

Grundfragen personaler Mädchenbildung

Autor(en): **Dessauer, Renata**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **50 (1963)**

Heft 6-7

PDF erstellt am: **27.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-531056>

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.

Die beiden mengentheoretischen Operationen sind schließlich durch die beiden

Distributivgesetze

$$C_1) A \cup (B \cap C) = (A \cup B) \cap (A \cup C)$$

$$C_2) A \cap (B \cup C) = (A \cap B) \cup (A \cap C)$$

sowie die beiden

Verschmelzungsgesetze

$$D_1) A \cap (A \cup B) = A$$

$$D_2) A \cup (A \cap B) = A$$

miteinander verbunden (Veranschaulichung!).

Die sehr fragmentarische Einführung soll damit abgeschlossen sein. Sie ist weder für den Fachmatematiker noch zur endgültigen Orientierung gedacht, sondern soll lediglich die Ausführungen im dritten und wichtigsten Teil einigermaßen verständlich machen und, so hoffe ich, zu weiterem Eindringen in dieses reizvolle mathematische Teilgebiet anregen. Die Fortsetzung soll nun zeigen, wie diese Begriffe den Hintergrund erhellen und zu einem Band zwischen den manchmal recht zusammenhanglos erscheinenden Teilen der Schulmathematik werden können.

Fortsetzung folgt

Grundfragen personaler Mädchenbildung *

Von Dr. Renata Dessauer, Würzburg

Lehrerin

Mädchenbildung läßt sich nicht auf einzelne Fächer beschränken. Bildung ist ja der ununterbrochene geheimnisvolle Vorgang im menschlichen Leben, der sich unsichtbar oder nur zu einem Teil sichtbar vollzieht, auch da, wo wir es nicht vermuten und wo er nicht in der Absicht des Erwachsenen liegt. Niemals bekommen wir diesen Vorgang ganz in den Griff, aber immer ist der Erwachsene, bewußt oder unbewußt, bei der Bildung des jungen Menschen mit im Spiel. Sicher ist, daß Bildung sich im Umgang mit Menschen und Dingen, oder wie Guardini sagt, in der «Begegnung» mit der Umwelt vollzieht, das heißt mit dem Ausschnitt Welt, in dem das Leben des Kindes und des jungen Menschen sich entfaltet. Mädchenbildung ist genauso wie Knabenbildung Menschenbildung, das heißt, sie erfaßt den ganzen Menschen. Damit erübrigt sich die in der Vergangenheit oft angestellte Überlegung, welcher Winkel im Raume der Bildung der Mädchenbildung vorbehalten sein soll. Nicht beantwortet aber bleibt die Frage, die uns nun beschäftigen soll: Warum überhaupt eine *eigenständige* Mädchenbildung?

Der Umwandlungsprozeß in unserer Welt: die uni-

versale Technisierung, die Veränderung der Struktur der Gesellschaft usw. hat sich so rasch vollzogen und geht in so schnellem Tempo voran, daß er unsere pädagogische Besinnung überrollt hat. Wir haben hier viel Nachholarbeit zu leisten.

Es ist zwar sehr viel über die Wesensart der Frau geschrieben worden, die Anthropologie hat die Eigenständigkeit des weiblichen Seins eindeutig dargetan; die Psychologie zeigt die Besonderheit der Mädchen in Art und Rhythmus ihrer Entwicklung auf. Im pädagogischen Bereich fangen wir jedoch erst langsam an, diese Erkenntnisse auszuwerten und in der Bildungsarbeit zu verwirklichen. Wir stehen hier vor keiner leichten Aufgabe.

Die Schwierigkeiten für uns liegen vor allem auf zwei Gebieten:

1. Wir leben in einer Epoche, in der die Frau in nahezu allen Berufen neben dem Mann steht; in der sie in ihren Pflichten und Rechten, beruflich, gesellschaftlich und als Staatsbürgerin diesem gleichgestellt ist. Dem oberflächlichen Blick muß in einer so «partnerschaftlichen» Zeit eine eigenständige Mädchenbildung als überflüssig erscheinen; alles ist klar, und die Bildung orientiert sich, wie das Leben, sozusagen

* Aus: «Katholische Frauenbildung» 1962, Heft 11, S. 721 ff.

von selbst auf das Mädchen oder den Jungen hin. Dabei wird übersehen, daß bei der geschlechter-nivellierenden Tendenz unserer Zeit Spannungen entstehen, die von beiden Geschlechtern auf eine neue Art bewältigt werden müssen. Es fragt sich, ob unsere Erziehungs- und Bildungsarbeit die jungen Menschen darauf vorbereitet; ob die Jugend zu der Reife geführt wird, in der sie je als Mädchen und als Junge, als Frau und als Mann, diese Spannungen durchtragen kann.

