

Grundfragen der Erziehung in unserer heutigen Demokratie

Autor(en): **Wick, K.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **24 (1938)**

Heft 2: **Grundsätzliches und Praktisches zur vaterländischen Erziehung**

PDF erstellt am: **28.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-525151>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

fügen liesse, so würde diese Nation aufgehört haben, menschlich zu sein.

Es folgt aus dem Gesagten, dass humanistische Bildung durch nationale Erziehung zu vervollständigen ist. Je „humanistischer“ die Bildungsarbeit gestaltet wird, umso gebieterischer verlangt sie Berücksichtigung nationaler Eigenart. Nur so vermag die humanistische Bildung Persönlichkeiten zu formen, die die konkrete Wirklichkeit der Gegenwart bejahen und ihrer persönlichen Sonderaufgabe im Gesamtbereiche der Kultur gerecht werden.

Echter und gesunder Humanismus, der allzu individuellen Egoismus ausschliesst und dennoch die Rechte der Einzelpersönlichkeit achtet, ist etwas Grundverschiedenes vom

Neuheidentum der Renaissance. Der echt humanistisch Gebildete achtet die Rechte Gottes. In Gottes Willen erfasst er die Ausgestaltung seiner Persönlichkeit als moralische Pflicht. Christlicher Humanismus ermöglicht sowohl ein auf gegenseitiger Achtung beruhendes Verständnis wie auch eine die Eigenart eines jeden Volkes und einer jeden Volksklasse wahrende nationale Betonung der Völker. Dieser doppelte Aspekt darf im humanistischen Bildungsbemühen nie aus den Augen gelassen werden. Ohne gut nationalen Einschlag, der aus nationaler Erziehung ersteht, würde Mittelschulunterricht nie echt und voll allgemein menschlich, humanistisch sein.

Freiburg.

P. de Munynck, O. P.
Univ.-Prof.

Mittelschule

Grundfragen der Erziehung in unserer heutigen Demokratie*

Die Aufgaben der katholischen Mittelschulen.

I. Die Grenzen der Schulerziehung.

Alle Kultur- und Zivilisationswerte sind heute in Frage gestellt, auch die Werte der Schule, der Erziehung und Bildung. Wohl meinte der grosse Erzieher des französischen Volkes, Hippolyte Taine, dass das Schul- und Erziehungswesen vielleicht der stärkste und wirksamste aller sozialen Hebel sei. Jedes Volk sieht in der Erziehung den mächtigen Hebel staatlicher und nationaler Formung, und die Phrase vom Schulmeister von Sadowa, der den Krieg von 1866 entschieden habe, wird in allen Variationen von an-

dern Völkern und Staaten übernommen. Der Beweis von der Bedeutung der Erziehung für das staatliche Leben wird aber doch erst in staatlichen Krisenzeiten erbracht werden können. In solchen Zeiten kann mit einem Staate zugleich ein ganzes Erziehungssystem zusammenbrechen, Kräfte werden offenbar, die gar nicht aus der schulmässigen Erziehung heraus deutbar sind und jenseits aller bisherigen Erziehung ganz neue staatliche Formen und soziale Gebilde schaffen. Die kollektive Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule kann durch eine staatliche und geschichtliche Krisis völlig suspendiert, oder in eine ganz andere Richtung gedrängt werden. Auf alle Fälle zeigen Krisenzeiten deutlich die Grenzen des pädagogischen Einflusses.

