

Das Scheitern des Reichsschulgesetzes

Als nach langem schweren Kampf das sog. Weimarer Schulkompromiß endlich zustande gekommen war, wurde es in der Nationalversammlung vom Abgeordneten Gröber als eine große Friedenstat gefeiert. Der damalige Unterstaatssekretär Heinrich Schulz glaubte, und andere Abgeordnete stimmten ihm darin bei, daß noch im Winter 1919/20 das in Artikel 146, 2 der Reichsverfassung vorgesehene Reichsschulgesetz fertiggestellt werden könne. Die große grundsätzliche Auseinandersetzung sei nun zu Ende, es handle sich mehr oder weniger um die Regelung gewisser technischer Dinge.

Wie optimistisch eine solche Beurteilung der Sachlage war, sehen wir heute, nachdem der dritte große in der Öffentlichkeit bekannt gewordene Versuch, ein Reichsschulgesetz zu schaffen, gescheitert ist. Eine geschichtliche Erinnerung hätte den Optimismus von vornherein dämpfen müssen. Der Kampf um die gesetzliche Regelung der Schulfrage war ja nicht erst seit dem Jahre 1919 entbrannt. Die preußische Verfassung vom Jahre 1850 hatte bekanntlich den baldigen Erlaß eines Volksschulgesetzes für Preußen in Aussicht genommen. Als die Revolution von 1918 hereinbrach, war dieses Gesetz noch nicht zustande gekommen, trotzdem wenigstens sechs große Versuche zur Diskussion gestanden hatten. Nur gewisse nicht mehr aufschiebbarer finanzielle Fragen waren im Volksschulunterhaltungsgesetz von 1906 geklärt, und dabei hatte man das Allerdringendste über die weltanschauliche Gestaltung des Schulwesens mitbehandelt. Die große treibende Kraft, die diese verschiedenartigen Versuche immer wieder vereitelt hatte, war der Liberalismus.

Nun stehen wir wieder am Ende eines Versuches, ein Reichsvolksschulgesetz zu schaffen. Mit einem ungeheuern Aufwand von Kraft, Zeit und Energie ist abermals ein Jahr lang gerungen worden; wieder, wie es scheint, vergebens.

Wir sind der Meinung, daß man die aufgewandte große Mühe nicht für fruchtlos halten darf. Durch die gründliche Auseinandersetzung sind wir in der Schulfrage allmählich zu einer immer größeren Klärung der Gegensätze gekommen: wir wissen genau, wie die einzelnen großen Richtungen in unserem Volk über die verschiedenen Probleme der Schulfrage denken; und das scheint uns wahrlich kein geringer Gewinn zu sein. Nunmehr ist es auch leichter, die tieferen Hintergründe des gewaltigen Ringens aufzudecken. Das ist wohl um so wichtiger, als es nur bei richtiger Beurteilung der letzten Triebkräfte des Kampfes möglich sein wird, eine schulpolitische Linie zu finden, die schließlich doch zum Erfolge führt.

Um es gleich zu sagen, ein Schulgesetz hat nur Sinn, wenn es wirklich Schulfrieden bringt. Es müßte daher unserer Überzeugung nach so gerecht sein, daß es von allen Richtungen, die guten Willens sind, angenommen würde. Es darf nicht durch Majorisierung einer großen Minderheit zustande kommen.

Ist es aber möglich, in einem so zerrissenen Volk, wie es das deutsche ist, eine solche gemeinsame große Plattform zu finden?

Es unterliegt keinem Zweifel, daß Versuchen, einen solchen gemeinsamen Boden zu schaffen, vorderhand noch bergeshohe Schwierigkeiten entgegen-

stehen. Eine Reihe von schroffen Gegensätzen hat sich in diesem Kampf enthüllt. Es wird gut sein, sie einmal in aller Nüchternheit zu prüfen.

Wir haben in der Schulfrage einen Kristallisations- und Zentralpunkt unserer gesamten Kultur. Das abgegriffene Schlagwort, daß wer die Jugend habe, auch die Zukunft besitze, hat einen viel tieferen Sinn, als mancher ahnt. Wie in einem Brennspiegel sammeln sich im Schulproblem die Strahlen der verschiedensten Art. Eine Zeit- und Kulturdiagnose größten Ausmaßes eröffnet sich. Es ist natürlich nicht möglich, diese hier in ihrem ganzen Umfange darzustellen. Nur einige der großen Grundprobleme unserer heutigen Kultur sollen und können an diesem „Schulbeispiel“ ins rechte Licht gerückt werden.

1. Reich und Länder.

Das Problem Zentralismus oder Föderalismus ist sicher viel mehr als eine finanztechnische oder staatsorganisatorische Sorge. Es ist zutiefst eine brennende deutsche Kulturfrage. Es soll hier nicht in seiner allgemeinen Form behandelt werden. In der Schulfrage zeigt es sich in einer Form, die ganz besondere Schwierigkeiten bietet.

Vor Weimar waren die Länder die Träger der Schulentwicklung. In jahrhundertelangem Werden waren hier feste Formen gewachsen. Sicher nicht immer so, wie wir es wünschen mußten, auch nicht immer aus den tiefsten Volkskräften heraus geboren oder doch wenigstens im Einklang mit ihnen, sondern nicht selten durch Absolutismus, oft durch antichristliche Bestrebungen im schärfsten Gegensatz zum Volk aufgedrängt, schließlich aber doch in nicht geringem Maß mit dem Volk verknüpft. In einer reichen Fülle und Mannigfaltigkeit, vielfach Ausdruck und Niederschlag der Stammeseigenart, hier und da von feiner staatspolitischer Überlegung diktiert, stand das Schulwesen der einzelnen Länder da.

Die Nationalversammlung von Weimar mußte das Problem Föderalismus und Zentralismus aufgreifen. Sozialismus und Liberalismus drängten aus staats-theoretischen Erwägungen, wenn auch von ganz verschiedenen Grundlagen aus zum selben Ziel, zum Einheitsstaat. Auch für den deutschen Katholizismus ist diese Frage Problem im vielfachen Sinne. Die Klammer, die die einzelnen Länder verbindet, die Einheit des Reiches, ist sicher ein wertvolles Gut, für dessen Mehrung sich alle Gutgesinnten einsetzen werden. Die Schichtung der katholischen Bevölkerung in den einzelnen Ländern ist sehr ungleich: in Bayern und Baden eine katholische Mehrheit, sonst überall katholische Minderheiten, oft von verschwindend kleinem Ausmaß. Die Tendenz, diese katholischen Minderheiten zurückzudrängen und zu vergewaltigen, trat im Laufe der Geschichte offenkundig zu Tage. Sollten da die stärkeren Brüder nicht über die ideelle Hilfe hinaus, die sie immer boten, tatkräftig und gesetzgeberisch helfen können? Sollte nicht eine Lösung möglich sein, die das wertvolle Eigenleben der Länder erhielt und doch den innern Zusammenschluß zur Einheit stärker formte? Die große Bevölkerungsbewegung, die durch die modernen Verkehrsmittel und die fortwährende Umlagerung des Wirtschaftslebens ein gewaltiges Ausmaß angenommen hat, forderte auch vom praktischen Standpunkt aus eine stärkere Angleichung des Schulwesens der einzelnen Länder.

