

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 24 (1938)
Heft: 12: Um das gesunde sittliche Wachstum unserer Jugend

Artikel: Entwicklungskrise und Bildung im Jugendalter
Autor: [s.n.]
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-533306>

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: 05.07.2025

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

Entwicklungskrise und Bildung im Jugendalter

I.

Die Begriffe „reife Jugend“ und „Reifeprüfung“ gehören zu den Ausdrücken, deren sich die moderne Schule und Schulwissenschaft mit Vorliebe bedienen, obwohl sie den strengen Anforderungen der Wissenschaftlichkeit nicht genügen. Sie sind unwissenschaftlich, weil sie das Wesen der Sache, die sie meinen, verdunkeln statt eindeutig zu erhellen. Dies wird uns sofort klar, wenn wir ihnen den Begriff des „reifen Mannes“ gegenüberstellen. Der Ton muss also auf „Jugend“ liegen, um „Reife“ gebührend einzuschränken. Keine Reife, aber ein Reifen!

Dieser Vorgang vollzieht sich vom dreizehnten bis zwanzigsten Lebensjahr beim Mädchen und bis zum vierundzwanzigsten beim Knaben. Schon daraus erhellt, dass er — abgesehen von den Einflüssen des Klimas und der Rasse — bei beiden Geschlechtern verschieden verläuft und dass auch innerhalb eines jeden sein Zeitpunkt und Zeitmass je nach Person und ihrer Umwelt anders sind.

Inwiefern aber wird der jugendliche Mensch reif? Zunächst nur geschlechtlich, nicht einmal körperlich; noch nicht geistig, noch weniger seelisch, und noch nicht das mit diesen Grundrichtungen eng verbundene Willensleben. Ja, man dürfte sagen: das Triebleben begehrt den Vorrang über

das letztere, erstrebt gewalttätig die Macht über das gesamte Innen- und Aussenleben. Aber auch Geist und Seele halten ihre höhern Kräfte bereit zu einem neuen, gesteigerten Leben des noch kindlichen Menschen und sammeln sie zum Kampf wider die naturhaften und niedrigeren Mächte in ihm. So gerät alles durcheinander; wir erblicken Gegenkräfte als Widersprüche im Streit um den Vorrang, und der Jugendliche versteht sich selbst nicht mehr. Das Gleichgewicht der Kräfte, das ruhige Gleichmass ihres Wachsens ist gestört; verschiedenartig gestört und bedroht je nach dem Einzelnen und seiner Umwelt. Das Tragische liegt darin, dass die Geschlechtsreife auch der körperlichen vorseilt und die Widerstandskraft auch von daher bedroht und lähmt; und dass sich die gegensätzlichen Kräfte in der stärksten von ihnen zu versöhnen und zu binden streben, indessen sie sich nur in einer höhern wahrhaft versöhnen und einen können.

Darum reden wir von der Entwicklungskrise dieses Jugendalters und beobachten die Zeit nach dem Eintritt der Geschlechtsreife, das heisst zwischen dem dreizehnten und achtzehnten Lebensjahr als die sturmbedrängteste der gesamten jugendlichen Reifezeit.

Machen wir uns einige Hauptpunkte bewusster:

1. Hauptkräfte, die sich an der Entwicklungskrise beteiligen:

männliche:

Jugend

weibliche:

- a) das Geschlechtliche.
- b) die ichbezogenen Triebkräfte: der Geltungstrieb; Wunsch, geschätzt und geliebt zu sein (subjektive Erotik); das neue Lebensgefühl und Umsturz der kindl. Wundergläubigkeit; Enttäuschungen, Zweifel, Misstrauen, Unsicherheit; erwachsen des Selbstgefühl leicht verletzlich, fühlt sich minderwertig und gibt sich unverstanden; aber auch männliche Selbstbe-

- a) dito
- b) dito
 - siehe weibl. Gefallsucht;
 - subj. Erotik besonders stark;
 - Ahnen und Feinempfinden, Gefühlsleben nimmt überhand;
 - empfindsam
 - Eitelkeit
 - empfindlich
 - dito

männliche:

Jugend

weibliche:

hauptung ertrotzt herrisch Beachtung bei linkischem Benehmen, sondert sich „hochmütig“, aber eigentlich mutlos ab und verschanzt wirkliche und weltschmerzliche Leiden hinter scheuer Verslossenheit.

