Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 8 (1935-1936)

Heft: 6

Artikel: Die Krisis des muttersprachlichen Unterrichts

Autor: Corrodi, Hans

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-850450

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: 07.01.2026

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

SCHWEIZER ERZIEHUNGS-RUNDSCHAU

ORGAN FÜR DAS ÖFFENTLICHE UND PRIVATE BILDUNGSWESEN DER SCHWEIZ

45. JAHRGANG DER „SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT" 29. JAHRGANG DER „SCHULREFORM"

Herausgegeben von Dr. K. E. Lusser, Institut vormals Dr. Schmidt, St. Gallen, in Verbindung mit Universitäts-Professor Dr. P. Bovet, Professor Dr. v. Gonzenbach, Professor Dr. W. Guyer, Professor Dr. H. Hanselmann, Rektor J. Schälin • Redaktion des allgemeinen Teiles: Dr. K. E. Lusser, Institut, St. Gallen • Redaktion von „Schulleben und Schulpraxis" Professor Dr. W. Guyer

ZÜRICH
SEPTEMBERHEFT 1935
NR. 6 VIII. JAHRGANG

Die Krisis des muttersprachlichen Unterrichts

Von Dr. HANS CORRODI, Professor am Seminar Küsnacht

„Nehmt eure Sprache ernst! Wer es hier nicht zu dem Gefühl einer heiligen Pflicht bringt, in dem ist auch nicht einmal der Keim für eine höhere Bildung vorhanden."
Nietzsche.

I. Krisis und Kritik.

Seit Jahren steht das Problem der Krisis des Deutschunterrichtes auf der Tagesordnung; es kann nicht zur Ruhe kommen und darf es nicht, bis eine befriedigende Lösung gefunden ist, denn die Gestaltung des muttersprachlichen Unterrichts ist eines der Grundprobleme der Schule. Vermag diese nicht eine befriedigende Entscheidung herbeizuführen, so ist ihr Ansehen gefährdet. Längst ist die breitere Öffentlichkeit auf die Lage aufmerksam geworden: Schon vor Jahren ist vom Bundesratstisch aus festgestellt worden: „Die Fähigkeit, das, was man zu sagen hat, klar und verständlich auszudrücken, steht bei uns auf einer tiefen Stufe, und es ist eine wahre Ausnahme, daß einem ein Schriftstück in die Hände kommt, das, ohne allen Anspruch auf höheren Gedankenflug, diesen Anforderungen entspricht!" Ähnlich wurde im zürcherischen Kantonsrat auf die unzureichenden Ergebnisse des Deutschunterrichtes, auf mangelnde Stilzucht hingewiesen und Abhilfe gefordert; mehrfach hat die Hochschule durch den Mund berufener Sprecher festgestellt, daß die Fähigkeit der Abiturienten der Mittelschule, sich mündlich und schriftlich auszudrücken, den Anforderungen der Hochschule im allgemeinen nicht genügt. Ein berufener Vertreter der Mittelschule, Prof. Dr. Hans Fischer in Biel, hat diesen Vorwurf nicht nur als durchaus berechtigt, als „über alle Maßen beschämend" erklärt, sondern ihn noch ausgedehnt[1]). Auch die Praxis erhebt die gleichen Vorwürfe: Von Juristen hört man immer wieder Äußerungen im Sinne jener bundesrätlichen Feststellung; eine Stimme aus Handelskreisen hat erklärt: „Wenig gesagt, 90% aller Offerten, die wir erhalten, sind in schlechtem Deutsch und sogar orthographisch unrichtig geschrieben." Ein Berufsberater, O. Stocker[2]), hat festgestellt, daß 48% aller Kandidaten für den Schriftsetzerberuf von der Fachkommission des Buchdruckervereins als deutschsprachlich ungenügend vorbereitet bezeichnet werden mußten. Der Vorwurf trifft also alle Stufen, die Volksschule, die Mittelschule und die Hochschule. Zum Beweis dafür, daß es sich bei diesen Angriffen nicht etwa nur um weltfremden Ästhetizismus, um ein Naserümpfen einiger Schöngeister handelt, sei noch einmal O. Stocker angerufen: „Meine Forderung nach vertiefter Pflege der deutschen Sprachkultur kommt ausschließlich aus den Erfahrungen der Berufsberatung .. Der wirtschaftliche und gesellschaftliche Geltungskampf nötigt jeden Menschen jeder Volksschicht, sich ein gutes Hochdeutsch anzueignen."

