Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 22 (1936)
Heft: 2: Besinnung und Zusammenarbeit II.

Artikel: Weltanschauung und Pädagogik
Autor: Spieler, J.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-525280

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: 14.12.2025

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

von peripheren Dingen beschlagnahmt sind, wird die pädagogische Wirkungsmöglichkeit der „Pax romana" gering bleiben. Natürlich hängt sie auch von der geistigen Kraft ab, die durch das Zentralbüro repräsentiert wird, von den dort tätigen und leitenden Menschen und von den Grundsätzen, nach denen die Arbeit der Zentrale ausgerichtet ist. In den letzteren lässt sich eine gewisse Entwicklung verfolgen. Bis 1931 war die zentrale Arbeit stark auf unmittelbare überterritoriale Erziehung und Mission eingestellt, allerdings unter Vermeidung alles Kosmopolitismus und Bekämpfung des Internationalismus als Weltanschauung im Gegensatz zur Vaterlandsliebe. Das Jahr 1932/33 bedeutet ein Uebergangsjahr zu einer anderen Aufgabe der Zentralaktivität: Unterstützung der nationalen Verbände auf allen Gebieten ihrer Tätigkeit, besonders auf ihrem Hauptgebiet, dem der Schulung ihrer Mitglieder.

Endlich ist noch ein Wort zu sagen über den bereits erwähnten überterritorialen Zusammenhang zwischen einer Gruppe katholischer Pädagogen, nämlich den Lehrern der höheren Schulen, der in zwei Kongressen über den höheren Unterricht in die Erscheinung trat. Der erste „Congrès International de l'Enseignement sécondaire catholique" fand 1930 in Brüssel statt. Auf ihm wurde zur Vorbereitung späterer Kongresse ein „Comité Central des Congrès Internationaux de l'Enseignement Secondaire Catholique" und ein Generalsekretariat (38, Boulevard du Jardin Botanique, Bruxelles) gegründet. Der zweite und letzte von ihm vorbereitete Kongress tagte vom 31. Juli bis 5. August 1933 im Haag in Holland[8].

(Fortsetzung folgt.)

Köln-Riehl. *Friedrich Schneider.*

Weltanschauung und Pädagogik

Wer einigermassen die Geschichte der Pädagogik kennt, weiss, wie pädagogisches Denken immer an der Auffassung von Welt und Leben, besonders aber vom Wesen der Kultur, welche doch das einzelne Individuum darzustellen und fortzusetzen hat, seinen festen Rückhalt fand. Pädagogisches Denken fand stets sein Ideal in dem Lebens- und Kulturideal der Gemeinschaft, der Zeit und des Volkes, in das es eingebettet war. Die pädagogischen Theorien und Lehren des Altertums bilden einen integrierenden Bestandteil der Politik, da eben das Kulturleben des Altertums im Staate seinen Mittelpunkt hatte. Für das Mittelalter bildet die Pädagogik einen Teil der Theologie und der kirchlichen Lehre, weil es eben eine Epoche der christlich-kirchlichen Kultur war. In der neueren Zeit aber, die in einer beispiellosen, stürmischen Entwicklung, in einer kaum unterbrochenen Folge religiöser, wirtschaftlicher, politischer und künstlerischer Revolutionen noch zu keiner allseits gefestigten, geschlossenen, durchgebildeten, stabilen Einheitskultur gelangt ist, ist das Verhältnis ein freies und bewegliches geworden. Dazu löste sich im 18. Jahrhundert die Idee der Erziehung von den Schranken des Berufes, des Besitzes und des Standes. Bildung wurde nicht mehr Vorrecht privilegierter Klassen, sondern eine Forderung, die für alle Menschen erhoben wird. Nun stand die Pädagogik vor der Aufgabe, ihr Ideal unabhängig von allen gegebenen, geschichtl. Kulturbedingungen, unabhängig auch von den besonderen Forderungen der Gesellschaft, des Staates, einzelner philosophischer Systeme und Weltanschauungen und besonders der Religion in zeitloser Gültigkeit zu entwickeln.

So waren die pädagogischen Theorien

[8] Siehe den Bericht von A. Henn, Düsseldorf in der „Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft", 1933/34, S. 274 ff.

der Folgezeit darauf gerichtet, wissenschaftlich und aus reiner Vernunft oder aus dem Wesen der Natur heraus eine allgemein gültige Normenlehre der Erziehung und Bildung zu konstruieren.

