

Die katholische Kirche in Nordamerika und ihr Erziehungssystem

RAINULF STELZMANN

Nicht ohne einen leisen Beiklang von Bedauern, so scheint es, beobachtet einer der jüngsten Berichte des „Harvard Committee“ für Erziehungsfragen, daß keine der öffentlichen Universitäten der Vereinigten Staaten mit ihren verzweigten und komplizierten Fächerplänen auf die einigende und sinngebende Kraft christlichen Denkens zurückgreifen kann. „Konfessionelle, insbesondere römisch-katholische Universitäten“, so heißt es, „haben natürlich ihre Lösung, eine Lösung, die bis vor weniger als hundert Jahren an allen amerikanischen Universitäten verbreitet war: nämlich die Überzeugung, daß das Christentum dem gesamten Fächerplan Sinn und letztliche Einheit gibt.“¹

Im selben Zusammenhang weist der Bericht auf die „Achillesferse“ der Demokratie hin, die sich in der Tatsache offenbare, daß in einem demokratischen Staat letzten Bezügen gegenüber kein einheitliches Denken erzielt werden könne.

Die katholische Kirche Amerikas ist sich dieser Situation bewußt. Einerseits fühlt sie sich berufen, die „alte“ demokratische Tradition fortzusetzen, die in dem Harvardbericht anklingt², andererseits bemüht sie sich, einen *modus vivendi* zu finden, der, mit den Worten desselben Berichtes, „gewissen unverletzlichen Grundideen des amerikanischen Geistes“ Rechnung trägt, „besonders . . . dem Ideal der Zusammenarbeit auf der Ebene der Tat ohne Rücksicht auf Übereinkunft in letzten Bezügen“³.

Zwei Denkrichtungen überschneiden sich hier: Die „demokratischen Außenseiter“ heben an der Kirche die Idee der Einheit in Denken und Organisation hervor. Die Kirche selbst weist auf ihre demokratische Aufgabe und Arbeit hin. Hierin scheint sich einer ihrer Wesenszüge zu offenbaren: Sie ist „eins“, d. h. sie ist in Offenbarung und Organisation wesentlich dieselbe in allen Völkern und zu allen Zeiten. Doch zugleich absorbiert sie gewisse Elemente der Nationen, denen sie die frohe Botschaft bringt, und findet ihnen angemessene Ausdrucksformen für dieselbe Wahrheit. Dies gibt ihr Spannkraft und Leben, birgt aber auch die Gefahr der Absplitterung von Nationalkirchen in sich. In keinem Land war diese Versuchung größer als

¹ Report of the Harvard Committee, *General Education in a Free Society*, Cambridge, Mass. 1955, 39.

² Der Jahresbericht der amerikanischen Bischöfe für 1955 über Schulfragen betont, daß private und kirchliche Schulen den Anfang im amerikanischen Schulsystem machten. Die meisten protestantischen Schulen hätten die Erziehungsaufgabe dem Staat übergeben. Die katholische Kirche führe in ihren Schulen die eigentlich amerikanische Tradition fort. Bei J. P. Sullivan, *Growth of Catholic Schools, America* 98 (Nov. 1957) 201.

³ Harvard Committee 41.

in den Vereinigten Staaten, in denen die Einwanderer der verschiedensten Nationalitäten mit großer Zähigkeit an „ihren“ katholischen Kirchen festhielten. Es spricht für die Weisheit der amerikanischen Bischöfe, daß nur eine Gruppe der Versuchung erlag⁴. Die „Nationalkirchen“ verschmolzen allmählich zur „Catholic Church, U.S.A.“. An Hand dieses Vorgangs ließen sich die Eigenarten dieser Kirche herausarbeiten. Man wird jedoch den jüngsten Ereignissen und der neuesten Entwicklung besser gerecht, wenn man die Organisation und Methodik, die Ziele und Probleme des katholischen Erziehungssystems in Amerika untersucht.

„Demokratie“ und „Erziehung“ sind zwei schon fast zu Schlagworten herabgewürdigte amerikanische Leitideen. Beide, so wird seit *John Deweys* Buch „Democracy and Education“ (1916) immer wieder betont, sind aufs engste miteinander verbunden und können nicht ohne einander bestehen. Die Kirche andererseits hat seit ihrem Bestehen einen bindenden Erziehungsauftrag. In den Vereinigten Staaten bietet sich ihr die in unserer Zeit einmalige Gelegenheit, diesem Auftrag in großem Maße auf allen Bildungsstufen nachzukommen.

ORGANISATION UND METHODIK

Die Väter des dritten Plenarkonzils zu Baltimore (1884) verpflichteten die Gläubigen zum Unterhalt und zur Neuerrichtung katholischer Schulen. Damals gab es „nur“ 2532 Pfarrschulen in den Vereinigten Staaten⁵. Heute ist ihre Zahl auf 9772 angewachsen. Außerdem unterhält die Kirche 2385 höhere Schulen⁶. Diese Zahlen wirken noch eindrucksvoller, wenn man sie mit den Statistiken der öffentlichen Schulen vergleicht. Es gibt heute etwa 160 000 staatliche Elementar- und höhere Schulen in Nordamerika. Die Gesamtzahl der Schüler beträgt 32,7 Millionen. Die Kirche leitet insgesamt 12 157 Schulen mit 4,4 Millionen Schülern. Den 1855 öffentlichen „colleges and universities“ (1955) stehen 259 katholische Hochschulen gegenüber. Die kirchlichen Schulen und Universitäten werden fast ausschließlich von den Geldern der Gläubigen unterhalten. Der Staat spart dadurch jährlich etwa eine Milliarde Dollar. Die Katholiken beklagen sich nicht zu Unrecht über eine doppelte Steuerbürde: Sie zahlen die regulären Steuern, die zu den 9,5 Milliarden der jährlichen öffentlichen Ausgaben für Erziehung beitragen, und Abgaben für die Schulen ihrer eigenen Kinder⁷.

⁴ Um 1907 trennte sich die „Polish National Church“ von der Kirche. Sie umfaßt heute etwa 25 000 Mitglieder. Vgl. *John Tracy Ellis*, *American Catholicism*, Chicago 1956, 127.

⁵ *J. A. Burns and Bernhard J. Kohlbrener*, *A History of Catholic Education in the United States*, New York 1937, 144.

⁶ *Felician A. Foy OFM* (editor), *The 1958 National Catholic Almanac*, Paterson, N. J., 1958, 483. — Statistiken für 1957. Die Zahl der amerikanischen Katholiken wird mit 34 563 851 angegeben.

⁷ *Sullivan* 201.

Verwaltung und Aufbau

Auf die äußere Verwaltung dieses umfangreichen Schulapparates und ihre Geschichte können wir in diesem Zusammenhang nicht näher eingehen⁸. Der Pfarrer hat eine der wichtigsten Stellungen. Er ist Rektor seiner Pfarrschule und in dieser Funktion unmittelbar nur dem Bischof seiner Diözese verantwortlich. Eine gewisse „technische Aufsicht“ erfährt er jedoch von einem Diözesansuperintendenten, der vom Diözesanschulamt (Diocesan School Board) ernannt wird. Diesem „Beamten“ unterstehen außerdem die höheren Schulen einer Diözese.

Die weitverbreitete Ansicht, daß dieses Verwaltungssystem einen straffen „autoritären“ Einfluß auf die persönliche Initiative der Lehrer hat, ist kürzlich von dem überraschenden Nebenergebnis einer soziologischen Studie der Pfarrschule widerlegt worden. Das Ziel dieser Arbeit war eine Überprüfung der geistigen und geistlichen Erziehungsergebnisse dieser Institution im Vergleich zur öffentlichen Schule. Die umfangreichen Vorarbeiten für die Untersuchung, die sich über ein volles Schuljahr erstreckten, machten die Soziologen eingehend mit dem Verwaltungsapparat beider Systeme vertraut. Sie stellten fest, daß sich die staatlichen Lehrer weit weniger „demokratischer Freiheiten“ erfreuen als ihre Kollegen an katholischen Schulen. Die staatliche Schulorganisation ist in fühlbarerem Maße zu einer tödenden Bürokratie angeschwollen als das katholische System: jedes neue Lehrbuch, jeder originelle Unterrichtsplan muß auf kompliziertem Verwaltungsweg genehmigt werden, während der katholische Lehrer seine Probleme mit dem Pfarrer oder dem von diesem approbierten Schulleiter persönlich ausfechten kann⁹.