Wo aber liegt die Schuld an diesen Verhältnissen? Können dafür wirklich, wie es geschehen ist, die Hochschule mit ihrer Ablehnung einer „vorzeitigen Pädagogisierung der Wissenschaft" und die Unfähigkeit der Mittelschullehrer, die selber „nicht recht deutsch schreiben und reden" können, verantwortlich gemacht werden? Sollten allein die Deutschlehrer dieser kritischen Lage blind gegenüberstehen? Sie kennen sie besser und leiden mehr unter ihr als wohl die meisten ihrer Ankläger. Und wenn man Aufsätze zu Gesicht bekommt, die unter dem Zwang der Verhältnisse als „genügend" taxiert werden mußten, Prüfungsaufsätze von zwanzigjährigen Abiturienten der Mittelschule, von denen die einen das Thema gar nicht verstanden, ja nicht einmal geahnt, andere es ganz einseitig aufgefaßt oder nur durchaus fragmentarisch behandelt haben, unlogisch und zufällig im Aufbau, unzulänglich in den Formulierungen, mangelhaft in Orthographie und Interpunktion, dann kann man sich nur mit tiefster Beschämung und schwerem Gewissen gestehen: Die Lage ist nicht nur unbefriedigend, sondern zum Aufsehen mahnend, und es ist Pflicht eines jeden, an seiner Stelle sein Möglichstes zur Besserung dieser Verhältnisse beizutragen!

[1]) Siehe „61. Jahrbuch des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer", Versammlung in Baden, 1932, Anhang S. 7.

[2]) „Entweder — oder", s. Schweiz. Lehrerztg., 1934, Nr. 44 u. 45.

Damit sollen nicht etwa die Verhältnisse, wie sie an der Mittelschule bestehen, besonders an den Pranger gestellt werden: mit ungefähr den gleichen Gefühlen stehen die Mittelschullehrer den Ergebnissen der Aufnahmeprüfungen der aus den untern Stufen übertretenden Schüler gegenüber: auch da zeigt sich oft eine Unbeholfenheit in der Erfassung und Durchführung des Themas, eine Armseligkeit des Wortschatzes, eine Dürftigkeit der Ausdrucksmittel, eine Eintönigkeit und Phantasielosigkeit in der Schilderung selbst der einfachsten Geschehnisse, eine Unzulänglichkeit des Stiles für alles, was über Erlebnis und Erinnerung hinausgeht, selbst bei Schülern, die 9 Schuljahre hinter sich haben, daß dies zu denken gibt. Der Sekundarlehrer aber betrachtet hinwiederum die Ergebnisse der Aufnahmeprüfungen seiner Stufe mit skeptischen Augen und oft genug hört man auch da das vielgebrauchte und doch kaum beweisbare Wort: „Es kommt von Jahr zu Jahr schlimmer." Von symptomatischer Bedeutung ist es, wenn schließlich ein Lehrer angesichts dieser Tatsachen sich zu der Behauptung versteigt, das „Hochdeutsche" sei für die Bewohner unserer Gebiete „durchaus eine Fremdsprache". Fern liegt es mir, die Lehrerschaft der einen oder andern Stufe für diese Verhältnisse verantwortlich zu machen. Wer schon in ausländische Verhältnisse hineingesehen hat, muß bezeugen, daß die schweizerische Lehrerschaft mit vorbildlicher Treue und Hingabe ihres Amtes waltet, auf *allen* Stufen. Die Ursachen dieser betrübenden Verhältnisse liegen viel tiefer: Schuld daran trägt vor allem der Geist unserer Zeit im allgemeinen und der heutigen Jugend im besondern, der nur das Materielle schätzt und das Formale und Geistige mißachtet; Schuld trägt die dadurch bedingte Aschenbrödelstellung des muttersprachlichen Unterrichtes, der Mangel einer synthetischen Sprachlehre und aufbauenden Aufsatzmethode. Das sei im folgenden näher ausgeführt und begründet.

