

empfindlichen Schriftsteller aufstürzen, richten von selbst den Blick auf die ewig leuchtenden Sterne der immer wieder siegreich sich bewährenden Wahrheit. Zu ihnen schaute St. Augustinus im Dunkel des Heidentums und der Völkerwanderungen auf, zu ihnen der hl. Thomas im Kampf mit den Arabern und den Gegnern aus den Reihen der älteren Richtung, zu ihnen die großen Erneuerer der Scholastik bei der Überwindung des unfruchtbaren Nominalismus, der kirchenfeindlichen Irrlehrer, der revolutionären Renaissancestürmer, der skeptischen, naturalistischen Subjektivistischen der Neuzeit.

Sparmaßnahmen und Bildungspolitik

Einige grundsätzliche Bemerkungen

Von Josef Schröteler S. J.

Die große Wirtschaftsnot unseres Volkes zwingt mit einer geradezu elementaren Gewalt zur Sparsamkeit auf allen Gebieten des öffentlichen und privaten Lebens. Es ist eine Selbstverständlichkeit, daß die Bildungseinrichtungen dabei von harten Eingriffen nicht verschont bleiben können. Schon der alte Satz von dem „prius vivere, dein philosophari“ zeigt, um wie zentrale Dinge es hier geht. Es leuchtet ein, daß ein armes Volk nicht Aufwendungen für seine Kulturbelange machen kann, die in einem reichen möglich und sogar angebracht wären. Aber die Lage hat sich so zugespitzt, daß es, was man sich nicht klar genug machen kann, heute wirklich um des Lebens Notwendigkeiten geht. So schmerzlich es daher sein mag, man wird blutenden Herzens auf manches Wertvolle und Nützliche verzichten müssen, nur um die Lebenssubstanz zu retten.

Damit stoßen wir bereits auf ein grundlegendes Kriterium für das rechte Maß von Sparmaßnahmen in Bildungsfragen. Es gibt auch hier nützliche, wertvolle und notwendige Dinge. Diese wichtige Stufenfolge klar zu sehen, das also, was lebensnotwendig für den einzelnen und für das Gesamtvolk ist, unter allen Umständen zu erhalten, bleibt dringlichste Aufgabe jeder verständigen Kulturpolitik.

Schon dieser Grundsatz erhebt lauten Widerspruch gegen jede Art mechanisch durchgeführter Sparmaßnahmen. Man kann nicht aus einem großen Kultur- und Bildungsorganismus rein äußerlich gemessene Stücke ausschneiden, unbekümmert darum, ob man Schlagadern dieses geistigen Gefüges trifft, sondern man muß sich stets den organischen Aufbau und Zusammenhang unserer Kultur und unseres Bildungswesens vor Augen halten. Man muß säuberlich das Zentrale vom Peripherischen, das Überzeitliche vom Vergänglichen, das Notwendige vom Nützlichen scheiden.

Das ist aber nur möglich, wenn der Kulturpolitiker auf ganz hoher Warte steht und mit freiem ungehinderten Blick die Situation überschaut. Er darf sich nicht von Lieblingsgedanken und vorgefaßten Theorien einengen lassen, er darf auch nicht in falsch verstandenem Konservativismus

überlieferte Ideen oder Einrichtungen schon deshalb für notwendig ansehen, weil sie auch heute noch einigen Nutzen stiften. Er darf sich vor allem nicht von einseitig betonten Standesinteressen leiten lassen. Maßstab muß vielmehr sein: Was ist unserer Jugend und unserem Volk in dieser harten Zeit notwendig, und wie läßt es sich am besten erreichen?

Wer in geistiger Verengung den durch die Not erzwungenen Maßnahmen gegenübersteht, verkennt nur zu leicht den Ernst der Situation. Er würde sich schlecht auf eine Entwicklung rüsten, die uns vielleicht zwingt, noch viel schärfer zuzugreifen, und damit in Gefahr geraten, mitschuldig zu werden an einer Kulturkatastrophe, deren Folgen gar nicht abzusehen wären. Denn wenn die roh waltenden Mächte einer zerbrechenden Wirtschaft eines Tages Sparmaßnahmen erzwingen, die das bisher Ertragene um viele Prozent übersteigen, so kann es gar nicht anders sein, als daß dann die Bildungssubstanz bis zur Unerträglichkeit zerrieben wird.

Aber es sollte einer solch düstern Prognose gar nicht bedürfen, um sich ernsthaft mit den Problemen der Bildungspolitik, wie sie durch die Not in ihrer ganzen Breite aufgeworfen wurden, zu beschäftigen. Bildungspolitik sollte immer und zu allen Zeiten von großen, tief durchdachten Prinzipien geleitet werden. In diesen Tagen aber trifft eine Enttäuschung so viele ideal gesinnte Männer und Frauen besonders hart: sie vermögen sehr häufig die Sinnhaftigkeit der behördlich angeordneten Spar- und Abbaumaßnahmen nicht einzusehen. Sie glauben, daß daraus nicht nur keine wesentlichen Ersparnisse, sondern sogar unermesslicher Schaden entsteht. Aus solcher Lage kommt es im besten Fall zu einer Art stiller Resignation, die mit mehr oder weniger stumpfer Geduld ertragen läßt, was man doch nicht ändern kann. Es ist klar, wieviel wertvollste Energie dadurch gebunden wird in einer Zeit, wo nichts so notwendig ist wie der Aufruf der letzten Kräfte, die im Menschen und im Volke stecken. Aber wie die Erfahrung zeigt, ist die Wirkung dieser Art von Sparmaßnahmen eine viel verhängnisvollere: Mutlosigkeit, Verdrossenheit, ja Verbitterung schlimmster Art ziehen in die Reihen der Erzieher ein. Sie werden geradezu unfähig, die Aufgabe zu erfüllen, für die sie da sind, und die gerade jetzt eine besonders gute Lösung erheischt.

