

sind die Quellen, aus denen sie schöpft. Über allem steht jener „Anspruch des Geistes“ auf letzte Begründungen und Forderungen, der in einem Jahrhundert des Pragmatismus und Technizismus nur zu oft überhört wird. Daß die Vf.in dabei von der Mädchenerziehung ausgeht, wird nicht als Einschränkung empfunden, so weit und allgemeingültig ist alles, was sie sagt. Eher mag zunächst befremden, daß es ihr immer nur um die Heranbildung einer „Elite“ geht, doch liegt auch hier alles ständisch Exklusive oder geistig Esoterische denkbar fern; allerdings muß man sich an diese Voraussetzung immer wieder erinnern, will man nicht einige Kapitel, vor allem „Auf der Schwelle des Hauses“, doch als etwas zu „ideal“ empfinden. Im Rahmen dieser selbstgezogenen Grenzen wirkt dieser „Anspruch des Geistes“ in seiner erschütternden Einfachheit, mit der so viele vergessene Selbstverständlichkeiten ins Licht gerückt werden, überwältigend. Auch der durch Fachlektüre abgehärtete Leser kann sich dem läuternden und erhebenden Einfluß des Buches nicht entziehen. Keiner wird es ohne reiche Frucht lesen, der sich ernstlich um die Erziehung junger Menschen bemüht.

G. Straßenberger S.J.

Lange, M.G.: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. (432 S.) Frankfurt/M. 1954, Verlag der Frankfurter Hefte. DM 21,80.

Urteile über die Ostzone und ihre Erziehungsstruktur im besonderen erreichen den westlichen Leser fast nur in schönfärbender oder schwarzseherischer Verzerrung. Dagegen versucht das vorliegende Buch in sachlicher Darstellung die vollständige Durchdringung der Erziehungsbereiche durch staats-totalitäre Einflüsse darzulegen. In allen Maßnahmen versuchen totalitäre Staaten ihr demokratisches Gesicht zu wahren, was zu grober Verfälschung und zweideutigem Gebrauch der Begriffe und Redeweisen führt (A.R.L. Gurland in der Einleitung, die auf 28 Seiten eine Abhandlung über das Wesen totalitärer Regime ist). Obwohl die Arbeit aus der persönlichen praktischen und wissenschaftlichen Tätigkeit in der Ostzone hervorgegangen ist, konnte sie nicht mit dem wissenschaftlichen Apparat westlicher Untersuchungsmethoden durchgeführt werden. Die Freiheit der Forschung blieb ihr versagt (Vorwort). Anliegen der Arbeit ist nicht Einzelschilderung, sondern Darstellen von Grundzusammenhängen. Nach vier Richtungen hin untersucht L. die Sowjetisierung der Pädagogik in der Ostzone: eine neue „Wessenschau“ der Erziehung — ihre Politisierung im marxistischen Sinne — (Teil I.) führt notwendig zu totalitärer Neuorganisation (Teil II.). Sie sucht darüber hinaus eine pseudowissenschaftliche Begründung aus der Parteidogmatik des Marxismus-Leninismus-Stalinismus (Teil III.). Damit wird sie

zum politischen Machtinstrument par excellence (Teil IV.), weil sie zur Gleichschaltung nicht nur äußerlich zwingt, sondern auch innerlich formt. Auf die Jugenderziehung muß ein totalitäres System um so mehr Gewicht legen, als die Beeinflussung der Erwachsenen über einen Zwang zur Verstellung oft nicht hinausgeht. Im Verein mit der Staatsschule versuchen die sowjetzonalen Jugendorganisationen zum gleichen Ziel hin zu wirken. Ihr gegenseitiges Zusammenspiel und ihre Konkurrenz, ihre Erfolge und Mißerfolge zeigt L. an Hand des gesammelten, meist offiziellen sowjetzonalen Materials. Trotz der Herausarbeitung der großen Grundlinien bringt er eine Fülle von interessanten Einzeltatsachen mit zahlenmäßigen Belegen. Seine Herkunft aus sozialistischer Gedankenwelt kann der Verfasser allerdings nicht verleugnen; sieht er stellenweise die Erziehung doch allzu sehr als eine Funktion von primär wirtschaftlich bestimmten Gesellschaftsverschiebungen (so besonders Kapitel 1).

