

Katholiken und höhere Schule.

(Gedanken zur Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens.)

Immer mehr dämmert die Erkenntnis, daß die Volksschule, wie sie sein soll, nur aus einer großen Volks- und Schulbewegung erwächst. Nur wenn und insoweit in ihr Volkswille Gestalt findet und weiter lebt, baut sich die Schule in den Rahmen unserer Kultur.

Von solcher Gesinnung ist bei den höheren Schulen noch wenig zu merken, und mancher wird fragen, ob da überhaupt die Forderung einer solchen breiten Unterlage gestellt werden darf. Ist nicht die höhere Schule Gelehrtenschule, die im reinen Reich der Wissenschaft lebt und webt, die so unpopulär sein mag wie nur möglich, sofern sie nur den Ansprüchen reiner Wissenschaftlichkeit genügt? Man täusche sich nicht, auch die höhere Schule muß schließlich im Volke wurzeln, muß getragen sein vom Bildungswillen der Schichten, denen höhere Bildung überhaupt ein Gut ist, muß Ausdruck dieses Bildungswillens sein.

Das Wort Friedrich Paulsens, „... daß die Schule keine Eigenbewegung hat, sondern der allgemeinen Kulturbewegung folgt. Nicht pädagogische Erwägungen bestimmen im großen den Entwicklungsgang, sondern der Gang des geschichtlichen Lebens“ (Gesch. d. gelehrten Unterrichts II [3. Aufl.] 642), ist in der Vergangenheit in weitem Maße wahr geworden und wird es auch in Zukunft werden. Es ist ganz sicher, daß jede Schulreform zur Dürre und Unfruchtbarkeit verurteilt ist, die den starken Kulturwillen und die Kulturbedürfnisse einer Zeit nicht berücksichtigt. Und doch würde die unterscheidungslose Annahme dieses Wortes ein schlimmes Armutzeugnis für Pädagogik und Unterrichtsverwaltungen bedeuten, wenn nicht beide diesen Kulturwillen kritisch sondern und schließlich meisternd führen würden. Eine Schulreform darf sich nicht treiben lassen vom Strom der Zeit, sie muß wohl alle wertvollen Kräfte einer Periode in ihren Dienst stellen, muß aber auch ihre Schwächen zu überwinden suchen. Schulreform kann nur gemacht werden von höherer und höchster Warte aus, von großen letzten Grundsätzen. Schulreform heißt Werten, und Wertlehre und Weltanschauung hängen aufs engste zusammen, und damit mündet jede tiefere Schulreform schließlich in die Frage der Weltanschauung hinein.

So mag es denn gerechtfertigt sein, die preußische Schulreform vom 13. März 1924 einmal vom katholischen Standpunkt aus zu würdigen. Das ist nur möglich, wenn die Grundsatzstellung des Katholizismus zu den hier in Frage kommenden letzten Problemen klar liegt.

I.

Katholizismus heißt Gesamtheit, Totalität. Der katholische Mensch sucht immer der Mensch der Ganzheit zu sein, der sein ganzes Menschentum zu gestalten strebt. Katholisch leben heißt ja, sich den großen Zentral- und Urwert aller Dinge, Gott, in dem die Fülle des Seins in höchster Vollkommenheit lebendigste Wirklichkeit ist, angleichen, heißt daher alles, was an positiven Kräften im Menschen und in der Welt liegt, in diese großen Ideen hinein-führen, und von ihnen durchgeistigen heißt, zu immer größerer Gottähnlichkeit streben. Eine tiefe Sehnsucht lebt in jedem Menschen nach dieser Ganzheit,

und die moderne Struktur- und Gestaltpsychologie deckt uns die tiefen Gründe dieses Strebens wieder auf. Man findet allmählich wieder, daß eine Urkraft, eine Entelechie am Werk ist, die nach der wesensgemäßen Vollkommenheit des Menschen drängt. Das Bild, das vor jedem steht, das, was er werden soll, ist der Ausdruck dieser tiefen Sehnsucht. Es ist, um mit Spranger zu sprechen, das Streben des subjektiven Geistes nach Vermählung mit dem objektiven. Es ist die Konvergenz William Sterns, bei der Objektivität und Subjektivität aufeinander so abgestimmt sind, daß erst die Vereinigung von beiden das volle Menschentum ergeben.

Damit steht am Anfang alles katholischen Bildungswollens: Ganzheit des Menschen durch Verbindung von subjektiver Kraft und Triebrichtung mit den objektiven Werten.

Ganzheit: Der katholische Mensch will und muß ein gebildeter „Mensch“ sein. Nicht nur gebildeter Verstand oder gebildeter Wille oder gebildete Gefühlsbetontheit oder was sich immer als stückweises Ziel denken läßt, sondern Gesamtheit des Menschendaseins.

Freilich darf das nicht ein Menschentum sein, das Wildwuchs ist, in dem die Kräfte wahllos und jäh ins Kraut schießen, sondern es muß geformt sein, die Kräfte müssen in einem innern Wertverhältnis stehen. Der katholische Mensch muß ein Organismus, eine Struktur sein, in der ungleiche und ungleichwertige Teile zum Ganzen sich fügen und erst in der Gesamtheit eines fein abgestuften Kräftesystems zum katholischen Menschen werden.

Diese Abstufung ist nicht im Menschen selbst zu finden oder wenigstens nur zu einem geringen Teil. Sie muß an den objektiven Werten gemessen werden. Das will nicht sagen, wie es etwa *Mar Bondy* (Das neue Weltbild in der Erziehung) meint, daß diese Werte wie ein wesensfremdes Gehäuse über den armen Menschen gestülpt werden oder wie eine starre Form den Menschen vergewaltigen, sondern, da sie im Urgrund von Mensch und objektivem Wert in gleicher Weise fundiert sind, müssen sie sich aufeinander so abstimmen, daß man von einer *harmonia praestabilita* sprechen könnte.

Das ist somit die erste Forderung, die wir an jede Bildungseinrichtung stellen, daß sie das wertgestufte Gesamtmenschentum zur Auswirkung bringt. Damit verlangen wir Katholiken von jeder Schule eine „allgemeine Bildung“. Ganz gewiß nicht im Sinne jener oberflächlichen, im Grunde doch ganz rationalistisch gesehenen enzyklopädischen allgemeinen Bildung, wie man sie in neuerer Zeit vielfach durchzuführen suchte: ein Beginnen, das wegen seiner einseitigen Auffassung vom Menschen schon den Todeskeim in sich trug. Es handelt sich vielmehr um eine allgemeine Bildung des Gesamtmenschen in jener oben angedeuteten tieferen Herausgestaltung der Gesamtkräfte.

Daraus ergibt sich für uns die Forderung einer wahren *Einheitschule*, der niemand freudiger zustimmt als der Katholik, der die Aufgabe jeder Schule darin findet, die jungen Menschen zu diesem geläuterten Menschentum zu führen.

Aber damit ist die katholische Auffassung vom Menschen und seiner Bildungsaufgabe keineswegs erschöpft. Der Katholik weiß, daß geschöpfliches Sein beschränktes Sein und damit in seiner Anlage mannigfaches Sein ist; er weiß auch, daß der Urwert Gott, dem er zustrebt, nicht in einer Form verwirklicht

werden kann. Nur in der unermesslichen Vielgestaltigkeit des geschöpflichen Daseins kann das unendliche Sein sich einigermaßen spiegeln. Der Katholik weiß, daß die Kräfte der Menschen verschieden sind, daß das Mischungsverhältnis dieser Kräfte sich immer wieder anders gestaltet und daß doch in allem der eine große Wille lebt, Mensch und ganz Mensch zu sein. Und so sieht der Katholik hier nur in der Synthese vom Allgemeinen und Besondern die Lösung. Er hat Blick für die feinen Unterschiede und ihren Wert, verliert sich aber nicht in ihnen, sondern reguliert und formt sie immer wieder in der großen Idee des Gesamtmenschen.

Wenn es einzelne Grundtypen der Menschen gibt, so wird gerade der Katholik von seiner Einstellung heraus „ja“ sagen zu einer Gliederung des Bildungswesens, das diesen Verschiedenheiten gerecht wird, das aber die große allgemeine Idee niemals aus den Augen verliert.

Wenn es verschiedene Grundtypen gibt — und an der Tatsache läßt sich sicher nicht zweifeln, mag man über die Formulierung und Abgrenzung noch so sehr streiten — so werden diese auch ihre bestimmten Aufgaben haben bei der Schaffung der Kultur. Denn so sehr der Urwert Gott unabänderlich, ewig, unendlich ist, so stark ändern sich die Nachbildungen Gottes in der Schöpfung, die Kultur, wie sie der Mensch in Anwendung seiner Kräfte schafft.

