

Gestalten fühlten sich gewiß auch gerade ihrer Zeit verpflichtet, aber sie waren ihr nicht verhaftet, dienten ihr, waren aber nicht ihre Knechte, weder einer alten noch einer neuen Zeit.

So werden wir auch der Frage dieses Aufsatzes antworten: Soweit es gilt, »bürgerlichen Menschen« dienend auf dem Weg zum Heil zu helfen, wird die Seelsorge dies in verstehender Weise tun, solange sie eben diese Menschen vorfindet. Sollte aber irgendwie ihr eigenster über Zeit und Raum erhabener Besitz und damit ihre eigene ihm entspringende Kraft im langen Mühen um diesen Menschen überfremdet worden, also selbst in etwa verbürgerlicht worden sein, dann wird sie sich davon lösen, auch wenn es ein schmerzliches Abschiednehmen bedeutete, mag dies liebgewonnene persönliche Lebensgewohnheiten, bestimmte Seelsorgsmethoden oder auch Gedankengänge betreffen.

Gegenwartsnahe Werte in der Jesuitenpädagogik

Von Josef Schröteler S. J.

Wer die pädagogischen Bestrebungen unserer Tage in den verschiedenen Ländern überblickt, kann an der Tatsache nicht vorbeifahren, daß man weit- hin den mit großem Elan vorgetragenen Reformbestrebungen der letzten Jahr- zehnte mit immer stärker werdender Zurückhaltung begegnet. Man scheint jetzt von Tag zu Tag klarer einzusehen, daß jene sich überstürzende Reformmut gewiß im einzelnen manches Beachtliche und Lebenskräftige gezeitigt hat, daß aber, aufs Ganze gesehen, der Erfolg kaum in einem geraden Verhältnis zur auf- gewandten Mühe steht. Der Grund für solche Zweifel und Bedenken dürfte darin zu suchen sein, daß man mehr und mehr die alte Wahrheit wiederentdeckt, es komme wie bei aller aufbauenden und schöpferischen Leistung weniger auf die Trefflichkeit des Details als auf den richtigen Ansat und vor allem auf den klar durchgeformten Grundriß an. Damit wird aber die Besinnung auf die Bildungs- arbeit mehr vom zeitgeschichtlich Wechselnden auf die überzeitlichen, dauernden Grundlagen verwiesen.

Es brauchte geraume Zeit, bis sich die Konstruktionsfehler unseres Bildungs- wesens so enthüllten, daß sie nicht mehr übersehen werden konnten. Erst dauern- der Mißerfolg und laute Klagen, die infolgedessen von zahlreichen Beteiligten erhoben wurden, führten zu ernster Besinnung und gaben dem von der Be- geisterung für das Neue geblendeten Blick jene schlichte Einfachheit wieder, mit der eine echte, an den objektiven Tatbeständen ausgerichtete Kritik möglich wurde.

Bei solcher um das wahre Gesicht der Bildungsarbeit sich mühen- der Über- legung »entdeckt« man nun in steigendem Maße Bildungsideen der Vorzeit und findet, daß ihnen mehr Beachtung geschenkt werden müsse, als ein reform- freudiges, fast nur Gegenwart und Zukunft zugewandtes Zeitalter für nötig erachtet hatte. Um nur ein Beispiel für solche Umkehr zu nennen: Der Ham-

burger Pädagoge W. Flitner hat vor kurzem in der »Erziehung«¹ einen lefenswerten Aufsatz: »Grundlegende Geistesfchulung – Beitrag zur Theorie der höheren Schule« gefchrieben, in dem er gleich anfangs bemerkt: »Die jüngere Didaktik hat ſich zum Teil mit den Erziehungsabſichten der Schule, den ‚Bildungs-idealen‘ beſchäftigt, zum Teil mit der Psychologie des Lehrens und Lernens und damit zuſammenhängenden Methodenfragen. Worin die Subſtanz der Geiſtesſchulung liegt, das iſt ſelten zum Gegenſtand der Unterſuchung gemacht worden, gerade die Frage, welche bei den alten Didaktikern das Weſen des Nachſinnens bildete.«

Bei ſolcher Sachlage iſt der Kenner der Geſchichte des Bildungswefens kaum überrafcht, daß mehr und mehr Grundſätze ausgeſprochen werden, die ſchon einmal nicht nur theoretifch, ſondern vor allem praktiſch als Baugesetze eines umfaſſenden Schulwefens eine bedeutende Rolle geſpielt haben: wir meinen die Grundideen deſſen, was man gemeinhin Jeſuitenpädagogik nennt, genauer geſagt, der »Ratio ſtudiorum der Geſellſchaft Jeſu«.