2. Die zweite Schwierigkeit liegt in unserem heutigen Bildungswesen, das weithin in der Tradition wurzelt. Das besagt, daß es wesentlich auf den Knaben hin ausgerichtet ist, weil ja bis ins späte 19. und beginnende 20. Jahrhundert überhaupt nicht an eine eigene Mädchenbildung gedacht worden war. Wir kennen die Namen der mutigen Vorkämpferinnen für eine eigenständige Mädchen- und Frauenbildung; wir wissen auch, welche Widerstände zu überwinden waren, bis sich die Erkenntnis durchsetzte, daß auch das weibliche Geschlecht bildungswürdig sei. Und zwar nicht nur um des Mannes willen! Wie es noch um die Jahrhundertwende in einer Debatte über Mädchenbildung hieß: um den Mann nicht zu langweilen – denn die Frau war ja nach einem Wort von Rousseau dazu da, dem Mann zu gefallen! 1880 wurde Ibsens Nora uraufgeführt, die sich selbst als Puppenfrau bezeichnet, indem sie aus diesem Puppenzustand erwacht. Ibsen war der bahnbrechende Dramatiker!

Aber es ging vorläufig nur um Zulassung zu den vorhandenen Bildungsmöglichkeiten: zu Gymnasialkursen, die von den Lehrern der Knabenschulen gehalten wurden, und zu den Universitäten. In den sogenannten Töcherschulen und in den damaligen Mädcheninstituten wurden die Mädchen in den <hausfraulichen> Tugenden unterwiesen; sie erhielten Kochunterricht (nicht Unterricht in Haushaltsführung), Unterweisung in Handarbeiten, besonders in den feineren Handarbeiten, im Klavierspielen (es war noch kein Musikunterricht) und in neuen Fremdsprachen, besonders im Französischen, weil diese Sprache im gesellschaftlichen Leben gebraucht wurde. Die Zulassung zu den Bildungsinstituten, die für Knaben bestanden, war daher schon ein großer Schritt vorwärts. Man war dankbar, daß er getan wurde.

Noch heute ist das Grundgefühl der Dankbarkeit allenthalben spürbar. Daraus erklärt sich aber auch

eine gewisse Sorge, es könnte mit der Durchführung einer arteigenen Mädchenbildung – vor allem in der höheren Schule – eine Degradierung der Mädchenbildung gegenüber der Knabenbildung eintreten.

Erst seit wenigen Jahrzehnten wagen sich die Stimmen in die Öffentlichkeit, die eine psychologisch begründete Mädchenbildung verlangen, welche sich über den ganzen Bereich der Schulbildung erstreckt. Wir erkennen dankbar an, daß diese Stimmen heute ernster genommen werden als noch vor kurzem. Allerdings ist das Wie dabei noch ein weites Feld, das der gründlichen Bearbeitung bedarf.

Zwei *Voraussetzungen* scheinen mir wichtig zu sein, um an dieses vielschichtige Problem heranzukommen:

Wir müssen das Mädchen kennen;

wir müssen die Welt kennen, in die das Mädchen hineinwächst.

Das weibliche Sein

Die erste Forderung muß banal erscheinen, weil wir ja die Mädchen, so wie wir sie im Unterricht vor uns haben, in ihren wesentlichen Zügen kennen. Etwas anderes aber ist es, den anthropologischen Begriff <Mädchen> (<Frau>) in seiner Allgemeingültigkeit herauszulösen aus den vielfältigen, alltäglichen Erfahrungen und auf diese Weise zu einer Bestimmung der weiblichen Seinsweise zu kommen. Diese Bestimmung erst kann richtunggebend werden für die Mädchenbildung.

Das schon erwähnte zahlreiche Schrifttum über die Frau bemüht sich um gültige Aussagen über das weibliche Sein. Daß bei einem solchen Bemühen manches einseitig gesehen oder überspitzt dargestellt wird, ist begreiflich. Im ganzen aber kristallisieren sich wesentliche Züge heraus, die man in der Mädchenpädagogik nicht mehr übergehen kann.

Wir wollen im folgenden das herausgreifen oder ergänzend hinzufügen, was uns für unsere Fragestellung als besonders wichtig erscheint.

