

der der Verf. sich sokratische Lebensweise zu eigen macht, oder „Über dem einfachen noch in sich selbst befangenen Ich muß sich ein höheres Selbst herausgestalten“ (70), zunächst rein formale Aussagen. Und wenn das „höhere Selbst“ bestimmt wird als „das denkende Selbst über dem bloß anschaulich-sinnlich erlebenden Ich“ ..., „das außer der streng objektiv gedachten Welt eine Wertwelt oder Wertordnung zum Korrelat“ hat (71), ... und „die Durchbruchstelle für die Einwirkungen, die aus metaphysischen Gebundenheiten des Geistes herkommen“, ist (71), so bleibt das auch unbefriedigend. Wenn auch das „Gewissen jeder hört, der überhaupt zum Geist erwacht“ ist (72/73), so bleibt doch eben die „metaphysische Gebundenheit ..., die Regulierung des Gewissens, ... ein Geheimnis“ (72). Gerade hier, in der Frage, was das Gewissen ist und woher es seine Normen herleitet, bleibt uns die Kulturpädagogik, zu der man Spranger zu rechnen pflegt, die entscheidende und dringend erforderliche Antwort schuldig, selbst wenn er sagt, daß jede Liebe — und somit auch die pädagogische — „zuletzt im Religiösen wurzelt“ (104). Auch der Hinweis auf eine Orientierung an der Geschichte löst das Problem nicht, weil nicht einzusehen ist, warum „die Geschichte“ nicht auch auf Abwege geraten kann, wie sie es tatsächlich in unserem Jahrhundert vielerorts getan hat. — Bei der Auseinandersetzung mit der christlichen Grundhaltung des Erziehers, der aus dem „Glauben an die wesensmäßige Verderbtheit des Menschen“ (93) lebt und aus ihr heraus in der Erziehung gehemmt, ja „gelähmt“ (93) ist, sollte Spranger deutlicher herausstellen, daß er den Protestantismus meint. Die katholische Erziehung lebt ganz aus dem Wissen, daß dem erbsündlichen Menschen geholfen werden muß und auch geholfen werden kann, das Bild Gottes in sich wiederherzustellen. — Zum Bereich der rein formalen, inhaltlich aber unbestimmten Aussagen, gehört auch die dem geborenen Erzieher zugeordnete Aufgabe, „die Ehrbegriffe der Heranwachsenden zu regulieren“ (52). Wenn man von diesen unbefriedigenden Partien und einigen überspitzten Formulierungen (wie etwa „Man kann nur Vorbild sein, wenn man nicht Vorbild sein will. Selbst die Liebe entartet, wenn man lieben will.“ [44]), absieht, so spricht aus allem doch eine große Besonnenheit, die frei ist von jeder Applaushascherei durch irgendeine Richtung „moderner“ Pädagogik. Manche Sätze, die nicht wie andere „mit Philosophie geladen“ sind (Vorwort), finden sicherlich „auch Widerspruch“, vorausgesetzt, daß „der Leser selbständig mitdenkt“, wie der Autor hofft (Vorwort). Dieses gründlichen Nachdenkens ist die Schrift wert.

K. Erlinghagen SJ

*Schulze, Fritz: Pädagogische Strömungen der Gegenwart. (111 S.) Heidelberg 1958, Quelle & Meyer. DM 5,80.*