Immer nachdrücklicher trat die Behauptung hervor, dass die Pädagogik als eine eigene, nur auf Erfahrung zu begründende Wissenschaft sich in derselben Weise aus der philosophischen und weltanschaulichen Abhängigkeit und dem Widerstreit der Weltanschauungen zu lösen habe, wie das nacheinander alle anderen Einzelwissenschaften vollzogen hätten. Diese individualisierende, freiheitliche Tendenz erfuhr bedeutsame Unterstützung und Förderung durch die positivistische Weltansicht, die sich zumal in England und Frankreich breitmachte.

Statt des bisherigen religiös-weltanschaulichen Unterbaues suchte man in der Erfahrung und in den Erfahrungswissenschaften ein empirisches Fundament für die Erziehungstheorie.

In Deutschland erwählte man dazu von Trapp-Beneke bis Neumann die Psychologie; in England und Frankreich Comte, Spencer und Genossen die Biologie und Soziologie. Schliesslich wählte man zu diesem Dienste noch die Geschichte aus.

Ich hätte nun zu zeigen, wie sämtliche vier Erfahrungswissenschaften, wenngleich sie wichtige Teilgebiete einer wissenschaftlichen Pädagogik darstellen, nur zu ganz bestimmten Punkten und Gebieten einer wissenschaftlichen Theorie führen können, weil sie in sich selbst ihre Grenze finden und keine hinreichende Fundierung der Pädagogik abgeben können. Eine nur psychologische Theorie arbeitet und kann nur arbeiten mit einer Komponente der Erziehung, den Anlagen, die wir als e i n e Voraussetzung erkannt haben. Von der zweiten Komponente: von der Kultur, ihren Gütern und Werten kann sie nichts sagen. Pädagogik und jede pädagogische Disziplin, wenn sie nichts anderes sein will als eine Technik des Uebermittelns, hat freilich am wenigsten mit Weltanschauung zu tun! —

Sobald aber der Inhalt des technisch zu Uebermittelnden angerührt wird, sind die Beziehungen da.

Ist nun eine Technik des Vermittelns, ohne auf den Inhalt achthaben zu müssen, möglich?

Es will Litt scheinen, dass die Entwertung der hier angereihten pädagogischen Bemühungen die schwerste Versündigung am Geiste echter Pädagogik bedeutet.

Denn wenn Lesen und Schreiben, Rechnen und Werkarbeit, Sprachübung und Grammatik, Wissenserwerb und Wissensgebrauch in einer Form bewältigt werden, auf die die Bezeichnung „technisch" wirklich zutrifft, dann ist damit bewiesen, dass dies alles in einem durchaus unpädagogischen, widerpädagogischen Geiste betrieben wird. Die Sphäre des Technischen ist bekanntlich die Sphäre der blossen M i t t e l, das heisst, derjenigen Gegenstände und Vorgänge, die an sich völlig wert- und belanglos sind und nur von einem durch sie verwirklichten „Zweck" eine Bedeutung entlehnen. Wenn also jene Funktionen wirklich bloss „technische" wären, dann müsste das pädogogisch Wertvolle jeweils von ihnen, in einem durch sie bemühenden Andern, gesucht werden.

Wie aber müsste das Erziehungsleben auf weite Strecken hin veröden, wenn diese Charakteristik für die Gesamtheit der genannten Aufgaben wirklich zuträfe, wenn sie alle nur Vorbereitung und Durchgang wären? Aber so steht es ganz und gar nicht!

Pädagogisch wird die Behandlung der genannten Gegenstände gerade erst in dem Augenblick, da sie den Charakter des bloss Technischen v e r l i e r e n; da es dem Erzieher gelingt, den pädagogischen Wertgehalt in ihnen selbst aufzufinden und durch sie selbst zur Wirkung zu bringen.