- c) Soziale Antriebe drängen zum Nichtich, das ist zum Andern und zur Mitwelt: Freundschaft, Rotten- und Herdentrieb der männlichen Jugend, sich absondern in Gruppen; Wunsch zu verehren, zu lieben u. zu schützen (objektive Erotik); daran beteiligt ritterliche Lebenskräfte und idealer Begeisterungsfähigkeit und:
- d) aktive Lebensenergie: Kraft, Handeln, Tat, Leistung; auch sie gespiesen wie oben von ritterlichen Antrieben und der befeuernden Glut einer höhern geistigen Wesenswirklichkeit des werdenden Menschen; ohne sie oder ohne umsichtige Führung poltert männliche Stosskraft ins Gewalttätige der Naturkräfte ab (la bête humaine und das Dämonische): Abfall ins Ich (s. oben b) und sein Ausleben.

wehleidig

- c) dito
Freundschaften beweglich

dito, das Schwärmen,
zu hegen und zu helfen
obj. Erotik noch weniger zielfest und auch darum beweglicher; daran beteiligt mütterliche Urkräfte und reine Hingabe und:
- d) passive Lebensenergie, weibl. Opferkräfte und Leidensfähigkeit; auch sie gespiesen wie oben von mütterlichen Antrieben und
dito
dito; aber leicht gleitet das führungslose Gefühlsleben und Stimmungshafte in die ich-bezogene Sphäre ab (siehe oben unter b) und verirrt sich zwangsläufig in einem Kreis- und Leerlauf; Versinken im Subjektiven.

Aus dieser keineswegs lückenlosen Reihe wolle man keine zeitliche Abfolge und auch keine Rangordnung ablesen; wohl aber auch die Gegenkräfte und Gegensatzpaare, welche als Widersprüche das Verworrene und Unausgeglichene des jugendlichen Reifealters verschärfen.

Es ist ungenügend und irreführend, die Erotik einfach von den niedern Naturtrieben der geschlechtlichen Welt abzuleiten; sie hat ebenso ihre höhern seelischen Antriebe; darum wurde sie hier anderswie und zweimal eingereiht und ist sie später nochmals eigens zu würdigen.

2. Schwierigkeiten erzieherischer Hilfe.

a) In den beteiligten Personen begründet: Schon eingangs wurde wiederholt angedeutet, dass Auftreten und Vorherrschen der kritischen Momente vom Zögling abhängen, das heisst von seiner Sonderart, Herkunft und Umwelt; letztere geistig und sozial verstanden. Das besondere Schicksal jedes Ein-

zelen — manchmal kein leichtes! — die täglichen Einflüsse — oft betrübliche! — speisen seine Erfahrung und bestimmen den Grad ihrer Reife. So kommt es, dass bei gleicher Altersstufe der nämlichen Klasse die Entwicklungsstufe uneinheitlich ist. Grenzfälle: die „früh“-„reifen“ und „spät“-„reifen“ Zöglinge. Rückfälle ins Kindliche bei der unsteten Seelenlage überdecken wieder die Kluft zwischen Alter und Entwicklung und erschweren, sie klar auseinanderzuhalten. Sie wie die Verschiedenheit und die zeitweilige Verwickeltheit der Charaktere verhindern eine gleichartige Behandlung und eine gleichmässige Methode, verlangen eine andere. Aber der Einzelne will sich gar nicht ohne weiteres helfen lassen, gleich dem Kranken, der sich für gesund erklärt. Die Suchnadel gleitet oft an jugendlicher Verslossenheit ab, die Wesensart und häusliche Verhältnisse verstärken können. Auch der erfahrene und zugleich warmherzige Erzieher, der das Leiden erfühlt und die Seelenlage durchschaut hat, kommt mit seinem

persönlichen Helfen nicht immer an die Scheu und Sprödigkeit des Einzelnen heran.

Ein katholischer Schriftsteller sagt mit Recht, dass „in jenen Familien, wo Opfersinn und Liebe herrschen, auch noch Kindern das Leben geschenkt wird“¹. Ein Junge oder Mädchen, die ihr Leben und Wachstum entgegengesetzten Beweggründen verdanken, werden aus der selbstsüchtigen Willkür des erwachten Trieblebens meist schwerer herausgeführt und schwerer zu den Antrieben des Opfern und liebevollen Helfens hingeleitet. Dementsprechend gibt es auch eine vererbte oder gnadenhafte Veranlagung, die wie ein besonderes Organ schon auf leise Anrufe sittlicher Bildung und höheren Lebens willig und freudig antwortet.²

Aber auch im Lehrer als Mensch und Erzieher bergen sich Schwierigkeiten. Seine eigene Herkunft, Entwicklung, Alter und soziale wie geistige Umwelt können sie begünstigen. Oft ist er den verwickelten Erscheinungen und wandelbaren Scheingebilden der jugendlichen Entwicklungskrise nicht gewachsen: zu jung und zu ichbetont, sie sachlich und liebevoll zu erfassen — oder sein Herz ist nicht mehr jung genug, sich seiner eigenen Jugend- und Lebenskrisen wirksam zu erinnern. Oder es versperrt ihm seine Weltanschauung den Zugang zum zielgerechten erzieherischen Helfen.