Vielfach gewinnt man den Eindruck, als gehe man bei der Beurteilung der Abbaumaßnahmen von der Auffassung aus, die bisher erreichte Bildungshöhe und die zu ihrer Verwirklichung geschaffenen Bildungseinrichtungen seien so wertvoll, daß jeder Abstrich unter allen Umständen als Schaden angesehen werden müsse. Man sieht dann in allen durch die Notzeit erzwungenen Änderungen zu leicht nur oder fast nur Negatives. Schon unser katholischer Optimismus müßte uns vor solcher pessimistischen Betrachtung der Dinge bewahren. Immer hat Gott auch in großen Notzeiten mit den Menschen Großes, Positives vor. Es gilt, die Stimme Gottes zu hören und sich nicht durch das furchtbare Getöse und Gebrause, das unsere Zeit durchzieht, taub machen zu lassen für den Anruf Gottes.

Die Not der Zeit zwingt uns, über die Grundfragen unseres Bildungs- und Kulturwesens ganz ernst nachzudenken. Schon das ist ein Positivum. Waren wir auf dem rechten Wege oder hatte sich nicht manches bereits in

einer Form entwickelt, die zum Verhängnis zu werden drohte? Waren nicht schon laut die Sturmsignale ertönt? Hatte nicht Eduard Spranger¹ den Notschrei von der „Verschulung Deutschlands“ erhoben? Ging nicht ein Klagen und Stöhnen durch das Volk über unser „Berechtigungsunwesen“? Glaubten nicht Industrie, Wirtschaft und Hochschulen einen starken Leistungsrückgang unserer heutigen Schulen feststellen zu müssen? Errechnete nicht die Statistik schon für die nächsten Jahre ein Heer von 120 000 akademisch gebildeten Arbeitslosen, wo nur 10 000—12 000 Neueinstellungen im Jahr möglich sind? Zeigt das alles nicht bereits, so übertrieben im einzelnen die Klagen sein mochten, daß in unserem Bildungswesen manches nicht so war, wie es sein sollte? Und welche Folgerungen zog man aus solchen Feststellungen? Es ist nun einmal so im Menschenleben, daß man den Mut zum radikalen Umdenken erst findet, wenn die Not dazu zwingt.

Diesen Mut aufzubringen und auch Dinge zu sagen, die vielleicht sehr unangenehm klingen und Widerspruch hervorrufen, scheint ein Gebot der Stunde zu sein. Es ist durchaus möglich, daß in diesen Ausführungen das eine oder andere überspitzt gesagt ist, daß es mit Recht Kritik herausfordert. Nur sei um eins schon hier gebeten, daß der Widerspruch nicht bloß negativer Protest bleibe, sondern eine ernste Auseinandersetzung mit den Fragen sei, um die es geht.

* * *

Will man über die Richtigkeit und Zweckmäßigkeit unseres Bildungswesens zu einem klaren Urteil kommen, so muß man einige elementare Grundsätze herausstellen. Eine menschliche Einrichtung ist um so vollkommener, je größer der Effekt ist, den sie erzielt, und je kleiner die Mittel sind, die sie dafür aufwendet. Man kann diesen Grundsatz in einer durchaus mechanistischen und utilitaristischen Weise auffassen und damit etwa zu jener Härte eines kühl berechnenden Kaufmanns kommen, der für Höheres keinen Sinn hat. Aber man sollte doch nicht verkennen, daß dieses Grundgesetz alles menschlichen Tuns auch auf die Bildungs- und Kulturinstitutionen eines Volkes seine Anwendung findet. Das besagt aber, daß ernstlich zu fragen ist, ob die Bildungs- und Kulturziele, die für den einzelnen und die Gesamtheit notwendig sind, mit den Einrichtungen, die wir geschaffen haben, überhaupt, und wenn ja, mit möglichst einfachen Mitteln erreicht werden.

Man braucht das Problem nur so zentral zu sehen, um sofort zu erkennen, wie tiefgreifend die Überlegungen sein müssen, wenn man organische und nicht mechanische Bildungsarbeit treiben will.

Es fragt sich, welches die notwendigen Bildungsziele für die Gesamtheit unseres Volkes sind. Dabei ist von vornherein klar, daß die Begabungen der Menschen ebenso verschieden sind wie die Aufgaben, für die sie eingesetzt werden. Daher vermöchte eine schablonisierende und nivelierende Bildungsorganisation den Notwendigkeiten niemals zu entsprechen.

¹ Die Verschulung Deutschlands. Leipzig (o. J.).

