

Das Schicksal der Schulreform

Von HUBERT BECHER S. J.

Die seit 1945 angestrebte Schulreform ist gescheitert.

Nach dem militärischen, politischen und wirtschaftlichen Zusammenbruch des Jahres 1945 erwachte in allen an Schulfragen beteiligten Kreisen ein neuer Bildungs- und Kulturwille, der große Hoffnungen auf einen wirklich neuen Anfang weckte. In allen Lagern lebte das echte Verlangen nach einem inneren Aufbruch. Der Kampf um die Macht, der Schule und Volksbildung benutzt hatte, um die Herrschaft über das Volk zu erringen oder zu sichern, schien beendet und wurde abgelehnt. Und das Ergebnis heute, nach sieben Jahren des Bemühens? Eine unübersehbare Fülle verschiedenster Pläne und Einrichtungen; die Schulreform selbst aber ist gescheitert. Es lohnt sich kaum, eine Übersicht über die Schulformen der einzelnen Länder zu geben. Niemand ist zufrieden, weder die Kultusministerien noch die Lehrer oder Eltern, und die Schulnot ist nicht behoben.

Das sagt nicht, daß keine ernste Arbeit geleistet worden wäre. Aber die Kräfte waren so vielfältig, die Auffassungen so verschiedenartig, daß weder eine einheitliche Lösung noch eine echte Übereinkunft zustande kam. Was schließlich in den einzelnen Ländern geschaffen wurde, war das Ergebnis eines zufälligen Ausgleichs oder eines Sieges bestimmter Kreise. Einzig von der Planung der höheren Schule in Nordrhein-Westfalen kann man sagen, daß sie einer reinen, inneren Besinnung auf die Grundlagen des Erziehungswesens entstammt. Eine Reihe von meist katholischen Schulmännern, die sich um Hermann Platz und Josef Schnippenkötter sammelten, schufen ein Werk, in dem wenigstens ein einheitlicher Wille zum Ausdruck kam. Aber gerade der Kampf, der sich um die Durchführung, Verwerfung und Umgestaltung dieses Planes abspielte und abspielt, zeigt, wie schwierig die Lage der höheren Schule und der Schulreform ist.

Vieles wird verständlich, wenn man sich die einzelnen Kräfte vergegenwärtigt, die sich auf diesem Felde in Deutschland miteinander maßen und messen.

Die Besatzungsmächte. An erster Stelle versuchten die Besatzungsmächte unter der Parole der Umerziehung des deutschen Volkes durch eine neue Schule die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß eine Bewegung wie der Nationalsozialismus in Zukunft unmöglich werde. Jede der Siegermächte begann in ihrem Zonenbereich Einrichtungen zu treffen, wie sie im eigenen Land bestanden, zuweilen durch Vorschrift und Gesetz, anderswo mehr durch mittelbare zähe Einwirkung auf die deutschen Stellen. Dies ist um so auffälliger, als in jedem der in Frage kommenden Siegerländer die Form der höheren Schule durchaus nicht fest ist. In fast allen Ländern des alten Europa zeigt sich seit der Mitte des 18. Jahrhunderts ein Ringen um die Schule, das nicht nur nicht zur Ruhe gekommen, sondern von Jahrzehnt zu Jahrzehnt heftiger geworden ist. So besonders in Frankreich, in dem sich die gleichen Bestrebungen wie in Deutschland finden, wenn auch die Schulgestaltung andere Formen aufweist wie in unserer Heimat. Wie Frankreich

versuchten auch die Vereinigten Staaten ihr heimatliches Schulwesen, das sich im 19. Jahrhundert herausgebildet hatte, auf Deutschland zu übertragen. Allerdings gingen sie vorsichtiger voran und vermieden im allgemeinen strenge Befehle. Aber auch sie übersahen, daß in ihrer eigenen Heimat weite Kreise um Neubesinnung und Neuordnung des Schulwesens bemüht sind. Am zurückhaltendsten war die englische Besatzungsmacht. Durch Aussprachen zwischen deutschen und englischen Schulleuten, durch Einladungen an Deutsche, das englische Schulwesen in Augenschein zu nehmen, wollten sie ihm Freunde und Anhänger gewinnen. Man beachtete nicht, daß in England die alten, seit Jahrhunderten bestehenden Schulformen zusammenbrechen und neue Einrichtungen aufkommen, die noch nicht bewährt sind und von manchen durchaus urteilsfähigen Fachleuten beanstandet oder abgelehnt werden.

In dem Maß, in dem die deutschen Länder ihre kulturelle Selbständigkeit wiedergewannen, ging der fremde Einfluß zurück. So werden zum Beispiel in den Ländern der französischen Zone schrittweise die Maßnahmen wieder beseitigt, die unter dem Druck der Besatzung eingeführt wurden. Heute treten die fremden Mächte nicht mehr als „Mächte“ auf. Im übrigen verdienen ihre Bemühungen nicht nur Kritik, sondern auch Anerkennung; sie haben unsern Blick erweitert und auf Einrichtungen aufmerksam gemacht, durch die sich andere Kulturvölker zu erneuern und fortzubilden suchen.

