

Zeitschrift: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode
Herausgeber: Zürcherische Schulsynode
Band: 46 (1879)

Artikel: Beilage I : Eröffnungsrede zur Lehrersynode in Wädenswil
Autor: Vögelin
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-744342>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 28.01.2026

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

Eröffnungsrede

zur Lehrersynode in Wädenswil, gehalten vom Präsidenten,
Herrn Professor B ö g e l i n.

Verehrte Kollegen und Kolleginnen!

Herzlich willkommen heiße ich Sie zu unserer heutigen sechsundvierzigsten ordentlichen Schulsynode, und freundlich begrüße ich in Ihrem Namen die anwesenden Vertreter des Erziehungsrathes, Mitglieder der Bezirks- und Gemeindschulbehörden und die Freunde des Schulwesens, die ihr Interesse an unsern Bestrebungen hieher geführt. Insbesondere gereicht es mir zur Freude, den Vorsteher unseres Erziehungswesens hier begrüßen zu dürfen. Sie haben, verehrter Herr Erziehungsdirektor, Ihr verantwortungsvolles Amt unter schwierigen Verhältnissen angetreten. Ich weiß aber, die Ueberzeugung, die sich dem Sprechenden aus mehrjährigem Zusammenarbeiten auf diesem Felde mit Ihnen ergab, wird, sobald nur die Gunst der Zeiten Ihren Entwürfen und Arbeiten erlaubt, an's Licht zu treten, die Ueberzeugung Aller werden: die Ueberzeugung, daß die Leitung unseres Schulwesens in ebenso festen als staatsmännisch klugen, der Sache treu ergebenen, dem Fortschritt allein dienenden Händen liegt.

Die Hauptverhandlungen unserer heutigen Versammlung betreffen Fragen von ausgesprochen praktischer Natur. Ihr Vorsitzender erlaubt sich, denselben einige allgemeinere, theoretische und prinzipielle Betrachtungen vorausszuschicken, für die er auch auf Ihr Interesse glaubt zählen zu dürfen.

Im Kanton Zürich hat sich die allgemeine und obligatorische Volksschule, seit nun bald einem halben Jahrhundert vom Staate geschaffen und durchgeführt, so sehr in unser Aller Bewußtsein eingelebt, daß wir sie als etwas nahezu Selbstverständliches, als einen unentbehr-

lichen Faktor des Kulturstaates betrachten. Allein so richtig diese Anschauung, zumal in ihrer Anwendung auf ein republikanisches Staatswesen sein mag, so wenig einfach erscheint die theoretische Begründung dieses Obligatoriums und die Festsetzung der Grenzen, innerhalb deren es angewendet werden darf. Daß wir hier durchaus auf dem Boden der Versuche stehen, zeigt ein Blick auf die Schulverhältnisse unserer Nachbarkantone und gar unserer Nachbarländer. Frankreich, das an materieller und geistiger Leistungsfähigkeit gegenwärtig wol an der Spitze der Nationen steht, hat keine obligatorische Volksschule, Italien hat seit dem Juli 1877 eine solche, aber nur für die drei ersten Schuljahre, also nur bis zum neunten, ausnahmsweise bis zum zehnten Altersjahre. In den Niederlanden ist der Besuch der Volksschule nicht obligatorisch erklärt worden, weil die konfessionslose Volksschule, wie sie vorgeschlagen und dann von den Generalstaaten auch angenommen wurde, von Seiten der Ultramontanen und der orthodox-protestantischen Partei noch einen zu erbitterten Widerstand finden würde. *) In unserer Nähe hat man das Obligatorium für sieben und selbst für acht Jahre täglichen Schulbesuches. Und wer erinnert sich nicht, welche gewaltige Ausdehnung man in dem Sieber'schen Entwürfe eines Schulgesetzes — dessen bloße Thatsache ein Ehrenblatt in der Geschichte des Kantons Zürich bleiben wird — unter Zustimmung aller vorberathenden Behörden dem Obligatorium glaubte geben zu dürfen? Am einen Ort wird das Obligatorium nur auf die Mädchen ausgedehnt, am andern werden diese den Knaben durchaus gleichgestellt. Endlich gehen, wie die verschiedenen Bestimmungen über das Fach der Religionslehre zeigen, die Anschauungen über das, was den Inhalt dieses Obligatoriums ausmachen dürfe, auseinander.