Es kommt vielmehr darauf an, für den einzelnen jenes Maß an Bildung zu schaffen, das ihn in die Lage setzt, die ihm von der Vorsehung und der menschlichen Gesellschaft übertragene Aufgabe möglichst gut und vollkommen zu erfüllen. Es muß also eine innere Korrelation zwischen der Bildung und der geforderten Leistung bestehen. Da eine solche Korrelation niemals mathematische Exaktheit haben kann, solange es sich um lebendige Menschen und lebendige Institutionen handelt, muß die Bildung in einer verständigen Variationsbreite ermöglichen, auch Aufgaben ähnlicher Art mit Erfolg zu übernehmen.

Schon daraus ergibt sich, daß es ein Luxus ist, Menschen um eines bestimmten Bildungsschemas willen, das man aufgebaut hat, jahrelang Schulen besuchen zu lassen, in denen für den ihnen notwendigen Bildungseffekt gar nichts oder vielleicht sogar Negatives erreicht wird. Die sich ständig steigernde Betonung der Notwendigkeit höherer Schulbildung für alle möglichen Berufe ist einer der größten Schäden unseres gesamten Bildungswesens. Ungeheure Mengen an Geld und an geistiger Potenz werden hier zwecklos, ja in vielen Fällen zweckwidrig aufgewandt. Es ist an der Zeit, diese Dinge in aller Gründlichkeit anzupacken und dem Wahnsinn eines falschen Berechtigungswesens und einer falschen rein intellektuellen Schulbildung entgegenzutreten. Wir können uns diesen Luxus unter keinen Umständen weiter erlauben. Wenn die Not hier Wandel schafft, so hat sie wahrlich einen sehr positiven Erfolg gehabt.

* * *

Was aber eine folgerichtige Anwendung dieser Grundsätze bedeutet, erkennt man erst, wenn man etwas in die Einzelheiten hineingeht. Dabei wird man zweckmäßigerweise vier Seiten des Problems getrennt betrachten: die äußere Organisation des Bildungswesens, die Verteilung der Schüler innerhalb unseres Bildungswesens, die Bildungsarbeit selber und die Lehrer.

Man erkennt sofort, daß eine gründliche Auseinandersetzung mit diesen vielfach verflochtenen Fragekreisen den Rahmen eines kurzen Aufsatzes sprengen würde. Es sollen daher zu den einzelnen Fragen auch nur einige grundsätzliche Bemerkungen gemacht werden.

Der Bildungsorganismus muß so einfach und so zweckmäßig gegliedert sein, daß in ihm die beste Möglichkeit besteht, jedem die ihm zukommende Bildung mit kleinstem Mittelaufwand zu verschaffen.

Da kann man zunächst fragen, ob es zur Erfüllung dieses Grundsatzes richtig war, die Schule in einem so ausgedehnten Maß der „öffentlichen Hand“ zu überantworten, wie es bei uns, wo in der Volksschule jedenfalls das staatliche Schulmonopol fast vollständig ist, geschieht. Wer einigermaßen hellhörig ist, vernimmt bereits Stimmen von Menschen, die ihrer Einstellung und ihres Arbeitens wegen die staatliche Schulhoheit sicher nicht gering einschätzen und doch von den sichtbar werdenden „Grenzen“ der Staatsgewalt im Schulwesen sprechen. Man raunt sich zu, daß der „Kulturstaat“, auf den man so stolz war, gar nicht in der Lage sei, all die Aufgaben in dem Maße selber zu betreuen und zu finanzieren,

wie man es als eine Selbstverständlichkeit anzusehen sich geradezu gewöhnt hatte. Schon der Umstand, daß Schuleinrichtungen privater Träger bei gleicher Leistung billiger seien, müsse beachtet werden. Man beginnt darüber hinaus zu spüren, daß jene mit der Verstaatlichung notwendig verbundene Zentralisierung und Verbürokratisierung unseres Schulwesens auch insofern unrentabel ist, als wertvollste Initiative erstickt und schablonisiert wird. Man gewinnt wieder Verständnis für die historische Tatsache, daß die großen Reformideen nicht oder nur selten in den Amtsstuben der Ministerialbürokratie reifen, sondern durchweg dem privaten Erfindergeist und dem nur in der Freiheit sich voll entwickelnden pädagogischen Eros entspringen.

Und ein anderes, das eng mit dieser Fehlentwicklung zusammenhängt: E. Spranger hat es, wie vorhin gesagt, „Verschulung“ genannt. Der Wahn, echte Bildung sei nur durch Schule und zwar nur durch möglichst hoch organisierte Schule zu erreichen, wird immer offener. Die zahlreichen Bildungsmöglichkeiten außerschulischer Art, besonders die der gediegenen Meisterlehre, sind immer mehr in Verruf gekommen. Die Schule des Lebens mit ihrem ungeheuern Reichtum an Möglichkeiten, mit ihren echten Situationen und ihren wahren Entscheidungen, die gewaltige Energie, mit der in harter privater Arbeit sich wertvollste Menschen weiterschulen — alles das wird durch ein oft blasses, fast schemenhaftes künstliches Gebilde, das wir Schule nennen, ersetzt. Die gewaltige Spannung zwischen Schule und Leben ist wohl nie so deutlich geworden wie in dieser Notzeit.