Wir können annehmen, daß das Weibliche dem Lebensgrund näher ist als das Männliche. Der Frau ist das Leben in besonderer Weise anvertraut, und so ist sie ihm tiefer verbunden. Die Frau ist «an der Wurzel», sagt ein englischer Schriftsteller (Curle. Bei Buytendijk <Die Frau> zitiert). Daraus erklärt sich auch, daß die Liebe zu allem Lebendigen bei ihr im allgemeinen stärker ausgeprägt ist als beim Mann. «Unmittelbarer, fruchtbarer und vertrauensvoller

verweilt das Leben in ihr», sagt Rilke (zitiert bei Buytendijk). Das dichterische Wort vermag das Behütende, Schützende und Bergende, das der Frau wesensmäßig aufgetragen ist, besser auszudrücken, als ein Versuch, es begrifflich zu fassen. Von da aus wird deutlich, mit welchem Recht die Psychologie die Liebeskraft als Wesensbestandteil der weiblichen Natur ansieht. Wir verstehen, daß C.G. Jung sagt: Die Frau vermag alles aus Liebe zu einem Menschen zu tun. Ist ihr Herz nicht weit genug, daß wir ergänzen können: auch aus Liebe zu den ihrer Obhut und Sorge Anvertrauten – in Familie, in der Sozialarbeit, bei der Krankenpflege, in der Schule usf.? Buytendijk charakterisiert die Welt der Frau als eine Welt des Sorgens – im Gegensatz zu der Welt des Mannes, die eine Welt der Arbeit sei. Diese ist offener, jene geschlossener.

Die Unterscheidung ist schon beim Kind da: Der Knabe erobert sich die Wirklichkeit auf eine andere Weise als das Mädchen: Er nimmt Besitz von ihr, indem er sie untersucht und erforscht (auch zerlegt, wenn es nötig ist) und dabei gegen Widerstände kämpft. Seine Welt erweitert sich ständig. Das Mädchen eignet sich die Wirklichkeit an, indem es sich eine eigene kleine Wertewelt aufbaut, alle Dinge dabei als Ganzes erfassend; vielleicht – wenn es phantasiebegabt ist – sie märchenhaft verwandelt, während es selbst mittenin seine Rolle spielt: Es ist eine geschlossene, kleine, eigene Welt, die das Kind hegt und hütet. Der Umgang mit der Puppe ist ein Verhalten des Umsorgens. Es ist bezeichnend, daß seelisch kranke Kinder kein Verhältnis zur Puppe haben. Damit ist allerdings nicht gesagt, daß kleine Mädchen, die nicht gern mit der Puppe spielen, seelisch krank sind. Hier kann die Art der Erziehung schuld sein oder eine Verspätung oder Hemmung der Entwicklung der Sorgkräfte vorliegen. (Auch der künstlich hervorgerufene Übersprung einer Entwicklung kann Ursache sein.) Manchmal stellt sich verhältnismäßig spät ein Verhältnis zur Puppe ein. Hier ließen sich pädagogische Erwägungen einfügen, zum Beispiel die Frage, wie die Schule hilft, die Sorgkraft des Mädchens zu entfalten; wie diese Kraft in der mitmenschlichen Beziehung schon im begrenzten Raum der Schule lebendig werden kann, wie das Mädchen daran reift; zur Frau wird.

Guardini nennt den Leib einmal «beseelte Stofflichkeit» («Der Gegensatz»). Ich glaube, daß die Frau diese Leib-Seele-Einheit intensiver erfährt als der Mann. Das bedeutet: Die Frau kann sich nicht un-

gestraft auf die Dauer dem «Stoff» allein zuwenden; der «ent-seelte» Leib, der Körper rächt sich gleichsam, indem er zur Atrappe wird, entpersönlicht, genormt, wie die Puppe, die keine Seele widerspiegeln kann.

Die Frau ist tief unwahrhaftig, wenn sie dem Kult des Körpers huldigt. Denken wir an das Mädchen, das sein Idol – die Filmschauspielerin oder eine andere «Heldin» – nachahmt und sich in eine äußere Rolle hineinspielt; denken wir an die «Modepuppen», die nichts anderes mehr vorstellen, als eben Puppen, die im Schaufenster stehen könnten. Und denken wir an die Karikatur der Frau, die mit allen verfügbaren äußeren Mitteln sich dem sinnvollen Wandel des Älterwerdens verweigert und so sich vergebens wehrt gegen das Gesetz ihres Lebens. Im Lebensrhythmus der Frau macht sich der Körper stärker bemerkbar. Immer wieder wird sie an ihn erinnert, auch wenn sie ihn vergessen möchte. Er ist zarter, verletzlicher. Zugleich aber vermag die Frau in dem lebendigen Bewußtsein ihrer Leib-Seele-Einheit körperliche Schmerzen und Leiden im allgemeinen ausdauernder zu ertragen als der Mann.