Dieser Freiheit im Innern des Schulbetriebs steht die etwas bedrückende Tatsache gegenüber, daß sich die überwiegende Mehrzahl der katholischen Schulen in ihrem Aufbau dem staatlichen System anpaßt. Der Druck der öffentlichen Schulen und Universitäten, sodann der (jedoch nicht nur negative) Einfluß der großen „accrediting agencies“ zwang sie in diese Bahn.

⁸ Für eine eingehendere Darstellung vgl. *Burns-Kohlbrener* 181—203.

⁹ *Joseph H. Fichter SJ, Parochial School. A Sociological Study, Notre Dame, Ind., 1958, 401—405.* P. Fichter und seine Mitarbeiter verglichen zwei Schulen nach den Methoden der modernen Soziologie. Sie kommen zu dem etwas enttäuschenden Ergebnis, daß sich die katholischen Schüler merklich nur in einem Punkt von ihren „weltlichen“ Kameraden unterscheiden: Sie führen geistliche Argumente für ihre positive Einstellung gegenüber sozialen Minderheiten ins Feld, während die andern Kinder im gleichen Falle ihre Entscheidungen „nur“ mit demokratischen Prinzipien begründen (vgl. 452f., 116, 130). Die Übertragung der Ergebnisse auf die Pfarrschule schlechthin geschieht in einem Anhang auf Grund einer Umfrage bei 512 Lehrern. Streng soziologische Untersuchungen nach dem vorliegenden Muster, die sich auf eine statistisch ausreichende Anzahl von Schulen erstreckten, böten zweifellos ein sichereres Ergebnis. Die besonders interessierenden Punkte (Leistung der Schüler, Autoritätsverhältnis, Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern, das Verhältnis von Lehrern und Schülern und der Schüler untereinander) können, wie Verf. selbst zugibt, „am besten bewertet werden, wenn die Untersuchung ‚an Ort und Stelle‘ ausgeführt wird“ (469). Der Zeitfaktor und der materielle Aufwand scheinen jedoch eine derartige Studie unmöglich zu machen. — Dies deutet auf die Problematik „soziologischer Wahrheiten“.

Die meisten Pfarrschulen umfassen heute die achtjährige „Elementarschule“ (vom 6. bis zum 13. Lebensjahr). Darauf folgt eine vierjährige „höhere Schule“. Viele staatliche Anstalten haben heute den Unterbau auf sechs Jahre eingeschränkt. Die höhere Schule ist dann in eine je dreijährige „junior“ und „senior high school“ unterteilt. Aus praktischen Gründen konnten sich nur wenige katholische Schulen dieser Neuerung anschließen.

Obwohl die „junior high school“ in vielen Fällen keinen eigentlich „akademischen“ Fächerplan hat, kommt sie dem Bestreben entgegen, den begabteren Schülern gerecht zu werden. Damit berühren wir eine der wesentlichen Schwierigkeiten in einem extrem „demokratischen“ Schulsystem, die, wie sich zeigen wird, in der katholischen Schule noch durch eine religiöse Erwägung verschärft wird. Der oft zitierte Grundsatz: „Die amerikanische Schule ist eine Schule für alle Kinder aller Bürger“ hat zu einer gefährlichen Abwertung geistiger Leistung geführt. Um aber auch weiterhin alle Kinder bis zum 16. Lebensjahr in der Schule zu halten und zugleich begabtere Schüler ihren Kräften entsprechend zu fördern, ist man dazu übergegangen, Interessen- und Begabungsgruppen zu bilden. Dies geschieht einerseits durch die Zusammenstellung gewisser Schulfächer zu besonderen „Programmen“, anderseits durch eine Aufgliederung der Schüler an nach Alters- und Begabungsgruppen gestuften Schulen. Es scheinen sich nach der Fächerzusammenstellung mehr und mehr drei Abteilungen herauszuheben: ein akademischer Vorbereitungskurs, eine „allgemeine Abteilung“ für die große Masse der Durchschnittsschüler und ein „beruflicher Vorbereitungskurs“ mit vielen technischen Fächern.

Trotz der oft beklagten „anti-intellektuellen“ Grundhaltung des amerikanischen Katholiken¹⁰ konzentrieren sich die meisten kirchlichen Schulen mehr auf die traditionellen akademischen Fächer als staatliche Anstalten. So studierten im Jahr 1930 75% der katholischen Schüler Latein und 39,5% die neueren Sprachen gegenüber 24% bzw. 26,7% ihrer Kameraden an andern Schulen, während Mathematik und die Naturwissenschaften in beiden Gruppen etwa eine gleiche Verteilung aufwiesen. „Hygiene and sanitation“, „commercial arithmetic“, „manuel training“, „home economics“ und „book-keeping“ erscheinen überhaupt nicht auf der katholischen Seite¹¹.

Wenn man einem weitverbreiteten Lehrbuch der katholischen Erziehungsphilosophie folgen darf, besteht das Ideal eines städtischen Erziehungssystems in einer neunjährigen Pfarrschule (sechsjährige Unterstufe und „junior high school“) und einer „Central Catholic High School“ mit den drei erwähnten Programmen aber ohne eine spezialisierte und kostspielige

¹⁰ Vgl. John Tracy Ellis, *The American Catholic and the Intellectual Life*, bei Louis J. Putz (editor), *The Catholic Church, U.S.A., Chicago 1956*, 315—357. Christopher E. Fullmann OSB, *The New „Man with the Hoe“*, *Cath. Educational Review*, Vol. 16, No. 1, January 1958, 32—39. P. Burnham, *Missing Catholic Intellectuals*, *Commonweal* 67, February 1958, 490.

¹¹ Br. Francis de Sales FSC, *The Catholic High School Curriculum: Its Development and Present Status*, *Diss. Cath. University, Washington 1930*, 41f. — Die Statistiken beruhen auf 250 „Musterbeispielen“. — Bei Burns-Kohlbreuner 251.

Berufsschule. Auf diese Weise hofft man, das Problem des unbegabten katholischen Schülers zu lösen. Dieser kann den höheren Anforderungen der katholischen „high school“ heute oft nicht genügen und ist gezwungen, zu einer öffentlichen Anstalt überzuwechseln. Das verstößt aber gegen das „demokratische“ Prinzip und das religiöse Empfinden des amerikanischen Katholiken; denn ein Schüler, der „es“, wie man sagt, „besonders nötig hat, wird in diesem Fall ohne eigene Schuld vom längeren Besuch einer kirchlichen Schule ausgeschlossen. Nach dem neuen Plan ist ihm dieser für „wenigstens“ neun Jahre möglich, während die begabteren Kinder schon nach dem sechsten Jahr ihre Ausbildung an der Zentralschule fortsetzen können¹².

Darüber hinaus empfiehlt dasselbe Buch den Ausbau der „junior colleges“ (die ersten zwei Jahre des normalen amerikanischen „liberal arts college“) „nach unten hin“ zu einer acht- oder sechsjährigen höheren Schule. Dies, so sagt der Verfasser, ist „eine Rückkehr zum traditionellen europäischen System, mit dem viele Lehrorden vertraut sind“¹³.

Fächerpläne

Diese Pläne enttäuschen den, der auf eine „neue“ Art katholischer Erziehung in Amerika hoffte. Es gibt jedoch zwei Schulformen, die eine eigene Verbindung der amerikanischen und katholischen Tradition darstellen, nämlich die höheren Schulen der Gesellschaft Jesu und die „Liberal Arts High School“ der Sisters of Mercy in Chicago. Hiermit soll nicht behauptet sein, daß alle andern Schulen weder eigentlich „katholisch“ noch „typisch amerikanisch“ sind. Sie bieten aber weniger scharf umrissene Programme und sind darum schwerer in einer kurzen Darstellung zu erfassen.

