

Doch mit einem einfachen Verdammungsurteil ist es nicht getan. Man muß diese Beweglichkeit, diese stete Verbindung mit dem höheren vereinheitlichenden Element verstehen, um unsere Abneigung gegen saubere Unterscheidungen und scharfe Begriffe zu verstehen. Die Denkweise des Inder ist ungenau, dafür entspricht sie der lebendigen Wirklichkeit: „Die Natur des Menschen ist die Glückseligkeit“, „die Wahrheit ist Existenz“, „die Liebe ist die einzige große Wahrheit“: das sind Sätze, die überall in den Büchern und den Gesprächen der Inder begegnen.

Die Katholiken und der Rahmenplan

GEORG GEBHARDT

Vor etwa einem halben Jahr wurde der Rahmenplan der deutschen Öffentlichkeit unterbreitet¹. Eine Diskussion größten Ausmaßes hat sich, den Wünschen des Deutschen Ausschusses entsprechend, entwickelt. Die verschiedensten Gremien, Institutionen und Verbände haben von mannigfachen Gesichtspunkten dazu ihren Beitrag geleistet. Gegenvorschläge bzw. umrißhafte Skizzierungen solcher wurden vorgelegt. Nur mehr der Fachmann vermag mittels Zettelkasten die Literatur zum Rahmenplan zu verfolgen und zu übersehen. Es gibt kaum noch Argumente dafür und dagegen, die ungesagt geblieben sind.

Auch katholische Verbände und Katholiken für ihre eigene Person haben kritisch geprüft und Stellung bezogen. Ihre Stellungnahmen gehen in teils wesentlichen, teils weniger bedeutsamen Fragen auseinander. So kann man mit gewissem Recht sagen, daß tatsächlich ein Problem „Der katholische Erzieher und der Rahmenplan“ existiert. Im folgenden wird versucht, dazu nach seiner grundsätzlichen Seite hin etwas zu sagen, und zwar vor allem in Erwiderung auf einen Aufsatz von Walter Dirks, „Der Rahmenplan und die Katholiken“, in: „Der katholische Erzieher“ 12 (1959) 336—342.

BILDUNGSINHALTE UND ORGANISATIONSFORMEN

Der Rahmenplan versteht sich (mit den bekannten Ausnahmen „Berufsbildung“, „Hochschulbildung“ und „Zweiter Bildungsweg“) als Empfehlung für die künftige Organisation des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Der Ausschuß ist sich dabei der Tatsache bewußt, daß eine unlös-

¹ Vgl. diese Zschr. 164 (1959) 277—290, 370—382; 165 (1959/60) 384—389.

liche Verbindung zwischen Bildungsgehalten und Schulformen besteht. Zu Recht. Wenn man ein Organisationsschema für Bildungsformen beschreiben und neu schaffen will, steht man vor einer unumkehrbaren Folge von Fragen: Wer sind die zu Bildenden? Woraufhin soll gebildet werden? Wer sind die Bildner? Welches ist das Medium der Bildung? In welchen Formen soll das alles möglichst gut erreicht werden?

Der Rahmenplan will im wesentlichen Antwort auf die letzte Frage sein. „Das Gutachten beschränkt sich ... auf Vorschläge für die Organisation“ (Empfehl. und Gutachten III, 1). Jedoch läßt die aufmerksame Lektüre schon in der Einleitung die Widerlegung dieser Behauptung finden, wenn von „einem für das ganze Volk verbindlichen Fundament der Bildung und Gesittung“ (1), von einer geistigen Einheit unseres Volkes, von einem inneren Zusammenhang aller berechtigten Bildungsbedürfnisse unserer Zeit u. a. m. ausgegangen wird. Einige Zeilen weiter heißt es: „Zwar drücken sich dabei (d. h. bei der Darstellung der zu verändernden Schulformen) infolge der unlöslichen Verbindung von Bildungsinhalten und Schulformen auch schon Überzeugungen aus, die der Ausschuß von den Bildungsaufgaben der einzelnen Schultypen gewonnen hat; ausführlich sollen sie aber erst in künftigen Empfehlungen dargelegt werden“ (1). Daraus dürfen wir schließen, daß der Ausschuß neben seinem Wissen um die geistige Einheit des Volkes und das Fundament der Bildung und Gesittung eine wenigstens umrißweise klare Vorstellung vom Wesen und der Aufgabe der Bildung heute hatte und sich davon leiten ließ.

