

Zeitschrift: Neue Wege : Beiträge zu Religion und Sozialismus
Herausgeber: Vereinigung Freundinnen und Freunde der Neuen Wege
Band: 2 (1908)
Heft: 3

Artikel: Die Schule in unserer Demokratie
Autor: Barth, A.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-131743>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 02.04.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Die Schule in unserer Demokratie.

I.

Die Schule jedes Landes ist in hohem Grade abhängig von den Gemeinurteilen und Vorurteilen seiner Bewohner; heute, da die Schule meist Staatschule geworden ist, darf man auch sagen, von der ganzen Eigenart eines Staatswesens. Das ist durchaus begreiflich, denn bei seiner Jugend will jedes Volk und jedes Geschlecht das verwirklichen, was ihm als vorbildlich und wertvoll erscheint. In Frankreich wird seit alter Zeit ein verstandesmäßiges Wissen über alles geschätzt. Französische Kinder werden daher nach unsern Begriffen mit ganz unsinnigen Anforderungen in diesem Punkte geplagt. Der vielwissende, durch das Sieb der Examina erprobte Lehrer, der Agrégé, genießt darum dort eine Achtung und soziale Stellung, wie nirgends in Europa. Man belastet einen solchen Lehrer höchstens mit 15 Schulstunden in der Woche. In England ist der Mann von gutem Benehmen, der Gentleman, das Ziel der Erziehung. Wehe daher dem Lehrer, der es wagen wollte, auch nur in der Kleidung nach deutscher Weise gleichgiltig zu sein; sein erzieherischer Einfluß wäre von vornherein lahmgelegt. Im übrigen ist dort das Erziehen ein Geschäft wie jedes andere, das sich eben in bezug auf Frömmigkeit oder Spiele und Leibesübungen nach den jeweiligen Anforderungen des guten Tones, wie die verschiedenen Eltern ihn verstehen, zu richten hat. Auch Amerika ist ein Land der Privatinitiative in Schul-sachen, dazu das Land unbegrenzter Versuche auf allen Gebieten, nicht zum mindesten dem der Schule. Kein Wunder, daß gerade dort Versuche eines Schulstaates, d. h. einer demokratischen Teilnahme der Schüler am Schulregiment gemacht werden.

Preußen und in seinem Gefolge das uns zunächst liegende Deutschland zeigt schon in der Organisation seiner Schulen eine durchsichtige, monarchische Gliederung und ständemäßige Abstufung. Vom Kultusminister und Unterstaatssekretär, durch die mit genau bestimmten Decernaten ausgestatteten Mitglieder der Provinzialschulkollegien bis zu den Direktoren weiß jeder genau, was er zu tun und wem er sich zu verantworten hat, wieweit er Handlungsfreiheit und wieweit er gebundene Marschroute hat. Volksschullehrer und Oberlehrer sind zwei gänzlich getrennte Gruppen von Beamten. Daß dabei gelegentlich auch in Gesinnungsfragen militärischer Gehorsam verlangt und geleistet wird, ist bekannt. Der erklärte Atheist, der wie alle andern seine Schulandacht hält, ist eine aus manchen Schulromanen oder Schulkomödien bekannte Figur. Doch ein Korrektiv dagegen liegt in dem Bestreben des deutschen Lehrerstandes, mehr und mehr die ganze Schulhierarchie mit Leuten aus dem Lehrstande zu besetzen, anstatt mit Theologen und Juristen. Günstlings- und Vettern-

wirtschaft aber und die Bevorzugung der jeweiligen landesüblichen Gesinnungstüchtigkeit vor der persönlichen Brauchbarkeit sind weder speziell monarchisch noch demokratisch, sondern das leidige Anhängsel kleiner und beschränkter Staatswesen, während in großen Staaten doch mehr die bürokratische Schablone, gestützt auf staatliche Examina und Berechtigungen ausschlaggebend ist. Und — was auf den ersten Blick uns merkwürdig erscheinen will — innerhalb dieser Organisation sind die im Wesen einer vernünftigen Erziehung liegenden Momente keineswegs erstickt durch die nebensächlichen, der Sache fremden Einflüsse. Es herrscht in Erziehungsfragen ein Kampf und ein reiches, vielumfassendes Leben, wie wir uns dessen in der Schweiz kaum rühmen können. Der deutsche Idealismus macht sich wie immer in scharfer Kritik einerseits*) und andererseits in wertvollen Versuchen, neuzeitliches Denken mit der Erfahrung der Jahrhunderte auch im Schulwesen zu vereinigen, geltend. Vor allem sucht man dem Reichtum des Lebens und seiner Formen auch die Organisation der Schule anzupassen und mit der Schablonenhaftigkeit und Einseitigkeit zu brechen. Trotz aller Angriffe und zum Teil gerade wegen der Angriffe auf die deutsche Schule, sieht man überall die Anzeichen einer tüchtigen Vorwärtsbewegung. Die ganze straffe Organisation erweist sich dabei nicht als allzugroßes Hindernis.