Gerade dieser letzte Punkt führt uns mitten in die sachlichen Schwierigkeiten des Begriffes des Obligatoriums hinein. Unsere Zeit geht aus von der Forderung individueller Freiheit, d. h. individueller Selbstbestimmung und Entwicklung. Die Eltern ihrerseits haben ein dringendes Interesse, wie ihren materiellen, so auch ihren geistigen und moralischen Besitzstand in ihrer Familie zu fixiren d. h. ihren Lebensertrag auf ihre Nachkommen zu vererben. Und es ist die natürlichste

*) Vgl. den Bericht von Herrn Dr. Wettstein über das Unterrichtswesen auf der Pariser internationalen Weltausstellung 1878 pag. 9 ff.

Außerung des Gefühls der väterlichen Gewalt, diese Vererbung durch moralische Einflüsse, durch Gebot, durch Zwang zu bewerkstelligen zu suchen.

Wie nun aber, wenn diese Familienansichten mit dem öffentlichen Geiste, wie er sich in den Schulen ausspricht und fortpflanzt, im Widerspruche stehen? Dann erscheint es vom Standpunkt der Familie aus als Gewissenssache, sie festzuhalten und einer Gefährdung durch entgegenstehende Lehren und Anschauungen nicht auszusetzen. Dies Gefühl wird sich in dem Maße steigern, als diese Ueberzeugungen von der herrschenden Denkweise abweichende, als sie Errungenschaften persönlicher Lebenserfahrungen sind. Und die väterliche Gewalt wird sich, wenn sie hier mit dem Staat in Konflikt kommt und sich seiner Gewalt entgegenstellt, auf das erste und natürlichste Recht des Bürgers, auf die Grundlage der modernen Kultur, auf das Selbstbestimmungsrecht des Individuums in geistigen Dingen berufen.

Aber ist diese Berufung zulässig?

Ist die ihr zu Grunde liegende Rechnung überhaupt richtig?

Beides erscheint fraglich.

Einmal beweist die tägliche Erfahrung, daß Lebensansichten, Weltanschauungen sich keineswegs mit Regelmäßigkeit in den Familien forterben. Im Gegentheil kann man eine Art Rhythmus beobachten, gemäß welchem die prägnantesten, die am meisten zum persönlichen Eigenthum gewordenen Grundsätze am leichtesten einem Umschlag in der folgenden Generation ausgesetzt sind. Die Natur läßt wie die Talente und die aktiven Gaben, so auch die theoretischen und moralischen Anlagen in den Generationen im großen Ganzen und wieder in den einzelnen Familien beständig wechseln. Es ist also nicht unbedingt richtig gerechnet, wenn man seine persönlichen Gesinnungen durch entsprechenden Unterricht bei der Jugend gesichert, durch eine abweichende Auffassung gefährdet glaubt. Man wird vielmehr sagen müssen: Liegt eine bestimmte Weltanschauung dem Kinde im Blute, so wird sie durch den, wenn auch abweichenden Unterricht in der Volksschule auf die Dauer nicht berührt werden. Liegt sie aber nicht im Blut, d. h. ist sie nicht anerboren, sondern nur anerzogen, so ist sie durch keine Lehren zu schützen, sondern sie wird früher oder später den dem Zögling natürlichen Gesichtspunkten weichen müssen.

Und darum ist eine solche Abschließung der nachkommenden Generation auf den Gesichtskreis der Familie auch nicht zulässig. Kommt das Kind allerdings zur Welt als Familienglied, und verlaufen seine ersten Jahre auch in vollkommener Abhängigkeit von der Familie oder dem sie ersetzenden Kreis, so ist es doch zugleich von Anbeginn ein persönliches Individuum, dessen eigenthümliche Rechte und dessen Selbstständigkeit nicht einfach in der Familie und ihren Ueberlieferungen aufgehen. Nun aber trifft jenes ganze Raisonnement von der individuellen Selbstbestimmung und Entwicklung ja gar nicht den so oder so zu unterrichtenden Schüler, sondern die väterliche Gewalt, die über ihn ausgeübt wird. Nicht seine Ueberzeugungen und Lebensergebnisse wären zu schützen, sondern diejenigen seiner Familie, die auf ihn erst noch übertragen werden sollen. Es ist klar, daß damit jene Berufung auf das Recht der individuellen Selbstbestimmung, wenn sie vormundtschaftlich für einen dritten, der Selbstbestimmung Unfähigen geltend gemacht wird, allen Sinn verliert, ja in ihr geradeß Gegentheil umschlägt. Man kann aus derselben viel eher ein Argument für den obligatorischen Volksschulunterricht ableiten, durch den die Möglichkeit individueller selbständiger Entwicklung der Kinder gewahrt werde gegenüber der Einengung in den Kreis geschlossener Familienansichten.