Universität und Volksschule. In den deutschen Erzieherkreisen selbst herrschte schon lange vor 1945 weitgehende Unzufriedenheit über die Neugestaltung, die das nationalsozialistische Regime eingeführt hatte. So fand der Umschwung eine günstige Stimmung vor und den Willen, nunmehr in Freiheit ein vorbildliches Schulwesen zu schaffen. Doch bald offenbarte sich, daß diese Haltung weithin aus einem reinen Gegensatz stammte. Man hatte versäumt, nach den inneren Gründen des Nationalsozialismus zu fragen, der doch selber die Folgen eigenen Versagens und Ungnügens gewesen war. Erst recht aber fand man jetzt weder den Mut noch die innere Freiheit, zu prüfen und anzuerkennen, von welchen Wahrheiten die geschlagene Partei gelebt hatte. Eine solche Haltung konnte nicht fruchtbar werden.

Die Bemühungen um die neue höhere Schule waren eingespannt zwischen die Reformbestrebungen der Universität und der Volksschule. Die Universitätskreise suchten vor allem das Spezialistentum zu überwinden und durch strengere Auswahl die Leistungen der Anwärter zu heben. Die Überfüllung der Hochschulen, der Drang nach der akademischen Laufbahn vermehrten den Nachdruck, mit dem die Männer der Universität ihre Forderungen aufstellten. Höhere Leistungen des Gymnasiums sah man vor allem gewährleistet durch ein gründliches Studium der lateinischen Sprache und eine geordnete Allgemeinbildung, auf der die einzelnen Fakultäten aufbauen könnten. Ein Studium generale schien mehr denn je wünschenswert und notwendig. Man erinnerte sich, daß die Universität des Mittelalters und der Neuzeit bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts den eigentlichen vier Fakultäten ein Studium der Philosophie, die „artes“, vorgelagert hatte. Im Zusammenhang mit der Hochschule oder auch für sich allein krönten

damals die Gymnasien ihre Lehrziele mit der Logik, Physik und Metaphysik. Doch blieb es vorläufig bei Überlegungen, wie die unterbrochene Überlieferung zeitgemäß wieder aufgenommen werden könne, ob und wieweit die Universität diesen Notstand zu beheben oder das Gymnasium auf die Hochschule vorzubereiten vermöge.

Stürmischer als die Universität stellte die Volksschule ihre Forderungen. Sie verlangte selbst in die Anfangsgründe der höheren Schule „organisch“ einzuführen und hielt sich für ebenso befähigt wie berechtigt, die Auslese für ein höheres Studium zu treffen und mit ihren Mitteln durchzuführen. Man sah darin die Sicherung vor Irrtümern, deren Ergebnis der Nationalsozialismus gewesen war, und vergaß vollkommen, daß gerade weite Kreise der Volksschullehrerschaft sich für ihn besonders anfällig erwiesen hatten. Allerdings konnte man zur Entschuldigung auf den Druck hinweisen, den die herrschende Partei gerade auf den Volksschullehrer ausgeübt hatte.

Der wichtigste Grund, der für die neuen Bestrebungen der Volksschule angeführt wurde, war jedoch der Gedanke der absoluten demokratischen Volksgemeinschaft. Eine frühzeitige Trennung der Jugend in Volks- und höhere Schüler schien den Klassengedanken zu verewigen und die breiten Volksschichten zu benachteiligen.

Die politischen Parteien. Vorkämpfer wie Gegner dieser Anschauungen fanden sich vor allem in den politischen Parteien, deren Eingreifen in den Schulkampf von größter und nachhaltigster Bedeutung werden sollte. Seit der Aufklärung war der Staat der Schulträger, die Schule ein „politisches Ding“ geworden. Die Folge war ein erbitterter Kampf. Dem Bestreben, Weltanschauung und Religion nach dem Vorbild Englands und Amerikas aus dem politischen Leben auszuschalten, war kein Erfolg beschieden. Alle Kreise, die überzeugt waren, daß die christliche Gesinnung das sicherste Unterpfand für Gerechtigkeit und Freiheit sei, verlangten offen und unbedingt die Stärkung der überlieferten Werte in einem Deutschland, dessen Ursprünge und Grundlagen nun einmal Antike, Christentum und Volkstum bilden. Demzufolge wollten sie wieder ein Gymnasium, dessen Rückgrat das Latein sein sollte. Als Ideal wurde auch für die höhere Schule die religiöse Einheit angesehen. Freie Demokraten und Sozialisten dagegen verlangten Lösung von diesen Bindungen, die sie als Spaltpilze im neu zu schaffenden Volksstaat betrachteten. Sie sahen nicht, daß auch dies eine Weltanschauung ist, nur daß sie die Religion aus der Mitte des Menschen entfernt und zu verhindern sucht, daß die Bürger des Staates die Freiheit haben, das kommende Geschlecht nach jenen Grundsätzen zu erziehen, die sie für die letzten und entscheidenden halten.

Der Umstand, daß die Parteien die Schulfrage als wichtiges Mittel ihres Einflusses an sich rissen, trug eine große Erbitterung in das politische Leben hinein. Man wollte überdies möglichst schnell eine Entscheidung herbeiführen, wozu man sich auch der Unterstützung der Besatzungsmächte zu versichern suchte. Der Wechsel der politischen Staatsführung und die Veränderung der Parteikoalitionen führten zu Verschiebungen auch in den Schuleinrichtungen. Schon die Möglichkeit eines neuen Umschwungs machte die Schule und ihre Lehrer unsicher und verhinderte ruhiges Wachstum

und eigenständige Entfaltung, die gerade bei der Bildung der Jugend so notwendig sind.