Man will das Ziel der Erziehung aus Biologie und Soziologie ableiten. Das von der Natur selbstgewollte Ziel und der Zweck ist Erhaltung und Vervollkommnung des Lebens überhaupt, der Gattung im besonderen. Der Begriff der Vervollkommnung der Gattung schliesst aber beim Menschen zugleich die Beziehung zur Kultur ein: Jede Kultur aber ist eine verkörperte, sichtbar gewordene Weltanschauung. Alle vier Erfahrungswissenschaften gründen sich auf Erfahrung; ihre Resultate reichen also nur so weit, als unsere Erfahrung reicht. Ueberschreiten wir aber diese Grenzen und massen uns an, eine Theorie aufzubauen, dann haben wir längst den Boden der Erfahrung verlassen und das System, das wir entwerfen, wird im letzten Grunde bloss der Ausdruck einer empirischen Weltanschauung.

Das hat man längst erkannt; in wissenschaftlichen Kreisen spricht man darüber nicht mehr. Aber man vergisst, dass die letzten Ausläufer dieser Tendenzen und empirischen Weltanschauungen heute noch lebendig sind in der empirischen, experimentellen Psychologie, Intelligenz- und Begabungsforschung, Eignungsprüfung und Berufsberatung. Diese einzelnen Gebiete kann heute kein Pädagoge mehr entbehren; er verdankt ihnen wichtige Ergebnisse. Er hat keinen Grund, sie zu verachten, solange sie richtig gehandhabt in ihren durch die Natur der Sache gerechten Zielen bleiben. Sobald sie aber ihre Grenzen und Befugnisse überschreiten, ist nicht dringend genung davor zu warnen!

Die empirische Pädagogik konstruiert die Erziehung von der Natur des Menschen, wie sie die Biologie, Soziologie, Psychologie und Historie ausweist; also vom Menschen aus, wie er i s t. Pädagogen, die das Unzulängliche einer empirischen Begründung der Pädagogik einsahen, gingen deshalb vom Menschen aus, wie er sein s o l l, von dem ewig Geltenden, von den Ideen aus. Ich erinnere nur an Platon, Fichte, Herbart, Natorp, Jonas Cohn. Sie entwickeln aus reinen Ideen oder Geltungswerten grundsätzlich, unabhängig von allen Seinsbelastungen, das Ziel der Erziehung.

Wieder andere nahmen zwischen den beiden Extremen einen vermittelnden Standpunkt ein. Sie suchten die Schranken des empirischen Standpunktes dadurch zu überwinden, dass sie die naturalistisch verstandene Erfahrung metaphysisch vertieften und in den Idealen und Seinsgrundlagen das Fundament auch für die Bewältigung des Bildungsproblems zu finden suchten.

Sie verbanden Sein und Sollen, Reales und Ideales. Ich erinnere an Leibniz, Shaftesbury, Herder, Goethe, Humboldt, Schleiermacher. Dass hinter diesen Theorien eine bestimmte Philosophie und Weltanschauung steht, bestreitet niemand. Es ist der Kritizismus und Idealismus, oft mit pantheistischem Einschlag.

Frischeisen-Köhler hat in sehr feinen Untersuchungen einzelne Typen der Erziehungslehre nach ihrem weltanschaulichen Gehalt, der ihnen zugleich eine innere Geschlossenheit und ihre Macht verleiht, gegeneinander abgegrenzt.

„Durchwegs zeigte die Zergliederung," ich zitiere wörtlich, „dass die pädagogischen Theorien, die geschichtlich hervorgetreten sind, in einem Masse, dessen sie sich vielleicht nicht immer bewusst waren, von Anschauungen abhängig sind, die als sittliche und religiös-metaphysische Ideen ihre Wurzeln in der Philosophie und den Weltanschauungen haben." — Der Neukantianer August Messer beschliesst eine Schrift über Erziehung und Weltanschauung mit dem Satze, dass „Erziehung auf Weltanschauung sich begründet."

Frischeisen-Köhler beginnt seine Studie mit dem Geständnis, dass Bildungsfragen, „wenn sie nur tief genug erfasst und durchdacht werden, unvermeidlich auf Fragen der Weltanschauung hinführen". —