Und daß eine solche Einengung der Jugend in abgesonderte, geschlossene Kreise nicht stattfinde, das ist nicht nur für die Jugend selbst, sondern auch für den Staat eine nothwendige Forderung. Denn der Einzelne ist, wie er einerseits zuerst Individuum und dann Familienglied ist, so auch anderseits wieder nicht blos Familienangehöriger, sondern Staatsangehöriger, Volksglied. Der Staat, das Volk hat Ansprüche auf ihn wie die Familie, ja oft viel weitergehende. Und wie nun offenbar keine, auch nicht die zahlreichste Familie den Staat oder das Volk ersetzen kann, ebenso unmöglich ist es, daß die wenn auch noch so weitreichenden Gesichtspunkte, die wenn auch noch so vielseitigen Anschauungen einer Familie die Gesichtspunkte und Anschauungen des Volksganzen ersetzen könnten. Der Staat hat aber ein eminentes Interesse, daß seine Angehörigen seine Anschauungen, die Anschauungen des ganzen Volkes kennen lernen. Ja, er hat nicht nur das Interesse, daß die heranwachsende Generation diese Anschauungen kenne, sondern daß sie sie in sich aufnehme und

weiter fortpflanze. Und darin liegt für den Staat die zweite Begründung der Forderung des obligatorischen Volksunterrichtes.

In der That hat denn auch der Staat von jeher die Direktion der Jugend auf die Staatszwecke hin als ein selbstverständliches Recht, als ein unveräußerliches Attribut seiner Souveränität in Anspruch genommen und in verschiedenen Formen und Graden ausgeübt.

Im Alterthum hat der Spartanische Staat diesem Begriffe eine Ausdehnung gegeben, die alle individuellen oder familiären Rechte neben sich ausschloß. Gleich bei seiner Geburt war das Kind mit Leib und Seele dem Staate verschrieben; ja dieser entschied, ob die Geburt überhaupt existenzberechtigt d. h. ob sie kräftig genug sei, um dereinst ein gesundes normales Volksglied zu werden. Schien die Konstitution des Neugeborenen dieser Anforderung nicht zu genügen, so ward derselbe von Staatswegen beseitigt. Wenigstens verlangte dies die Staatstheorie, und es macht durchaus den Eindruck, als sei dieselbe nicht bloße Theorie geblieben, sondern wirklich gehandhabt worden.

Allerdings steht Sparta in dieser rücksichtslosen Anwendung der Staatshoheit gegenüber seinen Angehörigen außerhalb der Linie der übrigen Griechischen Staaten. Dennoch findet sich auch anderswo ein gemeinsamer Jugendunterricht, der unserer Staats- resp. Stadtschule zu entsprechen scheint.*) Besonders interessant ist aber die Bestimmung in der Gesetzgebung des Charondas, wornach bei den Thuriern (in Unteritalien) alle Bürgersöhne lesen und schreiben lernen sollten, der Staat aber den Lehrern die Besoldung auszurichten hatte. Allerdings bezeichnet Diodor selbst, der uns diese Nachricht gibt,**) diese Verordnung als eine Neuerung, die sich in keiner ältern Gesetzgebung finde. Aber Charondas fällt schon in's VII. Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung.

Vielleicht eben so alt ist der Schulzwang im Chinesischen Reiche, wo er denn bei dem ungeheuren Umfang des Staates eine ganz andere Bedeutung hat als bei einer vereinzelter Republik, deren Gebiet nicht weit über ihre Mauern hinaus reicht. Der Chinesische Staat, die Verkörperung der göttlichen Vernunft, übt nicht nur eine weit, bis

*) Vgl. z. B. die Notiz bei Thukydides, VII 29, über die Knabenschulen in Mylessus in Böotien.