Die extremen Forderungen des Liberalismus und Sozialismus setzten sich in Weimar nicht durch. Die Lösung wurde darin gefunden, daß dem Reich in der Schule und in einigen andern Kulturgebieten die Grundsatzgesetzgebung zugestanden wurde (Art. 10, 2 RV.), daß aber die Einzelausgestaltung den Ländern bleiben sollte. Die Artikel 143—149 sollten bereits in großen Zügen diese Grundsätze für die Schule bieten, die dann noch durch Reichsgesetze weiter ausgebaut werden sollten.

Wenn wir heute, nachdem wir die hartnäckigen Kämpfe um den Artikel 146 und seinen Sinn miterlebt haben, zurückschauen, so drängt sich die Frage auf, ob mit dem, was an Grundsätzen in der Reichsverfassung über die Schulfrage zum Ausdruck kam, nicht schon die Grenze dessen erreicht ist, was im Interesse des Eigenlebens der Länder tragbar ist. Jedenfalls aber muß ein Reichsschulgesetz bei aller Anerkennung der für eine gewisse Zentralisierung oben angeführten Gründe die Klippe vermeiden, den Reichtum zu verarmen, das frisch pulsierende Leben zu schablonisieren und damit zu ertöten. In Weimar war das alles noch nicht so klar sichtbar wie heute, wo wir erkennen, wie ein solches Gesetz konkret aussehen würde. Die Beratungen über den letzten Entwurf brachten das Problem, soweit die Schule in Frage kommt, in einer eigenartig verschlungenen Verwirrtheit ans Licht.

Zuerst wurde es ganz deutlich in der Frage der sog. „Simultanschul-Länder“. Man weiß, daß Artikel 174 RV. die Übergangsbestimmung enthält: „Das Gesetz hat Gebiete des Reichs, in denen eine nach Bekenntnissen nicht getrennte Schule gesetzlich besteht, besonders zu berücksichtigen.“ Damit ist ein föderalistisches Prinzip ausgesprochen. Es soll auf das organisch gewachsene Rücksicht genommen werden. Keinesfalls aber war damit gesagt, der in jenen Ländern bestehende Zustand solle verewigt und die Grundrechte aller Deutschen dürften dort keine Anwendung finden.

Es ist interessant, zu sehen, wie Liberalismus und Sozialismus, die sonst so stark dem Zentralismus huldigen, hier einen extremen Föderalismus vertreten. In jenen Ländern besteht die Simultanschule, jenes Schulideal, das der Liberalismus ausdrücklich zu seinem Programm gemacht hat. Die Simultanschule ist die Schule der liberalen Weltanschauung, aus ihren tiefsten Gründen geboren. Der Sozialismus, wenigstens ein großer Teil von ihm, sieht diese Schule zwar nicht als Ideal, wohl aber als einen wertvollen Übergang zu seinem letzten Schulziel, zur weltlichen Schule, an. In seinem Verständnis für die menschliche Natur begreifen jene Männer, daß die zwangsweise Einführung der ganz entchristlichten Schule, in der nicht einmal Religionsunterricht erteilt werden soll, für viele Menschen augenblicklich noch nicht tragbar ist. Sie wollen erst den Boden bereiten, indem sie jenen Indifferentismus in unserer Volksseele pflegen, aus dem ganz naturnotwendig die Gottlosigkeit erwachsen muß.

Wie man sieht, sind es weltanschauliche Gründe, die den Sozialismus und Liberalismus dazu bewogen, von der sonst so laut proklamierten Forderung der Einheitschule für diese Lande Abstand zu nehmen. Dabei trug man keinerlei Bedenken, Millionen deutscher Staatsbürger unter ein Ausnahmerecht zu stellen. Man trug keine Bedenken, den Artikel 174 in einer Form auszulegen, die ohne allen Zweifel verfassungswidrig war. Man wollte eben mit Gewalt

gewisse grundsätzliche Schulforderungen in den Ländern, in denen sie schon erreicht waren, festhalten.

Lehrreich für die tieferen Hintergründe dieses Bestrebens ist die Tatsache, daß sehr bald, besonders nachdem Preußen eine Ausdehnung des Simultanschulländerbegriffes auf Frankfurt und Hanau zugestanden hatte, eine große Zahl anderer deutscher Länder zu Simultanschulländern erklärt werden wollte, und daß man sich auf der Linken bereit erklärte, dem zuzustimmen. Hätten diese Bestrebungen Erfolg gehabt, so würden wenigstens 16 Millionen deutscher Staatsbürger gegen die Grundsätze und gegen den klaren Wortlaut der Reichsverfassung dem liberalen und sozialistischen Kulturprinzip zum Opfer gefallen sein.

Es ist wohl zu beachten, daß in diesem Vorgehen ein politisch-taktischer Grundsatz des Liberalismus deutlich wird. Wo man am Ziele ist, hält man mit einer bewundernswürdigen Energie fest, ja nichts von der gewonnenen Stellung zu verlieren. Kommt man beim Vorwärtsdrängen zu keinem durchschlagenden strategischen Erfolg, so sucht man wenigstens ein Stück neuen Grabens zu gewinnen und sich hier ganz fest einzunisten.

Aber das Problem Föderalismus und Zentralismus trat noch in anderen Punkten in die Erscheinung, allerdings nicht mit dieser Deutlichkeit wie in der Simultanschulländerfrage. Es ist von großem Interesse, sich darüber klar zu werden, wie der Entwurf in der Gestalt, in der er den Bildungsausschuß verlassen hat, sich in den einzelnen Ländern ausgewirkt hätte. Es mögen nur einige besonders lehrreiche Beispiele davon geboten werden.

