

Unser katholischer Anteil am schweiz. Erziehungsleben

Autor(en): **Dommann, Hans**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **22 (1936)**

Heft 1: **Besinnung und Zusammenarbeit**

PDF erstellt am: **24.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-524656>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

ten. Ohne viel Aufhebens werden gerade Priester und Lehrer die Idee der katholischen Aktion verwirklichen, die Zusammenarbeit von Klerus und Laien im Interesse des Reiches Christi unter den Menschen. Möge

Christi hohepriesterliches Gebet in der ersten eucharistischen Stunde sich besonders auswirken zum Segen für Priester und Lehrer, „Ut sint unum“, „Dass sie eins seien“!
Zürich. E. Kaufmann.

Unser katholischer Anteil am schweiz. Erziehungsleben¹

Rückblick und Ausschau.

Berdiajew, der grosse russische Kulturphilosoph, schreibt in seinem neuesten Werk²: „Niemand ist im Zweifel, dass wir im Wirbel einer radikalen Zeitwende stehen.“ Diese Feststellung reisst eine ungeheure Problematik auf, die uns Erziehern dringende Veranlassung gibt, uns auf das zu besinnen, was die Gegenwart und Zukunft in der Erziehung bedroht, wie wir unsere Aufgabe bisher gelöst, was wir der suchenden und fiebernden Pädagogik unseres Volkes und unserer Zeit aus der katholischen Wertwelt zu geben haben, wo praktisch unsere künftigen Aufgaben innerhalb des schweizerischen Erziehungslebens liegen.

I.

Die historischen Ursachen der heutigen Kulturkrise bezeichnen die Stichworte: Heidnischer Humanismus mit anthropozentrischer Weltanschauung, Losreissung der grossen geistigen Werte und Tugenden von der überirdischen Beziehung, Laiisierung, Individualismus, damit Egoismus, schrankenloser Kampf um den materiellen Gewinn, Isolierung gegenüber dem Gemeinschaftsinteresse, die Weiterführung und Systematisierung des Rationalismus, des Naturalismus und Materialismus durch die Aufklärungsphilosophie, die Demokratisierung und der Einbruch der Massen in die Kultur durch

die Franz. Revolution, Technisierung, Proletarisierung, Verabsolutierung der Organisation und des Klasseninteresses im Marxismus, der Mythos des Staates im Faschismus, der materialistische Mythos des Blutes im Nationalsozialismus, Entartung der christlich-menschlichen Einheit in das Neuheidentum des autonomen Herrenmenschen, seine Isolierung von geoffenbarter göttlicher und kirchlicher Autorität, daher anarchisches, gesetz- und heimatloses Denken, Skeptizismus, völlige Relativierung der Werte, Lösung des Gefühls vom Denken im Irrationalismus und Vitalismus, gegenüber der individualistischen Zerfahrenheit und dem Kampf aller gegen alle als extreme Reaktion der nationale und internationale Kollektivismus mit der Tyrannei der Uniformierung.

„Die Freiheit der menschlichen Emanzipation“ — sagt Th e u n i s s e n³ — „ist so die Freiheit zur Aufopferung der menschlichen Persönlichkeit vor den Götzen des Konsums: dem Anspruch des Fabrikats, der Gleichheit im Genuss, dem Sachwert und dem Kollektiv . . . Der moderne Kollektivismus ist nur eine einzige Kapitulationserklärung des Menschlichen vor dem Ausser- und Untermenschlichen, des Prinzips der Gestaltung vor dem Prinzip der Anpassung, ein einziger Verzicht auf die Ausübung schöpferischer Rechte und auf die Ordnung der materiellen Welt im Zeichen eines menschlichen, geistigen und göttlichen Werts.“ — „Mārx und Nietzsche kämpfen gegeneinander und teilen die Welt unter sich . . . Die Welt tritt in die Epoche des modernen Cäsarismus ein. Er bedeutet einen plebejischen Aufstand gegen das aristokratische Prinzip der Kultur“ — ein scharf charakterisierendes Wort Berdiajews! In einem interessanten, aber monistisch eingestellten neuen Buch über „Die seelische Situation der Gegenwart“ schreibt A. M. Fraenkel: „Alle Not der Gegenwart ist in Wahrheit Not des wahrhaft Mensch-sein-könnens . . . Sie äussert sich

¹ Erweiterte Fassung des Vortrages in der Versammlung der Sektion für Erziehung und Unterricht des S. K. V. V. anlässlich des VIII. Schweiz. Katholikentages in Freiburg.

