheit vor. Ist aber nicht in Wahrheit die gerühmte französische und englische „Freiheit“ ein Sichbeugen vor der Phrase und dem Konventionellen, während der Deutsche einen unwiderstehlichen Drang in sich fühlt, seine eigenen Wege zu gehen? Das war und ist unsere Schwäche, aber ebenso unsere Stärke. Zur Erklärung der Macht der deutschen Industrie im Krieg weist Viktor Cambon besonders hin auf den Arbeitsdrang, die methodische Art des Anpassens der Arbeit, die verschwenderische Mannigfaltigkeit des theoretischen und praktischen Wissens (Köln. Volksztg. 1916, Nr. 615). So war es auch in der Vergangenheit. Die Kleinstaaterei und die Verschiedenheit des Bildungswesens ist unserer Wissenschaft und Kunst wahrlich nicht zum Schaden gewesen. So hat deutscher Geist und deutsches Gemüt Gelegenheit gefunden, selbst die feinsten Nuancen zu entwickeln. Für die Zukunft aber ist weitgehende und allseitige Differenzierung geradezu nationale Pflicht. Deutschland muß auch in Zukunft auf Absperrung gefaßt sein. Es gilt, sich selbst zu genügen, alle Bedürfnisse im eigenen Land und aus eigenen Kräften zu decken.

Auch sozial soll die Einheitschule uniformieren. „Maßnahmen“, sagt Dewey, „die sozial annähernd und verbindend wirken, sind nicht nur wünschenswert, sondern notwendig“ (S. 40). Rein ist von der ausgleichenden Tätigkeit der allgemeinen Volksschule nicht so fest überzeugt und meint, die Schule dürfe die sozialen Gegensätze wenigstens nicht verschärfen. Jedenfalls soll die Einheitschule den Übelstand abstellen, daß gewisse Kreise nur auf Grund von Stand und Reichtum die höheren Stellen besetzen, soll dem Talent aus den unteren Schichten die Bahn

frei machen. Das Ziel hat unsere volle Billigung: in den Massen unserer Bauern und Arbeiter steckt ein gewaltiges Kapital ungebrauchter Kraft, das flüssig gemacht werden muß. Aber der Weg zum Ziel scheint uns verfehlt. Nach den Hefen eines weltfremden Doktrinarismus, mit Parlament und Staatsmaschine will man erreichen, was Sache der organischen Entwicklung ist. Unbefangene Geschichtsbetrachtung zeigt, daß die Oberschichten sich meist rasch verbrauchen, weil sie auf der Höhe von Macht und Genuß sich nicht auch auf der Höhe der Sittlichkeit und Regsamkeit halten, die sie emporgebracht hat. Aber mit der Notwendigkeit eines Naturgesetzes erfüllt sich auch ihr Schicksal: was welt ist, fällt ab; was faul ist, stirbt. Was wir im Interesse der Nation verlangen müssen, ist nur das eine: Elemente, die für den Tod reif sind, dürfen nicht künstlich in einer Art von Scheinleben erhalten werden; ans Licht strebende Keime und Kräfte dürfen nicht künstlich erstickt und zurückgehalten, müssen im Gegenteil gefördert werden. Freies Spiel der Kräfte scheint uns auf dem Gebiet des Geistes das Beste.

Daß eine Konsequenz der Einheitschule Simultanisierung ist, betonen ihre Vertreter ganz ausdrücklich. Es ist klar, daß das nicht der Schlüsselpunkt der Entwicklung wäre. Ebenso klar ist es, daß hier für uns Katholiken die Möglichkeit einer Diskussion nicht besteht.

Im Jahre 406 v. Chr. spielte in Athen der berühmte Feldherrnprozeß. Die tapferen Helden, die in trüber Zeit nochmals den Sieg an die Fahnen Athens geheftet hatten, sollten sich verantworten, daß sie die Schiffbrüchigen nicht gerettet hätten. Und während die Blüte der Bürgerschaft fern im Felde stand, sprachen die in der Bequemlichkeit der Heimat Zurückgebliebenen ihr Schuldig über die Sieger bei den Arginusen. Ehe wir das Todesurteil über unsere alte Schule fällen, wollen wir doch erst die Heimkehr unserer Helden abwarten, ihre mit Blut geschriebenen Erfahrungen lesen. Heute schon die Massen mit Schlagwörtern aufpeitschen und unerfüllbare Hoffnungen wecken, ist gewissenlos. Denn die Einheitschule der Sozialdemokratie und des Deutschen Lehrervereins ist eine Utopie. Sympathisch ist uns nur Einheit der Organisation nach der Richtung des Frankfurter Systems bei voller Wahrung der reinen Typen und Einheit des Erziehungsziels: Erziehung zum vollkommenen Menschen und Bürger auf christlich-konfessioneller Grundlage. Doch liegt die Zukunft dunkel vor unserem Blick: es steigen Sturmbögel auf.

Viktor Huggler S. J.