Doch wir müssen diese letztern Zusammenhänge viel tiefer und umfassender sehen. Denn es gibt ja auch Hemmnisse erzieherischer Formung des kritischen Jugendalters, die

b) im Zeitgeist und in den schulischen und andern Verhältnissen begründet sind: Die jugendliche Entwicklungskrise wird ver-

schärft oder belastet durch die Zeitkrise und begünstigt durch den Bildungsbetrieb. Letzten Endes ist dieser mitverantwortlich für die gesamte Zeitnot. Beweis für den seelischen Druck der Zeitkrise, Hinweis für den Anteil der Schule liefern die Schülerselbstmorde. Wohl möchte man wie F. W. Foerster für den Mangel an innern Hilfskräften weniger die Lehrer als die überladenen Lehrpläne verantwortlich machen.³ Doch die Lehrer können gewöhnlich über die Lehrpläne Bericht und Antrag stellen, sie werden sogar aufgefordert dazu; und der Streit um Methode und Vorrang der Fächer ist nicht nur in den Erziehungsräten üblich, sondern beginnt in den Lehrkörpern und Lehrerversammlungen und wird von da erst eigentlich in die oft genug laienhaft zusammengesetzten Erziehungsbehörden hineingetragen. Wer diese Zusammenhänge, das Wichtignehmen des Wissens und des eigenen Faches immer wieder aus nächster Nähe beobachten konnte, der wird mit freigebigen Entschuldigungen zurückhalten. Als letzte bleibt freilich diese, dass auch der bestmeinende Lehrer unter dem leidet, was ihm die Schule der Neuzeit und seine Fachbildung vorenthalten haben. Für ihn gilt auch, was Foerster im Blick auf die Schüler sagt:

„Anderseits ist es eben doch die Schule, die den jungen Menschen gerade in den schwierigsten Jahren seiner innern Entwicklung so ausschliesslich intellektuell in Anspruch nimmt, dass für die Ausbildung des Charakters, sowie für die Aufnahme und Befestigung einer höhern Lebensanschauung weder Zeit noch geistige Kraft übrig bleibt.“ (Ebenda³).

Man dürfte einwenden: vieles sei besser geworden. Ja, soweit man der Grundfrage nicht auswich zur ratlosen Ausflucht in den Sport, in schulsportliche Beanspruchungen — und in militärische bereits im nahen Ausland.

¹ Dr. Ferdinand Buomberger, *Unsere Kulturkrise und die ewigen Gesetze*, 255 S. Rigi-Verlag Weggis, 1936.

² Vgl. dazu A. Frank unter „Begabung“ Loos, *Handbuch der Erziehung*. I. Bd. Pichler, Wien und Leipzig, 1906.

³ Schülerselbstmorde, S. 111 ff., F. W. Foerster, *Schule und Charakter*. Schulthess, Zürich, 1920 (14. Aufl.).

Zu den hoffentlichen Anzeichen einer Wende gehören auch die erfreulichen Beratungen und Beschlüsse der 75. Jahresversammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer vom Herbst 1937. Aus den wesentlichen Gedankengängen über die Schwierigkeiten der Gymnasialbildung seien folgende Worte festgehalten, weil sie auch für die Gesamtlage der fraglichen Entwicklungsjahre gelten:

*„Die Schwierigkeiten (des Gymnasiums) liegen nicht bloss in der Spannung zwischen Bildung und Hochschulvorbereitung, sie liegen im Bildungs- und Vorbereitungsbegriff selbst, in den Menschen, welche diese Schulung und Erziehung leiten und erleiden, in den Verhältnissen, welche diese Bemühungen unterstützen und durchkreuzen“.*⁴ (Von uns hervorgehoben!)

Mangelnde Zielklarheit ist ein weiteres Hindernis, das tief im Zeitgeist begründet ist. Die moderne Erziehung weiss nicht richtig, einheitlich und überlegen zu helfen. Zu was soll geholfen, von was soll bewahrt und befreit, zu was emporgeführt werden? Die verschiedenen Ansprüche an die männliche und an die weibliche Erziehung und Bildung, die grossen auch unterrichtspsychologischen (!) Nachteile gegenüber den schwachen Vorteilen der „gemeinsamen Erziehung“, besser Unterrichtung der beiden Geschlechter gerade in dieser sturmbedrängtesten Entwicklungszeit, sind nur Teilfragen zur Unklarheit der Ziele. Sie sind für die weibliche Erziehung besonders gross.⁵

Dazu die Verwechslung von Individualität und Persönlichkeit, die Nichtbeachtung des sittlichen Gehaltes der Persönlichkeit; als Folge eine ungeheure Tintenschwemme und uferloses Gerede in der modernen Freiheitspädagogik. Wohl hat diese mit gutem Grund den rohen Zwang abgelehnt. Aber

⁴ Dr. Fr. Enderlin, Rektor: „Hochschule und Gymnasium, ein Teilproblem der Mittelschulfrage“. Vortrag.