So besteht überall eine starke Abhängigkeit nicht nur der äußern Schulorganisation, sondern auch des innern Schullebens, von den Staatseinrichtungen und von den bevorzugten Kulturwerten eines Landes. Diese Abhängigkeit von Faktoren, die ihrer Natur nach der Schule fremd sind, wirkt bald fördernd, bald hemmend auf die Schule ein. Das eigentliche Gedeihen einer Schule und ihr wahrer Wert jedenfalls ruht auf ganz andern, rein menschlichen Dingen, die eine Schulorganisation niemals schaffen, denen sie aber die Existenz- und Lebensbedingungen entziehen kann. Niemand wird in der Theorie den Satz anfechten wollen, daß eine Schule genau soviel wert ist, als ihre Lehrer und in zweiter Linie als ihr Leiter. Also gute Lehrer her, lautet der Schluß. Es ist nun sehr einfach und beliebt, alle die Eigenschaften aufzuzählen, die der Lehrer „selbstverständlich“ haben soll: Präsenz des Wissens, Selbstbeherrschung, Gerechtigkeit, Verständnis und Wohlwollen für die Jugend u. s. w. Im Lehrbuch der Pädagogik macht sich das schön, in der Wirklichkeit sind aber die Lehrer auch Menschen und zerfallen in drei natürliche Gruppen: 1. die geborenen Pädagogen, die unter jeder Organisation und in jedem Milieu sich durchschlagen; 2. die Unfähigen und Schwachen, die jeden Beruf in

*) 1. L. Gurlitt, Der Deutsche und sein Vaterland; der Deutsche und seine Schule. 2. Arthur Bonus, Vom Kulturwert der deutschen Schule. 3. Kalthoff, Schule und Kulturstaat. Man vergleiche dem gegenüber Wilhelm Münch: Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart.

Mißkredit bringen; 3. die große Masse derer, die in der Mitte stehen und die unter guten Bedingungen Gutes leisten können, unter schlechten Bedingungen aber verkümmern. Die Bedingungen zu schaffen, das menschlich Brauchbare, die Energie, die Freude am Unterricht, das Interesse an eigener Arbeit in einem Lehrer nicht zu hindern, das ist wohl die bescheidene, aber doch außerordentlich schwere Aufgabe jeder Organisation. Sie darf um alles in der Welt diese Dinge nicht ersticken.

