

**Zeitschrift:** Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 11 (1938-1939)

**Heft:** 1

  

**Artikel:** Streng grundsätzliche Besinnung als Aufgabe der Pädagogik in der Gegenwart

**Autor:** Sganzini, Carlo

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-850903>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 11.01.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Streng grundsätzliche Besinnung als Aufgabe der Pädagogik in der Gegenwart.

Von Prof. Dr. CARLO SGANZINI, Bern.

Das Denken über Erziehung kann unter den heutigen Verhältnissen sicherlich nicht mehr die Aufgabe in Anspruch nehmen, für bestimmte gerichtete Reformbestrebungen eine theoretische (philosophische oder wissenschaftliche) Stütze zu besorgen. Die jüngsten staats- und kulturpolitischen Ereignisse, im Verein mit der das Gepräge gewisser Reformpostulate und wirklichen oder vermeintlichen Folgen ihrer praktischen Anwendung tragenden Erziehungslage der Gegenwart, haben die Menschen im Glauben an die Wirksamkeit solcher Reformen doch im Grunde irre gemacht, und was im allgemeinen an philosophischer und wissenschaftlicher Erziehungstheorie vorliegt, ist offenbar gänzlich außer Stande, ausreichend klar bestimmte und sichere Wegweisungen zu geben. Gewisse Folgen grundsätzlich erneuerter, möglicherweise den wahren Reformsinn mißverstehender erzieherischer Einstellung scheinen in manchem noch viel bedenklicher zu sein als die, welche noch unerschütterter Reformglaube der bekämpften alteingewachsenen Erziehungs- und Unterrichtsweise zuschrieb.<sup>1)</sup> Gerade in den Ländern, in welchen der Reformdrang in der Zeit ungebundenster Auswirkung überschwenglichste Formen angenommen hatte (Deutschland, Rußland, Italien) erleben wir den, trotz aller Verhüllung und unerachtet der Beibehaltung und Fortbildung einzelner bewährter technischen Neuerungen, gründlichsten Umschlag, im Gefolge der Tatsache, daß Erziehung und Bildung restlos unter die Botmäßigkeit des Politischen geraten sind. — Selbst aus den Kreisen, die in der Reform voranschritten, und auch heute noch meinen voranzuschreiten, hören wir die (unbestreitbar wohlbegründete und urwesentliche, bereits von Pater Girard dem Pestalozzi der Yfertner Glanzzeit entgegengehaltene) nachdrückliche Betonung von Ehrfurcht (die, faktisch, nicht ohne schlechthinige Unterwerfung geschehen kann), wo — vordem — die Selbständigkeit eigener Einsicht Losung war, von Gehorsam und autoritativer Bevormundung, wo Freiheit, Ausgehen vom Kinde, Selbsttätigkeit, Selbsterarbeitung und Selbsterziehung das Richtungsgebende ausmachte. Die Verwirrung kann jedenfalls nur erhöht werden, wenn, wie es heute mitunter geschieht, der Ausweg gesucht wird in einem doppelten Verfahren, das die gegensätzlichen Prinzipien schließlich nur äußerlich aneinanderkoppelt. Andererseits kann es praktisch nur die Wirkung haben, den für den Erzieher immer notwendigen mutvoll wagenden Glauben zu schwächen, wenn, wie das gerade bei uns Mode zu werden beginnt, die Beschränktheit, die Erfolgsunsicherheit, die Grenze erzieherischer Wirksamkeit als das Ergebnis letz-

<sup>1)</sup> Vergl. als Symptome der Zeit: Helene Kopp: Grundfragen der Erziehung; H. J. Rinderknecht: Die Schule von morgen.

ter grundsätzlicher Besinnung mit Pathos verkündet werden.