Um diesen unhaltbaren Zustand zu beseitigen, kam der Gedanke auf, das gesamte Schulwesen dem unmittelbaren Einfluß des Staates zu entziehen und es eigenständig, wie die Universität, aufzubauen. Dahingehende Vorschläge, insbesondere der von Josef Schnippenkötter, wurden begreiflicherweise von den politischen Gruppen sofort bekämpft. Dennoch bedeutet es viel, daß ein solcher Gedanke überhaupt geäußert wurde. Mag auch das Verfügungsrecht des Staates über die Schule, das seit einigen Jahrhunderten immer rücksichtsloser ausgeübt worden ist, nicht über Nacht aufgegeben werden, so wird sich doch auf die Dauer ein Bestreben auswirken, das der Schule jenen Lebensraum wiederschenken will, den sie Jahrhunderte vorher gehabt hat.

Der Gegensatz Humanisten — Realisten. Alles, was bisher von der höheren Schule gesagt wurde, greift noch kaum an ihr inneres Wesen. Daß sie zum Spielball wurde, konnte nur deswegen geschehen, weil über den Sinn und das Ziel der höheren Bildung selbst keine Einigkeit herrscht. Abgesehen von vielen kleineren Gegensätzen, stehen sich vor allem die „Humanisten“ und „Realisten“ gegenüber. Schon im Altertum und im Mittelalter unterschied man die artes sermocinales, das Trivium mit Grammatik, Rhetorik und Dialektik, und die artes reales, das Quadrivium (Geometrie, Arithmetik, Astronomie und Musik). Dies führte jedoch zu keinem Schulkampf, da die Ausbildung in den realen Fächern im Anschluß an die Sprachbildung durchgeführt wurde. Der Humanismus verschob die Lage durch die einseitige Förderung des in den alten Sprachen lebenden Geistes. Wenn aber auch in ihm der Inbegriff der Bildung gesehen und gesucht wurde, so schätzte man doch die realen Wissenschaften durchaus hoch. Das Verständnis für Mathematik etwa galt als bester Beweis für eine hohe Begabung. Wenn sich im 16. Jahrhundert gerade die Naturwissenschaften besonders stark entwickelten, so beweist dies, daß die höhere Schule jener Zeit, die in den Jesuitenschulen ihre bekannteste Form fand, nicht realienfeindlich war.

Zugleich als Folge einer gewissen Erstarrung wie als Ergebnis der beginnenden Sonderentwicklung und Verselbständigung der Fachgebiete erwuchs nun im 18. Jahrhundert eine Gesinnung, die der „Wortbildung“ der Humanisten die „Ideen- und Sachbildung“ als höherwertig entgegensetzte und beide Formen als miteinander unvereinbar erklärte. Die realistische Richtung (vgl. Voltaire, *Candide*) kam mit dem Durchbruch der Aufklärung und der Französischen Revolution zum Zug, wenn sie auch durch eine positivistische Philologie vorübergehend wieder zurückgedrängt wurde. Die Bewegung endigte mit jenem Auseinanderfallen zweier Parteien, vor dem wir heute noch stehen. Nicht einmal ein gegenseitiges Verstehen, geschweige denn eine Versöhnung scheint heute möglich. Die Humanisten schreiben den Realisten reines Nützlichkeitsstreben zu; diese rühmen sich ihrer Wirklichkeitsnähe. Jene pochen auf die Überlieferung, den Idealgeist des Griechentums, das Abendland, die Wissenschaft. Ihre Gegner werfen ihnen Kastengeist, Hochmut, Erstarrung und Vernachlässigung der Lebensaufgaben vor.

Die Folge dieses Zwiespalts war ein Nebeneinander von Schultypen. Man begründete dies mit der Sonderbegabung der Schüler, die man fördern müsse, um im heftiger gewordenen Lebenskampf der einzelnen und der Völker zu bestehen. In Wirklichkeit bleibt das Wort von der „Gleichwertigkeit“ der einzelnen Typen nur Schein. Es ist doch so, daß die Verfechter des humanistischen Gymnasiums die Realgymnasien, ob sie nun neusprachlichen oder naturwissenschaftlichen Charakter tragen, nur dulden. Auch die Wertschätzung der Eltern stimmt damit weitgehend überein. Wer seine Kinder gründlich bilden möchte, wählt meist das humanistische, altsprachliche Gymnasium. Man kann es darum den Vertretern anderer Anschauungen nicht verargen, wenn sie sich angegriffen und zurückgesetzt fühlen und, gemäß den totalitären Neigungen der Gegenwart, den Gegner möglichst zurückdrängen wollen. Es scheint uns ein Unrecht zu sein, diesen Kreisen reines Nützlichkeitsstreben zuzuschreiben. Auch ihnen steht eine geistige Welt vor Augen, um deren Eroberung sie ringen. Sie fühlen, daß es Wege gibt, die in den Gedankengängen der Humanisten nicht beschritten werden.

Ein Ausweg aus dieser verworrenen Lage scheint nur möglich, wenn man die stillschweigenden Voraussetzungen beider Parteien untersucht. Wie schon oft in der Geschichte führt die fortschreitende Entwicklung zu einer klareren Erkenntnis der Untergründe einer bestimmten Gegebenheit und schafft damit die Möglichkeit eines neuen Aufbaus.