Neu erstehende staatliche und soziale Prin-

* Referat an der Konferenz kathol. Mittelschullehrer vom 29. Dezember 1937, über die im nächsten Heft berichtet wird.

zipien gestalten zuerst das Leben, bevor sie in der Erziehung und Jugendbildung ihren Niederschlag finden. Man kann immer wieder feststellen, wie die weltgeschichtlichen Veränderungen sich nicht nur nicht kraft der Erziehung, sondern geradezu im Gegensatz zu ihr vollziehen. Die ersten Christen hatten eine jüdische oder heidnische, die Humanisten eine scholastische, die Reformatoren und Aufklärer eine katholische Erziehung erhalten. Aber die geschichtlichen Mächte des Lebens erwiesen sich stärker als die Jugendeindrücke. Die umschmelzende Kraft der Gegenwart überwiegt ebenfalls diejenige, welche den Nachwuchs an die Vergangenheit anglich. Die humanistische Bildung, in der das deutsche Volk bis 1933 erzogen wurde, brach unter der Wucht des nationalsozialistischen Ansturmes wie ein Kartenhaus zusammen. Bedeutete Goethe noch an seinem 100. Todestag 1932 die grösste deutsche Erziehungs- und Bildungsmacht Deutschlands, so ist diese Macht heute gebrochen. Mit einiger erlaubter Uebertreibung kann man sagen, dass Horst Wessel heute in Deutschland mehr gilt als Goethe.

Es zeigt sich auch hier wieder, dass die Bedeutung der schulmässigen Erziehung nicht in ihrer originalen, sondern in ihrer nachschaffenden Kraft liegt. Sie tritt in Wirkung, wenn es gilt, die neuen Prinzipien dauernd in den Lebensinhalt der Menschen hineinzuarbeiten. Dazu ist nötig, dass eine Reihe von Generationen mit diesen Prinzipien systematisch gesättigt wird. Die Erziehung bezweckt da die Angleichung der Jugend an die neuen Verhältnisse und Prinzipien. Das haben alle staatlichen Führer mit Totalitätsansprüchen immer sehr gut begriffen, angefangen von Calvin bis Mussolini und Hitler. Sie benutzten oder benutzen in der Tat das Schul- und Erziehungswesen als stärksten und wirksamsten aller sozialen Hebel.

II. Das Gymnasium als Lebensschule.

Angesichts dieser Tatsachen, von denen

auch der schweizerische Staat, die schweizerische Nation und schweizerische Gesellschaft nicht unberührt geblieben sind, stellt sich die Frage nach den Anforderungen der Zeit an Schule und Schüler, die Frage nach dem Anschluss an das Leben auch für unsere schweizerischen Mittelschulen. In unsern katholischen Mittelschulen lebt noch durchaus das alte humanistische Bildungsideal einer höhern allgemeinen Geistes- und Charakterbildung, dem sich die Unterrichtsziele der einzelnen Fächer unter- oder einzuordnen haben. Die Frage ist nur, ob sie fernerhin die Kraft besitzen, dieses Ideal durchzuhalten. In Deutschland ist auch der geistbedingte Humanist in das ganze nationalsozialistische gefühlsbetonte Leben miteinbezogen worden, das nicht mehr den Gesetzen der Logik gehorcht, sondern den seelischen Stössen der nationalsozialistischen Bewegung. Wo das Gymnasium noch frei ist, wie in der Schweiz, muss es sich durchaus als eigentliche Lebensschule bewähren. Vom Gymnasium her müssen die Menschen kommen, von der Universität her kommen nur die Spezialisten. Gerade darum muss sich das Gymnasium davor hüten, Universitätsstudium spezialistisch vorwegzunehmen. Man hat aber oft den Eindruck, dass auch an unsern Gymnasien das Sachwissen heute auf Kosten einer Zusammenordnung der Erkenntnisse gefördert wird und dass auch der Gymnasiast erzogen wird für die „Treibhäuser blosser Intellektkultur“. Unsere Mittelschulen konnten sich dem äussern Bildungstaukel unserer Zeit nicht entziehen. Aus dem Geiste eines humanistisch-christlichen Bildungsideals heraus hat das humanistische Gymnasium weit mehr eine „universitas litterarum“ zu sein, als die Universität, die in ihrem Betriebe mehr einer „diversitas litterarum“ gleicht. Gewiss steht über der Bildungsidee des katholischen Gymnasiums die Bildungsidee der katholischen Universität. Aber für den einzelnen