Vor allem eines kann heute bei dem großen Anwachsen der Schülerzahlen nicht genug betont werden: Eine Schule ist keine Fabrik und kein Bureau, sondern ein Wirken von Mensch zu Mensch und dieses steht unter eigenen, ihm allein angehörigen Gesetzen. Das Geheimnis dieses Wirkens aber scheint mir immer und überall dasselbe zu sein: eine Wirkung ist umso vollkommener, je mehr der Lehrende von seinem Stoff innerlich gepackt ist und dieser Stoff ein Teil seines eigenen Ich geworden ist, je mehr er andererseits auch an dem Schüler als einem wachsenden und sich entfaltenden Menschen ein inneres Interesse hat. Sie wird umso geringer, je mehr sie zur bloßen Routine, zur unlustigen, äußern Pflichterfüllung oder gar zu bloß konventionellem Ausfüllen der Stunden herabsinkt. Dann aber ist sie Fabrikarbeit und damit das direkte Gegenteil von erspriesslicher Schularbeit, auch wenn sie die schönsten Examenerfolge aufweist. Leute, die der Schule ferne stehen, ahnen gar nicht, was es heißt, bei einer Schularbeit von 30 und mehr Stunden per Woche sich dieses fabrikmäßigen Betriebes zu erwehren. Manchen Lehrern dagegen ist es bekannt, was für ein bedrückendes und erstickendes Gefühl über sie kommt, wenn sie spüren, daß diese Verknöcherung ihre Hand auch nach ihnen ausstreckt und wie sie vom Maschinenbetrieb einfach erfaßt werden, ohne sich mehr wehren zu können, wie nach und nach ihre Freude an eigenem Forschen, Suchen und Vorwärtstommen durch stumpfsinnige Korrekturenberge erdrückt wird, wie ihnen durch den möglichst raschen Wechsel und durch die Anzahl der ihnen gleichzeitig übertragenen Klassen der wachsende, und darum interessante Mensch im Schüler zur bloßen Nummer herabsinkt. Die Natur hat schon reichlich und überreichlich dafür gesorgt, daß mit den Jahren jeder stumpfer wird, die Schulorganisationen brauchen nicht noch mitzuhelfen, daß dieser Prozeß beschleunigt wird, dadurch daß sie dem Lehrer, der noch aufnahmefähig ist, die Möglichkeit eines geistigen Freiblebens trotz der Schule und zum Nutzen der Schule kürzen. Es gibt vollends nichts Unerfreulicherer im ganzen Schulleben, als wenn eine ganze Schule in dieses Fahrwasser eines gedanken- und energielosen Weiterwurstelns gerät und wenn alle neu hinzutretenden Elemente schließlich vor diesem Moloch kapitulieren. Hier liegt das Ur- und Grundübel in allem Schulbetrieb und jede Schulverbesserung, die nicht daran greift, hier immer wieder die Bedingungen zu bessern, sondern an Neußerlichkeiten und Scheinwesen hängen bleibt, ist bloße Spiegelstecherei.

II.

Man ist bei uns in der Schweiz sehr leicht geneigt, die Leistungen unserer Schule ganz gewaltig zu überschätzen. Etwas von dem Pochen auf die tapferen und wackeren alten Eidgenossen, das sich so gerne bei festlichen Anlässen breit macht, ist auch in die Beurteilung unserer Schulverhältnisse eingedrungen. „Wir haben Abraham zum Vater“ heißt es oft auch in der Schule, nur daß unser Schulabraham Pestalozzi heißt. Wir sind leicht der Meinung, wir marschierten auch im Schulwesen immerzu an der Spitze der Nationen. Dabei ist sehr bezeichnend, daß bei allen Fragen der Schulverbesserung stets das Zauberwort „Demokratisierung der Schule“ auf den Schild gehoben wird, als ob das ganz selbstverständlich eine Verbesserung, ja die einzig mögliche Verbesserung der wirklichen Werte bedeutete. Und zudem ist es ein offenes Geheimnis, daß sich bei diesem Schlagwort jeder wieder etwas anderes vorstellt: der eine die Einheitschule bis zum 16. Jahr, der andere Palastbauten für die Volksschule, der dritte eine Herabdrückung jeder Bildung genau auf sein persönliches Kulturniveau. Aber Demokratisierung muß es heißen und etwas Besseres als alles andere muß es sein.

Diese Ansicht ist ebenso verbreitet als unwahr. Wir haben auch hierin, so wenig als in allen anderen Punkten das absolute Vorrecht vor den übrigen Völkern der Erde. Auch die Demokratie und demokratische Gesinnung, so hoch man sie im übrigen schätzen mag und so tief sie in einem mag Wurzel geschlagen haben, ist nicht das Allermelts Heilmittel für die Schule und für die Erziehung. Sie bringt uns ihre Nachteile und kann uns ihre Vorzüge bringen. Für die Schule gilt es, bei uns genau so wie überall, die der Erziehung und dem Unterricht selbst innewohnenden Gesetze den unerfreulichen und schädlichen äußern Einflüssen entgegenzustellen.