Man sagt, wir haben heute keine Einheitskultur mehr. Daran ist so viel richtig, daß die Wertungen der Kulturgefüge so verschieden sind, als die Weltanschauungen sich scheiden. Solange die letzten Kulturmaßstäbe einheitlich waren, hatten wir ein einheitliches Kulturwollen. Seitdem der große Riß durch unser Vaterland geht, ist es mit dieser Einheit vorbei. Und immer neue Weltanschauungen zerreißen immer wieder aufs neue diesen einen großen ungestillten Kulturwillen.

Das allerdings ist ein großer Irrtum, zu glauben, daß in jener Zeit des einheitlichen Kulturstrebens nur eine Bildungsart zum Ziele geführt hätte. Zu keiner Zeit waren die Menschen innerlich strukturell gleich und damit fähig, die gesamten objektiven Kulturwerte in sich aufzunehmen, noch viel weniger, sie weiterbauend zu fördern. Theoretische, ästhetische oder ökonomische Menschen hat es allzeit gegeben. Sie haben sich auch immer ihre eigenen Bildungswege geschaffen, auch wenn diese nicht als öffentliche Schule in unserem Sinne sich kennzeichnen.

Das eine ist wahr: uns Heutigen erscheint die Kultur als ein Chaos, als ein in tausend Segen zerfasertes Etwas, in dem wir vergebens eine Einheit suchen. Wir sind so sehr dem Einzelnen zugekehrt, daß wir das Gemeinsame nicht sehen, und das, was uns die Gemeinsamkeit bieten könnte, ist zerbröckelt und zersplittert, weil die einheitliche Weltanschauung fehlt. Und doch lebt gerade in unsern Tagen eine tiefe Sehnsucht nach dieser Einheitlichkeit.

So muß für uns Katholiken das Bildungswesen einheitlich und vielgestaltig zugleich sein. Es muß den großen Bildungstypen Raum schaffen und ebenso den Kulturbedürfnissen der Zeit. Beides: subjektive Kräfte, die bei aller Verschiedenheit grundsätzlich das gleiche wollen, und objektive Werte, die gleichfalls bei aller Vielgestaltigkeit für jeden Menschen Formprinzipien darstellen, müssen im Bildungswesen Berücksichtigung finden.

Aus dieser grundsätzlichen Einstellung ergibt sich, daß das Bildungswesen sich weder auf reine Rezeption noch auf reine Produktion einengen darf. Beides liegt ja im Grundcharakter des geschöpflichen Seins, nur in den einzelnen Wesen in verschieden starker Betonung. Auch hier muß die Synthese geschaffen werden, die doch wieder so viel Spielraum läßt, daß die verschieden gearteten Menschen in ihr Platz finden.

Alles Leben ist organisches Wachsen, hat einen ganz bestimmten Wachstumsrhythmus, der es mit sich bringt, daß Fähigkeiten und Kräfte zu jeder Zeit anders sich darstellen. Dieser Rhythmus ist besonders deutlich in den Entwicklungsjahren und verlangt hier sorgsamste Berücksichtigung.

Der junge Mensch ist ja im höheren Schulwesen das Objekt unserer ganzen Sorge. Worauf Eduard Spranger in seinem feinsinnigen Vortrag „Humanismus und Jugendpsychologie“ (Berlin 1922) hinweist, ist nicht, daß man das höhere Schulwesen vom Jugendlichen allein ausbauen soll, ist vielmehr das schon öfter berührte Sich-Gegeneinanderneigen von Bildungsgut und Aufnahmemöglichkeit. Inwieweit ist der junge Mensch fähig und in welchem Entwicklungsrhythmus wird er das Bildungsgut sich zu eigen machen? Auch hier muß der Blick eine doppelte Totalität im Auge behalten: die Ganzheit des jungen Menschen mit allen Kräften und die Stelle dieses werdenden Menschentums in der Totalität des Gesamtmenschen oder horizontale und vertikale Totalität. Gewiß ist pädagogische Verfrühung abzulehnen. Aber einseitig überspiz wird diese Ablehnung zum Schlagwort. Auch hier hat Spranger richtig gesehen, wenn er für einen Einzelfall so formuliert: „Der frühe sprachliche Zwang des Gymnasiums ist als geforderter Bildungsweg nur dann ethisch zu rechtfertigen, wenn das, was auf der höheren Bildungsstufe daraus erwächst, ein Gut von wirklich höherem unersehbarem Geisteswert ist.“ Es ist die alte Schleiermachersche Antinomie, die fragt, inwieweit man den Augenblick der Zukunft, die Jugend dem Alter opfern dürfe.

Jede gesunde Schulreform muß die gesicherten Ergebnisse der Jugendkunde aufbauen. Nicht jene vielen Einzelergebnisse, die nur kleine Mosaiksteinchen darstellen, sondern jene, die uns eine Gesamtschau in Längsschnitt und Querschnitt zu bieten vermögen.

Ganz das gleiche gilt für die Geschlechtsunterschiede. Mag immerhin die Geschlechterpsychologie noch tastend sich ihre Wege suchen, allgemein anerkannt ist heute die wesentlich verschiedene Art der Mentalität von Knaben und Mädchen in der Wachstumskurve ebenso wie in der Zusammensetzung der einzelnen Seelenkräfte. Ein Bildungswesen, das sich auf die Gleichartigkeit der beiden Geschlechter einstellt, verhüllt den Blick vor wertvollen objektiven Gegebenheiten.

Jede Zeit hat ihr eigenes Gesicht, hat ihre ganz bestimmten großen Aufgaben, steht an einer bestimmten Stelle im Weltplane Gottes und hat auf ihre Art die göttliche Idee zu verwirklichen. Daher muß auch das Bildungswesen zeitgewandt sein. Nicht im Sinne, wie schon einmal angedeutet wurde, einer kritiklosen Aufnahme jeder Zeit- und Modeströmung, sondern in einer von höchster Warte geschauten Auswahl und Betonung. Dabei steht für den Katholiken, wenn er seinen Katholizismus folgerichtig zu Ende denkt, fest, daß die geschaffenen Dinge, also auch die Kultur, ihre Werte haben, nicht

alle den gleichen Wert, wohl aber jedes den seinen an seiner Stelle. Der Katholik übt eine sondernde und auslesende Kulturbejahung, die jedem Kulturgut den richtigen Platz in der Wertskala anweisen will. Damit hat für den Katholiken jede Zeit ihre besondern Bildungsaufgaben, die erfüllt sein wollen. Es scheint uns etwas wie eine weltfremde Resignation darin zu liegen, wenn man immer wieder nach der guten alten Zeit ruft, wenn man sehnsüchtig bloß nach dem Mittelalter ausschaut.

Gewiß, das hat seinen tiefen Sinn. Es ist das Sehnen nach überzeitlichen Werten, wie sie in jenen Epochen sich in höherem Grade verwirklicht haben als in den unsrigen.

Zeitzugewandt und doch zugleich vor ewigen Aufgaben stehend und wiederum gleichzeitig in der wertvollen Vergangenheit wurzelnd, eingedenk der Tatsache, daß alle echten Kulturwerte immer einen zeitlosen Kern besitzen, zeigt sich das katholische Bildungsstreben. Nicht das Neue um des Neuen willen, nicht das Alte, weil es alt ist, sondern *Nova et Vetera*, weil erst in dieser Synthese der große Gedanke des Katholizismus sich auswirkt. Daher wird der Katholik nie so unhistorisch sein, daß er nicht ganz aus den „Quellbezirken“ unserer Kultur schöpft, um mit der Denkschrift des Ministers Boelig zu reden. Er ist auch hier wirklich allumfassend und sucht von seinem großen Gedanken aus, der ihn weder zum Optimisten noch zum Pessimisten werden läßt, sondern im tiefsten Sinne echten Realismus fordert, alles wahrhaft Reale, Wirkliche und Bleibende der Kultur zu bejahen und seinem Bildungsstreben dienstbar zu machen.

Auch hier wird der Gesichtspunkt der Differenzierung wieder seine Rechte fordern. Es wird so sein, daß nicht jeder die Gesamtheit der Kultur, wie sie in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsaufgabe daliegt, in sich aufzunehmen imstande ist. Dazu reichen seine Kräfte nicht, sei es, daß sie in ihrer Gesamtheit zu schwach oder im einzelnen so wenig stark angelegt sind, daß sie als Aufnahmestationen für gewisse Kulturbezirke nicht in Frage kommen. Daher wird auch aus diesem Grund eine vernünftige Vielgestaltigkeit der Bildungseinheit plaggreifen müssen.

