

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 24 (1938)
Heft: 8

Artikel: Bildung oder Ausbildung? : Die Sintflut von Brei...
Autor: Michael, Otto
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-529386>

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: 13.05.2025

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

SCHWEIZER SCHULE

HALBMONATSSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

OLTEN + 15. APRIL 1938

24. JAHRGANG + Nr. 8

Bildung oder Ausbildung?

Die Sintflut von Brei . . .

Unter den Märchen der Brüder Grimm ist eines, das erzählt, wie eine gütige Fee einem hungrigen Kinde einen leeren Topf zum Geschenk macht, dem aber die Kraft innewohnt, aus dem Nichts einen kräftigen, wohlschmeckenden Brei zu kochen. Es bedarf dazu nur eines Zauberwortes, das dem Topf das Kochen befiehlt — und eines zweiten Zauberwortes, das dem Topf befiehlt, das Kochen zu beenden. Die beiden Worte sagt die Fee dem Kinde. Das bewahrt sie in sich und weiss sie zu nützen. Aber eine neidische Stiefschwester belauscht das Kind, wie es sich auf das blossе Zauberwort hin den duftenden Brei bereiten lässt; und weil sie gierig ist, die Neiderfüllte, hört sie nur das eine Wort, das die gute Gabe hervorzubringen vermag, und begnügt sich damit. Und kaum ist das Kind aus dem Hause, da geht die Andere hin und erprobt auch ihre Gewalt über den Topf. Sie spricht das Zauberwort und der Topf gehorcht. Herrlicher Brei beginnt zu werden, zu brodeln, zu wallen, zu kochen, steigt und steigt und füllt schon das Gefäss — doch o weh: der Triumph der Neiderfüllten verwandelt sich in Entsetzen! Sie weiss das Zauberwort nicht, das dem Topf gebieten kann, seine Arbeit zu beenden. Herrische, beschwörende Worte ruft sie ihm zu — er hört auf keines; er kocht und kocht seinen Brei. Dem ist längst der Topf zu klein, er fliesst auf den Tisch, vom Tisch auf den Stuhl, vom Stuhl auf den Boden, steigt und steigt, bis er die Stube füllt, ergiesst sich aus der Stube hinaus und füllt das ganze Haus von unten bis oben, rinnt, alles in sich begrabend, noch über das Haus hinaus, zäh und unaufhörlich . . . bis das Kind zurückkommt, dem der Topf gehört. Es braucht nur ein einziges Wort zu sagen, das Zauberwort, da steht

das Unheil still. Aber es wird viel, viel Mühe kosten, bis alles wieder heil und das Haus wieder gesäubert ist von dem Segen, der zum Fluch geworden . . .

„Bildungs“-Inflation.

Steht nicht unsere gesamte Bildungsarbeit heute, die nicht zu trennen ist von der geistigen Situation dieser, aber auch der kommenden Zeit, vor dieser Erscheinung, dass da irgendwann vor uns ein Zauberwort ausgesprochen worden ist, das eine förmliche Inflation von Bildungsbedürfnis, Bildungsmöglichkeit, Bildungsbetrieb, Bildungstechnik und Bildungswissenschaft heraufbeschworen hat, ein Quantitätsbedürfnis nach Wissen, immer mehr Wissen, einen unnatürlichen Ausweitungsprozess der „Schulbildung“, mittels der man dieses Quantitätsbedürfnis zu befriedigen hoffte? Und befinden wir uns nicht in der Rolle des entsetzten Betroffenen, dem das Zauberwort nicht mehr einfällt, das diese Inflation beenden könnte, noch ehe das, was vielen zuerst ein Segen schien, sich — allen sichtbar — in einen Fluch verkehrt haben würde? Ist es nicht so? Müssen wir nicht — (ohne in Schlagworten, wie Bildungskrise usw., die doch unfruchtbar sind, uns zu gefallen) — diesen verantwortungsbewussten, wenn nicht gar verzweifelten Mut aufbringen, zu sagen, was ist?

Sagen, was ist . . .