Der Jesuitenorden unterhält insgesamt 42 Schulen in den Vereinigten Staaten. Obwohl alle diese Schulen von der Ratio Studiorum des heiligen Ignatius geprägt sind, unterscheiden sie sich in ihren Anforderungen: bestehen in einer Stadt keine oder eine nicht ausreichende Anzahl kirchlicher Schulen, ist das Programm der Jesuiten auf „durchschnittliche“ Schüler zugeschnitten. Andernfalls nehmen sie nur die begabteren Jungen auf. Die Fächerpläne sind eine Abwandlung der schon erwähnten drei Abteilungen. Auf diese Weise wird man der unterschiedlichen Begabung selbst der besseren Schüler gerecht und vermeidet Spezialisierung auf die Ausbildung eines ausgesprochenen „Gelehrtentyps“.

Die „Jesuit High School“ in New Orleans ist ein gutes Beispiel einer solchen Schule. Ihr Aufbau folgt dem „alten“ amerikanischen Plan. Da dieser die Schulzeit auf vier Jahre beschränkt, gibt man den „Kernfächern“ eine

¹² William F. Cunningham CSC, *The Pivotal Problems of Education*, New York 1957 (14. Aufl.), 396.

¹³ ebd. 400.

möglichst große Stundenzahl und konzentriert sich auf ihre wesentlichsten Elemente. So haben alle drei Abteilungen für vier Jahre je fünf Wochenstunden Latein und Englisch und drei Wochenstunden Religionsunterricht. Sie studieren für ein Jahr Geschichte (fünf Stunden). Während der gesamten Schulzeit sind die Jungen außerdem verpflichtet, an einem dreistündigen Kurs in Leibesübungen teilzunehmen.

Im „Honors Course“, der den besten Schülern vorbehalten ist, kommen zu diesen Fächern im ersten und zweiten Jahr fünf, im dritten und vierten zehn Stunden Mathematik hinzu. Im zweiten und dritten Jahr haben die Schüler dieser Abteilung außerdem fünf Wochenstunden Griechisch. Im letzten Jahr können sie zwischen sechs Stunden Physik oder Chemie wählen.

Der sogenannte „Scientific Course“ enthält dieselbe Anzahl von Wochenstunden in Mathematik, keine zweite Fremdsprache, dafür wesentlich mehr Stunden in Chemie und Physik, außerdem einen zweijährigen Unterricht in „technischem Zeichnen“. Die Voraussetzung für diese Abteilung ist ein gutes Durchschnittsprädikat in Mathematik.

Die dritte Abteilung, der „Academic Course“, bietet zehn Stunden weniger Mathematik, dafür während des zweiten und dritten Jahres eine moderne Fremdsprache (Französisch oder Spanisch).

Von den „amerikanischen“ Fächern erscheinen nur „Staatsbürgerkunde“ in allen Gruppen und in der zweiten und dritten für ein Jahr „Soziologie“, in der der Akzent jedoch auf christlichen Problemen liegt. Der Titel des Lehrbuches lautet: „Christian Principles and National Problems“. Andere „activities“, die die Programme der übrigen amerikanischen Schulen so buntscheckig erscheinen lassen, sind auf freiwillige Gruppen am Nachmittag beschränkt. Bezeichnenderweise gibt es neben den üblichen Preisen (für den besten englischen und lateinischen Aufsatz usw.) eine Auszeichnung für Schüler „Who Best Combined Scholarship and Athletics“.

Es ist auffallend, daß Geographie und Biologie überhaupt nicht aufgeführt werden. Trotz dieser Einsparungen drängt sich einem die Frage auf, wie man in diesen vier Jahren Wesentliches erreichen kann. Gerne räumte die Schule z. B. der zweiten Sprache ein oder zwei weitere Jahre ein. Die Bestimmungen der staatlichen Schulbehörde verbieten es. So beschränkt man sich denn im Griechischen auf das Studium des altjonischen Dialekts, um die Epen Homers lesen zu können. Im Lateinischen liegt das Hauptgewicht auf den Werken der klassischen Schriftsteller, die am reinsten und ausdrucksvollsten die Kultur verkörpern, „auf deren Dach“, wie es ein amerikanischer Humanist ausdrückt, auch „die Fundamente der jungen Stadt“¹⁴ gebaut sind: Vergil hat den Ehrenplatz. Die Vorzüge dieser Schule liegen auf der Hand. Durch äußere Umstände eingeengt, konzentriert man sich mit aller Kraft auf das Wesentliche. Geistige Ökonomie und Disziplin sind das Ergebnis.

¹⁴ Thornton Wilder, *The Cabala*, New York 1929, 229.

Der Gesamtplan des Erziehungssystems der amerikanischen Jesuiten hat jedoch zwei Schwächen. Einmal sind die vier wertvollen Lernjahre von zehn bis vierzehn nicht erfaßt, zum andern fehlt an nicht wenigen Universitäten der Gesellschaft ein Programm, das die Schüler der eigenen Anstalten weiter fördert. Sie sind ihren anderswo vorgebildeten Kommilitonen häufig an Wissen und Methodik überlegen und erleben einen entmutigenden Leerlauf im ersten Hochschuljahr. Beide Schwächen können nur behoben werden, wenn man sich noch mehr als bisher vom übrigen amerikanischen Schulsystem absetzt.

Während sich die Jesuiten etwas gezwungen in den Rahmen dieses Systems einzufügen scheinen, greift der andere Plan bewußt eine der Grundideen und Hoffnungen der Neuen Welt auf und verchristlicht sie. „The pursuit of happiness“ der Unabhängigkeitserklärung erscheint in einer „interpretatio pia“ als das Grundprinzip der „Catholic Liberal Arts High School“. In einer Beschreibung dieser Schule heißt es: „Happiness is the key to successful learning and successful teaching.“¹⁵ Dieser Gedanke wird wie folgt weitergeführt: Jeder Mensch strebt nach Glück. Diesem Ziel, das letztlich in der Vereinigung mit Gott liegt, kann er auf Erden nur dann näherkommen, wenn er — im Sinne von Aristoteles-Thomas — seiner Natur nach lebt, d. h. wenn er seine geistigen Fähigkeiten voll entfaltet. Eine „truly liberal, truly Catholic education“ sei der Königsweg zur Verwirklichung dieses Ideals. Das Schulprogramm wird von den Dominikanern des Albertus-Magnus-Lyceums in Chicago unterstützt. Seine Lebensader ist ein vierjähriger Kurs in „Logik“ unter dem Namen „Critical Analysis“. Er gliedert sich in „Literaturanalyse“, Grammatik“ und „Pflege der rednerischen Grundregeln in Sprache und Schrift“. In engem Anschluß an die staatlichen Bestimmungen wird das Studium fremder Sprachen auf vier Jahre beschränkt. Es wird jedoch eine Vorbereitung dazu in der Grundschule gefordert. Der Aufsatz gibt keine weitere Aufschlüsselung dieses Faches.

Der Mathematikunterricht erstreckt sich auf alle vier Jahre. Im dritten und vierten ist er zu einem Kurs in „Techniques of Science“ erweitert, in dem das mathematische Wissen auf Chemie und Physik angewandt wird. Für diese beiden Jahre ist außerdem ein Kurs in Biologie unter dem Namen „Man in his World“ geplant. Er soll „Physiologie und Psychologie verbinden und Brücken zu anderen Gebieten schlagen“¹⁶.

Die sogenannten „Sozialwissenschaften“ sind ebenfalls der zweiten Hälfte vorbehalten. Im dritten Jahr macht man die Schüler mit der europäischen Geschichte von der Antike bis zur Französischen Revolution vertraut, im vierten mit amerikanischer Geschichte und Staatsbürgerkunde. Die Geschichte Ägyptens und Babyloniens erscheint als ein Teil des vierjährigen

¹⁵ *Sister Mary Inviolata RSM and Sister Mary of the Angels RSM, Catholic Liberal Art High School, Cath. Educational Rev., Vol. 54, May 1956, 312—318.*

¹⁶ ebd. 318.

Religionsunterrichts, wenn im ersten Jahr das Alte Testament behandelt wird.

