

Schulreform - Stand und Auftrag

Nach dem ersten Weltkrieg erfüllte eine Welle pädagogischen Reformwillens das öffentliche Leben. Die Artikel 142 bis 150 der Weimarer Verfassung schienen den Weg frei zu machen für eine in ihren Grundzügen einheitliche deutsche Schule und für die Forderung „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten“ (Art. 146 Weimarer Verfassung). Von dem vielen ernstesten und heißen Wollen der damaligen Zeit ist als bleibendes Ergebnis nur geblieben: Die gemeinsame Grundschule.

Das Grundgesetz enthält nur einen einzigen Artikel (7), der sich mit dem Schulwesen befaßt. Die Angelegenheiten des Schulwesens sind Sache der Länder. Ihre Kulturhoheit ist umstritten. Es zeichnen sich mancherlei Bewegungen ab, die zum Ziele haben, die zwischen den Ländern aufgerichteten Mauern im Bildungs- und Erziehungswesen abzutragen und einem sinnvollen, jeden Schematismus und jede Uniformierung vermeidenden Neuaufbau Platz zu machen. Diese Bemühungen kommen nicht nur aus der pädagogischen Welt, sie werden von der Öffentlichkeit getragen und unterstützt und haben am 5. und 6. Februar 1954 bei der Zusammenkunft der westdeutschen Ministerpräsidenten in München zu bestimmten Forderungen geführt.

Der jetzige Stand

1. Die *Dauer* der Grundschulzeit in den zehn Ländern ist uneinheitlich. Hier erstreckt sie sich auf vier, dort auf sechs Jahre. Vier Jahre besuchen die Kinder die Grundschule in Bayern, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Hessen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und seit dem 11. April 1954 teilweise auch wieder in Hamburg. Berlin und Bremen haben die sechsjährige Dauer, Schleswig-Holstein hat erst vor zwei Jahren von sechs auf vier Jahre gewechselt. Je nach der politischen Kräfteverteilung in den Ländern wird diese Frage zum Politikum — zum Schaden der Schule.

Die *Schulform* — hier ist nur die Volksschule gemeint, weil die höhere Schule das Gemeinschaftsprinzip als etwas Selbstverständliches unbestritten besitzt — ist ebenfalls uneinheitlich. In einigen Ländern gibt es Gemeinschafts-, in anderen Bekenntnisschulen. In drei Regierungsbezirken von Baden-Württemberg, d. h. für $\frac{5}{6}$ der Kinder, gibt es nur die christliche Gemeinschaftsschule, im Regierungsbezirk Württemberg-Hohenzollern bestehen alle drei Formen (christliche Gemeinschaftsschule, katholische und evangelische Bekenntnisschule). In Niedersachsen soll die Gemeinschaftsschule zur Regel werden. Hessen, Hamburg, Bremen, Schleswig-Holstein und Berlin haben Gemeinschaftsschulen. 80 vH der Bevölkerung in Schleswig-Holstein sind evangelisch, die katholische Minderheit hat noch nie Bekenntnisschulen gefordert. Anders ist es in Rheinland-Pfalz. Dort wurden die Bekenntnisschulen von vor 1933 wiedererrichtet. Nordrhein-Westfalen hat alle drei Schulformen auf Grund eines Schulgesetzes, das mit 110 von insgesamt 215 Stimmen des Landtages beschlossen wurde. Bayern hat nur Bekenntnisschulen.

Das *Elternrecht*, diese umkämpfte Frage über die Bestimmung der Schulform der Volksschule nur durch die Eltern, ist bestimmendes und gesetzlich festgelegtes Prinzip in Nordrhein-Westfalen, im Regierungsbezirk Südwürttemberg-Hohenzollern, in besonderer Form in Rheinland-Pfalz, es ist in Niedersachsen heftig umkämpft.