Das Zaubergeschenk der Fee war ein richtiger Segen. Ein rechter Brei ist nicht nur etwas Nahrhaftes und etwas Gutes, er ist sogar etwas Notwendiges. Er war aber nicht

allein notwendig — er war ein Segen, gewährt dem Hunger, der nicht nur nach etwas verlangte, sondern der das Begehrte auch wirklich brauchte. Und dem, der das Geschenk also brauchte, ward die Kraft gegeben, es zu beherrschen: die Kraft, das Mass zu bestimmen und das Mass zu halten. Erst als die Habgier kam, die nicht um eines Hungers willen, sondern aus Neid auch haben wollte, was die Beschenkte hatte, erst da begann sich, von dieser blinden Leidenschaft heraufbeschworen, der Segen zu verwandeln in Fluch. Und der Fluch bestand darin, dass er dem Unmass der Gier den Willen erfüllte und Uebermass wurde. Und die Inflation des Breies entwertete den Brei, ja machte zum Unheilbringer, was an sich geschaffen ward, Gutes zu stiften. Da schrieb vor rund zwei Menschenaltern der Basler Jakob Burckhardt in seinen „Weltgeschichtlichen Betrachtungen“ den Satz nieder: „Das Neueste in der Welt ist das Verlangen nach Bildung als Menschenrecht, welches ein verhülltes Begehren nach Wohlleben ist.“ Und er setzte in einem Brief an seinen Freund Friedrich von Prenn hinzu: „Und natürlich als Resultat: Unzufriedenheit aller mit allem . . . Drängen nach höheren Lebensstellungen, welche ja doch nur in beschränkter Zahl vorhanden sind.“ War die Diagnose falsch?

Der falsche Zauber.

Nein: die Diagnose Burckhardts war richtig; sie ist höchstens, gemessen an dem, was eingetreten ist, unvollständig — aber das „Zauberwort“, das solche Inflation heraufbeschworen hat, war falsch. Es hiess: „Wissen ist Macht“ — und das war falsch, weil es nicht dazu setzte: Wissen bedingt Gewissen und Macht bedingt Verantwortung . . . wenn sie sich nicht in ihr fluchbringendes Gegenteil verwandeln sollen. Und weil das Zauberwort wohl wirksam war, aber falsch, — falsch, weil ausgehend nicht vom wahren Wissensdurst des Menschegeistes, von seinem ewigen Verlangen nach Erkenntnis, sondern aus-

gehend von einer materiellen Ueberlegung: die materielle Situation durch grösseres Wissen zu verbessern — darum haben wir das in Wahrheit inflatorische Ergebnis dieser Bemühungen: mehr Akademiker, mehr akademische Grade als je vorher in der Geschichte — mehr Schul-Gebildete als je vordem — ein weitaus höheres Durchschnittswissen der Massen — technisch vervollkommenste Fachausbildung — vorgeschriebene Bildungsgänge und Prüfungen für alle Berufe, bis zu den sozial untersten herab — hochgezüchtete Lehrwissenschaft und Lehrtechnik wie nie zuvor . . . und dennoch weder ein glücklicheres, noch ein sorgenfreieres, noch ein kultivierteres, noch ein freieres Geschlecht als früher! Ja, man braucht nicht Pessimist zu sein, um sogar das Gegenteil dieser Komparative zu behaupten.

Und weil auch die zweite Zauberformel, die den modernen Bildungsbetrieb entfesselt hat, falsch war, die Parole nämlich, „Wissen macht frei“, — falsch, indem sie wiederum statt geistig materiell verstanden wurde — darum erleben wir heute bereits in grossen sichtbaren Formen das wirkliche Gegenteil dieses Satzes: gerade die modernsten wissenschaftlichen Erkenntnisse auf dem Gebiet des Seelenlebens haben es mit sich gebracht, dass die Menschen von heute (trotz ihrer höheren Schulbildung) in ganz anderen, vollendeten Formen ihrer Freiheit entkleidet werden als früher. Der Mensch hat durch die Erforschung der psychologischen Gesetzmässigkeit gelernt, auch seelische Wirkungen grossen Stils zu „machen“ — heute wird der Volkswille nicht mehr beeinflusst, sondern erzeugt, und der hochgezüchtete Erkenntnisapparat des Menschen dient nur mehr dazu, diesen totalen Rückzug aus der wahren Freiheit seines Willens und seiner Verantwortung zu begründen, zu rechtfertigen und so noch sein eigenes Gewissen zu verfälschen. Das sind letzte Konsequenzen, gewiss, aber sie sind bereits nicht mehr Prophetie, sondern geschichtliche Wirklichkeit.

Wissen bedingt Gewissen.