² „Das Schicksal des Menschen in unserer Zeit.“ Vita Nova-Verlag, Luzern.

³ „Revolution und Jugend“. Vita Nova-Verlag.

durch Abfall der Anhänger, durch ein Oberflächlichwerden der geistigen Einstellung, z. B. durch ein vorwiegendes Verlangen nach sensationeller oder sentimentaler Unterhaltung, oder durch ein ständig unbefriedigtes Verlangen nach ‚etwas Neuem‘, was Substanzlosigkeit des Erlebens verrät . . .“

Damit haben wir die geistigen Wurzeln der Krisis in Erziehung und Bildung, der Not unsrer heutigen Jugend — auch der schweizerischen weithin — berührt. Ein Teil dieser Jugend reagiert durch die Auflehnung gegen das göttliche Sittengesetz und die Autorität überhaupt, durch das Suchen nach Ersatz für die verneinte letzte Autorität, durch Pessimismus und Blasiertheit, durch Selbstsucht oder Eintauchen in den Massenegoismus der Klasse oder der Rasse; diese Jugend meint sich zu retten, indem sie vor sich selbst flieht aus der inneren Entscheidung in die äussern Lebensbezirke rekordwütigen Sportes, der Körpervergötzung, der Stadionpsychose, des Kabarett- und Tanzdielenrummels, der Technik mit ihrem falschen Schöpferwahn, „der Totalität, die sich im Rausch der Zahlen betrügt“ (Theunissen). Ihr vermeintlicher Ausgleich zwischen nationalistischer Einseitigkeit und dem Internationalismus der Technik und des Sportes ist unecht, weil ihm der wahre Ganzheitsgedanke, die tragende Idee von der Einheit und geistigen Würde des Menschengeschlechtes in Christo fehlt.

Aber ist das der grössere, der bessere Teil der Jugend? Keineswegs! Es gibt überall — auch in der liberalen und sozialistischen Jugend der Schweiz — junge Menschen, die aus dem Chaos und dem Niedergang der entschwindenden Generation heraus nach dem wahrhaft Organischen, Sinnvollen, nach dem Ganzen und Tiefen sich sehnen und ungestüm in eine vermeintlich oder wirklich neue Welt drängen.

Von dieser aufgewühlten Jugend sagt Theunissen: „Was sie in Wahrheit bewegt, ist die Sehnsucht nach einer Erneuerung der menschlichen Persönlichkeit in ihrer Ganzheit, und nur so lässt sich — durch alle Entstellungen hindurch — der Rückgriff

auch auf die scheinbaren Werte der Ganzheit, der Rückgriff auf die Ursprünge, auf die Natur und auf die Bande des Blutes, in seinem wahren Motiv erfassen. In einer solchen Wendung ihres ganzen Bewusstseins steht diese Jugend der Religion näher als der Politik; denn ihre Frage gilt den letzten Gehalten und Gründen des Seins . . . Revolution aber, verstanden als offenbar gewordene Infragestellung eines zeitlichen menschlichen Bewusstseins, die die Antwort des ganzen Menschen herausfordert, ist schon überwundene Revolution, ist Evolution und Bejahung der Geschichte . . . Die Jugend in Europa ist aller Relativismen überdrüssig geworden; sie verlangt Entscheidung . . . Sie verachtet die zum Kompromiss bereiten Christen nicht weniger wie den Atheisten, der aus dieser Gottesleugnung nicht die Folgerung der Religion des Diesseits und der neuen kollektiven Verbindlichkeit ziehen will . . . Eher wird diese Jugend, die alle Enttäuschungen der humanistischen Ideale schwer auf sich lasten fühlt und doch der ihnen zugrunde liegenden Biologisierung der geistigen Inhalte des Lebens noch nicht entronnen ist, die fragwürdigste aller Relativitäten, das physische Kollektiv-Interesse, zu ihrer Gottheit machen, als dass sie sich den halben Lehren, der halben Gesinnung und den Formeln des eingeschränkten Glaubens unterwirft . . . Der geistige Entscheidungskampf geht allein darum, ob die Verwirklichung der neuen Form der menschlichen Gemeinschaft im Zeichen der geistigen Berufung des Menschen oder im Zeichen des Kollektivinteresses, im Zeichen der Ueberwindung oder im Zeichen der Bestätigung des alten materialistischen Geistes des 19. Jahrhunderts erfolgen wird.“

Manch einer fragt nun vielleicht: Was gehen diese überspitzten philosophischen Formulierungen Theunissens uns friedliche, demokratische Schweizer an? Ich antworte: Mehr als oberflächliche Selbstgenügsamkeit und bequemes Vorbeisehen an Problemen und geistigen Zusammenhängen über die Landesschlagbäume hinweg ahnt!