Die Punkte, die ich im folgenden hervorheben werde, sind natürlich in erster Linie den mir zunächst liegenden Verhältnissen entnommen, aber sie werden sich anderwärts im Vaterlande vielfach wiederholen. Gleichwohl ist nicht zu leugnen, daß in einer vernünftigen, sachgemäßen Anwendung demokratischer Motive auf das Schulwesen einzelne Kantone und Gemeinwesen uns Baslern weit voraus sind. Ich bin auch hier wie sonst der Meinung, daß eine offene, rückhaltlose Aussprache über die Wirklichkeit, wie sie mir erscheint, das einzig Richtige und in letzter Linie für die Schule das einzig Ersprießliche sei, wenn auch diese Offenheit nicht jedem unmittelbar in den Kram paßt.

In unserm Volke lebt eine an sich berechtigte, starke Forderung nach unbedingter Gleichheit und Gleichstellung aller, die freilich recht oft einen sehr spießbürgerlichen, krämerhaften Anstrich hat.

In Gesetzgebung und Organisation der Demokratie macht sich dieser Gleichheitsdrang natürlich stark geltend. Das zeigt sich vor allem in einer stiefmütterlichen Behandlung der sogenannten höhern

Schulen, die zu den studierten Berufen führen, namentlich der Universitäten. Es ist der einzigartige Vorzug Basels, daß es vollangestellte Professoren der Universität unter Umständen schlechter bezahlt als Volksschullehrer. Natürlich: sie erteilen auch nur 7 oder höchstens 10 Stunden Unterricht in der Woche, während der Volksschullehrer bis 40 erteilen kann. Daß diese Gleichheit hier und anderwärts oft nur eine rein papierene ist, und mit Gerechtigkeit rein gar nichts zu tun hat, davon will man im ganzen nichts hören. Und der Effekt ist so undemokratisch als möglich: um Universitätslehrer zu werden, muß einer von Haus aus vermöglich oder doch finanziell gesichert sein, sonst hält er's eben einfach nicht aus.

Und auch für die Arbeitszuteilung an die Lehrer hat diese geschäftsmäßige, papierene Gleichheitsucht ein System entdeckt, auf das der Erfinder stolz sein kann: die Besoldung nach Wochenstunden. „Was hat eine solche Frage mit diesem Blatt zu tun?“ Der Einwurf wird jedem kommen. Gewiß an sich gar nichts, wenn jenes System nicht direkt einen Krebschaden für die Schulen und einen Appell an die gewöhnlichsten — wenn auch oft durchaus begreiflichen — Instinkte im Lehrer bedeutete. Ich kann beim besten Willen an diesem System keinen Vorteil sachlicher Art entdecken, außer daß es einzelnen erlaubt, es für ihren persönlichen Vorteil auszubeuten. Für eine Schule — am meisten vielleicht eine mit Fachlehrersystem — aber bedeutet es in jeder Beziehung einen schweren Schaden. Wo das System besteht, eröffnet es eine ganz unwürdige Jagd nach vielen Stunden. Man wird kaum annehmen dürfen, daß wir Schweizer so unendlich leistungsfähigere Lehrer seien, als die anderer Länder, aber bei diesem da und dort noch üblichen System, ist es möglich, daß ein Lehrer einer als „höher“ bezeichneten Schule 30, ja bis 35 und an einem Orte in der Schweiz gelegentlich bis 40 Stunden in der Woche erteilen kann, während in Deutschland, wo für einen Lehrer einer höheren Schule (Gymnasium, Realgymnasium, Realschule) 24 Stunden als das Maximum, 20—22 als Durchschnitt gelten, das noch von einsichtigen Schulmännern als zuviel für einen straffen Unterricht bezeichnet wird. Es bleibt da nur ein Entweder — Oder: entweder sind wir als Nachkommen der alten Eidgenossen unendlich viel nervenkräftiger als jene Bewohner der Ebene oder aber wir leisten bei uns nur quantitativ viel, während die Qualität zu wünschen übrig läßt. Jeder Lehrer weiß zu unterscheiden zwischen einer Stunde, die er mit voller Aufmerksamkeit und voller Lebendigkeit erteilt, und einer, die er eben noch geben muß, damit etwas zu geschehen scheine. Ein System also, das den Lehrer antreibt, seine Stunden zu vermehren, so viel er kann, heißt nichts anderes, als die staatliche Aufforderung zu flauen und matten Unterrichtsstunden. Tendiert aber das ganze System darauf hin, diese Art von Schulhalten zu befördern, so erzeugt es in der Summierung seiner Wirkungen eine ganz beträchtliche Minderleistung