Unübertrefflich bunt ist die *Vorbildung der Lehrer*, hier wieder besonders der Volksschullehrer. Es gibt 12 pädagogische Hochschulen, 20 pädagogische Akademien, sieben pädagogische Institute, 16 Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten und weitere 16 Lehrerinnenbildungsanstalten privater Natur in Bayern. Gemeinsam werden die Lehrer vorgebildet in Hessen, Schleswig-Holstein, Bremen, Berlin und Niedersachsen, nach Bekenntnissen getrennt in Rheinland-Pfalz; in Nordrhein-Westfalen gibt es fünf katholische, drei evangelische und zwei simultane Anstalten. In Baden-Württemberg ist, mit Ausnahme

des Regierungsbezirks Südwürttemberg, die Lehrerbildung simultan, im Regierungsbezirk Südwürttemberg der Unterbau nach Bekenntnissen getrennt, der Oberbau gemeinsam. In Bayern ist der Kampf um die Lehrerbildung im Gange. Hamburg läßt seine Volksschullehrer über die Hochschule heranbilden.

Der Katalog der weiteren Unterschiede auf dem schulorganisatorischen Gebiet ist groß und kaum übersehbar.

2. Nicht minder groß ist die Verschiedenheit auf dem inneren, dem wesentlichsten Sektor des Schulwesens. Wohl sind die Erziehungsziele in den Verfassungen der Länder in eindrucksvollen Formulierungen niedergelegt, doch ist die Gemeinsamkeit des deutschen Erziehungszieles in der Ländervielfalt verlorengegangen, weil nur die Länder alle Zuständigkeiten auf dem Gebiete des Schulwesens haben. Es ist in diesem Rahmen nicht möglich, erschöpfend auf die vorhandenen Unterschiede einzugehen, eine Aufzählung der Verschiedenheiten soll genügen: Neuntes und zehntes Schuljahr, Mittel-, Aufbau-, Realschulen, Förderung der Begabten, Abbau der Stofffülle in den Lehrplänen, Ausleseverfahren für den Übertritt in die weiterführenden Schulen, Übergangsmöglichkeiten in andere Schularten, Leistungsprinzip in der Schule, Unterrichts- oder Erziehungsschule, Weckung und Pflege der musischen Kräfte, staatsbürgerliche Bildung, Entwicklung der religiösen Werte und sittlichen Maßstäbe, Gesamt- oder Fachunterricht, lebensnaher Unterricht oder Systematik der einzelnen Fächer, Mitgestaltung des Schullebens durch die Schüler, Mitverantwortung der Eltern am schulischen Leben usw. Eine sehr bedeutsame und entscheidende Frage für Eltern und Lehrer ist, wieweit sie um der ihnen anvertrauten Kinder willen trotz bestehender Gegensätze in Glaubens- und Weltanschauungsfragen so zusammenwirken können, wie die gemeinsame praktische Erziehungsarbeit es verlangt. Soll das Leben in der Schule durchgängig und auf allen Gebieten vom Geist der Glaubensüberzeugung getragen und gestaltet sein, soll positive Toleranz in der religiösen Erziehung walten und sollen die großen Gemeinsamkeiten, die Trennungen überspannend, bestimmende Grundsätze sein? Welchem Erziehungswert gehört im Konfliktfall der Vorrang: der Prägung durch eine bestimmte, in sich geschlossene Weltanschauung oder der Hinführung zur positiven, dem Andersdenkenden gegenüber aufgeschlossenen Toleranz, die nicht Skeptizismus ist, sondern geprägt ist vom Ringen um die Wahrheit, vom Mut zur Unvollkommenheit menschlichen Erkennens, von der Geduld im Bemühen um die Wahrheit und im Kampf gegen den Irrtum, von der Bereitschaft zu gegenseitiger menschlicher Hilfe in diesem Kampf? Es ist bekannt, daß gerade dieses Problem die Geister scheidet und tief bewegende, weit über das eigentliche schulische Anliegen hinausreichende Kämpfe aller Art auslöst.

