

dessen man an Gegenständlichen habhaft geworden ist. Es ist Selbsthergabe des Menschen. Sprachgemeinschaft ist Glaubens- und Liebesgemeinschaft.

Dagegen ist das naturalistische Wort nur „objektiv“ und das Ergebnis einer Bewältigung und Überwältigung durch das herrscherliche Subjekt, das sich der ganzen Welt gegenüberstellte. Letztlich liegt der Urgrund der Sprachverarmung in der Leugnung jeder Gemeinschaft, jeder Ergänzung, jeder geistigen Einswerdung mit den Gebilden der Welt. Der Naturalismus versuchte ein Reich der Gewaltherrschaft zu gründen, das erniedrigte und zerstörte, indes die gläubige Aufnahme und die Liebe des echten Dichters Wahrheit und Schönheit stiften und bewahren.

Schule in technisierter Welt

Von JOHANNES M. HOLLENBACH S.J.

Aus der Vielfalt der Aufgaben, die sich in der technisch verwandelten Welt für die Schule ergeben, seien vor allem die pädagogisch menschlichen herausgegriffen. Methodisches soll nur unter dieser Rücksicht miteinbezogen werden.

Die vorschulische Situation mit ihren Folgen

Es liegt in der Dynamik der zunehmenden Industrialisierung, Technisierung und Bürokratisierung des Lebens, daß die Familie — worauf schon Hans Zulliger, H. Schelsky u. a. aufmerksam machten — in den seltensten Fällen noch eine Berufsgemeinschaft darstellt. Im vorindustriellen Zeitalter war die Familie weithin auch der Bereich der Berufsausübung. Selbst wenn Lehrlinge und Gesellen nicht in der eigenen Familie waren, so lebten sie doch gewöhnlich das Familienleben des Meisters mit. Diese Situation ist heute vollständig gewandelt, wenn wir von einzelnen Handwerksbetrieben, besonders in Dorfgemeinden absehen. Der Vater ist meist von morgens bis abends der Familie fern. Wenn wirtschaftliche Not oder materialistische Einstellung auch die Berufstätigkeit der Mutter mit sich bringt, so sind die Kinder meistens entweder sich selbst überlassen, oder sie werden in einem Hort mit gleichaltrigen Kindern „beschäftigt“.

Das Kleinkind wird infolgedessen mehr als früher *persönlich vernachlässigt*. Die Mutter hat nicht oder nimmt sich nicht genügend Zeit. Das bedingt für viele unserer Kinder ein Zurückbleiben der geistigen und seelischen Reifigkeit. Je nach Veranlagung des Kindes entsteht auch gemütsmäßige Einseitigkeit. Entweder — wenn es weniger aktiv veranlagt ist — fühlt es sich nicht genügend beachtet und entwickelt sich zu einem ängstlichen Kind mit Minderwertigkeitsgefühlen; oder — bei einer mehr aktiven Veranla-

gung — neigt es unbewußt dazu, durch Handlungen, Unarten oder sonstige Verhaltensweisen die Aufmerksamkeit der Erwachsenen auf sich zu ziehen. Beide Kinder fühlen sich zu wenig beachtet. Aber das eine droht zu verkümmern, während das andere sich mit Gewalt eine Beachtung erzwingt.

Eine weitere Folge ergibt sich für solche Kinder aus der Tatsache, daß *dem kindlichen Spiel die eigentlich erzieherische Kraft entzogen wird*. Die erzieherische Bedeutung des Spieles besteht darin, daß es nachahmendes Zusammenwirken mit einem Partner sein sollte. In der obengeschilderten früheren Familiensituation spielte das Kind gleichsam zu den Füßen der Erwachsenen, oft mit deren Arbeitswerkzeugen. Dadurch wurde es angeregt, sich „spielend“ und schrittweise nützlich zu machen. Heute schafft man bewußt eine, wie man sagt, „kindgerechte“ Spielsituation, verbannt also das spielende Kind aus dem Arbeitsrhythmus der Erwachsenen. Entweder soll es mit sich selbst oder mit Gleichaltrigen spielen. Zu diesem Zweck erdenkt und fabriziert man Spielzeug, das den Deutungs- und Gestaltungstrieb des Kindes weitgehend brachliegen läßt. So konstruiert man eine künstliche Quelle zur Eigenbelustigung.