Studenten ist an der Universität die Vermittlung des Einzelwissens im Zusammenhang der umfassenden katholischen Wahrheit bereits bedeutend schwerer als am Gymnasium. Selbst eine katholische Universität läuft heute Gefahr, einer Vergötzung der isolierten Wissenschaften zu verfallen. Unter dem Druck der wirtschaftlichen Verhältnisse besteht auch hier die Gefahr, das blossе Leistungswissen auf Kosten der Harmonie der geistigen und seelischen Gesamtfunktionen des Menschen zu steigern. Vor allem aber herrscht gerade im modernen nichtkatholischen Universitätsbetrieb eine erschreckende Ratlosigkeit und Ziellosigkeit. Die Universität hat hier den hohen Gedanken der Universitas verloren. Keinerlei Gesamtzweck, kein Bildungsplan, kein Vervollkommnungsziel steht über der Leistung der Einzelarbeit, so bewunderungswürdig diese auch sein mag. Die nach Universalität dürstende Jugend wird auf Hungerration gesetzt, ihre geistig-sittlichen Interessen werden spezialistisch verengt, sodass das geistige Leben nicht mehr zum Bilde werden kann, nicht mehr wirkliche Bildung darstellt. Weil dieser Jugend eine Totalitätsschau des Lebens versperrt war, verfiel sie gerade im klassischen Lande der Universitätsbildung, in Deutschland, dem Totalitätsanspruch des Staates. Jugend will irgendetwas aus einer Ganzheit heraus leben, bietet ihr nicht die Bildung diese Ganzheit, dann verfällt sie der Totalität des Staates, oder der Klasse, oder schliesslich auch der Totalität des Nihilismus.

III. Das Zentralproblem der Mittelschule.

Die eigentliche Bildung fällt in die Vor-Universitätszeit, in die Zeit der Schulung am humanistischen Gymnasium, das formell und materiell die Aufgabe der höhern allgemeinen Geistesbildung zu erfüllen hat. Das Gymnasium formt den Menschen, der fähig werden muss, über das Spezialistentum des Universitätsstudiums hinaus weiter am

eigentlichen menschlichen Bilde zu arbeiten, sich selber weiter zu bilden. Vom Gesichtspunkt der allgemeinen Bildung aus gesehen, ist daher der Gymnasiallehrer wichtiger als der Universitätslehrer, und wir haben glücklicherweise auch Beispiele, dass um des Bildungsideals willen Gymnasiallehrer eine Berufung auf einen Universitätslehrstuhl ablehnten. Der Hochschullehrer ist in erster Linie Fachlehrer, Berufslehrer, Techniker des Wissens. Die äusseren Verhältnisse haben es mit sich gebracht, dass die Universitäten nicht mehr so sehr alma mater, Lebensspenderin, sondern blossе wissenschaftliche Fabriken, „Hochöfen der Doktorproduktion“ geworden sind. Sie sind eine Summe von Lehrstühlen des Wissens, vermitteln aber keine „summa“ mehr. Um der Gefahr, die in einer solchen Zersplitterung des Wissens liegt, zu entgehen, muss der Mensch, der auf die Universität kommt, bereits einen gewissen Reifegrad besitzen. Ob das heutige Maturitätszeugnis als Ausweis eines solchen Reifegrades angesehen werden kann, darf in vielen Fällen bezweifelt werden. Alle Mittelschulreform muss von dieser zentralen Frage nach der geistigen und sittlichen Ausreifung des jungen Gymnasiasten ausgehen. Die Reife besteht in der Fähigkeit, die vielen Wissensdinge in einem grossen Zusammenhang zu sehen, ihnen die rechte Stelle in einem universellen System zu geben. Ohne eine solche Einordnung wird das Wissen im besten Falle zu einem blossen Sachregister über ein Vielerlei offizieller Gelehrsamkeit. Ein solches Vielwissen kann geradezu zu einer Geistesstörung führen, zu einer Schwächung und Zersplitterung der geistigen Kräfte in einem zwecklosen Ueberfluss an dargebotenen Wissensstoffen. Bildung ist eben mehr als Wissen, sie besagt Bereitschaft zu erkenntnismässigem Wissen und Aufnahme von Wissen im Verhältnis zu dieser Bereitschaft. Es braucht wohl nicht noch besonders be-

tont zu werden müssen, dass ein Absolvent der Mittelschule niemals als voll ausgereifter Mensch diese Schule verlässt, sondern dass „Reife“ nur Disposition für die eigene charakterliche und bildungsmässige Vervollkommnung bedeuten kann.