⁵ Vergleiche die ausgezeichneten Bemerkungen und Wortzeugen hiezu in F. W. Foerster: „Alte und neue Erziehung“ (S. 185). Vita Nova Verlag, Luzern, 1936.

sie hat auch Opfer und Selbstverleugnung preisgegeben, die wahre Kultur der Persönlichkeit verschwommen in einer übertriebenen und nur oberflächlichen „Individualisierung“ zu finden vermeint, das niedere naturhafte Selbst sich ausleben lassen statt das geistige Selbst zu kräftigen, zielklar zu betätigen und so alles Personhafte wirklich zu befreien.⁶

Genau betrachtet verläuft die ganze obere und höhere Schulbildung und ihre Pädagogik während der Entwicklungskrise des jugendlichen Menschen.

Genau betrachtet mangelt uns Zielklarheit so sehr, dass wir in dieser langen, wichtigen und gefährvollen Lebensperiode unserer geliebten und der anvertrauten Jugend uns um alles andere zuerst bemühen: um Verstandesreife und Wissensbildung, um Körperpflege und Leistungskult, nur nicht oder ungenügend um das Hervorbereiten und Erstarken seiner gemüthlichen und willentlichen Kräfte, mit andern Worten: nicht um die sittliche Bildung und Hilfe, die den verborgenen Nöten des kindlich-jugendlichen Menschen und den zeitlichen und ewigen Zielen entspricht.

Aber wir haben doch die Aufklärung! — Als die sexuelle Aufklärung Trumpf wurde, waren die Besonnenen darin einig: dass sie alle Zurückhaltung, Vorsicht und Mass voraussetze und in erster Linie nicht in die öffentliche Belehrung der Schule usw., sondern in den Bereich der Familie, mithin der Eltern gehöre.⁷

Hier haben die Worte Geltung: „Es gibt eine Sexualpädagogik, die die sinnlichen

⁶ Darüber spricht unter andern ausführlicher: Foerster, Schule und Charakter unter „Gehorsam und Freiheit“, S. 138 ff. — „Individualität ist Zerstreuung — Persönlichkeit ist Konzentration.“ Ebda. S. 141.

⁷ Siehe Loos unter verschiedenen Themen: Geschlechtsreife, geschlechtliche Verirrungen, Gesundheitslehre; Abnormenfürsorge, Mutter, Willensbildung; sc. Bd. I., II.

Naturgewalten durch Aufklärung beschwören zu können wähnt und nicht sieht, dass die sinnliche Neugierde sich aus der Aufklärung dreimal mehr Zündstoff holt als die moralische Rede löschen kann.“⁸

Man versäume nicht zur Vertiefung in diese Sonder- und Hauptfragen Foersters ältere und jüngere Werke heranzuziehen, die alle auch weiterweisende Literatur angeben und sich vor allem dadurch auszeichnen, dass nicht die gelehrte Kenntnis ihr Ehrgeiz ist, sondern die lebendige Veranschaulichung und praktische Anwendung ihr Beweggrund und Ziel. Ausser der klassischen „Jugendlehre“ (1904, 1907, 1909 und 1921), die eine Fülle lebensnaher Musterstücke enthält, seien für diese Zusammenhänge besonders angeraten: Sexualethik und Sexualpädagogik, Kösel, Kempten/München, 1907; Erziehung u. Selbsterziehung, 393 S.; Schulthess, Zürich, 1921.

Man muss zugestehen: es hatte nicht an Einsicht gefehlt, dass für die sittliche Unterweisung mehr geschehen müsse; dass blosses Moralisieren nicht hinreiche und die Moralgeschichtchen — siehe besonders die französische Schule — sich überlebt hatten; man erfand die sexuelle Aufklärung und war stolz auf ihren wissenschaftlichen Anstrich. Eine materialistische und naturalistische Weltanschauung wirkten mit und wirken auch heute noch nach.

Derselbe Seelenkenner sagt an nämlicher Stelle:

„Der grösste Teil der ‚neuen Erziehung‘ ist auf mangelnde Kenntnis der Gebrechlichkeit und Dämonie der menschlichen Natur aufgebaut.“ (S. 42)⁹.

Ein materialistischer Zug des Menschen und der Zeit neigt auch dazu, die sogenannten Flegeljahre falsch zu bestimmen, sie fast ausschliesslich auf das Geschlechtliche zurückzuführen und die Entwicklungsstörungen einfach als Krise des Naturhaften im Menschen anzusehen und zu „behandeln“. Foerster weist entschieden auf die geistig-sittlichen Schutzkräfte in der jugendlichen Seele hin und auf die seelisch-geistige Seite des Eros, die bereits Plato erkannt hatte, und er zeigt, dass man von da auf der Emp-

fänglichkeit dieses Alters für Ideale aufbauen, seine höhere Vorstellungswelt beleben und die niedere mit ihr reinigen und ihr unterordnen müsse.¹⁰

Die Unart der Zeit, die Aeusserungen des menschlichen Innenlebens mit Vorliebe auf das Geschlechtsleben zurückzudeuten — siehe die Psychoanalyse! —, der betriebsame Eifer, der die scheuesten Zusammenhänge unkeusch zerredet, schamlos ihrer Schutzkräfte entkleidet, auf dem Markt und in der Schule ausstellt und ihnen höchstens das sehr fadenscheinige Mäntelchen der „wissenschaftlichen“ und „sachlichen“ Aufklärung lässt, beweist wenigstens — man darf ihre Deutungsmethode anwenden — dass ihr der eigene niedere Trieb zu schaffen macht und selbst das Hirn füllt.