Der erzieherische Wert des Spiels läge aber gerade darin, daß es ein Spiel mit oder wenigstens in Gegenwart von Erwachsenen ist. Und zwar das aus drei Gründen: 1. Nur der Erwachsene kann die im Spiel geweckten Fragen beantworten. 2. Nur der Erwachsene ist fähig und bereit, die kleinen Leistungen des Kindes zu beachten; zu bewundern; Rat und Hilfe zu bieten und zu besseren Leistungen aufzumuntern und den Weg zu zeigen. 3. Nur der Erwachsene kann durch sein vorgelebtes Beispiel die nach konkreter Führung hungernde Seele zufriedenstellen. Das Kind braucht die Großen zur Nachahmung und auch dazu, sich ihnen in Ehrfurcht unterzuordnen.

In diesen drei Elementen liegen die Wurzeln für die affektiven Bindungen echter Autorität. *Autorität* gewinnt derjenige beim Kind, der seine kindlichen Fragen beantwortet, der seine Leistungen mit liebendem Interesse beachtet, der ihm nachahmenswert erscheint und durch sittliche Zuverlässigkeit Ehrfurcht einflößt. Das alles aber unterbleibt weitgehend, wenn man die Kinder sich selbst überläßt oder sie in eine Gruppe mit nur gleichaltrigen Kindern seelisch einkapselt. Beim Schulbeginn verlangt man dann plötzlich eine für das Kind kaum vollziehbare und auch unverständliche Umstellung. Der nicht vorbereitete Übergang zu völlig andersartiger Betätigung stellt häufig eine seelische Belastung dar, die vom Kind als Unrecht und als Mißachtung seiner Person empfunden werden muß.

Umstellung auf die seelische Reife

Hier erwächst der Schule gerade für den Beginn des Schullebens eine bedeutsame Aufgabe.

Ein Kind ist heute noch nicht als schulreif anzusehen, weil es das 6. Lebensjahr erreicht hat. An erster Stelle muß es die Fähigkeit haben, von der

Spielgemeinschaft zur Arbeitsgemeinschaft überzugehen.¹ Je stärker das vorschulische Spiel lustbetonte Selbstbeschäftigung blieb, um so geringer ist die Fähigkeit zur Übernahme von Aufgaben, die Ausdauer und zweckmäßige Einordnung erfordern. Wo dieser Lustverzicht weder geübt wurde noch sinnvoll erscheint, fehlt dem Kinde bei all seiner intellektuellen Begabung die Bereitschaft zur schulischen Arbeitsgemeinschaft. Artur Kern kam aus jahrelangen Erfahrungen zu der Auffassung, daß man das häufige Sitzenbleiben, seelisches Kinderelend usw. vermeiden könnte, wenn grundsätzlich der Schulbeginn nicht vom Alter, sondern von der seelischen Reife abhängig gemacht würde.²

Die wirkliche Bereitschaft zur Übernahme anders gearteter Aufgaben kann nur geweckt werden, *wenn dem Kinde die neue Art der Betätigung sinnvoll erscheint*. Lustbetonte Verspieltheit kann nur überwunden werden durch kindgemäße Sinngebung. Denn nur diese begründet die Freude an der Bewältigung bisher nicht geschätzter Arbeit. Selbst die so notwendige Disziplin läßt sich nicht einfach befehlen und erzwingen. Der Weg dazu kann bei den heute so unruhigen Kindern nur über die Weckung des persönlichen Interesses, die Leistungsfreude und die Erziehung zu gegenseitiger Rücksichtnahme führen.

Drei Faktoren dürften dabei von Bedeutung sein: 1. Kindgemäße Aufgabenstellung. 2. Bewegliche Methode. 3. Zielbewußte Hilfeleistung und Führung durch den Erzieher.