Unsere katholischen schweizerischen Gymnasien sind sicherlich von diesem Bildungsideal durchdrungen und arbeiten im Sinne dieses Ideals. In dieser Beziehung kann man wohl kaum von einer Krisis unserer Gymnasien reden. Das Problem liegt nicht in diesem Ideal begründet, sondern in der Frage der subjektiven Möglichkeit der Verwirklichung dieses Ideals im heutigen Schüler. Mittelschulreform ist nicht nur ein Problem der Reform des Wissens, der Zusammenschau, sondern vor allem ein pädagogisches Problem, ein Problem der Erkenntnis von den kulturellen und sozialen Voraussetzungen, unter denen der Schüler heute lebt. Ein Verkennen dieser Voraussetzungen kann dann solche weltgeschichtliche Ueberraschungen bringen, wie wir sie im nationalsozialistischen Umbruch unserer Zeit erlebt haben, der mit einem Schlag das ganze humanistisch-christliche Bildungsideal in Frage gestellt hat. Es handelt sich also bei der Frage nach den Anforderungen der Zeit an unsere Schule und Schüler nicht bloss um die richtige Zusammenschau alles Wissens, sondern praktisch vor allem um die richtige Führung des Schülers zu dieser Zusammenschau. Der heutige Gymnasiast lebt viel weniger aus blossen Abstraktionen heraus, als der Gymnasiast vor 20 und 30 Jahren. Daher ist das Erziehungsproblem an unsern Mittelschulen vor allem ein Führerproblem. Führung ist aber nur möglich, wenn die Führer in der Schule, also die Vertreter der Autorität selber nur im Namen von etwas Höherem führen, dem sie sich unterwerfen. Jeder gesunde Junge unterwirft sich gerne einer solchen Autorität, wie er umgekehrt für eine

einseitige subjektive Unterstreichung der Autorität kein Verständnis hat. Es handelt sich also nicht darum, — wie es etwa Wyneken versucht hatte, — dem Prinzip der Gemeinschaft von Lehrer und Schüler das Prinzip der Distanz und der Rangordnung zu opfern. Allgemeine Kameraderie ist keine Führung, und Demokratie in der Erziehung ohne das Gegengewicht wahrer innerer Aristokratie führt nur zur Zügellosigkeit.

IV. Das Führerproblem im besondern.

Es ist kulturgeschichtlich interessant zu sehen, — worauf einmal Fr. W. Foerster in einer Gegenüberstellung der katholischen und protestantischen Jugendbewegung hingewiesen hat, — dass der katholische Autoritätsbegriff mit mehr weltlicher Freiheit und politischer Demokratie verbunden ist, als der protestantische, der der äussern staatlichen Autorität verfallen war, namentlich in Preussen-Deutschland. Gerade weil der Katholizismus in Bezug auf die sittlich-religiösen Grundprinzipien eine so unerschütterliche Autorität besitzt, kann er in weltlichen Dingen mehr Freiheit gewähren, als der Protestantismus, der sich wegen der Vieldeutigkeit seiner Grundlagen und Zielsetzungen desto fester an die objektiven Normen der Staatsdisziplin anlehnen musste. Aus diesem Grunde besteht aber für den Katholizismus und die katholische Führerschaft in Schule und Leben auch eine erhöhte Verantwortlichkeit in der Aufgabe der Ueberwindung der heutigen Kulturkrisis. Da gilt es vor allem, die Erziehung nicht bloss als Einstellung des Willens in der Richtung des Allgemeinwillens aufzufassen, sondern im konkreten Fall den Charakter gegenüber diesem Willen, der oft nichts anderes ist als egoistischer Parteiwille, oder Klassenwille, zu befestigen. Da heisst es für den katholischen Führer, den Priester, den Lehrer, den Politiker gegebenenfalls unpo-

pulär zu sein, statt der Krone das Kreuz zu tragen. Vor allem für den katholischen Führer gilt das grosse Wort des Rembrandtdeutschen: Leid ist mehr als Lust, Kreuz ist mehr als Kranz. — Wer nicht den Muthat zur Unpopularität, dem fehlt eine wesentliche Führereigenschaft.