Nach Jahren müder Resignation und im Zeichen hemmender Restauration ist in der letzten Zeit wieder eine frische Brise auf dem Gebiet der Schulreform, der äußeren und inneren, aufgekommen. Sie kommt hauptsächlich aus der pädagogischen Welt und sucht Echo und Gefolgschaft bei den verantwortlichen Stellen des Staates, der breiten Öffentlichkeit, den Eltern, der Wirtschaft, den Verbänden, der Gesellschaft überhaupt.

Die Bewegung der Schulreform ist umfassend, und ihre Kennzeichnung und Zielsetzung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Sie hat weit zurückreichende Wurzeln und kann auch nicht von heute auf morgen „erledigt“ werden. Sie ist eine lange währende Aufgabe und wird nie vollständig gelöst, ihr Ziel wird nie ganz erreicht werden können, weil der rasche Wandel der gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse immer wieder neue Ausblicke und dadurch andere Nahziele aufstellt. Es kann auch nicht der Zweck einer gesunden und fruchtbaren kulturellen Bewegung sein, im Sinne eines totalitären Beschlusses das Ziel zu bestimmen und vorhandene Machtmittel zum Erreichen dieses erkannten Zieles einzusetzen. Das können sich Diktaturen erlauben, mit Demokratie verträgt sich ein solches Tun nicht.

Aus dem großen Gebiet der Schulreform wird in dieser Betrachtung das der allgemein bildenden Schulen — im engeren Sinne der Volks- und höheren Schule — ausgewählt.

Der Ausgangspunkt

Die gesellschaftlichen Verhältnisse sind im Umbruch, überkommene Ordnungen und Bindungen sind aufgelöst, der moderne Arbeitsprozeß weist dem einzelnen nur noch eine Teilfunktion innerhalb des Ganzen zu, die Technik ist ein wesentlicher Bestandteil unseres Lebens, und der einzelne hat aufgehört, dauernd Glied der einzigen Gruppe zu sein, in die er hineingeboren wurde. Die Lebensformen der heutigen Gesellschaft bringen ihn notwendig in Kontakt mit anderen gesellschaftlichen Gruppen, zwingen ihn zur Auseinandersetzung mit ihm fremden Problemen, was für ihn wohl größere Weite, aber auch den Verlust der Geborgenheit bedeutet. Die großen Organisationen politischer, wirtschaftlicher und religiöser Art benötigen Massen, um ihre Interessen durchzusetzen. Dadurch werden Managertum und ein „Apparat“ nötig, die in sich die Gefahr tragen, daß die eigene Urteilskraft und die eigene Entscheidungsfähigkeit des einzelnen verkümmert und erstickt. Manche erzieherischen Ordnungen und Lebensformen der Familien sind aufgelöst, ihr bergender Raum ist eingeschränkt. Zeitung, Rundfunk, Kino, Fernsehen fördern den Massenverbrauch seichter „Geistesware“ und machen Wertempfinden und sittliches Bewußtsein des einzelnen unsicher. Der einzelne wird immer schwerer instand gesetzt, das Kräftespiel und die Ziele der Machtgruppen zu durchschauen und zu beeinflussen, obwohl er für die politischen Entscheidungen mitverantwortlich ist. In dieser Lage muß die Schule heute zu ihrem Unterrichtsauftrag zusätzliche Aufgaben übernehmen, die früher von gewachsenen Lebensordnungen geleistet wurden. Es genügt nicht mehr, um der Menschenwürde willen, daß der Schüler rechnen, schreiben und lesen lernt, daß andere zu besonderen Spezialisten auf einem Fachgebiet ausgebildet werden und daß alle nur Werkzeuge eines großen Mechanismus sind, ohne daß die einfachen sittlichen Tugenden des Miteinanderlebens entwickelt, ohne daß er nach dem Maß seiner Kräfte an die Bereiche des geistigen Lebens herangeführt wird, ohne daß er unter Verzicht auf die Systematik und Enzyklopädie des Wissenstoffes mit Modellstoffen vertraut gemacht wird, an denen er lernt, wie man lernt, an denen die Denkfähigkeit geschult, die Grenzen erkannt und Fähigkeiten erworben werden, den sich weitenden Aufgaben und Fragen seines Lebens mit Erfolg gegenüberzutreten.