In Baden wäre die den katholischen Grundsätzen ziemlich gut angepasste Regelung des Religionsunterrichts, seiner Erteilung und seiner Beaufsichtigung durch § 14—16 des Entwurfes ganz wesentlich verschlechtert worden. Die christliche Simultanschule aber hätte an ihrem christlichen Charakter merklich eingebüßt (§ 3). Die Neueinrichtung von Bekenntnisschulen wäre praktisch fast unmöglich geworden (§ 9). Wir hätten also hier starke Verluste ohne größeren Gewinn erlitten.

In Bayern hätte man vor dem schweren Problem gestanden, wie dieses Reichsgesetz sich mit dem Konkordat und den darin enthaltenen Regelungen der Schulfrage hätte vereinbaren lassen. Wäre das Gesetz gegenüber dem Konkordat zur Durchführung gekommen, so wäre die Bekenntnisschule in Bayern in einer ganzen Reihe von wesentlichen Punkten verschlechtert worden (§ 4, § 9, § 14—16 usw.).

In Bremen und Lübeck ist die staatlich subventionierte katholische Privatschule gesichert. In Hamburg muß diese Subvention zwar jedes Jahr bewilligt werden. Das ist aber bisher geschehen. Die Katholiken dieser Städte legen daher gar kein besonderes Gewicht auf öffentliche Schulen, da sie der Meinung sind, daß in ihren vom Staat unterstützten Privatschulen die Belange der katholischen Kinder viel besser gefördert werden können als in den öffentlichen Schulen.

In Oldenburg wären wahrscheinlich die bisher bestehenden konfessionellen Oberschulbehörden und die von ihnen ausgeübte Schulaufsicht gefährdet worden. Für 25 Kinder muß in Oldenburg bereits eine öffentliche Bekenntnisschule errichtet werden. Da der Entwurf solche Schulen erst bei 40 Kindern zuläßt, und auch hier erst unter den sehr erschwerenden Klauseln des § 9, wäre das katholische Schulwesen stark benachteiligt worden. Auch die Regelung der Beaufsichtigung des Religionsunterrichts hätte eine wesentliche Verschlechterung erfahren.

In Preußen wäre der Simultanschulcharakter ähnlich wie in Baden verwässert worden. Die weltliche Schule wäre sicher in größerem Umfang eingeführt worden.

Auch die Simultanschule wäre namentlich in den protestantischen Landesteilen wahrscheinlich in stärkerem Maße ins Dasein getreten. Bisher war die einklassige Schule als geordneter Schulbetrieb anerkannt; das hätte nun in sehr vielen Fällen aufgehört. Gerade für unsere Diasporakatholiken hätte daher das Gesetz kaum einen Vorteil gebracht.

Auch Hessen und Sachsen würden aus dem Schulgesetz aus ähnlichen Gründen keine größeren Vorteile für die Katholiken erhalten haben.

Übersteht man diese kurzen Andeutungen, so muß man sich ernstlich fragen, ob ein Reichsschulgesetz mit Bestimmungen, wie sie jetzt im Bildungsausschuß getroffen wurden, auch wenn man von den großen grundsätzlichen Bedenken, die in ihnen umschlossen sind, im einzelnen absteht, vom Standpunkt des organisch Gewachsenen vorteilhaft sein würde. Man wird sich vielleicht erst jetzt der Schwierigkeit ganz bewußt, ein so vielgestaltiges, oft so wertvolles Eigenleben der Länder auf eine einheitliche Formel zu bringen, ohne daß bei der Nivellierung große Werte zerstört werden. Jedenfalls muß ein Reichsschulgesetz, das der historisch gewordenen Lage unseres Schulwesens in den Ländern Rechnung tragen will, auf diese Dinge eine viel stärkere Rücksicht nehmen, als es bisher geschehen ist.

2. Organisation und Geist.

Der zweite große Gegensatz, der in den Schulkämpfen in die Erscheinung trat, läßt sich in die Worte „Organisation und Geist“ zusammenfassen.

Wir haben uns im Laufe unserer Geschichte ein Schulwesen geschaffen, auf das wir mit Recht stolz sein können. Dabei trat der uns Deutschen eigentümliche Drang, mit Organisation Probleme auch kultureller Art zu lösen, klar in die Erscheinung. Dadurch ist in weiten Kreisen unseres Volkes allmählich die Überzeugung entstanden, daß eine möglichst hohe technische Organisation des Schulwesens nicht nur der Weg zur Bildung, sondern ein so hohes Gut ist, daß davor alle andern zurücktreten müßten.

Vor der Verfassung von Weimar hatten wir in allen deutschen Ländern die Auffassung, daß die sog. einklassige und wenig gegliederte Schule einen geordneten Schulbetrieb darstellt, d. h. daß an dieser Schule die wesentlichen Bildungsziele nicht nur irgendwie, sondern gut erreicht werden können. Tatsächlich sind in Deutschland fast die Hälfte aller Schulen einklassige Schulen. Dazu kommt eine große Zahl zweiklassiger, dreiklassiger, vierklassiger, so daß man sagen kann, die Regel sind die wenig gegliederten Volksschulen¹. Bisher hat niemand im Ernst in Abrede gestellt, daß in diesen Schulen wertvollste Bildungs- und Erziehungsarbeit geleistet worden ist, ja daß gerade aus diesen wenig gegliederten Schulen eine nicht kleine Zahl der hervorragenden Frauen und Männer des deutschen Volkes hervorgegangen sind.

Die Techniker des Schulwesens sind allerdings der Meinung, daß durch eine möglichst hohe Organisation der Schulen, also wenigstens sieben oder

¹ Um nur die Zahlen für Preußen zu nennen: einstufig sind 42,2 %, zweistufig 20,2 %, dreistufig 13,5 %, vierstufig 5,2 %, fünfstufig 2,9 %, sechstufig 3,6 %, siebenstufig 6,3 %, achstufig 6 %, neunstufig 0,1 %. Somit sind weniger als fünfstufig 81,1 % aller Volksschulen. Vgl. Die öffentlichen Volksschulen Preußens nach dem Stande vom 1. Mai 1927. Bearbeitet und herausgegeben von der Staatlichen Auskunftsstelle für Schulwesen, I. Teil (Langensalza 1928, Belg.) S. 15.

acht Klassen, dazu Förderklassen für Schwachbegabte, Begabtenklassen usw., eine viel größere Leistungsfähigkeit erzielt werden könnte. Ganz offenbar stehen sie unter dem Einfluß eines sehr äußerlichen Bildungsideals, das nun in der Bildungstheorie überwunden wird. Nicht die vertiefte Formung und Durchgestaltung der Menschen ist das Ziel derer, die die Organisation so überbewerten, sondern das Wissen und das technische Können. Die Bildung der Persönlichkeit scheint uns auf einer Ebene zu liegen, die durch die Organisation nicht oder kaum erreicht wird. Jenen Anhängern der Organisation aber steht über der Persönlichkeit der sog. „Gebildete“, wobei dieses Wort noch ganz im aufklärerischen Sinne genommen wird.