Offensichtlich stimmen beide Behauptungen nicht zusammen. Einerseits will man sich auf Vorschläge für die Organisation beschränken, andererseits geht der Ausschuß von Überzeugungen aus, die er gewonnen hat (und deren Ganzes nach dem Studium des Rahmenplanes einigermaßen rekonstruierbar ist), die er voraussetzt und zugrundelegt, vorerst aber lediglich fragmentarisch preisgibt und deren ausführliche Darstellung er in Aussicht stellt.

Diese Widersprüchlichkeit und mangelnde Folgerichtigkeit zeigt sich als eine nie versiegende Quelle der Kritik. Wer das allgemeinbildende öffentliche Schulwesen eines ganzen Volkes neu ordnen will, ist gehalten, diesem Volk zu sagen, und zwar klar und deutlich, welches geistige Band das Ganze der Formen zusammenhält, m. a. W., was er von Bildung überhaupt und von Bildung in unserer Zeit hält. Das heißt: Die Frage nach den zu bildenden jungen Menschen, nach dem Woraufhin ihrer Bildung, nach dem Wie der Bildung sind vordringlich, mindestens gleichzeitig mit der Frage nach den Formen der Bildung gestellt. Sokrates, der seine Diskussionspartner danach fragt, was denn ein Schuh sei, weist die Antworten, daß es Schuhe aus Leder, aus Holz usw. gebe, mit Recht als unbefriedigend ab. Man vermutet wohl nicht mit Unrecht, daß der Ausschuß selbst um dieses Dilemma wußte, sich aber, mannigfachem Drängen nachgebend, dennoch zur Herausgabe des „Fragmentes“ entschloß.

Wir fassen zusammen: Der scheinbar klare Fluß der Sprache und des Ge-

dankengangs des Rahmenplanes darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß viele Grundfragen — was denn das vorausgesetzte für das ganze Volk verbindliche Fundament der Bildung und Gesittung sei, worin die beschworene geistige Einheit bestehe, welches die unaufgebbaren geistigen Grundlagen, welches die Bildungsbedürfnisse der heutigen Gesellschaft seien, von welchem Menschenbild her die Bildungsbedürfnisse gesehen werden, ob etwa die religiöse Bildung Wurzel und Fundament der Bildung sei oder ein zunächst akonfessionell geordnetes Schulwesen nur eine „konfessionelle Modifizierung“ erfahren müsse usw. — letztlich keine oder nur eine vage Beantwortung finden. Sie werden den Fragenden überlassen. Man versucht ein Schulwesen zu ordnen. Aber die geistigen Ordnungsprinzipien werden unbefriedigend und keineswegs deutlich ausgesprochen. Zugleich ist der Ordnungsvorschlag notwendig von geistigen Voraussetzungen und Leitsätzen getragen, die sehr vielen problematisch sind. Damit kehrt die Fragestellung zu ihrem Ausgangspunkt zurück, zur Frage, was denn Wesen und Aufgabe der Bildung heute sei. Niemand kann um der geistigen Redlichkeit willen den Ausschuß von der klar auszusprechenden Beantwortung dieser Frage entbinden, selbst auf die Gefahr hin, daß die gesuchte pädagogische Einigung dann entschwindet und der Plan auseinanderbricht.

DER AUSSCHUSS UND SEIN AUFTRAG

Walter Dirks geht in seinem genannten Aufsatz auf Einwände ein, die die Überzeugungen und den Glauben der katholischen Christen berühren (a. a. O. 336).

Er stellt eingangs fest, der Ausschuß sei berufen worden, um eine Einigung zu erarbeiten (336). Diese wird von Dirks im schlechteren Fall als ein anständiges „Kompromiß“ verstanden, im besseren Fall als „eine Lösung, in der jeder Raum für die volle Entfaltung der eigenen Sache findet und diesen Raum dem Partner zugesteht“ (336). Weiterhin muß diese Einigung allen verantwortlichen Trägern der Erziehung und Bildung und allen verantwortungsbewußten Gruppen zumutbar sein (337). Dieser Aussage über das Selbstverständnis des Ausschusses und seinen Auftrag schließt Dirks die Feststellung an, daß jede der legitimen partikulären Interessentengruppen wohl eine von ihrem Interessenblickpunkt „beste“ Lösung, aber keinen für alle verbindlichen „Rahmen“ vorschlagen kann. Letzteres sei Sache des Ausschusses.

