

möglich gehalten hätte. Wie weit die deutsche Exegese fähig ist, die Negation, die der Auffassung Sellins noch anhaftet, zu überwinden, wird die Entwicklung der nächsten Jahrzehnte zeigen.

Gustav E. Closen S. J.

Erziehung trotz Vererbung

Bis in die letzten Jahre hinein stand ein großer Teil der Erziehung im Zeichen jenes Optimismus, der glaubte, aus allen alles machen zu können. Anders ausgedrückt: sie war vielfach von einem grenzenlosen Allmachtsdünkel erfüllt und währte, mit Erziehung allein lasse sich die Welt auf allen Lebensgebieten umgestalten und erneuern. Man war beinahe der Meinung, Menschenformung komme zustande durch ausschließliche Einwirkung der Umwelt. Man huldigte einer einseitigen Milieutheorie.

Heute strebt die Erb- und Rassenlehre nach Vorherrschaft. Man entdeckte, daß die Erbgesetze in vieler Beziehung ein unabänderliches Schicksal für den Menschen bedeuten. Schriebe man dieser Lehre Alleingültigkeit zu, so läge es nahe, wie unmittelbar ersichtlich ist, Erziehung als überflüssig zur völligen Ohnmacht zu verurteilen. Denn dann wäre die Entwicklung zur vollendeten Menschengestalt nichts anderes als eine mit innerer Notwendigkeit sich vollziehende Entfaltung der im Erbgut überkommenen Anlagen. Es träte an die Stelle eines schrankenlosen Erziehungsoptimismus ein ebenso unbegrenzter Erziehungspessimismus.

Wie die Geschichte der Erziehung ausweist, hat die Pädagogik immer wieder vor einer grundsätzlich ähnlichen Fragestellung gestanden. Und immer wieder hat man versucht, mit einer „Entweder-Oder“-Lösung auszukommen.

Schon im Mittelalter standen sich solche extreme Ansichten gegenüber. Sehr eindrucksvoll hat Thomas von Aquin zwei solcher Gegensätze, die er selber als überspitzt zurückweist, in seiner *Quaestio disputata De veritate* XI, die den Titel trägt „Über den Lehrer“, dargelegt. Die einen behaupteten, die Erziehung sei ausschließlich Sache der „causa secunda“, also des sich entwickelnden Menschen, der in sich von Natur mitgegeben alles enthalte, was zu seiner Vollendung notwendig sei (Thomas sagt, dann sei die

ganze sich entfaltende Form dem Menschen eingepflanzt, „indita“). In diesem Fall wäre Erziehung überflüssig; sie könnte allenfalls äußere Hemmnisse der innern Entwicklung ausräumen. Die andern vertraten die Meinung, die Erziehung werde nur durch die „causa prima“, durch Gott allein bewirkt. Sie käme dann nur von außen zustande. In der ersten Auffassung würde der Mensch als ein durch und durch aktives und sich selbst genügendes und in der zweiten als ein rein passives, nur von außen seine Prägung empfangendes Wesen angesehen.

Vor allem seit der Wende des 18. und 19. Jahrhunderts stoßen wir auf Bemühungen, durch ein solches „Entweder-Oder“ unsere Frage zu klären. Man braucht bloß an das Wort Goethes im „Wilhelm Meister“ zu erinnern: „Eine Kraft beherrscht die andere, aber keine kann die andere bilden. In jeder Anlage liegt auch allein die Kraft, sich zu vollenden.“ Man darf aber nicht vergessen, daß sich auch bei Goethe andere Auffassungen finden. Oft angeführt wird auch der entgegengesetzte Satz Kants: „Der Mensch kann nur Mensch durch Erziehung werden. Er ist also nichts, als was Erziehung aus ihm macht“ (Hartenstein 8, 349).

Es wäre interessant, diesen Pendelschlag zwischen Pessimismus und Optimismus durch die ganze Bildungsgeschichte zu verfolgen. Beispielsweise sei hier nur auf die Verurteilung der Erziehung zur Ohnmacht hingewiesen durch jene Auffassungen der Prädestination, wie sie etwa Calvin und Jansenius vertreten. Danach war ein Mensch, dessen ewiges Verderben Gott voraussieht, durch göttliche Bestimmung jener Gnadenmittel beraubt, ohne die er sein Lebensziel nicht erreichen kann. Oder man denke an die Lehre Rousseaus und seiner Anhänger, nach der die Erziehung deshalb überflüssig ist, weil der Mensch von Natur aus gut ist und nur unter den Händen der Menschen entartet; oder an die Theorie vom „angeborenem Charakter“ bei Schopenhauer, vom „geborenen Verbrecher“ bei Lombroso, an Auffassungen in manchen Dramen Ibsens usw.