Theunissens warnendes Wort gilt auch uns Schweizern: „Alle Völker und Länder Europas leben die Form ihrer Erschütterung, keines von ihnen ist der Revolution seiner Daseinsordnung entzogen, und nirgendwo ist das Gefühl der Ausnahmestellung und der Geborgenheit in einem System anderes als ein Reservat der Siebenschläfer und der Demagogen.“ Und das Warnwort de Reynolds: „Wer nicht beunruhigt ist, gehört nicht in unsere Zeit und wird sich selbst ausschalten.“

Gewiss, auch de Reynolds andere Feststellung besteht zu Recht: „Jede Nation besitzt ihren eigenen Dynamismus, den sie ihrem Ursprung verdankt, ihrem Geist und den Umständen, die diesen gebildet haben. Jede Nation hat ihre „Konstanten“, Grundkräfte, die stets dieselben bleiben im Wandel der anderen.“ Das Schweizervolk hat in die zerfahrene Gegenwart hinein Werte gerettet, die Kraftquellen, Mission bedeuten. Aber in unserem Volkscharakter und in unsern Institutionen liegen auch Schwächen, die der Gefährdung unserer Volkswerte durch die destruktiven Ideen und Strömungen unserer Zeit Vorschub leisten.

Natur, Landschaft, Geschichte haben uns zu einem kleinen Staatsvolk im Herzen Europas gemacht. Bundesrat Etter, Max Huber, G. de Reynold haben das neulich in aktuellen Ueberlegungen über unsere schweizerische Demokratie gezeigt.

So schreibt Max Huber: „Die Idee der politischen Nation ist für die föderalistisch aufgebaute Schweiz nicht die einer abstrakten, doktrinären Gleichheit, sondern der bewussten Differenziertheit. Die Einheit wird gewonnen nicht durch Assimilierung und Verwischung der Besonderheiten, sondern durch gegenseitiges Sichverstehen...“

Wir sind kein rassisch einheitliches Volk; die Eidgenossenschaft als „natürliche Weiterentwicklung der Familie“ (Reynold) ist eine Verbindung germanischer und romanischer Volks- und Kulturgruppen. Darin beruht unsere Stärke, unsere völkerverbindende Mission im europäischen Spannungsfeld der Nationen und Kulturen; darin liegt aber auch eine Gefahr, wenn die einzelnen Volksgruppen den schweizerischen Staatsgedanken ob den geistigen Verbindungen mit den verwandten grossen Kulturkreisen der Nachbarstaaten vergässen, wenn wir uns nicht mehr bewusst blieben, dass Rassen- und Sprachnationalismus scharfer Widerspruch zu unserer eigenartigen Volksidee ist, dass der Kulturbegriff weiter ist als der Staatsbegriff. Die geschichtliche Verwurzelung unserer schweizeri-

schen Demokratie macht zwar zäh traditions- und schollenverbunden, gibt uns ein starkes konservatives Beharrungsvermögen. Gleich daneben aber steht die mögliche Schwäche: Selbstgenügsamkeit, „Stolz und beschränkte Geistesverfassung“ (Reynold). Der fruchtbare Umstand, dass unsere schweizerischen Kantone fast ebenso viele Kulturzentren mit geistigen Eigenwerten darstellen — mit und ohne eigene Universitäten-, birgt in sich die Möglichkeit und Wirklichkeit einer grossen kulturellen Mannigfaltigkeit, der gleichberechtigten Zusammenarbeit germanischen und lateinischen Geistes in örtlicher Tönung, andererseits aber die Versuchung zur Eigenbrötelei, zur Zersplitterung und geistigen Verengung, zu alltäglicher „Gemütlichkeit“ und misstrauischer Ablehnung jeder Störungsträger Ruhe. Die Verantwortung im kleinen Raum des Kantons schliesst Führerqualitäten, ein gesundes „aristokratisches“ Prinzip und einen europäischen Horizont keineswegs aus. Das ist für unsere schweizerische Bildungsaufgaben wichtig. Weil aber manche heute mehr moderne Europäer und Weltbürger sind, beeinflusst uns das Gefährliche aus der europäischen Umwelt umso mehr.