Beide Behauptungen — die über den Auftrag des Ausschusses und die über die radikale Interessengebundenheit der einzelnen Gruppe — muß man auf das richtige Maß zurückführen. Sie sind heute ein Gemeinplatz geworden und vernebeln auf vielen Gebieten die Sachlage. Zudem kann eine Glorifizierung des Ausschusses nicht in seinem Interesse liegen.

Nach dem Berufungsschreiben an die Mitglieder (Empfehl. und Gutachten I, 5) ist der Ausschuß geschaffen worden, „um von einem lediglich auf das

Wohl der Gesamtheit gerichteten Standpunkt die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern“. Minister Lehr ergänzte: „Die dem Ausschuß gegebene Vollmacht bezieht sich auf das gesamte Bildungswesen...“ (ebd. 7). Der in sich unabhängige Ausschuß ist demnach ein von keiner Autorität als von der von ihm selbst erworbenen (ebd. 6 ff.) gestütztes Beratungsorgan der staatlichen Stellen auf dem Gebiet der Kulturpolitik (10). Bundesminister Lehr fügt auch noch ausdrücklich hinzu, ganz im Sinn unserer Verfassung: „Aber auf der einen Seite wird durch die Tätigkeit des Ausschusses keiner der vielen im Erziehungswesen kraft ihres besonderen Auftrags beteiligten Stellen irgend etwas von ihren Verantwortlichkeiten abgenommen werden, weder den Eltern noch den Kirchen, den Berufsständen oder den staatlichen Verwaltungen; denn der Ausschuß kann keine Verantwortung tragen als diejenige, die sich in der Summe der in ihm vereinigten Erfahrungen, Kenntnisse und Einsichten, d. h. in dem Zusammenwirken der in ihm tätigen Persönlichkeiten ergibt“ (8). Als solches Beratungsorgan des Staates für die gesamte Kulturpolitik vom Gemeinwohl her ist der Ausschuß nicht berufen worden, um eine Einigung zu erarbeiten. Weder dem Begriff noch der Sache nach vermögen wir diesen Auftrag in den uns zugängigen Dokumenten zu entdecken. Er kann bestenfalls Vorschläge für eine Einigung machen, wie andere auch. Diese scheinbar unwichtige Nuance scheint uns sehr bedeutsam.

Der Ausschuß als sozusagen frei beweglicher verlängerter Arm des Staates im Aufgabenfeld des Staates ist, mit Ausnahme staatlicher Stellen, von keinem der mitverantwortlichen Träger der Kulturpolitik bevollmächtigt worden, an ihrer Stelle Kompromisse zu schließen. Ausdrücklich auch werden die Unabhängigkeit der Ausschußmitglieder wie die Verpflichtung auf das eigene Gewissen immer wieder betont. Der Auftrag des Ausschusses scheint uns hiermit erheblich eingeschränkt. Der Ausschuß steht damit nicht an Stelle der verantwortlichen Träger der Kulturpolitik in unserer Gesellschaft, sondern in Konkurrenz mit diesen Trägern. Es sei denn, man lege die Alleinverantwortung für die Kulturpolitik in die Hände des Staates und der von ihm berufenen Organe. Dies aber liegt weder im Sinn unserer freiheitlich demokratischen Verfassung, noch dürfte sich der Ausschuß diese Auffassung ausdrücklich zu eigen machen. Was sollte auch sonst der Appell Minister Lehrs an die nach Berufung des Ausschusses nach wie vor gegebene Mitverantwortung der „pädagogischen und bildungspolitischen Gruppen“ noch besagen?

GEMEINWOHL UND INTERESSENSTANDPUNKT

Zum anderen scheint es uns nicht gerechtfertigt, im Fall des Ausschusses von „einer völlig anderen Lage“ als bei den „pädagogischen und bildungspolitischen Gruppen“ zu sprechen und unter diesen Gruppen, wie Dirks (336) es tut, noch dazu sehr verschiedenartige „Gruppen“ in einem Atemzug zu