Man muß sich nicht wundern, daß es auch hier wieder vor allem der Liberalismus seiner ganzen Bildungs-idee entsprechend war, der, hauptsächlich unterstützt vom Deutschen Lehrerverein, für diese bildungstechnische Forderung eintrat und sie zu einem großen Kulturprinzip des deutschen Schulwesens machte. Je weniger tief eine Auffassung im Konkret-Weltanschaulichen verankert ist, je mehr sie dem Grundsatz huldigt, daß die Weltanschauungen im Grunde gleich viel oder gleich wenig wert sind — was allerdings auch eine „Weltanschauung“ ist —, je weniger tiefe Formung sie daher zu bieten vermag, um so stärker muß sie Ersatz suchen im Technischen der Methode und der Organisation.

In Weimar gelang es tatsächlich, diesem Bildungsgrundsatz des Liberalismus einen allerdings umstrittenen Platz in der Verfassung zu verschaffen. Es heißt bekanntlich in Artikel 146, 2: „Innerhalb der Gemeinden sind indes auf Antrag von Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung einzurichten, soweit hierdurch ein geordneter Schulbetrieb auch im Sinne des Abs. 1 nicht beeinträchtigt wird. Der Wille der Erziehungsberechtigten ist möglichst zu berücksichtigen.“

Man sieht schon beim ersten Blick, daß hier zwei große Prinzipien miteinander kämpfen, das schulorganisatorische Prinzip der Technik und das ethische des Elternwillens. Liberalismus und Sozialismus suchen ihrer ganzen Einstellung entsprechend das schulorganisatorische über das ethische zu stellen.

Läßt die Verfassung das Problem wenigstens noch offen, so hat der neue Entwurf, wie der Bildungsausschuß ihn schließlich gegen die Vertreter der Bekenntnisschule beschlossen hat, im § 9 eine Regelung getroffen, bei der durch das Bildungsorganisatorische Elternwille und Gewissensfreiheit vollends geknebelt worden wären. Die Gegner der Bekenntnisschulen wußten genau, daß sie hier den Hebel ansetzen mußten. In den weitesten Teilen des deutschen Reiches wäre die Neuerrichtung von Bekenntnisschulen, wenn der § 9 in der Form, wie er vorliegt, Gesetzeskraft erhalten hätte, unmöglich geworden, da sie nur als kleine Volksschulen hätten ins Leben treten können. Wie leicht würde der Nachweis geworden sein, daß „die beim Inkrafttreten des Gesetzes in der Gemeinde bestehende Entwicklungshöhe der Schulen nach Aufbau und Zahl der Klassen und Unterrichtseinrichtungen nicht verbleiben oder wesentlich herabgemindert“ werden würde. Zwar hätte dieser Grundsatz auch die Neueinrichtung einer Gemeinschafts- und weltlichen Schule einmal verhindern können. Aber das wollte man gern in Kauf nehmen, wenn man nur verhütete, daß neue Bekenntnisschulen entstanden.

Selbstverständlich stehen auch wir auf dem Standpunkt, daß *ceteris paribus* eine höher organisierte Schule bessere Leistungen hervorbringen kann als eine geringer organisierte, wenn man auf Kenntnisse und technische Fertigkeiten sieht. Daß sie notwendigerweise bessere Persönlichkeiten bildet, ist bisher nicht erwiesen. Der Geist ist es auch hier, der lebendig macht. Die einheitlich geschlossene Lehrerpersönlichkeit, die aus letzten Tiefen schafft, die innere Harmonie der Erziehungsmächte sind für diese wichtigste Bildungsaufgabe die ausschlaggebenden Faktoren. Wir haben also auch hier eine vollständige Umkehr der von uns bejahten Wertordnung. Auch dieses Problem wurzelt im Weltanschaulichen. Für uns kommt zuerst das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit, dann haben wir das Vertrauen, daß das übrige uns dreingegeben wird. Für den Liberalismus und Sozialismus aber kommt zuerst die Organisation.

3. Staat und Einzelgewissen.

Noch viel mehr spigen sich die Gegensätze auf einer dritten Problemebene zu. Es geht um die Stichworte „Staat und Einzelgewissen“. Die Frage tritt in einer doppelten Gestalt auf, je nachdem sie von mehr rational oder romantisch eingestellten Menschen gestellt wird.

Was steht höher, der Staat oder das Gewissen der einzelnen? so fragen die rational Eingestellten. Auch hier soll das allgemeine Problem „Staat und Einzelgewissen“ nicht erörtert werden. Den Grundsatz des Urchristentums, daß man Gott mehr gehorchen muß als den Menschen, darf man auf keinen Fall antasten.

Die Entwicklung im deutschen Schulwesen war allmählich so weit gegangen, daß wir in der Volksschule ein fast vollständiges Staatschulmonopol hatten mit einer fast lückenlosen Staatshoheit. Die Rechte der Eltern und die Rechte der Kirche waren gegenüber den Machtbefugnissen des Staates verschwindend gering.

In dem großen Ringen von Weimar gelang es den Abgeordneten, die auf unserem Boden standen, jene starken Kräfte in unserem Volk, die eine absolute Staatshoheit ablehnen, in die Verfassung hineinzubauen. Es wurden Grundsätze festgelegt, die, folgerichtig durchdacht, eine Auflockerung jenes Systems hätten mit sich bringen müssen. Artikel 120 legte das Elternrecht als Grundlage aller Erziehung fest. Artikel 135 proklamierte die Gewissensfreiheit. Brächte man beide Grundsätze, die Grundrechte des deutschen Staatsbürgers geworden sind, folgerichtig zur Anwendung, so könnte eine absolute Herrschaft des Staates in der Schule nicht bestehen bleiben.