Unsere bisherige Betrachtung läßt uns die Frage der Allgemeinbildung bereits im verschiedensten Lichte sehen: Ein großer Kulturwille schafft sich seine Kulturwege, indem er die subjektiven Verschiedenheiten der Menschen auszuwerten versucht und der objektiven Vielgestaltigkeit der Kulturaufgaben gerecht werden will. Damit ist aber zugleich Grundsätzliches gesagt über eine Reihe mit diesen Fragen zusammenhängender Probleme.

Wie der Katholik zeitzugewandt ist, so ist er auch zutiefst in seinem Volke verwurzelt. Der Katholik bejaht die Nationalbildung, nicht bloß aus einer schwärmerischen Vorliebe für sein Volk und dessen Vorzüge, sondern weil er weiß, daß im Ursprungsverhältnis tiefste Werte liegen, daß der wurzellose, heimatlose Mensch nur zu leicht zu einer Karikatur wird. Gott hat ihn in diesen Nährboden gepflanzt, er soll aus ihm Nährstoffe sich angleichen und so den deutschen Menschen bilden, der die göttliche Idee eben in dieser Schattierung zu leben sucht. Aber der große Gedanke des Gesamtmenschen muß durch die deutsche Form sichtbar bleiben. Weil der Katholik weiß, daß eine zu starke Betonung nationaler Einstellung zum Nationalismus und Chauvi-

nismus und damit zu einer Verengerung des Horizontes führen muß, der ganze Wertausschnitt übersehen läßt, weil er einseht, daß auch außerhalb des Deutschtums sich wertvolles Menschentum findet, das ihn bereichern und vertiefen kann, darum geht er gern auch bei andern Völkern in die Schule, um bei ihnen Weisheit zu lernen. Dieses Schöpfen aus fremden Brunnen soll nicht die eigene Art verwischen, sondern sie läutern und stärken, soll die Wertmaßstäbe verbessern und säubern und so beitragen zur Verwirklichung des großen Zieles. Die echte Bildung ist national und übernational zugleich.

Quantitative und qualitative Überbelastung ist eine der schwersten Anklagen, die gegen jede bisherige Schulreform erhoben wird. In der Einleitung zu neuen Lehrplänen steht allemal, daß man diese Gefahr meiden will, und doch wird tatsächlich die Stundenzahl nicht gekürzt und die Zahl der Fächer nicht geringer. Die praktischen Lebensbedürfnisse haben bislang jede Schulreform in diesem Punkte zum Scheitern gebracht. Hier liegt in der Tat eine gefährliche Klippe; sie läßt sich nur meiden, wenn man die Aufgabe der höheren Schule klar umreißt. Ist sie ihrem Wesen nach eine Bildungsanstalt, die tiefere Menschenbildung schaffen soll, oder dient sie praktischen Zwecken, mögen diese nun gelehrtes Studium oder praktische Lebensberufe heißen? Mit andern Worten: Hat die Schule ihr Ziel, von dem sie ihre Gestalt empfängt, in sich selber oder aber erhält sie ihre Formgesetze von außer ihr liegenden Zwecken? Auch hier muß eine Synthese versucht werden. Sie darf es aber nie auf Kosten des großen Gesamtzieles aller Bildungseinrichtungen der tieferen Menschenformung tun. Diese Formung soll erreicht werden an Bildungsgütern, die zu gleicher Zeit praktischen Bedürfnissen dienen können. Sollte sich aber herausstellen, daß diese Synthese in vollendeter Form nicht möglich ist, und bei allem geschöpflichen Sein werden bei der Verwirklichung eines Ideals Spannungen übrig bleiben, die wir immer wieder tragisch empfinden werden, so müssen die praktischen Bedürfnisse unbedingt hinter dem Gedanken der Menschenformung zurücktreten.

Wir kommen damit nahe an die Frage: formale oder materiale Bildung? Auch hier wieder kein „Entweder-Oder“, sondern ein freudig zupackendes „Sowohl-Als-auch“. Auswahlgrundsatz bleibt der geformte Mensch, in dem die Kräfte des Gesamtmententums aufgelockert und zum Schaffen gerufen werden. Auch hier wird das Maß der Aufnahmefähigkeit der Menschen verschieden sein. Bei gleich großem Antrieb zur Menschenbildung wird der eine ein größeres Maß materieller Bildungsgüter bewältigen als der andere, der eine für diese, der andere für jene Kulturprovinz empfänglich sein, aber jeder doch für einen bestimmten Teil, eben den, der seinen Anlagen entspricht und nötig ist, sein Menschentum ganz zu bilden. Wenn man den Streit um die formale und materiale Bildung einmal aus der rein intellektualistischen Sphäre, in der er gemeiniglich spielt, in die des Gesamtmententums stellt, wird er seiner oft geradezu grotesken Verzerrung entrückt und steht im Lichte objektiver Betrachtung. Heute scheint immer mehr doch die eine Idee sich durchzusetzen, daß es auf unsern höheren Schulen nicht so sehr auf die lückenlose Übermittlung vom Fachwissen ankommt, als vielmehr auf eine gründliche Einführung in die innern Gesetze, Methoden und den Geist dieser einzelnen Gebiete.

Also das ist es wieder und wieder: der ganze Mensch, wie er verwurzelt liegt in der Vergangenheit, wie er verknüpft ist mit der Gegenwart, wie er sich ausstreckt nach hohen Zukunftsaufgaben, der deutsche Mensch in der typischen Ausprägung seiner differenziellen Verschiedenheit.

Nun haben wir auch die Gesichtspunkte gewonnen, von denen aus eine Typisierung des höheren Schulwesens denkbar ist. Wir sehen, daß nur ein differenziales Schulwesen diesen Gegebenheiten gerecht wird. Keine starre Einheitschule im Sinne eines einheitlichen Schultyps, sondern vielmehr so viele und nur so viele Typen, als notwendig sind, diesen Forderungen gerecht zu werden. Wo liegen aber die Grundlinien für diese Typenbildung? Die eine führt in die Vergangenheit. Ihr Wesen ist historisch eingestellt und sucht den Grundgedanken zu verwirklichen, daß tiefere Bildung nur dann geschaffen werden kann, wenn sie aus den Wurzeln der heutigen Kultur ihre Nahrung zieht. Es ist die Einstellung auf die Quellbezirke der Kultur. Es wird allerdings nicht ganz leicht sein, diese Quellbezirke so zu sondern, daß sie als Einteilungsprinzipien des höheren Bildungswesens gelten können. Immerhin muß dieser Gesichtspunkt scharf im Auge behalten werden, und es bedarf eingehender historischer und kulturphilosophischer Erörterungen, um zu größerer Klarheit zu gelangen.

Die zweite Linie ist dem jungen Menschen und seiner typischen Verschiedenheit zugekehrt. Ihr liegt die Erwägung zu Grunde, daß wir tatsächlich verhältnismäßig wenige Menschentypen, „Lebensformen“ haben. Diese finden sich allerdings niemals in reiner Form, sondern immer wieder in der mannigfaltigsten Mischung, so jedoch, daß der Akzent der Seelenhaltung auf einem ganz bestimmten Punkte liegt. Diese Einstellung würde etwa bei Zugrundelegung der Sprangerschen Lebensformen auf drei Schultypen kommen: die Schule des theoretischen Menschen oder die Gelehrtenschule, die Schule des ökonomischen Menschen oder die Schule der praktischen Lebensbrauchbarkeit und die Schule des ästhetischen Menschen oder die Schule schöpferischer Kraft. In allen drei Typen würde ganz im Sinne unserer Überlegungen vom Gesamtmenschentum durch Einführung von Bildungswerten der andern Typen ein gewisses Gegengewicht gegen Einseitigkeit geschaffen werden müssen, aber doch so, daß das typische Bildungsgut klar und beherrschend im Vordergrund steht.

Auch wenn man die Vermutung mancher Schulorganisatoren für nicht ganz begründet ansieht, daß von diesen typischen Grundformen der Seelenhaltung aus auch typisch verschiedene Kulturgebiete geschaffen wurden, so ist es doch gewiß richtig, daß wir in unserer Kultur solche Bezirke haben, die sich durch Betonung eines gewissen Kerngutes von den andern abheben. Die einzelnen Wertbezirke beherrschen Teile unserer Kultur. Es ist die Aufgabe der Wertphilosophie, diese Ausschnitte uns herauszustellen. Nimmt man sie zum Mittelpunkt der verschiedenen Bildungstypen, so kommt man zu einem vielleicht andern Aufbau des Bildungswesens.

