

Aszetik und Pädagogik

Von Dr. J. W. J. Geerts M. S. C., Stein (L) Holland

(Anmerkung der Schriftleitung:) P. Geerts aus der Genossenschaft der Missionäre vom Heiligsten Herzen ist bekannt als langjähriger Herausgeber der aszetisch-mystischen Zweimonatschrift „Ons Geestelijk Leven“ und als Verfasser eines großen zweibändigen Werkes „De Dienende Pedagogiek“, zu dem man die ausführliche Besprechung von Prof. Dr. Dercx in diesem Hefte vergleichen möge. Nachstehende Ausführungen, die selbstverständlich als rein persönliche Meinungsäußerung des Verfassers zu betrachten sind, werden von der Schriftleitung veröffentlicht, um die Aussprache über das angeschnittene Problem und die von Geerts versuchte Lösung anzuregen.

Die Zeitgemäßheit eines Problems beruht mindestens auf zwei Gründen: Es ist zeitgemäß wegen der Aufmerksamkeit, die man ihm schenkt; es kann aber auch zeitgemäß sein wegen der Aufmerksamkeit, die es verdient, aber nicht findet. Was einem Bedürfnis entspricht, ist immer zeitgemäß, auch und besonders dann, wenn dieses Bedürfnis wenig empfunden und begriffen wird. Unsere Frage nach dem Verhältnis und Zusammenhang zwischen Pädagogik und Aszetik ist aus dem zweiten Grund aktuell.

Das „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“¹ ist ein Werk, dessen Herausgeber und Verfasser, was Gehalt und Umfang, Inhalt, klare Darstellung und äußere Aufmachung betrifft, uneingeschränktes Lob und Anerkennung verdienen, ein Werk, dessen Abhandlungen, wie niemand bestreiten kann, ebenso von katholischem Geist wie von ernster Wissenschaftlichkeit durchdrungen sind. Aber bei alledem ist es eine nicht zu leugnende Tatsache, daß in Artikeln, wie „Entwicklung“, „Erziehung“, „Hilfswissenschaften“, „Katholische Pädagogik“, „Moralpädagogik“, „Religionspädagogik“, „System der Pädagogik“, „Theologie und Pädagogik“, „Weltanschauung und Pädagogik“, die Aszetik ganz außer Betracht bleibt. Nicht nur daß der Art und dem Inhalt dieses Faches keine Aufmerksamkeit geschenkt wird, selbst der Name wird nirgends erwähnt. Nur der Artikel „Aszetische Erziehung“ macht in gewissem Sinne eine Ausnahme.

¹ Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster i. W., unter Leitung von Dr. Josef Spieler. Freiburg, Herder, 1. Bd. 1930, XVI S. u. 1344 Sp., RM 28.80; 2. Bd. 1932, XVI S. u. 1498 Sp., RM 32.—; im folgenden mit I oder II und Seite-, bzw. Spaltezahl zitiert.

Doch bei aller Hochschätzung der guten Absichten des Verfassers und der wertvollen Winke, die er für die Praxis der Kindererziehung gibt, kann man in einer für Katholiken so befremdenden Wortverbindung wie „Aszetische Erziehung“ schwerlich eine technische Bezeichnung sehen und noch weniger die enttäuschende Tatsache verschweigen, daß Lohmüllers Ausführungen auch nicht die schwächste Vermutung aufkommen lassen, daß es so etwas wie eine wissenschaftliche, philosophische oder theologische Aszetik geben könne. Die Redaktion des neuen Lexikons hat also augenscheinlich in den vielen, sowohl in- als ausländischen aszetischen Veröffentlichungen keinen Anlaß gefunden, das alte Lexikon von Roloff², insbesondere die darin stehenden Beiträge von F. X. Eggersdorfer über „Aszese und Erziehung“ zu revidieren und zu ergänzen. Doch waren diese Beiträge nur ein erster schwacher Versuch, in den Fragen „Aszese“, „Bedeutung der Aszese für die Erziehung“ und „Aszetische Methoden der Willensschulung“ einige Hauptbegriffe klarzustellen. Der Zusammenhang zwischen Pädagogik und Aszetik kommt nicht unmittelbar zur Sprache.

Wenn nun, wie wir sicher annehmen dürfen, der heutige Stand der Wissenschaft in beiden Lexiken getreu wiedergegeben ist, so ist es für jedermann auf den ersten Blick ersichtlich, daß die Frage, mit der wir uns hier beschäftigen, nicht die volle Aufmerksamkeit der wissenschaftlichen Welt gefunden hat und den Pädagogen so gut wie ganz entgangen ist. Doch geht es nicht an, alle Schuld an diesem so auffallenden Versäumnis den Pädagogen zur Last zu legen. Auch die Aszetik und die Aszetiker haben ihren Teil daran. Ihrem Wesen nach theologisch und rein katholisch, konnte die Aszetik an einer neutralen Universität keinen Lehrstuhl erobern; das ist verständlich. Aber auch die katholischen Universitäten und die Priesterseminare blieben ihr zum größten Teil verschlossen. Wurde ihr da und dort Eintritt gewährt, dann wurde sie nicht als vollwertig betrachtet; man schätzte ihren praktischen Nutzen mehr als ihren theoretischen und wissenschaftlichen Gehalt. Sie hat in der Welt der Wissenschaft keinen Namen und fand auch keine Gelegenheit, sich einen solchen zu schaffen. Man konnte sie mißachten, ohne sich dadurch selbst zu disqualifizieren. Dazu kommt, daß die Aszetik, die ihrem Wesen nach sowohl Grundsatzwissenschaft wie Seelenkunde ist, sich mehr auf die Pflege der Prinzipien verlegt als Seelenkunde getrieben hat. In der modernen

² Lexikon der Pädagogik, hrsg. von Ernst M. Roloff, 5 Bde. Freiburg, Herder, 1913/17.

psychologischen Bewegung hat sie jedenfalls nicht mitgetan. Nun mag es wahr sein, daß die moderne Struktur-, Persönlichkeits- und Ganzheits-Psychologie eine Rückkehr zur Psychologie der Moralisten und Aszetiker bedeutet; trotzdem, wer nicht mittut, schließt sich selber aus, und die wissenschaftliche Welt nimmt auf keinen Rücksicht, der sie zu negieren scheint. Die Aszetik wurde nicht anerkannt, weil sie nicht anerkannte, sie fand kein Interesse, weil sie selbst kein Interesse schenkte. Sie blieb zu konservativ in ihrem Stoff und ihrer Sprech- und Betrachtungsweise. Ein nichtkatholischer Pädagoge (F. W. Foerster) fand Anklang, weil er den ungeheuren Reichtum der aszetischen Literatur auf moderne Weise zu verwerten wußte. Die Aszetik selbst hat den Weg nicht gefunden, sich zu modernisieren und mit der modernen Wissenschaft auf gleichen Fuß zu kommen.

So ist es durchaus begreiflich, daß die moderne Pädagogik ihren Weg gehen konnte, ohne sich um die Aszetik zu kümmern; sie konnte sich der Aszetik gegenüber alles erlauben, sich sogar mit ihrem Inhalt bereichern und sie mehr oder weniger absorbieren.