Das Rätselhafte und zugleich Niederdrückende an der ganzen Lage äußert sich darin, daß der Kulturmensch in erzieherischen Angelegenheiten, soweit er sich nicht auf so etwas wie gesunden Instinkt oder konkretes pädagogisches Gewissen, praktische Urteilsfähigkeit verlassen kann, auf ganz und gar blind tastendes Vorgehen angewiesen ist. Jene grundständigen Fähigkeiten (wie naturhaft sicherer Instinkt) sind im heutigen Kulturmenschen, und zwar heutzutage bis in die allgemeinsten Volksschichten hinein ganz offensichtlich im Schwinden begriffen, nicht zuletzt als Folge der allbeherrschenden pseudotheoretischen Verwissenschaftlichung und Verschulung. Unter jenen kaum übersehbaren Bergen von pädagogischem Geschreibe und Gerede, das die europäische Neuzeit, insbesondere die Gegenwart aufgetürmt haben, ragt — neben dem Wenigen philosophisch Echten — als irgendwie lichtgebend hervor, nur was Ausdruck eines derartigen immer seltener werdenden ursprünglichen und gesunden Gewissens und daraus hervorgehender Erfahrungsgänge. Nichts übertrifft insofern Pestalozzis Stanser Brief, wenigstens in seinem ersten, die Weckung sittlichen Fühlens — nicht die fixe Idee der Methode — betreffenden Teil.<sup>2)</sup>

Es gilt allgemein und ist auch psychologisch verständlich: je geringer das bestimmte Wissen, das der Mensch über gewisse Sachverhalte erwerben und sein Eigen nennen kann, um so größer, ja grenzenloser wird das Reden und Schreiben darüber. Ganz treffend kennzeichnete mir in einem Gespräch ein (hinsichtlich Pädagogik) nicht zünftiger Seminarlehrer das allgemeine Wesen pädagogischer Abhandlungen als ein „Plätschern im Ungefähren“, worin ein nicht schon standpunktlich Voreingenommener vergeblich irgend welche feste und klar umrissene Stützpunkte sucht. Der im Leben fest verankerte gemeine Mensch geht, nicht ohne Grund, mit Achselzucken an den endlosen Erörterungen über Ziel- und Methode vorbei, darauf vertrauend, daß wirkliches Leben aus eigenen innere harten Notwendigkeiten die der Lage nach mögliche und ausreichend helfende Lösung finden werde.

Spricht das gegen den Wert der Theorie, d. h. rein grundsätzlicher gedanklicher Ueberlegung für das erzieherische Verhalten überhaupt? Wie ich glaube, mitnichten; ebensowenig wie die Verwirrung der politischen Gesinnung und das ständige Lügenstrafen aller vermeintlich theoretischen Erkenntnis über Politik gegen die Möglichkeit und

<sup>2)</sup> Neben Pestalozzi verdient in dieser Hinsicht Giovanni Bosco genannt zu werden.

Notwendigkeit spricht, zu möglichst letzter Klarheit in den einschlägigen Fragen zu gelangen.

Man vergißt zumeist, daß echte Theorie Sache höchster erkenntnismäßiger und auch sittlicher Anstrengung ist (ein unendlich hohes Ideal), das dem Menschen nur selten, in Augenblicken der Begnadung kraft absolut enthaltungs- und entsagungsvoller reflexiver Rückwendung zu erreichen möglich ist.

Der Widerstreit zwischen Praxis und Theorie, sowie das Verzweifeln oder Irrewerden der Praxis an der Theorie sind immer die Folge einer nicht reinlichen Scheidung der Kompetenzen zwischen den beiden Sphären, insbesondere der Tatsache, daß jene Gedankengebäude, die sich als Theorie aufspielen, nicht wahre Theorie, sondern von vornherein praktisch getrübt Theorie sind, das will heißen, ein Zwitter aus bestimmt (mehr oder weniger klar bestimmt) gerichtetem Erziehungswille, was eine praktische umständebedingte Angelegenheit ist, und grundsätzlich sein wollender Besinnung.