gegenüber den Schulen anderer Länder. Das kann aber auf die Dauer gar nicht ohne Wirkung auf die Leistungsfähigkeit eines Landes bleiben, wenn schon in den Schulen, darin die spätern Leiter des Landes sitzen, ein flauer Betrieb herrscht. — Und was für eine unwürdige Stellung nimmt bei jenem System ein Lehrer gegenüber einem Vorgesetzten ein, der ihn im Notfalle mit Verkürzung der Stundenzahl und damit der Besoldung strafen kann. Speziell für die Schulen mit Fachlehrersystem kommt hinzu, daß auch der Stundenplan in erster Linie nicht auf den Nutzen für Schule und Schüler, nicht auf die Eignung eines Lehrers für ein Fach, sondern auf die Frage muß aufgebaut werden: durch welche Kombination kann man dem einen Lehrer 30, dem andern 28, dem dritten 32 Stunden herausbringen. Auch das richtet als Massenwirkung innerhalb eines Systems ganz unmeßbaren Schaden an. Durchweg verdrängen bei diesem System die pekuniären Fragen die im besten Sinne pädagogischen. Und doch gilt dieses System vielfach für etwas Heiliges, Unumstößliches, Demokratisches, an dem nicht gerüttelt werden dürfe. Bei Lichte besehen aber, ist es nichts anderes als die reifste Blüte eines falschen, papierenen Gleichheitsprinzips. Es ist geeignet, ein ganzes Schulwesen nicht von heute auf morgen, aber mit den Jahren völlig zu korrumpieren und auf verderbliche Bahnen zu bringen.

Man mache doch lieber einmal von Staatswegen den ehrlichen Versuch, das sogenannte höhere Schulwesen eingehen zu lassen und an seine Stelle eine achtklassige Einheitschule mit aufgesetzten Fortbildungsschulen für Postbeamte, Mediziner, Eisenbahnangestellte, Schulmeister u. s. w. zu setzen, anstatt alle Schularten dem Namen nach beizubehalten, und tatsächlich ihnen durch ein schlechtes und unwahres System die Lebensader abzuschneiden, wobei dann jeder über die mangelhaften Leistungen dieser höhern Schulen schimpfen zu können glaubt.

Eine zweite speziell schweizerisch-demokratische Einrichtung hat ebenfalls Anwendung auf unser Schulwesen gefunden: Unsere Demokratie hat im Gegensatz zu andern republikanischen Staatwesen durchweg vermieden in einer Person große selbständige Machtbefugnisse zu vereinigen und hat daher alle Gewalt in die Hände von Kollegien vom Bundesrat abwärts bis zu den tausenden von Kommissionen gelegt. Wer schon irgend einer solchen hohen oder niedern Kommission angehört hat, wird mir zustimmen, wenn ich sage, daß diese Einrichtung neben einer ungeheuren Zeit- und Kraftvergeudung auch noch den Uebelstand im Gefolge hat, daß jedes Mitglied vom andern vertrauensvoll erwartet, jenes werde schon die Arbeit tun, daß, wenn einer solchen Kommission etwas gelingt, jedes Mitglied bereit ist, seinen Anteil möglichst hoch einzuschätzen, im Falle des Mißlingens ist natürlich ein anderer Schuld daran. Kurz gesagt: dieses Kommissionenwesen untergräbt — ohne daß der einzelne dafür etwas kann — alles und jedes persönliche Verantwortungsgefühl. Man findet bei

uns in der Schweiz so selten Männer, die den einfachen Mut haben, eine Dummheit, einen mißlungenen Versuch auf ihre eigenen Schultern zu nehmen. Es sind ja immer noch andere dabei gewesen. Dieses schweizerische Erbübel wirkt auch auf die Schulverhältnisse so verderblich als möglich. Ueber das Wohl und Wehe jeder Schule beraten 5—7 Leute, deren einzige Kenntniss der Schule vielleicht in der Erinnerung an die eigene oft fünfzig Jahre zurückliegende Schulzeit besteht. Ueber der ersten Kommission waltet eine zweite und dann meist darüber noch eine dritte. Da hat tatsächlich kein Mensch mehr eine Verantwortung, selbst wenn er die besten Absichten besäße. Was da — lobenswerte Ausnahmen zugegeben — verschleppt, verwurstelt und verbummelt wird, ist mit Worten gar nicht zu sagen. Alles Neue und Bessere hat den hundertfachen passiven Widerstand zu überwinden gegenüber deutschen Verhältnissen mit ihrer geregelten Fachaufsicht.