Es sei hier im Sinne einer vorläufigen Vermutung ausgesprochen, daß es gar nicht unwahrscheinlich sein mag, daß alle diese drei Gesichtspunkte im Grunde genommen auf denselben sich zurückführen lassen, und daß damit die Synthese zwischen dem Wurzelboden der Kultur, den Kräftegruppen im Menschen und

den tatsächlichen Kulturausschnitten geboten wird und so ein völlig einheitliches Bildungswesen in einzelnen Typen sich herausstellt.

Solche klar geschauten und geformten Typen werden auch in sich völlig einheitlich sich gestalten. Das Prinzip der inneren Konzentration wird sich leicht verwirklichen lassen. Nicht bloß der vertikalen, in der sich in organischem Wachstum Zelle an Zelle fügt zu einem einheitlichen Baum, sondern auch in der ganzen Fülle der Querschnitte. Solche Typen dürfen nichts Lebensfremdes in sich enthalten, nichts nur äußerlich Angeklebtes. Um die Kernfächer muß sich alles konzentrieren, nach ihnen sich alles richten in Ausmaß, Stellung und Methode. Aber dies nicht so einseitig, daß nun wieder die Idee des Gesamtmenschen Schaden leidet, sondern auch im Sinne einer Ergänzung, eines Gegengewichtes. Es wird sonst zu leicht der Fall eintreten, daß die einseitige Bebauung und Pflege einzelner Seelenprovinzen wertvollstes Seelengut brachliegen läßt, einmal, weil ihm überhaupt keine Betätigungsmöglichkeit geboten ist, dann aber, weil diesen so stark bevorzugten Kräften nun doch die Gegenwehr fehlt, an der sie sich auseinanderlegen, vertiefen und abrunden können. Eine Schule, die nur Latein und Griechisch als Bildungsmittel benützte, würde unseres Erachtens einer tiefer erfaßten Bildungsidee kaum genügen. Sie muß einen gewissen Einschlag mathematisch-naturwissenschaftlich-realistischer Fächer haben. Aber doch nie in dem Ausmaß, daß die Einheit zerreißt.

Ein so einheitlich gebautes Bildungswesen wird verhältnismäßig leicht den Anschluß an die Volksschulbildung finden und die Übergänge zur Hochschule und zu den praktischen Berufen werden sich ungezwungen ergeben. So entsteht auch organisatorisch eine wahre Einheitschule.

Dazu kommen schließlich die Forderungen, die das spätere Leben stellt und die in der später wirksam werdenden Form heute vielleicht nicht einmal andeutungsweise vom jungen Menschen erfaßt werden. Die feinsinnige Analyse des Willens, die J. Lindworsky geboten hat, versucht gerade auch das Problem zu fassen, wie man auf die Dauer einwirken kann. Was hier für die Willensbildung erörtert wird, gibt in gleicher Weise Anhaltspunkte für die Gesamtmenschenformung. Drei Möglichkeiten, die immer wiederkehren: Jetzt und später sind wesentlich gleich, nur das Ausmaß ist verschieden, der einfachste und leichteste Fall. Jetzt und später sind zwar verschieden, haben aber Berührungs- und Ähnlichkeitspunkte: das Gemeinsame muß herausgestellt und in seiner allgemeinen Bedeutung dargetan werden. Jetzt und später sind wesentlich verschieden: fraglich, ob der Fall in dieser Zuspitzung überhaupt vorkommt. Jedenfalls kann die Verschiedenheit so groß sein, daß für den jungen Menschen die Analogie nicht sichtbar wird. Hier kann es sich nur um eine Bildung der Kraft am tauglichen Objekt handeln, zugleich aber mit der fortwährenden Betonung, daß es allgemeine Objekte gibt, an denen diese Kraft sich betätigen kann und muß.

Wieweit wir heute schon in der Lage sind, in wissenschaftlich begründeten Thesen diesen Aufbaurythmus unsern höheren Schulen aufzuprägen, mag dahingestellt sein. Jedenfalls ist hier eine Richtung aufgetan, die keine Schulreform ungestraft vernachlässigen darf.

Noch etwas, was aus unserer Totalitätsauffassung erfließt. Auch der Körper gehört zum Menschen. Eine Seele allein ist kein Mensch und ein reiner

Körper ebensowenig. Körperliche Gesundheit, Kraft und Schönheit sind Bildungsgüter, nicht die höchsten, aber doch wesentliche. Der katholische Gedanke hat, sofern man ihn nicht verzerrt und die Lösung für Konfliktsfälle zur allgemeinen Lösung stempelt, Sinn für diese Dinge. Überanstrengung muß ebenso ferngehalten werden wie faules Verkommenlassen. Die Einordnung des Körpers in den Gesamtmenschen ist ein Problem, dem die ganze Aufmerksamkeit geschenkt zu werden verdient. Und das gilt ganz besonders für jene Zeit, die sich als eine solche Auseinandersetzung zwischen Leib und Seele wesentlich mit charakterisiert. So starke Verstiegenheiten in manchen modernen rhythmischen Schulen stecken, so sehr sie aus einer uns fremden Weltanschauung erfließen, so wichtig ist das Ringen, dem sie dienen um die Synthese Körper-Seele.

Auf all die vielen methodischen Fragen, die eine Schulreform aufrollt, einzugehen, kann hier nicht der Platz sein. Unsere Auffassung bietet bereits wesentliche Grundlagen. Und das ist ja bei allem pädagogischen Erkennen das Eigenartige, daß die formulierten Gesetze Grenzscheiden aufrichten, Extreme zeigen, zwischen denen das echte Leben flutet und bunt mannigfaltig sich gestaltet.

Der Grundsatz Allgemeines und Besonderes zeigt sich noch in einer andern Form, die sich wieder als Gegensatzpaar darstellt. Es handelt sich um die Frage: Freiheit und Bindung im höheren Schulwesen. Durch die für alle Schulen geltenden Zielsetzungen der Hochschulreife (Berechtigungen) ist eine sehr starke Uniformierung und Schablonisierung des höheren Schulwesens eingetreten. Alle Schulen sind mehr oder weniger nach demselben Muster aufgebaut, und starre Lehrpläne sowie Stundentafeln sorgen dafür, daß dieser Einheitstyp unseres Schulwesens ja nirgendwo eine Abweichung findet. Daß so eine völlige Erstarrung des frisch pulsierenden Lebens zu einer bedenklichen Gefahr wird, zeigt die Erfahrung. Nicht nur, daß kaum Raum geboten war zu einer maßvollen fortschrittlichen Gestaltung unseres Schulwesens, nein, auch die einzelne Lehrerpersönlichkeit mußte in so engen Geleisen und auf so schmalen Pfaden vorangehen, daß sie sich nur in seltenen Fällen ganz auswirken konnte. Damit war unser Schulwesen selbstverständlich sehr stark auf die Mittelmäßigkeit eingestellt. Auch die Bewegungsfreiheit der Schüler war recht gering. Vielfach war die ganze Art des Schulbetriebes in Sexta kaum wesentlich verschieden von dem in Prima. Noch ehe erkennbar war, für welchen Schultyp der junge Mensch sich eignet, mußte er sich entscheiden und konnte dann oft gar nicht, oder doch nur mit größter Mühe, die ihm wesensgemäße Schule finden. Für besondere Begabungen war nur in geringem Maße Raum und Entfaltungsmöglichkeit. Zwar zeigten sich in der letzten Zeit eine Reihe von Versuchen, hier Abhilfe zu schaffen, die schließlich sogar in der elastischen Einheitschule zu einer vollen Anarchie des höheren Schulwesens führten.

Es ist in der Tat durchaus keine leichte Aufgabe, die beiden Pole der Freiheit und Gebundenheit so gegeneinander abzustimmen, daß beiden ihr Recht wird.

Nur mit einem Wort sei das Gegensatzpaar Individuum und Gemeinschaft gestreift. Unser Schulbetrieb war stark individualistisch eingestellt. Die Welle des Gemeinschaftswillens, die uns umgibt, will oft scheinbar das Individuum auslöschten. Hier wieder organische Synthese zu schaffen, ist eine schwere

Aufgabe. Es gilt, die Lehrerkollegien mit diesem Geist zu durchtränken, es gilt, den Schulen Möglichkeiten zu schaffen, Gemeinschaftsgeist und Arbeit zu erleben. Auch von diesem Standpunkt aus muß die Einführung in die fremden Kulturen geboten werden. Dort wächst der Horizont, lernt der egoistische Mensch andere Art objektiv würdigen und damit unseres Erachtens einen Grundakt aller Gemeinschaft vollziehen. Die stete Auseinandersetzung mit dem Fremden und seinen großen Werten ist ein ganz großer Gemeinschaftsbildungsfaktor.