Diese Situation hat man offenbar auf der Gegenseite in Weimar nicht klar genug erkannt. Das kommt in der kaum entwirrbaren Unklarheit und in den fast unlösbaren Widersprüchen des Artikels 146 deutlich zum Ausdruck. Jetzt aber, wo es an die praktische Ausführung der Grundsätze geht, wo Elternrecht und Gewissensfreiheit zur Grundlage des deutschen Schulwesens gemacht werden sollen, erkennt man mit Schrecken, daß durch das Elternrecht die Staatshoheit „bedroht“ werde. Gleich beginnt ein großer Sturm der Entrüstung. Mit Schlagworten übelster Prägung werden die Massen aufgepeitscht. Vor allem ist es die liberale Lehrerpresse, die sich — man muß die Dinge schon einmal beim Namen

nennen — mit Hegartikeln nicht genug tun kann. Man fürchtet vor allem, daß das angebetete Staatsbeamtenverhältnis der Lehrer angetastet werden könnte. Soweit darin die Sorge um die finanzielle oder gesellschaftliche Sicherstellung der Lehrer zum Ausdruck kommt, haben wir dafür alles Verständnis. Aber die theoretische Unterbauung, die jene liberalen Lehrerkreise ihrer Forderung geben, beruht auf einem Fundament, das wir niemals anerkennen können. Auch das muß heute deutlich gesagt werden, daß man nicht einzusehen vermag, wie ein Katholik, der fest auf dem Boden seiner katholischen Grundsätze steht, sich mit den durch und durch liberalen Anschauungen des Allgemeinen deutschen Lehrervereins abfinden kann.

In den Schulauseinandersetzungen des letzten Jahres kam der Gegensatz Staatshoheit und Einzelgewissen am stärksten zum Vorschein in dem Kampf um die Vorrangstellung der Gemeinschaftsschule. In dieser Schulform sieht der Liberalismus den vollendetsten Ausdruck der Staatshoheit. Keine Macht neben dem Staat hat in ihr etwas zu sagen. Die Kirche wird mit ein paar Wochenstunden in den Anbau der Schule verwiesen. Das Reich der Schule selbst ist völlig kirchenfrei. In ihr waltet und schaltet allein der Staat. Darum muß diese Schule, so folgern ihre Vertreter, unter allen Umständen eine Vorrangstellung haben. Auch hier begnügt sich die kluge Taktik des Liberalismus mit einem Teilerfolg, wenn mehr nicht zu erzielen ist. Läßt sich die praktische Vorrangstellung nicht durchsetzen, so muß wenigstens die theoretische klar im Gesetz verankert werden. Man weiß, daß Ideen eine immanente Wachstumskraft besitzen. Man nimmt daher das vieldeutige Wort von der Regelschule auf, der gegenüber also die Bekenntnis- und weltliche Schule Ausnahmeschulen sein müßten. Sie duldet der Staat höchstens, während er die Gemeinschaftsschule, seine Schule, positiv fördert. Weil man an dieser Auffassung festhält, sucht man nicht nur die Errichtung von Bekenntnisschulen und von weltlichen Schulen quantitativ möglichst zu erschweren, was man, wie gesagt, in dem Erdrösselungsparagraphen 9 glänzend erreichte, sondern man sucht auch vor allem die Bekenntnisschule qualitativ auszuhöhlen und sie der Gemeinschaftsschule möglichst anzugleichen. Daher der heftige Kampf gegen die Bestimmungen des § 4, die die Anpassung der Lehrbücher an den Geist der Bekenntnisschule erstrebten, vor allem aber das starke Sträuben dagegen, daß die Lehrer nicht bloß dem Bekenntnis äußerlich angehören müssen, sondern daß sie auch tatsächlich und praktisch auf dem Boden des Bekenntnisses stehen und ihre Unterrichts- und Erziehungsarbeit im Sinne des Bekenntnisses zu leisten fähig und bereit sind; daher die Ablehnung der Forderung, daß die technischen Lehrkräfte dem Bekenntnis angehören sollen, daß im Gesetz bestimmt wird, die Lehrerbildung den Bedürfnissen der Bekenntnisschule entsprechend zu gestalten, daß auch Hilfsschulen und dergleichen bekenntnismäßig eingerichtet werden usw.

Es berührt eigenartig, wenn man sieht, wie namentlich von demokratischer Seite der Respekt vor dem Einzelgewissen immer wieder als ein Hauptargument gegen die Bekenntnisschule ins Feld geführt wird. Man argumentiert etwa so: Bei der starken Zerrissenheit unseres Volkes kann es gar nicht ausbleiben, daß ganz kleine Minderheiten gezwungen sind, die Schule eines andern Bekenntnisses oder einer andern Weltanschauung zu besuchen. Diese

Kinder werden dann in dieser Schule in ihrem Gewissen bedroht. Wenn ihr also für Gewissensfreiheit einsteht, so müßt ihr im Namen der Toleranz dafür sorgen, daß ein derartiger Zustand niemals eintreten kann. Schon der Einzelfall verletzt das Toleranzprinzip in unerträglicher Weise. Das ist aber nur dann zu vermeiden, wenn ihr alle Schulen zu Gemeinschaftsschulen macht, da in ihnen ja grundsätzlich jegliche Behandlung tieferer Weltanschauungsfragen oder, sagen wir klarer, jede bestimmte Stellungnahme zu Weltanschauungsfragen ausgeschlossen sein soll.

Der Liberalismus zeigt hier in der Tat eine etwas eigenartige Logik. Er übersieht geistlich, daß die Gemeinschaftsschule eine reine und echte Weltanschauungsschule ist, nämlich die Schule des Liberalismus. Die in dieser Schule vertretene Weltanschauung des Liberalismus und Indifferentismus aber verhält sich zur katholischen Auffassung wie Wasser zu Feuer. Daher müssen jedenfalls die Katholiken die Gemeinschaftsschule aus Gewissensgründen ablehnen. Gleichwohl will der Liberalismus die große Minderheit der deutschen Katholiken zwingen, ihre Kinder gegen ihr Gewissen in eine Schule zu schicken, die sie grundsätzlich bekämpfen müssen.

Gewiß, man mag es bedauern, daß einzelne Kinder Schulen anderer Bekenntnisse besuchen müssen. Eine Regelung, in der alle Härten vermieden werden, ist praktisch unmöglich. Sehr herabgemindert aber wird dieser unerfreuliche Zustand dann, wenn auch für kleinere Minderheiten öffentliche Schulen ihres Bekenntnisses ermöglicht werden, wenn man zugestehet, daß an den Orten, wo dies nicht möglich ist, staatlich unterstützte Privatschulen des Bekenntnisses eingerichtet werden dürfen. Dann wird die Zahl der Kinder, die in eine solche mißliche Lage kommen, so gering werden, daß sie gegenüber der grundsätzlich richtigen Regelung im größten Teile des Volkes kaum ins Gewicht fällt.