Das will beileibe nicht sagen, daß wir Verächter der Schule wären. Wir halten sie für gut, in zahlreichen Fällen für notwendig. Aber wogegen wir uns wehren, das ist jener „Allmachtsdünkel“, der meint, nur die Schule sei imstande, gebildete und wertvolle Menschen zu schaffen.

Soweit Schule aber notwendig ist, muß sie in einfacher, zweckmäßiger Gliederung auf einen möglichst großen Bildungserfolg angelegt sein. Kann das der Fall sein, wenn in einer geradezu wahnsinnigen Zerfaserung eine solche Fülle von Typen höherer Schulen geschaffen wird, daß selbst der Fachmann kaum noch Zahl, Namen und Unterschiede exakt anzugeben weiß? Wenn die Prinzipien der Typenbildung so wenig klar und verschwommen sind, daß es unmöglich wird, den einzelnen Formen ein scharf geschnittenes Gesicht zu geben? Wenn bei der starken Fluktuation unserer Bevölkerung die Umschulung der Schüler zu den größten Schwierigkeiten führen muß?

In gleicher Weise legt die Not den Finger auf eine andere Wunde. Ist unser Schulwesen ein organisches Ganzes oder vielleicht höchstens ein Rangierbahnhof? Wie steht es um das Verhältnis von Volksschule, Berufsschule, höherer Schule, Hochschule? Hat sich nicht eine Autonomie der einzelnen Schularten herausgebildet, die von organischem Einfügen weit entfernt ist? Und hat man bei aller Differenzierung nicht doch die am notwendigsten geforderten Sonderungen übersehen? Wo bleibt der Raum für das gottlob so große Heer praktisch begabter Menschen in unserem höheren Bildungswesen bei einem Aufbau, der fast ausschließlich

das „intellektualistisch-theoretische Bildungsideal“ bevorzugt? Wo ist Platz für starke künstlerische Begabungen?

Es sind fast alles nur wahllos herausgegriffene Beispiele, die wir hier anführen. Aber man braucht solche Fragen nur zu stellen, um klar zu sehen, worum es geht.

Wenn daher die Not der privaten Initiative neuen Raum schafft, wenn der Staat, statt mit Maximalforderungen alles zu erdrosseln, sich mit Minimalforderungen begnügt, die im Bildungswesen die vom Allgemeinwohl geforderten Notwendigkeiten sicherstellen, wenn darüber hinaus aber dem Schaffensdrang und Erfindungsgeist und Wagemut schöpferischer Pädagogen Wirkmöglichkeiten offen bleiben, müßten wir dann nicht die Stunde der Not segnen? Wenn die außerschulisch erworbene Bildung wieder Kurswert erhält, wenn nicht mehr der nur zu oft „ersessene“ Berechtigungsschein über Wert und Unwert eines Menschen entscheidet, wenn das Prinzip der Lebensbewährung wieder zur Geltung kommt und damit der Ruf vom „Aufstieg der Begabten und Tüchtigen“ endlich seiner hohlen Phrasenhaftigkeit entkleidet wird, dann wird in der Tat manche Trauer in Freude verwandelt.

Und wenn endlich ein klar durchgeführtes Bildungswesen, dessen Struktur jedem, auch dem einfachen Mann des Volkes, durchsichtig ist, das allen unsern Begabungen Entfaltungsmöglichkeiten schafft, von der Not erzwungen würde, wenn in den Typen, nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis eine klare Scheidung zwischen Kernfächern, charakteristischen Fächern und Randfächern einträte, wenn man sich endlich dazu aufraffte, aus unsern Lehr- und Stundenplänen alles, was entbehrlich ist, zu tilgen, wenn man auch den letzten Rest eines „enzyklopädischen Bildungsideals“ aus unsern Schulen ausrottete, peripherische Dinge wirklich peripherisch sein ließe, überflüssige ganz hinausschöbe, so würden wir bald eine Leistungssteigerung in unserem Bildungswesen zu verzeichnen haben, die jeder Wohlmeinende begrüßen müßte.

* * *

Hat uns so die Not den Blick für das rechte Schulgebäude geöffnet, so vermag sie uns auch — richtig ausgewertet — zu helfen, es in einer besseren Weise als bisher mit Schülern zu bevölkern. Alle Welt beklagt die Überfüllung unserer höheren Schulen und das furchtbar anwachsende akademisch gebildete Proletariat. Man jammert über die „Auspowerung“ der Volksschule, über den „Ballast“, den man an Mittelschulen und höheren Schulen mitschleppen muß, und der die Leistungshöhe der Allgemeinheit und vor allem der wirklich Begabten unverhältnismäßig stark drückt. Man hat schon länger eingesehen, daß alles darauf ankommt, die jungen Menschen möglichst früh und möglichst sicher auf die rechten Bildungsbahnen zu bringen.

Diese rechte Auswahl dürfte nun aber viel weniger von richtigem Prüfverfahren abhängig sein, so sehr man jeden echten Fortschritt in dieser Richtung begrüßen muß, als von andern Voraussetzungen. Es gilt, fest eingenistete Vorurteile zu zerstören. Und dazu kann kaum etwas so wirk-

sam beitragen wie die grausame Notwendigkeit. Vor allem muß die einseitige Schätzung des intellektualistisch-theoretischen Bildungsideals gründlich überwunden werden. Heute hat nur der leistungsfähige Mensch Aussicht auf Erfolg. Und man kann in der Tat ein sehr tüchtiger und sogar ein vollgebildeter Mensch sein, ohne je eine höhere Schule besucht zu haben. Die Geschichte und auch unsere Zeit bieten zahllose Beispiele dafür.