Diesen Feststellungen sich nicht verschließen, heisst nun nicht etwa: Schuld verteilen und Schuldige suchen. Und noch weniger heisst es: die Schule oder gar die Lehrer als Einzelne oder als Gesamtheit anklagen, dass sie solche Entwicklungen zu verantworten hätten. Die Schule ist ein Kind ihrer Zeit und deren geistiger Strömungen, und Verantwortung tragen wir alle — nicht nur jene, die an den Anfängen standen und das Ende nicht sahen, sondern wir alle, die irgendwann diesen Weg mitgetrottet sind, meist aus sehr ehrwürdigen Gründen (wo überhaupt begründet und nicht einfach Gegebenes als unabänderlich genommen wurde). Und selbst wenn wir nicht einmal solche persönliche Mitschuld hätten: in geschichtlichen Abläufen wird nicht nach Schuldigen gefragt; da tragen die Nachwachsenden und Nachgewachsenen in jener ausgleichenden Gerechtigkeit, die zwar uns für die Vergangenheit, aber auch die Zukunft wieder für uns büssen lässt, immer das Erbe der Vorausgegangenen und nur zum wenigsten ihr eigenes Erbe. Die persönliche Schuld aber für uns beginnt da — und mit ihr die persönliche Verantwortung — wo unser Gewissen uns Schäden und Gefahren ahnen, unser Wissen sie uns erkennen lässt, und wo wir trotz diesem Wissen und Gewissen so tun, als ob wir nicht wüssten. In gutem Glauben Verhängnisvolles tun, ist tragische Schuld — es sehenden Auges tun, nur aus Scheu vor Kampf und Widerwärtigkeit und Widerstand, wäre unverantwortbar. Also gebietet das Wissen wiederum unserem Gewissen: Halt! Dieses Haltgebot hat aber zwei unmittelbare Folgen: die erste, dass wir uns nach der Ursache fragen, die unser Gewissen bewog, sein „Bis hierher und nicht weiter“ zu sprechen, und diese Frage bedeutet, dass wir mit dem Aufwand unseres gesamten Wissens, unserer gesamten Erfahrung von unserem Standort des Anhaltens aus zurückschauen auf den hinter uns liegenden Weg, um an ihm, unseres Zieles uns erin-

nernd, zu erkennen, ob und in welcher Richtung wir fehlgegangen sind: — die zweite Folge, die das Haltgebot unseres Gewissens uns aufnötigt, ist die Schau auf das, was vor uns liegt, und die Erwägung, wie wir am besten unser Ziel erreichen.

Ein Bild.

Der Lehrer, der Erzieher, der sich diese Fragen rück- und ausschauend stellt, befindet sich in einer ähnlichen Lage wie der Bergführer. Er hat vielleicht schon viele Wanderer auf den Gipfel geführt und oft, wenn auch nicht immer, den gleichen Weg. Er mag Wege kennen, die sich in einer bestimmten Jahreszeit weniger und andere, die sich da besser eignen. Er ist vielleicht einmal auf einen neuen Weg aufmerksam geworden oder hat ihn gar selbst gefunden, ist möglicherweise wieder zum alten, vielbegangenen Pfad zurückgekehrt, um wieder eine neue, vielleicht ob ihrer Aussichtsmöglichkeiten lockendere Lösung zu entdecken, die den Umweg zu lohnen schien. Aber vielleicht steht er eines Tages, nachdem er oft schon diesen Weg geschritten, vor der Tatsache, dass der Weg abgeschnitten ist durch ein Naturereignis, eine Steinlawine, einen Felsabbruch — und nun kann es sein, dass der oft begangene Weg auf einmal nicht mehr zum Ziel führt, dass da mitten im Weg ein Abgrund sich aufgetan hat. Vielleicht führt sogar noch ein schmaler Saumpfad an der Steilwand entlang, nur zum Teil ist der Weg abgebröckelt. Vielleicht würde er selbst als Kundiger sich noch über diesen Steig wagen, aber er kann es nicht mehr verantworten, solche diesen Weg zu führen, die sich ihm anvertraut haben, dass er sie auf den Gipfel geleite. Und nun wird er wieder ein Stück zurück müssen, bis er wieder auf altem, tragendem, gutem Boden steht. Denn wichtiger als das Wagnis des Sportes ist dem Bergführer die Sicherheit derer, die er führen muss. Gewiss: er kann ihnen nicht ersparen, dass sie sich plagen, am Ende sogar das Letzte hergeben müssen — sie müssen