Zu 1: Zur kindgemäßen Aufgabenstellung sei nur auf ein in unserem Schulwesen kaum beachtetes Problem hingewiesen. Es erscheint mit der zunehmenden Umprägung unserer heranwachsenden Generation auf die Dauer unmöglich und unverantwortbar, vom behördlichen grünen Tisch aus ein festumrissenes Leistungssoll als Norm für die jeweilige Altersstufe festzulegen. Wir kommen im III. Teil auf die tieferen Gründe zurück. Man kann gerechterweise von einem Kinde nicht verlangen, daß es in den verschiedensten Fächern gleichmäßig Fortschritte machen soll, ohne Rücksicht auf die Verschiedenartigkeit der Begabung und — was weit wichtiger ist — ohne Rücksicht auf die entwicklungsbedingten Schwierigkeiten innerhalb der seelischen Wandlungsphasen eines Schulkindes. In andern Ländern, in Amerika, der Schweiz z. B., ist man dazu übergegangen, Kinder in den einzelnen Fächern jeweils auf verschiedenen Stufen zu unterrichten. Wenn ein Kind in Rechnen wesentlich weiter ist, gehört es in diesem Fach in eine höhere Stufe, während dasselbe Kind vielleicht für Geographie in einer niedrigeren Stufe

¹ Vgl. Hans Zulliger, Psychologische und pädagogische Erörterungen zum Problem des Schuleintrittes und der ABC-Schützen, in: Praxis der Kinder- und Jugendpsychologie. Bern 1951, Hans Huber, S. 8.

² Vgl. Artur Kern, Sitzenbleiberelend und Schulreife, Freiburg 1950, Herder. Vgl. auch: Rudolf Meinert, Vergleichende Untersuchungen zur Schulreife, in: „Psychologische Rundschau“, VI. Jg., 3. Heft, Juli 1955.

verbleibt. Die Entwicklung wird uns zu dieser Umstellung zwingen. Es wäre erzieherisch klüger, wenn die verantwortlichen Stellen hier mit mehr Einsicht in die veränderten Verhältnisse dem Zwang vorseilten.

Zu 2: Auch zur *beweglichen Methode* nur einige erzieherische Bemerkungen. Man ist verschiedentlich von der früheren Dozierungsmethode übergegangen zur sogenannten Arbeitsschule oder Ganzheitsmethode. Man wird es jedoch kaum pädagogisch rechtfertigen können, die *Arbeitsschulmethode* auf sämtliche Klassen, Altersstufen und Fächer ausdehnen zu wollen. Jeder Altersstufe entspricht auch ein Wissen, das weder an materiellen Gegenständen der Anschauung allein noch aus dem den Schülern bereits bekannten Wissen erarbeitet werden kann. Gewiß hat die Arbeitsschulmethode in einem gewissen Sinne immer den Vorrang, wenn man sie beweglich anwendet. Auch der Grundsatz, immer das Interesse des Schülers aktuell zu wecken, wird oft gründlich mißverstanden. Interesse wecken ist nicht dasselbe wie „interessant“ unterrichten. Das Interessante wirkt belustigend. Interesse dagegen weckt man durch *Sinnggebung*. Die Kinder müssen ja gerade lernen, auf das nur Belustigende zu verzichten, damit sie so für ähnliche Anforderungen, die das Leben sicher einmal an sie stellen wird, schon eine Vorübung erhalten. Das bewußte Einprägen von Kenntnissen ist zudem auch eine Übung des sittlichen Willens, besonders dann, wenn sie wahr und für das Leben wichtig sind, mögen sie auch weniger interessant, d. h. belustigend wirken. Jene Methode ist also die richtige, die neben der Leichtigkeit des Lernens die Wichtigkeit des Objektes und den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder zum Maßstab des Lernens macht. Es gibt keine Allerweltsmethode. Und zudem sollten Lehrer und Erzieher ihre Aufgabe auch künstlerisch ausüben.

Zur Ganzheitsmethode nur einen Hinweis. Im Durchschnitt sind unsere Kinder mit Schulbeginn bereits über die ganzheitliche Erfassung hinaus. Nur ganzheitlich besonders veranlagte, synthetisch erfassende Kinder können oft noch bis ins 10. Lebensjahr bei dieser Stufe bleiben. Auch hier heißt es also: Beweglichkeit! Viele Kinder würden durch reine Ganzheitsmethode nicht entsprechend gefördert. Der *Auffassungstyp* entscheidet, nicht die Altersstufe und noch weniger die persönliche Vorliebe für diese Methode.