Es fehlt in unserm Volk — auch unter den Katholiken — nicht an sehr beachtlichen Stimmen, die vor allzu grossem Vertrauen auf unsere Schweizerkraft und unsere nationalen Vorzüge warnen und uns die weniger anziehenden Züge unseres schweizerischen Antlitzes zeigen.

So schreibt de Reynold: „Uns fehlt der kritische Sinn. Wir lassen uns auf diese Weise schnell vom erstbesten System, von falschen angepriesenen Ideen prellen... Wir bleiben an den grossen Umrisslinien haften und dringen nicht in die Tiefe... Unsere Art, auf empirische Weise, von einem Tag auf den andern, die Probleme zu lösen, muss schliesslich in Ohnmacht enden... Unsere Schwäche ist die Versteifung auf das 19. Jahrhundert...“ Auch aus der Frontenbewegung, die freilich in negativer Kritik stärker ist als in der positiven Reformarbeit,

hörte man etwa urteilen: „Unsicherheit, ‚Relativismus‘ genannt, bis zur Nichtslerei, hat uns ergriffen. Ein Taumel von Theorie zu Theorie hat eingerissen . . . Wir haben den Boden unter den Füßen verloren, wir sind enturzelt . . .“ „Wir haben es zu lange geschehen lassen, dass fortdauernd ein grosser Teil des Volkes, die Arbeiterschaft, durch international orientierte Führer dem nationalen Gedanken bewusst entfremdet wurde . . ., dass in Schulen unchristlicher und volksfremder Geist gepredigt wurde . . .“

Die Neutralität während des Weltkrieges und die Bewahrung vor seinen direkten Wirkungen war für uns sicher ein unschätzbares Geschenk Gottes. Weil wir aber den Krieg und die Kriegsfolgen äusserlich und namentlich geistig weniger unmittelbar als andere Völker zu spüren bekamen, wurde der Ausbruch der grossen Krise, die geistige Aufrüttelung aller Volkskreise verzögert. Angesichts des ungeheuren Kulturzusammenbruchs um uns wuchs aber in den letzten Jahren der Pessimismus, die geistige Desorientierung, die Flucht in humanitäre Utopien, in einen pazifistischen und in einen sozialistischen Internationalismus. Die revolutionären Kräfte wirken unterirdisch langsamer als in andern Völkern, auf die Dauer aber kaum minder gefährlich. Und je mehr ein Teil unseres Volkes in der verhältnismässigen Prosperität der ersten Nachkriegsjahre die Augen vor der hereinbrechenden Weltkrise — namentlich der weniger leicht fassbaren geistigen — verschloss und seine Lebensansprüche ständig steigerte, um so schärfer wurde die heimliche Spannung zwischen der krampfhaft festgehaltenen Situation des 19. Jahrhunderts und der einbrechenden neuen Aera auch auf unserem Boden, Man glaubte vielfach in liberal orientierten — besser: desorientierten — Kreisen und, durch sie beeinflusst, z. T. auch in unsern Reihen, die geistige Revolution dadurch in eine allmähliche Evolution kanalisieren zu können, dass man von überall her wahllos Ideen und Reformen aufnahm und Kompromisse schloss, ohne zu merken, wie dem geistigen

Wirrwarr Tür und Tor geöffnet wurde, wie auch auf pädagogischem und methodischem Gebiete eine fieberhafte Unruhe überhandnahm. Heute aber mehren sich die Anzeichen der schleichenden Krisis in den scharfen Gruppengegensätzen, im Vormarsch der taktisch maskierten marxistischen Massenideologie, in den Kämpfen um die Neuordnung der Wirtschaft, in den Angriffen auf den jetzigen Parlamentarismus, im Ringen um die Macht im Staate, um die Verfassungsrevision und die Schule.

Die heutige schweizerische Jugend steht nicht nur vor der geistigen und politischen Krisis, sondern auch in einem Wirrwarr der Erziehungs- und Bildungsauffassungen. Der bekannte sozialistische Pastor Prof. Leonhard Ragaz hat 1919 an der Universität Zürich seine Vorlesungen über die „pädagogische Revolution“ gehalten und dann als Buch veröffentlicht.