Wieviel ursprüngliche, junge Schaffenslust der Lehrer in solchen Kommissionen ein stilles Begräbnis findet, das ist nicht auszurechnen. Andererseits sind auch die größten Nachlässigkeiten und Pflichtversummisse eines Lehrers niemals und nirgends zu fassen. Nichts aber ist mehr geeignet als diese zum System erhobene Organisationslosigkeit, in einem Lehrer aller Freude und allen Sinn für das Ganze und das Ziel seiner Schule zu zerstören. Man wickelt eben sein Fach auf seine Weise ab, hält seine Methode und seine Art schließlich für die allein richtige, und ahnt nicht mehr, daß man mitten im großen Schlendrian mitschlendert.

Und die Rehrseite: Alle Geschichte lehrt, wie nahe Anarchie, Mangel jeder klaren Ordnung und Tyrannei eines einzelnen starken Willens zusammenwohnen. Findet sich innerhalb solcher Kommissionen einmal ein Willensmensch, der auch die Arbeit auf sich nimmt, so ist er vollkommener Herr der Situation und hat — wie einst Napoleon im Großen, so hier im Kleinen — bloß den Schein der Konstitution zu wahren. So vereinigt gar manche Schule bei uns die Nachteile der Anarchie mit denen der Despötleinwirtschaft. Wer sich darauf versteht, in geeigneter Stellung die Staatsmittel für sein Ressort, für seine Schule, für sein Institut rücksichtslos zu gebrauchen oder zu mißbrauchen, der darf sich sehr viel mehr erlauben als ein entsprechender deutscher Beamter. Wer gewissenhaft oder ängstlich ist, und erst fragt, bevor er handelt, für den lautet die Antwort stets: „Wir sind nicht in der Lage“ oder: „Wir haben nicht die Mittel.“

Diese absolut unklaren Verantwortlichkeitsverhältnisse mit dem Worte „Freiheit“ zu bezeichnen, ist doch wohl ein schlimmer Mißbrauch. Wenn wir ehrlich sind, so müssen wir uns eben eingestehen, daß sie nur ein Deckmantel sind für alle mögliche menschliche Bequemlichkeit und Feigheit.

Ein drittes schließt sich diesen zwei speziellen schweizerisch-demokratischen Uebelstände an. Alle demokratischen Staaten haben das Bedürfnis, weithin allem Volk sichtbare Erfolge zu

zeigen; nur das beweist in den breitesten Schichten die gute Fürsorge der Leiter. Feinere, mehr innerliche Züge an Menschen und ihren Taten zu würdigen, das ist stets das Vorrecht einzelner Menschen gewesen. Dieser vielleicht allgemein menschliche, bei uns aber besonders stark ausgeprägte Zug der Wirkung in die Ferne hat ebenfalls auf unser Schulwesen abgefärbt. Mehr als anderwärts wird bei uns die Blüte einer Schule nach ihrer Schülerzahl abgeschätzt. Jedes Jahr hundert neue Schüler, was für einen bessern Beweis gibt es für den Fortschritt einer Schule! Schulhäuser, denen man die Schulfreundlichkeit einer Stadt von weitem ansehen kann, womöglich an den Türmen, beweisen natürlich mehr als alles, was im Innern vorgeht. Diese weitverbreitete Neigung, in erster Linie mit dem nebensächlichen Schein zu fechten, zieht sich bis in alle Kleinigkeiten hinein, in Schulhefte und in die Paradedarstellungen der öffentlichen Examina, die ich übrigens, wenn sie nicht als letztinstanzliche Zeugnisse für die Tätigkeit und Fähigkeit eines Lehrers genommen würden, für recht harmlos ansehen würde. Auch der Lehrer wird so zur Einübung solcher Fernwirkungen erzogen, denn auch seine Kommission, die — löbliche Ausnahmen abgerechnet — nur am feierlichen Paradedag des Examens hinter einem grünen Tische thronend sichtbar ist, die ein Urteil über einen Lehrer im Ganzen doch nur aus Schülergeschwätz gewinnen kann, ist für ihn Ferne; und in größern Städten ist auch der Rektor meist zu einem Verwaltungsbeamten geworden, der gar nicht mehr den innern Gang der Schule überwachen kann, während man in Deutschland seit längerer Zeit das Prinzip verfolgt, die Schulen zu trennen, bevor sie zu groß geworden sind, damit der Direktor in erster Linie die pädagogische Leitung behalten soll.