Wenn im Folgenden einiges zu dieſen Grundideen geſagt werden ſoll, ſo beſchränken wir uns auf das ſog. »mittlere Schulwefen«, alſo auf die »höheren Schulen« unſeres Sprachgebrauchs. Es muß von vornherein einem drohenden Mißverſtändnis begegnet werden: Es iſt keineswegs unſere Meinung, als könne man dieſe Studienordnung heute einfachhin wieder erneuern. Dafür haben ſich die Zeiten und ihre Bedürfniſſe zu grundlegend gewandelt. Die »Ratio ſtudiorum« iſt, daran kann kein Zweifel ſein, aus dem Geiſt des erſten Humanismus geboren. Sie entſtammt Verhältniſſen, die viel einfacher, überſichtlicher und einheitlicher waren, als das ſo ſtark in die Breite und das einzelne ausgewachſene geiſtige Leben unſerer Tage. Der junge Menſch von heute muß aber für die Aufgaben ſeiner Zeit herangebildet werden. Allein er iſt und bleibt doch ein Menſch, ſeine Grundſtruktur ändert ſich nicht. Und es fragt ſich, welcher Art Bildungsarbeit ſein müſſe, um dieſer »ewigen« Menſchennatur zu entſprechen. Zur Beantwortung einer ſolchen, zweifelſohne bedeutungsvollen Frage kann, wie uns ſcheinen will, eine Analyſe der »Ratio ſtudiorum« einiges beitragen. Man wird dazu allerdings Zeitbedingtes von dauernd Gültigem trennen müſſen.

Eben iſt ein umfaſſendes, quellenmäßig gearbeitetes Werk über die »Ratio ſtudiorum« erſchienen, das willkommenen Anlaß gibt, auf einige ſolcher auch heute entſcheidender Bildungsideen hinzuweiſen. Es iſt das Buch des Amerikaners Allan P. Farrell S. J., *The Jeſuit Code of Liberal Education. Development and Scope of the Ratio ſtudiorum*².

I

Es ſoll an dieſer Stelle nicht der intereſſante, für die Bildungsgefchichte des Abendlandes ſehr bedeutſame Entwicklungsgang der Ratio, der ſich durch

¹ »Die Erziehung« 14 (1938/39) S. 7–33.

² 80, XVIII und 478 S. (The Bruce Publishing Company, Milwaukee 1938).

etwa fünfzig Jahre hinzieht, im einzelnen nachgezeichnet werden. Nur ganz knapp seien die Hauptstationen dieses Weges aufgewiesen.

Wenn auch oft bezweifelt, so ist es doch nach Ausweis der Quellen unbestreitbare Tatsache, daß die Gründer der Gesellschaft Jesu anfangs nicht an die Erziehung von auswärtigen Schülern dachten. Die Idee der schulischen Ausbildung wurde zunächst brennend, als es sich darum handelte, für den Ordensnachwuchs zu sorgen. Vor dem Jahre 1546 dürfte, wenn man von der Missionschule in Goa (1543) abieht, von Unterrichtsanstalten für Auswärtige kaum die Rede gewesen sein. Allerdings mußte sich einem so auf die Ausbreitung des Reiches Gottes praktisch ausgerichteten Manne, wie Ignatius von Loyola es war, die entscheidende Bedeutung einer guten Jugenderziehung für die Erhaltung und die Ausbreitung des Reiches Gottes geradezu aufdrängen. Es brauchte bloß des äußeren Anstoßes, um diese noch latente Idee in die Wirklichkeit zu überführen. 1545 bot der damalige Vizekönig Franz Borja die Gründung eines Kollegs für den Ordensnachwuchs in Gandia an. Schon im nächsten Jahre öffnete es seine Tore auch für Nichtjesuiten, allerdings zunächst nur im Bereich der höheren Studien.