Die Gegenwart ist für eine solche Untersuchung offen. Dies geht schon daraus hervor, daß eigentlich keine Partei mit ihren Schulreformen zufrieden ist. Die Humanisten sahen sich gezwungen, eine Fülle von Fächern in ihr Schulprogramm aufzunehmen, die der klassische Humanismus nicht kannte. Der Gedanke, heute eine Schule zu schaffen, die sich im wesentlichen auf die alten Sprachen beschränkt, kann wohl nicht im Ernst geäußert werden. Das Bildungsziel eines rein abendländischen, die Antike erneuernden Menschentums scheiterte an den nationalen Kräften, die uns auch heute zwingen, unser Augenmerk auf unser eigenes Volkstum und das unserer Nachbarvölker zu richten. Ebenso müssen von jeder Schule die Naturwissenschaften und die musischen Fächer berücksichtigt werden, die sich entfaltet haben und nach weiterem Ausbau rufen.

Weil alle diese Fächer wahrhaft bildenden Wert haben und irgendeine Seite des für die Wirklichkeit der Welt geborenen Menschen berühren, ist die Klage der Überfülle des Stoffes allgemein geworden. Niemand, der die Jugend liebt, niemand, der sich ernste Gedanken um den Zusammenhang und die Einheitlichkeit der Bildung macht, kann sich mit den Lösungen von heute zufrieden geben. Eine rein taktische Zusammenstellung der Fächer genügt nicht, um die Vielfalt und Überforderung zu überwinden. Auch der neueste Versuch der Realisten, durch die Philosophie eine Einheit zu schaffen, fügt nur ein neues Fach zu den übrigen hinzu. Dabei bleibt noch ganz unberücksichtigt, daß es heute, abgesehen von der katholischen philosophia perennis, gar keine einheitliche Philosophie gibt, sondern nur Philosophien philosophischer Schriftsteller und Darstellungen der Geschichte der Philosophie. Die Erkenntnis der Notwendigkeit, den Unterrichtsstoff zu beschrän-

ken, wirkt sich aber auch vorteilhaft aus. Sie richtet das Auge der Schulmänner auf das Wesenhafte.

Günstig ist die Tatsache, daß gerade die führenden Männer der Naturwissenschaften nach einem vertieften Unterricht in der lateinischen Sprache, dem Kernstück der humanistischen Schule, rufen. Schon 1909 sagte der Chemiker Adolf v. Bayer dem Schulreformer Kerschensteiner: „Ich kann für das Studium der Chemie nur Gymnasiasten, keine Oberrealschüler brauchen. Jene haben denken gelernt; von Chemie haben sie noch nichts gehört, aber diese bringe ich ihnen bei.“ Für C. F. von Weizsäcker sind die alten Sprachen die Scheiden, in denen das Messer des Geistes steckt. „Latein putzt den Kopf. Nicht daß ich die *consecutio temporum* gelernt habe, sondern daß ich gelernt habe, Sätze zu betrachten, daß ich die *consecutio temporum* konstruieren kann, dies ist der Besitz, den mir die lateinische Grammatikschulung für jeden Gedanken und jede Formulierung meines Lebens mitgegeben hat.“¹

So bleibt nichts anderes übrig, als sich auf die Grundlagen der Bildung zu besinnen und auf die Ursprünge menschlicher Tätigkeit einzugehen.

Alle menschlichen Akte sind vom Leib wie von der Seele des Menschen geprägt. Doch ist das Verhältnis des körperlichen und geistigen Elementes bei den verschiedenen Akten des Menschen verschieden. Unter ihnen nimmt den bedeutendsten und wichtigsten Rang die Sprache ein. In ihr erscheint das Sinnengebundene, der Ton, im Dienst des Geistigen, der Bedeutung. Das Wort ist die Selbstdarstellung des Menschen. Darum ist es auch das wertvollste Zeugnis seiner inneren Formung, seiner „Bildung“. Dies ist nicht so aufzufassen, als ob der beredteste und sprachgewandteste Mensch der gebildetste, ein karges und mühsames Sprechen dagegen ein Zeichen mangelnder Bildung wäre. Ein einziges Wort kann mehr bedeuten als viele und kann den vollkommenen Menschen verraten.

Die Sprache ist nicht nur Selbstdarstellung des ganzen Menschen, sondern dient auch der Mitteilung. Die Tatsache des Sprechens beweist ebenso sehr die Tatsache der eigenen Persönlichkeit wie die wesenhafte Bindung an den Mitmenschen, an die Gemeinschaft. Das ist der eigentliche Sinn des „Humanismus“, der die Menschen als Menschen betrachtet und sie miteinander verbindet. Indem der Mensch den Mitmenschen „versteht“, nimmt er das Mitgeteilte in sich auf und erweitert sein eigenes Innere durch das Ja oder auch das Nein zu dem, was ihm der Mitmensch zu bedenken gab. In diesem Austausch vertieft sich die Bildungskraft und bereichert sich die Bildung aller in einer Gemeinschaft lebenden Personen. Dieser sinnfällig-geistige Vorgang formt die einzelnen, die Völker, die Menschheit.

In der Sprache besitzt der Mensch auch die Welt. Adam nannte alle Dinge mit ihrem Namen und bezeugte so, daß sie zu ihm gehörten. Plato vertritt in seinem *Cratylus* die gleiche Überzeugung, wenn er auch nicht wie die Heilige Schrift den Menschen hierbei im Auftrag Gottes handeln läßt. Die

¹ *Heinrich Holzapfel*, *Ideal und Gestalt des naturwissenschaftlichen Gymnasiums*, Düsseldorf 1950, Schwann; die Broschüre sammelt 46 gewichtige Zeugnisse zugunsten des Lateinunterrichtes gerade für ein naturwissenschaftliches Gymnasium.

geistige Aufnahme läßt allem Sein seinen Wert und seine Stelle und bereichert doch den Menschen. Er ist es, der auch die Ordnung und die sachlichen Verhältnisse erkennt, bejaht und dadurch festigt. Durch den Austausch und das Verstehen der Menschen untereinander wird der Besitz des einen zum Gesamtbesitz aller, ohne daß sich der Reichtum des einzelnen mindert.