Es darf hier auch wohl noch auf etwas anderes hingewiesen werden. Zwischen der starken Betonung der schrankenlosen Freiheit des Individuums, die wir von liberaler Seite immer wieder vernehmen, und jener absoluten Staatshoheit, die dieselben Kreise vertreten, scheint doch wohl ein innerer Widerspruch zu bestehen. Einer Religion und Weltanschauung sich zu beugen, wäre gegen das liberale Prinzip; dafür aber unterwirft man sich bedingungslos dem Staat, dessen Befugnisse man ins Ungemessene überspannt, in dem man das höchste Gut schlechthin sieht, und den man zur Grundlage einer neuen Weltanschauung macht.

Nicht so sehr den Staat, der organisiert, der zweckbesessen ist, der das Recht hat, Millionen in ihrem Gewissen zu knechten, sondern das Volk sieht jene andere Gruppe von Romantikern, die dem Einzelgewissen nicht seine volle Entwicklung lassen wollen. Diese Leute wohnen gern in Utopien. Das einige Volk von Brüdern mit dem einen warmen Blutstrom, mit dem einen deutschen Gemüt, mit dem einen Glauben, Hoffen und Lieben hat es ihnen angetan.

Gewiß, Volk und Einheit sind hohe Güter, die niemand so schätzt und ersehnt wie wir. Die Zerrissenheit ist eine furchtbare Tragik, die über unserem Volke liegt und die, wenn nicht alle Zeichen trügen, sich immer mehr vertieft. Aber man sollte doch glauben, daß wir endlich gelernt hätten, daß solche tragische Probleme sich niemals durch Machtdiktate und Gesetzesparagrafen

lösen lassen. Nur ein friedlicher Wettkampf der Ideen kann in vielleicht sehr lange währendender geduldiger Arbeit dem Besten zum Siege verhelfen. Nur wenn jeder weiß, daß seine letzte Überzeugung bei den andern Menschen geachtet wird, fühlt er sich wohl und wird ein Glied des Volkes.

Jene Ideologen glauben nun, daß die Bekenntnisschule das stärkste Hindernis für diese Einheit des Volkes sei. Nur wenn schon im zarten Kindesalter die Menschen zusammenwachsen in der einheitlichen Schule, werde jenes große Ziel der Volkwerdung erreicht. Die Bekenntnisschule aber richte Scheidewände auf, da sie ihrem Wesen nach aus der Enge, der Rasse, dem Ghetto und wer weiß was sonst noch, ihre Berechtigung ableite.

Wir sprechen hier nur von der katholischen Schule. Ihr Wesen soll katholisch, d. h. allgemein, sein. Alles, was gut und edel auf der Welt ist, soll der Katholik in seinem wahren Wert bejahen können. Niemand wird stärker seine Verpflichtung für das Gesamtvolk aus tiefster Wesensbegründung empfinden als der echte Katholik. Toleranz und Verständnis erfließen aus dem Gebot christlicher Nächstenliebe, das das Hauptgebot des Christentums ist. Katholische Schule, in der der Pulsschlag des Volkes nicht fühlbar wird, die die Verbundenheit mit den andersdenkenden Brüdern und Schwestern nicht zum Erlebnis macht, die nicht die Fenster weit aufstößt und Licht und Luft hineinläßt, die nicht hinaus schauen lehrt über die eigenen Räume in die weite Welt, die die Arme nicht ausrecken heißt zu all unsern Brüdern und Schwestern, die nicht Achtung vor jeder echten Überzeugung tief einhämmert, verdient den Namen einer katholischen Schule nicht. Mag sein, daß dieses Ideal manchmal durch die Schwäche der Menschen nicht verwirklicht wird. Katholische Schule muß ihrem Wesen nach Schule der Volkshaft sein, sonst kann sie nicht existieren.

Aber höher als das Volk steht das Gewissen, das den Menschen unmittelbar mit seinem Herrgott verbindet, und das die Richterin ist über das zeitliche und ewige Glück. Gebt uns Freiheit, ganz unserem Gewissen zu leben, reißt die Fesseln, die der Staat der freien Entwicklung der katholischen Schule angelegt hat, herunter, gebt uns die Möglichkeit, uns auszuwirken: ihr werdet sehen, was an modernen pädagogischen Ideen in der Welt kreist, werden wir gern in unsere Arbeit hineinstellen, wenn es die Probe des Echten und Wesenhaften aushält. Aber nur vom Boden unseres Gewissens aus können wir solche Arbeit leisten. Knechtet ihr unser Gewissen, so treibt ihr uns in den Kampf hinein, in die Frontstellung gegenüber dem Staat, der dann ja unser Tiefstes bedroht, und damit auch gegenüber weiten Kreisen des Volkes.

Wenn man die Geschichte der Schulgesegentwürfe ruhig und leidenschaftslos überschaut, dann kann besonders bei kritischer Betrachtung des Problems „Staatshoheit und Einzelgewissen“ wohl der Gedanke auftauchen, ob es möglich ist, die Lösung der Schulfrage auf dem Wege, auf dem wir sie bisher gesucht haben, zu finden. Die deutschen Katholiken haben bisher freudig auf dem Boden der Staatsschule gestanden. Sie haben sich gesagt, daß der Staat an der Schule Rechte und Pflichten hat. Sie haben eine gewisse ideale Lösung darin gesehen, daß in der Schule eine enge Verbindung zwischen Staat und Gewissen erzielt wurde, daß in diesen Pflanzstätten der Kultur Staat und Religion sich die Hand reichen. Wenn den deutschen Katholiken

die Möglichkeit bleibt, die Staatsschule, soweit sie Anteil daran haben, zu einer ganz wesensechten katholischen Schule zu gestalten, wenn sie ihren Gewissensforderungen entsprechend ihren ganzen Reichtum vor ihren Kindern ausbreiten dürfen, dann werden sie keinen Anlaß haben, von dem bisher eingenommenen Standpunkt abzugehen. Die Versuchung ist allerdings augenblicklich nicht gering, in diese Lösungsart die stärksten Zweifel zu setzen. Bei der inneren Haltung eines ganz großen Teiles unseres Volkes, bei der Überspannung der Staatshoheit auf dem Schulgebiet, wie Liberalismus und Sozialismus sie proklamieren, muß man sich ernstlich fragen, ob es praktisch möglich sein wird, mit einer solchen Staatshoheit die Schule der Gewissensfreiheit zu vereinigen. Vielleicht sind wir noch nicht so weit, daß wir dieses Problem entscheidend lösen können. Aber die Frage muß doch einmal in allem Ernst gestellt und durchdacht werden. Auch wenn sie mit Nein beantwortet werden müßte, werden wir uns nicht in Gegensatz zum Staat als solchem stellen, wir werden mit allen erlaubten Mitteln die falsche Staatsauffassung bekämpfen, wir werden ringen müssen um Licht und Freiheit bis zum letzten, selbst wenn wir die Lösung der Schulfrage auf einem ganz andern Boden suchen müßten.