nennen. Es geht nicht an, schlechthin zu behaupten, daß nur der Ausschuß, nicht auch andere Institutionen ihr Sonderinteresse am Bildungswesen in Einklang mit dem recht verstandenen Gemeinwohl sehen und sehen können, grundsätzlich und auch tatsächlich. Der Entscheid darüber fällt jedesmal von der Sache her, und die gegenteilige Behauptung ist eine Unterstellung und bedürfte des Beweises. Es gibt keinen Grund, diesen Kreisen den Willen dazu abzusprechen, und es gibt keinen Grund, allein dem Ausschuß Einsicht in das, was dem Gemeinwohl frommt, zuzuerkennen. Man kann doch wohl mit Recht fragen, ob nicht z. B. das Gemeinwohl überhaupt eine grundsätzlich andere und zurückhaltendere Einstellung des Staates in Schulfragen fordern könne, als sie der Ausschuß für sich und den Staat ungeprüft voraussetzt, in einer offensichtlich sehr „konservativen“, um nicht zu sagen etatistischen Weise? Das, was in anderen und älteren Demokratien vor sich ging und vor sich geht, deutet jedenfalls auf eine andere Auffassung vom Gemeinwohl und der von ihm geforderten Ordnung des Schulwesens.

Die Tatsache, Ausschußmitglied zu sein, garantiert als solche so wenig die Freiheit von Sonderinteressen und die Vertretung des Gemeinwohls, wie die Tatsache, einer Interessentengruppe anzugehören, die Orientierung der Eigeninteressen am Gemeinwohl ausschließt. Unseres Erachtens wäre bei Gegebenheit der sachlichen Voraussetzungen ein z. B. von den Elternverbänden ausgearbeiteter „Rahmenplan“ von nicht geringerer Bedeutung als der des Ausschusses, wenn schon nach Artikel 6 GG Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern und die ihnen zuvörderst obliegende Pflicht ist, der Staat aber „nur“ über diese Betätigung wacht.

Schließlich ist zu fragen, ob die Summe der im Ausschuß vereinigten Erfahrungen, Kenntnisse und Einsichten überhaupt die adäquate Summe der von der Sache her geforderten Erfahrungen, Kenntnisse und Einsichten darstellt oder dargestellt hat. Wie soll man dann die vielen, vielen ablehnenden Stimmen verstehen? Als Ausdruck mangelnder Einsicht so vieler gegenüber einem zwanzigköpfigen Ausschuß? Als bösen Willen? Als gekränkte Eitelkeit? Als Unsachlichkeit? Als Mißverständnis? Man wird der Mehrzahl der ablehnenden Stimmen jedenfalls zubilligen dürfen und müssen, was der Ausschuß mit Recht für sich fordert: Lautere Absicht, Blick auf die Sache und das Gemeinwohl.

Es wäre vielleicht, ja sogar gewiß, besser gewesen, die Interessentengruppen als solche und zugleich als Sachverständige gebührend im Ausschuß vertreten sein zu lassen, statt ein wenig despektierlich ihr Interesse an der Sache als Interesse nur an der eigenen Sache zu charakterisieren. Wie, so muß man doch fragen, sollte sich der Ausschuß denn überhaupt anders orientieren als dadurch, daß er berechtigte und unberechtigte Interessen scheidet, nachdem er sich diese Interessen von den Vertretern der Interessen hat sagen lassen und in ständiger Zusammenarbeit mit ihnen geblieben ist? Dabei wäre freilich die in einer freiheitlichen Demokratie nicht zu umgehende, jetzt nur um so dringlicher werdende Frage zu stellen und zu beantworten gewesen,

wer diese wirklichen Interessentengruppen sind und wie es um die Zuständigkeiten und das Zusammenwirken dieser Gruppen bei der Neugestaltung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens bestellt ist. Dem Ausschuß wird diese Frage gar nicht zum Problem. Aber sie bleibt eine echte Frage. So werden wir es möglicherweise erleben müssen, daß der Ausschuß in künftigen Empfehlungen die Inhalte seines Rahmens unterbreitet, ohne daß die Kulturträger einer freiheitlichen Gesellschaft als solche in offizieller Form an ihrem Zustandekommen beteiligt waren. Heißt das nicht aus unbegründeter Voreingenommenheit und wegen möglicher Schwierigkeiten die Rechnung ohne den Wirt machen und das Pferd vom Schwanz her aufzäumen? Allerdings betrifft dieser Einwand weniger den berufenen Ausschuß als vielmehr die Instanzen, die ihn berufen haben.