Eine „pädagogische Revolution“ postulierte Ragaz namentlich für die Universität, in der sich die geistigen Nöte und Gegensätze natürlich am deutlichsten auswirken. Er prägte das überspitzte, in seiner Verallgemeinerung sicher ungerechte Wort: „Die Universitäten konnten keine Führung geben, weil sie keinen Geist hatten.“ Mit manchen andern wirft er der Universität, aber auch der Mittelschule und der Volksschule den Spezialismus, den Historismus, den Kult des Wissenquantums, die Zurückdrängung der Philosophie vor. Ragaz wendet sich auch gegen das Studium der klassischen Sprachen: „Ich werfe“, schreibt er, „in bitterem Ernste . . . die Frage auf, ob der Weg zu echtem Menschentum für schweizerische und andere junge Männer und Frauen des 20. Jahrhunderts wirklich über Latein und Griechisch führe.“ Durch die Eidg. Maturitätsordnung von 1925 sei das Ideal der antiken Bildung ohnehin teilweise aufgegeben worden, indem die Maturität des Realgymnasiums und die technische Maturität als gleichberechtigt mit der des humanistischen Gymnasiums anerkannt worden sei. Sein neuer Bildungstypus teile „mit dem katholischen die Einheit, und zwar die Einheit in einer religiösen Orientierung“; wieder sei „das theokratische Ideal über aller Bildung aufgerichtet“, alles Wissen müsse wieder Theologie, d. h. Gotteserkenntnis, alle wissenschaftliche Arbeit Gottesdienst werden . . . Ragaz erwartet vom Ideal der Ganzheit, der Persönlichkeit, der Gemeinschafts-

erziehung die Ueberwindung der Verfächerung und Spezialisierung. Er versucht einen unmöglichen Kompromiss zwischen dem katholischen, dem protestantischen und dem sozialistischen Bildungsideal. Um Bildung in diesem Sinne allen Kreisen zugänglich zu machen, befürwortet er die Volkshochschule, will sie aber reformieren. „Möglichst wenig Schule“ ist seine Losung. Es soll „nur noch eine Schule geben für alles Volk und diese soll von den untersten Stufen bis zur obersten laufen“. Das ist die bekannte Forderung der Einheitschule, die besonders die sozialistischen Pädagogen vertreten. Die Schule soll eine freie Gemeinschaft sein wie die Kirche; Eltern und Zöglinge finden sich in Schulgemeinden frei zusammen. Praktisch kommt Ragaz damit zur sozialistischen Bekenntnisschule; er sagt: „Diese Schulen dürften sich in Sachen der religiösen und anderer persönlichen Ueberzeugung desto ungescheuter bewegen.“ Aber diese Freiheit kennt nicht die Bindung durch die dogmatische Autorität, die über unserer katholischen Bekenntnisschule steht und ihre innere Zerklüftung hindert...

Von einem verwandten Standpunkt aus hat neuestens auch Emil Blum in den Berner Abhandlungen zur Psychologie und Pädagogik ein Buch über „Arbeiterbildung als existenzielle Bildung“ herausgegeben, worin er die dahin zielenden Bestrebungen der verschiedenen weltanschaulichen Bildungsideen darlegt und besonders Wesen und Inhalt der Arbeiterbildung in Gegensatz zum Humanitätsideal des Idealismus stellt.

Blum formuliert so: „Die humanistische Bildungsidee setzt eine harmonische Ganzheit der Welt voraus, die der sich Bildende in sich aufzunehmen und in individuell eigentümlicher Ausprägung ebenbildlich widerzuspiegeln vermag... Aber der tragende Sinngehalt der Welt versank dem Arbeiter... Der Bildung des Arbeiters war eine idealistische Ablösung von der materiellen Lebensgrundlage um seiner Not willen verwehrt... Die Bildungsidee des Humanismus setzt die souveräne Lebenshaltung einer gesicherten Existenz voraus... Sie war und ist eine Lebenslüge...“ Der so einseitig beurteilten humanistischen Bildungsidee stellt Blum die existenzielle Bildungsidee gegenüber. Er geht von der leiblichen Existenz, vom Menschen als Gemeinwesen aus und definiert so: „Existenzielle Bildung geht aus von der Bedrohtheit menschlichen Daseins und sucht es zu bewältigen. Die Bedrohtheit ist physischer Art. Die Bildung will den Menschen tüchtig machen, den Kampf gegen die gefährdenden Umstände zu füh-