Weil die Frau ihre Leiblichkeit so intensiv erfährt, schenkt sie ihr auch mehr Beachtung. Sie weiß um ihre äußere Erscheinung. Zu dieser Bewußtheit kann das kleine Mädchen schon sehr früh erwachen, vor allem dann, wenn törichte Erwachsene es bewundern, seine Anmut loben, seine Locken, sein Kleidchen usf. Beim Jungen fällt das Erwachen im allgemeinen in eine viel spätere Zeit; frühestens ins sogenannte Jünglingsalter. Dann auch wohl gleich in bestimmte Richtung gelenkt: Eindruck machen beim Tanzkursus, in Gesellschaft junger Mädchen usw.

Die Frau fühlt instinktiv, wieviel die Erscheinung des Menschen von seinem Wesen aussagen kann. Deshalb ist – schon unbewußt – in ihr ein Verlangen nach Schönheit.

Leibliche Schönheit scheint der Frau wesentlicher zugeordnet zu sein als dem Mann, daß sie mit größerer Behutsamkeit sie hüte und behüte. Nicht allein durch äußere Mittel; jede Art von Vernachlässigung ihres Innern im Bezug zum Äußern wirkt sich zwar vielleicht langsam, aber schwerer aus als beim Mann, sie kann bis zu einer Form der Verwahrlosung führen, die Entsetzen hervorruft. Das Verlangen nach Schönheit der «Erscheinung» macht die Frau, besonders das Mädchen, beweglich gegenüber den Angeboten und Forderungen der jeweiligen Mode. In dieser Labilität liegen große Möglichkeiten: so

zum Beispiel den eigenen individuellen Geschmack zugleich mit dem jederzeit neu geforderten allgemeinen auszubilden; so das Schönheitsgefühl zu entwickeln; mehr und mehr zu spüren, was dem eigenen Wesen – nicht nur der äußeren Erscheinung – angemessen ist und was nicht. Ebenso zeigen sich aber Gefahren: anfälliger zu werden gegenüber dem «Anspruch der äußeren Welt»; die Einheit der eigenen Person nicht mehr zu spüren, den Leib nicht mehr als beseelten Leib zu sehen und so dem Kult des Körpers zu verfallen.

Die Tatsache, daß die Frau die Einheit von Leib und Seele intensiver erlebt, bewirkt die heute oft genannte ganzheitliche Weise des Denkens, Fühlens und Tuns. Es ist sicher wahr, daß die Frau nur aus einer Ganzheit heraus redlich wirken kann, das heißt nur dann, wenn sie zu dieser wesenhaften Ganzheit (die im Kind noch ursprünglich vorhanden ist) gefunden hat – vielleicht durch manche Kämpfe hindurch.

Bei der Betrachtung solcher Einzelzüge bleiben wir uns natürlich bewußt, daß sie aus der Einheit des Personseins gleichsam herausgehoben sind. Wir versuchen auf diese Weise, tiefer in die «Geheimnisgründe» (Buytendijk) des weiblichen Seins hineinzusehen. Es zeigt sich aber auch, daß solche Teilanalysen, sofern sie mit der hierbei notwendigen Behutsamkeit unternommen werden, pädagogisch wegweisend sein können.

In was für eine Welt wächst das Mädchen heute hinein?

Unsere Jugend wächst so selbstverständlich und, wie es scheint, sicher in die technisierte und industrialisierte Umwelt hinein, daß uns dabei fast nichts mehr zu tun übrigbleibt. Und doch liegt hier ein Schwerpunkt der Erziehung, auch der Mädchenbildung!

Wenn wir die «Welt» heute, die nicht mehr durchsichtig ist für die Schöpfung Gottes, betrachten, dann müssen wir einsehen, daß viele der inneren Kräfte der Frau, vielleicht gerade die feinsten, sich in ihr nicht entfalten können oder daß sie unterdrückt und vielleicht sogar zerstört werden. Aber unterschätzen wir da nicht die Ursprünglichkeit dieser Kräfte? Sind sie so schwach und zerstörbar angelegt, daß wir fürchten müssen, sie fielen in den kommenden Generationen aus, und die anderen, die «brauchbareren» Kräfte träten an ihre Stelle?