Aus diesem Grunde sind die heutigen Haltungen, welche, unter ausdrücklicher Preisgabe der rein theoretischen Besinnung, bewußt unmittelbarer und vorbehaltloser Ausdruck einer Urentscheidung einer Parteinahme, d. h. eines praktischen (meist politischen, mitunter weltanschaulich oder religiös bedingten) Erziehungswillens sein wollen, in einer Hinsicht durchaus im Recht. Verwerflich sind sie als verbunden mit Ablehnung standpunktfreier entscheidungsneutraler theoretischer Besinnung, welcher offenbar sie selber unterworfen sein müßten. Solche Haltungen schöpfen ihr gutes Recht daraus, daß die theoretischen Systeme, welchen sie mit Entschiedenheit absagen, selber im Grunde standpunktbedingte, meist dazu noch unexistentiell, d. h. wahrerer Wirklichkeit fremde, z. B. ideologische Parteinahme sind (so z. B. schon alle Gestaltungen idealistisch-humanistischer Erziehungslehre), d. h. eben Zwitter aus Erziehungswillen und rein grundsätzlicher Besinnung, eine Verfälschung des Einen wie des Anderen. Die Schuld liegt also daran, daß die Theorie nicht reine Theorie (nicht theoretisch, nicht grundsätzlich genug) ist. So ist vergleichsweise — im Politischen — eine liberalistische Staatstheorie überhaupt keine Theorie, sondern praktisches Programm, Gestaltungswille in der Form als Vorwegnahme bestimmt gerichteten politischen Handelns, die sich so selbst verabsolutiert und anderen Haltungen nicht mehr gerecht werden kann. Noch eindrücklicher ist dies selbstredend für alle gegensätzlichen, sich selbst so nennenden politischen Theorien. Theorie verlangt vom Menschen, ausgerechnet wo es um den Menschen selbst und seine nächsten Angelegenheiten geht, ein Höchstmaß an Selbstentäußerung (worin die geforderte, auch sittliche Anstrengung liegt) als Voraussetzung von Objektivität des Urteils.

Das ist der Erzfehler aller pädagogischen Lehren: Mischung aus Erziehungswille und rein prüfender, überlegender Klarheit und Grund suchender Haltung zu sein. Die große, die geradezu epochale Bedeutung der heutigen Wende, mit allen ihren Krisen, Unsicherheiten, Willkürlichkeiten, Gewaltsamkeiten und Dunkelheiten scheint mit zu liegen im Reifwerden des geistigen Menschen für echte, reine Theorie (mathematisch-naturwissenschaftliche Theorie verlangt das in viel geringerem Maße). Es ist dies ein entscheidender Schritt im Rahmen geistig-kultureller Entwicklung überhaupt, die schließlich doch in erster Linie wachsende Urteilsreife, Weite und Klarheit des Ueberblicks, Fähigkeit der Objektivität — praktisch — vor allem Schutzwehr gegen trägheitsbedingte Selbsttäuschung sein muß. Es ist schon ungeheuer viel, wenn der Schritt als überhaupt grundsätzlicher gelingt: es ist nicht nötig (sicherlich auch nicht möglich), daß mit ihm eine formelhaft bestimmt, schlechthin geltende universale theoretische Ansicht da sei. Was wir unbedingt brauchen zu Rettung aus unseren geistigen Nöten, ist der Glaube an die Möglichkeit, den Sinn, den Wert einer solchen reinen Schau. Die verhängnisvollen Irrwege des Pragmatismus aller Färbung, des Technisch-wirtschaftlichen, des Politischen und insbesondere all jener, die ausgesprochen irrationalen Haltungen entspringen (Lebensstandpunkt gegen \*Geiststandpunkt), sind nur so rückgängig zu machen und überhaupt zu überwinden.