Es kann aber nicht die Aufgabe der Schule sein, nur eine aufs rein Utilitaristische, Praktisch-Nützliche, Wirtschaftlich-Technische ausgerüstete Bildungsstätte zu sein. Die Kräfte des Gemüts und der Phantasie sind in der Erkenntnis, daß sie mit zur Erfüllung und zum Bestand menschlicher Aufgaben und menschlichen Wesens gehören, zu entwickeln und zu vertiefen. Verpflichtende Aufgabe der Schule ist, die Leibesübungen als körperliche und geistige Kräfte frei machende Bildungsmacht zu pflegen und zu fördern. Eine Erziehung, die den ganzen Menschen umfaßt, muß ebenso die religiösen Kräfte des Kindes wecken und zur bestimmenden Haltung entwickeln. Sie kann dabei nicht an der Tatsache vorbeigehen, daß die Menschen unserer Zeit in ihrem Glauben und in ihren Überzeugungen nicht übereinstimmen. Sie soll deshalb dem Kind die ernsthafte Begegnung mit dem Andersdenkenden und Andersgläubigen schenken, es anhalten, dem anderen Partner in Achtung und Toleranz zu begegnen, ihn zu achten und zu verstehen. Kein Kind soll und darf in seiner religiösen Entwicklung in einen Zwiespalt gebracht werden, dem es seelisch und geistig noch nicht gewachsen ist. Wo der Lehrer aus irgendwelchen äußeren Gründen oder solchen der Existenzhaltung zu opportunistischem Verhalten gezwungen ist, wird der Zugang zum Religiösen verfälscht. Darum darf ein Lehrer weder rechtlich noch faktisch gezwungen werden, gegen seine innerste Überzeugung zu arbeiten.

Über diesen Erkenntnissen und den dadurch bedingten Zielsetzungen steht die alles überspannende Forderung, daß jedem Kind um seines Eigenrechtes ein seinen Fähigkeiten gemäßer Bildungs- und Berufsweg geöffnet sein muß. Diese Forderung ergibt sich aus der Idee der sozialen Gerechtigkeit. Ihre Verwirklichung schafft zugleich die Voraussetzung

dafür, daß das demokratische Gemeinwesen nicht nur aus der Alleinverantwortung einer Elite lebt, sondern getragen wird von der Mittätigkeit und Zusammenarbeit aller seiner Glieder.

Praktische Folgerungen

Die überlieferten Formen der Schule — Volksschule, höhere Schule, Berufsschule, Hochschule — mit ihren getrennten und trennenden Bildungswegen und Bildungszielen, können die aus den veränderten Verhältnissen der Gegenwart neu gestellten pädagogischen Aufgaben nicht mehr oder nur unvollkommen erfüllen. Das fertige Leitbild für eine durchgreifende Reform des gesamten Schulwesens ist und kann noch nicht geschaffen sein, Verantwortung und Achtung vor dem Kind als werdender Persönlichkeit verbieten die Inangriffnahme noch nicht ausgereifter Lösungen und zwingen dazu, Staat und Gemeinden die Aufgabe zu stellen, in Zusammenarbeit mit Lehrern und Vertretern der Wissenschaft Schulversuche zu fördern, die geeignet sind, den Umbau des gesamten Schulwesens einzuleiten.