Zu alledem darf eine große Gruppe von Fragen und Grundsätzen nicht übersehen werden, so gering auch die Bedeutung sein mag, die man ihr bislang zuweist. In der Volksschule haben sie sich mit allem Nachdruck angemeldet. Im höheren Schulwesen schiebt man sie in eine Ecke, wo sie ein geruh-sames Dasein fristen. Es handelt sich um die Rechtsfrage: Wer hat über die Gestaltung des höheren Schulwesens zu bestimmen?

Wir haben uns in Deutschland im weiten Maß daran gewöhnt, diese ganze Frage dem Staate zu überlassen. Das Ministerium, mehr oder weniger glücklich beraten von einer Reihe von Schulmännern, beschert uns die Schulreform. Zwar bestehen kleine Ansätze, die Fachleute des höheren Schulwesens für diese so wichtige Arbeit systematisch mit heranzuziehen. Wir haben bei uns in Deutschland noch keinen Bildungsrat, dessen Aufgabe es ist, diese großen Fragekomplexe zu studieren und in ihnen ein entscheidendes Wort zu sprechen. Aber selbst wenn wir ihn besäßen, so würden wir damit kaum das Wesentliche der Rechtsfrage berührt haben. Es gilt heute mehr denn je, den Finger auf diese Dinge zu legen.

Da müssen wir sagen, daß auch für die höhere Schule zunächst einmal das Elternrecht maßgebend sein muß. Aus dem Naturrecht und der Naturpflicht, die Kinder zu erziehen, muß den Eltern ein weitgehender Einfluß auf die Gestaltung der höheren Schule eingeräumt werden. Und das um so mehr, als die Eltern ja beim höheren Schulwesen durchaus freiwillig ihre Kinder diesen Schulen anvertrauen. Man hat aus dieser Tatsache den entgegengesetzten Schluß gezogen. Die Eltern könnten ihre Kinder ja andern Schulen anvertrauen, oder sie überhaupt auf höhere Bildung verzichten lassen. Das ist eine sonderbare Zumutung, wo man andere Schulen kaum aufkommen läßt. Und ist es national gedacht, wertvolles Volksgut verkommen zu lassen? Überdies übernehmen die Eltern noch einen großen Teil der Kosten der Schule. Die Eltern müssen unbedingt verlangen, daß auch in den höheren Schulen nichts getan und gelehrt wird, was ihrer tiefsten Überzeugung widerspricht. Sie müssen diese Forderung nicht aus dem pädagogischen Gesichtspunkt heraus erheben, daß gerade in den Entwicklungsjahren den jungen Menschen kaum etwas so nottut als eine ganz einheitliche Führung. Zwiespältigkeit zwischen der Weltanschauung des Hauses und der Schule kann zu den allerschlimmsten Katastrophen führen, bei denen nicht bloß die Weltanschauung des Kindes und der Eltern zu Schaden kommt, sondern das ganze Erziehungswerk gefährdet wird. Darüber hinaus aber besteht hier für die Eltern eine strenge Bewissenspflicht, über deren Erfüllung sie dem Herrgott einmal Rechenschaft werden geben müssen. Solange der junge Mensch noch nicht vollständig erzogen ist, untersteht er der Autorität und Leitung und Verantwortung seiner

Eltern. Sie haben daher dafür zu sorgen, daß die Ausbildung, die er genießt, derart ist, daß sie mit gutem Gewissen ihr zustimmen können.

Dieses Elternrecht ist ja auch in der Verfassung grundsätzlich in Artikel 120 festgelegt. Es wird keineswegs bloß auf einen bestimmten Lebensabschnitt eingeengt, sondern ganz allgemein ausgesprochen, gilt also auch für unsere höheren Schüler. Ebenso allgemein spricht das Kirchenrecht, wenn es in Kanon 1113 sagt: Die Eltern sind aufs strengste gehalten, für die Erziehung des Kindes, sowohl die religiöse und sittliche, als die physische und bürgerliche, nach Kräften zu sorgen.

Da es sich bei der Heranbildung auf den höheren Schulen nicht bloß um die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten handelt, sondern, wie wir gezeigt haben, um tiefere Menschenformung, so spielen die religiös-sittlichen Belange zweifelsohne eine große Rolle. Damit aber tritt die höhere Schule in den Rechtskreis der Kirche. Dieser ist ja die gesamte religiös-sittliche Erziehung der Menschen und besonders der katholischen Jugend durch göttlichen Auftrag anvertraut. Die Kirchenrechte müssen auch in der höheren Schule vollkommen respektiert werden. Der Codex iuris canonici führt sie im einzelnen auf. Vor allem hat die Kirche das von der Staatsgewalt vollständig unabhängige Recht, Schulen jeder Art, nicht nur elementare, sondern auch mittlere und höhere Schulen zu gründen (c. 1375). Wenn der Staat also die Errichtung katholischer Privatschulen, soweit sie durch kirchliche Autorisation ins Leben treten sollen, verhindert, so greift er in die Rechte der Kirche ein. Wir Katholiken haben allen Grund, hier die Augen offen zu halten.

Weiterhin verlangt die Kirche, und sie muß es von ihrem Standpunkt aus unbedingt, daß katholische Kinder nichtkatholische, neutrale oder gemischte Schulen meiden (c. 1374). Dieser Grundsatz ist ganz allgemein ausgesprochen und bezieht sich auch auf die höhere Schule. Dazu muß in allen Schulen dem Alter der Kinder entsprechender Religionsunterricht erteilt werden. Das gilt ganz besonders für die mittleren und höheren Schulen, von denen es heißt, daß die Jugend, die diese Schulen besucht, ausgiebigeren Religionsunterricht erhalten soll, und daß die Bischöfe sorgen sollen, daß dieser Unterricht von Geistlichen, die besonders seeleneifrig und wissenschaftlich tüchtig sind, erteilt wird (c. 1373, § 1 und 2). Die gesamte religiös-sittliche Erziehung in Schulen jeder Art, also auch in den höheren Schulen, untersteht der Autorität und Inspektion der Kirche. Die Bischöfe haben Recht und Pflicht, diese Schulen zu beaufsichtigen, die Religionslehrer und Religionsbücher zu genehmigen, zu verlangen, daß Lehrer wie Bücher aus religiös-sittlichen Rücksichten entfernt werden. Sie können auch in allen Fragen, die die religiös-sittliche Erziehung betreffen, alle Schulen visitieren (c. 1381, § 1—3, c. 1382). Wenn Schulen, die den kirchlichen Vorschriften entsprechen, nicht vorhanden sind, so soll Sorge getragen werden, besonders von den Bischöfen, daß sie gegründet werden, und die Gläubigen sollen nicht unterlassen, nach Kräften dazu beizutragen, daß diese Schulen gegründet und unterhalten werden (c. 1379, § 1 und 3). Sollte aber auch das nicht möglich sein, so hat der Bischof nach Maßgabe der Instruktionen des Apostolischen Stuhles zu bestimmen, unter welchen Umständen und unter Anwendung welcher Vorsichtsmaßregeln geduldet werden kann, daß nichtkatholische Schulen besucht werden (c. 1374). Diese Rechts-

ansprüche der Kirche sind vollständig klar und einleuchtend. Wieweit wir in Deutschland von ihrer Verwirklichung noch entfernt sind, bedarf keines Beweises. Zwar haben wir ein blühendes katholisches Mädchenprivatschulwesen, das aber vielerorts um seinen Bestand zu kämpfen hat. Von einem katholischen Knabenprivatschulwesen haben wir nur ganz kleine Ansätze, und doch liegt hier eine Forderung, die wir deutschen Katholiken nicht laut genug erheben können. Je mehr die höhere Schule sich wieder auf die eigentliche Aufgabe der Menschenbildung besinnt, um so klarer wird für uns die Notwendigkeit, den Rechten der Kirche im höheren Schulwesen Raum zu schaffen.