TOLERANZ UND „MITTLERE“ ANTHROPOLOGISCHE TIEFE

Nach diesen Bemerkungen zur Dignität des Ausschusses und seinem Auftrag, zur Frage Gemeinwohl und Interessenstandpunkt möchten wir uns kurz dem Fragenkomplex zuwenden, der auftaucht, wenn Dirks die Frage nach dem Rahmenplan und der „katholischen Wahrheit“ stellt und von einer „mittleren Tiefe“ der anthropologischen Begründung des Rahmenplanes spricht (337). Es ist nicht ganz einfach zu verstehen, was Dirks bei seinem konzilianten Stil des „Ja-Aber, Sowohl als Auch“ genau meint. Wir glauben, seine Ausführungen nicht mißzuverstehen, wenn man sie als theoretische Begründung einer nichtchristlichen Simultanschule versteht. Sie sind uns überdies ein neuer Beweis dafür, daß Geist und Form der Schule nicht zu trennen sind.

Dirks argumentiert folgendermaßen: Es gibt keinen rein pragmatischen „wertfreien“ Plan. Ein Plan muß an Leitbildern, Werten und Normen orientiert sein. In der heutigen Gesellschaft kann jedoch weder „das katholische Menschenbild“ oder (!) das christliche diese Norm der Orientierung sein. Denn „in den Grundentscheidungen für oder gegen den lebendigen Gott der Offenbarung, für und gegen den Gekreuzigten und Auferstandenen, für und gegen seine Kirche bleiben wir ... geschieden“ (337). Andererseits gilt für den gläubigen Katholiken (wir dürfen wohl erläutern für katholische Eltern, Kinder und Lehrer): „Es darf kein Jota dieser Wahrheit geopfert werden. Der Rahmenplan darf ihr nicht widersprechen, und er muß ihr im Leben und System der Schule Raum geben“ (337).

Wo liegt der Ausweg aus diesem offensichtlichen Dilemma? Nach Dirks darin, daß der Rahmenplan in seiner anthropologischen Begründung (die also offensichtlich der Formulierung des Planes voranliegt) möglichst tief ansetzt, d. h. bei den Normen und Werten, in denen sich unsere Gesellschaft einig ist. Diese „größtmögliche Tiefe“ läßt sich erst im Kampf (!) und Gespräch der Überzeugungen ermitteln. Welches diese gemeinsamen Normen sind, wird positiv nicht gesagt, sondern nur negativ angedeutet. Interessan-

terweise wird auch der Indifferentismus selbst als eine von den Verantwortlichen heute abgelehnte Leitvorstellung aufgeführt (337).

Dazu wird man zunächst einfachhin feststellen dürfen: Von einer religiösen oder christlichen, geschweige denn katholischen Begründung ist im Rahmenplan nichts zu finden. Was besagt dann der Ausdruck „mittlere Tiefe“? Dirks scheint folgendes Schema anzunehmen: Da gibt es einen gemeinsamen Stamm von Wahrheiten und Überzeugungen, der von der Gesamtheit der Verantwortlichen (wer sind diese?) anerkannt wird. Dieser Stamm verjüngt sich zunehmend und teilt sich in viele Äste, d. h. in die Differenziertheit und Pluralität weltanschaulicher und religiöser Überzeugungen. Die mittlere Tiefe ist jene Stelle, wo die Übereinstimmung zu Ende ist und die Differenzierung beginnt. Die Bestimmung dieser Stelle wird von Dirks nicht versucht, sondern bleibt dem zukünftigen Kampf und Gespräch der Überzeugungen überlassen. Dennoch ist dieser erst noch zu fixierende Punkt eine der Voraussetzungen des bereits der Öffentlichkeit unterbreiteten Planes.

Wir vermögen Dirks hierbei nicht zu folgen. Gerade hier scheint uns die Wurzel des nach Dirks heute von allen Verantwortlichen abgelehnten, nach unserer Meinung aber bei vielen die Verantwortung Ausübenden mit Händen zu greifenden Indifferentismus zu liegen. So meinen wir, daß hier kein echter, allen Gruppen der Gesellschaft Rechnung tragender Ausweg liegt.