Das wahre Führertum führt zum wahren eigenen Willen des Geführten. Führen heisst, einen sich selber finden lassen. Der wahre Führer führt also immer zur Freiheit, er geht immer darauf aus, sich selbst entbehrlich zu machen. Der Geführte fühlt sehr gut heraus, wo im Führer diese Eigenschaften vorhanden sind, und weiss er im Führer diese Eigenschaften, dann gehorcht er ihm auch, nicht als Herdenmensch, sondern aus innerer persönlicher Veranlagung heraus, aus eigenem Willen. Der bereits genannte Fr. W. Foerster macht einmal mit Recht darauf aufmerksam, dass wahres Freidenken nicht darin besteht, sich von den Ansichten anderer frei zu machen, sondern darin, sich von der eigenen Beschränktheit zu befreien. Der führerlose Mensch, der nur auf sich selbst angewiesen ist, diskutiert mit allen seinen Begierden und Launen und unterhandelt mit allen Ansprüchen seiner Umgebung, und er merkt gar nicht, wie sehr er der Herrschaft der Aussenwelt und des Dämonischen in seiner Innenwelt unterworfen ist. Von dieser Herrschaft der Aussenwelt und der dämonischen Innenwelt hat der Führer den Menschen zu befreien. Der Führer muss selber in sich eine ererbte Kultur besitzen, eine geistige Führung von oben, nicht als blosser mystische Erfahrung (Mystiker sind als solche keine Führer, sondern bedürfen selber sehr der Führung!), sondern in institutioneller Gebundenheit. In dieser institutionellen Gebundenheit liegt

die grosse kulturelle Bedeutung der katholischen Kirche.

V. Schule und schweizerische Demokratie

Neben diesem allgemeinen Führerproblem gibt es noch ein spezielles, das sich aus den Gegebenheiten der Zeit und des Ortes ergibt, d. h. es gibt für uns noch ein spezielles schweizerisches Problem. Die Vorgänge in Deutschland haben gezeigt, dass Bildungstheorien und Bildungsauffassungen über Nacht zerstört werden können und dass Bestand nur Erziehung und Zucht haben. Erziehung und Zucht wurzeln nicht in Theorien, sondern in den Gegebenheiten des Volksganzen und seiner Geschichte. Die Bildung darf sich nicht von diesem Wurzelboden lösen, sondern hat in einem Treueverhältnis zu Land und Volk zu leben, denen sie nicht nur zu geben hat, sondern von denen sie noch mehr zu empfangen hat. Mit Recht macht Walter Guyer im Sammelband „Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz“ darauf aufmerksam, dass höhere Bildung nicht von der Treue gegenüber dem Ganzen dispensiere, dass sie nicht dazu da sei, um sich abzuheben, Elite zu spielen, sondern sich einzugliedern in höherer Verantwortung. Das heisst praktisch für unsere schweizerischen demokratischen Verhältnisse, dass Erziehung bis in die höchsten Schulstufen hinauf ebenso wichtig ist, wie Bildung. Volkserziehung als Haltung und unverbrüchliche Treue zu Volk und Staat, besser noch, zur eigentlichen Substanz unseres Staates, zur Ausgleichung von Mannigfaltigkeit und Einheit der schweizerischen Nation ist auch für die Schule das wichtigste. Dieser Ausgleich kann nicht durch blosser Bildung, nicht durch blossen staatsbürgerlichen Unterricht erzielt werden, Bildung ist noch kein Garant für Haltung und Charakter. Das Schwergewicht unserer schweizerischen Erziehung muss daher auf die demokratische