Der Mensch hat außerdem noch eine zweite wesentlich verschiedene Funktion: er tritt auf als Herr, der sich die Welt untertan machen soll. Auch hier dient ihm die Sprache. Das Herrschaftswissen erstreckt sich auf die Welt. Zum Nennen tritt das Zählen und Messen. Die Herrschaft kann sich auch auf die Menschen ausdehnen, die dabei nicht so sehr als unabhängige, in sich selbst stehende Personen gesehen werden denn als Träger von Kräften, Fähigkeiten und Leistungen. So entstehen unter den Menschen Unter- und Überordnungen. Hier tauchen die Möglichkeiten des Individualismus und Kollektivismus auf. Die Sprache erweist sich bei der Durchführung der menschlichen Herrschaftsleistung als notwendiges und nützliches Mittel.

Diese beiden Leistungen der Sprache sind wesentlich miteinander verbunden. Seit dem 18. Jahrhundert aber ist ihre erste und höchste Leistung in den Hintergrund getreten. Die Sprache als Selbstausdruck und Mitteilung im Bildungsbereich muß wieder neu gesehen werden. Dabei handelt es sich nicht um eine Spiritualisierung; denn im Sprechen werden Leib und Seele tätig. Die Sprache ist nicht allein und nicht an erster Stelle Mittel zur Herrschaft. Das naturwissenschaftliche Denken hat das Herrentum des Menschen übermäßig gesteigert. Es hat den Liberalismus des Geistes und der Wirtschaft heraufgeführt und wirkt sich in den Massenbewegungen der Gegenwart aus. Wer den Sinn der Sprache auf diese Leistung beschränkt, beraubt sie ihrer höchsten Bedeutung. Dann tritt an die Stelle des Namens der Kunstaussdruck, die naturwissenschaftliche Formel. Zählen und Messen ist dann wichtiger als das Nennen. Dies gilt auch dort, wo scheinbar ein Liberalismus des Geistes herrscht. Wenn etwa Th. Litt eine gegenwartsnahe Erziehung fordert, die den Naturwissenschaften, der Technik und der wirtschaftlichen Organisation als den entscheidenden Mächten unserer Zeit gerecht wird, wenn er den „Humanismus“ mitleidlos verabschieden will, fällt er dem Herrentum zum Opfer, das die erste und höchste menschliche Würde vergessen hat. Es ist die Folge davon, daß der liberale Mensch autonom sein will und darum Mitmensch und Mitwelt als Gegenstand seinem Ich unterordnet.

Wer so zu denken gewohnt ist, wird als Bildungsziel den Satz „Wissen ist Macht“ vertreten. Es kommt dann darauf an, entweder möglichst viel Wissen anzuhäufen oder aber wie ein Archimedes nach einem Angelpunkt oder wie ein Alchimist nach dem Stein des Weisen, nach der quinta essentia zu suchen.

Die Leistung des zählenden und messenden Menschen hat selbstverständlich ihre hohe Bedeutung. Doch muß die Meinung bekämpft werden, als ob von hier aus der Mensch wahrhaft geformt und gebildet werden könne. Dieses Gebiet ist zwar wesentlich, aber zweitrangig. Der Kern der Bildung wird angerührt, wo in vollem Ausgleich des Ich und Du die Sprache als Selbstoffenbarung und als Mitteilung verstanden wird. Nur eine Schule,

der diese Überzeugung die innere Form gibt, bildet sowohl Persönlichkeit wie Gemeinschaft; sie allein ist wahrhaft sozial.

Nun haben unsere Schulen weithin diesen Charakter verloren. Sie sind Fachschulen geworden. Sie bilden den Wissenschaftler, den Altphilologen, der an den „Quellen“ arbeitet, den Neuphilologen, der den Austausch der Kultur- und Wirtschaftsgüter vermittelt, den Juristen, Mediziner, Mathematiker, Physiker, Chemiker, Techniker, Kaufmann usw., aber nicht in erster Linie den Menschen. Dem entspricht es, daß die ideale unterrichtliche Methode dieser Schule „Arbeitsunterricht“ genannt wird und daß neben der Wissensbereicherung die „formale Bildung“ eine Rolle spielt, das heißt Ausbildung und Übung der geistigen und körperlichen Fähigkeiten zum Zweck, ein höheres Herrentum geistiger oder leiblicher Art ausüben zu können. Gewiß haben diese Aufgaben, Zielsetzungen und Methoden Sinn und gehören zum Menschen. Doch fehlt sowohl der heutigen sprachlichen wie der naturwissenschaftlichen Schule die wahrhaft menschliche Mitte, die der Humanismus in seiner Blütezeit richtig sah. Insbesondere scheint es fragwürdig, ob jener Schultyp sie haben könne, der seinen Kern in den naturwissenschaftlichen Fächern sucht. Sie wird auch dort nicht vorhanden sein, wo man in der Philosophie das einigende Band sucht. Ganz abgesehen von der Frage, ob es sich bei den modernen Versuchen bekannter Naturwissenschaftler, eine philosophische Grundlage zu gewinnen, um wirkliche Philosophie oder um philosophische Kurzschlüsse handelt, dürfte es doch unbestreitbar sein, daß die Philosophie ihren Ausgangspunkt vom *Menschen* nehmen muß. So sinnengebunden er ist, übersteigt er doch wesentlich das Reich des Stoffes, den er nach Analogie der geistigen Wesenheiten zu begreifen versucht.