Zwei Jahre später entsteht dann das erste selbständige Kolleg für die klassischen Studien in Messina. Wiederum kommt die Anregung von außen. Vizekönig und Bürgerschaft bitten dringend um eine von Jesuiten geleitete Schule. Nach einigem Zögern sagt Ignatius zu. Bedeutende Männer wurden für diesen Versuch freigestellt. Das Programm lehnte sich eng an die Methoden von Paris (*modus Parisiensis*) an, jedoch so, daß man die dortigen Grundsätze weiterentwickelte. Die charakteristischen Grundzüge des »Messinaplanes« waren neben der Unentgeltlichkeit der Bildungsarbeit die Konzentration des Unterrichtes um die lateinische Sprache, die in fünf (anfangs drei) aufsteigenden Klassen gelehrt wurde. Sodann das Bestreben, mit Hilfe einer gründlichen Durchdringung und Beherrschung des Unterrichtsstoffes eine Geistes Schulung zu vermitteln, die dem jungen Menschen nach Abschluß seiner Gymnasialstudien in den Stand setzte, Vorlesungen und Übungen in jeder Universitätsfakultät mit Nutzen und Erfolg zu folgen. Um das zu erreichen, wurde auf Wiederholungen und Übungen das größte Gewicht gelegt.

Messina wurde das Muster für die bald darauf in Italien entstehenden Kollegien, vor allem das 1551 gegründete »Collegium Romanum«, das zur Zentralanstalt des Ordens werden sollte. Der Ordensstifter selbst umreißt die ihm wesentlich erscheinenden Grundsätze³. Vor allem kommt es auf eine gute Ordnung der Studien in allen Klassen an, das will sagen: die Schüler müssen ihrer Fähigkeit und ihrem Fortschritt entsprechend auf die einzelnen Klassen verteilt werden und dürfen nur stufenweise voranschreiten. Sie müssen dem Unterricht fleißig und aufmerksam folgen und vor allem die vorgelegten Stoffe gründlich verstehen und beherrschen lernen. Dazu dienen tägliche und wöchentliche Wieder-

³ Vgl. das programmatische Schreiben vom 31. März 1553 an alle Obern des Ordens. MHSJ, Mon. Ignat. 1, 4, 684-690, Farrell 70 ff.

holungen, Disputationen, Kompositionen, ständige Übung im Lateinsprechen sowie Konferenzen der Professoren über strittige Punkte der Unterrichtsgestaltung. Dabei muß – und das ist Ignatius vor allem wesentlich – der Fortschritt im religiös-sittlichen Leben mit dem wissenschaftlichen Vorankommen gleichen Schritt halten. Zu alledem soll auf die Gesundheitspflege der Schüler sowie auf die Sorge für ihre materiellen Bedürfnisse besonders geachtet werden.

Hier zeichnen sich, wenn auch in einfachster Formulierung, bereits die wichtigsten Grundlinien des jesuitischen Schul- und Unterrichtswesens ab.

Nach den Plänen des »Collegium Romanum« (meist »ordo et modus Romanus« genannt) werden nun in rascher Folge Kollegien in verschiedenen Ländern Europas gegründet und trotz mancher gegen die Grundgedanken erhobener Widerstände zur Blüte gebracht.

Eine vorläufige und grundlegende Kodifizierung fand die bisherige Entwicklung im 4. Teil der Konstitutionen, in dem die tragenden Grundsätze der Jesuitenpädagogik meisterlich herausgestellt sind.

Im einzelnen blieb auch jetzt noch vieles dem Ermessen der einzelnen Kollegien überlassen. Immer lebhafter wurde daher mit der Zeit der Wunsch nach einem Plan laut, der auf der einen Seite klar, bestimmt und bindend für alle war, auf der andern Seite aber so viel Weite und Biegsamkeit aufwies, daß die zweifelsohne verschiedenen Bedürfnisse der Länder, Personen und Zeitepochen Raum finden konnten.

Wir übergehen hier das Bemühen der Ordensleitung um eine Vereinheitlichung der Schulpraxis durch eine umfangreiche Korrespondenz, durch die Entsendung hervorragender Visitatoren ebenso wie die aufschlußreichen, mehr privaten Versuche bedeutender Pädagogen, unter denen Jakob Ledesma besondere Erwähnung verdient. Man muß mit Bedauern feststellen, daß kaum eine dieser Erzieherpersönlichkeiten der Gründerzeit bislang in der Geschichte der Pädagogik den ihnen gebührenden Platz gefunden hat.

Erst der energische Ordensgeneral Claudius Aquaviva nahm die ebenso wichtige wie schwierige Aufgabe, eine »Ratio studiorum« für den Gesamtorden zu schaffen, zielbewußt in die Hand. Man muß bei Farrell nachlesen, wie ernst und gewissenhaft die Vorbereitung war. Man arbeitete nicht am grünen Tisch, sondern machte sich die umfangreichen Erfahrungen der Gründerzeit zunutze. Der erste Entwurf kam 1586 zustande. Er bietet ein auch heute noch sehr lesenswertes, mehr oder weniger systematisches Lehrbuch einer Pädagogik für höhere Schulen.