Nicht reine Theorie ist jene, welche sich anmaßt, praktische Entscheidung vorwegzunehmen, was immer geschieht, wenn die Wirkung solcher Theorie darin besteht (wie es auf allen diesen Gebieten, dem politischen, dem pädagogischen zumeist geschieht), echte Wirklichkeit durch Möglichkeit (Vorwegnahme) zu ersetzen. Reinheit der Theorie ist erst dort erreicht, wo im Bewußtsein Wirklichkeit und Möglichkeit reinlich auseinanderfallen (Theorie ist Bewußtsein des Möglichen überhaupt, unabhängig von allem konkreten Anlaß zu bestimmter Verwirklichung), die Praxis, d. h. die Entscheidung ihre volle Freiheit erlangt und Theorie so wirklich unparteiischer Richter über praktische Entscheidungen und Verwirklichungen zu sein vermag.

Reine Theorie als von praktischen Interessen frei (was nicht zu bedeuten braucht: Freiheit von jedem Interesse überhaupt, denn so ist Theorie eo ipso Freiheit zum höchsten, reinsten Interesse) ist in keiner Weise mehr (prinzipiell!) Meinungssache und vermag (wiederum dem Prinzip nach) Gestalt als *e x a k t e W i s s e n s c h a f t* (reines Wissen) anzunehmen. Radikal grundsätzliche pädagogische Besinnung (und so auch politische Besinnung weitesten Gehaltes) kann auf logische Exaktheit und Strenge Anspruch erheben, wenn auch in einem qualitativ anderen Sinn als diese Auszeichnungen für

die üblicherweise sogenannten exakten Wissenschaften beansprucht werden.

Die Exaktheit reiner Theorie bedeutet radikalen Verzicht auf die Erwartungen, die gemeinhin in theoretische Lehrgebäude gesetzt werden, nämlich daß aus ihnen vollkommen sichere, sozusagen absolute Wegleitungen für das praktische Tun in konkreten Lagen hervorgehen, dermaßen daß die Praxis zur technischen Anwendung des theoretisch Gesicherten werden könnte. Darin liegt eine grobe, verhängnisvolle Verkennung des ganz grundsätzlichen und wesentlichen Unterschiedes, welcher zwischen naturbeherrschender und lebensführender, lebensgestaltender Praxis besteht. Jene setzt Kausalnotwendigkeit (schon gestaltet sein), diese Freiheit (Möglichkeit freischöpferischer Gestaltung) voraus. Aufgabe der Theorie ist es, die Probleme, welche aus der Praxis entstehen, auf klare grundsätzliche Fundamente zu bringen, d. h. ihrem wahren objektiven Sinne nach zu verstehen.

Eine pädagogische Theorie, welche die Praxis eindeutig bestimmen will, ist unvermeidlicherweise immer Willkür, grundsätzlich gesehen, Vergewaltigung dem Leben gegenüber. Sie ist unter allen Umständen, insofern als Ausfluß von Parteinahme, das Gegenteil von Exaktheit und Strenge, welche Gewähr von Objektivität, Universalität zu sein haben und immer das letzte richterliche Forum darstellen, vor das praktische Verwirklichungen wesensmäßig gehören. Echte Theorie ist Gewährleistung der für die Praxis unerläßlichen Freiheit als Freiheit der Entscheidung und Ungehindertsein der Gestaltung. Für die Praxis erfüllt sie die Funktion des von ihr geforderten erhellenden und richtenden Bewußtseins, das sinnvoll nur spielen kann, wenn die Praxis — innerhalb des historisch gesteckten Rahmens — höchstmögliche Bewegungsfreiheit hat.

Nicht Theorie, sondern selbst schon Praxis, ist jene Denkarbeit, die immer nötig ist, um einen vorgegebenen, selbst nicht theoretisch begründbaren Erziehungswillen, d. h. eine schlechtlinige — immerhin historischer Lage entsprechende Entscheidung organisatorisch (durch Wahl der Mittel und Wege) zu verwirklichen. Es ist das der Sinn von Pädagogik als sogenannt praktischer oder angewandter Wissenschaft.

Theorie (vermeintliche Wissenschaft), die sich praktische Kompetenzen anmaßt, Praxis, die vermeint, sich der Kontrolle von Theorie zu entledigen und selber die Richterinstanz (der Theorie) beansprucht, das sind die zwei Irrungen, auf welche sich in letztgrundsätzlicher Betrachtung die Verwirrtheit unserer Zeitumstände zurückführen läßt, wodurch sich als das allererst Notwendige zur Situationsbeherrschung eine strenge, radikal grundsätzliche Besinnung erweist.