**) Historische Bibliothek XII, 12.

auf das Feld der Moralvorschriften ausgedehnte Justiz, sondern er bietet auch, als nothwendiges Korrelat dazu, eine obligatorische Staatspädagogik. Seine wichtigste und heiligste Aufgabe ist es, durch allgemein verbreitete Schulbildung die Vernunft, die in der Regierung ihr Organ hat, zum Gemeinbesitz aller Schichten der Bevölkerung zu machen. Natürlich trägt diese Schule, entsprechend dem stabilen Charakter des Chinesischen Geistes, einen durchaus stationären Charakter und ist ein wesentlich konservatives Staatsinstitut — eine von einer zentralisirten Staatsschule gar nicht abtrennbare Konsequenz.

In mittleren Zeiten hat der schon von seinen Zeitgenossen mit Recht der Große genannte Karl den Gedanken einer allgemeinen Volkserziehung auf's Nachhaltigste erwogen und streng durchzuführen versucht. Handelte es sich zunächst natürlich um die religiöse Erziehung, so ist das Bedeutungsvolle seiner Bemühungen, diese Bildung nicht nur dem Klerus, dessen Monopol sie bis dahin gewesen war, sondern auch den Laien, der Gesamtheit des von Gott ihm zur Leitung übergebenen Volkes zugänglich zu machen. Wie ernst der Kaiser es aber mit dieser Verpflichtung Aller zur religiösen Bildung nahm, das beweisen seine Androhungen, wonach selbst Frauen ihre Unwissenheit in diesem Kapitel mit Peitschenschlägen und Fasten büßen sollten. Da konnte unser Professor Büdinger, als er diese Seite von Karls Thätigkeit beleuchtete, wohl von den Anfängen des Schulzwanges sprechen.*)

Die Reformationszeit, deren Tendenz durchaus nicht, wie man gewöhnlich annimmt, Erweiterung der individuellen Freiheit, sondern umgekehrt Stärkung und Ausdehnung der Staatsautorität war — hat den Schulzwang zuerst in den reformirten, dann als nothwendige Folge wenigstens theilweise auch in den katholisch gebliebenen Staaten eingeführt. Die, allerdings ganz im kirchlichen Rahmen sich bewegende und der Heranbildung eines wolgeschulten Klerus dienende Schulorganisation des reformirten Zürichs in der Reformationszeit ist uns jüngst in gründlicher und anschaulicher Weise geschildert worden in einer Unter-

*) Von den Anfängen des Schulzwanges. Festrede zur Feier des Stiftungsfestes der Hochschule Zürich am 29. April 1865, gehalten von dem zeitigen Rektor Prof. Dr. Max Büdinger. Zürich, Orell, Füßli & Cie. 1865.

suchung, von der der Zürcher Lehrerstand in erster Linie Kenntniß nehmen sollte. *)

Für Zwingli, der das Volk als eine sittliche, zur Erfüllung der höchsten religiösen und sozialen Zwecke berufene Gemeinschaft auffaßte, war der Gedanke der obligatorischen Erziehung zur Erkenntniß des Gotteswillens die nothwendige Voraussetzung. Er hat dieser Ueberzeugung wiederholt scharfen Ausdruck gegeben, und man kann sagen, daß die Konsequenz derselben ihn zum Bürgerkriege getrieben; denn in seinem Sinne handelte es sich, mit Gewalt den Widerstand zu brechen, den die Häupter der katholischen Orte dem Eindringen des obligatorischen Unterrichtes aus Gottes Wort entgegensetzten, wie er in Kirche und Schule mit Kirchen- und Schulzwang erteilt werden sollte.

Nicht minder war die Durchführung der kirchlichen Schule für Luther Herzenssache, und die Verpflichtung der Obrigkeit spricht er — in seiner Art noch stärker theologisirend als Zwingli — folgendermaßen aus: „Ich halte (dafür), daß auch die Obrigkeit hie schuldig sei, die Leute zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu halten. Kann sie die Unterthanen zwingen, daß sie müssen Spieß und Büchsen tragen, wenn man kriegen soll: wie viel mehr, daß sie ihre Kinder zur Schule halten, weil hie wol ein ärgerer Krieg vorhanden ist mit dem leidigen Teufel“ 2c. **)