Aber soll der Staat denn im höheren Schulwesen gar keine Rechte haben? Er hat ganz sicher das Recht, von sich aus Schulen zu errichten und sie so zu gestalten, wie er es für gut hält. Aber er darf dabei nicht so vorgehen, daß er praktisch jede andere Errichtungsmöglichkeit von Schulen unmöglich macht. Da wir dem Staat nicht nur einen Schutz- und Rechtscharakter, sondern auch Kulturaufgaben zubilligen, so hat er weiterhin die Befugnis, für eine möglichst hohe Ausgestaltung des Schulwesens günstige Bedingungen und Möglichkeiten zu schaffen. Für diejenigen, welche Anspruch machen auf Staatsämter, kann er selbstverständlich auch ein gewisses Bildungsmaß verlangen, ja man kann sich schließlich damit abfinden, daß er im Interesse einer möglichst gleichmäßigen Bildungshöhe von allen, die die staatlichen Hochschulen besuchen wollen, ein gewisses Bildungsmaß verlangt, daß er eine Kontrolle darüber ausübt, daß an Schulen, denen er das Öffentlichkeitsrecht verleiht, die von ihm vorgeschriebenen Lehrpläne befolgt und die von ihm aufgestellten Klassenziele erreicht werden, daß nur solche Lehrer an den Schulen wirken, die den erforderlichen Bildungsgrad sich angeeignet haben. Wir müssen aber immer daran festhalten, daß bei uns tatsächlich ein viel zu großer Staatseinfluß in den höheren Schulen sich findet. Das kommt daher, weil wir praktisch in unsern Hochschulen ein Staatsmonopol haben und dadurch gezwungen sind, alle unsere höheren Schulen zu dieser vom Staat verlangten Hochschulreife zu führen. An und für sich müßte hier auch eine größere Bildungsfreiheit Platz haben. Es würde dadurch ein sehr heilsamer Wettstreit unter den einzelnen Bildungseinrichtungen entstehen.

Aus dem Gesagten folgt, daß auch für die höheren Schulen das Prinzip des Rechtsausgleichs gilt und daß eine Schulreform auch diese Dinge in ihre Pläne einzusetzen hat. Jedenfalls muß auch für diese höheren Schulen der Unterrichtsfreiheit Raum geschaffen werden. Das gilt vor allem von dem Geist der Schule. Der Staat wird hier durch sein Monopol, das Weltanschauung und Gewissen nicht berücksichtigt, zum schlimmsten Tyrannen.

Ziehen wir nun das Ergebnis aus unserer ganzen bisherigen Untersuchung, so ergibt sich mit unleugbarer Klarheit, daß auch für die höhere Schule die Weltanschauung eine wesentliche Sache ist. Wenn man die höhere Schule zur reinen Lernschule herabwürdigt, mag die Bedeutung der Weltanschauung geringer sein, aber auch dann noch spielt sie eine sehr große Rolle, wie tausendfache Erfahrung lehrt. Es ist oberflächliches Gerede, wenn man das leugnet. Es ist ebenso abwegig, wenn man glaubt, in einer sog. allgemeinen Weltanschauung, mag man sie nun nennen, wie man will, das Heil zu finden. Unsere

ganze Darlegung drängt mit allem Nachdruck auf die Forderung der klar weltanschaulich orientierten und damit auch weltanschaulich differenzierten höheren Schule. Wenn Minister Boelig glaubt, diese Forderung niemals zugestehen zu dürfen, da er einen großen Wert darin sieht, daß in unsern höheren Schulen die gebildete Schicht unseres Volkes sich gegenseitig kennen und verstehen lernt, so vergißt er zunächst die heute für alle Pädagogik grundlegende Tatsache, daß der Mensch zunächst sich seinen innern Standpunkt muß gebildet haben, ehe er an ein solches Geben und Schenken an andere denken kann. Er widerspricht aber auch mit seiner Auffassung den Grundsätzen, die er selber in seiner Denkschrift entwickelt, wofern er es sich angelegen sein lassen will, sie folgerichtig zu Ende zu denken.

II.

Damit sind wir bereits mitten in der Besprechung der Denkschrift drinnen. Gehen wir zunächst von den zuletzt berührten Grundsätzen aus.

Von Rechtsfragen spricht die Denkschrift nicht, weder vom Recht der Familie noch von dem der Kirche. Sie setzt sich vielmehr ganz ungehemmt über klare Rechtsgrundsätze hinweg. Was zunächst den Einfluß der Familie auf die Schule angeht, so finden sich in einem uns zur Begutachtung vorgelegten Gesegentwurf für das höhere Schulwesen eines aufstrebenden jungen Staates eine Reihe von bemerkenswerten Anregungen. Es werden Elternausschüsse an allen höheren Schulen gebildet. Diese wählen ihre Vertreter, von denen einer in der Lehrerkonferenz Sitz und Stimme hat, den andern in einem vernünftigen Ausmaß ein Hospitierrecht in der Schule zugestanden wird. So wird wenigstens der Versuch gemacht, die Brücke zwischen Elternhaus und höherer Schule zu schlagen. Ansätze zu einer solchen Gemeinschaftsarbeit haben wir in den Elternbeiräten, deren Aufgabe noch sehr viel verkannt wird.

Über die Unterrichtsfreiheit als solche brauchte die Denkschrift nicht eigens zu sprechen, da sie ja nur eine Regelung des staatlich anerkannten höheren Schulwesens bringen will.

Ganz anders aber verhält es sich mit den Rechten der Kirche. Hier hat sich die Denkschrift, wie auch aus dem Protest Sr. Eminenz des Herrn Kardinals Bertram an das Preussische Kultusministerium vom 2. Mai 1924 klar hervorgeht, eine sehr starke Rechtsüberschreitung zuschulden kommen lassen. Ohne die zuständigen Stellen gehört zu haben, ändert sie ganz einseitig von sich aus die Stundenzahl des Religionsunterrichts, maßt sich über seine Bedeutung und sein notwendiges Ausmaß Werturteile an, die ihr keineswegs zustehen. Über diese Tatsache helfen alle schönen Redensarten, die die Denkschrift dem Religionsunterricht widmet, nicht hinweg.

Aber auch vom pädagogischen Standpunkt aus ist diese Verkürzung der Religionsstunden in Sexta der Knabenschulen von drei auf zwei, in Sexta bis Quarta der Lyzeen ebenfalls von drei auf zwei und für das Oberlyzeum wiederum von drei auf zwei ganz außerordentlich bedauerlich. Die Begründung für diese Behauptung mag man in der angeführten Denkschrift nachlesen¹.

¹ Wieweit die Rechtsgrundsätze in Preußen überhaupt verwirklicht sind, soll bei anderer Gelegenheit dargetan werden.

Wenden wir uns nunmehr den Bildungsgrundsätzen, die wir entwickelt haben, zu, so muß zunächst auffallen, daß die Denkschrift weder die typischen Geschlechtsdifferenzen, noch den Wachstumsrhythmus der Jugendlichen, noch die typischen Anlageverschiedenheiten genügend berücksichtigt. Zwar sieht sie in der Jugendbewegung eine wertvolle Kulturererscheinung, scheint sie sogar als so wesentlich anzusehen, daß sie — merkwürdig genug für Erzieher — vor ihr die Segel streicht und meint, sie werde sich ihre Rechte doch fordern. Die von dieser Jugendbewegung so zahlreich aufgeworfenen jugendkundlichen Probleme aber werden kaum angefaßt. Es ist sehr bedauerlich, daß gerade das weibliche Bildungswesen in unserer Reform gar nicht berücksichtigt wird. Allein die Tatsache, daß man den Mädchen trotz der Verkürzung der Unterrichtszeit auf dem Lyzeum von sieben auf sechs Jahre, die schon an und für sich eine sehr starke Überbelastung bedeutet, 259 wissenschaftliche Wochenstunden gegen 253 an den Knabenschulen zumutet (dabei sind in gymnastischen Studienanstalten noch zwei Stunden Philosophie vergessen!), daß man ihnen ein wenigstens ebenso großes, wenn nicht noch größeres Ausmaß an Stundenzahl mathematischen Unterricht aufgibt, daß man die Unterschiede zwischen Knaben- und Mädchenschulen nur in der Nadelarbeit und einem verstärkten Musikunterricht sieht, zeigt, wie wenig der preussischen Unterrichtsverwaltung Eigenart und Aufgabe der Mädchenbildung aufgegangen ist, wie stark man der Koedukation zustimmt.