4. Staat und Kirchen.

Ein vierter großer Gegensatz wird durch die Worte „Staat und Kirchen“ umschlossen. Dieses Problem bringt zunächst die ganz allgemeine Spannung, die wir eben bei dem Gegensatz „Staat und Einzelgewissen“ skizziert haben, in ganz besonderer Ausprägung. Sodann ist es aber auch ein Problem innerhalb der christlichen Kirchen selbst.

An zwei Stellen des letzten Entwurfs trat diese Schwierigkeit zu Tage: bei der Festlegung des inneren Wesens der Bekenntnisschule (§ 4) und besonders bei der Leitung und Beaufsichtigung des Religionsunterrichts (§ 14—16).

Schon in einer früheren Arbeit haben wir darauf hingewiesen¹, wie schwer es ist, eine Formel zu finden, die für Katholiken und Protestanten in gleich guter Weise das innere Wesen der Bekenntnisschule umschreibt. Der Katholizismus mit seiner dogmatischen Bindung ist in einer glücklichen Lage. Ausdrücke wie „im Geiste des Bekenntnisses“, „auf der Grundlage des katholischen Glaubens“ usw. haben für uns einen ganz fest umrissenen Sinn. Wenn die Schule auf katholischer Grundlage unterrichten und erziehen soll, so ist es für den Katholiken weiter selbstverständlich, daß ein Lehrer, der nur äußerlich der katholischen Kirche angehört, der in seiner Schularbeit und seinem Leben gegen die wichtigsten Vorschriften der katholischen Auffassung verstößt, nicht an eine Bekenntnisschule gehört.

Ganz anders liegen die Dinge aufseiten der evangelischen Kirchen. Da hier grundsätzlich eigentlich jede dogmatische Bindung abgelehnt wird, da das Einzelgewissen ohne objektive Norm die letzte Richtschnur für die Lebensgestaltung ist, muß es sehr schwer sein, durch objektiv festgelegte Gesetzesvorschriften in den Bereich dieser subjektiven Gewissensauffassung einzugreifen.

Diese große Spannung zwischen der katholischen und evangelischen Ansicht bringt die Gefahr mit sich, daß Formeln gesucht werden müssen, die so abge-

¹ Vgl. des Verfassers „Um die Grundfrage des Schulkampfes“ (Freiburg 1928, Herder).

schliffen sind, daß sie eigentlich kaum mehr einen tieferen Inhalt haben, oder daß die eine von beiden Seiten nicht auf ihre Rechnung kommt. Mehr als einmal ist im Laufe der Verhandlungen darauf hingewiesen worden, daß man bei diesen strittigen Dingen nach den beiden großen christlichen Bekenntnissen getrennt vorgehen solle. Daß damit eine billige Forderung gestellt wird, leuchtet ein, wenn man bedenkt, daß eine evangelische Bekenntnisschule ihrem innersten Wesen nach etwas ganz anderes ist und sein muß als eine katholische.

Für eine derartige *itio in partes* waren aber vor allem die den evangelischen Kreisen nahestehenden Abgeordneten nicht zu gewinnen.

Noch deutlicher wurde diese Schwierigkeit bei der Leitung und Beaufsichtigung des Religionsunterrichts. Die achte Generalsynode der evangelischen Kirche der altpreußischen Union hatte folgenden Beschluß über den Religionsunterricht gefaßt: „Das Recht der Kirche zur Einsichtnahme in den Religionsunterricht nehmen die Provinzialunterrichtsbeiräte in einer für alle Schularten gleichen Weise wahr, und zwar durch Schulmänner, die auf Vorschlag des Beirats für die mit der Einsichtnahme Beauftragten dem Staat benannt werden. Das Besuchsrecht des Generalsuperintendenten bleibt unberührt. Er hat auch die Befugnis, Besuche durch die mit der Einsichtnahme Beauftragten zu veranlassen.“

Es ist lehrreich, damit den Entwurf des Jahres 1927 zu vergleichen. Dort heißt es: „Zur Einsichtnahme in den Religionsunterricht bestellt der Staat im Schulwesen erfahrene Beauftragte, die von der Religionsgesellschaft vorgeschlagen werden. Den obersten Stellen der Religionsgesellschaften ist Gelegenheit zu geben, sich davon zu überzeugen, ob der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgesellschaft erteilt wird.“

Man sieht ganz deutlich, wie hier die Vorschläge der evangelischen Kirche die Grundlage des Regierungsentwurfes gewesen sind.

Stellen wir dem die Forderungen gegenüber, die das Kirchenrecht über die Beaufsichtigung des Religionsunterrichts erhebt, so wird man klar sehen, wie stark die Gegensätze hier sind.

Im can. 1381 heißt es:

„§ 1. Die religiöse Unterweisung der Jugend in Schulen aller Art untersteht der Autorität und Einsichtnahme der Kirche.“

„§ 3. Den Ortsordinarien steht (in gleicher Weise) das Recht zu, die Religionslehrer und Religionsbücher zu approbieren, ebenso zu verlangen, daß aus religiös-sittlichen Gründen sowohl Lehrer wie Bücher entfernt werden.“

Can. 1382. „Die Ortsordinarien können selbst oder durch andere auch Schulen jeder Art, Dratorien, Erholungsräume, Patronate usw. in den Dingen, die die religiös-sittliche Erziehung betreffen, visitieren.“

Der katholische Religionsunterricht steht also in engster Abhängigkeit vom kirchlichen Lehramt. Es liegt auf der Hand, daß es nahezu unmöglich ist, so verschiedenartige Forderungen, wie sie Katholiken und Protestanten in diesem Punkte erheben müssen, auf eine gemeinsame Formel zu bringen.

Man darf diese Schwierigkeiten nicht unterschätzen, sie wurzeln in letzten weltanschaulichen Ansichten und Haltungen. Damit sind unter Umständen schwere Konfliktmöglichkeiten gegeben. In der Tat war die Regelung, die in § 14, 3 bezüglich der Bestimmungen über Lehrplan und Schulbücher ge-

troffen wurde, jedenfalls für die Katholiken gänzlich unannehmbar. Es war festgelegt, daß Lehrplan und Schulbücher für den Religionsunterricht nur „im Benehmen“ mit der Religionsgesellschaft bestimmt werden sollten. Das will besagen, daß die letzte Entscheidung über diese Dinge, die zum ausschließlichen Recht der Kirche gehören, dem Staat zugefallen wäre. Er hätte schließlich zu bestimmen gehabt, welcher Katechismus usw. unsern Kindern in die Hand zu geben wäre. Daß das ganz unmöglich war, bedarf keines Wortes.