II. Die Ursachen der heutigen Lage.

Jedes Volk, jede Zeit hat die Schule, die es verdient. Denn nicht die Lehrer und nicht die Behörden, auch nicht die Parlamente gestalten in letzter Linie die Erziehungsanstalten, sondern der Zeitgeist. Jede Schule ist Ausdruck des Denkens, des Fühlens und Wollens der Bevölkerungsschicht, die sie geschaffen hat und erhält. Kein Wunder, daß das Jahrhundert des extraverierten Menschen, des Welteroberers, des Wirtschaftsimperialisten, des Naturforschers und Ingenieurs, das Jahrhundert des Materialismus auch die materialistische Schule geschaffen hat — trotz allen idealen Bildungszielen und Forderungen, mit denen sich die pädagogischen Schriften, die Lehrpläne und Festreden schmückten. Das Jahrhundert, das mehr als jedes andere an den Satz glaubte: „Wissen ist Macht!" und nur allzu geneigt war, weiter zu folgern: Macht ist Reichtum und Reichtum ist Glück! mußte die Schule des Wissens erschaffen, mußte seine immer ungeheuerlicher sich auftürmenden Massen an Wissensstoff auch in die Schule schleppen; denn zu tief innerst lebte in diesen Generationen der Glaube der Aufklärung: Wissen befreit, Wissen erlöst — wenn einmal die Menschheit richtig aufgeklärt ist, werden die Übel von selber schwinden, an denen sie leidet. Jeremias Gotthelf hat den Wahn jener Zeit, daß das Wissen um die Dinge dieser Welt Ersatz bieten könne für den entschwindenden religiösen Glauben, oft genug grimmig persifliert; er hat auch die Tendenz der gerade damals entstehenden neuen Volksschule nach stofflicher Überfütterung sofort erkannt, so wenn er z. B. in „Leiden und Freuden eines Schulmeisters" schreibt: „Man sei halt noch nicht dahin gekommen, die Schule zu betrachten als eine Schleife für die verschiedenen Kräfte des Menschen, sondern man betrachte die Schule nur als Nürnbergertrichter, durch welchen man dem Kinde soviel einlasse als hinein wolle; und wolle es oben hinaus, so nehme man einen Stöpsel und stungge das Ganze tüchtig zusammen, damit man noch eine Melchtern voll hineinschütten könne." Nietzsche, ein späterer geistiger Antipode Gotthelfs, hat nicht schonender über den materialistischen Geist der Schule geurteilt: „Jede Bildung ist hier verhaßt, die einsam macht, die über Geld und Erwerb hinaus Ziele steckt . . .", was verlangt werde, sei „eine *rasche* Bildung, um schnell ein geldverdienendes Wesen werden zu können, und doch eine so gründliche Bildung, um ein *sehr viel* Geld verdienendes Wesen werden zu können. Dem Menschen wird nur so viel Kultur gestattet, als im Interesse des Erwerbs ist, aber so viel wird auch von ihm gefordert"[1]). Heute ist der Glaube an die Möglichkeit, auf den Ergebnissen der exakten Naturwissenschaften eine „wissenschaftliche Weltanschauung" aufzubauen, welcher Glaube dann vor allem in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts Einfluß auf die Schule gewann und die Schulpläne umgestaltete, die Pflege der Sprachen zurückdrängte, Mathematik und Naturwissenschaften in den Vordergrund schob, geschwunden — die Wissensmast aber ist geblieben, die stoffliche Überbürdung hat weiterhin zugenommen. Alte Kollegen, die über den Mühen des Berufes den Blick für das Leben nicht verloren haben, stellen fest: „Seit 40 Jahren redet man von stofflicher Abrüstung, von Vertiefung der Bildung, und immerfort war das Ende vom Lied eine stoffliche Aufrüstung und eine Verbreiterung und Verwässerung wahrer Bildung." An der Jahresversammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer 1932 in Baden, die dem Problem „Hochschule und Gymnasium" gewidmet war, hat Prof. Dr. E. Brunner (Zürich) u. a. erklärt: „Es ist der stoffliche Materialismus der Hochschulforderungen, der das bildende Gymnasium tötet . . . Nicht das ist der Schaden, daß unsere Gymnasiasten zuviel wissen, sondern daß sie zu *vielerlei* wissen sollten, und darum so wenig solid, also wirklich wissen. Man verwechselt Gedächtnisbelastung mit Gedächtnisschulung. Der Dilettantismus des von allem ein wenig Wissens ist eine richtige Kulturpest . . . Es gibt nichts, was für die Frische des Denkens so tödlich ist, wie die zu große Fülle des Stoffes . . . Alles geistige Leben stirbt am Vollständigkeitswahn." Die Wissenschaften häufen weiterhin Wissensmassen auf Wissensmassen, und die Schüler bis hinab zur Sekundarschule sollen wenigstens „eine Ahnung davon" haben . . . Wie lange soll das noch so weiter gehen? In immer größern Kreisen ergreift die Erkenntnis Platz, daß die einseitige rationalistische Weltbetrachtung, die über-