Zu 3: Die *zielbewußte Führung* ist bei der schulischen Erziehung deshalb von größter Bedeutung, weil unsere heutigen Kinder sowohl in der Familie als auch im öffentlichen Leben weit mehr als früher die so notwendige Anleitung entbehren müssen. Und zwar in doppelter Hinsicht: Weil die Kinder mehr sich selbst überlassen sind, erhalten sie nicht genügend praktischen Anreiz und Rat zum zweckmäßigen Arbeiten. Kinder sollten aus dem Erfahrungsschatz der Erwachsenen lernen dürfen. Obendrein erhöht die größere Ziellosigkeit der Umwelt in sittlicher und religiöser Beziehung die Verantwortung der Schule besonders auf diesen Gebieten.

Seelische Umprägung und enttäuschende Wertwelt

Neben der angedeuteten Familiensituation seien noch zwei andere Einflüsse der veränderten Umwelt hervorgehoben, die das Schicksal unserer Kinder und Jugendlichen einschneidend bestimmen.

Durch die Häufung äußerlich wechselnder Reize vollzieht sich eine *Umprägung der jugendlichen Seele*. Als Folge davon beobachtet man die Auseinanderlagerung der verschiedenen Reifungskomponenten. Von psychologischer und medizinischer Seite hat man in dieser umprägenden Macht der veränderten Welt und der damit verbundenen Verschiebung der Entwicklungsphasen des Kindes und Heranwachsenden den Hauptgrund für die erzieherische Problematik sehen wollen.³ Aber der schwerwiegendere Grund dürfte darin liegen, daß wir für die Beurteilung der kindlichen Entwicklung Normen anlegen, die vorwiegend noch aus einer anderen Umweltsituation stammen und auf der Vorstellung beruhen, daß die seelische Entwicklung statisch festzulegen sei. Die veränderte Seelenart unserer Jugend zwingt uns dazu, an Stelle der für unabänderlich gehaltenen Entwicklungsnormen eine dynamische Gesetzmäßigkeit anzunehmen. Wenn wir heute bei der Jugend neben der Bewegungsunruhe größere Unkonzentriertheit, mangelnde Gedächtnisfähigkeit und Gemütsarmut feststellen, so sind wir auf Grund unserer statischen Normung dazu geneigt, dies als eine Verschlechterung anzusehen. Man spräche richtiger von einer umweltbedingten *Veränderung* des seelischen Gefüges.

Die Tatsache, daß sich schon das kleinste Kind intensiver auf äußere Vorgänge, Geräusche usw. konzentrieren muß, schafft im werdenden Körper eine entsprechende Umstellung auf die von außen kommenden Anforderungen. Die Seele bildet von innen her eine größere Aggressivität nach außen als Schutz gegen die anstürmenden Reize. Die sogenannte technische Intelligenz zur Bewältigung vorwiegend umweltbezogener Aufgaben wird früher entwickelt. Die vegetativen Funktionen beschleunigen das körperliche Wachstum, damit der werdende Mensch den erhöhten Anforderungen auch längenmäßig mehr gewachsen ist. Die Mediziner mögen dieser Deutung der Veränderung noch skeptisch gegenüberstehen. So neigt Kurt Bloch in einer gründlichen Zusammenfassung der augenblicklichen Forschungsergebnisse zu der durch Pfaundler geprägten Erklärung des „Treibhauswachstums“.⁴ Aber ob wir nicht gezwungen sind, unsere biologischen Normen für den Menschen auf ein gesünderes Maß zu reduzieren? Was heute wie „Treibhauswachstum“ anmutet, braucht nicht notwendig eine Degenerationserscheinung zu sein. Da im Menschen alles unter geistseelischen Gesetzen steht, dürften wir die Umprägbarkeit mit biologischen Gesetzen nicht voll erklären

³ Vgl. dazu J. M. Hollenbach: Bildungsmüdigkeit — Ende oder Umbruch? diese Zeitschrift Bd. 154, (Mai 1954), S. 102.

⁴ Vgl. Kurt Bloch, Über die Ursachen des gesteigerten Längenwachstums der Jugendlichen, in: „Die Medizinische“ Nr. 45: 1573—1576 (1955).

können. Wir müssen auch geduldig abwarten und uns erzieherisch frühzeitig auf das Neue umstellen.