Das lag und liegt sogar in der Linie der protestantischen Auffassung der Aszese. Die Protestanten „lehnen die römisch-katholische Aszese als äußerliche ‚Weltflucht‘ ab und stellen sie der nicht aszetischen, aber ‚innerlichen Weltüberwindung‘ des Protestantismus gegenüber. Grundsätzlich lassen sie Aszese nur als erzieherisches Mittel für den Unmündigen gelten, aber nicht als dauernde, der Sittlichkeit und Religion förderliche Übung auch des Mündigen zur Rein- und Starkerhaltung des Geistes, sowie zur Bewahrung und Förderung der Gottverbundenheit“³. Die „Aszetische Erziehung“, von der wir oben sprachen, ist also mehr mit der protestantischen als mit der katholischen Auffassung im Einklang; denn für uns ist die Gültigkeit der aszetischen Normen und Methoden nicht auf die mehr unselbständige Periode der Lebensentfaltung beschränkt, sondern bleibt auch auf die selbständigsten Lebensabschnitte ausgedehnt.

Was schließlich auf katholischer Seite das Interesse an der pädagogischen Bewegung und das Verlangen, sich zu beteiligen, bedeutend erhöhte, ist die sehr erfreuliche Tatsache, daß Inhalt und Ziel der Erziehung in den Brennpunkt der allgemeinen Aufmerksamkeit zu stehen kamen. Die Lebens- und Wertphilosophie trug viel dazu bei. Im Bewußtsein, über Wesenheit, Objektivität, allgemeine Gültigkeit, die Hierarchie und metaphysische Begründung der Lebenswerte Auffassungen und Einsichten zu besitzen, mit denen sie der Bewegung dienlich sein könnten, fühlten sich

³ E. Krebs im Lexikon für Theologie und Kirche I, Sp. 753.

die katholischen Gelehrten gedrungen, durch tiefgehende Kritik und positive Beiträge am Aufbau einer normativen Pädagogik mitzuarbeiten.

Zum Schluß dieser einleitenden Betrachtungen einige Zitate aus dem neuen Lexikon. Die Geisteshaltung der katholischen Pädagogen tritt hier deutlicher und autoritativer zutage, als sie ein außenstehender Beobachter beschreiben kann.

J. Spieler sagt: „Daß die ganze Pädagogik gesehen wird im Lichte der *Philosophia perennis*, die das alte platonisch-aristotelische Erbe in der klaren Form und Folgerichtigkeit des thomistischen Ausbaues festhält, erweitert und mit der fortschreitenden modernen Wissenschaft in lebendige Beziehung zu setzen sucht, daß die einzelne Tatsache an christlich katholischem Wertbewußtsein gemessen und die pädagogischen Aufgaben im Geiste katholischen Wertstrebens gelöst werden, bedarf in den Tagen allgemeinen Ringens um die Wertwelt und in einer Zeit, die sich des unlöslichen Zusammenhangs zwischen Weltanschauung und Pädagogik wieder bewußt wurde, keiner Begründung . . . Der einzelne dient um so vollkommener der Gemeinschaft, je stärker seine beste Sonderartung ausgeprägt ist“ (I, S. VIII).

„Im Kampfe gegen jenes Zerrbild pädagogischer Theorie, die sich in rein formaler, welt- und lebensabgewandter Begriffspalterei gefällt, sich in Utopien ergeht oder in reiner Technologie erschöpft, strebten wir mit eindeutigen Begriffen nach lebensnaher, gedanklicher Durchleuchtung und Klärung der Bildungs- und Erziehungsstatsachen und -aufgaben . . . Die auch im Vorwort zum ersten Band betonte klare weltanschauliche Stellungnahme ist allgemein begrüßt worden. Von Vertretern anderer Weltanschauungen wurde — von wenigen Artikeln spezifisch katholischen Inhalts abgesehen — dem ersten Bande volle Anerkennung gezollt und das alle positiven Kräfte Verbindende und Gemeinsame besonders betont. Der einzelne dient in der Tat um so vollkommener der Gemeinschaft, je stärker seine beste Sonderartung ausgeprägt ist“ (II, S. VI).

Die Beteiligung der Katholiken an der pädagogischen Bewegung ist hiernach eine bewußte und gewollte, zugleich loyale und selbstbewußte Mitarbeit. Sie haben sich den Begründern einer wissenschaftlichen Pädagogik angeschlossen und bieten alles auf, um die katholischen Eigenwerte zur Kenntnis und Geltung zu bringen.

„ . . . je stärker seine beste Sonderartung ausgeprägt ist!“ Siehe, das ist es gerade, was die katholischen Gelehrten nicht im Auge behielten. Unsere beste Sonderartung kommt am stärksten in der Aszetik zum Ausdruck. Da unsere Pädagogen davon nicht ausgingen, haben sie auch keine Rücksicht darauf genommen, von da her ihren pädagogischen Standpunkt zu bestimmen und Art und Inhalt, Begriff und Stoff der Pädagogik festzulegen. Die Aszetik ist ein theologisches Fach, ein Unterteil der theologischen Wissenschaften, der im System der Philosophie kein Gegenstück hat. Eine außerhalb des Glaubens aufgebaute Aszetik existiert nicht und

ist nicht bald zu erwarten. Es ist jedoch die Frage, ob das philosophische System keine Lücken aufweist und nicht zu seiner Vervollkommnung die Einfügung einer Aszetik erfordert. Auf diese Frage kann die Antwort für uns nur bejahend lauten, wenn wir uns auch nicht verhehlen, wie schwierig die Theorie und Praxis einer Aszese sein mag, die außerhalb der Offenbarung steht und keinen Anteil an den Wohltaten hat, die die Menschheit der Offenbarung verdankt. Doch am allerwenigsten ist der Katholik berechtigt, so zu tun, als ob er ebenso arm sei wie die andern. Mit der Tatsache der Aszetik muß er rechnen, da weder ihre Existenz noch ihre Existenzberechtigung in Frage gestellt werden kann.

Es ist nicht denkbar, auf einigen Seiten von dem gewaltigen Reichtum, der in der Aszetik beschlossen liegt, einen erschöpfenden Begriff zu geben. Wir erkennen gerne an, daß viel von ihrem Inhalt vielleicht besser in der Dogmatik und Moral untergebracht würde, und daß man die Aszetik nötigenfalls auf eine reine Methodenlehre des geistlichen Lebens reduzieren könnte; doch wir müssen uns beschränken und darum jegliche Streitfrage über das Verhältnis der Aszetik zur Dogmatik und Moral beiseite lassen. Die Sache ist übrigens nicht von überwiegendem Belang für die Bestimmung der Art und des Inhalts der Erziehungslehre. Die Aszetik — um von der Mystik zu schweigen — schließt die Reihe der theologischen Wissenschaften ab. Die Grenzen der Pädagogik werden immer durch die Aszetik mitbestimmt und sie ist auch der Weg, durch den und dem entlang die Pädagogik mit der Welt- und Lebenslehre, anders gesagt mit der Glaubens- und Sittenlehre in Verbindung kommt. Nachfolgend geben wir den Inhalt der Aszetik im Anschluß an die allgemeine Auffassung. Eine passende Einteilung scheint uns die folgende zu sein:

A. Allgemeine Aszetik: 1. Der Christ. 2. Das christliche Ideal. 3. Der christliche Weg oder die Methode.

B. Besondere Aszetik: 1. Seelenvermögen. 2. Tugenden. 3. Geistliche Übungen. 4. Ursachen und Einflüsse. 5. Stufen und Arten. 6. Stände und Vereinigungen.