So befremdend das klingen mag, hier gilt wahrhaft der Grundsatz: Theorie dient der Praxis in um

so echterer Weise als sie reine Theorie ist, die auf bestimmte Praxis keine Rücksicht nimmt. Theorie muß über der Praxis, und zwar über aller möglichen Praxis stehen, um wahrhaft aller Praxis als erhellendes Licht und als objektive (unparteiische) richterliche Instanz dienen zu können. Sie darf weder für alte noch für neue Schule direkt Partei ergreifen, soll sie, was ihre eigentliche Aufgabe ist, allen diesen besonderen Möglichkeiten und differenzierten Gestaltungen der Erziehungswirklichkeit den ihnen von rechts wegen zukommenden Ort im Ganzen der Erziehungswelt zuweisen können. Die wirkliche Erziehungsgestaltung ist stets, wird ewig sein abhängige Variable der zeitlich veränderlichen und anthropogeographisch immer differenzierten, theoretisch nicht ableitbaren, nicht voraussehbaren historischen Umstände. Theorie ist höchste Anstrengung, sich von derartigen Bedingtheiten unabhängig zu machen, den Betrachtungsstandort, soweit es Menschen gelingen kann, jedenfalls der Intention nach, im Ueberzeitlichen und Ueberräumlichen also einfach im Ewigen und schlechterdings, unabhängig von aller Verwirklichung, Wesentlichen einzunehmen. Sie setzt voraus, daß über aller Wirklichkeit ein mit ihr nie zusammen fallen könnender Maßstab steht. „In natura pravum et imperfectum, supra naturam rectum pravorum regula“ (Vico).

Der Erzieher (und Erzieher ist jedermann in der Kulturgemeinschaft) soll gemäß dem Grade seiner geistigen Befähigung und dem Sinne seiner Berufung aus den wirklichen Umständen, d. h. seiner ganzen Lebenssituation den besonderen bestimmten Gehalt seines Erziehungswillens so ursprünglich wie möglich schöpfen. Er ist schon auf einem Irrwege, wenn er meint, darum eine vorhandene oder zu konstruierende Theorie zu befragen. Echt wird dieser Erziehungswille allerdings nur dann sein, wenn bei aller Hingabe an die wirklichen Umstände, der für die Normalität menschlichen Verhaltens immer notwendige Bezug zum Unvergänglichen nicht unterschlagen wird.

Geistiges Leben als wirkliches steht und fällt mit der zweifachen gegensätzlichen Notwendigkeit: auf gerade vorhandene Wirklichkeit sich einzustellen und zugleich diese Wirklichkeit, als gegebene, grundsätzlich und radikal in Frage zu stellen. Nur so entgeht es der immer verhängnisvollen Verführung, entweder ideelle Forderungen (Möglichkeit) für Wirklichkeit zu halten oder vorhandene verwirklichte Umstände als Quellgrund absoluter Forderung zu betrachten.

Theorie hat somit in bezug auf Normalität menschlichen Verhaltens eine unerläßliche Aufgabe zu erfüllen, nämlich zu verhindern:

1. daß der Mensch sich einbilde, das Ewige und Wesentliche faktisch in seiner Verfügung zu haben und so tue, als ob sein wirkliches Verhalten eine

reale, effektive Verwirklichung desselben im Zeitlichen sein könne;

2. daß Menschen ihre historische Wirklichkeit selbst als solche, also ein räumlich-zeitlich verwirklicht Gegebenes (z. B. Blut und Boden) an die Stelle des Ewigen und Wesentlichen hinsichtlich Richtung und Gestaltung ihres Verhaltens setzen.