Durch Reizhäufung von außen wird eine besinnliche phantasiemäßige Verarbeitung der Eindrücke zunächst verlangsamt. Infolgedessen wird auch die seelische Entwicklung, also die Gemütsbildung und die Werteinsicht sinngemäß hinausgezögert. Das bedeutet aber seelischen Schutz, wenn wir begreifen lernen, daß es sich bei der Auseinanderlagerung der Reifungskomponenten um einen umprägenden Vorgang handelt. Körperliche Frühreife, vorzeitige Ausbildung der technischen Intelligenz, Verspätung der Gemütsbildung und entsprechende Verzögerung der Werteinsicht bauen gleichsam einen Schutzwall auf. Denn die sinngemäß sich herausbildende Auseinanderlagerung der Reifungselemente hat ja für unsere Kinder und Jugendlichen zur Folge, daß sie zwar körperlich wie Riesen erscheinen und im technischen Verständnis den Erwachsenen oft weit voraus sind. Seelisch und sittlich dagegen sind sie länger als früher kindlich und darum auch länger schutz- und führungsbedürftig. Dadurch entsteht für die Schule die Notwendigkeit, die Anforderungen der jeweiligen Reifungsstufe anzupassen und mehr individuell zu differenzieren.

Weiteren Einfluß hat die durch die Technik *umwälzend veränderte Art der Meinungsbildung*. Radio, Film, Presse, Nachrichtentechnik aller Art scheinen es heute unmöglich zu machen, die jugendlichen Seelen von der Vielfalt sich widersprechender sittlicher und religiöser Auffassungen fernzuhalten. Dieser Vorgang ist an sich wertindifferent. Auch hier darf man eine durch die seelische Umprägung sich bildende schützende Umstellung der Auffassungsgabe annehmen. Denn die Verzögerung der Werteinsicht zeigt ja oft „*Unverständnis*“ für *sittliche Widersprüche theoretischer Natur*. Die Fähigkeit zu theoretischer Werteinsicht bleibt entsprechend zurück und verhindert frühzeitige Krisen der Überzeugung.

Um so bedeutungsvoller aber wird das *praktisch erlebte Wertvorbild*. Aufschlußreich ist die in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung wiedergegebene Befragung von 600 Frankfurter Jugendlichen über ihre Auffassung vom Film.⁵ Die scharfe Ablehnung von sentimentalem Kitsch und die Forderung nach nachahmenswerten Vorbildern im Film ist eine erschütternde Beschämung der Filmproduzenten und vielleicht noch mehr eine revolutionäre Kritik an der gesamten praktisch geübten materialistischen Wertwelt der Erwachsenen. Wenn Kinder und Jugendliche einerseits die ständig moralisierende Kritik der Erwachsenen über sich ergehen lassen müssen, andererseits aber von der praktisch geübten Wertwelt der Erwachsenen enttäuscht sind — da geht es ja vorwiegend um Geldverdienen, erhöhten Lebensstandard und soziale Sicherung —, wie soll davon der nach Idealen suchende Mensch begeistert sein können?

Zu dieser praktischen Lebensenttäuschung kommt dann noch die psycho-

⁵ Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18. Februar 1956: „Sophia Loren soll Unterricht nehmen“ — Jugendliche über ihre Ansprüche an den Film.

logische Theorie, die das kindliche Spiel erzieherisch entwertet. Diese sieht nicht, daß das sogenannte „illusionistische“ und „magische“ Denken der Kinder in Wirklichkeit Ausdruck und Erwartung metaphysischer Sinngebung ist.⁶ Schon das frühkindliche Spiel ist mehr als reine „Funktionslust“. Sicher aber begreift das spielende Kind später, daß es durch sein eigenes freies Verfügen über Möglichkeiten „Urheber“ spielt. Es erfährt aber zugleich, daß es nicht sein eigener Urheber sein kann, weil es nicht über das Sein des Spielzeuges und noch weniger ganz über die eigenen Kräfte, Fähigkeiten und das eigene Sein verfügt. Im Märchen sucht es darum eine Antwort auf diese doppelte Erfahrung der eigenen Freiheit und Begrenzung. Aber auch die kindlichen Fragen bestätigen diesen Zusammenhang. So fragt es zuerst: *wenn* ich das und das tue, *was* geschieht dann? Es erwartet also einen Wesenszusammenhang zwischen Ursache und Wirkung. Unbewußt fragt es darin nach dem Wesenszusammenhang der eigenen Existenz mit dem sinngebenden Urheber: Wenn ich das und das tue und das und das kann, aber nicht alles kann — was bin ich dann selbst? Ganz folgerichtig schließt sich die zweite Frage an: *Warum* geschieht das? Existenziell meint das Kind unbewußt: Warum bin ich so begrenzt? Es will eine kausale Erklärung für seine eigene Existenz, auch wenn sich dieses existenzielle Fragen zunächst nur auf andere Gegenstände erstreckt. Schließlich folgt die weitere Frage: *Wozu* geschieht es? Auch hier liegt die existenzielle Frage zugrunde: Wozu bin *ich* selbst da? — die Frage nach dem Sinn der eigenen Existenz.