selber steigen und schnaufen und schwitzen und sich anstrengen — aber der Bergführer steigt mit ihnen mit, plagt sich mit ihnen, aber auch für sie, zeigt ihnen den rechten Tritt, den notwendigen Griff, hält sie am Seil, wird gütig und nachsichtig, ermutigend und anspornend, aber auch energisch, und in Momenten, da viel auf dem Spiele steht, auch unerbittlich sein. Und er kann und darf das, weil er weiss: ich führe sie den rechten Weg und auf diesem Weg werden sie ihr Ziel erreichen: den Gipfel.

Die Frage nach dem Ziel.

Aber hier, bei der Frage nach dem richtigen Weg, entscheidet sich nun — um vom Bilde auf unseren Gegenstand zurückzukommen — auch, ob wir Klarheit haben über unser Ziel. Und da ist nun der Bergführer eigentlich in der besseren Lage als der Lehrer: jener weiss genau, wohin die sich ihm Anvertrauenden geführt sein wollen — dieser muss es selbst bestimmen, selbst bestimmen den Sinn der Schule: denn die, welche er führen muss, haben nur eine unklare Vorstellung von diesem Ziel, und das mit Namen benennbare Ziel (der Beruf) ist bei den meisten zudem noch sehr verschieden; ja die Vorstellung vom eigentlich gewollten Ziel ist meist auch bei denen sehr unklar oder doch unvollkommen, die dem Lehrer ihre Jugend zur Führung anvertrauen.

Die Jugend selbst ist allzumeist nur von einem grossen allgemeinen Hunger nach viel, mehr, immer mehr Neuem erfüllt — und es liegt in der Natur auch des Appetits, dass ihm das Schmackhaftere dabei lieber ist als das weniger Wohlschmeckende und das Naschbare lieber als das, was geduldig gekaut sein will; also das ist weder schlimm, noch tragisch.

Die Eltern haben vielfach irgend einen Wunschtraum von Beruf, der gar nicht immer auch der Wunsch des Kindes werden muss, aber ihnen genügt zumeist die gute und gründliche Unterweisung in allen geforderten Lehrfächern — und das ist schon ge-

fährlicher und wird bedenklich, wenn das Elternhaus gar noch auf dem Standpunkt steht, die Schule habe lediglich die technisch-fachliche Unterrichtung in dem, was man „Allgemeinbildung“ heisst, zu leisten und alles andere ginge sie nichts an.

Und die Hochschule, die den jungen Menschen endlich zur spezialisierten Fachausbildung empfängt — denn darauf muss sie sich heute fast ausschliesslich beschränken — verlangt im Wesentlichen nur: gebt uns mit guter Allgemeinbildung und mit geschulter Aufnahmefähigkeit ausgestattete Abiturienten, damit wir mit unserer auf die Berufswahl des Einzelnen abgestellten Spezialschulung gleich in medias res gehen können! Und wer wüsste nicht, dass heute das Spezialstudium jedes beliebigen Berufs eine solch alle Kräfte anspannende und benötigende Angelegenheit geworden ist, dass es allein zumeist alle geistigen und Nervenkräfte in Anspruch nimmt?

Die Täuschung über die „Bildung“.

War nun also die Primar- und Mittelschule nichts anderes als ein Fütterungsplatz mit Fächern der sog. „Allgemeinbildung“, nicht mehr als eine Stätte, in der man Sprachen, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde usw. in elementaren Formen kennen lernen konnte, war sie nicht bereits Charakter- und das ist Menschenbildung, so wird die Hochschule einen jungen Menschen empfangen, der zwar bestenfalls in vielen, an sich wissenswerten Dingen Bescheid weiss, aber sie wird eben keinen allgemein gebildeten Menschen empfangen.

Der junge Mensch wird so zum Besuch der Hochschule hergerichtet — meinetwegen: ausgebildet — worden sein, aber er wird nun auch auf der Hochschule allzuleicht nur eine Stätte sehen, in der das allgemeine Wissen, das er von den Dingen besitzt, zu vermehren, ja zu vertiefen ist — aber er wird nicht das Bedürfnis haben, zu allem geistigen Rüstzeug, das er nun empfängt, eine seelische

Haltung einzunehmen, eine geistige Beziehung gewinnen zu müssen — und es wäre nicht das erstemal, dass ein (an sich hochintelligenter) Mensch die Hochschule verlässt, ohne überhaupt zu wissen, dass er nun erst das Rüstzeug erworben hat für ein seinen geistigen Anlagen entsprechendes menschenwürdiges Leben, sondern dass er dieses Rüstzeug selbst als „die Bildung“ ansieht.