Aus der Ueberfülle der Zeugnisse der Neuzeit, welche die Erkenntniß der Nothwendigkeit des Schulzwangs aussprechen, lassen Sie mich nur noch Eines anführen, das in die Geschichte unsers Zürcherischen Schulwesens hineingehört. J. J. Breiting er, Bodmer's Genosse, nicht nur ein großer Gelehrter, sondern namentlich auch ein philosophisch durchgebildeter und um die Reorganisation unserer Schulen verdienter Mann, inaugurierte diese Reorganisation durch drei Rektoratsreden, in deren zweiter sich folgende frappante Stelle findet: „Man kann zwar nicht in Abrede seyn, daß eine gute und vernünftige Erziehung der Kinder eigentlich die erste Obliegenheit der Aeltern wäre; — Allein da die Aeltern größtentheils zu einem so wichtigen Geschäfte ganz ungeschickt

*) Geschichte des zürcherischen Schulwesens bis gegen das Ende des sechzehnten Jahrhunderts. Inauguraldissertation von Ulrich Ernst von Nestenbach. Winterthur, Bleuler-Hausheer & Cie. 1879.

**) Ein Sermon oder Predigt, daß man solle Kinder zur Schule halten (1530). Luthers sämtliche Werke. Erlangen. XX. Bd. p. 44.

und untüchtig erfunden werden; andern aber, denen es an Geschicklichkeit eben nicht sonderlich fehlen würde, dennoch meistens weder Zeit noch Lust haben, eine so mühsame und beschwerliche Pflicht selbst zu übernehmen und zu erfüllen: — Da auch die einsame und Privat-Erziehung in einem bürgerlichen Freystaat meistens ebenso unwirksam ist, als wenn köstliche Gewächse und Pflanzen am Schatten sollten aufgezogen werden: So ist es allerdings für ein Segen des Himmels zu rechnen, daß in der moralischen Einrichtung der Staaten alles so weislich angeordnet ist, daß denjenigen, denen die Macht und das Vermögen das Beste des gemeinen Wesens zu befördern, zugleich auch eine starke Verbindlichkeit ist aufgelegt worden, für die gute Erziehung der Jugend väterlich besorgt zu seyn: Ohne welches alle Ihre übrige Sorge und Bemühung ganz eitel, fruchtlos und vergeblich seyn würde.“*)

Ich verfolge solcherlei Aussagen nicht weiter. Ich lasse auch völlig bei Seite die Postulate einer Staatserziehung, die sich in den Staatsromanen von der Hyropädie bis zum Telemach und in den Schilderungen kommunistischer Staatsideale von Plato's Staat bis zu des Morus Utopia (1516), Campanella's Sonnenstaat (1623) und Cabet's Ikarien (1840) wiederholen. Das Angeführte genügt, zu zeigen, daß die staatliche und obligatorische Bildung der Jugend, wie wir sie bei uns ein- und durchgeführt haben, bei den verschiedensten Völkern, zu den verschiedensten Zeiten und unter den verschiedensten politischen Richtungen als Bedingung des Kulturstaaes gegolten hat.

Aber wie — wiederholt sich bei dieser Staatserziehung nicht dasselbe wie bei der Familienerziehung? Ist nicht auch das Volk und seine Organisation, der Staat, ein Kreis, der mit demjenigen der Familie das Wesentliche, die Abgrenzung und die Ausschließung alles außerhalb dieser Grenze Liegenden theilt? Nun aber gibt es noch einen weiteren Kreis des Daseins als den Staat, das ist die Welt; und wir sind nicht nur Glieder eines

*) Drey Reden Bey Anlaß der feyerlichen Ankündigung und Einführung des mit Hoch Oberkeitlichem Ansehen bevestigten Erziehungs-Plans in unsere öffentliche Schule, von J. J. Breitinger, Professor der griechischen Litteratur; Canonikus des Carolinischen Stifts; Präsidenten der asketischen Gesellschaft; und d. J. Rektor an dem Gymnasium. — Als eine Zugab zu den Nachrichten, von den neuen Schulanstalten in Zürich. 1773. p. 35.

Volkes, sondern Glieder der Menschheit. Wenn es unbestreitbar ist, daß keine Familie sich dem Staat substituieren kann, so wird nicht minder wahr sein, daß kein Staat die Menschheitsgemeinschaft darstellt. Und hier erhebt sich also wiederum — wie bei der Familie — die Frage: Hat der Staat die Möglichkeit und hat er das Recht, seine Angehörigen durch obligatorische staatliche Bildung auf die ihm eigenthümlichen Gesichtspunkte einzuschränken?