Werden nun diese entscheidenden Fragen entweder als „magisch“ abgetan, ungeduldig abgewehrt, übergangen, falsch beantwortet, oder durch das schlechte Beispiel der Erwachsenen enttäuscht und niedergehalten, so brauchen wir uns nicht zu wundern, wenn diesen Kindern und Jugendlichen die Ehrfurcht vor der Autorität abgeht, wenn sie sich neben der arbeitswütigen materialistischen Geschäftigkeit der Erwachsenen eine eigene *Abenteuerwelt* aufbauen, wenn sie in zweifelhaften Schriften Ersatz suchen für die seelische Vernachlässigung.

Neue Erziehungsaufgaben der Schule?

Welche Folgerungen ergeben sich aus diesen Tatsachen für die Schule?

1. Die verzögerte Gemütsbildung bedarf tieferer Gemütsgrundlagen.
2. Die sogenannte Realerziehung zur Lebensertüchtigung bedarf der Beseelung durch ganzheitliche Werteinsicht.
3. Die wachsende Schutzbedürftigkeit der Jugend in sittlicher und religiöser Beziehung einerseits und die technisch bedingte Meinungsverwirrung erfordert sittlich und religiös eindeutige Meinungsräume.

Erzieher und Erwachsene trauern der geschwundenen Gefühlsromantik

⁶ Vgl. J. M. Hollenbach, Das moralische Urteil beim Kinde — Zu dem gleichnamigen Buche von Jean Piaget; diese Zeitschrift, Bd. 156, Juli 1955, S. 279.

länger nach als die heutige Jugend. Und dennoch dürfen wir uns nicht täuschen. Auch diese Jugend sucht nach Gemütsbildung. Aber weil sie nüchterner darüber denkt, bedarf sie mehr als früher der *Führung zu echter Gemütsbildung*. Es werden dieselben seelischen Kräfte entfaltet werden müssen, die früher unklar im Gefühl stecken blieben. Im gemütsmäßigen Erleben drängen u. a. zwei seelische Kräfte zur Entfaltung: die Begeisterungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft für einen endgültigen Lebenssinn; und das Verlangen nach Geborgenheit im Geheimnis. Die erste Gemütskraft sucht in der Abenteuerlust ihre Erfüllung. Würden die Erzieher begreifen, daß hier die Begeisterung für letztgültige Sinngebung am Werk ist, so müßte ja diese erzieherische Kraft endlich gehoben und zu einer wichtigen Grundlage der Bildung werden. Heinrich Weinstock betont für den Industriearbeiter die Notwendigkeit, den Fragewillen zu wecken und ihm die Sinnhaftigkeit der eigenen Teilarbeit bewußt zu machen.⁷ In der Schule gehören die Fragen nach dem Wesensverständnis der *eigenen* Existenz, nach ihrer letzten Ursache, nach Sinn und Ziel des eigenen Lebens in jedes Fach, nicht nur in den Religionsunterricht. Es müßte nachgeholt werden, was an kindlichen Fragen unbeantwortet blieb oder verkümmerte. Die *wahrhaft abenteuerliche eigene* Existenz zwischen Geburt und Tod, zwischen Zeit und Ewigkeit, zwischen Himmel und Hölle verlangt den ganzen Einsatz der jugendlichen Seele. Wissen wir diesen Einsatz nicht zu aktivieren, dann gleitet er ab auf fragwürdige Abenteuerei.