Dieser Entwurf wurde zur Begutachtung an die Provinzen geschickt, wobei ganz bestimmte Fragen gestellt wurden. Aus den handschriftlich erhaltenen Antworten, über die Farrell eingehend berichtet (232–283), ersieht man, mit welcher Hingabe, Sachkenntnis und welchem lobenswerten Freimut die Provinzen sich ihrer delikaten Aufgabe unterzogen. Besonders bemerkenswert sind die Beiträge aus den deutschen Provinzen. Man gewinnt aus diesen Gutachten

auch einen sehr lehrreichen Einblick in die Gestaltung des Unterrichtes, wie er tatsächlich erteilt wurde.

Der gesamte weitſchichtige, aber durchaus nicht einheitliche Stoff wurde in einer neuen Kommission erfahrener Patres in ausdauernder und mühevoller Arbeit zum Entwurf von 1591 zusammengefaßt. An die Stelle der ſystematiſchen Abhandlung von 1586 treten nun ſcharf geprägte Paragraphen mit leicht anwendbaren Regeln. Die Frage der Verbindung von Einheitlichkeit und Anpaſſungsfähigkeit an die verſchiedenen Bedürfniſſe iſt ſo geregelt, daß eine Reihe von Sondervorſchriften für die einzelnen Länder gegeben wurde.

Dieſer Entwurf von 1591 wurde probeweife für drei Jahre eingeführt. Wieder ſollten die Provinzen über die gemachten Erfahrungen an den General berichten. Man drang vor allem auf eine Kürzung und noch ſystematiſchere Zuſammenfaſſung des viel zu umfangreichen Werkes.

Nun konnte endlich die »Ratio atque institutio ſtudiorum Societatis Jeſu« im Jahre 1598 in Druck gehen und im folgenden Jahre als endgültige, für alle verbindliche »Ordinatio Generalis« den Provinzen überſandt werden. Dieſmal wurden die Sonderregelungen für die einzelnen Provinzen weggelaſſen und eine Reihe von Vorſchriften ſo geſaßt, daß der notwendige Raum für die Anpaſſung blieb.

Dieſe »Ratio ſtudiorum« blieb bekanntlich bis zur Aufhebung des Ordens 1773 unverändert in Geltung. Wenn auch praktiſch einige Änderungen eingeführt wurden – beſonders eine etwas ſtärkere Betonung der Mathematik und Naturwiſſenſchaften ſowie eine betonte Pflege der Muttersprache –, ſo blieb doch alles weſentlich Grundſätzliche unverändert in Kraft.

1773 wurde der Orden aufgehoben und damit die Entwicklung jäh unterbrochen. Als die Geſellſchaft 1814 zu neuem Leben erſtand, wurde auch die Frage der Unterrichtsgeltaltung bald brennend. Die Reform von 1832 war ein erſter Verſuch, langſam taſtend den neuen, in den über zweihundert Jahren ſeit Inkrafttreten der »Ratio« ſtark veränderten Verhältniſſen gerecht zu werden. Änderungen wurden faſt nur im Lehrplan vorgenommen. Sie betrafen den Einbau der Muttersprache, der Geſchichte, Erdkunde und Elementarmathematik in den Vorleſungsplan, ſollten alſo den neuen Bildungsbedürfniſſen zu genügen ſuchen. Die Grundſätze blieben unangetaſtet. Ihre Bewährung in der praktiſchen Arbeit konnte dieſe »Ratio« während des 19. Jahrhunderts nur unvollkommen finden. Das hatte ſeine Gründe vor allem in Umſtänden, die außerhalb des Machtbereiches der Geſellſchaft lagen: in den zahlreichen Vertreibungen aus verſchiedenen Ländern und vor allem in dem immer umfaſſender und excluſiver werdenden Einfluß der Staatsgewalt auf die Geſtaltung der Schulen. Wollten die Jeſuitenkollegien ihre Schüler für den Beſuch der öffentlichen Hochſchulen vorbereiten, ſo mußten ſie ſich im Aufbau ihres Schulweſens und im Lehrplan weitgehend den ſtaatlichen Vorſchriften anpaſſen.