Diese Einteilung ist nicht traditionell; aber einen festen und allgemein anerkannten Plan, ein Schema, gibt es in der Aszetik nicht. Die Reihenfolge der angeführten Hauptstücke ist in Anbetracht der Tendenz dieses Artikels von geringerer Bedeutung. Notwendig und genügend ist, daß sie in die Aszetik hineingehören und den geeigneten Platz darin finden.

Die Aszetik ist ihrem Wesen nach eine theoretische und praktische Ent-

wicklungslehre. Sie will den Gang des Christen zu seinem Ideal beleuchten und befördern. So umfaßt sie drei naturnotwendige Teile: der Christ, das Ziel und der Weg.

Der Christ ist der durch Christi Verdienst wieder in die Gotteskindschaft aufgenommene Mensch, ohne dadurch von der Begierlichkeit, einer Folge der Erbsünde, befreit zu sein. Leib und Seele, Natur und Gnade, eine Welt im kleinen, eine gestörte Harmonie.

Das Ziel, das Ideal des Christen, ist die Vollkommenheit: die totale Gottzugehörigkeit der reinen und befriedeten Seele; — die Liebe zu Gott, frei und losgelöst von allem, was sie hindern kann; — die unbedingte Übergabe und gänzliche Unterwerfung unter den Willen und das Wohlgefallen Gottes; — die Ähnlichkeit des Kindes mit dem Vater, des Jüngers mit dem einen Meister, der Christus ist; — der Christenmensch, voll Kraft, seine Aufgabe, seine Sendung, sein Lebensziel, Gottes Auftrag zu erfüllen; — die Überwindung von allem, was die Beschaulichkeit und Sammlung hindern würde; — die Rückkehr zur ursprünglichen Gerechtigkeit und sittlichen Unversehrtheit; — die wiederhergestellte Harmonie zwischen Leib und Seele, zwischen Seele und Gott.

Der Weg, das „Wie des Handelns“, gehört so sehr zum Wesen der Aszetik, daß einige sie kurzweg als die Methodik des christlichen Lebens und des geistlichen Strebens definieren. Die Aszetik als Strebe-Methode sagt nicht nur, wie man handeln muß, um vom Weg der Tugend und Vollkommenheit nicht abzuweichen, sie gibt uns auch die Mittel an, in der guten Richtung voranzuschreiten. Mit andern Worten, sie macht, soweit das möglich ist, das geistliche Leben zu einer Kunst. Sie lehrt uns, wie man anfangen muß aszetisch zu denken und zu urteilen, um darnach aszetisch zu fühlen, zu wollen und schließlich aszetisch zu handeln. Keine vollständige Aszetik ohne reiche Lebensmotivierung, ohne Paraenetik, ohne eine verstandesmäßig erleuchtete, aber nicht weniger auch das Gefühl erfassende geistliche Wertlehre. Wer für Tugend und Vollkommenheit kein Gefühl und keine Neigung hat, setzt sich dafür auch nicht in Bewegung und macht noch weniger mühsame Schritte, um sie zu erlangen. Die Aszetik muß die Werte, die in der Tugend liegen oder mit ihr in Zusammenhang stehen, sichtbar und einleuchtend machen, sie muß Lust und Liebe für sie wecken; denn mit der Liebe setzt jegliche Spontaneität des Lebens ein, und die Liebe selbst ist wertbelebend (Thomas v. Aqu., S. Th. I, II q. 56 a. 3 ad 1; vgl. q. 55 a. 1 ad 4).

Mit Recht sagt J. Lindworsky S. J.: „Das innere Willensleben kann nur durch Werte (Motive) beeinflußt werden“ (II, 1208). „Voraussetzung jedes spontanen Wollens ist das Bewußtwerden eines wertvollen Zieles. Es ist uns eine letzte Tatsache, die jederzeit zu beobachten und verstehend nachzuleben, aber weiter nicht kausal zu erklären ist, daß sich unser Streben ohne weiteres angesichts eines Wertes diesem zu-, angesichts eines Unwertes sich von diesem abwendet. Steigert sich der Wert des Zieles, so . . . wird das Wollen stets unbedingter . . . Dennoch zwingt kein endlicher Wert das Streben, sondern es kann bejahen und verneinen; es kann zwischen zwei gegebenen Werten ebensowohl den einen wie den andern wählen“ (II, 1301).

Wir können nicht in alle Einzelheiten eingehen; aber zur allgemeinen Strebe-Methodik gehören nach unserer Meinung auch Ausführungen über das Entstehen der Willensakte und Gewohnheiten, über das Werden des Charakters und der Persönlichkeit, die Notwendigkeit eines demütigen, großmütigen und festen Entschlusses, über die Umsicht und Stärke, das Opfer und die Liebe, die das Streben kennzeichnen müssen. Auch können die Entwicklungsmöglichkeit und Entwicklungspflicht nicht unbesprochen bleiben.

Die besondere Aszetik differenziert in gewissem Sinn den Christenmenschen, das Ideal und den Weg. Um mit dem Ideal zu beginnen, so ist gewiß zuzugeben, daß es durchaus nicht unmöglich ist, alles, was über Gebrauch und Entfaltung der Seelenkräfte vom aszetischen Standpunkt aus zu sagen ist, unter den verschiedenen Tugenden unterzubringen. Man denke nur an Wißbegierde, Neugierde und Bescheidenheit bei St. Thomas (II, II, q. 166—169). Wer sich aber vom reichen Inhalt der Aszetik von O. Zimmermann Rechenschaft gibt, besonders von dem, was er über das geistige, sinnliche und vegetative Leben des Menschen sagt, wird das Bedürfnis fühlen, namentlich wenn er den Kulturgütern des Gemeinschaftslebens die nötige Aufmerksamkeit schenkt, außer den Tugenden noch ein anderes Hauptstück zu suchen, unter dem das überreiche Material eingereiht werden kann. Unser Schema enthält 1. „Seelenkräfte“, 2. „Tugenden“. Man kann nach Belieben andere Haupteinteilungen wählen, wenn nur der zu behandelnde Stoff voll erfaßt wird. Zu ihm gehören alle Seelenkräfte, jede Anlage, alle Natur- und Kulturwerte. Über all dies muß sich die Aszetik aussprechen. Man füge noch „unbenannte“ Tugenden (vgl. II, II, q. 157 a. 2 ad 2) hinzu, wenn man will, aber ohne unvollständig zu sein, kann man keine weglassen.

Mit 3. „Geistliche Übungen“ und 4. „Ursachen und Einflüsse“ stehen wir bei der Detaillierung von Weg und Methode. Es geht hier eigentlich

um die bei der Entwicklung des Menschen mitsprechenden inneren und äußeren Faktoren, um deren Anteil an seinem Wachstum. Es handelt sich um Aktivität, Rezeptivität, Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit beim Entwicklungsprozeß.