Die höhere Schule bedarf einer Neubesinnung über das Wesen der Sprache. Von hier aus ergreift sie alle Bezüge des Menschen. Das Verhältnis zu Gott und zum Mitmenschen ist dann ohne weiteres in den Bereich der Bildung gerückt, da sich der Mensch mit Gott und den Menschen in enger, personhafter Bindung und Verbindung weiß. Damit erwirbt er auch die Welt. Die raumzeitliche Gebundenheit des Menschen darf nicht außer acht gelassen werden. Denn nur dann wird er über das Einseitige und Begrenzte hinauskommen, wenn er sich im Zusammenhang sieht. Das ist auch der echte Sinn des Wortes von der „allseitigen Bildung“. Sie bedeutet nicht ein universales Stoffwissen; denn an einem Tropfen vermögen wir, wie das indische Sprichwort sagt, das Meer zu schmecken. Eine Sprachschule, in der die Natur außerhalb der Betrachtung und Untersuchung stünde, wäre nicht wahrhaft menschlich (humanistisch). Sie muß auch die Aufgabe des Menschen als Herrn der Schöpfung einbeziehen, muß zählen und messen lehren, damit der Mensch in seiner Ganzheit geformt werde.

Die Bildung des Menschen, die durch die Sprache erfolgt, vollzieht sich nacheinander in verschiedenen Kreisen und Stufen. Ausgehend vom Familienkreis wächst der Mensch in die größeren Gemeinschaften der Gemeinde, der Landschaft, des Volkes, der geschichtlichen Völkergemeinschaften, der Welt hinein. Jeder dieser Kreise bedeutet eine Erweiterung, Vertiefung bis zur Vollendung hin.

Die Inbesitznahme der Sprache geht entsprechend der Doppelnatur des Menschen auf zwei Weisen vor sich. Durch rein sinnhafte Nachahmung werden die Worte geformt und werden mit dem Wort die Ideen und Dinge als Ganzheiten erfaßt. Es ist vor allem die Art, wie das Kind die Sprache erlernt. Aber auch der Erwachsene lernt so. Wer immer sich eine Fremdsprache angeeignet hat, wird feststellen, wie er „aus dem Gefühl heraus“ seine Sätze formt, und daß er sie formt wie jeder, der sich dieser Sprache als seiner Muttersprache bedient. Es ist deswegen eine wertvolle Erkenntnis der Sprachpsychologie, daß in der Volksschule die sogenannte Ganzheitsmethode angewendet wird, in der die Worte als Ganzes aufgenommen und auch in der Schrift niedergelegt werden.

Zugleich aber lernt der Mensch vom Geistigen her, indem er versucht, in die inneren Zusammenhänge einzudringen. Das unterscheidet den Menschen vom Tier und dessen Lautbildungen. Schon die Erfahrung zeigt, daß das Kind beim Erwachen der Vernunft kein Wort öfters ausspricht als das „Warum“. Das Streben nach den geistigen Zusammenhängen muß, je höher der Mensch sich bilden soll, gefördert werden, ohne daß man die erste Weise deswegen vergäße. Die „abstrakte“ Lern- und Bildungsstufe darf jedoch das Wort nicht rein ästhetisch um seiner selbst willen und in sich selbst sehen, sondern zugleich in seinem geistigen und dinghaften Gehalt. Die Zerteilung der Bildung in „Wortbildung“ und in „Ideen- und Sachbildung“, wie sie die Aufklärung vollzog, bedeutete einen falschen Schnitt und einen Irrweg, der die Menschen in Philologen und Nichtphilologen, in Humanisten (= Philologen) und Realisten aufspaltete.

Der Vorwurf, die geistige Spracherfahrung sei Intellektualismus, besteht nicht zu Recht. Die aufnehmende geistige Kraft des Erkenntnisvermögens ist im Menschen nie für sich. Er verbindet alle geistigen Fähigkeiten bis hin zu der Freude am Schönen. Was in der gegebenen Welt wahr, gut und schön ist, gewinnt auch in der Sprache des Menschen ein neues geistiges Dasein und bildet ihn.

Es fragt sich nun, und dies ist für die Schule entscheidend, in welcher Sprache der Bildungsvorgang sich verwirklichen soll. Zunächst kann kein Zweifel darüber sein, daß die innerste und eigentliche Vollendung in der Sprache erfolgt, die, von der Familie angefangen, alle Kreise des Menschen durchdringt. Das ist die Muttersprache. Schon im 16. Jahrhundert erkannte der große spanische Dichter und Sprachmeister Luis de Leon, daß es hierin keinen Vorrang unter den Sprachen gibt. Er war überzeugt, daß „nicht bestimmte Sprachen für bestimmte Dinge geformt sind, sondern daß in jeder Raum für jeglich Ding vorhanden und daß den Worten ihre Würde nicht aus ihrer Latinität kommt, sondern aus der angemessenen Art, wie man sie vorträgt, gleichviel ob in spanischer oder französischer Sprache. Wenn wir unsere Muttersprache als Gemein- oder Volkssprache bezeichnen, so wäre es ein gewaltiger Irrtum anzunehmen, daß wir nichts anders als auf gemeine und niedrige Art in ihr schreiben können; hat doch auch Plato in seiner ererbten Gemeinsprache weder in gemeiner Art noch über gemeine Gegenstände geschrieben.“² Das war das eigentliche Mißverständnis des Humanis-