Wer vermöchte die Augen davor zu verschliessen, dass jährlich viele hervorragend ausgebildete Menschen von den Schulen ins Leben treten, die aber trotz dieser bewundernswerten Ausbildung noch lange keine wirklich „gebildeten“ Menschen sind und es oft — weil sie meinen, es schon zu sein — nie mehr oder nur nach einem Leben werden, dessen beste, verheissungsvollste, aufgabengeladene Jahre sie kaum anders gelebt haben, als irgend ein Mensch ohne ihre grossartige Ausbildung auch.

Die Verantwortung des Gebildeten.

Wer das Studium nur als die Voraussetzung zu grösserem beruflichen, bürgerlichen, gesellschaftlichen Erfolg aufgefasst hat und nach Beendigung seiner Studienjahre sich mit seinem rein beruflichen Aufstieg begnügt — gleich, ob er nun dieses Aufstiegs Ende früher und bescheidener oder später und unersättlich erlebt —, wer aus seiner höheren und vermehrten Kenntnis der Welt, ihrer Bedingtheiten, Zusammenhänge, Erfordernisse und Wirkungen nicht ein diesem Wissen gleichstehendes persönliches und allgemeines Verantwortungsbewusstsein sich erworben hat, das wirklich seine private und öffentliche Tätigkeit richtunggebend bestimmt, der steht in seinem Menschenwert nicht höher als der, den er vielleicht als „Proletarier“ verachtet, weil jener „ewig unzufrieden“ sei, wie er gedankenlos nachschwätzt — denn auch dieses „Gebildeten“ Leben und Werk war nichts anderes als die „ewig unzufriedene“ Jagd nach persö-

licher Besserstellung, eigener und nur eigener Nutzbarmachung seines Wissens. Und als Repräsentant solcher Lebensanschauung wird er durch sein Vorbild der Züchter jenes von ihm verachteten „Proletariats“, das in seiner, mit der seinen gleichen materialistischen Weltanschauung nur ein verhindertes Bürgertum ist, wie er nur ein verhinderter Proletarier wurde. Aber in welchem Verhältnis steht der Aufwand eines solchen Lebens zu seinem Ergebnis?

Wir sehen: Wenn das Ziel der Schularbeit nur Ausbildung ist, wird das Ergebnis nur Ausnutzung dieser Ausbildung sein. Wenn das Ergebnis der Schulbildung ein Mensch sein soll, der aus seiner höheren Kenntnis aller Dinge ein höheres und überpersönliches Verantwortungsbewusstsein haben soll — und nur dadurch erhebt sich der Mensch zur Menschenwürde — dann muss die Schule mehr als Ausbildung, dann muss sie Bildung vermitteln.

Wir wollen nicht kühne Behauptungen aufstellen, wir wollen nur anregen, dass jeder selbst schaue, welcher Typus von Menschen heute überwiegt — und wir werden bald sehen, dass der Weg, den wir lange geschritten sind, nicht hinaufführt auf den Gipfel, der die ewige Sehnsucht der Menschheit bleibt. Und so drängt sie sich heute verwirrt, stehen bleibend, nach neuen Wegen suchend, auf den Pfaden und steht sich selbst im Weg. Wer aber, wer wäre berufener, unter den Ersten zu sein, die nach neuen Wegen suchen, als jene, die durch ihre Berufung und ihren Beruf unserer Jugend zu Führern gesetzt sind?

Fragen an die Schule.