Der Begriff der „mittleren Tiefe“ scheint uns ein vager Begriff ohne Fundament in der Sache. Wo gibt es und welches ist die mittlere Tiefe in der Auffassung des Wesens und der Bestimmung des Menschen und damit auch der Bildung zwischen einem dezidierten Atheisten und Theisten, einem rein weltgläubigen und gottgläubigen Menschen, zwischen dem sich autonom glaubenden und handelnden Menschen und dem Menschen, dem die Offenbarung Gottes in Christus, die Lehre der Kirche und die Stimme eines gebildeten Gewissens Richtschnur sind? Und das nicht nur in einigen wenigen Fragen, sondern ebenso bis hinein in den Kern der Person als auch in die Formung der gesamten Umweltbezüge? Mit all den Konsequenzen für das Bildungswesen? Ist es in Wahrheit nicht so, daß eine nur dem Christen eigene Wahrheit und der Glaube an diese Wahrheit auch den Stamm der scheinbar allen gemeinsamen Überzeugungen zumindest spezifisch färbt und verändert, wenn nicht schließlich ihm überhaupt einen anderen Sinn gibt? Der Begriff der mittleren Tiefe ist eine Abstraktion. Hinter ihm steht eine formalistische und mechanistische Auffassung vom Menschen. Die Ganzheit der Person wird dabei verkannt. Die mögliche Parallelität (nicht Gleichheit) gemeinsamer Überzeugungen in manchen Hinsichten bei Menschen verschiedener Grundüberzeugungen darf uns darüber nicht hinwegtäuschen. So etwas wie eine mittlere Tiefe könnte man überhaupt erst finden, wenn man die eigenen Werte in ihrer spezifischen Art von ihrer Fülle und vollen Ausprägung her kennt und zu leben gelernt hat. Das gilt aber sicher nicht für den jungen sich erst entfaltenden Menschen. Dabei ist auch folgendes stets zu sehen: Es gibt ja auch in der Wirklichkeit von heute nicht nur Men-

sehen, die, selbst keine Christen, den Christen wohlwollen, sondern auch, in der Freiheit ihrer personalen Entscheidung, Menschen, die das Heil anderswo und entgegengesetzt suchen. Wo wird beiden Parteien ihr Recht?

Nach Dirks darf in das Fundament des allen gemeinsamen Schul- und Bildungswesens nur jenes, wie wir meinen, problematische Minimum an gemeinsamen Überzeugungen eingehen. Nach ihm ist das ein noch nicht christliches, ein vorchristliches Menschenbild. Ein Mehr wäre eine Verletzung des Grundgesetzes wie „eine Verkennung des christlichen Glaubens, der sich selbst als Geheimnis der Freiheit und der Gnade versteht, aber auch ein Verstoß gegen die christliche Liebe“ (337). Anderseits — wir wiederholen Dirks' eigene Worte — „darf kein Jota dieser katholischen Wahrheit geopfert werden. Der Rahmenplan darf ihr nicht widersprechen, und er muß ihr im Leben und System der Schule Raum geben“ (337). Uns scheint, das heißt versuchen, die Quadratur des Kreises lösen zu wollen.

Sind die von Dirks gezogenen Konsequenzen, daß auf ein Mehr an Überzeugungen als jenes Minimum aus Gründen einer grundgesetzlich und vom Glauben her geforderten Toleranz verzichtet werden muß, berechtigt? Da diese Argumentation immer wiederkehrt, sei darauf noch näher eingegangen. Man sollte um der allseitigen Redlichkeit und der Wahrheit willen einigen Tatsachen voll ins Gesicht sehen:

Die von Dirks vertretene Auffassung der Toleranz ist die der negativen Toleranz. Aus Toleranz, so verstanden, müssen die Konfessionen und Überzeugungsgruppen der Gesellschaft bei der Ordnung des öffentlichen Bildungswesens sich damit begnügen, auf der Basis der mittleren Tiefe zu erziehen, erziehen zu lassen und erzo-gen zu werden. Die Forderung einer weltanschaulich oder religiös geschlossenen Gruppe nach Bildungsinstitutionen, die ganz vom Geiste dieser Gruppe durchformt sind, wäre Zeichen der Intoleranz. Ist das so? Man wird dieser Argumentation beipflichten müssen: Eine in vollem Sinne (z. B.) katholische Erziehung und Unterrichtung katholischer Kinder, die im öffentlichen Schulverband mit Nichtkatholiken zusammen sind, durch katholische Erzieher wäre (unter bestimmten Voraussetzungen) eine Verletzung des Grundgesetzes und der von ihm geforderten Achtung der religiösen Überzeugung Andersdenkender, wenn das Gemeinwohl in Wahrheit nur eine gemeinsame Erziehung erlauben würde. Aber das trifft keineswegs zu.