Der Mangel höherer Auffassung bereitet die schlimmsten Hindernisse, dem bedrängten Jugendlichen aus dem Schlammassel herauszuhelfen und ihn emporzuziehen — siehe erziehen — zu den höhern, reinen Kräften der Entwicklung.

Darum, wenn überhaupt Aufklärung, dann sittliche Aufklärung statt geschlechtliche.

Die mangelnde Fruchtbarkeit der modernen Schule für sittliche Willens- und Herzensbildung beruht besonders auf der Ueberschätzung der Kopf- und Verstandesschulung, als wäre sie schon Geistesbildung. Das Ideal einer harmonischen Bildung ist zwar nie ganz vergessen worden, obwohl man sich von ihm auch praktisch immer mehr getrennt hat zugunsten der intellektuellen.

Schon Montaigne (1533—1592) hatte das Ueberschätzen der letztgenannten und Vernachlässigen des Ethischen als Grundfehler unserer Erziehung zu beklagen und forderte die Erziehung des ganzen Menschen.

„Mein Schüler wird seine Lektion nicht sowohl aufsagen als ausüben; er wird sie in seinen Handlungen wiederholen.“

Herbart will genau unterscheiden zwi-

⁸ Ewiges Licht und menschliche Finsternis, S. 42; 123 S., Vita Nova Verlag, 1935.

⁹ Ewiges Licht.

¹⁰ Siehe Schule und Charakter S. 243, 123.

schen einem nur „praktischen“ d. h. nützlichen und dem Bildungsunterricht, der zuhöchst ein sittlich bildender, ein Erziehungsunterricht sei, und will die Bildungselemente auf ein Letztes und Höchstes richten, welches er in der sittlichen Gestaltung des Charakters erblickt. In freier Anlehnung an ihn, gegenüber der Herbartianischen Richtung auch der intellektuellen und der ästhetischen Bildung ihre eigene Geltung lassend, sagt ein Neuerer:

„Die ethische Ausbildung ist ein wesentlicher Bestandteil vollwertiger Bildung“; erst sie, nicht die intellektuelle, mache den wahrhaft Gebildeten.¹¹

Wenn jedoch Altmeister Willmann von der sittlichen Bildung verlangt, sie habe danach zu streben, im Zögling das Urteil über Gut und Böse, Recht und Unrecht zu erwecken, und er unter anderm von der Jugenderzählung „Anknüpfungspunkte“ erwartet „zu Lehren über die wirkliche Gestaltung des Lebens und über die Natur“, indem er meint:

„... je mehr Gelegenheit geboten wird, solche Urteile ... mit Bestimmtheit und Wärme ... zu fällen, umso mehr wird die sittliche Einsicht bereichert, die der einst den Willen bestimmen soll“,¹²

so mag man erkennen, dass auch Willmann einem sokratischen Glauben an die Macht rationaler Kräfte über das Triebleben: an sittliches Wissen und Urteilskraft verhaftet bleibt, während wir mit Foerster die Bereicherung der sittlichen Erfahrung und die Uebung des sittlichen Willens für die Persönlichkeitsziele der sittlichen Bildung anzustreben haben.

Diese Besinnung auf das Sittliche, auf Vertiefung und Bereicherung, ja Neubelebung und Umgestaltung des Bildungswesens regte sich im Keim seit Jahrhunderten, nicht erst

seit Jahrzehnten, wie selbst obige, nur lückenhafte Reihe dartut. Aber sie erscheint gegenüber den Hindernissen, die sich nach und nach aufbauten, vorerst als Wunschtraum. Wir haben ja erst noch

das Fächersystem und den Fachlehrer bereits für die Uebergangsschulen und für die mittlern und höhern Bildungsanstalten, um nicht zu reden vom Massenbetrieb des Bildungswesens, den schon Montaigne mehr vorausschauend denn aus Erfahrung eines heutigen Ausmasses abgelehnt hat. Das soll besagen: Was vermag der bestgewillte Einzelne, der sich einer hergebrachten Unordnung gegenüber sieht, die man als Ordnung erklärt, und aus deren interessespaltenden wie gleichmacherischen Einflüssen heutzutage meistens auch er selbst hervorgegangen ist? Man rief und ruft mit Recht Gegenmassnahmen: der Zusammenfassung der Kräfte, auch der Zusammenarbeit der verschiedenen Fachlehrer in und ausserhalb der einzelnen Lehrkörper. Dann haben wir erst noch den paritätischen Lehrkörper der öffentlich-staatlichen wie zumeist der privaten Bildungsanstalten. Somit zersplitterte Geisteskräfte, Weltanschauungen und Zielstreben und erst noch das Auseinandergehen der bunt gemischten Charaktere. So kommt es, dass die vielen Köpfe und Sinne letzten Endes doch immer wieder aneinander vorbeidenken und handeln.¹³