Der erste Punkt bezeichnet den wesensmäßigen Irrtum, welcher der traditionellen Erziehungshaltung zugrunde liegt, welche Rousseau erstmalig als die positive Erziehung bestimmt und bekämpft hat und u. A. all das umfaßt, was heute Schlagwörter, wie „alte Schule“, „Lernschule“ treffen sollen. Philosophisch ist die entsprechende Haltung dem Sinne dessen entsprechend, was in abschätzender Beurteilung *Intellektualismus* heißt.

Der zweite Punkt trifft die den meisten, jedenfalls allen unkritisch überschwenglichen Erziehungsreformbestrebungen zugrundeliegende Form des Irregehens, welche stets mit mehr oder weniger ausgeprägten voluntaristischen und so auch antiintellektualistischen Haltungen im Bunde steht (Pragmatismen aller Art) und das Programm einer Schulreform in die schlagwortartigen Formeln: Arbeitsschule, Lebensschule, Erlebnis-schule zu kleiden pflegt.<sup>3)</sup> Dort, wo der zugrundeliegende Pragmatismus der politische ist und zur Folge hat, daß Politik (totalitär völkische oder kollektivistische Staatsauffassung) sich die Erziehung restlos untertan macht, vollzieht sich allerdings der alle extreme Haltungen gesetzmäßig begleitende Umschlag ins Gegenteil, von den traditionellen positiv-autoritativen Erziehungsgestaltungen darin unterschieden, daß die Autorität ihren transcendenten Bezug nicht rechtfertigen kann und so sich als unmittelbare Gewaltäußerung — eine solche ist auch die massenpsychologische Suggestionenwirkung — darstellen muß.

Am gefährlichsten sind diese im Voluntarismus gründenden Reformhaltungen dort, wo sie mit politischen, sozialen, geistig-kulturellen Ideologien im Bunde stehen, d. h. mit dem naiven, immer infantilen und in sich selbst immer kraß widerspruchsvollen Glauben an eine vollkommen ideegemäße Welterneuerung. Ihre tatsächliche Wirkung kann Gesetzesnotwendig immer nur Störung der Lebensgrundgefüges sein. Bei solcher Wirklichkeit, Gegenwart, Schöpfertum betonende aktivistisch-voluntaristischen Haltungen gehen immer in irgend einem Maße innerweltliche (empirisch-psychologisch-faktische) und überweltliche (idealische) Wirklichkeit durcheinander. Auch dort, wo sie sich einbilden, den radikalen Reformplänen wissenschaftlich psychologische Begründung zu geben, verfälschen sie die wahre Wirklichkeit und Wesenheit des Menschen. Manchen Reformplänen, die unter dem

<sup>3)</sup> Vergl. in bezug auf diesen Grundgegensatz meine Schrift: *Philosophie und Pädagogik* (Haupt, Bern. 1937).

Schlagwort der Entwicklungsgemäßheit und Eigenaktivität segeln, liegt ein Bild des Menschen zugrunde, das aus ihm ein Wesen, halb Tier (Instinkt), halb Engel (intuitives Schöpfertum) macht, jedenfalls die tatsächliche Menschennatur von Grund aus verkennt.

Die ganze Auseinandersetzung: Alte Schule — neue Schule ist genau so wie die gegenwärtige politische Verwirrung (Demokratie — Diktatur; Individualismus — Kollektivismus; Liberalismus — Korporativismus; freie Konkurrenz — Planwirtschaft) eine Folge theoretischen Versagens, also des Mangels an Stützpunkten für wahrhaft begründete, streng objektive, aller Praxis überlegene und von praktischer Entscheidung (Parteinahme) freier besinnlicher Klärung.<sup>4)</sup> Das Schlagwort „Neue Schule“ birgt in sich genau dieselben inneren Gegensätze und Spannungen, welche die angeführten sozialwirtschaftlichen und politischen Leitformeln zum Ausdruck bringen. Der Mangel liegt, wie einleitend dargelegt, im Durcheinanderwerfen von Theorie und Praxis, in der trüben Mischung von Besinnung und Parteinahme, im Unvermögen des Menschen, über seiner Leidenschaft zu stehen und wenigstens wahrhaft objektiv zu denken, was ihm grundsätzlich auch dann möglich sein sollte (bei Inkaufnahme der erforderlichen Anstrengung und Selbstüberwindung), wenn ihm als Menschen das Objektivsein im Fühlen (Werterleben) verwehrt wäre.