Es ist ein weiterer verhängnisvoller Irrtum, daß es das Wohl des Kindes und das soziale Ansehen der Familie erfordert, das Kind über den Stand des Vaters hinaus in einer höheren Schule erziehen zu lassen, selbst wenn dazu ebensowenig die finanziellen wie die anlagemäßigen Voraussetzungen vorhanden sind. Was soll aus den achtbarsten und wertvollsten Ständen und Berufen werden, wenn sie alle ihre Begabten für andere Berufe erziehen, statt wenigstens einen großen Prozentsatz zur Führung, Verbesserung und Höhergestaltung des eigenen Standes zu verwenden? Wäre es nicht ein Segen, wenn die elende Verkuppelung von sozialem Aufstieg und sog. höherer Bildung, durch die das Denken unseres Volkes so furchtbar verwirrt ist, durch die Not zerrissen würde?

Aber all das wird nie erreicht, wenn die Auslese bei einem negativen Entfernen ungeeigneter Schüler aus falschen Bildungsbahnen stehen bleibt. Wer gilt bis heute für ungeeignet? Sind es etwa alles Dummköpfe und unbrauchbare Menschen, die heute mit der „Quartareife“ oder ähnlich die höhere Schule „wegen Mangels an Begabung“ verlassen müssen? Viele von ihnen sind auf Gebieten, die die bisherige höhere Schule nicht beachtete und schätzte, wenigstens mittelbegabt, manche hochbegabt. Sie leiden entsetzlich unter dem drückenden Joch einer ihrer Anlage widersprechenden Schulart. Ungemein viel Lebensmut verkümmert in ihnen, sehr oft erwerben sie sich Minderwertigkeitskomplexe für ihr ganzes Leben. Wäre man nicht so unvernünftig, in jedem über das Mittelmaß leistungsfähigen Volksschüler einen Anwärter auf die sogen. höhere Bildung zu sehen, so würde man zahlreiche Menschenkatastrophen verhindern, und viel kostbares Saatgut unseres Volkes würde prächtig gedeihen.

Dazu ist aber notwendig, daß unser Volk wieder Vertrauen zur Volksschule bekommt. Das wird nur der Fall sein, wenn sie etwas leistet. Aber das genügt nicht. Es muß dazu kommen, daß Wirtschaft und Industrie und staatliche Behörden den guten Volksschüler wieder schätzen, daß sie ihn in Stellen nehmen, in denen er vorwärts kommen kann, daß sie ihn grundsätzlich dem jungen Menschen mit zwei halben Bildungen (etwa Grundschule und „Untertertiareife“) vorziehen. In weiten Kreisen der Wirtschaft beginnt diese Erkenntnis zu dämmern. Der mit viel weniger finanziellem und personellem Aufwand herangebildete gute Volksschüler leistet mehr als der „Abiturient der Quarta“.

Und weiter. Wie viele Jungen und Mädchen sind zwar für die theoretische Laufbahn der höheren Schule nicht oder höchstens mittelmäßig geeignet! Aber es stecken in ihnen wertvolle Anlagen anderer Art, die heute nur zu oft verkümmern. Volksschulbildung reicht in der Tat für manche Berufe nicht aus. Es muß für die praktisch Veranlagten eine

weiterführende geschlossene Bildungsmöglichkeit geboten werden. O II- oder UI- oder gar O I-Reife taugt nicht dazu, weil sie ihrem Wesen nach einen Bildungstorso vermitteln muß. Bildung aber ist nur dann wertvoll, wenn sie einheitliche Ganzheit darstellt. Sie darf nie mit einem Septimakkord abbrechen. Wir brauchen daher „Mittelschulen“ für die praktischen Berufe, die nicht höhere Schulen mit quantitativ herabgesetzten Zielen sind, sondern die aus einem völlig anders gearteten Bildungsideal heraus ihre Arbeit gestalten. Sie müssen von den konkreten Dingen des Lebens ausgehen und in ihnen soviel an theoretischer Durchleuchtung erarbeiten, als zur geistigen Beherrschung der praktischen Lebensvorgänge notwendig und nützlich ist. Sie werden also nicht wie die höhere Schule vom Wissenschaftssystem ihren Ausgang nehmen, sondern von der konkreten Praxis des Lebens.

Es werden durchgreifende Maßnahmen erforderlich sein, wenn eine solche Umschichtung unserer Schulen durchgeführt werden soll. Das wird nicht ohne Härte möglich sein, aber es ist als Vorbedingung besserer Leistung notwendig. Und wenn unser Volk die Sinnhaftigkeit solcher Eingriffe klar sieht, ist es auch bereit, sie mitzumachen.