¹³ Ein anschauliches Gleichnis davon bot die in ihren Bemühungen hochachtbare und würdige Tagung des Schweiz. Gymnasiallehrervereins: Vorträge und Aussprache, z. B. Enderlin: durch stoffliche Entlastung der Mittelschule zur freien Hand für ihr Hauptproblem, den Schüler; Niggli: keine Aufteilung in Fächer als Abbild derjenigen der Hochschule, dafür Konzentration und Zusammenarbeit der Fächer zum Zwecke einer Gesamtschau; ein Abbau jawohl, aber nicht auf Kosten der Naturwissenschaften (sein Fach!); eine besondere Notlage des Gymnasiums ausser derjenigen der heutigen Welt und Kultur sehe er zwar nicht; Lang: leidenschaftliche Betonung und Schilderung dieser Notlage; nur Erziehung, nicht (Wissens-)Bildung könne das Gymnasium aus ihr herausreissen,

¹¹ K. Huemer unter Harmonische Bildung. Loos Handbuch I, 668.

¹² O. Willmann, Pädagogische Vorträge, 1905 (Leipzig).

Diese weitgreifenden Gebrechen der modernen Bildungsorganisation einschliesslich der Stoffverhimmelung und Fächertrennung im höhern Unterricht sind hier ausdrücklich nur im Blick auf die sittlichen Bildungsprobleme des kritischen Jugendalters besprochen. Sie mit Rücksicht auf andere Belange blosszulegen, boten unsere Hefte bereits früher Anlass.¹⁴

Hier im Zusammenhang unseres heutigen Nachdenkens müssen wir uns brennend bewusst machen:

Wir lehren ahnungslos und gelassen über die tiefsten und verborgensten Entwicklungsnotwendigkeiten unserer heranreifenden Jugend hinweg und tischen ihr Wissensweisheiten auf, die sie kühl, kalt oder fremd lassen, fern ihren brennendsten Anliegen; nicht etwa, weil wir damit planvoll ablenken wollten, sondern weil wir uns selbst vergessen haben, zu wenig oder gar nicht in die Lage des jüngern Lebensalters ein- und zurückfühlen und unsere heutigen Interessen zu wichtig nehmen; und oft dienen wir mit billigen Aufklärungen, die ihr Inneres erst recht aufwühlen, und wir gaukeln uns vor, wir hätten geholfen!

All unser Besinnen muss unserer lahmen und bequemen Tatkraft

3. folgende Forderungen abringen:

a) die harmonische Bildung:

Rückkehr zum „ganzen“ Menschen,

aber diese könne nur aus einer zentralen Idee heraus geleistet werden: entweder durch einen Humanismus aktiv christlicher Prägung oder durch einen Humanismus, den verpflichtender Patriotismus speise. — Siehe 66. Jahrbuch 1938, wie oben S. 54 f.

¹⁴ Vergleiche die Hinweise in folgenden Beiträgen des Verfassers: Muttersprachliche Bildung der Gegenwart. Ein Beitrag zur nationalen Bildung und Erneuerung, „Schweizer Schule“ Nr. 18, 1935; Zeitnot und Zeitführung, Nr. 13 und 14, 1935; Ferien im Bildungsplan Nr. 13, 15 und 18, 1936.

Rückkehr zum zentralen Fach (Gesinnungsfach),

Rückkehr zur harmonischen Bildung und in ihrem Zeichen:

Vorrang der erzieherischen Bildung vor der blossen Wissensbildung, dem Wissenskult;

- b) Lebenskunde statt Lehre und Wissen: innerliches Verarbeiten der Erfahrungs-, Erlebnis- und Lehrinhalte statt blosser Hirntätigkeit und Kopfbelastung, ausgehend und aufsteigend von der jugendlichen Fremd- und Selbstbeobachtung, den Boden vorbereitend, den Seelengrund öffnend für Vertiefungen und reifere Aussprachen; sie müssen vorausgehen ihrem Ziel, einer
- c) sittlichen Aufklärung; nur diese und keine geschlechtliche in der Schule; letztere nur in Sonderfällen unter vier Augen und nur vom gereiften Mann zum Knaben (Jüngling) und von der gereiften Frau zum Mädchen (Jungfrau) und unter Beachtung aller, auch persönlichen, Vorsicht und Zurückhaltung;
- d) Vorsorge als praktische Fürsorge und planmässiges Helfen im weisen Blick auf die jugendliche Entwicklungsnot; planmässiges Vorbeugen setzt die Zusammenarbeit der Lehrkräfte — als Anwälte der Erziehung, nicht ihrer Fächer — voraus und erheischt: die „totale“ Erfassung des jungen Menschen; darum
- e) Religion als klare Bindung des Menschen und seiner Leistungen an das letzte und höchste überirdische und aussermenschliche Ziel.
- f) Neuordnung des Schul- und Bildungswesens im Geiste und Dienste obiger Forderungen.