² Karl Voßler, Luis de Leon, München 1946, S. 15.

mus und das ist seine geschichtliche Belastung, daß er versuchte, über alle naturhaften Beziehungen hinweg durch die antiken Sprachen eine reine, erhabene Menschheitsform zu gewinnen, die über alle Grenzen hinweg „den“ Menschen in einem über- und außergeschichtlichen Raum ansiedeln wollte. Das trennte den Gebildeten vom Ungebildeten. Dieser Vorgang vollzog sich in dem gleichen geschichtlichen Augenblick, in dem die Christenheit, das Römische Reich, das Abendland in Nationalstaaten und Nationen zerfiel. Alle Bemühungen der neuen Humanisten seit dem 18. Jahrhundert waren deswegen letztlich mehr philologischer Art und haben darum immer den Widerspruch der Realisten herausgefordert.

Wenn also auch der Mensch den Höhepunkt und Inbegriff seiner Bildung in der Muttersprache suchen muß, in die selbstverständlich auch der geistige Besitz anderer Völker eingeht, so entsteht gleichwohl die Frage, ob die Muttersprache durch sich selbst zu dieser Bildung führe. Bemerkenswert ist die Forderung Quintilians (Inst. orat. I 1, 12f.), der verlangte, der junge Römer solle zugleich Latein und Griechisch lernen. Es ist eine geschichtliche Tatsache, daß in Rom die höhere Bildung erst in dem Augenblick einsetzte, als die griechische Kultur und die griechische Sprache in den Gesichtskreis der Lateiner trat. Daß sich in Griechenland der attische Dialekt durchsetzte und in ihm die großen geistigen Leistungen sprachlich geformt wurden, ist auch darin begründet, daß die Jonier, besonders die Athener, anders als die Spartaner, im Zusammenstoß mit Ägypten und dem Orient zur Erkenntnis des eigenen Wesens gelangten.

Die Muttersprache ist uns so nahe und selbstverständlich, daß sie nicht die Aufmerksamkeit erregt. Erst in der Aneignung des Fremden, im Vergleich mit ihm, wird das Ich erweitert. Wenn nun an sich auch jede fremde Sprache diesen Dienst leisten kann, so ist doch von vornherein einleuchtend, daß jene Sprache das geeignetste Hilfsmittel darstellt, mit der der geschichtliche Mensch tatsächlich zusammenstößt. Dies ist für uns Kinder des Abendlandes die lateinische Sprache gewesen.³ Darin liegt eine besondere Gunst der Geschichte. Denn das Latein hat das Griechische und mit ihm den geistigen Reichtum der früheren Hochkulturen und ihrer Träger in sich aufgenommen. Zugleich aber ist Latein die Sprache eines Volkes, das sich in der geistigen Ordnungsfähigkeit besonders auszeichnete. Von der rein grammatischen Klarheit bis zur rechtlichen und politischen Architektonik bedeutet die Leistung des römischen Volkes den Höhepunkt der Antike. Der Grieche ist im wesentlichen Individualist geblieben und hat über dem Persönlichen das Sachliche zurückgedrängt.⁴ Auch seine Sprache, so vielseitig, schmiegsam und farbig sie in grammatischer Fügung, in Wortbildung und Wortreichtum ist, kann sich mit dem Latein nicht messen, wenn wir auf den Ausgleich des einzelnen und des Gemeinschaftlichen, des Persönlichen und Sachlichen sehen. Der Vorzug des Durchsichtigen ist für den Vorgang der Bildung unersetzlich.

³ Josef Schnippenkötter, Tradition und Neuaufbau. 350 Jahre humanistisches Gymnasium in Aachen 1601—1951. Festschrift des Kaiser-Karl-Gymnasiums.

⁴ Daß dies kein Widerspruch ist, mag man bei Richard Harder, Eigenart der Griechen, Freiburg 1943, Herder, nachlesen.

Es ist darum nicht eine Forderung rückwärtsgewandter Verehrer des Gewesenen, sondern eine Erkenntnis wirklichkeitsnaher Vertreter der geschichtlichen Einbettung der Gegenwart und eine Einsicht in das Wesen des Bildungsgangs, wenn für die höhere Schule auch heute noch das Latein als Ausgangspunkt und Rückgrat verlangt wird. Eine schöne Bestätigung dieser sprachlichen Überlegungen ist die Tatsache, daß die besten Vertreter der Naturwissenschaften nach der Lateinschule rufen.

Es kann nicht die Aufgabe dieser Erwägungen sein, darzustellen, wie im einzelnen ein Aufriß der „reformierten“ höheren Schule zu gestalten sei. Leicht ist einzusehen, zu welchem Zeitpunkt der jugendlichen Entwicklung eine solche Schule einsetzen soll — dann nämlich, wenn das Fragen des Kindes nach dem „Warum“ genügende Kraft hat, um mit dem Nachahmen das geistige Verstehen des Mitmenschen und der Welt zu beginnen. Auch das wird in den Bereich der Überlegungen zu ziehen sein, wie die höhere Schule die Voraussetzungen für die verschiedenen Fakultäten der Universität schafft, im Sinn einer wurzelhaft seinsmäßigen, das heißt philosophischen Einführung in das Wesen der Dinge, deren Bewältigung im einzelnen Sache der Fakultäten der Hochschule ist.