Warum sind die philosophischen Idealstaaten sammt und sonders Utopien geblieben? An zwei Hindernissen ist ihre Verwirklichung gescheitert: Einmal an der Unmöglichkeit, die kommunistischen Grundlagen durchzuführen und die Bürger zu veranlassen, sich freiwillig ihres Partikularbesitzes zu entäußern. Sodann aber, und wohl in nicht mindere Grad an der Unmöglichkeit, von den Individuen eine so vollständige Entäußerung ihres freien Willens, ihrer freien Aktion, ihrer gesamten Individualität zu erlangen. Und man wird sagen müssen, daß heutzutage nicht nur Zumuthungen im Sinne jener Fantasie-Staaten, sondern auch Zwangsversuche, die von den wirklichen, organisirten Staatsgewalten ausgehen, je länger je mehr ihre Schranke finden an dem hochgesteigerten Gefühl für individuelle Freiheit, an dem Recht der Selbstbestimmung in geistigen Dingen.

Den frühern Jahrhunderten galt die Religion als das allgemeinste Kriterium der Menschlichkeit, als ein Erforderniß, auf das Jedermann ohne Ausnahme zu verpflichten sei. Und in der unerschütterlichen Ueberzeugung von der Allgemeingültigkeit der Religion nahm man keinen Anstand, ihrem allgemeinen Begriff jeweilen die spezielle Zeit- und Lokalgestalt, die sie angenommen, zu substituieren. Man verpflichtete die Völker nicht nur auf die Religion an sich, auch nicht nur auf die christliche Religion im Allgemeinen, sondern die spezielle Konfession. Diese bildete die Grundlage der Staatschule und des staatlichen Schulzwanges. Heutzutage ist man umgekehrt in Verlegenheit, das Gemeinsame festzustellen, was bei den verschiedenen Religionsgestaltungen als „Religion“ schlechthin übrig bleiben soll. Jedermann drängt sich das individuelle Wesen der Religion und die Unmöglichkeit auf, hier für Andere verpflichtende Gefühls- oder Begriffsnormen aufzustellen, also irgend welchen Zwang in religiösen Dingen auszuüben. Der Staat

wird in seinem Schulobligatorium gerade auf denjenigen Faktor verzichten müssen, der früher als Grundlage aller Bildung galt, auf die Religionsbelehrungen. Und dagegen hilft kein Sträuben. Der unaufhaltsam Platz greifenden Erkenntniß von dem Individualcharakter des religiösen Lebens gegenüber läßt sich ein Religions-Obligatorium schlechterdings nicht mehr festhalten. Man ist genöthigt, dieses gesammte Gebiet, wie hoch man auch seine Bedeutung für das staatliche und soziale Leben anschlagen mag, dem Individuum resp. der Familie zu überlassen.

Wie aber steht es mit der Moral? Zur Zeit, als es noch galt, der Moral eine eigene, von den Forderungen der konfessionellen Dogmatik unabhängige Stellung zu sichern, betonte man — gewiß in gutem Glauben — die vollständige Unabhängigkeit der Moral von der Religion. Man gefiel sich darin, der konfessionellen resp. religiösen Beschränkung gegenüber in der Moral das allgemein Menschliche zu verkünden. Man wies der Moral, genau wie kurz vorher der Religion, eine gewissermaßen voraussetzungslose Allgemeinheit, Uebereinstimmung und Unwandelbarkeit zu, auf die hin man denn alle Menschen ohne Unterschied der Religion und der Konfession verpflichten könne. Diese, aller geschichtlichen und psychologischen Beobachtung widerstreitende Ansicht — eine Erbschaft aus dem vorigen Jahrhundert — wird man heutzutage kaum mehr festhalten wollen. Wenn aber in Wirklichkeit die Moral in unabtrennbarem Zusammenhang steht mit den (positiven oder negativen) religiösen, mit den historischen und politischen Anschauungen des Einzelnen — so dürfte die Frage bald genug sich anmelden, ja sie ist auch bei uns schon aufgeworfen worden, ob denn der Staat ein Recht habe, eine spezielle, von diesen und diesen Voraussetzungen bestimmte Moral als obligatorischen Lehrstoff für seine Angehörigen zu erklären.