II

Wenn wir uns nunmehr dem überzeitlichen Gehalt der »Ratio studiorum« des näheren zuwenden, so können an dieser Stelle nicht alle bedeutsamen Einzelheiten aufgeführt werden, die auch heute noch für die Gestaltung der höheren Schule Beachtung verdienen. Es geht uns vielmehr um jene tragenden Grundgedanken, die bereits in der geschichtlichen Entwicklung sichtbar wurden und deren Unerläßlichkeit gerade heute wieder klarer gespürt und von den Didaktikern so oder anders ausgesprochen wird.

Eine zeitgemäße Zusammenfassung dieser Grundsätze dürfte in den Dekreten 139 und 140 der 27. Generalkongregation des Ordens vom Jahre 1923 vorliegen.

Deutlich kommt in diesen Dekreten zum Ausdruck, daß eine allgemeine, für alle Länder verbindliche Studienordnung heute nicht mehr möglich ist. Vielmehr sollen die einzelnen Ordensprovinzen ihre eigene, den entsprechenden Bedürfnissen angepaßte Ordnung haben. Diese soll – ein bei der Entstehung der alten »Ratio« hervorragend bewährter Grundsatz – nach Befragung und unter Mitarbeit der bewährtesten Lehrer, Studienleiter und Internatsvorsteher erarbeitet und vom General gebilligt werden.

Drei große Grundsätze müssen gleichsam das tragende Gerüst aller dieser in den Einzelfestlegungen verschiedenen Studienanweisungen bilden. In diesen Grundsätzen kommt, wie uns scheint, der überzeitliche Gehalt der »Ratio« schön zur Darstellung.

Der erste Grundsatz spricht sich für die Vorbetonung der klassischen Sprachen aus, soweit das immer möglich ist. »Sie sind zur Ausbildung des Geistes bei weitem am geeignetsten und entsprechen am besten dem Institut der Gesellschaft.« Realanstalten werden aber keineswegs verworfen. Wo Notwendigkeit und großer Nutzen es nahelegen, kann man sie löblicherweise einrichten. Allerdings muß vermieden werden, daß durch die Errichtung solcher Schulen die klassischen Studien geschädigt werden.

Sieht man bei dieser Norm ab von der Wertschätzung, die dem humanistischen Gymnasium zuteil wird – eine Wertschätzung, die übrigens auch in unsern Tagen vielfach, wie es scheint, mit erhöhter Anteilnahme ausgesprochen wird –, so dürfte die Erkenntnis von überzeitlicher Bedeutung sein, daß ein Schultyp um so stärkere Bildungswirkung zu erzeugen imstande ist, je reiner er seine Form ausprägt. Was die »Ratio studiorum« erstrebte und verwirklichte, war ja eine Schulform, die an Reinheit und Klarheit kaum übertroffen werden kann. Mag heute auch eine Schule, die im wesentlichen »Ein=fach=schule« ist, nicht mehr möglich sein, so ist doch die klare Mittelpunktstellung einer Fächergruppe entscheidend. Alles übrige darf nur so weit als Ergänzung herangezogen werden, als es diesen Primat zum wenigsten nicht stört.

Eng mit diesem ersten Grundsatz zusammen hängt der zweite: Die Fächer sollen, soweit das freisteht, so gewählt werden, daß der Geist der jungen Leute nicht durch die Vielheit der Gegenstände erdrückt wird und daß alle ihre Fähig-

keiten in geeigneter Weise entwickelt und für die höheren Studien vorbereitet werden.

Diese Norm richtet sich vor allem gegen ein Übel, dessen Verderblichkeit gerade heute viele verständige Didaktiker schmerzlich bedauern, gegen den didaktischen Materialismus. Nichts hemmt die Entfaltung der Geistesfähigkeiten so sehr wie eine Überfütterung mit verschiedenartigen Lehrstoffen. Bei allen Lehrplanreformen des 19. und 20. Jahrhunderts wurde dieser Mangel beklagt, kaum jemals aber wirkfame Abhilfe geschaffen. Und doch ist es einleuchtend, und die Erfahrung bestätigt es: Bei einer solchen Lehrplangestaltung kommt der junge Geist nie zur richtigen Besinnung, er wird vielmehr in rasendem Tempo vom einen zum andern geheßt, und da er nichts ordentlich zu bewältigen vermag, zur Oberflächlichkeit und zu Halbwissen verführt. Weniges gründlich und genau beherrschen, es lebendig erfassen und zum verwendungsbereiten Besitzstand machen, müßte daher ein unverbrüchliches Grundgesetz aller Bildungsarbeit sein. Kaum eine Zeit verlangt so sehr nach Männern und Frauen, die allem Scheinwissen abhold sind, wie die unfrige, die so gewaltige Anforderungen an die Leistungsfähigkeit jedes einzelnen stellen muß⁴.