Ähnliches gilt vom Verlangen nach Geborgenheit im Geheimnis. Was ist für die jugendlichen Seelen anziehender als die Überzeugung, daß wirkliche Geheimnisse unser menschliches Leben tragen und durchdringen: angefangen vom natürlichen Geheimnis unseres eigenen Lebens bis zu den Geheimnissen der christlichen Wirklichkeit. Wenn wir die bergenden Geheimnisse der menschlichen Existenz als Erwachsene nicht mehr ernst nehmen, schafft sich die Jugend eine Welt der Geheimnistuerei und der kurzfristigen Scheingeborgenheit zweifelhafter Art in verführten Sexualgenüssen.

Unsere schulische Realerziehung zu rein irdischer Lebensertüchtigung bleibt Halbbildung, wenn sie nicht grundsätzlich die *ganze* Realität, d. h. die metaphysische Existenz des Menschen einbezieht. Der dringenden Notwendigkeit dieser Beseelung wird man aus zwei Gründen nicht mehr ausweichen dürfen: 1. Die seelische Umprägung der heranwachsenden Generation geht auf eine veränderte Weltbewältigung. 2. Der Leidenschaftlichkeit der materialistischen Weltanschauungspropaganda wird unsere Jugend unterliegen ohne wahre Erfüllung der ursprünglichen geistigen Leidenschaften.

Zu 1: In der *veränderten Weltbewältigung* bahnt sich vielleicht die erstaunlichste Revolutionierung durch die Technik an. Um das zu begreifen, muß man sich allerdings von dem Vorurteil frei machen, daß die negativen Folgen des verführten Wachstums im vital-biologischen Bereich auch für

⁷ Vgl. Heinrich Weinstock, Arbeit und Bildung — Die Rolle der Arbeit im Prozeß um unsere Menschwerdung, Heidelberg 1954, Quelle & Meyer.

das persönliche Verhalten negativ zu deuten seien. Kurt Bloch faßt die medizinisch festgestellten negativen Folgen des Längenwachstums in folgenden Punkten zusammen: Rückgang vielfältiger und elastischer Reaktionsfähigkeit auf Umweltwirkungen, Verminderung des leiblichen Massenwachstums, Herabsetzung der Widerstandskraft, Verlängerung der Wachstumsphase durch Verfrühung, Beschleunigung des Wachstumstempos als Behinderung der Ausreifung der bisher für gültig gehaltenen Entwicklungsstadien.⁸

In unseren früheren Ausführungen über „Bildungsmüdigkeit“⁹ wurde an Hand von K. Mierkes Deutung der seelischen Überforderung darauf hingewiesen, daß Rückfall in primitiveres Verhalten eine Art Selbstschutz darstellt. Was sich hier selbst schützt, ist ja kein rein biologisches oder psychophysisches Gebilde, sondern der Mensch als stoffgebundenes *Geistwesen*. Solange wir jedoch eine angemessene Weltbewältigung nur darin sehen, daß sich der Mensch den erhöhten Reaktionsanforderungen des technischen Tempos mit größerer vitaler Kraft und Fixigkeit anpaßt, wird man die oben zitierten Folgen des Längenwachstums als bedrohlich wachsende Anpassungsunfähigkeit verstehen. Aber es scheint, daß die dynamische Prägekraft der Geistseele mit Anpassung etwas anderes bezweckt. Sie nimmt ihrem werkzeuglichen Leib die Behendigkeit und zeigt selbst geringere „Lust“, sich vom erhöhten Bewegungstempo tyrannisieren zu lassen. Das heißt: sie baut von innen her die Bereitschaft zum Managertum ab und erzwingt auch körperlich ein maßvolleres Abstandnehmen. M. a. W.: die Geistseele zwingt zu größerer *Gelassenheit*. Sie zeigt also den Weg zu echt menschlicher Bewältigung unserer technisierten Welt nicht theoretisch, sondern sie bahnt ihn praktisch.