Im Einklang mit dem Grundsatz, daß die Schule in erster Linie für die geistige Ausbildung ihrer Schüler verantwortlich ist, hat man alle „life adjustment“-Fächer ausgeschlossen. Nicht einmal „Soziologie“ wird gelehrt. Das ist ein großer Vorteil des Planes den meisten anderen Schulen gegenüber. Einige Fächer sind jedoch zu wenig scharf umrissen, um dem alles einebnenden Alltag des Schullebens widerstehen zu können („Man in his World“). Eine Schwester, die mit der Praxis des Programms vertraut ist, weist auf einen weiteren Nachteil hin, nämlich die Schwierigkeit, geeignete Lehrer für die „integrierten“ Fächer zu finden. Außerdem hält sie es für „eine ungeheure Aufgabe in einer Welt, wo es doch alle so machen“, Schüler zu dem Mut aufzurütteln, „anders zu sein“¹⁷. — Dieses dürfte jedoch kein Einwand gegen die Schule sein, da, wie wir eingangs sahen, ein ausgesprochen christliches Erziehungsideal im heutigen Amerika zu einer Angelegenheit der „privaten“ Schulen geworden ist und sich somit notwendigerweise vom Allgemeinen abhebt. Gerade darin liegt der Vorzug des Programms, von dem man eine heilsame Wirkung auf andere zu konforme katholische Anstalten und dann auch auf die übrigen amerikanischen Schulen erhofft.

Unterrichtsmethoden

Aus zwei Gründen ist es unmöglich, die Frage nach den an katholischen Schulen angewandten Unterrichtsmethoden eindeutig und erschöpfend zu behandeln: Einmal wird die Gestaltung des Unterrichts immer zu einem entscheidenden Teil von dem Geschick der Lehrpersönlichkeit abhängen, zum andern erlaubt der formale Charakter fast aller Lehrmethoden eine christliche Deutung und damit eine Anwendung in kirchlichen Schulen. Diese folgen demnach mit einem mehr oder weniger ausgeprägten Eklektizismus den jeweilig vorherrschenden pädagogischen Strömungen des Landes. Eine größere Betonung von Disziplin, Ordnung und Achtung vor Autorität scheint jedoch ein bleibender Zug kirchlicher Schulen zu sein.

Als Amerika nach 1890 begeistert die Theorien *Johann Friedrich Herbart*s übernahm, benutzten bald auch die katholischen Schulen nach „Formalstufen“ aufgebaute Lehrbücher. Die Betonung der Konzentration auf ein Kernfach „stärkte die Stellung des Religionsunterrichts“ im katholischen Fächerplan¹⁸.

Heute wird *John Dewey*s Methode des „problem solving“ hervorgehoben und ausführlich behandelt. „Das Lösen von Problemen“, so heißt es in einem der bekanntesten katholischen Lehrbücher der Erziehungspsychologie, „ist

¹⁷ *Sister M. D. Strudeman, A Program for Making the Secondary School More Catholic, Cath. Educator, Vol 28, April 1958, 547.*

¹⁸ *Burns-Kohlbreuner 215.*

ein erstrangiges und bedeutendes Ziel aller Erziehung.“¹⁹ Cunningham hält diese Idee des amerikanischen Philosophen ebenfalls für eine „gesunde Psychologie“²⁰. Die philosophischen Grundsätze Deweys werden selbstverständlich abgelehnt.

Leider sind trotzdem einige seiner vagen Definitionen und Termini in katholische Erzieherkreise eingedrungen: „Der Mensch wächst und entwickelt sich im gegenseitigen Austausch (through interaction) mit seiner Umwelt. Austausch andererseits schließt Kontakt mit der Umwelt ein. So muß man dem Studenten in seiner Entwicklung Gelegenheit zu Erfahrungen geben, die ihn nicht nur zu seiner unmittelbaren Umwelt, sondern auch ... zu Gott in Beziehung setzen ...“²¹ In subtiler Form erscheinen sie selbst in den Formulierungen eines des fruchtbarsten und hoffnungsvollsten amerikanischen Theologen: „Die Schule ist weder Kirche noch Elternhaus. Sie ist eine Art Stadt — ein Bezirk sowohl des Schutzes als auch klugberechneter Auslieferung. In ihr mögen alle jugendlichen Verwirrungen und Krisen bewußt hervorgebracht und nicht einfach dem Zufall überlassen werden, um dann unter einer Führung, die einzig echter Frömmigkeit im Sinne Gregors [von Neocaesarea] entspringt, angegriffen und gelöst zu werden.“²²

Demgegenüber begegnen wir hin und wieder Vorschlägen zu einer „radikalen Verchristlichung“ der Unterrichtspraxis, die sich im Absurden verlieren. So empfiehlt eine Schulschwester Bereicherung des Algebraunterrichts durch Aufweisen von Parallelen zum Problem der Gnade und verdienstvollen Werke in der Proportionsrechnung: „Je größer die Anzahl verdienstvoller Werke, je mehr Gnade.“²³ Ein anderer Erzieher möchte die Liturgie zum „integrierenden Prinzip“ aller Fächer machen: Im Rechenunterricht können sich die Kinder dann mit dem liturgischen Kalender befassen, während die Materie der Sakramente „Stoff für Experimente und Studiengegenstände“ in Chemie und Physik bietet²⁴.

ZIELE

Die Weite und Freiheit in der Schulpraxis entspricht der allgemeinen Zielsetzung und Erziehungsphilosophie. Diese wird von den folgenden drei Zügen charakterisiert: 1. Anpassung an die Tendenzen und Bestimmungen des staatlichen Schulsystems. 2. Betonung des eigentlich Katholischen. 3. Ausdeutung und Vertiefung des amerikanischen Gedankengutes.

¹⁹ William A. Kelly, *Educational Psychology, Milwaukee 1956, 244.*

²⁰ a. a. O. 38.

²¹ Sister Mary Romana OSF and Br. Lewis Vincent FSC, *Psychology in the Catholic College, (Sonderdruck des Verlages) Harcourt, Brace and Co., New York 1958, 2.*

²² John Courtney Murray SJ, *The Christian Idea of Education*, bei Edmund Fuller (editor), *The Christian Idea of Education, New Haven, Yale Univ. Press 1957, 161.*

²³ Strudeman 548.

²⁴ Anthony N. Fuerst, *Liturgy, the Integrating Principle in Education, Cath. School Journal, Vol. 58, May 1958, 31.*

Anpassung an die staatlichen Tendenzen und Bestimmungen

Das öffentliche Erziehungssystem der Vereinigten Staaten ist von einer weit zurückreichenden Tradition naturalistischer Ideen geprägt. John Dewey gilt als der modernste und einflußreichste Kunder dieser Philosophie. Es sind jedoch die Gedanken eines anderen Naturalisten, die Eingang in einige oft zitierte amtliche Formulierungen der pädagogischen Ziele gefunden haben²⁵. Nach Herbert Spencer soll Erziehung eine unmittelbare Vorbereitung fürs Leben sein. Diese Forderung sei nur dann erfüllt, wenn man den „fünf Haupttätigkeiten des Menschen“ gerecht werde. Er gliedert diese nach ihrer Bedeutung in „1. Tätigkeiten, die sich unmittelbar auf Selbsterhaltung richten, 2. Tätigkeiten, die sich durch Sicherung der Lebensnotwendigkeiten mittelbar auf Selbsterhaltung richten, 3. Tätigkeiten, die Aufzucht und Anleitung von Nachkommen zum Ziel haben, 4. Tätigkeiten, die die Unterhaltung geordneter sozialer und politischer Beziehungen fördern, 5. Tätigkeiten, die der Muße dienen und der Befriedigung des guten Geschmacks und des ästhetischen Gefühls gewidmet sind.“²⁶

Diese fünf Punkte werden in vielen Richtlinien und pädagogischen Unterrichtswerken kurz als „health“, „vocation“, „parenthood“, „citizenship“ und „leisure“ aufgeführt. In dieser Form sind sie auch in maßgebliche katholische Lehrbücher eingedrungen.

Bischof John Lancaster Spalding, einer der Begründer der „Catholic University of America“, greift nicht direkt auf Spencers Abhandlung zurück, befürwortet aber in vielen seiner pädagogischen Schriften eine positive Einstellung zum amerikanischen Denken, das auf Fortschritt gerichtet sei. Er begrüßt „jeglichen Fortschritt, den die Menschheit auf materiellem, geistigem oder sittlichem Gebiet machen wird“, denn „der katholische Glaube ist allem, was wahr, gut oder gerecht ist, verwandt“²⁷.