[1]) Nietzsche: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, I. Vortrag.

steigerte Intellektualisierung des modernen Menschen nicht nur ein Übel, sondern die Grundkrankheit der heutigen Zeit ist. Der Mensch „mit umfassender moderner Bildung" verfügt über ein unvergleichliches Wissen um kulturelle, um religiöse, ethische, künstlerische Tatsachen, Werte, Forderungen, ohne sie mehr erleben und erfüllen zu können. Er kennt die Kulturen aller Zeiten — oder hat wenigstens „eine Ahnung davon" —, aber er lebt nicht mehr in der eigenen, er hat nicht mehr lebendigen Teil an derselben, er ist unschöpferisch geworden. In der fortwährenden Steigerung dieser intellektuellen Dressur, dieser Alles-Wisserei, dieses skeptischen Relativismus kann nicht mehr länger ein Ziel der Erziehung (auch nicht ein „formales"!) erblickt werden! Die Spatzen schreien es nachgerade von den Dächern: Aufgabe der Erziehung ist es, den *ganzen* Menschen zu bilden, ihn als lebendige Einheit zu erfassen und zu erwecken, vor allem auch die Kräfte des Herzens, des Gemütes nicht zu vernachlässigen. Wo dies nicht auf Grund eines einheitlichen religiösen Bekenntnisses möglich ist, also in der neutralen Staatsschule, kann es nur geschehen durch umfassende Herbeiziehung der ungeheuren Verdichtung und Konkretisierung, welche diese Kräfte in den Künsten, in der Dichtung und der Musik vor allem gefunden haben. Daß die Schule es so wenig verstanden hat, die sublimste Leistung der „faustischen Kultur", die Musik von Bach bis Bruckner, zweier Jahrhunderte der erhabensten seelischen Offenbarungen und Gestaltungen, für die Erziehung auszuwerten, ist wohl der schwerste Vorwurf, den man wohl überhaupt gegen sie erheben kann.