Haltung gelegt werden, verstanden als jenes Erbe, das die Schweizergeschichte unserem neuen Staate, der seit 90 Jahren existiert, gegeben hat. Bildung und Erziehung müssen auch hier zu einer Einheit werden, und Bildung besagt hier Bildung unserer Geschichte, Vergegenwärtigung und Verlebendigung dieser Geschichte. Ohne die Hereinnahme alles Wesentlichen unserer Geschichte in unsere Bildung wird der staatsbürgerliche Unterricht nur zum Tummelplatz enger Parteiinteressen. Mit Pestalozzi muss vor der blossen „Verkopfung“, vor der Scheidung von Herz, Kopf und Hand gewarnt werden. Wenn diese nicht zusammen emporgebildet werden, siegen die „Verstandesbestien“ und die „Faustbestien“, wie sie als Parteien, ohne das Herz des Ganzen, sich sondern und bekämpfen und das Ganze gefährden.

VI. Demokratie und Aristokratie; das Beispiel der kirchlichen Hierarchie.

Als Faktum ist festzustellen, dass für unsere Zeit und einen Grossteil unserer sogenannten gebildeten Jugend eine Krisis des demokratischen Denkens besteht. Diese Krisis ist aber im Grunde genommen eine Krisis der Führerschaft. Man wirft der Demokratie Dekadenz vor und macht sie für die Armut des Geisteslebens verantwortlich. Man darf aber nicht vergessen, dass es nicht nur eine Erklärung der Dekadenz des Geisteslebens durch die Dekadenz der Demokratie gibt, sondern auch eine Erklärung der Dekadenz der Demokratie durch die Dekadenz des Geisteslebens und der blossen Formalbildung. Zuerst war das Geistesleben verdorben und dann erst das politische Leben, zuerst kam die geistige Revolution und dann erst die politische, und vor dem absolutistischen demokratischen Dünkel des Volkes, bestand der intellektuelle Dünkel der Gebildeten. Bevor das Volk Klasse wurde, waren die Gebildeten

eine Kaste. Die Aristokratie wurde nicht von der Demokratie gestürzt, sondern die Aristokratie hat sich innerlich selbst aufgegeben. Jedes politische System trägt seinen Zerstörer in der eigenen Brust: das monarchistisch-konservative den *Byzantinismus*, das republikanisch-demokratische die *Demagogie*. Schmeichelei ist in beiden Fällen das Gift, das die Kraft des Volkes verzehrt: auf der einen Seite wird um die Gunst der Fürsten gebuhlt, auf der andern Seite um die Gunst des Volkes.

Carlyle hat um die Mitte des letzten Jahrhunderts bereits das politische und soziale Führertum unserer Zeit vorgezeichnet, als er einmal bemerkte, dass es die wichtigste Aufgabe der kommenden Zeit sei, die unvermeidliche Demokratie mit der ebenso unvermeidlichen Aristokratie zu vereinigen, d. h. die notwendige Freiheit mit der ebenso notwendigen Autorität. Demokratie als allgemeine Gleichmacherei bedeutet sicherlich eine erschreckende Dekadenz des politischen, wie des geistigen Lebens. Aristokratie als blosses Rassen-, Herren- oder Uebermenschentum bedeutet aber das nämliche. Es müssen daher Aristokratie und Demokratie auf eine neue geistige Basis gestellt werden, und dann ist auch eine geradezu ideale Synthese von Demokratie und Aristokratie möglich. Eine solche Vereinigung von Demokratie und Aristokratie findet statt, wenn das demokratische Grundprinzip richtig formuliert wird, und dieses Grundprinzip lautet: Alle Menschen sind gleich geschaffen, nicht an Form und Fähigkeiten, sondern an Anrecht, sich zu entwickeln und zu den Berufenen gezählt zu werden. Dieses Grundprinzip ermöglichte es einem Holzhacker, der grösste Staatslenker Amerikas zu werden. In der aristokratisch-monarchischen Umwelt etwa Deutschlands aber wäre Abraham Lincoln nie zu dieser Auslese gelangt.