Unsere stolze Idee, die besten aller Schulen zu besitzen, würde also vor einer objektiven Prüfung kaum standhalten können. Mit bloßen Schlagwörtern wie „Demokratisierung“ ist nicht zu helfen. Eine wirkliche innerliche Besserung scheint mir die drei Anforderungen nicht umgehen zu können: 1) Die Wertung geistiger Arbeit nach einem passenderen Maßstab als dem der Fabrik- und Bureauarbeit entnommenen Stundenprinzip. 2) die Schaffung klarer Verantwortlichkeitsverhältnisse und damit auch klarer Pflichtverhältnisse. 3) Die Schaffung einer wirklich pädagogischen Leitung der einzelnen Schule, durch deren Verkleinerung resp. Teilung. — Menschlichkeiten werden unter allen Verhältnissen vorkommen und gerade in unsern engen Verhältnissen wird es kaum ein Mittel gegen ein gewisses Maß von Bettern- und Günstlingswirtschaft geben, allein manches läßt sich bessern, wenn man nicht sich dem Wahne hingibt, im Ganzen schon das Beste zu besitzen.

III.

Das wird man um so mehr hoffen dürfen, als gerade auch in unserer Demokratie Motive liegen, deren Anwendung auf die Schule für sie eine Förderung bedeuten. Daß

durch die völlige Unentgeltlichkeit auch unserer höhern Schulen, mit der wir in einzelnen Schweizerkantonen ziemlich allein dastehen, den studierten Kreisen stets ein neues, junges Blut zugeführt wird, kann der Schule im weitesten Sinne nur von Nutzen sein. Daß trotzdem in Schulen mit größeren Anforderungen stets nur die Kinder derjenigen Eltern, die sich mit ihren Kindern beschäftigen, ein leichtes Fortkommen haben, ist wohl durch kein System zu ändern, wenn man nicht überhaupt zum großen Schaden der Schulen die Anforderungen auf ein wertloses Maß herabschraubt. Aber man vergißt eben in unserer Demokratie so gern die alte, uns ungeduldrigen Menschen so unangenehme Wahrheit, daß das Aufsteigen zu höherer und tieferer Bildung zumeist gar nicht das Werk einer einzigen Generation sein kann, sondern bei Bevölkerungen wie bei einzelnen Familien stets die lange Arbeit strenger Selbstzucht und entsagungsvoller Erziehungsarbeit mehrerer aufeinanderfolgender Geschlechter ist. Das ist oft hart für den einzelnen, der heute glaubt alles selber erreichen zu können; und doch: manche, die aufgestiegen sind, verdanken das fast ausschließlich ihren Eltern und Erziehern, die für sie Entsagungsarbeit geleistet haben. Wir sind nicht so isolierte Wesen, wie wir uns heutzutage oft gerne vorstellen. Das gilt — zum Troste vieler darf es gesagt sein — für das Aufsteigen genau so wie für das Niedersteigen. Solange daher höhere Schulen, z. B. Gymnasien bestehen, solange wird der Prozentsatz der Schüler aus eigentlichen Arbeiterfamilien darin klein sein. Viel größer ist sicher die Zahl derer, deren Großväter und Urgroßväter noch ganz kleine Leute gewesen sind. Mehr als eine freie Bahn für alle kann auch die Demokratie nicht schaffen. Die Zeitdauer des Aufstiegs ist für die Durchschnittsverhältnisse wie von einer Art Naturgesetz festgelegt. Aber die möglichst freie Zugänglichkeit aller zu einer weitem und tiefern Bildungsmöglichkeit, und die möglichste Unabhängigkeit dieses Zuganges von einem größern oder kleinern Geldbeutel, wird immer der Stolz unserer Demokratie bleiben müssen. Wir können uns gar nicht erschöpfen in Versuchen, wirkliche Begabung in jedem Stande zu ermutigen. Nur das erhält uns frei von einem falsch-wissenschaftlichen Kastendünkel, wie er etwa in kleinen deutschen Universitätsstädten so kraß blüht, wo die Bürger eine ganz andere Menschenorte darstellen als die akademischen Kreise. Wenn einmal dort ein Akademischer sich herabläßt, vor der Menge zu sprechen, so hält er oft gerade das Trivialste und Schlechteste für gut genug. Davor sollte uns ein möglichst freies Aufsteigen zu jeder Bildungsmöglichkeit für jeden — nicht zu verwechseln mit einem Herabdrücken der Anforderungen an die Schüler höherer Schulen — bewahren, und uns so ein Stück demokratischer Eigenart geben, um die uns größere monarchische Bildungszentren beneiden können.