* * *

Unsere heutige Schularbeit leidet an einem Zwiespalt, der bislang nicht ausgeglichen ist, und in dem zweifelsohne der Grund für manche Klagen und Anklagen liegt. In engem Anschluß an bildungstheoretische Erwägungen und Entwicklungen unserer Zeit hat die Schule einen großen Wandel durchgemacht: von der „Lernschule“ zur „Arbeitsschule“, von der Schule der „Rezeption“ zur Schule des „schöpferisch gestaltenden Menschen“, von der Schule des „Impressionismus“ zur Schule des „Expressionismus“, von der Schule des „mechanischen Drills“ zur Schule „produktiven Erlebens“, von der Schule der „Einseitigkeit“ zur Schule der „Ganzheit“, von der Schule der „Fähigkeitsentwicklung“ zur Schule „totaler Menschenbildung“: so oder ähnlich läßt sich die Entwicklungslinie kennzeichnen. Niemand wird leugnen, daß in Reaktion gegen frühere Einseitigkeit und Erstarrung wertvolles Neues angestrebt wurde. Niemand kann vernünftigerweise erwarten, daß die Ergebnisse schon beim ersten Versuch allseitig befriedigen. Viel weniger wird man heute, wo die Klagen so vernehmlich werden, zu dem billigen Rezept raten, die Entwicklung etwa 30 Jahre zurückzuwerfen und die „guten“ Ergebnisse der damaligen Zeit „sicherzustellen“.

Aber es geht ebensowenig an, die Klagen als unbeachtlich beiseitezuschieben. Dafür sind sie zu eindringlich und ernst und kommen von zu vielen Seiten. Die neue Schularbeit ist mit einem sehr begreiflichen Schwung auf das Neue, das als Ideal vor ihr stand, zugegangen und hat dabei vieles Alte, was zweifelsohne gut und notwendig war, zu wenig beachtet. Sie hat auch — ein Verhängnis vieler kulturellen Bestrebungen in einer Zeit mit einem so rasenden Tempo der Entwicklung — mit dem allgemeinen Vorwärtsstürmen nicht Schritt halten können. Aber man darf sich nicht wundern, daß man in so harter Notzeit ernst die Frage erhebt,

was „erleben“, „gestalten“, „formen“ bedeuten, wo das harte Muß befiehlt, wo die Substanz in Frage steht. Regiert nicht „moderne Sachlichkeit“ die Stunde? Heißt das Losungswort nicht exakte Leistung und vollgültiges Können? Müssen wir vom jungen Menschen nicht vor allem wieder erwarten, daß er sicher rechnen, richtig schreiben, klar denken kann? Ist nicht treue Pflichterfüllung in diesen Tagen wertvoller als die Fähigkeit, ein noch so elegantes Feuilleton zu schreiben? Werden nicht alle diese zarten, nur dem Erlebnis folgenden, der subjektiven Laune gehorchenden Menschen von dem grausamen Kampf ums Dasein zertreten werden?

Es fehlt der neuen Schule die Synthese der Leistung, wie sie das Leben gebieterisch heischt, mit der totalen Menschenbildung, wie wir sie ebenso energisch wollen müssen. In dem heraufziehenden Bildungsideal „gestalteter Sachlichkeit“ ist theoretisch diese Synthese gegeben. Nicht bloß nüchterne Sachlichkeit, sondern geformte, zum Fortschritt geeignete, auf Neuentdeckung eingestellte Sachlichkeit praktisch zu erreichen, ist die große Aufgabe und Leistung, die unsere Zeit von der Schule erwartet.

Wenn erst die Schule, wie es oben gefordert wurde, in ihrer innern Struktur und ihrem Aufbau wieder ein klares Gesicht erhalten hat, wenn statt der „multa“ das „multum“ konsequent die ganze Schularbeit beherrscht, wenn die notwendigen Dinge wieder an ihrer Stelle stehen und unter allen Umständen sichergestellt werden, wenn darüber hinaus der Schüler nicht mit unverdauten Wissensbrocken gemästet wird, sondern wenn er zu Selbständigkeit, zu kritischem Urteil, zur Verachtung jeglicher Phrase, zu folgerichtigem Denken und Wollen, zu einer stark entwickelten „Wendigkeit“ erzogen wird, dann wird die Schule wieder als einer der wichtigsten Faktoren des Aufstiegs und Fortschritts in unserem gesamten Volk geachtet und geschätzt werden.

Keine Frage, daß solche Ziele in stark überfüllten Klassen mit überarbeiteten und ressentimentgeladenen Lehrern niemals erreicht werden können. Aber wenn man organisch spart, braucht man nicht zu unverantwortlichen Klassenfrequenzen zu kommen, braucht man nicht eine Nivellierung und Reduzierung unserer Bildung mitzumachen, die sich sicher einmal am Gesamtvolk bitter rächen wird, braucht man den Lehrern nicht ein Stundenpensum aufzubürden, das sie erdrücken muß. Stärkt uns vor allem die gute leistungsfähige Volksschule, in der Menschen mit klarem Wissen und geschultem Können, mit Pflichttreue und Energie, mit starkem Lebenswillen und großer Aufgeschlossenheit heranwachsen! Das scheint uns einer der wesentlichsten Punkte aller Bildungspolitik in dieser Notzeit zu sein. Bei der Sitzung des „Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht“ im Oktober letzten Jahres bestand bei all den verschiedenen Interessengruppen in keinem Punkte so starke Einstimmigkeit wie hier.