Selbst Ernst Horneffer, ein ehemaliger freireligiöser Agitator und Vorkämpfer rein weltlicher Erziehungsweise, gesteht in seinem Buche: „Der Platonismus und die Gegenwart" (Kassel 1920): „Ohne Weltanschauung keine Lebensgestaltung! Ist doch das ganze Elend unserer gesamten Erziehung darin zu suchen, dass die einheitliche Weltanschauung, das theoretisch begründete Ideal fehlt, auf das hin, in das hinein erzogen werden soll. Und gebricht es daran, dann frommt alle Technik des Erziehers nichts und sei sie noch so raffiniert und reich an Erfahrung." — — — Ich habe absichtlich meistens Vertreter nichtkatholischer Richtungen zu Worte kommen lassen. Es erübrigt sich, noch andere, wie Spranger, Eggersdorfer, Ettlinger und Linus Bopp heranzuziehen. Wie ist es heute noch möglich, daß immer wieder behauptet und auch gefordert wird, Pädagogik und Erziehung unabhängig von Weltanschauung zu betreiben? Der tiefste Grund liegt im Mangel an einer einheitlichen Weltanschauung.

Drei ältere, geistig-gesellschaftliche Schichten ragen bis in das Bildungsleben und in die Bildungspolitik der deutschen Gegenwart herein:

Die katholisch-kirchliche Einstellung zu Seele und Welt, Gesellschaft und Bildung;

die orthodox-protestantische Konfessionalität und Kirchlichkeit des 16. Jahrhunhunderts;

und darüber, als dritte Schicht, der absolute Beamtenstaat und die Aufklärung, die beide an die Rationalisierbarkeit aller Lebensgebilde glauben. Dabei treibt die Aufklärung noch immer über die Formen des absoluten Staates hinaus und gibt den bleibenden Rahmen für die immanente Weltanschauung unserer Zeit.

Wer nun der Aufklärung zufolge nur die relativen, natürlichen Weltanschauungen kennt und gelten lässt, dem kann man seine Skepsis gegenüber den stets wandelbaren Weltbildern und philosophischen Systemen eigentlich nicht übelnehmen.

Vor allem aber fürchtet man, wie Eggersdorfer zeigte, bei der innern Zerrissenheit unserer Zeit sich durch das Zugeständnis einer weltanschaulich gebundenen Erziehung und Erziehungswissenschaft den Weg zu einer einheitlichen Organisation des öffentlichen Schulwesens zu verbauen. So sucht man nach anderen Mächten, die weniger umstritten sind und doch berufen erscheinen könnten, das Erziehungsziel der Schule zu bestimmen.

Immer wieder glaubt man, wie wir schon früher sahen, vom Kinde aus eine allgemeingültige Erziehungstheorie aufbauen, besonders das Erziehungsziel im Kinde selbst finden zu können. Oder man sucht das Ziel der Erziehung aus der reifen Vernunfteinsicht des Erziehers zu gewinnen. Andere erwarten es aus dem lebendigen Strome der vermeintlichen Kulturentwicklung.

Viele wollen dem Volk, der Rasse, der Nation das Recht inaugurieren, das Ziel der Schulerziehung zu bestimmen.

Die meisten nehmen ihre letzte Zuflucht zum Staat, der politischen Macht, der gesetzlichen Vertretung des Volkes; die parlamentarische Majorität soll also der Schulerziehung ihr Ziel setzen.

Ich kann mich auf das einzelne nicht näher einlassen. Selbst, wenn man sich auf den Standpunkt stellt, dass es nur relative, natürliche Weltanschauungen gibt, so muss man doch sagen, dass diese einzelnen Faktoren ebenso relativ sind. Wer einem dieser Faktoren das Recht der Zielsetzung zuerkennt, sieht eben im Kinde, in der Kultur, in der Nation und im Staate den letzten Wertmaßstab. Und ist das vielleicht keine Wertung und Weltanschauung?

William James hat recht, wenn er sagt: „Alle unsere wissenschaftlichen und philosophischen Ideale sind Altäre für ebenso-

viele unbekannte Götter." (Der Wille zum Glauben S. 123).

Diese Bestrebungen sind herausgewachsen aus einem übertriebenen Nationalismus, aus dem Glauben an die Staatsomnipotenz; ihre tiefsten Wurzeln scheinen mir aber doch hinabzureichen bis in die französische Revolution. Seit jenen Tagen ist das Rufen nach G l e i c h h e i t nicht mehr verstummt. In ununterbrochener Kette reiht sich ein Glied an das andere.

Aus naturrechtlichen Anschauungen heraus kam der Ruf nach Gleichheit des Rechtes, dann der Rechte, gleiche Bildungsmöglichkeit für alle, Einheit, Weltlichkeit und Unentgeltlichkeit.