Thomas E. Shields, Professor an derselben Universität (1904—1921), behandelt in seiner „Philosophy of Education“ (Washington 1917) alle „Tätigkeiten“ Spencers vom christlichen Standpunkt aus.

Das „Policy Committee“ der „Catholic Educational Association“ unter Leitung Fr. Julian Malines SJ nimmt sie auf und erweitert sie um zwei Punkte: „Staatsbürgerschaft“ wird in „die Entwicklung sozial gesinnter Katholiken“ und „die Entwicklung amerikanischer Katholiken“ aufgegliedert. „Die Entwicklung geistlich lebendiger Katholiken“ wird als eigenes

²⁵ Cardinal Principles of Secondary Education, U.S.A. Bureau of Education Bulletin, No. 35, 1918. — The Cardinal Objectives in Elementary Education, Albany: University of the State of New York Press, 1933. — Educational Policies Commission, National Educational Association, The Purposes of Education in American Democracy, Washington 1938.

²⁶ Herbert Spencer, Education: Intellectual, Moral and Physical, New York 1866, 32.

²⁷ Opportunity and other Essays and Adresses, Chicago 1900, 76—77, bei Franz De Hovre, Catholicism in Education, New York 1934, 168.

Ziel hinzugefügt²⁸. Cunningham führt dieses im Einklang mit seinen übrigen Formulierungen („economic security, civic security“) als „divine security“ auf²⁹.

Auf den ersten Blick mögen diese Umformungen naturalistischer Ideen zu katholischen Erziehungsmaximen als eine glückliche Überbrückung vieler Schwierigkeiten und Spannungen erscheinen. Ist es aber eine wirkliche Lösung oder eine auf bloßem Gleichklang der Worte beruhende Täuschung?

Betonung des eigentlich Katholischen

Gegenüber den Zielsetzungen, die dem „Amerikanischen“ gerecht zu werden versuchen, gibt es maßgebliche Stimmen, die die Verschiedenheit und besondere Aufgabe der katholischen Schulen und Universitäten in den Mittelpunkt stellen.

Die Darstellung der katholischen Erziehungsphilosophie für die amerikanische Öffentlichkeit im 41. Jahrbuch der „National Society for the Study of Education“³⁰ enthält eine der schärfsten und klarsten Absetzungen vom modernen säkularen Denken: „Gott . . . ist die Antwort zum Erziehungsproblem.“ Der „persönliche Gott, der den Menschen geschaffen hat“, ist Anfang und Ende aller pädagogischen Bemühungen (252). In einem Abriß der katholischen Theologie wird diese „für modernes Denken so ärgerliche“ These entfaltet. Auf Spencers Frage: „Welches Wissen hat den meisten Wert?“³¹ steht die eindeutige Antwort: „Religiöses Wissen, Wissen über Gott und das Verhältnis des Menschen zu Gott, wie es ihm durch Vernunft und Offenbarung gegeben wurde“ (279). Dieses Ziel sei in der Tradition der katholischen Schule häufig auf dem Weg humanistischer Studien angestrebt worden. — Doch sei dies nicht der einzige Weg, und er sei nur dann berechtigt, wenn die „Menschlichkeit (humanism) Christi, der zugleich Gott ist“, im Mittelpunkt stehe (281).

Die Darstellung schließt mit einer erneuten Betonung der „beiden provozierenden“ Wesenszüge des katholischen Erziehungsplans: Der Katholik bildet sich im Bewußtsein einer Hierarchie der Werte, „Gott, Mensch und die übrige Welt“. Er kennt und schätzt die Schönheit dieser Welt, lebt aber nicht für sie, sondern für das Reich Gottes und seine Herrlichkeit (287).

Diese übernatürliche Einstellung entbindet ihn aber nicht von der Pflicht, die irdische Welt im christlichen Sinn neu zu gestalten. Es scheint dieses heute eine besonders schwere Aufgabe zu sein. Wie kann er den nach Henri

²⁸ A Tentative Statement of the Objectives of Catholic Secondary Education in the United States, *Catholic School Journal* 1940, Vol. 40, No. 5, 148—149, bei John D. Redden and Francis A. Ryan, *A Catholic Philosophy of Education*, Milwaukee 1955, 135.

²⁹ a. a. O. 156.

³⁰ Chapter VI: *William McGucken SJ*, *The Philosophy of Catholic Education*, Bloomsbury 1942, 251—288.

³¹ Titel des ersten Kapitels in Spencers Buch über Erziehung.

De Lubac „positiven, organischen und konstruktiven“ atheistischen Humanismus unserer Zeit überwinden? Er muß ihn „verstehen“ und dann „handeln“³². P. Murray warnt die katholischen Universitäten vor der Gefahr, „der heimtückischen Versuchung“ des modernen Säkularismus zu erliegen. Er hofft sie zu Hochburgen des Kampfes gegen diese Strömung zu machen. „Hohe Geistigkeit verbunden mit dogmatischen Prinzipien ist das Wesen des Katholizismus.“³³ Konnte eine geistige Elite das Denken und Fühlen der modernen Menschheit erobern und unterjochen, kann eine andere es wiedergewinnen und befreien³⁴.

Diese Hoffnung schwingt in den Erziehungszielen der amerikanischen Jesuitengymnasien mit. Im Jahrbuch (1957/58) der „Jesuit High School“ von New Orleans wird als erster Punkt „die harmonische Entwicklung der geistigen Fähigkeiten und des Willens“ betont, „so daß der Schüler klar denkt und den höchsten Idealen unwandelbar treu bleibt“. Er wird im zweiten Punkt angehalten, in diesem Sinn seinen Beitrag zur Gestaltung der amerikanischen Demokratie zu liefern. Zusammenfassend heißt es: „The idea of Jesuit education is to train boys to be truly intelligent, cultured Catholic gentlemen“ (Das Ideal der jesuitischen Erziehung besteht darin, die Jungen zu wahrhaft intelligenten gebildeten katholischen Gentlemen heranzuformen).

PROBLEME

Die Unterrichtspraxis und einige Formulierungen der pädagogischen Ziele zeigen deutlich, wie sehr man sich auf katholischer Seite bemüht, mit der modernen Entwicklung der öffentlichen Schule Schritt zu halten. Das staatliche System beruht jedoch weitgehend auf naturalistischen Grundlagen. Unter welchen Bedingungen und inwieweit ist es dem Christen möglich, den Weg der säkularen Welt zu gehen? Wie wird er seiner Verantwortung dieser Welt gegenüber gerecht? Wie werden „amerikanische“ Ideen und Denkweisen im christlichen Sinn ausgedeutet?

Pluralismus

Nach St. Augustins „Gottesstaat“ scheint es grundsätzlich zwei Möglichkeiten für den Christen zu geben, in einem irdischen Staat zu leben:

1. Übernahme der Führung und Prägung des irdischen Staates nach dem Bild des himmlischen. Augustinus deutet diese Möglichkeit nur theoretisch an, wenn er beweist, daß Ciceros ideale Republik nur dann bestehen könne, wenn sie auf Gerechtigkeit beruhe. Wahre Gerechtigkeit sei aber nur da möglich, wo der Gott der Christen verehrt werde³⁵.

³² John Courtney Murray SJ, *Reversing the Secularist Drift, Thought, Vol. 24, March 1949, 36.*

³³ ebd. 39.

³⁴ ebd. 41.

³⁵ De Civitate Dei XIX, 21; PL 41: 648f.; vgl. XIX, 24, 655f. und 25, 656.

2. Duldung der gegebenen heidnischen Staatsform, solange sie dem Christen Raum läßt, sich für die Ewigkeit vorzubereiten. Es liegt in seinem Interesse, von dem „babylonischen Frieden“ Gebrauch zu machen. Er verliert dadurch nicht seine Integrität, da sein „Glaube ihn freimacht, [ohne Harm] in der Zwischenzeit in diesem [Frieden] zu wandeln“³⁶.

Der moderne Verehrer des Heiligen ist nach diesen Ausführungen zu der Frage geneigt: „Wie soll sich nun aber der Christ verhalten, wenn sich Babylon gegen ihn wendet?“ — Es stehen ihm zwei Wege offen, die sich überschneiden mögen.