III. Die Muttersprache als „der natürliche und fruchtbare Boden für alle weitern Bildungsbemühungen".

Selbstverständlich hat es zu allen Zeiten bedeutende Geister gegeben, welche diese Forderungen immer wieder aufgestellt haben. Heute, wo das Elternhaus oft gänzlich versagt, wo Presse, Kino, Radio, die „Illustrierten" täglich unübersehbare Mengen von Zivilisationsschutt ins Volksbewußtsein hineinschwemmen; heute, wo die Erkenntnis, daß die abendländische Kultur aufs schwerste gefährdet ist, immer weitere Kreise ergreift, ist der Kampf für ihre endliche Verwirklichung dringender als je. Der Kampf um wahre Bildung müßte heute die erste und entscheidende Aufgabe jeder Schule sein! Auf den Streit um die verschiedenen Bildungsziele, auf die Frage, was überhaupt „Bildung" ist, sei hier nicht eingegangen; jeder Schule ist es durch ihre Struktur und Richtung ja gegeben als ein religiöses oder humanistisches, ein philosophisch gegründetes oder aus praktischer Lebensweisheit geholtes. Nur das sei festgehalten: das Mittel, den Schüler wahrhaft bildend zu beeinflussen und damit Kultur weiterzugeben, ist die Muttersprache, und das Fach, das in erster Linie, wenn auch nicht als einziges, berufen ist, dem Schüler die Augen zu öffnen für das Leben, für die Möglichkeiten des Menschseins, für die Werke der Menschheit, für ihren Besitz an kulturellen Gütern, ist das Fach der Muttersprache. Nicht umsonst hat die katholische Kirche auch in den Ländern mit unterdrückten sprachlichen Minderheiten sich das Recht erkämpft, den Religionsunterricht in der Muttersprache zu erteilen. Sie weiß aus jahrhundertelanger Erfahrung, daß nur die Muttersprache in die Tiefen des Herzens dringt. Nur die Muttersprache, die uns ins Leben hineingeführt hat, ist mit unserem innersten Kern verwachsen und dringt zu den tiefsten Wurzeln unseres Wesens; nur sie ist nicht ein auswechselbares Kleid, sondern Bestandteil unseres geistigen Seins, Teil unserer geistigen Form. Nur das Wort der Muttersprache ist durch tausend und abertausend Assoziationen mit all unseren Erlebnissen und Wandlungen verbunden, mit den Erinnerungen an das Vaterhaus, die Jugend, die Heimat, mit den Geheimnissen des Herzens, mit den Tiefen, in die sonst nichts dringt und die nie sich öffnen. Das Anklingen der Muttersprache gleicht dem Spiel auf einer Orgel mit unzähligen Registern, wo bei der Berührung der Tasten auf geheimnisvolle Weise Stimmen der höchsten Höhe, unheimlicher Tiefe, rätselvoller Ferne und erschreckender Nähe ertönen. Wer zur Seele des Menschen reden und sie „bildend" beeinflussen will, muß sich der Muttersprache bedienen. Nietzsche, der Altphilologe, hat in seiner Abrechnung mit unseren Bildungsanstalten erklärt: „Das Gymnasium versäumt bis jetzt das allererste und nächste Objekt, an dem die wahre Bildung beginnt, die Muttersprache: damit aber fehlt ihm der natürliche fruchtbare Boden für alle weitern Bildungsbemühungen" und: „eine wahrhaft ‚klassische Bildung' ist etwas so unerhört Schweres und Seltenes und fordert eine so komplizierte Begabung, daß es nur der Naivität oder der Unverschämtheit vorbehalten ist, diese als erreichbares Ziel des Gymnasiums zu versprechen". Sollte das heute anders geworden sein? Prof Dr. A. Debrunner hatte an jener Badener Versammlung des Schweizerischen Gymnasiallehrervereins den Mut zu erklären: „Der Kern des fremdsprachlichen Unterrichts (auch der sogenannten klassischen Sprachen!) ist das Übersetzen in die Muttersprache ... Hat auch der *neusprachliche* Unterricht Erklärung und Übersetzung als erste Aufgabe? Ich sage: ja, das Gymnasium soll sich eben dadurch von andern Schultypen mit Fremdsprachen unterscheiden" (die gleiche Forderung müßte für die Oberrealschule und Seminar gelten, wo ebenfalls der bildende, nicht der praktische Zweck im Vordergrund steht!). Und weiterhin gar: „Wenn die Fremdsprache *nur* das Mittel zum Lesen der fremdsprachlichen Literatur ist, so muß die Frage gestellt werden, ob die Schule es überhaupt bis zur völligen Würdigung des fremdsprachigen Literaturwerkes bringt und ob das Maß von Verständnis, das die Schule auch im besten Falle erreicht, die ungeheure Mühe des Erlernens der Sprache lohnt und ob es nicht weiser wäre, die Zeit für das Lesen und Besprechen guter deutscher Übersetzungen zu verwenden." Das sind Forderungen, die vielerorten Kopfschütteln erzeugen, manche aber auch zum Nachdenken anregen werden! Gemeinsamer Grundgedanke aller dieser Äußerungen ist: die erste und entscheidende Pflicht jeder Schule, die eine Bildungsanstalt sein will, ist die Pflege der Muttersprache. *An der Stellung, die eine Schule dem muttersprachlichen Unterricht einräumt, ist in erster Linie zu erkennen, wie weit sie sich Bildung und Kultur gegenüber verpflichtet fühlt.* Aus dem Gesagten ergibt sich ohne weiteres die Forderung nach einem deutsch-humanistischen Gymnasium, in dem die Pflege der