Dazu kommt ein zweites, was schon im ersten Grundsatz mitanklang. Das Ziel der höheren Schule ist vor allem echte Geistesbildung, also jene formale Bildung, über die man zwar oft spöttisch witzelt, die aber, recht verstanden, den Sinn hat, das Werkzeug des Geistes so zu bereiten, daß es fähig ist, sich höheren Studien mit Erfolg zu widmen oder in den praktischen Lebensberufen seinen Mann zu stellen. Die »Ratio studiorum« kannte den grundlegenden Unterschied zwischen den Zielen der Hochschule und der höheren Schule, den auch W. Flitner in dem oben erwähnten Aufsatz nachdrücklich hervorhebt. Er nennt die Disziplinen der Hochschule zutreffend »Wissenschaften«, die der höheren Schule aber »Lehr- und Studienfächer«. Diese letzteren haben die hochbedeutfame Aufgabe, einer gründlichen und allseitigen Geistesbildung zu dienen, nicht aber in falscher »Verfrühung« die wissenschaftliche Arbeit der Universität vorwegzunehmen. Bieten sie darüber hinaus einen elementaren Überblick über jene Sachgebiete, deren tieferer wissenschaftlicher Durchdringung und Begründung sich die Hochschule zu widmen hat, so bereiten sie wirksam zum erfolgreichen Studium der Wissenschaften vor.

Noch ein Drittes spricht dieser Grundsatz aus. Alle Fähigkeiten sollen in geeigneter Weise entwickelt werden. Allseitige gründliche Geistesbildung ist also die Parole. Überwiegen eines menschlichen Bezirkes, mag er geistiger oder körperlicher Art sein, muß notwendig nicht nur zur Verkümmern der andern wichtigen menschlichen Provinzen führen, sondern schließlich auch jene überspannt hochgezüchtete Fähigkeit in ihrer stolzen Vereinseitigung zum Verfagen

⁴ Vgl. die lehrreichen Vorträge auf der »Schultagung« gelegentlich der 95. Generalversammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte in Stuttgart am 26. September 1938. (Mitteilungen der Gesellschaft 14 [1938] 13-24.) Alle Berichterstatter legen auf sicheres und gründliches Wissen als Grundlage des Hochschulstudiums stärkstes Gewicht und verlangen von Lehrern und Schülern ernste und unverdrossene Arbeit.

bringen. Die Jesuitenpädagogik war der Überzeugung, daß vor allem die klassischen Sprachen geeignet seien, eine solche allseitige Geistes Schulung sicherzustellen. An ihnen werden ja nicht nur das Gedächtnis, der zergliedernde und zusammensetzende Verstand, sondern ebenso die Phantasie und die schöpferischen Kräfte des Menschen gebildet. Nur nebenbei sei hier angemerkt, daß bekanntlich die Jesuitenpädagogik schon im 16. Jahrhundert auf die Pflege des Leibes, auf einen gefunden, starken, geschickten und leistungsfähigen Körper größeres Gewicht legte, als es in andern Schulen der Zeit der Fall war.

Der dritte Grundsatz endlich beschäftigt sich mit der Methode. Es wird die Art der Gesellschaft empfohlen. Daher sollen die Lehrer vertraut sein mit den Grundsätzen der gefunden Erziehungslehre, die vom hl. Ignatius im vierten Teil seiner Ordenssatzungen grundgelegt, in der »Ratio studiorum« entwickelt und von den pädagogischen Schriftstellern der Gesellschaft erläutert worden sind.