1. Standhaftigkeit in Verfolgung und Leiden, schließlich der Martyrertod, der ihn zum Bürger des Gottesstaates erhebt.

2. Der Christ versucht durch Beteiligung am Leben und der Politik des irdischen Staates, dieser Krise vorzubeugen. Er bietet damit zugleich einer größeren Anzahl von „schwachen“ Menschen, die öffentlicher Unterdrückung und Verfolgung nicht gewachsen sind, Gelegenheit, in Frieden die Segnungen des Christentums kennenzulernen und sich zu ihm zu bekehren. In der Diskussion, wie man dieses Ideal verwirklichen soll, scheidet sich die „traditionelle“ europäische von der modernen amerikanischen Theorie.

Wenn man von einer traditionellen europäischen Lösung spricht, macht man sich natürlich einer Verallgemeinerung und Vergrößerung der historischen Tatbestände schuldig. Nach den eingehenden Studien John Courtney Murrays SJ läßt sich jedoch in der katholischen Tradition Europas ein gewisses Bestreben beobachten, den Staat als solchen zu verchristlichen. Erst Papst Leo XIII. schlug eine andere Richtung ein, wenn er die Notwendigkeit einer „geordneten Beziehung“ von Kirche und Staat nicht mehr mit der mittelalterlichen Auffassung, daß dieselbe Gemeinschaft zugleich Staat und Kirche ist, sondern damit, daß man in demselben Individuum zugleich den Christen und den Staatsbürger sehen müsse, begründet³⁷. — Diese Theorie läßt beiden Bereichen größeren Spielraum. Sie wirkt auf einen neutralen Staat hin und vermeidet die im politischen Raum so gefährliche Entweder-Oder-Position mit den Nachteilen „unterdrückter Minderheiten“ einerseits und heuchlerischer „Mitläufer“ anderseits³⁸.

Selbst Leo XIII. befürwortete noch eine „väterliche Auffassung“ des Staates, d. h. einen Staat, der die Kirche mit Wohlwollen behandelt und als ein „Gut der menschlichen Gesellschaft“ beschützt³⁹. P. Murray weist darauf hin, daß derselbe Gedanke dem ersten Zusatz zur amerikanischen Verfassung zugrunde liegt. Dieser Artikel garantiere „Religionsfreiheit (free-

³⁶ Ibid. XIX, 26, 656; vgl. auch 17, 645.

³⁷ John Courtney Murray SJ, *The Church and Totalitarian Democracy*, *Theological Studies* XIII, Dec. 1952, 559.

³⁸ Es ist vielleicht bezeichnend, daß T. S. Eliot, der sich bewußt von seinem amerikanischen Geburtsland absetzt, die „traditionell europäische“ Ansicht vertritt. Er entwickelt in *The Idea of a Christian Society* (London 1939) eine extreme Staatskirchentheorie.

³⁹ John Courtney Murray SJ, Leo XIII: *Two Concepts of Government*, *Theological Studies* XIV, Dec. 1953, 561.

dom of religion) im amerikanischen Sinn“, d. h. in einem Sinn, der „sich völlig von der Bedeutung, die der Ausdruck in den totalitären Demokratien des europäischen Kontinents und Lateinamerikas hatte, unterscheidet. Dort bedeutete er vorwiegend Freiheit von Religion (freedom from religion)“⁴⁰.

Aber der amerikanische Theologe möchte selbst die „väterliche Hilfe“ des Staates in religiösen Angelegenheiten auf ein Mindestmaß beschränken. Dies sei im Sinn des Papstes möglich, wenn man sein sozialpolitisches Prinzip, das die Einmischung des Staates in soziale Probleme und Streitigkeiten nur im Notfall gestatte, auf den religiösen Bereich ausdehne⁴¹. — Es ist natürlich eine andere Frage, was einen „religiösen Notfall“ darstellt und wie der Staat dann eingreifen soll. — Die Antwort hängt nach P. Murray vom jeweiligen Fall und seinen Umständen ab. Sie könne nicht allgemein, „ideal“, gegeben werden. So empfiehlt er die „amerikanische Form der Trennung von Kirche und Staat“ auch keineswegs als ein Allheilmittel. Sie ist seiner Ansicht nach jedoch die Lösung, die den in Amerika gegebenen „Bedingungen des religiösen Pluralismus“⁴² am besten gerecht wird. Alles, was die Kirche in Amerika zu ihrem Gedeihen benötige, sei Freiheit, eine Freiheit, so dürfen wir dem Sinn nach hinzufügen, die auf demokratische Weise gehütet und gepflegt werden muß.

In dem schon angeführten Aufsatz über „totalitäre Demokratie“ und in einer weiteren Studie zum „Problem des Pluralismus in Amerika“ weist derselbe Verfasser die historischen Tatsachen auf, die dafür sprechen, daß die amerikanische Demokratie eine christliche Tradition hat und nicht auf den Ideen der Französischen Revolution beruht⁴³. Demnach kann und soll der Katholik an ihrem Aufbau mitarbeiten. Wie ist dies aber bei der Vielzahl und Verschiedenheit der religiösen und areligiösen Richtungen im modernen Amerika möglich? „Die verschiedenen Gruppen ... kommen überein, in Frieden zu leben; alle zusammen arbeiten darauf hin, die Ziele der Gemeinschaft zu erreichen ... Pluralismus bedeutet darum Harmonie in Disharmonie.“⁴⁴

Es läßt sich nicht leugnen, daß viele weltanschaulich „disharmonisierende“ Gemeinschaften in Amerika zu einer Zusammenarbeit im Praktischen bereit sind. Es bleibt aber immer ungewiß, wie lange und bis zu welchem Grad diese „pluralistische“ Einstellung vorhält. So sieht sich ein katholischer Professor gezwungen, die säkularen, antireligiösen Tendenzen des öffentlichen

⁴⁰ ebd. 562.

⁴¹ ebd. 565.

⁴² ebd.

⁴³ John Courtney Murray SJ, *The Problem of Pluralism in America, Thought, Vol. 29, No. 113, Summer 1954, 168.*

⁴⁴ ebd. 165. Es sei auf die eingangs angeführte Formulierung der Harvard-Kommission hingewiesen (Text zu Fußnote 3). — Neben diesem „praktischen Pluralismus“ gibt es in Amerika die von *William James* eingeleitete Tradition eines „metaphysischen Pluralismus“, in dem wir einer Vielheit „göttlicher Selbstheiten ... ohne absolute Einheit“ begegnen (*The Varieties of Religious Experience, New York 1902, 525*). Vgl. außerdem *A Pluralistic Universe, New York 1909.*

Schulsystems als verkappte Religionen zu entschleiern, die eine gegen die Regeln des Pluralismus verstößende Monopolstellung beanspruchen⁴⁵. Eine andere maßgebliche Stimme bedauert die „wachsene Spannung“ zwischen Katholiken und Protestanten über „Geburtenregelung“, „Film- und Buchzensur“ und „Pfarrschulen“⁴⁶. — In einem eigenartigen Paradox verdichtet sich hier das „Praktische“ zu Problemen, die nur auf Grund theologisch-philosophischer Theorien und Überzeugungen gelöst werden können. Eine Scheidung der Geister ist dann unvermeidlich. John Dewey, der moderne Vorkämpfer für „demokratische“ Freiheiten in Erziehung und Leben, hat keinen Platz für das Christentum in seinem System. „Demokratische Ideale“, so sagt er ausdrücklich, und „Christentum“ schließen sich gegenseitig aus⁷⁴.

Die Kirche hingegen klärte den so oft als den Inbegriff der Intoleranz und Herrschsucht gebrandmarkten Satz „extra ecclesiam nulla salus“ (außerhalb der Kirche gibt es kein Heil) in einem Sinn, der jedem Christen, ja selbst dem Nichtchristen, der an die Würde und Freiheit der menschlichen Person glaubt, annehmbar erscheinen muß: Rom erklärte die Ansicht, daß jeder, der „außerhalb der Kirche sterbe, des ewigen Heiles verlustig gehe“⁴⁸ als irrig.

In diesem Licht lösen sich alle Schwierigkeiten der Verbindungen des „Amerikanischen“ und des „Katholischen“; denn der amerikanische Katholik glaubt trotz vieler Rückschläge und gegenteiliger Erfahrungen an den „guten Willen“ seiner Mitbürger und hofft, sie ohne Zwang von „unbewußten“ zu „bewußten“ Gliedern seiner Kirche zu machen.