Es ist doch wahrhaft ein erbärmliches Schauspiel, zu sehen, wie Kultur — Menschheit heute (allerdings kaum mit echter Leidenschaft) herunterreißt, an den Pranger stellt, was sie gestern, d. h. vor wenigen Jahrzehnten, verhimmelt hat. So etwas wie ein organisches Gebrechen muß daran schuld sein. Da Religion anscheinend nicht mehr vermag, für sich allein diesem Verfall an die Flucht des Werdens entgegenzuwirken — durch die für unser Leben unerläßliche Verankerung im Unvergänglichen (Augustins *immutabile*, identisch mit Wahrheit) bleibt einzig die Einkehr zu streng grundsätzlicher Besinnung als echte, ewige Aufgabe der *clerics* (J. Benda) im Bereiche unserer Hoffnungen. Man spricht immer wieder von einer Sendung der Philosophie in unserer Zeit. Nun, die echte Philosophie, als höchste und reinste Form der Besinnung, hat zu allen Zeiten dieselbe unverrückbare feste Aufgabe: die Zeitlage von möglichst überzeitlicher Warte aus zu überblicken und zu beurteilen.

Das — meist selbst in philosophischen Kreisen — allbeherrschende naturwissenschaftliche Vorurteil (exakte Wissenschaft = Mathematik und mathematische Naturwissenschaft) ist — neben den Schwierigkeiten der Sache selbst — daran schuld, daß es derart Mühe kostet, Philosophie in der Bedeutung

<sup>4)</sup> Und zwar bereits in den historischen Anfängen: zu beachten ist die tiefe, Letztgrundsätzliche berührende Gegensätzlichkeit der Haltung zwischen Pestalozzi und Rousseau einerseits, Pestalozzi und Pater Girard auf der anderen Seite.

als grundsätzlich - universale Besinnung und mit ihr Pädagogik als echte Theorie der Erziehung in die Gestalt eines exakten Lehrgebäudes zu bringen und überhaupt, daß solchem Unterfangen immer wieder und allgemein mit Skepsis begegnet wird. Wir sind der Ueberzeugung, daß solcher Anspruch auf Strenge, insbesondere was die Grundlagen der Pädagogik betrifft, durch Bewährung gestützt werden kann.

Diese grundsätzlichen Betrachtungen haben, so will uns scheinen, wahrhaft existentielle Bedeutung für unsere schweizerischen Verhältnisse. Die heutige Lage stellt das Schweizertum auch insofern we-

sentlich auf die Bewährungsprobe, als sie es befragt, ob es imstande ist, einen echt und ursprünglich schweizerischen Erziehungswillen aus seinem Wesen zu zeugen, während andererseits von vornherein feststeht, daß nur ein so beschaffener Erziehungswille für das Schweizertum in Betracht kommt, welches eine Verabsolutierung nicht verträgt, vielmehr, indem es sich einem Höheren, ja Höchsten unterworfen weiß, differenzierteste Freiheit der konkreten Auswirkung offen läßt.

Wichtige erziehungs-politische Folgerungen daraus zu ziehen, behalten wir uns für weitere Gelegenheiten vor.

## Halüנגgli.

Betrachtung zur Kartenspende Pro Infirmis.

Von Prof. Dr. H. HANSELMANN, Zürich.