Freiheit, Individualität ringt mit der Gleichheit in der Intelligenz- und Berufsberatung, in der Einheitsschule. Gleichheit bis zum 5. Schuljahr, dann aber in doppelter Form der Individualismus im Aufstieg der Begabten und in weitgehender Gabelung der Schule und doch alles wieder nach dem Gleichheitsprinzip und demokratisch, weil ohne Unterschied der Geburt.

Ja, mir will dünken, als ob auch der dritte Ruf der französischen Revolution nach Brüderlichkeit, der vor allem in der Gemeinschaftsschule, Lerngemeinschaft, Lebensgemeinschaft sich auswirkt, in sozialistischer Auffassung mit im Spiele ist.

Gegenüber diesen Gleichheitsbestrebungen betont Spranger mit Recht, dass mit der Nachwirkung schon eine Problematik gegegeben ist, die eine einheitliche Lösung der Schulorganisations - Fragen eigentlich ausschliesst. Es stehen sich mit unversöhnlichem Anspruch gegenüber jenseitige Weltanschauung und diesseitige Weltanschauung und im Gefolge: Kirche und Staat, wenn schon die Schwere dieses letzten Problems auf protestantischem Gebiete bisher durch die Verflechtung beider Verbände zur Staatskirche verdeckt war.

Ueber die Differenz der Weltanschauungen glaubt man durch die Aufklärungsidee einer für alle gleichen, weltlichen Vernunft und einer rein wissenschaftlichen Kultur siegen zu können. Welch ungeheure Schwierigkeiten dabei zu überwinden sind, sagt Spranger. Der Hauptfehler liegt nach ihm in dem Glauben an die überbrückende Kraft der alten Aufklärungsideen. — —

Weil der Staat als solcher keine oder keine ausreichende Weltanschauung hat, reicht dieses Prinzip, wie schon Hirscher sagt, nicht hin, um die Bildungsbedürfnisse tieferer Art wirklich zu befriedigen.

„Bildung des Menschen", sagt Spranger, „wird immer mehr sein als Erziehung zur einheitlichen Staats- und Staatsvolkgesinnung. Eine Ueberspannung des zentralistischen Staatsgedankens in der Schulpolitik muss folgerichtig dahin führen, den Bestand der Staatsschule überhaupt zu gefährden und das Wiedererstehen der Kirchenschule, der Gemeindeschule und der Privatschule indirekt zu fördern. Bedenkliche Anzeichen dieser Art," ich zitiere immer noch Spranger, „sind heute bereits erkennbar. Zwang zur Einheit hat im Geistigen nicht nur die Belebung individueller Widerstände, sondern geradezu die Gefahr eines Kulturkampfes zur Folge. Wie die Dinge liegen, ist in der Tat nur eine individualisierte Einheit unseres Bildungswesens erreichbar; nur Einheit der Mannigfaltigkeit, nicht der Uniformität."

Nur in ganz primitiven Verhältnissen ist die Gleichförmigkeit der Lebensbedingungen so gross, dass das ganze Volk von einem durch den Staat geheiligten Bildungsgedanken beherrscht wird. Nach demselben Spranger kann auf unserer Stufe nur ein gewisser Grundstock der Gesinnung allen gemeinsam sein — die Bildungsinhalte aber müssen mannigfaltig sein wie das Leben.

Die moderne Gesellschaft hat nun einmal keine einheitliche Weltanschauung. Der Kampf der Weltanschauungen, besonders in unserem Vaterlande, ist etwas Schmerz-

liches, etwas vielleicht Verhängnisvolles, etwas Schicksalhaftes, aber eben unser Schicksal. Alle Täuschung hierüber hat keinen Wert. Lieber mutig sehen, und zwar ohne Relativismus, von dem Spranger und Frischeisen-Köhler nicht ganz freizusprechen sind. Die Wahrheit kann nur eine sein, oder sie ist nicht. Wir halten fest an der Möglichkeit, dass das Lebensziel des Menschen durch natürliche Vernunftseinsicht erkannt werden kann, wenngleich die Erfahrung zeigt, dass nur wenige Geister zu klarer und sicherer Kenntnis vom Sinn des Lebens vordringen.