Wie sucht nun die Denkschrift das Problem der Allgemeinbildung zu lösen? Mit uns steht sie auf dem Standpunkt, daß die Bildung einmal den gegebenen Zeitverhältnissen Rechnung tragen muß, daß sie sich aber nicht blindlings in den Strom des uns umbrausenden Geschehens stürzen darf, sondern daß sie auslesen muß. Sie stellt sich bewußt auf den Standpunkt, daß die innere Menschenformung das Wesentliche der höheren Schule ist, und zwar eine Menschenformung, die an einem Ausschnitt unserer Kultur geleistet werden muß. Sie sieht ein, daß es heute unmöglich ist, auf einem einzigen Bildungsweg die Vielgestaltigkeit unserer Kultur zu bewältigen, weiß aber auch, daß jede Schule den ganzen deutschen Menschen heranbilden muß. Sie will daher aus jedem Schultyp eine Heimstätte nationaler Bildung machen und das deutsche Kulturgut in den Mittelpunkt ihres Bildungserschaffens stellen.

Wer möchte nicht freudig solche Grundsätze bejahen, wer nicht anerkennen, daß damit eine Plattform gefunden ist, von der aus sich die vertiefte Bildungsarbeit schaffen läßt? Aber wie steht es mit der Durchführung dieser Grundsätze?

Die Denkschrift stellt vier Schultypen auf: das humanistische Gymnasium, das Realgymnasium, die Oberrealschule und die deutsche Oberschule, oder das altsprachliche, das neusprachliche, das mathematisch-naturwissenschaftliche und das deutsche Gymnasium.

Fragt man nach dem Einteilungsgrund dieser vier Typen, so gerät man in einige Verlegenheit. Einmal wird gesagt, daß diese Schulen aus den „Quellbezirken“ deutscher Kultur erwachsen. Dieser aber sollen drei sein, die Antike, das Christentum und der moderne Europäismus, d. h. jene Geistesrichtung, die sich etwa seit der Renaissance und Reformation bei uns entwickelt hat und, wie die Denkschrift sagt, in bewußter Auseinandersetzung mit dem als einheitlichen Faktor gesehenen englisch-französischen Kulturkreis zur Ausgestaltung

kam. Nimmt man diese drei Quellsbezirke als Einteilungsgrund, so müßte man drei Schultypen aufbauen. Aber selbst wenn man nun das deutsche Kulturgut noch als eigenen Quellbezirk auffaßt, kommt man nicht zu Rande. Denn einmal gibt es eine besondere Schule, die einzig aus dem christlichen Quellbezirk erwachsen ist, nicht. Dann aber fehlt für die Oberrealschule überhaupt der Quellbezirk in der Vergangenheit, sie ist ganz in die Gegenwart hineingebaut.

Auch der Versuch, nach typischen Begabungsrichtungen den Aufbau der vier Schultypen zu rechtfertigen, scheitert, wie eine auch nur oberflächliche Betrachtung zeigt. Ebenso der letzte Weg, aus scharf abgegrenzten Kulturausschnitten einheitliche Bildungsstätten zu gestalten. Das deutsche Kulturgut ist ja Mittelpunkt aller Schulen. Es findet sich daher in der deutschen Oberschule nur in einem quantitativ größeren Maß, nicht aber in einer qualitativen Verschiedenheit. Und die müßte doch vorhanden sein, sollte ein eigener Schultyp gerechtfertigt werden.

Nun mag man ja sagen, die Denkschrift knüpfe hier an historisch Gewachsenes an, sie wolle keine Revolution, sondern eine Entwicklung in unserem höheren Bildungswesen. Dann muß sie aber jedenfalls in den einzelnen Schultypen ihr einmal herausgestelltes Bildungsziel auch erreichen. Auch hier werden wiederum einige Grundsätze entwickelt, die man zunächst nur begrüßen kann. Die Denkschrift stellt sich auf den Standpunkt, daß die Hauptsache die einheitliche Kräfteentwicklung im jungen Menschen ist. Sie spricht daher aus, daß die Methode vor dem Stoff geht. Sie verzichtet darauf, das bis ins kleinste Detail ausgearbeitete Wissen eines Fachgebietes zu erarbeiten, sie will vielmehr ganz im Sinne unserer Ausführungen Geist und Methode der einzelnen Fächer zum Bewußtsein bringen.

Sie sagt weiter, und auch darin wird man ihr zustimmen, daß es niemals auf das Vielerlei ankommt, sondern auf einen höheren Standpunkt, den man gewinnt, um von oben her die Landkarte zu überschauen. Dieser innere Konzentrationspunkt, eine lehrplantheoretisch überaus bedeutsame Sache, soll nun gefunden werden im deutschen Kulturgut. Wenn man die Denkschrift genau liest, so kann es keinem Zweifel unterliegen, was damit gemeint ist. Und wer das Buch des Ministers Boelzig über den Aufbau des preußischen Bildungswesens kennt, das sich in mehr als einem Punkt als Kommentar der Denkschrift darstellt, wird unsere Ansicht bestätigt finden. Es handelt sich um jene weltanschauliche Stellungnahme, die wir mit dem Schlagwort „deutscher Idealismus“ bezeichnen. Gewiß kann darunter etwas sehr Harmloses und sogar Begrüßenswertes verstanden sein. Allein Denkschrift und Kommentar zeigen mit aller Deutlichkeit, daß es jener Idealismus ist, in dessen Mittelpunkt Kant, Fichte und Goethe stehen. Zeitungsberichten gemäß hat der Minister bei der Kantfeier in Königsberg erklärt, die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens sei der Kranz, den die preußische Unterrichtsverwaltung am Grabe Kants niederlege! Auf Schritt und Tritt findet man in der Denkschrift diesen Idealismus. Wenn das die Weltanschauung ist, von der aus unser höheres Schulwesen seinen einheitlichen Geist erhalten soll, so ist die Stellungnahme des Katholizismus vollkommen klar. So begeisterte Anhänger echter deutscher Kultur wir sind, so viel Verständnis wir für die Arbeit jener Zeit um 1800 herum besitzen, so wenig können wir damit ein-

verstanden sein, daß die großen Kräfte, die in früheren Zeiten in unserer Kultur aufbauend wirksam waren und auch heute noch lebendig neuschaffend tätig sind, mißachtet werden. Die Kultur des Mittelalters, die großen Werte der katholischen Gegenreformation, zum nicht geringen Teil auch der Renaissance und des Barock, ferner die ganze lebendige Bewegung der Romantik stellen für uns ebenso wichtige Formen deutschen Lebens dar wie die Zeit des deutschen Idealismus. In dem Jahre, da ein Rausch von Kampfbegeisterung durch unsere Lande geht, muß eindringlich vor einer Überschätzung jener Periode gewarnt, muß ihr Gegenwartswert kritisch herausgesondert und mit aller Entschiedenheit ausgesprochen werden, daß dieser deutsche Idealismus uns Katholiken wesensfremd ist. Es könnte hier zu einem schweren Kulturkampf kommen, wenn man in Berlin nicht Einsicht genug besitzt, die Überzeugungen eines großen Teiles des deutschen Volkes zu achten.

Die Einheitslichkeit der Bildungsarbeit soll dann weiter durch eine Reihe von methodischen Maßnahmen erreicht werden. Vor allem ist hier von der inneren Konzentration zu sprechen. Die Fächergruppe, die als Formprinzip der einzelnen Schultypen auftritt, muß auch den tatsächlichen Mittelpunkt der ganzen Schularbeit bilden. Sie wird in engste Verbindung mit dem Deutsch- und Geschichtsunterricht gebracht. Auf sie werden alle übrigen Fächer in Stundenzahl, Stoffauswahl, Methode usw. eingestellt. Die einzelnen Fächer, die bislang sehr stark fachmäßig isoliert ausgebaut wurden, sollen damit als organische Glieder in die Gesamtarbeit eingereiht werden. Darüber hinaus soll vor allem der Religionsunterricht und die philosophische Lektüre dieser inneren Einheitslichkeit dienen. In hohen Lobsprüchen wird die Bedeutung des Religionsunterrichtes für die Erfüllung dieser Aufgabe anerkannt. Wie schon gesagt, sieht allerdings die praktische Durchführung ganz anders aus.