In der irrenden Verkündung eines „totalitären“ Staates verbirgt sich letzten Endes

der metaphysische Notschrei nach dem „totalen“, das heisst dem ganzen, persönlichkeitsbeschwingten harmonischen Menschen. Unserer Zeit tut not die Rückkehr zum ganzen Menschen, zur harmonischen Bildung des Geistes und der Seelen- und Willenskräfte. Mit andern Worten: Die geistigen, seelischen, sittlichen und körperlichen Belange aller wahrhaften Bildung fordern auch von der Schule als Bildungsanstalt ein vielseitig umfassendes und ein tatkräftiges, nicht bloss theoretisches Augenmerk, damit keiner derselben zugunsten des andern zu kurz kommt. Entweder ist die Schule erzieherisch oder sie ist nicht bildend!

Und so der Lehrer als Vertreter ihrer Ansprüche und Aufgaben. Der einzelne Fachlehrer muss durch Selbsterziehung und Weiterbildung wieder mehr ganzer Mensch werden. Nur dann kann er die höhere Sendung der Schule miterfüllen. Ihretwegen und seinetwegen sollten die Erziehungsbehörden besonders den jüngern Lehrkräften wieder in vermehrtem Masse ein bis zwei andere Fächer übertragen. Das ist freilich nicht bequem, scheint vom eigensten Gebiete abzulenken. Aber das Eigenste ist oft das Engste. Weitergespannte Aufgaben bewahren vor Verknöcherung, Ueberwertung des Eigenen und Nahen, halten den Sinn offen und aufnahmefähig dem abliegend Neuen und Fremden und bereichern so das eigene Selbst, sein „Fach“, sein Amt und seine Welt. Dankbar erkennt das jeder, der sich noch weiter entwickelt hat. Nicht von ungefähr verlangen die Lehramtsprüfungen auch heute noch zum Hauptfach ein bis zwei Nebenfächer.

Nur unter weltoffenen Menschen gibt es Zusammenarbeit und wahre „Parität“. Da ist lebendige Parität, wo sich Wertvolles einsichtig und willig dem Werthöheren einfügt und ihm seinen Dienst leiht zum gemeinsamen Dienst am Werthöchsten; wenn der Stoff nach dem Geiste gerichtet wird.

das Fach sich nach seinem und dem gemeinsamen geistigen Mittelpunkt ausrichtet, der Unterricht sich der Erziehung und beide sich der Bildung verpflichten; wenn Lehre und Uebung, Vorbild und Nacheiferung, Wissen und Können die Formung des jungen Menschen harmonisch durchdringen und seine Bildung vollziehen; wenn endlich menschliche Bildung und menschlicher Geist nicht an der Selbstvergötzung und Anbetung ihrer Werke und Schöpfungen den zerbrechlichen Kopf einrennen, sondern von Anfang am Unendlichen und göttlichen Geiste ihr irdisches Mass gemessen, ihren Ueberschwang gemässigt, ihren Mut aufgerichtet und ihre irdischen und vergänglichen Ziele vergeistigt und verewigt hat.¹⁵

Total erziehen heisst: alles ins Auge fassen, nichts vernachlässigen und richtig einordnen: Göttliches und Menschliches, Geistiges und Leibliches. Dann gewinnt man den Maßstab, „wie gründlich und universal die menschliche Seele behandelt sein muss“,¹⁶ bevor sie gegen den Aufruhr der naturhaften Triebe des Ichs und des Geschlechts und der Horde — siehe Krieg — im Menschen gefeit ist. Darum ist es ungenügend und abwegig, die dämonischen Mächte mit Aufklärungen beschwören und entkräften zu wollen. Wir müssen aufräumen mit dem Köhlerglauben des 18. und der nachfolgenden Jahrhunderte, dass die

¹⁵ „Im Wissen um die einzig wahre Totalität: die der qualitativen Werte, findet der geistige Mensch die Kraft des Widerstandes gegen die Verflüchtigung des Bewusstseins in das biologisch oder irrational Grenzenlose, die das Kollektive fordert, um sich den Anschein der Ueberzeitlichkeit zu geben.“ . . . „und stets geht der geistige Mensch, da er die Unzulänglichkeit und Schwäche jeder nicht im Absoluten begründeten Verwirklichung und Gestaltung kennt, von den Forderungen einer im Absoluten gipfelnden geistig-sittlichen Ordnung aus.“ Gert H. Theunissen, *Revolution und Jugend*, S. 19, 21. Vita Nova Verlag, Luzern, 1935.