Nach einem bekannten Sprichwort werden die kleinen Diebe gehängt, aber die großen läßt man laufen. Der Berufsfürsorger könnte dem die gegenteilige Erfahrung entgegenstellen, daß die Welt sehr leicht geneigt ist, „Kleinigkeiten“ des a- oder antisozialen Verhaltens ungeahndet hinzunehmen oder zu übersehen, und daß sie erst eingreift, wenn die Uebeltaten Großformat annehmen. Der heutige Stand der Kenntnis von den tieferliegenden Ursachen des Verbrechens läßt diese Duldsamkeit als sehr verhängnisvoll erscheinen. Denn auch hier gilt, daß alles Große einst einen kleinen Anfang hatte. Darum muß der übrigens alte Grundsatz, den Anfängen zu wehren, hier vor allem verwirklicht werden. Ein wesentlicher weiterer Fortschritt in der Kriminalpsychologie und in der Psychopathologie des Verbrechens hat zu der Erkenntnis geführt, daß wir nie die Taten für sich allein, weder rechtlich noch erzieherisch oder psychotherapeutisch, sondern immer den Täter behandeln müssen. Denn die einzelnen, äußerlich als ziemlich „gleich schwer“ erscheinenden Vergehen bekommen eine ganz verschiedene Bedeutung hinsichtlich ihrer Schwere und Bedenklichkeit, sobald wir sie auf dem Hintergrund der Gesamtpersönlichkeit derer betrachten, die sie begangen haben. Wenn zwei dasselbe tun, ist es auch hier nicht dasselbe.

Wir möchten im folgenden drei ganz verschiedene junge Menschen, die man uns gegenüber mit dem gleichen nachsichtigen und bagatellisierenden Ausdruck „Halüנגgli“ bezeichnet hat, kurz vorführen.

Eugen ist schon als Kleinkind aufgefallen durch seine Raffiniertheit einerseits und dadurch, daß er „weder Tod noch Teufel“ fürchtete. Er hatte während der ganzen Schulzeit nie Freunde, äußerte nie irgendwelche tieferen Gemütsbewegungen bei Abschied oder Heimkehr, auch nicht, als seine übrigens keineswegs einwandfreie Mutter lebensgefährlich

verunglückte und auf schmerzvollem Krankenlager langsam dahinstarb. Er war während der Schulzeit mehrfach in bestimmtem Verdacht, Diebstähle und Gaunereien begangen zu haben, wußte aber immer sich ungeschoren aus den Affären zu ziehen. Erst mit 14 Jahren kam er zur Beobachtung in ein Erziehungsheim, weil es sich herausstellte, daß er während längerer Zeit einen Wohltäter seiner Familie auf schändliche Weise betrogen, empfangene Unterstützungsmittel für seinen kränklichen Vater für sich selber verwendet hatte, als Führer einer Bande die Organisation und Ausführung von Diebstählen geleitet und dabei in ganz unkameradschaftlicher Weise seine Kameraden um das Ergebnis der Freveltaten gebracht hatte. Dabei wurde er von seiner Umgebung recht verschieden, aber in der Hauptsache doch als „netter, nur bedauernswerter“ Junge beurteilt. Er hat es früh schon und später auch unter unserer Aufsicht in ausgezeichneter Weise verstanden, nach jeder ihm beweiskräftig nachgewiesenen Uebeltat den bisher verlorenen, aber nun ein für allemal reuig heimkehrenden Sohn und Sünder zu spielen. So hat er auch unter den Berufserziehern immer wieder seine besondern Freunde gefunden, die immer wieder von vorne mit ihm anfangen, bis auch sie endlich den Mut verloren hatten. Aber es fanden sich draußen, als er in der Lehre war, andere, die er „einzuwickeln“ vermochte. Er fand auch beredte Verteidiger, als er neuerdings interniert werden sollte, bis diese kamen und uns baten, ihnen das Halüנגgli doch abzunehmen. Dabei war ihm „wirklich Schwerwiegendes“ nicht vorzuwerfen, jedenfalls war nichts dieser Art ausgekommen. Einmal verstand er es, einen leichter geistesschwachen Jungen dazu zu bewegen, ihm sein Fahrrad für einen Nachmittag zu überlassen, nachdem er ihm bewegliche Klage darüber vorgeweiht hatte, daß er als armer, verlassener Mensch doch sonst niemals zu einem solchen Vergnügen