Die Verwirklichung eines solchen Schulprogramms scheint uns nur möglich, wenn eine Bedingung erfüllt werden kann. Das Neue wächst nicht von oben und erfüllt sich nicht durch eine von außen kommende behördliche Verordnung. Die Erfahrung der letzten Jahre zeigt nur zu deutlich, daß der Staat, in dessen Händen heute durchgängig das gesamte Bildungswesen ruht, nicht zu einer echten Schulreform kommt. Es wäre ein Segen, wenn er sich überhaupt darauf beschränkte, die äußeren Möglichkeiten der Schule zu schaffen, die sich im Grunde allein auf die wirtschaftliche Sicherung beziehen. Bildung ist höher als der Sinn des Staates und trägt ihr eigenes Gesetz in sich. Aber da nun einmal die Verhältnisse so sind, kann unser Bildungsanliegen sich nur dann verwirklichen, wenn der Staat einzelnen Schulen Raum und Recht verleiht, sich um die Bildung der Jugend zu bemühen. Dahin münden denn auch die Forderungen vieler, zum Beispiel der Versammlung von Vertretern der Hochschule und der Gymnasien, die vom 30. September bis 1. Oktober 1951 in Tübingen stattfand. Freiheit der Lehrerwahl, Freiheit der Lehrstoffgestaltung, Freiheit einer entsprechenden Reifeprüfungsordnung waren die drei Grundsätze, in denen sie ihre Anschauungen zusammenfaßten.⁵ Die beiden ersten Vorschläge wurden schon von der ständigen Konferenz der Kultusminister anerkannt.⁶ Sie konnte sich auf das Grundgesetz der deutschen Bundesrepublik stützen, die von den Privatschulen nicht Gleichartiges, sondern Gleichwertiges verlangt. Aber ohne das dritte Recht, eine entsprechende Reifeprüfungsordnung, bleiben die beiden andern Vollmachten unwirksam.

Einsicht und Weitblick demokratischer, zur Regierung und Verwaltung berufener Persönlichkeiten werden erfordert sein, um der Bildungsnot der

⁵ Vgl. den Bericht in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung Nr. 234 vom 8. 10. 1951: „Selbstbeschränkung der Schule“.

⁶ Vgl. den Wortlaut der Vereinbarung im Schulverwaltungsblatt von Niedersachsen; auch in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung Nr. 238 vom 12. 10. 1951.

Gegenwart zu steuern. Natürlich muß vermieden werden, daß eine ungezügelte Neuerungssucht noch größere Verwirrung in das Schulchaos trägt. Wo immer aber ernstes Verantwortungsbewußtsein und echte Verantwortungsfreudigkeit lebendig sind, da dürfte das Wagnis nicht zu groß sein. Eines ist jedenfalls sicher: in der Freiheit der lebendigen Kräfte der Bildner und Erzieher ruht das Schicksal der Schulreform und damit der Bildung des künftigen Geschlechtes.

Bemerkungen zur katholischen Literatur der Gegenwart

Von BERT HERZOG

Es gibt heute eine etwas seltsame Art von literarischen Mischlingen, die man als quasi-theologische Literatur in Romanform bezeichnen könnte. Sie pflegt eine wilde Theologie von durchaus unakademischer Tonart und sehr gewagter Ausdrucksweise und hat es fertiggebracht, nun die Literatur zu werden; jene nämlich, die man immer meint, wenn — in unseren Kreisen — von „katholischer Literatur“ die Rede ist. Diese modernen Romane, wenigstens jene, auf die es ankommt, die man diskutiert und kritisiert, die die Gemüter bewegen und die Geister erhitzen, sind weit entfernt von der temperierten Belletristik um die Jahrhundertwende und noch viel weiter von der schöngeistigen Literatur in dem Sinne, in dem das Wort gebraucht zu werden pflegte.

Zwar werden noch immer Romane geschrieben (um von den anderen Gattungen abzusehen), die der ästhetischen Feinschmeckerei etwas geben oder wenigstens versuchen, schlicht und nett zu unterhalten, und es sind nicht nur Journal- und Dutzendromane obskurer Herkunft und billiger Machart, sondern es sind auch so gediegene Werke darunter wie die präziöse Kleindichtung der Schnack und Timmermans, der Ruth Schaumann oder eines Francis Jammes. Aber sie sind nicht mehr bezeichnend für unsere Zeit. Obwohl man sie nicht missen möchte; denn im Raum dieser „schöngeistigen Literatur“ versammeln sich noch immer die Dichter, jene, die es wirklich sind, während im „Weltanschauungsroman“ doch mehr der Literat zum Worte kommt, der die aktuelle Problematik sucht, die Diskussion, die Auseinandersetzung, den Hirnkonflikt, die Wissensnot und die geistreiche Formel; und das sind Elemente, die zu den ästhetischen Kategorien nicht selten in der Diagonale stehen. Aber es ist nun eben so, wie es ist, und wir können die Poesie nicht kommandieren. Die „theologische Sezession“ in der katholischen Literatur ist Tatsache geworden und es hilft nichts, darüber zu lamentieren, daß diese Auch- und Quasitheologen von der literarischen Fakultät es nicht immer genau nehmen mit der Terminologie und noch gewichtigeren Dingen und auch schon reichlich Porzellan zerschlagen haben. Es gibt zwar theologisch Bewanderte unter diesen Romanciers, eine Gertrud