Welches sind diese Grundsätze? Vor allem ist hier die ernste und unentwegte Eigenarbeit der Schüler zu nennen. Diese darf aber den jungen Leuten nicht selbst überlassen bleiben. Sie muß vielmehr durch reichliche und systematische Übungen der verschiedensten Art in Gang gehalten und ständig unterstützt werden. Da der Unterrichtsstoff beschränkt ist, bleibt reichlich Zeit für Wiederholungen, die täglich, wöchentlich und am Ende eines jeden größeren Abschnittes vorzunehmen sind. Dazu treten häufige »Kompositionen«, also Übersetzungen und Ausarbeitungen in gebundener und ungebundener Rede, an denen die Schüler erproben konnten, wie weit sie es in der Beherrschung des Unterrichtsstoffes gebracht hatten. Nicht wenig trugen zu einer lebendigen Gestaltung des Unterrichts die sog. »Konzertationen« der in Gruppen geteilten Klasse oder verschiedener Klassen gegeneinander bei. In ihnen kam es zu einem frohen Messen der Kräfte, das Ehrbewußtsein wurde geweckt und bewußt eingesetzt. Man hat mancherlei Kritik an der »aemulatio« der Jesuitenpädagogik geübt. Gewiß, alles Gute kann mißbraucht werden, und kein Verständiger wird gelegentliche Entgleisungen leugnen. Aber wenn auch Fr. Paulsen⁵ mit Recht betont, vielfach sei die gute »Eris« der bösen nahe verwandt, so muß doch auch er zugeben, daß ohne einen starken Wetteifer keine Schule auszukommen vermag. Im Zeitalter des kämpferischen Einsatzes und der Pflege des Ehrbewußtseins wird man für eine Grundhaltung, wie sie in solcher Methode ihren Niederschlag fand, wieder mehr Verständnis haben. Zu allem traten die ständige Übung im Lateinsprechen und nicht zuletzt die »Akademien«, das sind Schülervereinigungen, in denen jugendliche Initiative gepflegt wurde und die jungen Leute unter der Leitung eines Lehrers in echter Gemeinschaftsarbeit selbständig an der Lösung von Fragen schafften.

Gewiß ist an diesen methodischen Praxen vieles zeitbedingt und in der Ausführung mangelhaft gewesen. Aber auch in ihnen kommt ein oft verkannter

⁵ Geschichte des gelehrten Unterrichts 1³, 440.

und doch entscheidender didaktischer Grundsatz zum Ausdruck: Ohne angestrenzte, ständig überwachte Eigenarbeit der Schüler ist ein gediegener Erfolg nicht zu erwarten. Es kann dahingestellt bleiben, ob und inwieweit die Jesuiten des 16. Jahrhunderts Prinzipien der sog. »Arbeitschule« gekannt und verwirklicht haben. Nicht bezweifelt werden kann, daß sie auf die Eigentätigkeit der Schüler entscheidend Gewicht legten und damit der fundamentalen didaktischen Norm Rechnung trugen, die echte Lehrerpersönlichkeiten nie übersehen haben: Was der Schüler selbst zu finden vermag, was der Gruppe oder der ganzen Klasse selbst gelingt, das sollen sie ohne Hilfe des Lehrers leisten. Nur so wird die geistige Spontaneität der jungen Seele wirklich wach, nur so wächst sie am selbsterlebten Erfolg.

Aber bei allem Einsatz der Eigentätigkeit muß jene schlimme Gefahr vermieden werden, die man seit Pestalozzis Zeiten als »Maulbrauchen« gebrandmarkt hat. Nicht Zungenfertigkeit und leichtfertiges, den Schein einer gewissen Geistreichigkeit zur Schau stellendes Gerede ist das Ziel des Unterrichts, sondern die Vermittlung von lebendigem, exaktem Wissen. Das aber war eine der Haupt Sorgen der Jesuitenpädagogik, wie zahlreiche Anweisungen der »Ratio« beweisen.

Wie schon kurz angedeutet, beschränkten sich die Jesuiten nicht darauf, die Schüler zu solcher geistigen Mündigkeit anzuleiten. Es war ihnen auch nicht genug, das jugendliche Können anzuregen, in bescheidenem Maße in Vers und Prosa Eigengewachsenes zu versuchen und so den schöpferischen und gestaltenden Kräften ein Feld der Betätigung zu geben. Diesem Ziel diente u. a. auch das Schultheater, dessen Bedeutung für die Jugendbildung E. Spranger so nachdrücklich betont. Als echte Schulmänner suchten die Männer der »Ratio studiorum« nicht zuletzt mit allen Mitteln das Erarbeitete zum festen und verfügbaren Eigenbesitz zu machen. Sie wußten, daß sie für das Leben und nicht für die Schule zu unterrichten hatten. Sie wußten auch, daß dieses Ziel ohne ein erhebliches Maß an Gedächtnisarbeit und einübendem Drill nicht zu erreichen war.