Was die Beaufsichtigung des Religionsunterrichts angeht, so wären unsere Abgeordneten im Interesse der Angleichung an den evangelischen Standpunkt bereit gewesen, sich mit einer Lösung abzufinden, die zwar die katholischen Grundsätze wohl nicht antastete, die aber für uns außerordentlich hart war.

So stehen sich auch hier die Gegensätze oft genug schroff gegenüber. Man wird es nicht ohne eine gewisse Sorge beobachten, wie immer wieder der Versuch gemacht wird, diese im Wesen der Weltanschauung liegenden Verschiedenheiten unnötigerweise zu übersteigern, und damit die Verständigung zu erschweren.

5. Grundsatz und Taktik.

Noch ein letzter Gegensatz soll ganz kurz berührt werden. Er führt uns auch ins katholische Lager hinein. Wir wollen ihn mit den Schlagworten „Grundsatz und Taktik“ umschreiben. Um von vornherein jedes Mißverständnis auszuschließen, soll damit nicht gesagt sein, daß die Leute, die aufseiten der Taktik stehen, bereit wären, Grundsätze preiszugeben, wenn vielleicht auch im Eifer des Gefechts in ihren Äußerungen hie und da starke Mißverständlichkeiten zu Tage getreten sind.

Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß die Schulfrage ebensowohl eine grundsätzliche wie eine taktische Frage ist. Mit Grundsätzen allein läßt sich im modernen Staat selbstverständlich nicht zum Ziele kommen. Da die Schulfrage auf dem Wege der Politik gelöst werden muß, kommt sie ganz von selber in die politische Welt mit ihren eigenartigen Kräften und Bestrebungen hinein. Sie wird eine eminent politische Frage, und damit spielen die Probleme der politischen Taktik selbstverständlich eine große Rolle.

Der katholische Politiker wird bei all seinen Entscheidungen die Grundsätze klar vor Augen haben. Er wird aber auch die Grundeinstellung aller Politik, die ja die Kunst des Erreichbaren ist, niemals vergessen dürfen.

Je nachdem nun der Akzent stärker auf der einen oder andern Seite des Gegensatzpaares liegt, kommt selbstverständlich eine verschiedenartige praktische Behandlung der Dinge zu Tage.

Gewissen modernen Bestrebungen gegenüber kann die Betonung, daß es sich in der Schulfrage um eine grundsätzlich katholische Frage handelt, gar nicht deutlich genug herausgearbeitet werden. Man kann das auch so ausdrücken: Es ist ein viel kleineres Übel für den deutschen Katholizismus, wenn die Gegner gegen seinen Willen ein ihm sehr schädliches Schulgesetz machen, als wenn er durch seine Vertreter einem Kompromiß zustimmt, in dem Grundsätze gefährdet werden.

Nun behauptet man, das Schulgesetz sei daran gescheitert, daß namentlich von katholischer Seite her die grundsätzlichen Fragen zu stark betont und über-

spitzt worden seien. Eine größere Biegsamkeit und mehr staatspolitisches Empfinden würden das Schulgesetz gerettet haben.

Wer die vorstehenden Ausführungen ganz ruhig auf sich wirken läßt, wer spürt, wie hier letzte weltanschauliche Gegensätze miteinander ringen, wer sich klar vor Augen führt, wie sich der neue Entwurf praktisch würde ausgewirkt haben, der kommt zu der Überzeugung, daß die Katholiken tatsächlich bis an die äußerste Grenze des Tragbaren gegangen sind. Weiter durften sie taktisch nicht mehr gehen, wenn sie nicht in wesentlichen Punkten ihre Überzeugung hätten preisgeben wollen.

So ist die Schulfrage in die ungeheure Verflochtenheit unseres kulturellen Lebens mitten hineingebettet. Die gewaltigsten Gegensätze reißen sie, möchte man fast sagen, innerlich auseinander. Von allerlegten, tiefsten Verschiedenheiten in der Überzeugung kommen die einzelnen Teile des deutschen Volkes an die Frage heran. Für die meisten handelt es sich um Weltanschauungsgründe, die ihre Haltung bestimmen, für die der Mensch, wenn anders er seine Weltanschauung hochschätzt, eher zu sterben bereit ist, als daß er nachgäbe.

Solche Betrachtung der Dinge kann tief pessimistisch stimmen. Sie muß es nicht. Daß man die Situation ganz klar sieht, ist unbedingte Notwendigkeit.

Damit sind aber auch die Aufgaben für die Zukunft hinreichend gekennzeichnet. Eine eindringliche und unablässige Aufklärungsarbeit muß vor allem einsetzen. Es muß eine Verständigung gesucht werden, namentlich über das, was man unter Gewissensfreiheit und Elternrecht sich denkt. Solange wir darüber nicht im wesentlichen einig sind, scheint uns der Versuch, ein Reichsschulgesetz auf dem bisherigen Boden zu schaffen, kaum möglich. Auch über die Rechte des Staates auf die Schule und die Aufgaben, die er in ihr zu erfüllen hat, müssen wir zu einer Verständigung zu gelangen suchen. Dabei wird der Katholizismus die Rechte, die der Staat auf die Schule hat, freudig bejahen, aber ebenso entschieden jede Überspannung bekämpfen.

Ein großes, ganz unnötiges Verhängnis allerdings scheint uns noch über den Schulauseinandersetzungen zu liegen. Gewisse Kreise des deutschen Volkes suchen aus dem Schulkampf, der ein ernstes Ringen der Geister miteinander sein sollte, einen Kulturkampf in des Wortes übelster Bedeutung zu machen. Reden, wie sie der schulpolitische Führer der deutschen Volkspartei, der Abgeordnete Dr. Runkel, in Eisleben gehalten hat, beleuchten die Sachlage ganz blickartig. Man sollte sich doch darüber klar sein, daß auf diesem Wege niemals der Schulfriede kommen kann, daß das hohe Ziel, das uns alle bewegt, eine möglichst große und umfassende Einheit in unserem Volke herzustellen, so auf das allerschwerste geschädigt wird. Nur wenn allseitig ehrlicher guter Wille vorhanden ist, werden wir, vielleicht erst nach langen mühseligen Auseinandersetzungen, dazu kommen, daß wir uns die Hand reichen zu einem Schulgesetz, das sozusagen einstimmige Annahme findet. Und das wäre eine der größten Kulturtaten des deutschen Volkes.

Josef Schröteler S. J.