Ursachen und Einflüsse sind: Gott, Christus, Maria, die Heiligen, die Mitmenschen, die niederen Wesen, mit einem Wort alles über, neben und unter uns, was Einfluß auf uns ausübt und dadurch unsere Entwicklung fördert. Gott nimmt dabei eine ganz besondere Stellung ein; denn so wie er auf uns einwirkt, kann es kein anderer, weder in der Ordnung der Gnade noch in der natürlichen Ordnung. Die Geschöpfe sind das, was man pädagogische Faktoren nennt: als solche wohl zu unterscheiden von den Gütern und Werten jeglichen Ranges, die das Leben nähren und Lebens- und Wachstumsmittel heißen können. Die pädagogischen Faktoren vermitteln die Nahrung, bringen sie bei, bieten sie an und trachten darnach, den Zögling in lebendigen Kontakt mit ihr zu bringen, damit er sie sich zu eigen mache und seine Entwicklung dadurch fördert. Die für die Entwicklung erforderliche Selbsttätigkeit, die die pädagogischen Faktoren zu erwecken suchen, kommt nur durch eine seelische Begegnung mit einem Gut oder Wert zustande. Ein Übergang von der Potenz zum Akt auf andere Weise ist undenkbar. Nur der erzieht den Menschen, der in ihm die zur Entwicklung nötige Selbsttätigkeit wachruft oder — was dasselbe ist — ihn mit einem Gut oder Wert in lebendigen Kontakt setzt und ihn so von der Potenz zu einem sein Wachstum fördernden Akt führt. Es ist eine Forderung der Lebensweisheit, die für die Entwicklung günstigen und ungünstigen Faktoren kennenzulernen, um sich den förderlichen hingeben und den nachteiligen entziehen zu können. Man könnte dieses die Organisation der äußeren Faktoren nennen.

Die geistlichen Übungen, wie Betrachtung, Gewissenserforschung, geistliche Lesung, Exerzitien usw., kann man mit F. X. Eggersdorfer (Roloff a. a. O. I, 242) als „die mittelbaren Willensübungen“ bezeichnen; doch will man sie richtig auffassen, muß man sie als Selbstunterricht, Selbstermahnung, Selbstermutigung, Selbstzurechtweisung, Selbstbestrafung usw. betrachten (vgl. J. Göttler I, 682—684).

Die „Stufen und Arten“ (5), „Stände und Vereinigungen“ (6) beziehen sich auf den Menschen, je nachdem man ihn als Individuum oder als Glied der Gemeinschaft betrachtet. Man unterscheidet drei Stufen: Anfänger, Fortschreitende oder Fortgeschrittene und Vollkommene. Es sind

Entwicklungs- oder genetische Typen, die sich nach ihrer Hauptsorge und nach ihrem Hauptmotiv voneinander unterscheiden (II, II q. 24 a. 7; q. 183 a. 4 etc.). Es sind ontogenetische Typen, denen man im Anschluß an St. Thomas phylogenetische Typen gegenüberstellen kann: so die Menschen des Alten und Neuen Bundes (I, II q. 107, besonders a. 1 und a. 4). — Die Arten der Menschen sind mannigfaltig. Der Aquinate unterscheidet zwei Persönlichkeitstypen, den tätigen und den beschaulichen; im gemischten Typ ist bald das eine, bald das andere Element vorherrschend (II, II q. 179 a. 2 ad 2 etc.). Thomas weiß, daß die einzelnen Menschen nach ihrer Anlage zur geistigen und sittlichen Entwicklung verschieden sind⁴; wir würden von Konstitutionstypen sprechen. Auf die zahlreichen modernen Typologien näher einzugehen ist unnötig. Alle wertvollen Resultate der wissenschaftlichen Forschung, die einen besseren Einblick in das konkrete Menschenwesen geben können, wird die Aszetik dankbar berücksichtigen; ihre eigenen Lehren können dann um so praktischer und infolge davon desto nützlicher sein.

An Ständen gibt es in der Kirche drei: außer dem des gläubigen Laien den geistlichen und den klösterlichen Stand. Die beiden letzten sind die durch Christus grundgelegte und durch die Kirche vollendete Organisation der äußeren Faktoren. Der geistliche oder priesterliche Stand ist wegen seiner Würde und der erforderlichen Tugend der höchste. Nach den Ständen verdienen die religiösen Vereinigungen eine ihrem Nutzen entsprechende Behandlung.

Das ist in großen Linien der Inhalt der Aszetik. Als praktische Wissenschaft sucht sie dem konkreten Menschen so weit als möglich den Weg zur Vollkommenheit zu weisen; mit anderen Worten: das Wachsen und Werden des geistlichen Menschen ist ihr Formalobjekt, das ihren Inhalt bestimmt und dem sie all ihre Aufmerksamkeit schenkt. Das Werden kann nicht vollständig betrachtet und gründlich studiert werden ohne allgemeine und besondere Darlegungen über das Subjekt, das Ziel und den Weg, d. h. über den Menschen, die Vollkommenheit und die Methode. Dabei kommen die Werte und Tugenden, die äußeren und inneren Faktoren zur Sprache.

⁴ S. c. Gent. II, 63; S. Th. I, II q. 51 a. 1; q. 63 a. 1; q. 95 a. 1; II, II q. 141 a. 1 ad 2; q. 156 a. 4.

Jedermann sieht, daß nach einer solchen Aszetik die Pädagogik, wenn sie nicht alles wiederholen will, nach Inhalt und Umfang nur bescheiden sein kann. Es fragt sich: wer hat das erste Recht?

In seinem Beitrag über „Aktivität“ (I, 28—30) setzt H. Schüßler in treffender Weise auseinander, daß „Unterricht und Erziehung um so wertvoller sind, je mehr sie die Aktivität des geistigen Ich in Anspruch nehmen“. In seinem Artikel über „Spontaneität und Rezeptivität“ (II, 1000 f.) fügt er folgendes hinzu: „Alle Gedanken und Gefühle müssen durch die Urkraft der Seele in uns gebildet werden. Unsere Seele ist in ihrem innersten Sein aktiv.“ Die Seele ist spontan und arbeitet „aus eigenem Antrieb oder Willen, aus eigener Kraft, selbständig“, hat die „Anregung eines Lehrers“ nicht immer nötig. „Vom pädagogischen Standpunkt aus ist die Aktivität der Passivität vorzuziehen.“ Der Erzieher hat nur eine ergänzende Aufgabe; seine Ergänzungshilfe ist nur dann zu schätzen, wenn sie dem Zögling nutzloses Suchen und Herumtasten erspart, schädlichen Störungen vorbeugt, Abweichungen verhindert und Rückfälle wieder gutmacht.

Im gleichen Sinne äußert sich der hl. Thomas: „Wissenschaft kann auf zweifache Art erworben werden, entweder durch Finden oder durch Erlernen. Die erste Art ist die primäre, die andere die sekundäre“ (III, q. 9 a. 4 ad 1). „So wie der Verstand das Wissen nicht nur durch eigenes Finden erwirbt, sondern auch durch die Belehrung, die von anderer Seite kommt, so wird dem Menschen auch beim Erwerb der Tugend geholfen durch Ermahnung und Führung, die ein anderer ihm erteilt. Diese hat er um so weniger nötig, je besser er zur Tugend veranlagt ist, wie er ja auch Belehrung von außen um so weniger notwendig hat, je scharfsinniger er ist“ (De virt. in comm. a. 9 ad 9). Der Lehrer oder Erzieher hat nur eine sekundäre Aufgabe. Die Eigentätigkeit ist für die Entwicklung von größerer Bedeutung als die Hilfe des Erziehers.