Demgegenüber stehen zu allen Zeiten Erziehungsoptimisten, die an eine unbegrenzte Formbarkeit des Menschen

durch geschickt gewählte Einwirkungen von außen glauben. Während des 19. Jahrhunderts vertraten diese Ansicht die verschiedenen Gruppen der einseitigen Milieutheoretiker, mögen sie nun von einer materialistischen Anthropologie ausgehen („der Mensch ist, was er ißt“) oder einem unbegrenzten Entwicklungsenthusiasmus huldigen oder einem übersteigerten Soziologismus das Wort reden, nach dem die Gemeinschaft das gestaltende Prinzip des Menschen ist.

Allein die Erziehung wurde durch die Wucht der täglich zu beobachtenden Tatsachen immer wieder darauf verwiesen, daß sie vor einer viel verwickelteren Frage steht. Beide extreme Ansichten enthalten Wahrheitskerne. Keine von beiden allein reicht aus. Der Mensch ist weder ganz unerziehbar noch total erziehbar. Die Pädagogik steht vor der dornenvollen Aufgabe, den Raum abzustecken und zu begrenzen, innerhalb dessen Erziehung möglich ist.

Eine auf katholischen Grundansätzen beruhende Anthropologie und Pädagogik war von innen heraus davor bewahrt, extremen Lösungen zu verfallen. Ihr universaler Wirklichkeitssinn führte sie immer wieder, unbeirrt auch von einer noch so gradlinigen und imponierenden Theorie, zu Tatsachen, die viel zu reich sind, als daß sie sich in einfache Formeln einfangen ließen. Zu dieser Grundhaltung kommen philosophische und theologische Erkenntnisse vom Wesen des Menschen. In ihrer Gesamtheit gesehen überwinden sie jeden Extremismus. Erinnt sei an die Lehre vom freien Willen, von der Notwendigkeit und der Tatsächlichkeit der Gnadeneinwirkungen, von der Vorsehung und ihrem Erziehungswalten in der Erziehung der Menschheit. Alle diese Lehren fordern geradezu die Möglichkeit der Erziehung. Auf der andern Seite stehen die Lehren von der individuellen Einmaligkeit und Verschiedenheit der Menschen, die nicht nur Aufgabe, sondern zu gleicher Zeit Begrenzung bedeuten, von der Erbsünde und ihrer schmerzlichen Einengung menschlichen Könnens. Die Begrenzung der erzieherischen Einflüsse war daher nicht zu übersehen.

Auch unsere Zeit hat sich einen starken Wirklichkeitssinn bewahrt. Trotz der neuen Betonung der Vererbung menschlicher Anlagen und der damit gegebenen Festlegung eines bestimmten

Bestandes des konkreten Menschen lehnt sie den Erziehungspessimismus grundsätzlich ab. Das wurde z. B. deutlich in einer Auseinandersetzung zwischen dem Rasseforscher Prof. H. Günther als Vortragendem und dem Pädagogen Prof. E. Spranger sowie dem Mediziner Prof. W. Jaensch als Diskussionsrednern im Juni 1936 in Berlin. Die Möglichkeit der Erziehung trotz Vererbung wurde von allen Rednern bejaht. Es wurde ein starker Einsatz des geborenen Erziehers verlangt. Es ging in dieser Aussprache wesentlich um das Problem der Grenzen der Erziehung und um die Folgerungen, die sich daraus ergeben.

Je klarer die neue Erbforschung den Erziehungsraum absteckt, je einwandfreier sie die Wurzeln bloßlegt, die diese Begrenzung bewirken, um so dankbarer ist der Erzieher; denn dann ist er davor bewahrt, am falschen Einsatzzpunkt Sisyphusarbeit zu leisten, und kann sein ganzes Bemühen auf die Stellen richten, die seinem Einfluß zugänglich sind. Er kann ja gar nicht tief genug in das lebendige Gefüge seines Zöglings hineinschauen. In der schon erwähnten Quaestio disputata „Über den Lehrer“ hat der hl. Thomas die Erziehung sehr zutreffend „adjutorium naturae“, Hilfe an den in der Natur angelegten und sich regenden Kräften genannt¹.

Will man sich ein Bild davon machen, wie weit die heutige Forschung auf diesem Gebiet bereits fortgeschritten ist und ein wie großes Feld tieferen Eindringens ihr noch bleibt, so möge man zu dem bereits in zweiter Auflage erschienenen Büchlein von Gerhard Pfahler, Warum Erziehung trotz Vererbung? (Leipzig-Berlin 1936, B. G. Teubner, geb. M 3.60) greifen. Dieses kleine Buch bringt in allgemeinverständlicher Art die Ergebnisse aus dem großen Werk des gleichen Verfassers „Vererbung als Schicksal. Eine Charakterkunde“ (Leipzig 1932, J. A. Barth). Über das Hauptwerk hinaus werden in der kleinen Schrift die pädagogischen Folgerungen aus den heutigen Ergebnissen der Erbforschung ausführlich dargetan.