„Für das gesamte Schulwesen ist ein in seinem Kern einheitlicher Bildungsplan zu fordern, der der geistig-seelischen Entwicklung der Jugendlichen Rechnung trägt, eine gemeinsame Bildungsgrundlage für alle Staatsbürger sichert und den Übergang von einer Schulart zu anderen ermöglicht. Diese Forderungen können nur in einem Schulwesen erfüllt werden, das in sich ein *unteilbares Ganzes* bildet. Keines seiner Glieder darf gegenüber den anderen bevorzugt oder benachteiligt werden“ (aus den Programmatischen Grundsätzen der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände — Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und Bayerischer Lehrerverein, beschlossen 1954 in Bielefeld).

Für Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr an sind Kindergärten einzurichten, deren Besuch freiwillig ist. Die Schule selbst gliedert sich in *Unterbau* (Grundschule), *Mittelbau* (heutige Volksschule, Mittelschule, höhere Schule) und *Oberbau* (heutige Volksschule, Mittelschule, höhere Schule und berufsbildendes Schulwesen).

Der *Unterbau*, die gemeinsame Grundschule, ist heute allgemein anerkannt. Die Grundschule hat sich bewährt. Unterschiedliche Auffassungen sind vorhanden über die Dauer der Grundschule: vier- oder sechsjährig. Sie gründen sich auf Überlegungen verschiedenster Art. Sollen die Anlagen eines Kindes bestimmend sein für den Bildungsweg, so muß die Hinlenkung auf diesen Bildungsweg vorsichtig vorgenommen werden. Es ist nach der schulpraktischen Erfahrung eine Tatsache, daß über die *Begabungshöhe* eines Kindes schon im ersten Schuljahr eine Aussage gemacht werden kann. Fast unmöglich ist eine solche über die *Begabungsrichtung* nach dem vierten Grundschuljahr. In der Praxis richtet sich die Auslese nach dem vierten Grundschuljahr vorwiegend nach der Unterscheidung der intellektuellen Höhe der Begabung. Vielfache Fehlentscheidungen sind vorhanden, wenn nach dieser Methode vorgegangen wird. Unterschiede im Entwicklungstempo und in der erzieherischen Pflege, die das Kind in seinen ersten Lebensjahren genossen hat, erschweren die Einsicht in seine tieferen Anlagen. Die Versuche, in diesem Alter zwischen praktischen und intellektuellen Begabungsrichtungen auszuwählen, haben zu keinem befriedigenden Ergebnis geführt, weil die Übergänge fließend sind und vor der Reifezeit keine klare Gestalt gewinnen. Hemmend ist der wohl verständliche, weil natürliche Ehrgeiz vieler Eltern, ihr Kind einer besseren Schulbildung und damit einer besseren Lebensstellung zuzuführen, auch wenn die Voraussetzungen nicht gegeben sind und das Urteil der abgebenden Schule von diesem Schritt abrät.

Auf der andern Seite macht die höhere Schule geltend, daß sie ihrer Aufgabe nur gerecht werden kann, wenn sie die Kinder möglichst früh in den ihr gemäßen Bildungsgang und die ihr eigene Methode einführt. Freilich setzt diese Forderung auch voraus, daß sie auch die zur Erfüllung ihrer Aufgabe fähigen Kinder bekommt, die wahrhaft die Kraft

haben, den großen Anforderungen der höheren Schule in zufriedenstellender Weise gerecht zu werden. Der bekannte Psychologe *Prof. Dr. Huth* (München) stellte fest, daß bei sorgsamer Auslese rund 5 vH der Grundschüler für den Bildungsweg der höheren Schule geeignet sind. Die Praxis weist jedoch heute einen Übergang von rund 35 vH aller Grundschüler in die höhere Schule auf. Dies bedeutet auf der einen Seite eine Verarmung der Volksschule, auf der andern eine Belastung der Oberschule und für viele Kinder und viele Eltern Leid und Sorge.