ren... Existenzielle Bildung ist auf sinngemässe Gestaltung der Kulturformen gerichtet... Was nicht als eigene Umwelt in den Gesichtskreis eines Menschen tritt, vermag nicht gedeutet zu werden und hat nicht Gegenstand der Bildung zu sein. Bildung gibt kein Wissen an sich. Bildung gibt ein Wissen für mich... Es ist ein Humanismus, der sich nicht löst von der Realität der Gegenwart, sondern um des Menschen willen in der Realität verharrt und sie zu bewältigen sucht. Im Gegensatz zum klassischen Humanismus des Idealismus heissen wir ihn realen Humanismus.“ Eine Hauptaufgabe der Arbeiterbildung ist die Wiederherstellung der Einheit des Volkes „durch Begegnung der Klassen mit Einbezug ihres wirtschaftlichen Standes und ihres politischen Willens.“ Interessant ist Blums Feststellung: „Elementar gebildet ist nicht, wer vieles, ihm Fremdes weiss, sondern dessen Wissen sich aus der Durchdringung seiner Lebensbezüge aufbaut. In der Arbeiterbildung hatte der Katholizismus zuerst diese Elementarität herausgearbeitet. Katholische Bildung hat von jeher die nächsten Beziehungen dessen, der im Bildungsprozess steht, aufgesucht und die Umwelt aus christlicher Tradition deutend, zum Verständnis zu bringen getrachtet...“ Und weiter die folgende Erkenntnis: „Aus Glauben schöpft Bildung ihre Tiefe; im Glauben findet sie ihre Grenze und transcendiert ihren eigenen Bereich... Bildung ist glaubensgewisses Seinsverständnis, das seine Echtheit in dem verwirklichenden Selbsteinsatz der Person bezeugt...“

Auch die liberale Erziehungs-Auffassung erkennt die Notwendigkeit einer Reform ihres individualistischen Bildungsideals und sucht die Lösung in bewussten oder unbewussten Entlehnungen katholischen oder sozialistischen Gedankengutes, im Kompromiss. Für diese Reformrichtung mag als Illustration dienen Fraenkels kürzlich erschienenenes Buch „Die seelische Situation der Gegenwart“. Da lesen wir:

„Der Drang zur ganzmenschlichen Auslebung lässt sich in keiner Weise unterdrücken... Das Leben der Gegenwart ist vorwiegend verzweckt, nicht beseelt.“ Fraenkel fordert einen „ganzmenschlichen Kulturkampf“, die „Ueberwindung der Isolierung des Denkens vom Handeln“, nicht „allgemeine“ Bildung, sondern Totalbildung, Lösung vom „Bemächtigungswissen“, vom Historismus zugunsten der „lebendigen Idee des Humanismus“ — das heisst bei Fraenkel: der monistischen. Darum müsse „die Disziplin der Erlebnislogik“ in der Universität als Pflicht-

fach für Hörer aller Fakultäten und auch in der Mittel- und Sekundarschule angesetzt werden.

Durch die Diskussion um das Buch „Unsere schweizerische Schule“ kennen viele die Auffassung des Rorschacher Professors Guyer von einer schweizerischen Erziehung im reformistisch liberalen Sinne.

Guyer kritisiert die heutige sog. Wissensschule und ihre „Orientierungslosigkeit“. „Nicht nur dass sie nebenaus stand im Getriebe der ‚interessanten‘ Psychologien, dass sie ein allgemeines, keinen verletzendes, aber auch keinen tiefer ergreifendes Wissen und Können zu pflegen hatte — sondern ihre ganze Haltung war mitbestimmt von den tiefen Gründen, die zu jener Orientierungslosigkeit und Relativität geführt hatten... Nicht gegen die allgemeine Bildung, sofern sie wirklich Bildung ist, richtet sich unsere pädagogische Besinnung, sondern gegen den allgemein Gebildeten, der vorzeitig mit einem Wissen über die Kultur ausgerüstet werden soll und über dem Wissen die Kultur nicht mehr empfindet... Rechte Erziehung ist nur möglich aus echter Gemeinschaft heraus.“ „Letzte und höchste Gemeinschaft“ ist Guyer „die Verwirklichung weit ausgreifender Humanität, die Gemeinschaft der Menschen schlechthin.“ Unter den engern Kreisen, die diese Gemeinschaft formen helfen, erwähnt Guyer aber nur die Familie, die Heimat, den Staat, das Volk, die Kirche nicht. Er meint, die Schule des Schweizervolkes dürfe nicht „kapitulieren vor einer Pädagogik des Individualismus, der privaten und kollektiven Sonderinteressen, der Partei und... der Weltanschauung“. Die demokratische Schule ist Guyer die Schule des „Ausgleiches“, des Kompromisses. Die religiöse Haltung sei der Untergrund aller echten Gemeinschaft, „religiöser Sondereifer“ — gemeint ist wohl der kirchlich-konfessionelle — aber bedrohe die echte Gemeinschaft. Die Aufgabe der Erziehung und Schule könne keine andere sein als diese: „das Kind zu sinnhaftem Leben, zu einem Leben aus dem Sinn zu führen.“