Pfahler nennt im strengen Sinne vererbt jene Eigenschaften, die unabhängig von jeder Einwirkung der Umwelt vor-

¹ Diese Auffassung findet sich bereits bei Aristoteles, Pol. 7, 17 (1337 a 1).

handen sind und die das ganze Leben hindurch gleich bleiben. Er findet zunächst drei „Grundfunktionen“, die gewissermaßen die Bausteine für das Gepräge des konkret ererbten Charakters darstellen: einmal die Aufmerksamkeit, die eine doppelte typische Erscheinungsform besitzen kann: sie ist entweder festliegend und zäh beharrend (Typus der festen innern Gehalte) oder weitwandernd und schwach beharrend (Typus der fließenden Gehalte). Dazu treten drei Formen des Gefühls: es ist entweder stark ansprechbar, und zwar nach der lustbetonten Seite (die von Natur Heiteren) oder nach der unlustbetonten Seite (die von Natur Schwerblütigen), oder aber es ist schwach ansprechbar (die kühlen bis kalten Naturen). Endlich zeigen sich zwei verschiedene Formen der „Lebensenergie“ oder „aktiven Vitalität“, die je nach dem Maße des Krafteinsatzes entweder stark oder schwach sein kann.

Diese Grundfunktionen verbinden und durchdringen sich zu „Grundfunktionsgefügen“, die das Gerüst der Charaktertypen bilden. Es entstehen somit, da zwei Aufmerksamkeits-, drei Gefühls- und zwei Energiepole angenommen werden, zwölf Grundfunktionsgefüge. Das so erstandene Schema ist aber „keine Truhe mit zwölf Schubladen, in die nun mehr oder weniger gewaltsam lebendige Menschen hineingepreßt werden sollen“; es ist vielmehr ein „Wegweiser zum lebendigen Menschen“, den es niemals zweimal in derselben „Erbaugabe“ gibt.

Aus diesen Grundfunktionsgefügen erwachsen zwangsläufig gewisse „Folgeerscheinungen“, unbekümmert um die

Umwelt, die einwirkt. Auch diese werden daher als vererbt bezeichnet.

Diese angeborenen Eigenschaften sind wie ein lebendiges Gefäß, in das die Umwelt ihre Inhalte eingießt. In der Zulassung bzw. Ablehnung dieser Inhalte, die dem Menschen mehr oder weniger wesensgemäß sind, entsteht der eine wichtige „Raum“ der menschlichen Freiheit. Der andere ist noch bedeutsamer. Jede „Artung“ hat ihre Wertigkeit und Unwertigkeit. Zwischen beiden kann der Mensch wählen. „So besteht trotz der Bindung durch Blut und Erbe ein Raum der Freiheit, in dem es ein selbstgewähltes Aufwärts und Abwärts gibt; verschuldeter Niedergang und gewollter Aufstieg.“

Innerhalb individuell bedingter Grenzen liegt daher, wenigstens solange es um normale Verhältnisse geht, die Gestaltung des Schicksals in der Hand des Menschen.

Man mag zu dem charakterologischen Schema Pfahlers stehen, wie man will. Man mag es als eine mehr oder weniger aussichtsreiche Etappe auf dem Wege zu einer gesicherten Typenlehre ansehen: das Entscheidende bleibt, daß der Mensch in einem, wenn auch nicht unbegrenzten, so doch erheblichen und bedeutsamen Maße frei bleibt und damit Erziehung trotz Vererbung möglich und sinnvoll ist.

Was sie nach katholischer Auffassung immer war, bleibt daher Erziehung auch in unserer Zeit: demütiger Dienst an den Gaben, die die Natur und damit der Schöpfer selbst dem Menschen schenkte.

Josef Schröteler S. J.

Besprechungen

Begegnungen mit Christus

1. Das Bild von Jesus dem Christus im Neuen Testament. Von Romano Guardini. 80 (126 S.) Würzburg 1936, Werkbundverlag. Geb. M 3.20.
2. Christus und die Kirche. Von Julius Tyciak. kl. 80 (194 S.) Regensburg 1936, Pustet. Kart. M. 2.50.
3. Das große Ärgernis — Christus und die Christen. Von Hans Wirtz. kl. 80 (324 S.) Innsbruck 1936, Tyrolia. Geb. S 8.60; M 5.20.

4. Illuminare — Transparente. Von Margit Petermann. gr. 80 (45 S.) München 1936, Kösel & Pustet. Geb. M 4.—
5. Lebendige Zeugen — Deutsche Gestalten im Gefolge Christi. Von Tim Klein. kl. 80 (381 S.) Berlin 1937, Wichern-Verlag. Geb. M 5.—
6. Begegnung mit Christus. Von Gerhard Walschap. kl. 80 (128 S.) Leipzig 1935, J. Hegner. Geb. M 3.80.
7. Leben Jesu. Von François Mauriac. kl. 80 (XI u. 281 S.) Frei-