Hier setzt die grosse Bedeutung der Religion ein. Heute gehen die Bestrebungen — so musste selbst Theodor Litt auf dem pädagogischen Kongress in München anerkennen — dahin, den Sinn des Lebens und damit das Ziel der Erziehung in einem unwandelbaren Transzendenten zu finden, weil der suchende Mensch - allein auf seine natürliche Erkenntniskraft gestellt - nicht die Antwort findet. Er wendet sich eben, nachdem er die ganze Welt befragt hat, unbefriedigt an ein über und ausser der Welt Seiendes. Wem sich bei diesem S u c h e n eine ausser- und übermenschliche Autorität zur Führung anbietet, die für ihn wirklich glaubwürdige Erkenntnisquelle ist, der sieht im Glauben an diese Autorität die Lösung der Lebensrätsel; er versteht diese Lösung dann in wahrer Vernunftseinsicht als die absolute und alleingültige. Er gewinnt, wie Eggersdorfer es formulierte, aus der durch übergeordnete, als berechtigt anerkannte Autorität in Offenbarung und Glaube erleuchteten Einsicht den Sinn des Lebens, seine Weltanschauung und seine Erziehung und sein Erziehungsziel: Jeder Bildungs- und Erziehungstheorie liegt eine bestimmte Weltanschauung zu Grunde. Je nach dieser Weltanschauung ist eine ganz bestimmte pädagogische Ziellehre, pädagogische Wirklichkeitslehre und eine ganz bestimmt eingestellte eigentliche vermittelnde Erziehungslehre die notwendige Folge. Erziehung und Erziehungswissenschaft ist immer mit einer Weltanschauung verbunden.

Wer dies leugnet, sucht nur unter dem Vorwand der Neutralität eben seiner Weltanschauung zum Siege zu verhelfen. Solange aber der Widerstreit der Weltanschauungen besteht, wie er sich bis heute in dem Gegensatz der grossen philosophischen Systeme und Schulen darstellt, wird auch im gleichen Masse Erziehung und Erziehungswissenschaft differenziert sein, ja sein müssen.

Es gilt für jede Wissenschaft der Satz Max Schelers: „Nur innerhalb jeder gegebenen Struktur einer Weltanschauung scheint die Möglichkeit eines prinzipiellen unbegrenzten Fortschrittes der Wissenschaft zu liegen." (Ewiges im Menschen, S. 85.)

Der ganze Kampf ist ein Kampf der Weltanschauungen. Und das ganze Problem verschiebt sich dahin: Ist einmal für uns eine einzige, einheitliche und allgemeingültige Weltanschauung möglich? Und wie erreichen wir sie, besonders in unserem Vaterland? Tiefer als die trennenden Flusstäler und höher als die Kämme trennender Berge ist die weltanschauliche Verschiedenheit seiner Bewohner.

Diese Tatsache muss man sehen! Das ist eben unser Schicksal! In weitaus dem grössten Teile hat man die notwendigen Folgerungen daraus gezogen und entsprechend gehandelt. Wo man das nicht tat, mag man wohl seine Gründe dafür haben, um nicht zu sagen, seine Weltanschauung.

Wie lange wird man noch von äusseren Institutionen, überhaupt von Aeusserlichkeiten das Heil erwarten? Der Geist ist's, der sich den Körper baut; der Geist, die Weltanschauung des einzelnen Erziehers, charakterisiert seine Schule. Und diesen Geist kann niemand binden. Hirscher, der gewiss die äussere Organisationsfrage keineswegs gering achtete, charakterisierte einmal den Geist, welcher die Eltern und

alle Erzieher durchdringen muss, wenn das Erziehungswerk gelingen soll:

„Der pädagogischen Regeln sind so viele, wer mag sie erlernen, wer mag sie behalten, wer für jeden Fall aus vielen die rechte herausfinden? Es muss etwas geben, was bei den einen die pädagogischen Studien wenigstens bis auf einen gewissen Punkt ersetzt, bei den andern die rechte Anwendung dieser Studien leitet und vermittelt. Daher eben die Frage: Welches ist dieser Geist, welcher Eltern und Erzieher und ihr ganzes Erziehungswerk durchdringen und zur Erreichung des Hauptzweckes befähigen muss?" Er gibt die Antwort: „Es muss den Eltern und Erziehern stetige, dringende, freudige Angelegenheit sein, dass ihre Kinder und Zöglinge zum Glauben an Gott und Jesus Christus erwachen, dass sie mit ihrem Herzen zur Liebe dessen, an den sie glauben und welcher allein unbegrenzter Liebe wert ist, erblühen, dass sie mit ihrem Willen den Willen des Geliebten, das ist die Ordnung der geistigen Welt, als ihr heiliges Gesetz ergreifen, dass sie sich zur rechten Tüchtigkeit für dieses Dasein befähigen, dass sie an der ihnen zufallenden Stätte als Glieder des Staates und der Kirche durch einen gerechten und liebetätigen Wandel den Vater und Sohn verherrlichen und so fähig werden, versammelt zu sein mit ihren Eltern und allen Heiligen im ewigen Leben. Es muss dieses, sage ich, den Eltern und allen Erziehern stehende, dringende und freudige Angelegenheit sein. Es muss, wenn sie in ihrer Vater-, Mutter- und Erzieherliebe zu Gott aufschauen, ihr inbrünstiges Gebet dahin lauten: Lass dieses Unmündige zu deiner beseligenden Erkenntnis erwachen: mache es fähig und würdig, dich mit all seiner Seelenkraft zu lieben: gib ihm, dass es dir in seinem Berufe unwandelbar diene; bewahre es vor dem Bösen; nimm es zu dir. —

Das ist der Geist, den wir meinen, der das rechte Erziehungsverfahren eingibt und überhaupt nicht nur den rechten Zweck verfolgt, sondern auch die Kraft, den Zweck zu erreichen — das ist den Zögling zu heiligen — in sich trägt. — Nimm diesen Geist hinweg und mache dir alle pädagogischen Regeln geläufig, so wirst du das Kind lieben, aber egoistisch, du wirst auf es achthaben, aber nicht als auf ein Pfand Gottes; du wirst ihm Unarten wehren, aber es nicht innerlich heiligen; du wirst es artig, gesittet, höflich, dienstfreundlich und gefällig machen, aber nicht gottgeweiht, nicht von Herzen demütig, innerlich wahr und liebreich; du wirst heute oder morgen etwas tun, aber nicht beharrlich sein. Du wirst viel reden, aber die Salbung wird dir fehlen, du wirst ernst sein und züchtigen wollen, aber die Kraft dazu nicht in dir finden. Du wirst mit Worten mahnen, aber dein Beispiel, dein Wesen, dein Wandel wird nichts wirken. Du wirst strafen, aber der Geist der christlichen Züchtigung wird dir fehlen, du wirst dich wundern, so wenig auszurichten, da du doch so regelrichtig verfährst; aber siehe, der Geist der Erziehung, die eigentliche, bildende Kraft, geht nicht von dir aus und fehlet dir."

Die Wahrheit dieser Sätze ist heute in allen ernstzunehmenden Kreisen durchgedrungen. Man spricht gerade auf nichtkatholischer Seite von einem zweiten Priestertum, das in den Erziehern erstehen muss. Die äussere Institution und Organisation leistet nichts, der Geist leistet alles! Und da hat gerade das christliche Volk, das katholische Volk heute mehr denn je allen Grund, mit demselben Hirscher hinauszurufen in die Welt und hinauf in den Himmel: „Nehmt uns alles und gebt oder lasst uns nur das Eine: erleuchtete, tieffromme, um die ihnen anvertraute Jugend glühend eifernde, an dieselbe wie heute so morgen mit unermüdlicher Liebe andringende Lehrer und Hirten der Jugend; und wir haben genug. Gebt uns dagegen alles, aber versagt uns dieses Eine, und wir haben nichts."

Freiburg/Luzern. *J. Spieler.*

Unser katholischer Anteil am schweiz. Erziehungsleben

Das Bildungsproblem und die erzieherische Aufgabe unserer Schule, besonders der Mittelschule und der Universität, beschäftigte in den letzten Jahren immer wieder den Verein schweiz. Gymnasiallehrer. 1919 erschien Albert Barths Schrift „Die Reform der höheren Schule in der Schweiz". Sie wollte der Bundesgewalt die Kompetenz geben, „den ganzen Aufbau der Mittelschule einer gründlichen Revision zu unterziehen." Katholische Pädagogen, vor allen Prof. Beck, sahen darin die Tendenz zu einem eidgenössischen Schulgesetz. Die Beratungen der Maturitätskommission führten