Kritik an der bisherigen „Lernschule“ übte auch das bekannte und umstrittene Buch von Seminardirektor Schohaus: „Schatten über der Schule“ und seine neuere Schrift: „Der Lehrer von heute und sein schwerer Beruf“. Grundgedanken von Schohaus sind die folgenden:

Die heutige Schule leide unter der „Verschulung“, indem sie sich als Selbstzweck setze, eine kraftlose Schulmoral züchte und sich vom Leben entferne. Sie begünstige weitgehend die „provisorische Art der Da-

seinsführung“, hemme die kindliche Betätigungslust usw. Die „neue“ Lebensschule müsse „in erster Linie ein Ort intensiver, glückhafter Lebensentfaltung sein.“ In den meisten heutigen Schulen sei die Disziplin ein Schraubstock, der unnatürliche Passivität und erzwungene Bravheit bewirke. „Betätigungsdrang, Stoffinteresse und Gemeinschaftsgefühl sollten im Kinde zu solcher Lebendigkeit gebracht werden, dass es durch diese Elemente allein sich einer natürlichen Schulordnung freiwillig ein- und unterordnen würde.“ Darum keine Körperstrafe! Auch die äussere Organisation der Schule (Lehrplan, Schülerzahl, Aufsicht, Zeugnis, Examen usw.), das Verhältnis zur Öffentlichkeit, vor allem methodische Fragen berührt die Kritik. Schohaus fordert mehr psychologische Bildung des Lehrers. Die „neue Schule“ ist ihm Erziehungsschule im Sinne liberaler „Neutralität“.

Verschiedentlich sind auch — besonders durch die „Schweiz. Erziehungs-Rundschau“ — Umfragen über den heutigen Geist der schweizerischen Schule und über die Forderungen an sie veranstaltet worden. Man hört da etwa die Klagen:

Den jungen Leuten fehle die Neigung zu ernsthaftem Arbeiten, sie seien interesselos, haben kein Verantwortungsgefühl, seien übermässig für den Sport begeistert, überheblich, ermangeln der elementaren Kenntnisse und der Höflichkeit. Die Schule arbeite zu wenig für den Uebergang zum werktätigen Leben; man müsse den Schüler mehr in seiner Totalität erfassen usw. Andererseits wird betont: Erziehung zu unserer Zeit wäre Erziehung zum „unübersehbaren Chaos“; so bleibe nur die Erziehung zum Beruf. Prof. Hanselmann, der bekannte Heilpädagoge, verlangt „frühzeitige Betonung des sozialen Momentes zur Bekämpfung des Individualismus“. Die Volksschule sei vom entwicklungsgehemmten Kinde zu entlasten. Der Schüler müsse als Gesamtpersönlichkeit beurteilt werden, der einseitige Verstandeskultus abgebaut, das Gefühlsleben kultiviert werden. Gegenüber dem Arbeitsprinzip betonte der verstorbene Berner Inspektor Schrag, daß das Kind damit spät „zu abstrakter Arbeitsweise“ komme. Das Allerwichtigste erscheint auch ihm „die Charakterbildung im Hinblick auf den aufgestellten Erziehungszweck“. Prof. Beck hat den verschiedenen Reformvorschlägen die Charakterbildung überhaupt in Erinnerung gerufen. Er lehnt vor allem zwei Tendenzen der neuesten Mittelschulpädagogik ab: die Tendenz zur Erleichterung und die Tendenz zur Schablone. Scharf kritisiert er das Schlagwort von der „Demokratisierung der Bildung“. Es laufe in

seiner praktischen Auswirkung „auf die Heranziehung eines Rudels halbgebildeter Flachköpfe und maulfertiger Alleswisser“ hinaus. Auch von anderer Seite wurde die Frage aufgeworfen, ob das Kind in der Volksschule nicht zu sehr verweichlicht werde, ob

die Willensdisziplin nicht früher einsetzen sollte, ob das Klassensystem nicht durch sog. Förderklassen gehoben werden könnte usw.

(Fortsetzung folgt.)

Littau.

Hans Dommann.