Ein weiteres demokratisches Merkmal ist, oder sollte doch sein, eine völlige Klarheit und Durchsichtigkeit des Betriebes, das Fernhalten unkontrollierbarer, halbdunkler Einflüsse. Wenn das

klar durchgeführt würde, so wäre gar nicht einzusehen, warum nicht, wie dies übrigens in wirklich demokratischen Kantonen schon der Fall ist, auch Lehrer als Nächstbeteiligte den Kommissionen angehören sollten, die über Wohl und Wehe einer Schule beraten, wäre es auch nur, um tatsächliche Unrichtigkeiten festzustellen und über interne Schulfragen, wie z. B. über Schulbücher, welche die Lehrer doch in erster Linie verwenden sollen, ihre Ansichten zu vertreten. Es ist ein widernatürlicher Zustand, wenn Leute, die noch nie ein Lehrbuch zum Unterricht verwandt haben, über solche Dinge allein entscheiden sollen. Ferner sollte man annehmen, daß auch die Eltern der Schüler, die in erster Linie ein Interesse an der Schule haben, Gelegenheit haben sollten, sich über ihre Erfahrungen punkto Wirkung der Schule auf die Kinder zu äußern oder sich über die innern Ursachen dieser oder jener Schulmaßregel aufklären zu lassen. Aber vielfach scheint es, als ob jedes auch noch so vernünftige Mitredenwollen der Eltern, wenn es auch ihre Kinder angeht, als Anmaßung zu behandeln wäre. Unbequem mag ja so etwas dem Lehrer oft sein und törichte Forderungen könnten gar nicht ausbleiben, im Ganzen aber könnte ein reges Interesse der Eltern am Gang der Schule und irgendeine Form der Organisation dieses Interesses, wie es in Deutschland da und dort versucht wird, nur zum Nutzen der Schule sein.

Weder Monarchie noch Demokratie bieten also an sich die Garantie für ein gutes Schulwesen, sondern nur ein Zusammennehmen aller guten Kräfte, die in der einen oder andern Staatsform für die Schule liegen. Eine Schule kann nicht einfach auf einen großen und noch so großen Pädagogen eingeschworen und dann mechanisch wie ein Uhrwerk laufen gelassen werden, sondern sie verlangt von jeder Zeit ein neues Aufraffen, eine Konzentrierung auf ihre wahren Bedürfnisse und Kräfte und ein Zurückweisen aller peripherischen Einflüsse. Wir brauchen nicht den Ruf, den Namen und den Schein eines guten Schulwesens, sondern innerlich gesunde, von aller Lüge und allem Schein freie Schulen.

A. Barth.

Die Frau und die neue Versicherungsvorlage.

Das neue eidgenössische Gesetz betreffend die Kranken- und Unfallversicherung harret der Erledigung und wird demnächst von unsern Landesvätern endgültig durchberaten werden. Wenn wir uns klar werden wollen über den Wert und über die Notwendigkeit dieses Gesetzes, von dem wir für das Wohl unseres Schweizerlandes so viel Gutes erwarten, so müssen wir vorerst versuchen, uns dessen historische Entwicklung zu vergegenwärtigen. Ehe wir uns jedoch mit den nationalen Versuchen beschäftigen, die gemacht worden sind, um das Versicherungsweisen zu regeln, wollen wir die Entwicklung der