Aber so wichtig all das sein mag, und so sehr es auch abgelöst von einer bestimmten weltanschaulichen Haltung zutrifft, ist es doch in der Jesuitenpädagogik im Grunde nichts anderes als der Niederschlag eines tieferen Prinzips, auf das alles, auch das didaktische Tun, ausgerichtet ist. Der Sinn alles Unterrichtens ist die Formung des Menschen, wie er nach Gottes Absichten sein soll. Es ist kein anderes als jenes, das bereits im Exerzitienbuch zum Ausdruck kommt und das im vierten Teil der Konstitutionen⁶ so formuliert ist: »In den Studien ist nichts anderes zu suchen als die Ehre Gottes und das Heil der Seelen.« Wie das verstanden sein will, spricht die »Ratio studiorum« in der ersten Regel für die auswärtigen Schüler so aus: »Wer zu seiner Ausbildung die Studienanstalten der Gesellschaft Jesu besucht, möge überzeugt sein, daß man mit der Hilfe Gottes nach Kräften für seinen Fortschritt in der Frömmigkeit und jeglicher Tugend ebenso Sorge tragen wird wie für seine wissenschaftliche Ausbildung.«⁷ »Pietas et Scientia«, »Doctrina et Mores christiani«, das ist das

⁶ Kap. 6 n. 1.

⁷ Vgl. ähnlich die 15. Regel.

Bildungsideal, das helleuchtend vor den Jesuitenerziehern, die die »Ratio« geformt haben, steht. Dabei handelt es sich nicht um zwei irgendwie nebeneinander gestellte Ziele, sondern um eines: Frömmigkeit und Wissenschaft sollen sich gegenseitig so durchdringen, daß ein Mensch aus einem Guß geformt wird. Das ist, wie ein bedeutender Pädagoge unserer Tage einmal sagte, eine ganz große Leistung des Ordens. Daß Religion und Bildung eine ganz innige Vermählung eingehen müssen, soll vollendete Menschenform entstehen, ist eine Einsicht, die heute, da der nivellierende und oberflächliche Liberalismus überwunden ist, kein ernsthafter Denker mehr leugnet. Aber wie das praktisch zu machen ist, daß nicht ein zusammengeleimtes und geflicktes Etwas, sondern ein lebendiges und gerundetes Ganze entsteht, das ist die Meisteraufgabe, die aller Erziehungsarbeit gestellt ist. Man braucht gewiß nicht zu behaupten, den Jesuiten sei dieses Meisterwerk immer und überall gelungen. Aber man kann schwerlich in Abrede stellen, daß sie mit heißem Mùhen um dieses wahrhaftige Königsproblem der herrlichen Kunst, Menschen zu formen, gerungen haben.

So bietet das Studium der »Ratio studiorum« dem, der über die beste Gestalt von Schule und Unterricht nachsinnt, vieles, was auch in unsern Tagen der Beherzigung wert ist. Erstehen doch vor dem Auge dessen, der aus der zeitgebundenen Gestalt die tragenden Ideen herauszuheben vermag, klare Grundrißformen der Bildungsarbeit, die zu allen Zeiten der Beachtung wert sind.

Der Mensch als Glied der Schöpfung

Von Felix Rülchkamp S. J.

Die Frage nach der Einordnung des Menschen in den Aufbau der Schöpfung ist ein Problem, das allgemein, aber in erster Linie den Naturwissenschaftler und den Theologen interessiert. Was der Fachbiologe zur Klärung der Frage beitragen kann, bietet in Kürze dieser Aufsatz¹; eine fachtheologische Stellungnahme enthält das 1938 in Paris mit kirchlicher Druckerlaubnis erschienene Werk: P. M. Périer, »Le Transformisme. L'Origine de l'Homme et le Dogme Catholique. Étude apologétique«. Unser Aufsatz lag bereits im Druckbogen vor, als das Buch einlief; Périer stimmt mit den hier dargelegten wissenschaftlichen Forschungsergebnissen in allen wesentlichen Punkten völlig überein. Es muß einer späteren Arbeit vorbehalten bleiben, den Fachtheologen selbst zu Wort kommen zu lassen.

I. Die begriffliche Einheit der Schöpfung

Körperlichkeit ist der weiteste Allgemeinbegriff der sichtbaren Schöpfung; er umfaßt die anorganischen und organischen Körper, die sich als Körper so

¹ Die psychologische Stellung behandeln beachtliche Aufsätze, wie Karl Groß, Von der Seele zum Geist, in: Zeitschr. f. deutsche Kulturphilosophie, Bd. 4 (1938) H. 3; F. J. Buyten-dyck, Tier und Mensch, in: Die neue Rundschau (Berlin 1938), Heft 10. Vgl. Sombart in: Sitzungsber. pr. Akad. Wiss. XIII (1938), philol.-histor. Klasse.