¹⁶ Ewiges Licht u. menschliche Finsternis, S. 42 u. a.

Aufklärung, heisse sie Weltkenntnis, Gelehrtheit oder Bescheidwissen um geschlechtliche Dinge, den Menschen schon besser und sittlich und geistig reifer mache. Was die geschlechtliche Aufklärung in der Schule angeht, so ist diese im wohlverstandenen Interesse der Lehrpersonen selber abzulehnen und möglichst verpönt zu machen. Denn sie reisst den Schwachen noch mehr in den schwülen Dunst hinein, den er zeitweilig um sich spüren mag, und den Starcken setzt sie der Missdeutung, Vergröberung seiner Absichten, Unterschiebungen und selbst Verleumdungen minderwertiger oder schon verdorbener Elemente aus.

Ablenkung vom Fleische, Bindung an das Geistige und letzten festen Halt und Weihe gibt erst die Religion, die nicht nur als irgend ein Fach und Mittel in der Jugendbildung mitgepflegt wird, sondern als „Mittel“ zur Religiösität zum Ziel der ewigen Bestimmung des Menschen für Gott. Sie reinigt die Luft vom Rauch des Ichdünkels und von den Dünsten der Unterwelt.

Wohl ist es wahr und beziehungsreich: der Wunder grösstes ist der Mensch; und auch diese Erkenntnisvermittlung ist wichtig und bildend. Aber die moderne Wissenschaft hat den Menschen und die Natur in den Vordergrund gerückt, sogar an die Stelle Gottes gesetzt, ihr Studium die Beschäftigung mit dem Göttlichen viel zu sehr verdrängt. Die moderne Bildung muss darum künftig wieder das Studium Gottes mehr in ihren Mittelpunkt rücken, statt dasjenige des Menschen und seiner Werke und Wissenschaft. Das hebt Meister und Lehrling aus dem Menschlichen heraus und befreit von seinem Naturhaften weit mehr als die Vergottung unseres überheblichen Geistes. Die christlichen Denker der Gegenwart weisen mit Nachdruck für die Krise der Zeit wie für die Krise des jungen Geschlechts auf die notwendige Rückkehr der gesamten Bildung zu Gott und sehen in der christlichen Reli-

gion die Angelpunkte zu den zentralen Ideen bereit, nach denen für Erziehung und Schule und ihre Gesinnungs- und Wissensfächer wieder schmerzlich gesucht wird.¹⁷

Allein unsere Besinnung darf auch vor der Feststellung nicht zurückweichen, dass sie ja mit obigen Forderungen ideale Lösungen umschreibt und dass sie überall mit der eigenen und der menschlichen Gebrechlichkeit überhaupt zu rechnen hat. Ferner, und das ist ebenso entmutigend wie anstachelnd, dass wir ja gar nicht in der Lage sind, diesen dringlichen Ansprüchen der nothaften Jugend und der Zeit zu genügen, selbst wenn wir aus vollem Herzen wollten; weil die alte träge Ordnung der Bildungsverhältnisse uns in allem hemmt, auch insgeheim beeinflusst und fesselt. Das kann nicht heissen, dass wir deswegen unmutig zusehen, untätig abwarten und gemächlich Tee trinken sollen, bis die tatsächlichen Verhältnisse von selber anders kommen und wir uns nur hineinzusetzen brauchen wie verwöhnte Erben. Nein: dem Einzelnen wird erst recht die Aufgabe zugeteilt, an seinem Platze auf eine Neuordnung hinzuarbeiten, in seinem Kreise mitzuwirken und unterdessen sein eigen Berufswirken stets von neuem am Ideal auszurichten und in der stillen Kleinarbeit des Tages und der Tage sein Möglichstes zu tun.¹⁸

Wie kann dies geschehen?

Wir wollen in einem folgenden Heft einige Anregungen zu geben versuchen und an Beispielen veranschaulichen. *Ibis.*

¹⁷ Vergleiche Fussnote ¹³ und lies dazu Theunissen (ebda.) S. 25: „Die Jugend in Europa ist aller Relativismen überdrüssig geworden; sie verlangt Entscheidung und sie misstraut denen zumeist, die ihr mit Lehren ohne absoluten Anspruch, ohne letzte Verbindlichkeit zu begegnen suchen. Sie hat die halben Wahrheiten satt.“

¹⁸ „Heute ist für eine Reform die günstigste Zeit, die es ungesäumt zu nützen gilt.“ Prof. Niggli, siehe 66. Jahrbuch des V. S. G., S. 54.