Ein sehr schwieriges didaktisches und weltanschauliches Problem rollt die Denkschrift mit der Einführung der philosophischen Lektüre auf. Gerade wir Katholiken haben uns zu allen Zeiten für eine philosophische Propädeutik auf der Oberstufe erwärmt. Vom Standpunkt der philosophia perennis haben wir ja die auch von Nichtkatholiken anerkannte glänzende Möglichkeit, einen fruchtbringenden philosophischen Unterricht zu erteilen. Nun lehnt die Denkschrift die herkömmliche philosophische Propädeutik (zumeist Elemente der Logik und Psychologie) ab und stellt dafür philosophische Lektüre, d. h. eine Auswahl aus philosophischen Schriftstellern aller Zeiten, die sich nach der Schulart, der Lehrerpersönlichkeit, dem Schülermaterial und ähnlichen Rücksichten richten darf, in den Mittelpunkt der Arbeit. Man darf sich durch eine solche anscheinend weitherzige Auswahlmöglichkeit nicht in Irrtum führen lassen. Es ist nämlich zu bedenken, daß ja gerade dieser Unterricht Konzentrationsfach im höchsten Sinne sein soll, daß also hier der Geist der neuen Schule, der deutsche Idealismus, auch am klarsten zum Vorschein kommen muß. Die Richtlinien für den Lehrplan dieser Lektüre an der deutschen Oberschule sprechen das auch mit aller nur wünschenswerten Klarheit aus: „Es sind möglichst für sich verständliche Ausschnitte aus dem großen Ideenzusammenhang des deutschen Idealismus zu wählen, in dessen Mittelpunkt Kant steht.“

Damit wird dieser Unterricht für uns Katholiken in den weitaus meisten Fällen unannehmbar. Er wird das Gegenteil von dem erreichen, das er an-

strebt. Nicht einheitlicher Konzentrationspunkt wird er sein, sondern er kann sehr leicht zum Sprengstoff der ganzen Einheit werden. Schwerste Gewissenskonflikte muß er heraufbeschwören. Der hochwürdigste Episkopat hat darauf auch in seiner schon erwähnten Eingabe vom 2. Mai mit aller Klarheit hingewiesen.

Aber auch didaktisch scheint uns ein solcher Philosophieunterricht recht bedenklich zu sein. Wir wollen nicht leugnen, daß er in der Hand eines hervorragenden Lehrers sich erfolgreich durchführen läßt. Aber er wird auch da großen Schwierigkeiten begegnen, wenn man nur daran denkt, daß doch den Schülern im allgemeinen die elementarsten philosophischen Vorkenntnisse fehlen, daß sie noch gar nicht in die Geschichte der Philosophie eingeführt sind und daß es jedenfalls erforderlich wäre, Lesestücke nach großen Problemgruppen auszuwählen und zusammenzustellen, damit eine Zusammenfassung möglich ist.

Es mag hier der Hinweis noch Platz finden, wie in der Denkschrift der deutsche Idealismus in den einzelnen Schultypen immer deutlicher hervortritt. Nur ganz leise angedeutet für das humanistische Gymnasium, steht im Realgymnasium der Europäismus schon ganz nahe diesem deutschen Idealismus. In der Oberrealschule wird er als der „ideale Zielpunkt für die Gesamtarbeit“ bezeichnet und in den Richtlinien für die deutsche Oberschule ist er nun auch ausgesprochen in fast allen Fächern der „wirkliche Mittelpunkt“. Man sehe sich daraufhin nur etwa die Lehrpläne für das Deutsche, für Naturwissenschaften, für Mathematik usw. an.

Das Problem, wie unser höheres Schulwesen zu gleicher Zeit den Bedürfnissen einer vertieften Menschenbildung und des praktischen Lebens dienen soll, wird von der Denkschrift nach der Seite hin angefaßt, daß die Eigengesetzlichkeit und Unabhängigkeit unserer höheren Schulen von den Hochschulen usw. grundsätzlich verlangt wird. Aber auch hier steht sich die Ausführung zu einer großen Menge von Zugeständnissen veranlaßt. Ein solcher Kompromiß ist unseres Erachtens ganz sicher das Realgymnasium, ist ferner die Zulassung einer zweiten neueren Fremdsprache statt Griechisch auf den Mittelklassen der Gymnasien kleinerer Orte usw. Uns scheint, daß sich im Aufbau unseres höheren Schulwesens ein schwerer Konstruktionsfehler findet, der darin liegt, daß man die große Zahl von jungen Menschen, die von vornherein nicht die Absicht haben, zur Hochschulreife zu gelangen, auch auf die höheren Schulen verweist. Unser mittleres Schulwesen bedarf einer ganz besondern Pflege. Ist es erst einmal aus einem einheitlichen Bildungsgedanken heraus geformt, so kann eine sehr starke Entlastung unserer höheren Schulen stattfinden. Erst damit wird eine vertiefte Einstellung auf die eigentliche Bildungsarbeit ermöglicht.

Freiheit und Bindung sollen im neuen Schulwesen in friedlicher Harmonie zusammen wohnen. Die Unterrichtsverwaltung ist mit Recht der Versuchung entgegengetreten, unser Bildungswesen in ein Chaos aufzulösen. Sie hält grundsätzlich an bestimmten Schulformen, auch an Lehrplänen, Stundentafeln usw. fest. Dabei soll allerdings die bisherige Starrheit gemildert werden. Die Lehrpläne sollen nur mehr Richtlinien darstellen. Die einzelnen Lehrerkollegien sollen im Rahmen dieser Richtlinien die eigentlichen Lehrpläne erst feststellen und dabei auf die eigenartige Zusammensetzung des

Kollegiums, die augenblicklichen Bedürfnisse der Schüler Rücksicht nehmen. Das sind recht ideale Gedanken, die an sich geeignet erscheinen, der Lehrerpersönlichkeit einen breiteren Spielraum als bislang zur Betätigung zu schaffen. Bei einem einheitlich zusammengesetzten Kollegium wird sich auch gewiß etwas Erkleckliches damit erreichen lassen. Ferner soll die Starrheit der Stundentafeln dadurch gemildert werden, daß es möglich ist, Stunden zu tauschen, anders zusammenzulegen, gewisse Fachgruppen besonders zu betonen. Auf der Oberstufe soll in freien Arbeitsgemeinschaften die Möglichkeit einer ganz individuellen Gestaltung des Unterrichts geboten werden. Dazu tritt eine Reform der häuslichen Arbeiten. Grundsätzlich wird der Unterricht auf den Vormittag beschränkt. Hausaufgaben sollen nur in sehr beschränktem Maße gestellt werden. Sie sind abzulehnen, wenn sie nicht nachgesehen werden können, wenn die Korrektur einen beträchtlichen Teil der Unterrichtszeit in Anspruch nimmt, wenn sie nicht individuell gestaltet werden können usw. Wir fürchten, daß der Verfasser der Denkschrift doch hier einen allzugroßen Optimismus und Idealismus besitzt, der den tatsächlichen Verhältnissen nicht gerecht wird. Wir fürchten vor allem, daß unsere Jugend nicht mehr zur ernstesten pflichtgemäßen Arbeit erzogen wird und damit eine der Hauptaufgaben unserer ganzen Schulerziehung empfindlich Schaden leidet.

Daß man unsere Jugend vor einer Überbürdung bewahren will, begrüßen auch wir. Daß man ferner der körperlichen Erziehung ein geraumes Maß schenkt, ist namentlich in unsern Tagen notwendig, aber auch hier vermißt man etwas, die Einstellung auf die große Gesamtidee unseres höheren Schulwesens.

Auf die große Zahl von Einzelfragen, die die Denkschrift aufwirft, soll nicht eingegangen werden. Eine Reihe davon haben wir in einem größeren Artikel, der in Nr. 2 der Zeitschrift „Schule und Erziehung“ erscheint, behandelt. (Verlag der Katholischen Schulorganisation, Düsseldorf.)

Fassen wir das Gesamtergebnis unserer Darlegungen zusammen, so ist bei aller Anerkennung eines starken Reformwillens und bei aller freudigen Begrüßung mancher Einzelheit doch die Denkschrift als ganze keine geeignete Grundlage für die Neuordnung des preussischen höheren Schulwesens. Dafür fehlt es ihr an der nötigen Klarheit und Folgerichtigkeit des Denkens, an einer genügend tiefen Auffassung der ganzen Bildungsarbeit und am Verständnis für die stärksten Kräfte, die in unserem Volkstum wirksam sind.

Aufgabe der deutschen Katholiken wird es sein, sich vor die heiligen Güter, die der Katholizismus allzeit gepflegt hat, schützend zu stellen, unsere Schulen vor einem Geist zu bewahren, der die Grundlage der katholischen Weltanschauung untergräbt, unsere Jugend hinzuführen zu wirklich umfassender, tiefer Bildung und sie zu erziehen zu pflichtmäßiger Arbeit, den Schularkten, in denen diese Ziele am besten erreicht werden können, besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden, das Prinzip des Rechtsausgleiches auch für die höheren Schulen zur Anerkennung zu bringen. Mehr als einmal hat der Katholizismus das Abendland vor dem Untergang bewahrt und auch heute erkennt man in weiten nichtkatholischen Kreisen die hohe Mission des Katholizismus an. Hoffentlich verstehen die deutschen Katholiken selber die Zeichen der Zeit.

Josef Schröteler S. J.