Muttersprache und der Kulturgüter des sprachlichen Mutterbodens und vor allem auch des eigenen Volkes im Mittelpunkt aller Bildungsbestrebungen steht — selbstverständlich mit Heranziehung auch anderer, unvergänglicher und unersetzlicher Güter, vor allem derjenigen der Lehrer der Menschheit, der Griechen. (Daß auch über die Muttersprache der Weg zu Homer, Sophokles, Cervantes, Shakespeare, zu Tolstoi und Dostojewskj gefunden werden kann, haben Ungezählte durch schöpferische Taten bewiesen.) Daß das eidgenössische Maturitätsreglement von 1925 unter dem Einfluß einer mächtigen Berufsorganisation dieser Forderung das Genick gebrochen hat, ist eine beschämende Tatsache und kann uns nicht veranlassen, sie für immer fallen zu lassen.

(Schluß folgt)

Jugendhilfe heute?

Von Prof. Dr. H. HANSELMANN, Zürich

Ein merkwürdiger Widerspruch macht in diesen Krisenzeiten die berufstätigen Fürsorger, mehr aber noch die Öffentlichkeit, die auf dem Wege der vermehrten Steuern und indirekten Abgaben oder der Speisung von privat organisierten Sammlungen aller Art die Mittel für die Fürsorge bereitstellen soll, unsicher. Je mehr die Geldgeberschaft durch die Krise in ihrem Einkommen aus Erwerb und Vermögen betroffen wird, um so weniger scheint sie gewillt, freiwillig oder gezwungen weitere Abgaben leisten zu wollen. Anderseits wird durch die Wirtschaftskrise, insbesondere durch die Arbeitslosigkeit, das Fürsorgebedürfnis zusehends erhöht.

So ist es denn wohl verständlich, daß gerade in Krisenzeiten aus der Öffentlichkeit stetsfort Vorschläge zur Umgestaltung der Fürsorge, im Sinne einer erheblichen Einschränkung bis zur Forderung ihrer völligen Sistierung laut werden. Die Diskussion nimmt, je mehr sie sich in ihrer Ladung mit Gefühlen selbst steigert, Formen an, die es dem Berufsfürsorger schwer machen, die sachlich entscheidenden Gesichtspunkte in den Vordergrund zu stellen.

Eine erste Aufgabe zur Abklärung stellt die Zielfrage dar. Das Ziel aller Hilfe muß sein, so zu helfen, daß sich der Hilfsbedürftige nach einer bestimmten Zeit unter Anwendung angepaßter Maßnahmen selbst helfen, selbständig werden kann oder, wo dieses Ziel nicht erreichbar ist, die Hilfe in lebenslängliche Fürsorge umzuwandeln.