K. Erlinghagen S.J.

Benedikt Weißenrieder: Die Schulhoheit. Grundlagen und Ausgestaltungsformen des staatlichen Schulrechts, Band 7 der Freiburger Veröffentlichungen aus dem Gebiete von Kirche und Staat. (XXX und 310 S.) Freiburg, Schweiz 1953, Universitätsverlag. sfr. 18,70.

„Der Sinn vorliegender Arbeit über die Schulhoheit ist der Versuch, einmal die grundsätzlichen Rechtszusammenhänge wieder sichtbar zu machen, die seit langem unter dem steigenden Schutt von Gesetzen, Verordnungen und Erlässen begraben zu werden drohen (A. Köttgen).“ „Es liegt uns im Rahmen dieser Arbeit fern, etwa auszulegen, was im Sinne einer lex lata rechtens sei, sondern unser Anliegen ist, gründlich zu erwägen, was überhaupt und in welchen Formen in Bezug auf das Lebensgebiet der Schule etwas von Staats wegen rechtens sein kann. Unsere Frage ist von Grund auf diejenige nach dem ‚richtigen Recht‘ an sich und speziell des Staates im Hinblick auf Menschenbildung durch das Mittel der Schule (1 u. 2).“

Nach gründlicher Erläuterung der *Grundbegriffe* „Bildung“, ihres Wesens und Werdens — „Schule“ in ihren Arten — „Recht“ als natürliche und gesetzte Gegebenheit — „Staat“ in seinen Aufgaben und den daraus erstehenden Gewalten (nicht umgekehrt!) — wird versucht, die *Grundbeziehungen* aufzuzeigen, d. h. der Anteil der einzelnen Rechtsträger (Kind, Familie, Lehrerschaft, Kirche, Staat, Gemeinde) an jenem Rechtskomplex, der in der „Schulverfassung“ niedergelegt ist. Denn „alles wirkliche und anerkanntswerte Recht entsteht einer Verfassung, das Recht in schulischen Belangen gründet in der *Schulverfassung* und einer danach zu errichtenden rechtlichen Verfassung“ (189). Eine eingehende Darstellung der verschiedenen

Schulrechtssysteme zeigt, wie diese gegen-
seitigen Rechte und Pflichten sich im Kon-
kreten verwirklichen oder verwirklichen sol-
len. Daraus erwächst die Kernfrage der
Schulhoheit: „der auf das Lebensgebiet der
Schule ausfließende Teil der Staatsgewalt an
sich, wirksam in Form von Rechtssetzungs-
akten und Verwaltungsakten“ (259), die frei-
lich bestimmter Vorbehalte bedarf.

Daß der Vf. sich nicht scheut, den Rechts-
anteil des Staates bis an die Grenzen des
Tragbaren auszudehnen (ohne diese Grenzen
jemals zu überschreiten), ist verständlich,
wenn man sich erinnert, daß in der Schwei-
zer Demokratie das „Volk“ sich sehr leben-
dig als den „Souverän“ empfindet. Daneben
steht er auch nicht an, abschließend zu sa-
gen: „Es sind und bleiben im Gebiete der
Schule immer nebst dem Staate der Mensch
selbst, Familie und Gemeinde als seine engste
Umwelt, sowie die Kirche seines religiösen
Glaubens natürlich und wesentlich mitbe-
rechtigte Interessenträger. Das Schulwesen,
in dessen Mittelpunkt doch immer der gei-
stige Mensch steht, findet darum seine ge-
hörige Ordnung niemals allein von der Seite
einer exklusiven Staatspolitik her.“ (302)
„Die Schulfrage ist sehr wesentlich eine
Rechtsfrage. Darüber hinaus aber immer
auch eine Weltanschauungsfrage, d. h. sie
veranlaßt zwingend zu wertender Stellung-
nahme gegenüber den Grundproblemen des
Geistes und des Lebens überhaupt. Sie ver-
langt daher in Rücksicht auf tiefste Zusam-
menhänge erörtert zu werden.“ (1)

Das ist tröstlich und trostlos zugleich.
Denn so lange es einen Kampf der Weltan-
schauungen gibt, werden auch alle Fragen
des Schulrechts immer ein Kampfgebiet blei-
ben. — So wenig man also von diesem Werk
eine allgemein gültige, letzte „Lösung“ der
vielverzweigten Schulfrage erwarten darf, so
sehr ist doch die gründliche Arbeit des Vf.
(das Literaturverzeichnis zählt, neben Sam-
melwerken und zahlreichen Einzelzitationen
im Text, allein 351 Monographien: „... nur
Werke, die für das juristische und pädagogi-
sche Denken des Autors grundlegend sind
und daher in mehreren Kapiteln ihren Nie-
derschlag finden mußten“) eine willkom-
mene, ja beinahe unentbehrliche Hilfe für
alle, die sachlich, ohne vorgefaßte Prestige-
rücksichten, an der Klärung jener Frage ar-
beiten wollen. G. Straßberger S.J.