Demokratie in diesem angedeuteten Sinn ist ein tief christliches Prinzip, beruhend auf dem Dogma über die menschliche Natur. Die Bewertung des Menschen im christlichen Sinn hat sich daher auch in der Weltgeschichte zugunsten des demokratischen Anspruches ausgewirkt. Die katholische Kirche ist ein Schulbeispiel für die Verbindung von Aristokratie und Demokratie. Ihr hierarchischer Aufbau resultiert soziologisch (nicht religiös, religiös besteht keine Demokratie mit demokratischen Verantwortlichkeiten gegenüber dem Volke oder den einzelnen Gläubigen) aus dem genannten Grundprinzip, wonach jeder seinen Standort erhält kraft seines geistigen Ranges. Diese christliche, katholische Demokratie nivelliert auch, aber nicht nach unten, sondern nach oben. Diese Demokratie züchtet wahre Aristokratie und damit auch einen höhern Durchschnitt, bedeutet also Hebung des Volkes und der Masse, bedeutet im besten Sinne des Wortes politische, staatsbürgerliche Erziehung. In der Kirche finden wir die Grundlage für die Einigung von Demokratie und Aristokratie, für diese Grundlage gilt es die Menschen zu erziehen. Sie ermöglichte es, dass als Nachfolger Leos XIII., aus adeligem Geblüte der einfache Bauernsohn aus Riese, Josef Sarto als Pius X. den päpstlichen Thron besteigen konnte. Demokratie im Sinne des christlichen Dogmas von der Menschennatur bedeutet Protest gegen jede Art von Vergewaltigung, heisst jeden, auch den Geringsten anhören. In diesem Sinn ist das demokratische Empfinden zugleich auch das soziale empfinden, und Aristokratie und Demokratie müssen auf einen sozialen Generalnenner gebracht werden. Im Sozialen liegt die Möglichkeit einer Synthese von Aristokratie und Demokratie. Der Weg von der Aristokratie zur Demokratie geht nur durch

das soziale Gemeinschaftsbewusstsein hindurch. In der Frage der Vereinigung des formalen demokratischen Prinzips mit dem materiellen sozialen Prinzip liegt der Kern des modernen kollektiven Führerproblems, das nicht klassen- und standesgemäss gelöst werden muss, sondern aus dem Geiste christlicher Bruderliebe heraus, gleichviel, ob an dieser Lösung der Proletarier, der Bourgeois oder der Aristokrat teilnehmen. Alle sind in gleicher Weise zur Lösung des Problems berufen im Sinne des bereits erwähnten demokratischen Grundprinzips.

Zur Lösung dieser demokratischen Grundfragen ist auch die Schule berufen, namentlich die Mittelschule, die aus einer Totalitätsschau des Lebens heraus Menschen zu bilden und zu erziehen hat. Sie hat nicht nur ein allgemeines, christlich-humanistisches Bildungsideal in unserer Zeit zu verwirklichen, sondern auch Anteil zu nehmen an den Geschicken der Zeit, hat namentlich in unsern schweizerischen Verhältnissen sich den geschichtlichen Grundtatsachen unseres schweizerischen Daseins einzuordnen, hat nicht nur zu bilden, sondern auch zu erziehen, hat das demokratische Bewusstsein nicht nur zu erhalten, sondern zu veredeln, hat, mit einem Wort, nicht nur Bildungsstätte zu sein, sondern auch Lebensschule.

Luzern. Dr. K. Wick, Nationalrat.

Literatur:

- Fr. W. Foerster. Politische Ethik und politische Pädagogik. München 1918.
Fr. W. Foerster. Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel. Zürich 1923.
Friedrich Schneider. Bildungskräfte im Katholizismus der Welt seit dem Ende des Krieges. Freiburg i. Br. 1936.
Walter Guyer. Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz. Frauenfeld 1936.