St. Thomas soll uns das noch deutlicher machen: „Wer unterrichtet, verursacht beim Zögling Kenntnisse, indem er ihn von der Potenz zum Akt bringt. Um dies zu verstehen, muß man bedenken, daß die Wirkungen einer äußeren Ursache zweierlei sind: einige kommen ausschließlich von der äußeren Ursache, wie z. B. die Form eines Hauses in der Materie allein von der Kunst verursacht wird. Andere hingegen kommen bald aus einer äußeren, bald aus einer inneren Ursache, wie z. B. bei einem Kranken die Gesundheit zuweilen durch ein äußeres Mittel, die medizinische Kunst, wiederhergestellt wird, und zuweilen durch ein inneres Prinzip, wenn er z. B. kraft der Natur gesund wird . . . Das äußere Prinzip, in diesem Falle die (medizinische) Kunst, wirkt nicht als Hauptursache, sondern zur Unterstützung der Hauptursache, d. h. des inneren Prinzips. . . . Ein Mensch, der unterrichtet, bietet nur eine äußere Hilfe, wie der Arzt, der heilt; aber wie die innere Natur Hauptursache der Heilung ist, so ist auch das innere Verstandeslicht Hauptursache des Wissens“ (I q. 117 a. 1).

Von den Willenshandlungen sagt der Aquinate, daß das äußere Prinzip nur mittels des inneren Ursache ist (I, II q. 75 a. 3 ad 2) und daß man den Willen eines anderen insofern bewegt, als man Ursache ist, daß etwas als ein begehrenswertes Gut erkannt wird (I, q. 3 a. 2). Dieses kann man entweder durch die eigene Person verursachen oder dadurch, daß man die Aufmerksamkeit des andern auf ein erstrebenswertes Gut lenkt,

oder indem man das Begehrenswerte eines Gegenstandes so hervorhebt, daß man in dem anderen das Verlangen nach dem Besitz weckt (I q. 106 a. 2; q. 111 a. 2; I, II q. 80 a. 2).

So ist also die Ursächlichkeit des inneren Prinzips, das im lebendigen und sich entwickelnden Wesen wirksam ist, stets primär und die Ursächlichkeit des äußeren Prinzips oder des pädagogischen Faktors stets sekundär. Es ist unpsychologisch, unwissenschaftlich und eine Verkehrung der Tatsachen, wenn man den äußeren Faktoren die Hauptrolle, den inneren die Nebenrolle zuteilt, der Erziehung den Vorrang vor dem Werden gibt und die Pädagogik über die Genetik stellt.

Mit Recht sagt F. X. Eggersdorfer, „daß die Jugenderziehung nur als besonders bedeutsame Epoche im Werden von Geistpersonen anzusehen ist“ (I, 698). Die Jugendlichen und Unmündigen, ja selbst die geistig noch nicht geweckten sind Hauptursache in ihrem Werdegang. Sie leben und wachsen. J. Spieler bemerkt: „In des Erziehers und Lehrers Hand sind all die jungen, schon bestimmten, aber doch noch bestimmbar Menschenkinder gegeben. Wie diese Knospen einst blühen werden, ihren Duft, ihre Farbe, das schaffen die geheimen Kräfte, die in ihnen walten. Es ist ihr eigener Saft, der zur Entfaltung treibt, aber wir Lehrer und Erzieher können dem Bäumchen den Ort auswählen, der Schutz und Gedeihen verspricht, können es hegen und pflegen, Schädlinge fernhalten und die notwendige Nahrung von außen zutragen, die Frucht ist nicht unser Werk“ (I, 644).

Alles Wachstum ist ein Überschuß von Leben, eine Folge von immanenten Wirkungen, deren Objekt und Subjekt das wachsende Wesen ist. Diesem Leben und Wachsen „dienen“ gibt der Erziehung ihr wahres Gesicht und macht ihr wahres Wesen aus. Es ist, wie F. X. Eggersdorfer sagt: „Nur jene Pflege, Bildung und Führung, die dem inneren Aufstieg sich entwickelnder Geistpersonen dient, kann Erziehung heißen“ (I, 647).

Wer dient, hat kein eigenes Ziel, sondern macht sich das Ziel des andern zu eigen. Das sogenannte pädagogische Ziel ist das Ziel der Zöglinge, das der Erzieher zu dem seinen macht. Wer Leben und Wachsen fördern will, muß allen natürlichen und sittlichen Gesetzen Rechnung tragen, denen das lebende und sich entwickelnde Wesen selbst unterworfen ist. Die sittliche und aszetische Ziellehre hat der Pädagoge oder die Pädagogik nicht mehr zu entdecken und aufzubauen; sie haben bereits ihren festen Platz in der allgemeinen Moral und Aszetik.

Wer dient, vermittelt denen, welchen er dient, Güter und Werte. Der Pädagoge vermittelt sie dem Zögling, um ihn in lebendigen und beseelten Kontakt damit zu bringen.

F. X. Eggersdorfer schreibt: „Bildung im Sinne einer Tätigkeit gefaßt, kann ganz allgemein als Beseelung der Begegnung eines leib-geistigen Wesens mit der Umwelt bezeichnet werden. Bilden ist also dann sowohl Fremdbildung wie Selbstbildung, aber immer mit dem Ziele, eine lebendige Hingabe des Ich an die objektive Welt zu erreichen“ (I, 354).

Dazu müssen wir bemerken, daß „Fremdbildung“ nur „Vermittlung“ von geistigen Inhalten ist, wie Eggersdorfer ja selbst sagt (I, 350), und Selbstbildung „die Wertverwirklichung im subjektiven Geiste“ (I, 670). Diesen Unterschied darf man nicht aus dem Auge verlieren. Es gibt aber eine Unterscheidung, die man noch strenger festhalten muß. „Die theistisch-metaphysische Auffassung der Erziehung unterscheidet in der Bestimmung menschlicher Entwicklung einen objektiven und subjektiven Faktor. Der Zustrom an objektiven Einwirkungen kommt aus dem ganzen Kosmos des Seienden. Die Natur, die Kultur und die — abgesehen von jeder gnadenhaften Offenbarung — in diesen beiden beschlossenen Ideen und Werte nehmen teil an der Gestaltung des ungeformten Lebens. Das All selbst ist sinnhaltig, ist Träger des ‚objektiven Geistes‘ und nicht erst die menschliche Gemeinschaft und Kultur“ (I, 671). Wir sind dankbar für die Unterscheidung zwischen einem objektiven und subjektiven Faktor und sind es auch dafür, daß Eggersdorfer eine zu enge Auffassung der objektiven Faktoren verwirft. Darin aber können wir ihm nicht beistimmen, daß er die Ideen und Werte einerseits und die Träger und Vermittler andererseits auf eine Linie stellt. Sicher, „Erziehung ist nichts anderes als die Teilhabe des subjektiven Geistes am objektiven Geist“, wenn man „Erziehung“ resultativ versteht und nicht conativ; doch dann ist „Erziehung“ eigentlich Wachsen oder Werden. Aber daß „der objektive Geist“ der „Erzieher an sich“ (I, 670) sein soll, ist unannehmbar: Güter, Werte, Ideen sind Nahrungsmittel, Lebensmittel und Entwicklungsmittel. Der Anteil, den sie an der Entwicklung des menschlichen Wesens, „an der Prägung seiner Form“ (Eggersdorfer) haben, ist von ganz anderer Art, ist viel größer und tiefer als der der pädagogischen Faktoren. Ohne die Güter und Werte ist alles Leben und Wachsen unmöglich. Ihr Vorhandensein ist Bedingung und Forderung aller Selbsttätigkeit und Spontaneität.