⁴⁵ Charles Donahue, *Freedom and Education, The Sacral Problem, Thought, Vol. 28, No. 109, Summer 1953, 209—233* und *Freedom and Education III, Thought, Vol. 29, No. 115, Winter 1954/55, 555—572*.

⁴⁶ Thurston N. Davis SJ, *A Time for Silence or a Time to Speak, America 96, March 1957, 670—672*.

⁴⁷ *A Common Faith*, bei Joseph Ratner (editor), *Intelligence in the Modern World, John Dewey's Philosophy (Anthologie), New York 1939, 1036*.

⁴⁸ Boston College Case, *America (editorial), Vol. 81, No. 4, April 1949, 150*. — Eine Professorengruppe unter Leitung von Leonard Feeney SJ hatte diese Ansicht vertreten. Sie hat sich mittlerweile zu einer kleinen Sekte entwickelt. Die offizielle Verurteilung erfolgte am 8. August 1949. In ihrem lateinischen Text heißt es: „Quandoquidem ut quis aeternam obtineat salutem, non semper exigitur ut reapse Ecclesiae tamquam membrum incorporetur, sed id saltem requiritur, ut eidem voto et desiderio adhaereat.

Hoc tamen votum non semper explicitum sit oportet, prout accidit in catechumenis: sed ubi homo invincibili ignorantia laborat, Deus quoque *implicitum votum* acceptat, tali nomine nuncupatum, quia illud in ea bona animae dispositione continetur, qua homo voluntatem suam Dei voluntati conformem velit.“ *The Jurist, 12. Oktober 1952, 479*. („Damit jemand das ewige Heil erlange, ist nicht immer erforderlich, daß die Eingliederung in die Kirche tatsächlich vollzogen werde, aber er muß ihr wenigstens dem Wunsch und Verlangen nach anhangen. Freilich braucht dieser Wunsch nicht immer ausdrücklich zu sein wie bei den Katechumenen. Wo jemand von der Kirche nichts weiß und auch nichts wissen kann, ist Gott auch mit einer keimhaften Ausrichtung [auf sie hin] zufrieden, die in jener guten Sinnesverfassung besteht, daß jemand seinen Willen mit dem Willen Gottes in Übereinstimmung bringen will.“) Die Entscheidung zitiert Pius' XII. Enzyklika *Mystici Corporis* als Beleg dafür, daß es Menschen gibt „qui in seipso quodam desiderio ac voto ad Mysticum Redemptoris Corpus ordinantur“ (480). Der offizielle englische Text benutzt in der Übersetzung dieser Stelle das psychologisch gefärbte Adjektiv „unconscious“: „who are related to the Mystical Body of the Redeemer by a certain unconscious yearning and desire“.

Schulintegration

Die Kirche, die von andern guten Willen erwartet, fühlt sich selbst verpflichtet, durch die Tat ihre Liebe, Gerechtigkeit und Menschlichkeit zu offenbaren. Man muß in ihrer Geschichte zwischen irrtumslosen offiziellen Entscheidungen des Lehramtes und der oft zeitgebundenen und unvollkommenen Praxis der Gläubigen unterscheiden. Auch wenn diese „spekulativ“ unterbaut ist, bleibt sie „irrig“.

Im amerikanischen Raum läßt sich diese Erscheinung an Hand der seit der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts so brennenden Negerfrage beobachten⁴⁹. Papst Gregor XVI. verurteilte 1839 den Sklavenhandel. Nach J. T. Ellis gab es daneben jedoch eine „offizielle katholische Lehre“, die mit vielen Einschränkungen Sklaverei „theoretisch“⁵⁰ rechtfertigte. Francis P. Kenrick, der führende amerikanische Theologe der Epoche, wandte sich in diesem Sinn gegen die Abschaffung der Sklaverei, obwohl er ihr Bestehen bedauerte. Er vertritt das bestehende Gesetz und ermahnt die Sklaven zu christlicher Geduld. Es scheint uns heute ein schwacher Trost, wenn er mit Kardinal Gerdil betont, daß der Zustand der Sklaverei die Menschenwürde des Sklaven nicht antaste. Somit leistete er „keinen Beitrag zur Lösung des Problems, das seine Generation so sehr beunruhigte“⁵¹.

Kenricks Zeitgenosse, John England, Erzbischof von Charleston, unterscheidet in einem langen Briefwechsel mit Staatssekretär John Forsyth Sklavenhandel von „domestic slavery“. Diese, so belegt er mit vielen biblischen und theologischen Stellen, verstoße nicht gegen das Natur- und Sittengesetz, wenn das Individuum sich „freiwillig“ in die Sklaverei begeben. Nach all den ermüdenden Quellenstudien und verwickelten Spekulationen finden wir im letzten Brief die treuherzige Feststellung, daß der Verfasser persönlich die Fortsetzung jeglicher Form von Sklaverei ablehne. Doch liege es nicht in seiner Macht, sie abzuschaffen. Sie müsse auf dem Rechtsweg beseitigt werden⁵².

Erzbischof England tat sein Bestes, das Los der Neger in seiner Diözese zu lindern. Er öffnete 1835 eine Schule für sie in Charleston. Der Bruder des

⁴⁹ Vgl. diese Zschr. 162 (1958) 161.

⁵⁰ American Catholicism 87. — Es wäre eine lohnenswerte Aufgabe für einen modernen Theologen, die historischen, theologischen und philosophischen Aspekte der Frage zu untersuchen und herauszuarbeiten, welche „distinctiones pure mentales“ sie auf eine rein theoretische Ebene heben.

⁵¹ ebd. 88. — Kenrick behandelt Sklaverei in seiner *Theologia Moralis, secundis curis auctoris, Mechliniae 1840, vol. I, 164—167* (erste Auflage: Philadelphia 1841). James D. Brokhage (Francis Patrick Kenrick's Opinion on Slavery, *Washington 1955, 242*) weist darauf hin, daß sich die Ausführungen der Theologen über Sklaverei nicht auf die in Amerika bestehende Form beziehen können. — Kenricks Text selbst deutet jedoch auf eine gründliche Kenntnis der Zustände in den Südstaaten (vgl. 166, in einer Fußnote werden die unmenschlichen Sklavengesetze dieser Staaten zitiert).

⁵² Sebastian G. Messmer (editor), *The Works of the Right Reverend John England, Cleveland 1908, Vol. 5, 183—311*, Briefwechsel von September 1840 bis Februar 1841.

andern Theologen, Bischof Peter P. Kenrick, gründete neun Jahre später eine Schule für Negerkinder in St. Louis⁵³.

Die heutige Kirche in Amerika begnügt sich in Fragen der Sozialreform nicht mehr mit einer abwartenden Haltung. Die Bischöfe haben sich wiederholt für die rassische Integration der Schulen ausgesprochen⁵⁴. Sie bemühen sich durch Aufnahme von Farbigen in ihren Schulen, eine Bahn für die allgemeine Integration zu brechen.

Obwohl es nicht an Literatur zum Rassenproblem in den Vereinigten Staaten mangelt, gibt es wenig zusammenhängendes Material, das den Fortschritt der Schulintegration an katholischen mit dem an öffentlichen Anstalten vergleicht⁵⁵. Nach den verfügbaren Quellen ergibt sich folgendes Bild:

In den „Grenzstaaten“ des Südens, Delaware, Kentucky, Maryland, Missouri, Oklahoma und West Virginia ist der Integrationsprozeß am weitesten fortgeschritten. In allen Staaten (außer Kentucky?) waren katholische Schulen führend. In einigen Fällen gab es schon vor der Order des Obersten Gerichtshofes (1954) farbige Schüler an katholischen Schulen (Wilmington, Delaware, 1950; St. Louis, Missouri, 1952).

Die nächste Gruppe setzt sich aus Staaten der ehemaligen Konföderation zusammen, die teilweise oder zeitweise der Verordnung von 1954 nachgekommen sind: Arkansas, North Carolina, Tennessee und Texas. Auch hier integrierten die katholischen Schulen vor den staatlichen. Im heißumstrittenen Little Rock stehen sie seit 1954 farbigen Schülern offen. Von dieser Möglichkeit wird allerdings nur in geringem Maß Gebrauch gemacht, da es nur wenige farbige Katholiken in der Diözese gibt. Die von den Brothers of Mary geleitete „Central Catholic High“ Schule in San Antonio, Texas, nahm schon 1951 Negerkinder auf. Sie ist damit die erste integrierte Schule des „Tiefen Südens“. Die öffentlichen Anstalten folgten erst 1955 vereinzelt ihrem Beispiel.