Ich glaube nicht! So gut wir durch Anthropologie und Ethnologie darüber informiert sind, daß es eine Anpassung des Menschen an geographische, klima-

tische, gesellschaftliche Umweltverhältnisse gibt – ebenso wissen wir auch, daß die urmenschlichen Züge, eben die, welche den Menschen zum Bild Gottes machen, im letzten unzerstörbar sind, daß sie immer wieder «neu» ins neugeschaffene Menschenkind eingeschaffen werden. Es bleibt dann also nur die Frage, ob sie richtig wachsen und erstarken können. Wie es scheint, wächst die Jugend sehr sicher in die heutige Welt hinein. Wer näher zusieht, weiß, daß das nicht stimmt. Ihr Verhalten, ihre Äußerungen, ihr äußeres Benehmen, alles zeigt, daß hinter der zur Schau getragenen Sicherheit und Selbstverständlichkeit eine große Unsicherheit verborgen wird. Oft liest man in Aufsätzen und Tagebüchern: «Ich wünsche mir mehr Selbstvertrauen», «man brauchte ein größeres Selbstbewußtsein». «Selbstsicher müßte man sein!»

Meine Erfahrung bezieht sich hier vor allem auf Mädchen. Die Häufigkeit solcher Äußerungen muß nachdenklich machen. Wurzelt diese verborgene Unsicherheit nicht gerade darin, daß unsere Mädchenjugend – ohne es zu wissen – im tiefsten unsicher geworden ist in ihrem Frauenwesen? Daß ihr Bewußtsein und deshalb auch ihr Verhalten nicht in der Gewißheit ihres gottgewollten Seins gegründet ist?

Unser Bildungsbemühen muß diese «Welt», so wie sie ist, realisieren. Das bedeutet aber nicht, daß wir Inhalte und Formen der Bildung allein nach der heutigen Welt, nach ihrer Gesellschaft, nach ihren wirtschaftlichen, technischen und ähnlichen Forderungen ausrichten. Natürlich dürfen wir diese Forderungen nicht aus dem Auge verlieren. Hier ist jedoch etwas Wesentlicheres gemeint: Das Mädchen greift nach der Welt, wie jeder junge Mensch. Es glaubt die Wirklichkeit zu kennen, es will sie ergreifen, aber oft ist es umgekehrt: Die Wirklichkeit ergreift den jungen Menschen. Warum verhält es sich so?

Weil der junge Mensch nicht reif ist, die Wirklichkeit zu erkennen; weil er nicht darauf eingeübt ist, sie in den Griff zu bekommen! Die Wirklichkeit und der junge Mensch sind nicht aufeinander eingestimmt, so daß der Mensch sie in Freiheit benützen und sich zu Diensten machen könnte. Das ist beunruhigend! Beunruhigend vor allem für uns Erzieher; denn in dieser Tatsache liegt ein schwerer Vorwurf für uns als ältere Generation. Wir Erwachsenen haben es nicht vermocht, die gewandelte und sich wandelnde Welt zu bewältigen, und daher ist es uns auch nicht

geglückt, die nachfolgende Generation dazu zu erziehen. Wir wollen hier keine Zeitanalyse geben – deren gibt es genug –, wohl aber einige Zeit-Merk-

male herausgreifen, um dieses Nichtbewältigen deutlich zu machen und zugleich auf Schwerpunkte der Mädchenbildung hinzuweisen. *Fortsetzung folgt*

Das Friedensrundschreiben † Johannes' XXIII. und die Schule

Umschau

Papst Johannes XXIII. Enzyklika Pacem in terris. Das Papstrunds schreiben vom 11. April 1963 über den Frieden unter allen Völkern in Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Freiheit. Vollständiger Text der offiziellen vatikanischen Übersetzung. Numeriert, mit Randtiteln und einem Sachregister. 48 S. Kart. Fr. 2.90. Rex-Verlag, Luzern 1963.

Diese gediegen-schöne Ausgabe erlaubt dank dem Sachregister, den Randtiteln und der Numerierung eine vorzügliche Orientierung wie Einzelauswertung. Während die politisch überragende Bedeutung dieses Rundschreibens allenthalben gewürdigt worden ist, wurde es für den Rezensenten zur großen Überraschung, wieviel Bedeutsames darin auch für die Schule direkt oder indirekt zu finden ist.