Damit kommen wir an die eigentlichen pädagogischen Faktoren. Um deutlich zu machen, was ein pädagogischer Faktor ist, glauben wir nichts Besseres tun zu können, als auf die zwei Eigenschaften hinzuweisen, die das natürliche Nahrungsmittel haben soll: das Nahrhafte und das Appetitanregende. Für Leben und Wachstum ist eigentlich nur der Nährwert von Belang. Jedoch dürfen wir das Anregende und Anlockende nicht unterschätzen; denn ihm ist es zu verdanken, daß die Speisen unseren Appetit reizen und uns zu ihrem Genuß veranlassen. Wir können auch noch auf zwei Eigenschaften der Heilmittel hinweisen: sie müssen heilkräftig sein, d. h. geeignet, den Patienten gesund zu machen, zugleich aber müssen sie so zubereitet werden, daß der Kranke sie auch nimmt. Man „vergoldet“ die Pillen. Geschieht das nicht im stofflichen Sinn, dann müssen Arzt und

Pfleger für eine figürliche Vergoldung sorgen. Das Pädagogische liegt in der Richtung des Vergoldens oder schmackhaften Zubereitens. Pädagogisch ist ein Faktor dadurch, daß er vermittelt. Er ist nicht pädagogisch wegen des Objekts der Vermittlung, sondern wegen der Art und Weise derselben. Erfolgt die Vermittlung so, daß der Zögling in lebendigen Kontakt mit dem Objekt gesetzt und seine Potenz zum Akt gebracht wird, dann sind die Forderungen der Pädagogik erfüllt. Vom Objekt der Vermittlung hängt es ab, ob die zu erreichende Selbsttätigkeit für die Entwicklung zweckentsprechend ist; von der Art und Weise, ob die Selbsttätigkeit überhaupt erreicht wird. Wie die Selbsttätigkeit sein muß, um zweckentsprechend zu sein, zeigt uns die Entwicklungslehre, die Genetik, Aszetik — wie sie zu erreichen ist, sagt uns die Pädagogik.

Die Pädagogik ist die theoretische und praktische Wissenschaft über das Erreichen der für die Entwicklung zweckmäßigen Selbsttätigkeit. Sie betrachtet die für die Entwicklung zweckmäßige Selbsttätigkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer Erreichbarkeit. Die Selbsttätigkeit an sich und alles, was dazu gehört — Subjekt, Objekt, Gehalt, Grad, Werte usw. —, ist reines Materialobjekt der Pädagogik, Formalobjekt dagegen anderer Wissenschaften.

„Dreifacher Natur sind die Faktoren, die das Wachstum des Zöglings formend beeinflussen: sachliche Umwelt, Personen in ihrem Tun mit bewußter, aber ohne Erziehungsabsicht vollzogener Tätigkeit, Personen, die bewußt und mit ganz bestimmter erzieherischer Absicht sich dem Zögling nähern“ (J. Spieler II, 1069). Die pädagogische Einwirkung kann eine materielle und eine formelle sein, sei es bewußt oder unbewußt. Das Bewußtsein ist keine notwendige Eigenschaft. Nicht die Verantwortlichkeit, sondern ihre Zielgerichtetheit macht eine Einwirkung erzieherisch. Es schadet der Einwirkung und dem Einfluß nicht, wenn jemand, ohne es zu beabsichtigen und zu ahnen, ein gutes Beispiel gibt. Die Erbauung, die von ihm ausgeht, wird dann nur um so größer sein. Das Wohnungsproblem ist von sittlicher Bedeutung, auch wenn die Not Folge einer Naturkatastrophe ist. Erforderlich und genügend ist nur das eine, daß die Reaktivität des Zöglings angeregt wird; ob dieses durch persönliche oder sachliche Faktoren geschieht, ist gleichgültig. „Der Pädagogismus, der das gesamte Menschenleben durch bewußte, planmäßige Erziehung allein glaubte meistern zu können, ist heute als eine bloße Durchgangsstufe des

pädagogischen Denkens im allgemeinen erkannt und in maßgebenden pädagogischen Forscherkreisen überwunden“ (Grunwald I, 888). Wir meinen mit F. Schneider, „daß die Erziehung nicht nur Aufgabe, sondern auch Gegebenheit ist . . . Die Analyse des Phänomens ‚Erziehung‘ führte dazu, daß manche den bisherigen engen Erziehungsbegriff (Erziehung = absichtliche, planmäßige, formende Einwirkung des reifen Menschen auf den jungen) aufgaben zugunsten eines weiteren (I, 492; vgl. Eggersdorfer I, 688). Wir nehmen die Erziehung im denkbar weitesten Sinn des Wortes und sehen diese Auffassung im gewissen Sinne als Rückkehr zur kirchlichen Einstellung an⁵.

Wenn wir die Pädagogik eine normative Wissenschaft nennen, dann bedarf es keiner Erklärung dafür, daß die Normen nur für diejenigen gelten, die sich bewußt und absichtlich der Erziehung widmen. Aber wir dürfen es nicht verschweigen, daß für uns die Pädagogik nicht im sittlichen Sinne normativ ist — was bei unserer Auffassung nicht einmal möglich ist —, sondern nur in dem Sinne, in dem jede praktische Wissenschaft normativ ist, d. h. Regeln aufstellt, um das beabsichtigte Ziel zu verwirklichen oder zu erreichen.

Die Auffassung Eggersdorfers ist eine andere. Für ihn ist „die Erziehungslehre nicht nur eine deskriptive, sondern ebenso eine normative Disziplin. Sie hat darzustellen, was in der Erziehung geschehen soll, und hat somit Ziele der Erziehung aufzuweisen.“ Er spricht von „weltanschaulicher Grundlegung der Pädagogik“ und vertritt eine theistisch-metaphysische Anschauung, die in der Erziehung nicht einen rein natürlichen Prozeß, sondern vielmehr eine sittliche Aufgabe sieht (I, 698, 671—673). Er stimmt darin überein mit Mausbach: „Ethik ist Grundwissenschaft für die Pädagogik in dem Sinne, daß sie dieser organisch, d. h. normierend und befruchtend nahe steht. Diese Art von Abhängigkeit der Pädagogik könnte nur bestritten werden, wenn Pädagogik bloße Technik oder formale Methodenlehre oder Tatsachenwissenschaft (Geschichte, Schulkunde usw.) wäre“ (I, 709).

Darnach hat es den Anschein, als ob wir mit Eggersdorfer und Mausbach in diametralem Widerspruch stehen und „im Kampfe gegen jenes Zerrbild pädagogischer Theorie, die sich in reiner Technologie erschöpft“ (J. Spieler II, S. VI), scheinen wir Überläufer zu sein, die die katholische Front verlassen haben, um es mit dem Feinde zu halten. Huldigen wir nicht dem pädagogischen Formalismus, von dem J. Schröteler spricht? (II, 1269.)

⁵ Vgl. G. Grunwald I, 883; L. Bopp, Die erzieherischen Eigenwerte der katholischen Kirche, 1928, S. 10.