Fischer, Gerhard: Johann Michael Sai-
ler und Immanuel Kant. Eine moral-
pädagogische Untersuchung zu den gei-
stigen Grundlagen der Erziehungslehre
Sailers. (259 S.) Freiburg 1953, Verlag
Herder. DM 12,—.

Im Hauptteil seiner Doktorarbeit weist Fi-
scher in eindringlichen Untersuchungen
nach, daß Sailer sein „Handbuch der christ-
lichen Moral“ grundsätzlich als eine Aus-
einandersetzung mit der Kantischen Ethik

geplant und durchgeführt hat. Das bedeutet
eine innere und äußere Abhängigkeit von der
Systematik, den Fragestellungen und Lösun-
gen Kants, zugleich aber auch eine Kritik,
die Kant überwindet, insofern als Sailer die
Liebe als höchsten Grundsatz der Moral be-
stimmt und die Trennung von Moral und Re-
ligion ablehnt. Kants Ausführungen gelten
nur innerhalb des moralischen Gebietes; Sai-
ler überhöht sie durch die Betrachtungen, die
sich aus der inneren Verbindung von natür-
licher Religion sowie von katholischer Of-
fenbarungsreligion mit der Sittlichkeit er-
geben. Alles, was im Bereich der Gedanken-
gänge Kants dem katholischen Glauben wi-
derspricht, z. B. das Formalgesetz, wird von
Sailer ausgemerzt. Kant ist auch Sprach-
lehrmeister Sailers gewesen, wird aber weit-
hin vereinfacht und geklärt. Sailer sucht
durch „literarische Mimikry“ seine Verbin-
dung mit Kant zu verschleiern, was aus der
geschichtlichen Lage begreiflich wird. Es ist
Fischer beizustimmen, daß wir Sailer nicht
als Eklektiker, sondern besser als liebevol-
len Synthetiker bezeichnen. Der Umstand,
daß Sailer praktischer Theologe, aber spe-
kulativ wenig begabt ist, sicherte seinem
Buch zwar den großen inneren Erfolg bei
seinen zeitgenössischen Lesern, beraubte ihn
aber einer überzeitlichen Wirkung. Die Ein-
führung in die Zeit, die Fischer gibt, bleibt
weithin auf dem Stand der zweiten Quellen.
Eine gerechtere und tiefergründigere Darstel-
lung steht noch aus. H. Becher S.J.

Windischer, Hans: Geist und Bildung.
Jugendprobleme der Gegenwart. (259 S.)
Innsbruck-Wien-München 1953, Tyrolia-
Verlag. DM 8,80.

Diese tief sinnige und äußerst anregende Un-
tersuchung, die gestützt auf die Erkenntnisse
neuzeitlicher Philosophie, Pädagogik und
Dichtung „dem Spiel und Widerspiel von
Geist und Bildung“ (10) im heutigen jugend-
lichen Menschen nachgeht, setzt sich im
1. Teil (13—148) mit den philosophischen
Grundlagen der Änderungen im Bildungs-
leben auseinander. Die einzelnen Phasen,
welche die Erschütterung des abendländi-
schen Wissensideals und des Glaubens an
den Wert der Bildung (13—30) kennzeich-
nen, sind Angriff von Technik und Masse
(30—51) auf die „Universalität des Geistes“,
„Argwohn gegen das Denken selbst“ (51
bis 79), Einengung des Daseins bis zum Exi-
stenzbewußtsein (81—127), Freiheit als tra-
gische Verlassenheit und Schuld in Willen
und Sein, Entscheidung ohne Vorbild (127
bis 148). Dies führt psychologisch und päd-
agogisch (2. Teil: 151—259) einmal zur Än-
derung der Wissensbildung (151—217), die
als „Arbeits- und Leistungswissen“ (Scheler,
200) die Entfaltung des Geistes in Freiheit
und Universalität hindert und die „Innigkeit
des Denkens“ durch Oberfläche, Leichtigkeit
und Öffentlichkeit zerstört. Damit ist ein