Nur eine solche Volksschule schafft die gute Bildung für die Gesamtheit unseres Volkes, die zu keiner Zeit, wenn wir vorwärts kommen wollen, notwendiger ist als heute. Sie bietet der höheren Schule den Unterbau, ohne den ihre ganze Arbeit fundamentlos bleibt. Sie wird auf die Umgestaltung unseres gesamten Bildungswesens von entscheidendem Ein-

flusse sein und auch die höhere Schule zu einer Leistungsschule im Sinne der „gestalteten Sachlichkeit“ machen. Die Reform von 1924/25 braucht in ihren wertvollen Elementen nicht bedroht zu sein, ja man kann sich durchaus eine Entwicklung denken, die die zahlreichen theoretisch richtigen Ansätze erst folgerichtig durchführen, manche Verstiegenheit ausgleichen und so erst zu einer echten Neugestaltung unserer höheren Schule führen wird.

* * *

Alle Schule aber hängt schließlich und letztlich vom Lehrer ab. Katastrophal haben sich die mechanischen Sparmaßnahmen für den Lehrerstand ausgewirkt. Der jungen Lehrergeneration, von der Treffliches zu erwarten war, wenn sie in Verbindung mit älteren erfahrenen Kollegen an ihre große Aufgabe heranging, hat man in einer unverständlichen Weise die Tore der Schule geschlossen. Wie soll die Schule schwierige Aufgaben lösen, wenn ihr nicht junges Blut zugeführt wird? Und wenn erst die Lehrerschaft durch zum Teil jahrelange Tätigkeit in Fremdberufen innerlich ihrem Berufsethos fast vollständig entfremdet ist, wie soll dann jener Lehrer Tag für Tag an die Lösung schwierigster Fragen mit dem starken Optimismus und dem „großen Humor“ herantreten, wie es die neue Leistungsschule fordert?

Aber der Lehrer muß auch für seine Aufgabe besonders vorbereitet sein. Die wichtige Frage der Lehrerbildung für die Lehrer aller Schularten muß heute neu gestellt werden. Wir hatten in Preußen für die Volksschullehrer den großzügigen Versuch der Pädagogischen Akademie. Von 15 werden 8 geschlossen. Und Ostern 1932 werden auch die 7 bleibenden keinen neuen Studenten aufnehmen können, was für die Kontinuität des Versuches nicht unbedenklich sein dürfte. Niemand verkennet, daß die neue Lehrerbildung ihre Mängel hat. Man weist vor allem darauf hin, daß sie die für die Leistungsschule unbedingt notwendige Beherrschung des Volksschulstoffes bislang nicht in dem wünschenswerten Maß zu geben vermochte. Es wird ernster Überlegung und weiterer Versuche bedürfen, um zu erproben, ob in dem eng gesteckten Rahmen von vier Semestern der Volksschullehrer gebildet werden kann, den man getrost an die erschwerten Aufgaben der Schule der Notzeit zu setzen vermag.

Nicht weniger schwierig ist die Lage für die Lehrer an andern Schulen. Für die Berufsschule hat man in der neuesten Zeit berufskundliche Institute eingerichtet, ein Versuch, der auf den ersten Blick nicht gerade den Eindruck einer innern Einheit und Geschlossenheit macht. Und doch braucht besonders die Berufsschule, wenn sie ihrer wichtigen Aufgabe gerecht werden soll, einen einheitlich durchgeformten tüchtigen, von starkem Lebenswillen durchpulsten Lehrer. Die große Not der jüngeren Lehrergeneration an den höheren Schulen, das stete Nachwachsen von Anwärtern, die keine Beschäftigung finden können, zwingt dazu, der Frage der Philologenausbildung erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken. Die Synthese zwischen tüchtigem fachmännischem Wissen und einer starken pädagogischen Einstellung, die der Lehrer der höheren Schule niemals notwen-

diger gehabt hat als heute, wird anerkanntermaßen in der bisherigen Ausbildung der Philologen nur unvollkommen erreicht. Auch hier liegen also für die Kulturpolitik wichtige positive, konstruktive Aufgaben, die mit mechanischem Sparen keineswegs gelöst werden.

* * *

Wir haben bisher in unsern Darlegungen die Bedeutung von Weltanschauung und Religion für die neue Bildungsarbeit nicht berührt. Es ist charakteristisch für die Geisteshaltung gewisser Gruppen, daß jener Bildungsliberalismus, dessen theoretische und praktische Unmöglichkeit aller Welt immer mehr offenbar wird, mit einer großen Unbekümmertheit nicht nur an seinen bisherigen Forderungen der Simultanisierung des Schulwesens festhält, sondern auch glaubt, im Namen der Sparsamkeit Zusammenlegungen von Schulen verschiedener Weltanschauungen fordern zu müssen. Die bildungstheoretischen Erörterungen der letzten Jahre zeigen, wie eng echte Bildungsarbeit mit klarer Weltanschauung verbunden ist. Aber diese Erörterungen finden in der Presse liberaler Kreise, wie es scheint, kaum Beachtung. Und doch bedürfte es eines nur geringen Nachdenkens, um zu sehen, daß die Bildung des jungen Nachwuchses der Notzeit wenigstens ebenso stark ein tiefes und lebendiges Ethos wie einen entfalteten und weitgeöffneten Logos aufweisen muß. Nichts fordert das Ideal der „gestalteten Sachlichkeit“ dringender als eine vollendete Universalität und Geschlossenheit. Die aber kann unmöglich durch ein mosaikartiges Zusammenfügen noch so trefflicher Bildungselemente erreicht werden, sondern sie wächst nur, wenn ein umfassendes und klares Form- und Strukturprinzip alles zur organischen Einheit ordnet. Daher ist es eine Forderung der Notzeit, die auch im Namen der Sparsamkeit erhoben werden muß, die stärksten Kraftquellen einheitlich geschlossener Bildung, wie sie in der Idee der Bekenntnis- und Weltanschauungsschule sprudeln, nicht zu verschütten. Je stärker die Menschen in ihrer Weltanschauung verwurzelt sind, je weltoffener diese Weltanschauung ihren Blick macht, je tiefer sie den gesamten Menschen erfaßt, um so besser sind die Voraussetzungen für die von uns geforderten Leistungen unseres Schulwesens.