In Wahrheit ist es anders. Wer die Artikel von Eggersdorfer über „Erziehung“ und „Erziehungsziel“ genau analysiert, wird zur Überzeugung gelangen, daß seine Betrachtungen und Beweisführungen unmittelbar nur den normativen Charakter der Werdelehre dartun und daß er den normativen Charakter der Erziehungslehre nur dadurch gelten lassen kann, daß er die Erziehungslehre zu Unrecht mit der Werdelehre identifiziert. Zum Beweis wollen wir diesen einen Satz anführen: „Das Erziehungsziel muß als Norm des menschlichen Werdens im göttlichen Willen gesucht werden“ (I, 699).

Was Mausbach betrifft, so sind wir ihm besonders dankbar für folgende Bemerkung: „Die pädagogische Arbeit steht noch inniger unter dem Einfluß der Ethik als die pädagogische Wissenschaft“ (I, 709). Für uns ist der Unterschied zwischen Theorie und Praxis von höchster Bedeutung. Die pädagogische Wissenschaft ist für uns eine reine Technik und Methodik. Sie steht außerhalb der Ethik oder katholischen Moral, ist von rein psychologischer Art und lehrt aus einfacher Menschenkenntnis handeln und einwirken. Diese Auffassung glauben wir bei L. Bopp wiederzufinden, wo er von Katechese spricht und sagt: „Obgleich es sich hier wesentlich um übernatürliches Wissen und Tun handelt, ist doch der rationelle Weg, die Methode, durch die Gesetze der Psychologie . . . schlechthin bedingt“ (II, 1101). Die Moral betrachtet die menschlichen Handlungen mit Rücksicht auf ihre Geeignetheit, uns zu Gott und Seligkeit zu führen; die Aszetik betrachtet sie unter dem Gesichtspunkt ihrer Geeignetheit, uns zu den Gipfeln der Vollkommenheit zu führen; die Pädagogik bezüglich ihrer Erreichbarkeit durch äußere Faktoren. Die Erziehungslehre hat die Entwicklungslehre nicht zu wiederholen; das ist vollkommen überflüssig; es ist sogar nachteilig, weil sie, wie wir noch sehen werden, die vollständige Entwicklungslehre nicht verarbeiten kann und von ihrem eigenen Objekt abgelenkt wird. Es ist unwissenschaftlich, die Genetik als selbständiges Fach auszuscheiden, weil die Wissenschaft die Hierarchie der Werte zu respektieren hat und Leben und Entwicklung der Erziehung gegenüber primäre Rechte haben.

Wenn nun jemand, durch seinen „Heilswillen am werdenden Menschen“ dazu getrieben, seine pädagogische Wissenschaft in den Dienst der Entwicklung des Menschen stellt, dann bleibt seine Wissenschaft innerlich rein psychologisch, ontisch und neutral; aber seine Erziehungsarbeit, formell neutral, wird moralisch, aszetisch, katholisch durch den Inhalt, den er den

Lebenstätigkeiten des Zöglings gibt. Moral und Aszetik schreiben ihm das Programm vor, das er verwirklichen helfen muß, zeigen ihm die Lebensquellen, zu denen er führen muß, die Lebensmotive, zu denen er begeistern muß, die Lebens- und Wachstumsmittel, die er anwenden lassen muß. Der Helfer des werdenden Menschen muß allen moralischen, aszetischen, psychischen und psychologischen Gesetzen Rechnung tragen, unter denen die Hauptursache, der Zögling, steht. Die praktische Erziehung wird also bestimmt und befruchtet nicht durch eine normative Pädagogik, die ein Unding ist, sondern durch die Aszetik, die mit der Moral und Dogmatik aufs engste verbunden ist.

Nichts scheint törichter, als diese Auffassung zu einem formalistischen und funktionalistischen Irrtum stempeln zu wollen. Wer dies tut, hat den Formalismus und den Funktionalismus nicht verstanden.

Man lese nur, was J. Schröteler in seinem Artikel über „Weltanschauung und Pädagogik“ so deutlich auseinandersetzt: „Eine völlige Unabhängigkeit des Erzieherischen von der Weltanschauung behauptet die Nohlsche Schule, nach der das Ziel aller Erziehung die autonome Stellungnahme des Zöglings zu den Gütern, geistigen Mächten usw. ist. Sie hat daher nicht zu diesen Mächten zu erziehen, sie hat sie nur vor dem Zögling auszubreiten und ihn anzuleiten, selbst, seiner Anlage und seinen Kräften gemäß, Stellung zu ihnen zu nehmen. Die so aufgefaßte Pädagogik soll überweltanschaulich sein; ihr Angelpunkt liegt allein im Zögling und seiner Autonomie. — Demgegenüber wird darauf hingewiesen, daß man so zunächst zu einem reinen pädagogischen Formalismus und Funktionalismus komme, da man ja eine prinzipielle, in sich inhaltslose Haltung (Autonomie) erzeugen wolle. Ein solcher Formalismus müsse aber naturgemäß dem gleichen kritischen Bedenken unterliegen, wie etwa der Formalismus in der Ethik. Wenn man eine solche formale Seite aus dem Pädagogischen auch abstrahieren könne, so sei in concreto die Erziehung die Herstellung eines Bezugs zwischen Zögling und Gütern ... Die Nohlsche Autonomie ist ... selbst klarer Ausdruck einer anthropozentrisch-subjektivistisch-funktionalistischen Weltanschauung“ (II, 1269).

Mit der theoretischen und praktischen Wissenschaft der technisch richtigen Beeinflussung kann man jedem Werden des Menschen dienen, sowohl in heteronomer als in autonomer, sowohl in theo- als in anthropozentrischer Richtung. Nicht die Pädagogik, sondern die Weltanschauung, speziell die Aszetik, hat sich über diese Richtung auszusprechen und sie konkret zu bestimmen. Formalismus und Funktionalismus berühren in erster Linie die Lebens- und Entwicklungslehre; der Pädagogik können sie nur dienen: „eine prinzipielle, in sich inhaltlose Haltung (Autonomie) erzeugen“. Wir gehören zu den Antipoden einer anthropozentrisch-subjektivistisch-funktionalistischen Weltanschauung. Einer von den Gründen, warum wir die

Pädagogik auf eine reine Kunst des Erreichens und eine reine Psycho-technik einschränken, ist gerade der, daß wir den vollen Inhalt der katholischen Weltanschauung, ihrer Lebens- und Entwicklungslehre retten wollen.

Nur die Trennung von Pädagogik und Entwicklungslehre kann uns vor Unvollständigkeit bewahren in der Erkenntnis des Lebensinhaltes, den wir dem Zögling zu geben, und der Stellungnahme, die wir in ihm zu wecken haben.

Wir zitieren nochmals J. Schröteler: „Weltanschauung ist eine Schau, ein Erfassen, Begreifen der Welt, d. i. der Gesamtheit der Dinge, in ihrem Sein und Sinn, in ihrem Ursprung und Ziel, ihrem Wert, ihren Bedürfnissen und Forderungen. Diese Schau, die bei der wahren Weltanschauung auf objektiven Gründen beruht, kann naiv und vorwissenschaftlich, aber auch reflex philosophisch gewonnen sein. Aus ihr ergibt sich unmittelbar eine Haltung zur Welt, eine wertende Beurteilung ihrer Teile und ihres Ganzen, die für das praktische Tun von entscheidender Bedeutung ist“ (II, 1265).