Ein interessantes Buch mit nicht unerheblichen Mängeln. Einen Überblick über die verwirrende Fülle pädagogischer Ansichten der Gegenwart zu versuchen ist ein lobenswertes Beginnen, und niemand wird es dem Verfasser verübeln, daß er nach „Ordnungsprinzipien“ sucht, die für den Einzelfall etwas Konstruiertes an sich haben können und „nicht abschließende Ergebnisse darbieten“ wollen (Vorwort). Das läßt sich nicht umgehen. (Diese Ordnungsprinzipien sind in den Überschriften sichtbar: I. Anthropologische Pädagogik, II. Die Reformpädagogik auf anthropologischer Grundlage, III. Die katholische Pädagogik, IV. Die evangelische Pädagogik, V. Die Pädagogik des Momentanismus und Realismus, VI. Die phänomenologische Pädagogik, VII. Die Bedrohung der Möglichkeit aller Erziehung, VIII. Die fundamentalontologische Pädagogik). Leider werden dabei aber auch die Pädagogen selbst oft allzusehr schematisiert und ihre Probleme unbillig vereinfacht. Zu dieser Schematisierung gehört es sicher, daß der Verfasser etwa Spranger einen Pädagogen nennt, „der sich unter das Evangelium beugt“ (21), was zunächst in seinem Sinn dunkel bleibt, darüber hinaus, aber — wenn man sich schon etwas dabei zu denken versucht — aus Sprangers Schrifttum wohl schwerlich zu belegen ist. Jedenfalls tut der Verf. das nicht. Unzulässig schematisiert ist es auch, wenn er Wenke in der gleichen Weise charakterisieren möchte (24), Steiner mit Gaudig, Kerschensteiner und Petersen zusammenfaßt (43) oder Förster zu den katholischen Pädagogen zählt. Das eigentliche Kernproblem einer „katholischen“ oder „evangelischen“ Pädagogik, das seine Mitte in der alten Frage nach dem Verhältnis von Glauben und Wissen, Gnade und menschlichem Tun hat, ist nirgendwo ganz deutlich geworden. Kann man von einer „katholischen“ oder „evangelischen“ Pädagogik schon deswegen sprechen, weil der betreffende Pädagoge zufällig katholisch ist? Wohl kaum! Leider nahm der Verf. dem wissenschaftlich interessierten Leser die Möglichkeit, seine Aussagen über die einzelnen Autoren zu kontrollieren und im Zusammenhang zu verstehen, da er nirgendwo sauber zitiert, manchmal sogar auf die Angabe des Werkes verzichtet, aus dem heraus er den Pädagogen klassifiziert. Geradezu verwirrend muß es klingen, wenn der Verf. „normative“ und „konfessionelle“ Pädagogik gleichzustellen scheint (70) — wobei er übersieht, daß in aller Pädagogik auch ein normatives Element liegt, wie Frischeisen-Köhler schon vor Jahrzehnten nachgewiesen hat — und offenbar behauptet, daß die christliche (nach ihm „konfessionelle“) Pädagogik eine relative Autonomie der Pädago-

gik nicht anzuerkennen vermöchte (ebd.). Auch dieses Problem ist in der Zwischenkriegszeit durch Frischeisen-Köhler, Litt und Spranger bereits gelöst worden. Dem von ihnen erarbeiteten Ergebnis hängen alle Pädagogen an, die sich wissenschaftlich mit ihm beschäftigen. Es besteht kurz darin, daß das Normative in der Erziehung nicht von einer autonomen Erziehungswissenschaft gefunden werden kann, sondern dem Erzieher von anderswoher dargeboten wird. Jeder Erzieher lebt aus einer „Weltanschauung“ und erzieht zu ihr, sie ist vorgängig aller pädagogischen Erkenntnis, kann von ihr allerdings modifiziert werden. Die Kapitel VII und VIII bieten wertvolle Zeitanalysen, in denen man auch gern eine Betrachtung über das marxistische Element in unserer Pädagogik gesehen hätte.

K. Erlinghagen SJ

*Scheuerl, Hans: Begabung und gleiche Chancen. Zur Frage der „Startgerechtigkeit im Schulwesen. (32 S.) Heidelberg 1958, Quelle & Meyer. DM 3.—.*