Muß, ohne eine Entscheidung über die vier- oder sechsjährige Dauer der Grundschule zu fällen, nicht ernsthaft versucht werden, einen besseren Weg zu finden? Er bietet sich an im sogenannten differenzierenden *Mittelbau* des Schulwesens. Seine Grundlagen sind:

a) Die Erziehung und Unterrichtung des fünften bis achten (neunten und zehnten) Schuljahres ist eine gemeinsame Aufgabe aller Schularten.

b) Die Bildungsziele können auf dieser Stufe ihres vorwiegend trennenden Charakters entkleidet und aufeinander abgestimmt werden.

Zahlreiche gemeinsame und wenig unterscheidbare Wurzeln erleichtern dieses Vorhaben. Was spricht im Ernst dagegen, daß der Unterricht in Deutsch, Rechnen, Musikpflege, Kunsterziehung, Leibesübungen, Erdkunde, Geschichte nach einem gemeinsamen Lehrplan gegeben wird auf einer Stufe, auf der die Kinder Antrieb und Erfüllung ihrer Entwicklung noch aus Bildungsformen erfahren, die nicht vollständig den Gesetzen der Vernunft unterworfen sind und wo alle das Lernen im engeren Sinne erweitern müssen? Könnte die berechtigte Forderung der höheren Schule nach einer soliden Vorbildung in ihren Besonderheiten — Fremdsprachen, Mathematik — nicht dadurch erfüllt werden, daß besondere Kurse, Abteilungen in diesem gemeinsamen Mittelbau gebildet werden, denen die Pflege dieser Disziplinen obliegt? Würde durch diese Arbeitsteilung die durch die künftige Berufswahl bedingte Entscheidung über den Übertritt in weiterführende Schulen nicht hinausgeschoben bis zu einem Zeitpunkt, der mehr Sicherheit für eine gerechte Auslese bietet? Würde nicht manches Leid und manche Fehlleitung verhindert, manche sich später zeigende Begabung entdeckt und manche soziale Ungerechtigkeit verhindert werden?

Dieser Mittelbau hat die Aufgabe, „die Zuordnung der Schüler zu den im Oberbau differenzierten Bildungswegen vorzubereiten. Er bildet den pädagogisch und organisatorisch elastischen Spielraum für die Jahre der Begabungsfindung und -lenkung. Dabei ist die Gemeinschaft der Kinder möglichst lange zu erhalten und der Tatsache Rechnung zu tragen, daß bei den einzelnen Schülern ihre besonderen Begabungen zu verschiedenen Zeitpunkten hervortreten“ (Programmatische Grundsätze).

Der Vorwurf, daß dieser differenzierte Mittelbau in seiner Zielsetzung und Gestalt die „Einheitsschule“ darstelle, ist und wird sicher weiter erhoben werden. Er entbehrt jedoch jeglicher Grundlage, weil keine „Einheit“ gefordert wird, keine Nivellierung stattfindet, jeder Begabungsrichtung Raum zur Entfaltung gegeben wird, die berechtigten Anforderungen der höheren und Hochschulen erfüllt werden können, eine rechtzeitige Arbeitsdifferenzierung nach Art und geistigem Vermögen der Kinder — und nur dies bietet letztlich Gewähr für die gute Leistung — möglich ist und weil wahrhaft nur Erkenntnisse psychologischer, physiologischer und erzieherischer Art dafür ausschlaggebend sind.

Der *Oberbau* gliedert das Schulwesen in allgemeinbildende Schulen, höhere Schulen, Mittel-, Real-, Aufbauschulen, deren Dauer sich nach ihren Bildungsaufgaben richtet, und in berufsbildende Schulen (Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen), die die menschenbildende Aufgabe auf der Grundlage des Berufs erfüllen und die Berufslehre ergänzen oder ersetzen. Wichtig ist beim Oberbau, daß Möglichkeiten geschaffen werden, die einen Übergang zwischen den verschiedenen Bildungswegen erreichbar machen, daß sowohl auf dem Weg über die allgemeinbildenden Schulen als auch auf dem über die berufsbildenden Schulen die Reife für den Besuch der Hochschule, der wissenschaftlichen und der technischen, erworben werden kann.