Demgemäß ist alle Jugend hilfsbedürftig; die eine, größte Gruppe erreicht jedoch jenes Ziel des Selbständigwerdens, während eine zweite Gruppe, die durch Umweltmängel gefährdet ist oder verwahrlost worden ist, die Anwendung besonderer Erziehungsmaßnahmen erfordert, damit sie jenes Ziel erreicht. Bei einer dritten, zahlenmäßig kleinsten Gruppe aber behindern körperlich-seelische Anlage- oder Funktionsmängel die körperlich-seelische Entwicklung, wozu in der Mehrzahl der Fälle leider noch hinzutreten die ungünstigen Wirkungen einer fehlerhaften Umwelt. Die Kinder dieser Gruppe vermögen das Ziel der Selbsthilfefähigkeit nur teilweise zu erreichen und bleiben darum lebenslänglich mehr oder weniger fürsorgebedürftig. Mit ihr wollen wir uns zuerst beschäftigen, weil die Notwendigkeit, ihr zu helfen, in Krisenzeiten immer zuerst angezweifelt wird.

a) Hilfe für die entwicklungsgehemmte Jugend.

Wir vermeiden das gebräuchliche Wort anormal zu ihrer Bezeichnung, weil dieses Wort eine Fülle von Unklarheiten und Ausflüchten vor Entscheidungen und Stellungnahmen nahegelegt oder doch zuläßt und sprechen von Entwicklungshemmung. Die körperlich-seelische Entwicklung wird gehemmt durch Anlagemängel, die entweder eine Beschränkung der Aufnahmemöglichkeiten der für die seelische Entwicklung notwendigen Anregungen aus der Umwelt und aus dem eigenen Körper zur Folge haben (Taubheit, Blindheit, hochgradige Schwerhörigkeit oder Sehschwäche), oder die Anlagemängel bestehen in Fehlern in den Apparaturen (Gehirn usw.), welche die Verarbeitung der aufgenommenen Reize dauernd und wesentlich beeinträchtigen (Geistesschwachheit verschiedener Grade). Endlich können alle jene Organkreise, welche für die Beantwortung der Reize aus der Umwelt, für die Stellungnahme (Reaktion) des Individuums zur Umwelt in Betracht fallen, anlagemäßig leistungsuntüchtig sein (neuropathische und psychopathische Konstitution).

Da wir unter Anlage alles das verstehen, was beim Zusammentritt der Zeugungsstoffe, also bei der Keimbildung festgelegt wird, so dürfen wir nach dem heutigen Stande medizinischer Wirkungsmöglichkeiten nicht erwarten, daß diese Anlagemängel behoben werden können. Sie bleiben darum als entwicklungshemmende und -störende Faktoren bestehen. Unsere Aufgabe an so geschädigten Kindern besteht vielmehr darin, Kräftereste bestmöglich auszuwerten und durch entsprechende Sondermaßnahmen in Bildung und Erziehung dafür zu sorgen, den im Einzelfall noch erreichbaren Teilgrad an sozialer Brauchbarkeit, an Lebens- und Erwerbstüchtigkeit zu erreichen.

Eben diese Aufgabe, die begreiflicherweise erheblicher Mittel bedarf, wird nun in Krisenzeiten in Frage gestellt. Gäbe es da nicht einfachere Wege der „Hilfe", z. B. die „Unschädlichmachung", entweder durch Ausschließung aus der Gesellschaft und Einschließung in Bewahranstalten mit Gewährung eines Mindestbedarfs an Existenzmitteln, oder aber durch humane Tötung mindestens der sozial gänzlich Unbrauchbaren? Die Diskussion dieser Fragen führt, sobald sie von der Oberfläche reiner Nützlichkeitserwägungen politischer oder sozialökonomischer Provenienz in die Tiefe gewendet wird, an die Kernfragen der Wertung der menschlichen Existenz heran, ob der Mensch das Recht und die Möglichkeit hat, eine solche Wertung absolut zu vollziehen oder welche außer- und übermenschliche Instanz erst die Relativität in diesen Fragen zu überwinden vermag.

Eine gewisse Art Jugendfürsorge ist wesentlich mit schuld an der Tatsache, daß die fürsorgerische und sonderpädagogische Arbeit an anlagemäßig entwicklungsge-