Wenn der geistig bestimmte, seelisch verantwortungsbewusste Lehrer also heute vor der Tatsache steht, dass wir zwar eine unverhältnismässig höhere Zahl schulgerecht ausgebildeter Menschen haben als je vorher, aber auch die Einsicht zugibt, dass unser gesellschaftliches und kulturelles Niveau im Ernst nicht höherentwickelt zu nennen ist als

früher (wo noch in jedem Bürgerhaus nicht nur Luxus, sondern echte Kultur und echter Geist zuhause waren), wenn er etwa die Verflachung sieht, die auf allen jenen Gebieten zu erkennen ist, in denen der Mensch seine freien Stunden verbringt (angefangen von der Literatur bis zu den Formen etwa des Karnevals, in denen heute der Rummel, der Betrieb an die Stelle geistvollen Witzes oder der Aufwand an die Stelle der Idee getreten ist), so wird er sich fragen dürfen, ob an solchen Entwicklungen wirklich die Schule gänzlich unbeteiligt sein kann und ob sie unberührt davon weiterleben kann. Er wird sich fragen dürfen, ob die Schule auf das Geschlecht, das eben durch die Hände ihrer Erzieher geht, Einfluss nehmen kann, um diese heute sichtbaren Erscheinungen wieder zu wandeln. Der Lehrer von heute wird aus seiner Kenntnis der Jugend, die vor ihm sitzt, gewiss nicht in den Fehler fallen, zu meinen, mit Aufsatzthemen über klassische Dramen oder Epen deren Freude an der Literatur heben zu können, denn die Bildung einer früheren Zeit bestand ja nicht in der Modebeschäftigung mit der zeitgenössischen Literatur (das gibt es auch heute gelegentlich gegenüber etwa einem buchhändlerischen „Schlager“), sondern sie bestand in dem gepflegten Bedürfnis des Menschen, sich mit den geistigen Erscheinungen seiner Zeit überhaupt auseinanderzusetzen.

Und die heutige Unbildung — auch weiter Kreise der sog. „Gebildeten“ — besteht darin, dass sie dieses Bedürfnis nicht haben, weil es nicht gepflegt, vielleicht nie geweckt wurde in ihnen, sodass sie sogar vor den geistigen Erscheinungen ihrer Zeit blind stehen oder sich einer — natürlich ihrem Stand entsprechenden — sehr vereinfachenden Schablone anschliessen . . . um dann das gemeinschaftliche Nachplappern irgendwelcher Parolen als geistige Gemeinschaft auszugeben und ernsthaft anzusehen.

Man kann mir einwenden, dass es denkende Kreise doch wohl gäbe, und Kenner werden sagen, es sei eine Tatsache, dass im einfachen Volk oft mehr Interesse für geistige Dinge zu finden sei — natürlich nicht allgemein und überall — als bei denen, von denen man es erwarten zu können meint. Das ist richtig. Es beweist nur, dass der Mensch heute so gut wie der Mensch früherer Generationen die Sehnsucht nach Erkenntnis in sich trägt. Wenn eine Ermüdung solch gewaltigen Ausmasses eingetreten ist, dass die bedrohlichen Erscheinungen sich schon statistisch erfassen lassen, so liegt die Ursache nicht etwa in der veränderten Wesensbedingtheit des Menschen, sondern sie liegt in der Ueberfütterung — man ist versucht zu sagen: — der systematischen Ueberfütterung des Menschengesistes mit Ballast, den er eigentlich hasst, aber mitschleppen muss.

Gefährdung durch die Quantität.

Und diese Ueberfütterung setzt nicht selten bereits in der Schule ein und häufig schon in frühen Jahren. Es verdiente wirklich nicht nur gesprächsweise diskutiert, sondern ernsthaft erwogen zu werden, ob die Lehrpläne da und dort nicht in einem Masse übersetzt sind, dass der normalbegabte Schüler seine volle Zeit und Kraft nur dazu braucht, den Stoff rein gedächtnismässig, mnemotechnisch, gehirnmmechanisch zu bewältigen — von innerer Verarbeitung kann da oft keine Rede mehr sein.

Aus einer Lateinnachhilfestunde, die ich zu geben hatte, erinnere ich mich, dass ich erschrak, in welchem Tempo die erste Lateinklasse den Stoff bewältigte; in meiner eigenen Schulzeit hatten wir für das gleiche Pensum bestimmt um die Hälfte mehr Zeit; und daneben musste der Schüler nach wenigen Monaten eine zweite Fremdsprache beginnen. Er hatte Mühe, nur zu lernen; zum innerlichen Verarbeiten fand er nicht die Zeit. Und auf meine Frage, wie denn die anderen mitkämen in der Klasse, sagte er mir, die

meisten hätten private Nachhilfestunden. Ich fragte mich: ist es wirklich der Sinn eines Unterrichts, ein Tempo zu halten, das einem Erwachsenen nicht leicht fiele, und das nur mit Hilfe allgemeiner Nachhilfestunden gehalten werden kann?