Zu 2: Aber diese durch Umprägung erzwungene Gelassenheit sucht *Erfüllung durch drei ursprüngliche Leidenschaften*. Daß der Bolschewismus diesen drei Leidenschaften entgegenkommt, darin liegt ein Teil seiner unheimlich faszinierenden Macht für die jugendliche Seele. Die Leidenschaft nach *Wahrheit* betört er mit Berufung auf Wissenschaftlichkeit. Mit derselben Begründung bekämpft er den angeblich unwissenschaftlichen religiösen Glauben. Wir dagegen streiten uns in hartnäckigen Mißverständnissen immer noch darüber, ob Glaube und Vernunft sich nicht doch widersprechen. Faule Kompromisse lehnt die Jugend ab. Sie will aus kritischer Überzeugung glauben. — Im Westen leben wir noch weitgehend in der Illusion, daß wir mit der liberalistischen Idee autonomer Willkür oder ungestörter Spießerfreiheit die Leidenschaft nach *Freiheit* mit Erfolg gegen bolschewistische Infiltration aktivieren könnten. Was Dostojewski von der menschlichen Freiheit durch den Großinquisitor sagen läßt, damit rechnet der Weltbolschewismus: der Mensch ruht nicht eher, bis er seine Freiheit einem Wesen zu Füßen legen kann, dem er sich in Anbetung beugt. — Erst so erfüllt sich die dritte menschliche Leidenschaft nach *Glück*. Das Scheinglück liberaler oder sozia-

⁸ Vgl. Kurt Bloch, a. a. O.

⁹ Vgl. J. M. Hollenbach, a. a. O. S. 107 ff.

ler Sicherheit könnte eines Tages dialektisch „umschlagen“ in das Idolglück eines kollektiven Paradieses, wenn uns nicht das Glück des ruhigen Gewissens und des verheißenen christlichen Paradieses mehr wert ist als alle Güter der Erde.

Wenn wir die zwei nunmehr festgestellten Tatsachen ernst nehmen — die längere sittlich-religiöse Schutzbedürftigkeit der Jugend und die technisch bedingten widersprechenden Meinungseinflüsse — so erscheint die *Schaffung eindeutiger Meinungsräume* als erzieherische Gewissenspflicht. Die Frage, ob Gemeinschafts- oder Konfessionsschule, kann weder aus politischen noch wirtschaftlichen Erwägungen heraus entschieden werden. Sie ist heute ein ausgesprochen erzieherisches Problem.

Die Gemeinschaftsschule ist ein Kind der Aufklärung und speziell des 19. Jahrhunderts mit seinen Tendenzen zur Nivellierung und sittlich-religiösen Bindungslosigkeit. Heute wird sie mit seichtem Toleranzverständnis und rein politischer Gewalt künstlich konserviert, obwohl die Zeit- und Geistesgeschichte die liberalistische Toleranz als philosophischen Irrtum und als Verkennung der religiösen Natur des Menschen entlarvt hat. Wer darum an der Gemeinschaftsschule als „fortschrittlicher“ Bildungsform festhält, kommt — tiefenpsychologisch gesehen — in Verdacht, seine religiösen Anti-affekte durch den Zwang dieser Erziehungseinrichtung auch in der Jugend weiterhin „bestätigen“ zu lassen. Aber läßt es sich angesichts der sittlich-religiösen Not unserer Jugend noch verantworten, seine eigenen religiösen Vorurteile und sein unruhiges Gewissen dieser Jugend aufzubürden?

Zwischen zwei Grenzen

Das Elsaß heute

Von HANS P. RICHTER

I

Seit es die Reichslande Elsaß-Lothringen gegeben hat, sind beide Landschaften im Bewußtsein der deutschen Bevölkerung zu einer Einheit verschmolzen. Nach Menschenschlag, Volkstum und Sprache sind Lothringen und das Elsaß völlig voneinander verschieden. Die deutsch-französische Sprachgrenze verläuft mitten durch Lothringen, während sie den Vogesenkamm, die Grenze des Elsaß nur an wenigen Stellen geringfügig überschreitet. So liegt das Elsaß eingepfercht zwischen zwei Grenzen, der politischen Grenze im Osten und der Sprachgrenze im Westen.

Josef Ponten beschreibt in einem Aufsatz über das Elsaß das Erstaunen einer Französin, die zum ersten Mal das Elsaß besucht, als sie feststellt, daß man hier deutsch spricht. Dem Deutschen, der heute die Grenzen über-