Das Rundschreiben betont in umfassender Weise die Menschenrechte, aus denen sich auch die Rechte des Kindes ableiten. Jeder Mensch – damit auch der Schüler – hat unabdingbaren Anspruch auf Schutz des guten Rufes, *auf die Wahrheit* und *auf die Gottesverehrung* (Recht der christlichen Schule wie des Religionsunterrichtes daraus). Die Eltern haben das *Vorrecht*, die Kinder zu erziehen (S. Erziehungsrecht und Erziehungspraxis, Schweizer Schule, Nr. 3, 1963). – Jeder Mensch hat das Recht auf Allgemeinbildung, Fach- und Berufsausbildung, entsprechend den geistigen Fähigkeiten, und auf eine Stelle, entsprechend seinen Kenntnissen und seiner Begabung (12). Das Rundschreiben betont das Recht «aus eigenem Entschluß und in Freiheit

handeln zu können», das Recht auf «ein Leben in Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Freiheit» so sehr (32 und 34), daß wir in unserer Erziehung unbedingt mehr davon verwirklichen müssen. – Die Menschen «sollen angespornt werden, *die geistigen Güter zu erstreben; aus jeder schicklichen Sache, wie immer sie beschaffen sein mag, sollen sie eine gemeinsame recht-schaffene Freude schöpfen*» (35). Die Behörden haben dafür zu sorgen, daß die Bürger fortschreiten in den verschiedenen Belangen, so «in Straßenbau... Wohnungen, sanitärer Hilfe, *Unterricht, geeigneter Unterstützung für das religiöse Leben und schließlich Erholungsmöglichkeiten*» (61). – Für Lehrer und Schüler (staatsbürgerlicher Unterricht!) gilt, daß es Pflicht und Vorrecht des Menschen ist, sich am öffentlichen Leben aktiv zu beteiligen (70). – 145 bis 149 fordern eindeutig, daß es nicht genügt, vom Glauben erleuchtet zu sein und beseelt vom Wunsch, Gutes zu tun, sondern daß auch reiches Wissen, technisches Können und berufliche Erfahrung auf dem betreffenden Fachgebiet dazu gehören. Aber überall sind auch die sittlichen Grundsätze und christliches Denken unabdingbar einzuhalten (Vgl. nochmals «Vom Erziehungsrecht und von der Erziehungspraxis» a.a.O.). Der Mensch ist verpflichtet, seine wissenschaftliche und technische Fachbetätigung mit seiner innern Vollkommenheit zur Einheit zu verbinden und hat dafür zu sorgen, daß kein Zwiespalt zwischen Glauben und Leben entstehe. Wenn wir aus diesen Abschnitten 145 bis 149 die schulischen und persönlichen Konsequenzen ziehen,

wird unsere Schule wiederum zu dem, was sie sein sollte. – Ganz besonders betont ausgerechnet dies Rundschreiben über den Weltfrieden die Bedeutung des richtigen Religionsunterrichts in Punkt 150: «*Zu oft und allenthalben geschieht es, daß für die religiöse und profane Ausbildung nicht gleichermaßen Sorge getragen wird und während man wissenschaftlich sehr gebildet ist, die Kenntnisse in Religion über den Elementarunterricht gemeinhin nicht hinausgehen. Der Religionsunterricht der Jugend muß also notwendig umfassend sein, ständig fortgesetzt und so erteilt werden, daß religiöse Bildung und sittliche Festigung gleichen Schritt halten mit der Erwerbung von Wissen und der ständig sich vervollkommnenden Technik.* Die Jugend soll auch eingeführt werden in die Methoden, nach denen sie ihre Aufgaben erfüllen kann.» Die Bedeutung dieses Artikels geht jedem auf, der unsere Bildungssituation kennt, den die Frage der Lebenskunde und des Religionsunterrichtes an der Berufsschule auch für Gewerbe, kaufmännische Berufe und an den *Techniken* (Rapperswil, Brugg usw.) beschäftigt. Hier sind den Ordinariaten wie den Behörden und den Lehrervereinen und Schulverantwortlichen ziemlich bedeutsame Aufgaben übertragen. Schließen wir die Auslese schuleinschlüssiger Ausführungen des großen Papstes Johannes XXIII. in seinem Friedensrunds schreiben mit dem Schlußhinweis in 162: «Gott herrscht über die Seele, die Seele aber beherrscht den Leib. Eine bessere Ordnung gibt es nicht.» Für diese Ordnung hat die christliche Schule und jeder christliche Lehrer theoretisch und praktisch einzustehen. *Nn*