Der Einwand der Siebung, dass dadurch die Nachhinkenden, Minderbegabten ausgemerzt werden sollen, ist so verhängnisvoll wie nur möglich. Dieses Tempo halten am leichtesten die reinen Gedächtniskünstler durch — die von Natur aus nicht das Bedürfnis haben, etwas Neues zu verarbeiten; jene also, die bestimmt nicht die „Minderbegabten“ sind, leiden wohl am meisten darunter. Sie werden dank ihrer Jugend die Hetze wohl durchhalten, aber ihre Nerven werden bereits zu einer täglichen Höchstleistung angespannt, die ihnen einmal verhängnisvoll werden muss.

Und zu dem kommt oft genug noch die Konkurrenz zwischen den einzelnen Anstalten und die Groteske ereignet sich, dass als „Ausleseschule“ angesehen wird, was auf dem Gebiet des Sports als unsportliche Rekordzüchterei bezeichnet werden müsste.

Und das Ergebnis? Die Siebung mag glücken. Es mag auch — mangels Gegenbeweises — die Ueberzeugung aufrecht erhalten bleiben, dass wirklich die Untüchtigsten auf der Strecke geblieben sind. Aber jene, die in diesem Tempo durch die Mittelschule gehetzt worden sind und dann noch die Anforderungen der Hochschule kraft ihrer Jugend hinter sich gebracht haben, werden am letzten Tag ihres Schulbesuchs sich — bewusst oder unbewusst — schwören: nie wieder Buch! Die sind so gründlich weggezogen vom Geist, dass es Jahre braucht, vielleicht ein Leben, vielleicht ein besonders starkes Erlebnis, bis sie wieder zu etwas Wertvollem greifen. Bis dahin ist ihnen nur das Leichteste, Oberflächlichste gut genug. Und sie sind also gerade dann, wenn sie

beginnen müssten, nun kraft ihrer Ausbildung sich ins Leben hineinzubilden mit Leib und Seele und Geist, bereits zu müde dazu...

„Erziehung ist das Ziel der Schul, nichts anders.“

Wenn man sich verstiegen hat, gibt es nur ein Zurück zu einem Ausgangsweg; wehe, wenn dies „Zurück“ nicht mehr gelingt! Der Ausgangsweg ist bestimmt Pestalozzis alte Weisheit aus „Gertrud und Lienhard“: „Erziehung ist das Ziel der Schul, nichts anders!“ Nicht Quantitätsrekorde, nicht übertrainierte Gedächtnisse, nicht Ueberfütterung mit Ballast, der wie Blei mitgeschleppt wird, bis man ihn — endlich — abhängen kann!

Nicht Ausbildung allein kann das Ziel der Schule sein, sondern Bildung eines Menschen, der kraft dessen, was in ihn hineingebildet wird an Wissen, Erkenntnissen, Ahnungen, das Bewusstsein empfängt, dass Wissen etwas Notwendiges ist und eine Gabe ist, die verwaltet werden will mit treuem Gewissen — Bildung eines Menschen muss das Ziel der Schule sein, der kraft der Unterweisung, die ihm zuteil wird, zu der Erkenntnis kommt, dass jedes Wissen, das er empfängt, in ihm und von seinem Geist nachgebildet werden muss, und dass jede neue Erkenntnis ihn bilden muss — Bildung eines Menschen, der mit seiner und durch seine Bildung auch innerlich wächst, so weit wächst, dass aus seiner Bildung sich als natürlicher Prozess seine Verantwortung sich herausbildet, jene Verantwortung, die ihm sagt: Du bist ob deiner „Bildung“ nicht mehr, aber du hast wegen ihr grössere Pflichten gegen dich als Mensch und gegen die Gemeinschaft der Menschen.

Das allein ist Bildung — und aller andere Betrieb ist es nicht. Denn nicht die Methoden, sondern das geistige Ziel bestimmen

den Wert oder Unwert einer Bildungsarbeit. Und ein geistiges Ziel ist nicht mehr erreichbar, wenn das Gefäß zu klein ist für den „Segen“, der hineingestopft werden soll. Dann rächt sich die Materie „Stoff“, indem sie überquillt und zum Fluch wird. Denn auch das Wissen ist Materie, solange es nicht beseelt wird vom Geist, der allein zu bilden fähig ist. Wo aber der Geist — und nicht

der Gehirnmechanismus — die Bildung beherrscht, da weitet er mit seinem Wachsen auch das Gefäß, das ihn empfängt — und es werden weite Menschen aus solcher Bildung. Die Menge allein aber weitet nicht. Sie lässt die Enge enge sein und fließt nur über . . . bis eine von Wissen tiefende Welt in ihrer eigenen Wissenschaft erstickt: in einer Sintflut von Brei . . .