* * *

Es kommt also in dieser Stunde der Entscheidung alles darauf an, an Stelle einer mechanistisch-negativen Bildungs- und Kulturpolitik eine organisch-produktive zu setzen. Man muß fest vor Augen halten, daß Bildungspolitik vor allem aus Bildungskategorien gestaltet werden muß², daß daher außerbildungsmäßige Einflüsse, die in diesen Nottagen die Schule und das Bildungswesen in den Dienst machtpolitischer Interessen stellen wollen, energisch zurückgewiesen werden müssen. Es ist ebenso dringend notwendig, den Primat der Kultur auch in dieser Zeit, in der das Denken der Menschen von Wirtschaftssorgen erfüllt ist, zu behaupten.

² Vgl. dazu die Ausführungen von W. Flitner, Zur Kulturpolitik der Notzeit (Die Erziehung 7 [1931] S. 148—158).

Das wird aber nur möglich sein, wenn ein klares positives Bildungsprogramm entwickelt und mit Zähigkeit allen Widerständen zum Trotz in die Wirklichkeit übersetzt wird.

Die Bildungspolitik steht an einem Wendepunkt. Die Not zwingt, energisch das Steuer der Entwicklung herumzuwerfen. Unser Volk kann sich keinen Luxus, aber auch kein langes Experimentieren leisten. Die sachlichen Notwendigkeiten echter Bildungssubstanz heischen gebieterisch Erfüllung. Wieviel für echten Fortschritt wäre nicht schon erreicht, wenn alle Bildungspolitiker zu einer sachlichen Einstellung gelangten, in der die Idee der echten Bildung wieder Maßstab für alle Entscheidungen wird! Dann wird eine gründliche Scheidung des Weizens von der Spreu möglich sein, und dann wird sich zeigen, daß man mit viel geringerem Aufwand an Geld unserem Volke eine bedeutend bessere Bildung zu schaffen vermag als bislang.

Jugenderinnerungen

Von Erich Wasmann S. J.

(† 27. Februar 1931).

Otto Pfülf hat im 53. Bande (1897) der „Stimmen aus Maria-Laach“ unter dem Titel „Friedrich Wasmann als Künstler und Konvertit“ ein ebenso wahres wie schönes und pietätvolles Porträt meines seligen Vaters entworfen. Aber manches, was gleichsam zu den individuellen Zügen eines ganz naturgetreuen Bildnisses gehört, und was mein Vater in seiner Autobiographie teils aus Bescheidenheit verschwiegen, teils überhaupt erst später erlebt hat, ist noch zu ergänzen. Und das sind gerade die menschlichen Züge seiner Künstlernatur.

Nicht sein Sohn, sondern ein Fremder, der norwegische Maler Bernt Grönvold, war es, der 1896 meinen Vater, zehn Jahre nach seinem Tode, durch die Herausgabe seiner Autobiographie¹ vor der Welt zu Ehren brachte. Das mag vielleicht manchem als Mangel an kindlicher Pietät meinerseits erscheinen. Aber ich wäre dazu gar nicht imstande gewesen. Als ich, bereits mit 16 Jahren (1875), in die Gesellschaft Jesu eintrat, besaß ich überhaupt noch nicht die geistige Reife, um das Leben meines Vaters zu verstehen, geschweige denn, um es künstlerisch zu würdigen. Später wurde ich im Orden ein „Ameisenpater“, dem das Gebiet der Kunst ein Buch mit sieben Siegeln blieb. Mit dem Verständnis des Lebens meines Vaters steht es allerdings jetzt etwas besser als vor 37 Jahren, obwohl ich von 1875 bis zu seinem Tode (10. Mai 1886) nur noch in brieflichem Verkehr mit ihm blieb. Was ich an meinem guten, edlen Vater gehabt hatte, begriff ich erst recht, als ich ihn durch den Tod verlor.

¹ Friedrich Wasmann. Ein deutsches Künstlerleben, von ihm selbst geschildert. Herausgegeben von Bernt Grönvold. 4^o (VII u. 188). Mit Abbildungen u. 28 Tafeln. München 1896, F. Bruckmann. — Eine neue Ausgabe ist 1915 im Inselverlag zu Leipzig erschienen. 8^o (214) Mit 107 Lichtdrucktafeln. — Was jetzt hier als Jugenderinnerungen veröffentlicht wird, hat P. Erich Wasmann 1912 in Valkenburg (Holland) geschrieben.