Der Schulmeister und der Kalender

Neujahrsgedanken von Hannes.

Vorerst lupfe ich mein Käßlein gar höflich und wünsche all meinen lieben Bekannten und Unbekannten von Herzen ein glückseliges neues Jahr, und dass es Euch allen gut gehen möge an Seel und Leib, mit Weib und Kind, in der Schule und bei all den vielen andern Unternehmungen.

So, nun liegt er im Papierkorb — nicht etwa der Hannes — sondern der alte Kalender! Mit seinem farbigen Bildlein starrt er schwer beleidigt aus der dämmerigen Tiefe zu mir empor, als ob er jammern und klagen wollte: Was, da soll ich enden? Und doch warst du an so vielen, vielen Tagen froh um die Auskünfte, die du von mir bekommen.

Ach, du guter Abreisskalender! D e i n e Zeit ist ganz um, von der m e i n i g e n wiederum ein ordentlich Stück. Ob ich mein Zeitlein auch so gut ausgefüllt, ob ich ihm auch so treu gedient habe wie du? Du warst gewissermassen Wegweiser durch die Zeit. Und ich tat, wie so viele andere, die diese Zeilen lesen, ähnlichen Dienst, nur viel edlern, verantwortungsvollern. Du, Kalender, führtest uns durch die Tage, die Wochen, die Monate. Wir aber leiteten Mitmenschen, junge, heranwachsende, wollten sie gescheiter machen, vielleicht gar zu gescheit, wanderten mit ihnen ein Stück weiter auf dem Weg, dessen Ende für alle ohne Ausnahme einmal ein dunkles Tor sein wird, hinter dem aber eine hellstrahlende Ewigkeit wartet.

Kalender, wenn ich dich so im Papierkorb betrachte, bedrängen mich allerlei Gedanken. Aber die kannst du mit deinem papierenen Herzen und dem blechernen Hirnkästchen nicht begreifen. Was könntest du von Verantwortung verstehen, was vom Zwiespalt zwischen Wollen und Können, Mögen und Vollbringen? Wir Menschen kommen selber nicht einmal draus. Gut ist, dass wenigstens einer lebt, dem nichts verborgen bleibt, der alles weiss, was während der langen Zeit geschah, da du da über meinem Pulte hin-

gest. Froh sind wir Menschenkinder, dass jener Grosse, Allwissende ein unendlich guter, milder, barmherziger Gott ist, der sich so oft mit dem Wollen zufrieden gibt, wenn das Vollbringen nicht ganz oder gar nicht gerät.

Du wirst im Laufe des Jahres wohl dann und wann bemerkt haben, dass sich die Stirne deines Meisters in Falten legte, dass Wolken über ihr lagen. Viele Menschen sagen zwar, niemand hätte es schöner auf der Welt, also so ein Schulmeister: Ein Vierteljahr Ferien, jeden Tag um vier Uhr Feierabend, so viele Nachmittage frei und dazu einen schönen Lohn!

Je nun! Wie es mit dem Feierabend etwa steht, konntest du, mein Kalender, ja selber sehen. Und dass die Ferien manchmal viel mehr Rekonvaleszentenurlaub waren, weisst du auch. Wenn du aber allemal im Monat den 25. zeigtest, kam ein Herr mit einer schwarzen Mappe und brachte den „Zapfen“, wie man so sagt. In gewissen Gegenden haben sie den Mann auch „Oeler“ genannt, weil er die Maschine öle, damit sie nicht heiss laufe. Kalenderchen, warest du dann allemal auch neidisch, wie so viele Menschenkinder? Gewiss nicht! Du fandest das durchaus in Ordnung, obschon dein Gehirn überaus trocken ist.

Aber denk' dir, früher kam es vor, dass etwa ein Lehrer Wochen und Wochen umsonst auf sein Gehältlein warten musste. Das geschah allerdings nicht bei uns, sondern weit, weit weg. Wenn dort der „Oeler“ — man nennt ihn mit dem anständigeren Namen Schulpfleger — zufällig kein Geld besass, weil er gerade ein Rind oder einen Muni hatte kaufen müssen, konnte der Schulmeister unmöglich rechtzeitig in den Besitz seines Lohnleins kommen. Dann musste er halt im Laden aufschreiben lassen oder, sofern er ledig war, monatelang das Kostgeld schuldig bleiben. Einen Vorteil habe das auch, meinte man etwa: der Lehrer, besonders der junge, könne dafür nicht zu weit springen und werde so