Walchwil.

Otto Michael.

Streit um Karl den Grossen

„Wir können der Welt nur gehören — sagt Moeller van den Bruck —, wenn die Welt uns gehört. Der umfassende (universale) Mensch will nicht nur von Menschen seinesgleichen, nicht nur von den eigenen Kampfgefährten und allgemeinen Gesinnungsgenossen, sondern von allen Menschen aufgenommen und verstanden werden . . . Es ist nur möglich, wenn er als einzelner gesammelt in sich trägt, was in der Menschheit um ihn her, im gesamten Leben, in seinem ganzen Volk und Zeitalter zerstreut liegt.“ Wie selten ein Deutscher hat Karl der Grosse diese Aufgabe erfüllt, das Gemeingut der deutschen Stämme vereint und die Grundlage für ein deutsches Volk geschaffen. Daher ist es zu verwundern, wenn just in unseren Tagen die schärfsten Angriffe gegen das Lebenswerk Karls des Grossen gerichtet werden, und zwar aus nationalsozialistischen Kreisen, die in dieser machtvollsten deutschen Persönlichkeit des frühen Mittelalters nur den „Schlächter der Sachsen“, den Vernichter der deutschen Freiheit, den Sklaven Roms erblicken wollen. Sehen wir uns diese drei Vorwürfe ein bisschen genauer an.

I.

Der Ausdruck „Sachsenschlächter“, den man heute dem grossen Karl anhängt, ist auf Rechnung des Blutbades in Verden an der Aller zu setzen. Was man dem römischen Reaktionskaiser Sulla auf Grund seiner blauen Augen ohne weiteres verzeiht, dass er 4000 gefangene Samniten niedermetzeln liess, ist bei Karl dem Grossen, der aus staatsmännischen Erwägungen handelte, ein schweres Verbrechen. Die Sachsen hatten sich meuchlings erhoben und das fränkische Heer, das zum Kampf gegen den gemein-

samen Reichsfeind zog, am Süntel hinterrücks überfallen, worauf der Gerichtstag von Verden folgte. Dabei sollen nun 4500 freie Sachsen hingerichtet worden sein.

Natürlich steht uns darüber keine Urkunde zur Verfügung, sondern nur Mitteilungen der *Mönchschroniken*. Nachrichten über Süntel und Verden finden sich in folgenden Chroniken: *Annales Amandi*, *Petaviani*, *Mosellani*, *Chronicon Moissiacense*, endlich die *Lorscher* und die sog. *Einhard-Annalen*. Nur diese beiden Annalen bringen bestimmte Angaben, die andern reden nur ganz allgemein von einer Schlacht, ohne eine bestimmte Zahl Opfer anzugeben. Es bleiben also die *Lorscher-Annalen* und die *Einhard-Annalen*, die allerdings nichts mit dem berühmten Biographen Karls zu tun haben.

Die *Lorscher-Annalen* erzählen zunächst von einem Sieg (!) der Franken über die Sachsen am Süntel. Darauf habe Karl rasch Truppen zusammengerafft, sei bis Verden vorgestossen, wo sich die Westfalen stellten und ihm alle Uebeltäter (*maleficiores*), die beschuldigt wurden, die *Rädelsführer* gewesen zu sein, zur Hinrichtung auslieferten. Die Zahl der Ausgelieferten wird hier auf 4500 angegeben. Widukind, der von allen als Hauptführer angegeben worden war, hatte sich durch die Flucht der Auslieferung entzogen. Die *Lorscher-Annalen* berichten jedoch nicht, dass eine Hinrichtung wirklich stattfand; die phrasenhafte Wendung kann sich nach dem Wortlaut, wenn sie überhaupt etwas besagt, ebenso gut auf die Auslieferung der *Rädelsführer* beziehen. Sie enthalten also nicht bloss Ungenauigkeiten neben sachlichen, wertvollen Mitteilungen, wie z. B. dem Vermerk, dass Gericht