ALBERT FISCHER

Eine große Aufgabe

Kein Einsichtiger wird die Schwierigkeiten gering achten, die sich der Verwirklichung einer gesunden Schulreform entgegenstellen. Sie sind verschiedener Art, entspringen in ihrem Wert unterschiedlichen Motiven, sind echte Sorge und stammen oft aus Ressentiments und Vorurteilen. Die Notwendigkeit ihrer tatkräftigen Inangriffnahme ist ebenso unbestritten, wie ihre Schwierigkeiten bejaht werden. Die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse, die Unsicherheit der menschlichen Existenz, die sich abzeichnende Entwicklung erlauben es nicht, im „Altbewährten“ zu beharren und durch den Verzicht auf eine Neuentscheidung ein Ja zur Restauration zu sagen. Ort und Auftrag der Schule in unserer Zeit sind anders als früher. Neue Bildungsmächte erheben berechnete Ansprüche. Es ist noch nicht abzusehen, welche Steilheit die Kurve der Technisierung in den nächsten Jahrzehnten annehmen wird.

Gibt es einen in Freiheit denkenden und verantwortungsbewußten Menschen, der sich der Frage entziehen könnte, ob unser Bildungs- und Erziehungswesen von dem gewaltigen soziologischen und politischen Erdbeben der letzten Jahrzehnte und den sich stetig vollziehenden Entwicklungen die gebührende Notiz genommen und aus ihren Erkenntnissen die notwendigen Folgerungen gezogen hat? Durch die Tatsache, daß das Schulwesen heute in die Hände der Länderregierungen gelegt ist, bietet sich dort und noch mehr in der größeren Gemeinschaft das Bild des Unorganischen und Stillen dar. Nicht nur in der äußeren Buntscheckigkeit der rein organisatorischen Fragen, auch in dem Mangel der inneren einheitlichen Konzeption.

Die Aufgabe der Schulreform verlangt Mut, Opfer und Verzicht, bringt Unruhe und Bewegung, erfordert Sorgfalt und weises Planen, stellt große Anforderungen und gebietet ganzen Einsatz. Die pädagogische Welt bringt sie nicht allein zuwege, sie kann vorstoßen und ringen und bitten, die Lehrerschaft kann Priester sein, aber was ist Religion, die nur von Priestern allein gepredigt wird? Die Bewegung der Schulreform braucht Unterstützung und Hilfe geistiger und materieller Art, sie braucht vor allem Menschen und Vereinigungen, denen das gleiche Anliegen eigen ist, den Menschen zu retten und ihm zu dienen. Es gibt keine bessere Sache als die Sicherung der menschlichen Zukunft und des Wohles der Kinder, wie sie durch eine vernünftige Schulreform erstrebt wird.

GEORG KERSCHENSTEINER (geb. 29. Juli 1854)

Wir dürfen hier einer grundsätzlichen Überlegung nicht aus dem Wege gehen. Wie man auch das Bildungsideal einer Zeit und einer bereits stark arbeitsteiligen Volksgemeinschaft setzen und wie auch der objektiv geltende Bildungsbegriff formuliert werden mag — alles öffentliche Schulwesen, d. h. alles Schulwesen, das auf Kosten der Volksgemeinschaft organisiert und unterhalten wird, kann zunächst nur den einen doppelten Bildungszweck haben: a) der Volksgemeinschaft brauchbare Arbeiter zuzuführen, brauchbar im technischen wie im sozialen Sinne (der besondere Bildungszweck); b) dafür zu sorgen, daß der Mensch, d. h. der Träger eines in zeitlosen Werten verankerten Sinngefüges, nicht im Arbeiter untergehe, sondern aus diesem seinem werterfüllten Sinngefüge heraus seine Zwecke bestimme (der allgemeine Bildungszweck).