Alabama, Florida, Georgia, Louisiana, Mississippi, South Carolina und Virginia weigern sich grundsätzlich und mit allen Mitteln, der Integrationsorder nachzukommen. Aber selbst in zwei dieser Staaten gibt es „gemischte“ katholische Schulen: In Richmond, Roanoke, Norfolk (Virginia) und in Rock Hill (South Carolina). — Im Februar 1959 folgten endlich auch einige öffentliche Anstalten in Virginia der Verfügung des Obersten Gerichtshofes.

In den andern Staaten schlugen althergebrachte Einstellungen und überkommene Gewohnheiten selbst viele Katholiken mit Blindheit. Die Bischöfe

⁵³ Ellis, *American Catholicism* 89.

⁵⁴ *Catholic Committee of the South, Commission on Human Rights, Handbook on Catholic School Integration, New Orleans 1956, 35—38.*

⁵⁵ Das *Southern Regional Council* in Atlanta, eine freie Organisation, die sich die Lösung des Rassenproblems im Süden der USA zur Aufgabe setzt, hält „den Wunsch, kommunale Reibungen zu vermeiden“, für einen möglichen Grund dieses Mangels (Brief vom 16. Dezember 1958). Ich verdanke die Grundlagen zu meinen Ausführungen den Arbeiten zweier Mitglieder eines pädagogischen Seminars an der Xavier University of Louisiana (1958/59), Sr. Joan of Arc Delahunty und Miss Z. Davis. Sie beruhen zum Teil auf persönlichen Umfragen und Briefen.

stehen vor der schwierigen Gewissensentscheidung, entweder ganze Gruppen wegen Ungehorsams und offener Widersetzung gegen das Sittengesetz zu exkommunizieren oder das Vertrauen der katholischen Neger und nicht weniger Nichtkatholiken, die von der Kirche soziale Gerechtigkeit und Führung erwarten, zu enttäuschen.

Der Erzbischof von New Orleans, Joseph Francis Rummel, dessen Integrationsprogramm 1956 von gewissen Kreisen systematisch sabotiert wurde, versucht einen mittleren Weg zu gehen: Er hofft, daß die Arbeit verschiedener Laiengruppen eine Wende zum Besseren zeitigen wird.

Es ist nicht schwer, vom europäischen Standpunkt vieles am amerikanischen Erziehungssystem auszusetzen. Auch die katholischen Schulen und Universitäten kann man in diese Kritik einbeziehen. So ist z. B. der Vorwurf des „Anti-Intellektualismus“ nicht unbegründet. Und doch gibt uns dieses System wertvolle Hinweise für ein modernes Erziehungsprogramm:

1. Die Erfahrungen der amerikanischen Schulpraxis lehren, daß man an der Idee der höheren Schule als geistiger Bildungsstätte für überdurchschnittlich begabte Kinder und Jugendliche festhalten muß, da andernfalls die Gefahr einer Entwertung geistiger Leistung und in ihrem Gefolge eine allgemeine pädagogische Ziellosigkeit nicht zu bannen ist.

2. Die Fülle und Mannigfaltigkeit modernen Wissensgutes verlangt Beschränkung und Konzentration auf Wesentliches. Es wird natürlich immer eine heißumstrittene Frage bleiben, was wesentlich ist. Für den Christen ist „das Wissen von Gott“ der Schlüssel zur Welt. Dieses Wissen soll nicht nur im Religionsunterricht vermittelt werden. Jeder Unterricht, der in ehrlicher Anstrengung von Lehrer und Schüler auf Wahrheit gerichtet ist, wird, ohne daß man seiner Materie Gewalt antut, zu einer Verkündigung und Verherrlichung Gottes. Es ist dann die Aufgabe des Religionslehrers in der Folge St. Augustins die „logische“, „historische“, „philologische“ oder „ästhetische“ Wahrheit auf ihren letzten Grund zurückzuführen.

Einige katholische Schulen Amerikas geben ein Beispiel, wie man sich unter ungünstigen äußeren Umständen auf wesentliche Fächer und deren bedeutendsten Inhalt beschränken kann.

3. Der deutschen höheren Schule wird nicht zu Unrecht vorgeworfen, daß sie einseitige „Intellektuelle“ erziehe. Die Absonderung der begabten Schüler von ihren übrigen Altersgenossen fügt dem die Gefahr sozialer Abspaltung hinzu. Vom christlichen Standpunkt läßt sich eine soziale Verpflichtung, die mit der Größe des „Talentes“ wächst, leicht begründen. Daneben wird eine (klug überwachte) Selbständigkeit der Schüler in Schulparlamenten und Vereinigungen nach dem Muster der amerikanischen Schulen von gutem Einfluß sein. Selbst Unterrichtsstunden können in diesem Sinn gestaltet werden. Es ist schwer, auf den außerschulischen Umgang Jugendlicher einzuwirken. Die Schule sollte aber die freiwillige Arbeit ihrer Schü-

ler in Gruppen, die nicht ausschließlich aus Gymnasiasten bestehen, anerkennen und fördern.

4. In einer Erweiterung und Verallgemeinerung dieses Gedankens kann die europäische „Mutterkirche“ vielleicht von ihrem amerikanischen Sproß in folgendem Sinn eine Neubesinnung auf den Geist der Bergpredigt lernen: hohe Abstraktion und diffizile Spekulation tragen oft den erstaunlichsten „Möglichkeiten“ Rechnung und verlieren die „Wirklichkeit“ aus dem Auge. Ist es nicht besser, „nicht für den morgigen Tag zu sorgen“ und dafür in christlicher Weise die (im Wortsinn) aktuellen Probleme des Tages zu durchdenken und dann zu handeln?

5. Schließlich verdanken wir dem katholischen Schulsystem in den Vereinigten Staaten eine aus Praxis und Notwendigkeit geborene Besinnung darauf, daß Erziehung im eigentlichen Sinn nur auf der Grundlage katholischer Theologie — oder einer Annäherung an sie — möglich ist.

Der Naturalist ist in seiner Philosophie an die Annahme gebunden, daß der Mensch „determiniert“ ist. Je mehr Raum er dieser Lehre gibt, um so weniger Platz bleibt in seinem System für Erziehung. Naturalistische Pädagogik muß sich darauf beschränken, „experimentelle Bedingungen“ für „Verhaltensweisen“ zu setzen. Erziehen wird zum „conditioning“. — Dabei bleibt es fraglich, wieweit der Philosoph seinem eigenen System treu bleibt, wenn er „Bedingungen setzt“. Er wird uns letztlich die Antwort auf die Frage, wie es in einer völlig „determinierten Welt“ für gewisse „Teile“ möglich ist, etwas zu „finden“, was andere „Teile“ in eine neue Richtung lenkt, und welche „Verhaltensweisen“ begehrenswert sind, schuldig bleiben — oder zu einem neuen „erstrebenswerten Absoluten“ Zuflucht suchen. Dies zerbricht aber sein System, in dem Wollen und Wirken „determiniert“ — und damit gleichgesetzt sind.

Der „romantische Naturalist“ aus der Schule Rousseaus wird sich selbst untreu, wenn er zu „erziehen“ beginnt, da „der von Natur aus gute Mensch“ keiner äußeren Anleitung zu seiner Vervollkommnung bedürfen sollte.

Für den Christen, der an Prädestination glaubt, ist es ebenfalls schwer, ein Erziehungssystem ohne innere Widersprüche zu begründen. Er begegnet ähnlichen Schwierigkeiten wie der Naturalist.

Der Katholik hingegen findet in seiner Glaubenslehre die Grundlagen zu einer widerspruchslosen Erziehungsphilosophie: Der „gefallene“, aber nicht „völlig verdorbene“ Mensch kann sich mit der Gnade Gottes durch eigene Anstrengung zu einem „neuen Menschen“ entfalten — zum neuen Menschen in Christus.