Wir sind der Ansicht, daß die ganze Aszetik sich unmittelbar aus der Weltanschauung ergibt und viel mehr Inhalt hat, als J. Schröteler mit „Haltung zur Welt“ und „wertende Beurteilung“ bezeichnen kann. Im Zusammenhang mit der Moral umfaßt sie „alles, was für das praktische Tun von entscheidender Bedeutung ist“. Wer die Aszetik ausschaltet, um die Pädagogik in direkte Verbindung mit der Weltanschauung zu bringen, kommt meistens nicht weiter, als daß er einige ungenügende Begriffe über bestimmte Tugenden gibt, die zur Not kaum ausreichen, um den sogenannten Berufspädagogen eine erste Orientierung zu geben, mit der sie an der Bildung von mehr oder weniger edlen Naturmenschen oder höchstens von Anfängern im christlichen Leben mitwirken können. Wer die Aszetik ausschaltet, verschließt die Wissenschaft der Heiligen mit sieben Siegeln, darf nicht an die Ausbildung von Seminaristen und Ordensleuten denken und muß sich für unbefugt halten, Christen bei der Erstrebung ihres christlichen Ideals behilflich zu sein.

Allein die Trennung von Pädagogik und Aszetik kann uns vor allem Schein und jedem Vorwurf von Pragmatismus und Relativismus bewahren. „Die Kirche“, sagt L. Bopp, „begegnet der großen Gefahr unserer Kultur und Erziehung, daß die Achtung vor dem Objektiven verschwindet und alle Kulturgüter zu bloßen Bildungsmitteln für das Subjekt herabsinken“ (II, 36). Wer aber die Entwicklungslehre oder Aszetik in die Pädagogik aufnimmt, hat es sich selber zuzuschreiben, wenn man seiner Lehre nur

praktische und relative Werte zuerkennt. Er wird gewiß weniger Widerspruch finden und Lob von vielen Pragmatisten und Relativisten ernten, aber er beeinträchtigt die Objektivität und allgemeine Gültigkeit, auch wenn er dieses gar nicht beabsichtigt und öffentlich dagegen protestiert. Das ist vielleicht einer der Gründe, warum das Glaubensbekenntnis von Foerster vielen nicht unverdächtig erscheint. Die Aszetik hingegen wird über jeden Verdacht des Pragmatismus und Relativismus erhaben sein, da jedermann ihren Objektivitäts- und Einheitlichkeitscharakter klar erkennt.

Die Scheidung kommt beiden Wissenschaften zugute. Jede praktische Wissenschaft hat vor allem den Weg und die Mittel zur Erreichung oder Verwirklichung ihres eigenen Zieles zu bestimmen. Und so liegt die vornehmste Aufgabe der Pädagogik im Aufweis und der Erklärung ihrer Erziehungsmittel. Aber „Erziehungsmittel“, so klagt J. Göttler ganz mit Recht, „ist ein heute theoretisch vernachlässigtes Kapitel“ (I, 682). Allzu häufig rechnet man zu den Bildungsmitteln sowohl die „Akte des Bildlings“ als die „Akte des Bildners“, sowohl die Mittel, die der Erzieher anwenden läßt, als jene, die er selber anwendet (I, 683 u. 375). Man schreckt nicht einmal davor zurück, das Hl. Altarsakrament ein Erziehungsmittel zu nennen, obwohl Christus selber es deutlich als ein unentbehrliches Lebens- und Wachstumsmittel bezeichnet hat. Die Trennung bindet die Pädagogik an das, was J. Spieler „die Kernfrage“ (II, 534) nennt, und was man unter dem Namen „pädagogischer Akt“ zusammenfassen kann (I, 26). So kommt die Pädagogik zu sich selbst und kann sich selbständig entwickeln. — Die Aszetik ihrerseits kann nur dabei gewinnen, wenn mancher katholische Gelehrte sich gezwungen sieht, seine Fähigkeiten und Kräfte, sein ausgedehntes und tiefes Wissen in ihren Dienst zu stellen. Sie wird die Probleme auf moderne Weise formulieren und bei ihrer Lösung den durch die moderne Wissenschaft errungenen Ergebnissen mehr Rechnung tragen. Sie wird dadurch im Ansehen steigen und unter den theologischen Wissenschaften den ihr gebührenden Platz erhalten. Gegenüber ihrem Reichtum wird die Armut der nur natürlich verstandenen Entwicklungslehre stark in Erscheinung treten. Die Katholiken werden um so eher einsehen, welche Torheit es ist, die Jugend und die Menschheit von allen Übeln heilen und mit rein natürlichen Mitteln zur Vollkommenheit führen zu wollen. Die Nichtkatholiken und Ungläubigen sollen sich trösten mit dem Gedanken, daß sie mit dem Bestreben, ihre Pädagogik zu säubern und alles, was zu der für die Entwicklung zweckmäßigen Selbsttätigkeit

gehört, zu einem neuen Ganzen zusammenzufassen, ihre Armut nicht im geringsten vergrößern, sondern nur den Wahn verlieren, reich zu sein. Es ist besser und ehrlicher, die eigene Armut offen zu bekennen, als wertloses Papier in Umlauf zu setzen.

„Nur eine Weltanschauung, die von der objektiven Gültigkeit ihrer Anschauung und deren Notwendigkeit überzeugt ist und diese Überzeugung zu erweisen vermag, hat ein Recht, Kinder und junge Menschen für sich zu erziehen, da nur sie echt pädagogische „Vorwegnahmen“ zuläßt (Schröteler II, 1270). Wir sind der Ansicht: daß auch Erwachsene niemals zu alt sind, zu lernen und formenden Einfluß zu erfahren, und daß Priester und Missionäre sich nicht nutzlos ihrer Bekehrung widmen; — daß den sogenannten „echten pädagogischen Vorwegnahmen“ in einer aus der Weltanschauung abgeleiteten und die Lebensbetrachtung krönenden Entwicklungslehre der rechte Platz angewiesen wird; — daß infolgedessen die allgemeine und besondere normative Pädagogik das unentbehrliche Bindeglied ist zwischen der Weltanschauung und der Entwicklungslehre; — und daß schließlich nur eine von ihrer objektiven Gültigkeit überzeugte normative Genetik das Recht zur Erziehung hat. In der Aszetik — das ist der Name, den wir Katholiken der normativen Genetik geben — ist der Reichtum der Kirche an Normen, Mitteln, Motiven für die Lebensentfaltung niedergelegt. Diese sind für alle dieselben. Weder für sich noch für andere kann der Erzieher eine davon missen. Wie der Reichtum auf verschiedene Weisen verwandt und nach den Bedürfnissen der einzelnen Personen gebraucht werden soll, hat die besondere Aszetik zu lehren. Die Pädagogik hat nur eine Aufgabe, der Aszetik und dem Zögling zugleich zu dienen, indem sie den Zögling mit dem aszetischen Reichtum in lebendigen Kontakt bringt, was dasselbe ist wie die Weckung der für die Entwicklung zweckmäßigen Selbsttätigkeit. Die Pädagogik ist die Methode der Fremdbewegung, eine sekundäre Wissenschaft, die von der Aszetik, der Methode der Selbstbewegung, notwendigerweise abhängig ist.