Wie all das übrige, leider noch zu wenige, was der Hamburger Privatdozent für Pädagogik bisher veröffentlicht hat, ist auch diese, an Umfang knappe Schrift von hoher Prägnanz des Gedankens und der Formulierung. Sch. trennt das für manche immer noch gültige utopische Ideal der „Startgleichheit“ von dem der „Startgerechtigkeit“, das heute in allen Kulturstaaten anerkannt ist. Er geht ihrem Problem in seiner Vielschichtigkeit und Kompliziertheit nach. Startgerechtigkeit hat es mit Begabung und Auslese zu tun. Begabung ist als nicht nur psychisches Phänomen von vielerlei geschichtlichen und gesellschaftlichen Faktoren abhängig. Daher kann die Auslese nicht von vornherein zweifelsfrei sicher sein. Sie darf nicht nur „Begabungsauslese“, sondern muß auch „Bewährungsauslese“ sein, die mit einem Vorschuß an Vertrauen den jungen Menschen sich entwickeln läßt, Begabungen weckt oder sogar ersetzt. Aus einer zusammenfassenden Darlegung heraus wirft Sch. die Bedeutung des Problems für unseren Schulaufbau und die Auslesemethode auf. Beide sind ganz falsch beraten, wenn sich die Schule als Rennbahn zum sozialen Aufstieg versteht, hat doch „jede Schule neben ihrem Leistungsgewissen auch noch ein sittliches Niveau zu repräsentieren“ (28). Die Frage der Startgerechtigkeit wird mit Recht auf das Schulwesen eingeengt, da dieses in der heutigen Demokratie den normalen Weg zum Aufstieg bedeutet.

K. Erlinghagen SJ

*Heck, Aloys: Äußere Ursachen der Jugendverwahrlosung in moralpsychologischer Deutung und moraltheologischer Würdigung. (XXII u. 144 S.) Freiburg i. Br. 1957, Lambertus-Verlag. DM 9,60.*

Die im „Angelicum“ in Rom angenommene Dissertation untersucht das für die Pastoral wichtige Problem der Schuldhaftigkeit jugendlicher Moralvergehen. Die Arbeit umfaßt zwei Abschnitte, von denen der erste die „Erscheinungsformen der Jugendverwahrlosung“ (somatisch, individual- und sozialpsychologisch gruppiert) behandelt, während der zweite die äußeren Ursachen für das Fehlverhalten aufweist und moraltheologisch würdigt. Unter diesen werden vor allem die wirtschaftlich-sozialen, strukturell-pädagogischen und sittlich-religiösen Mängel der Familie behandelt. Der Verf. glaubt zu dem Ergebnis kommen zu müssen, „daß die unmittelbaren äußeren Ursachen der Jugendverwahrlosung nur in den ungünstigen Einflüssen der Familie liegen können“ (128). Daher setzt er „äußere“ und „familiäre“ Ursachen gleich; denn „alle übrigen schädlichen Milieueinwirkungen, seien sie durch Schul- oder Heimerziehung oder Öffentlichkeit bedingt, können wir nur als auslösende, mittelbare und entferntere äußere Verwahrlosungsfaktoren ansprechen“ (128). Entgegen manchen allzu nachsichtigen Erziehungstendenzen unserer Zeit wird bei allem Verständnis für die Herabminderung der inneren Freiheit verwahrloster Jugendlicher ihre Verantwortlichkeit doch keineswegs übersehen. — Neue Moralprinzipien werden nicht gesucht, wohl aber wird durch diese Schrift viel pastorales Verständnis für schwierige Seelsorgefälle geweckt. Die Literatur wurde in ihrer ganzen Breite (ca. 300 Nummern) manchmal zu fleißig benutzt.

K. Erlinghagen SJ

## Geschichte

*Bengtsson, Frans G.: Karl XII. (540 Seiten) Stuttgart 1957, K. F. Koehler. Ln. DM 28,50.*

Am 5. April 1697 starb Karl XI. von Schweden. Der noch nicht 15jährige Kronprinz mußte von der Schulbank weg als Karl XII. den Thron besteigen und regierte unter Vormundschaft, bis er mit 15½ Jahren durch den Reichstag für mündig erklärt wurde.

Es war nicht Karl, der zu kriegesischen Abenteuern gedrängt hätte; er wußte noch gar nicht um sein Feldherrntalent. Von außen ist der Angriff gekommen: von August dem Starken, König von Polen, Peter dem Großen und von Dänemark. Sie alle hofften wohl, mit dem jungen König von Schweden leicht fertig zu werden.

Es ist wie eine altgriechische oder altgermanische Heldensage, was in Bengtssons Buch vor uns abrollt. Allerdings dem Stoffe nach eben keine bloße Sage, sondern Geschichte, aber in der Darstellungsweise von künstlerischer Kraft und dichterischer Schönheit. Und dann sind noch andere Unterschiede gegenüber dem Heldenlied der