Ja man kann nicht umhin, sich zu gestehen, daß auch der Geschichtsunterricht — wenn er nämlich nicht blos die Mittheilung von Thatfachen in sich schließt, sondern vielmehr deren Verknüpfung untereinander, ihre Erklärung aus allgemeinen Ursachen und ihre Beurtheilung von einem moralischen Standpunkt aus — nicht, wie man anzunehmen liebt, zu den objektiven Lehrfächern gehört, sondern zu denjenigen, welche eine individuelle Auffassung der Erscheinungen der Welt widerspiegeln. Und da auch diese individuelle Auffassung von

religiösen und politischen Gesichtspunkten abhängig ist, so wäre nicht unmöglich, daß jene Konsequenz, die den Religionsunterricht vom Schulobligatorium ausschließt und der die Moral auf die Länge wohl nicht widerstehen kann, dereinst auch den Geschichtsunterricht erreicht.

Und damit wären wir denn also zu den Anfängen zurückgekehrt und hätten nach den Zeiten des kräftigen Schulzwanges wieder Zeiten des ungehemmtesten Individualismus zu gewärtigen! Auch auf diesem Gebiet würde der vermeintliche Fortschritt zur Zirkelbewegung, und die Entwicklung der Volksideale zum leeren Schein!

Mir scheint es doch nicht so. Ich würde auch nicht wagen, mit einer so trostlosen Betrachtung vor Sie hinzutreten oder vielmehr, ich hätte gar keine Veranlassung, dies zu thun.

Es ist wahr, unser Zeitalter fordert stärker als kein früheres das Recht der individuellen Entwicklung. Allein es ist auch — zufolge des Geistes des Widerspruches, der schroffen Gegensätze, die all' unser Denken und Empfinden, Wollen und Handeln auseinanderreißen — zugleich das Zeitalter der größten Assoziationsbestrebungen. Auf Vereinigung der Kräfte geht unzweifelhaft das Ziel des Jahrhunderts, und so mächtig ist dieser Zug, daß ja nur mit äußerster Mühe die individuellen Rechte (soweit sie nicht von vornherein idealer Natur sind) behauptet werden können. Ja die eben jetzt so nachdrücklich hervortretende Betonung der geistigen Unabhängigkeit des Individuums erscheint als die Nothwehr gegenüber der unwiderstehlichen Assoziationsbewegung. Dieser Bewegung wird auch das Bildungswesen sich unmöglich entziehen können. Man wird auch hier wieder zu gemeinsamen Grundlagen kommen, auf denen sich der Volksunterricht einheitlich und, dem Bedürfniß des Staates entsprechend, obligatorisch aufbauen läßt.

Verehrte Kollegen!

Was ist es, das unserm Wirken Freudigkeit, in allen Ansetzungen Halt, und die Zuversicht des schließlichen Erfolges gibt? Es ist die tiefe Ueberzeugung, daß es eine über allen Zeitauffassungen und allen menschlichen Widersprüchen liegende Wahrheit gibt, der wir dienen. Nicht wir haben sie zu bestimmen. Die Geschichte lehrt, daß kein einzelner Mensch, kein Volk, keine Zeit sie für andere festzustellen vermag.

Aber es ist eine nothwendige Voraussetzung unsers Denkens und alles unsers Wirkens, daß die vereinigte Arbeit einer Generation den dieser Zeit entsprechenden Wahrheitsgehalt zu Tage fördere, und daß wir, von Zeitalter zu Zeitalter fortschreitend, in der Annäherung an die ewige hüllenlose Wahrheit begriffen sind. Die Summe der auf diesem Wege ununterbrochener Arbeit gewonnenen allgemein gültiger Erkenntnisse, allgemein anerkannter Ueberzeugungen bildet nach und nach einen rein humanen, man möchte sagen internationalen Besitzstand der Menschheit, dessen Wahrheitsgehalt unweigerlich zum Durchbruch kommen muß. Das staatliche Schulobligatorium — dessen wohl kein Kulturstaat entbehren kann — vermag, je nach seiner Organisation und seinem Inhalt, diesem Prozeß mächtigen Vorschub zu leisten oder aber ihn zu beeinträchtigen. Aufgabe des Staates und Aufgabe jedes einzelnen Lehrers scheint mir also zu sein, von seinem Lehrobligatorium Alles ferne zu halten, was an die Stelle des Allgemeinen das Partikularistische setzt, was dem Menschheitsziel nicht fördernd entgegenkommt.