Das Grundgesetz legt niemand auf eine so zu verstehende negative Toleranz fest: Die Eltern können unter Berufung auf die grundgesetzlich garantierte volle Entfaltungsfreiheit der Person und ihr primäres Erziehungsrecht eine Erziehung aus dem Geist einer positiven Toleranz fordern, d. h. eine Erziehung katholischer (protestantischer, atheistischer) Kinder aus katholischem (protestantischem, atheistischem) Geist durch katholische (protestantische, atheistische) Erzieher. Uns scheint, daß katholische Eltern dazu verpflichtet sind und das Grundgesetz dieser ihrer inneren Verpflichtung auch den äußeren Verwirklichungsraum zugesteht. Wir meinen sogar: Es ist

eine für katholische Eltern, Kinder und Lehrer unzumutbare Form der Intoleranz und ein objektives Unrecht, sie daran zu hindern, die ganze Fülle ihrer Überzeugung und ihres Glaubens in die Erziehung und Bildung einfließen und fruchtbar werden zu lassen. Der Einwand, dies führe zu einer inneren Spaltung der Einheit, mythisiert den Scheinbegriff einer sowieso so nicht gegebenen, so nicht zu erstrebenden und so auch nicht notwendigen Einheit, verkennet die Tatsache der Gegebenheit verschiedener Überzeugungsgruppen und ihres Rechtes auf Eigenständigkeit, übertreibt mögliche, aber vermeidbare Fehllege, verkennet die positive Begründung der Toleranz im christlichen Liebesgebot (wo wäre sie denn sonst begründet?) und macht die Toleranz schließlich überflüssig, weil mit dem Wegfall des einer Gruppe Eigentümlichen nichts mehr zu tolerieren ist. Diese Toleranz hebt sich selbst auf. Überdies bedeutet sie eine Verkennung der pluralistischen Gesellschaft.

Ähnliches gilt, wenn Dirks die geschilderte Form der negativen Toleranz als vom christlichen Glauben, „der sich selbst als Geheimnis der Freiheit und der Gnade versteht“, und von der christlichen Liebe her gefordert erachtet. Gewiß, der christliche Glaube ist Entscheidung aus menschlicher Freiheit und göttlicher Gnade. Wenn man den Glauben aber nicht aktualistisch auflösen will, ist das nicht alles. Er ist auch vollzogene Entscheidung und geschenkte Gnade, theologisch gesprochen eine übernatürliche Tugend, ein Habitus, der seine lebensformende Kraft im Ganzen des Lebens, im Herzen, im Wort, in der Tat, zu Hause und in der Öffentlichkeit gewinnen will und auch soll, ausgerechnet auf dem Feld der Erziehung und Bildung im öffentlichen Bildungswesen aber nur in amputierter Form existieren dürfte. Für den katholischen Christen ist die Frohbotschaft Gottes an den Menschen, an den Erzieher und den zu Erziehenden, die Mitte jeder Erziehung und Bildung, nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule als in ihrer verlängerten, vom Staat zu beaufsichtigenden, aber nicht geistig zu formenden Funktion. Wenn er darauf besteht, verletzt er, so meinen wir, nicht die christliche Liebe. Gleiches gesteht er jedem zu. Aber Glaube und Wahrheit stehen ihm über falsch verstandener Toleranz und uniformer Einheit.

Das immer wiederkehrende Motiv für die Parole „Trennt uns nicht nach Konfessionen“ — wir glauben nicht, daß Dirks es teilt — ist, daß die Angehörigen einer pluralistischen Gesellschaft von klein auf lernen müssen, in der Schule miteinander auszukommen, „statt im Streite groß zu werden“. Der Preis dafür muß der Verzicht auf die konfessionelle Besonderung (bis auf den Religionsunterricht) sein. Vertreten wird dieses Argument bezeichnenderweise zumeist von den Seiten, wo man einmal von konfessionellen Eigenarten wenig weiß und versteht, zum andern von Religion nicht viel, von Wahrheit nicht viel mehr hält. Religion, das ist eine Sache für das Herzenskammerlein, das gesellschaftliche Leben ist eine andere Sache.

Die Folgen solchen Denkens und Handelns sind der „Friede“ der „Gleichgültigkeit“ und die fortschreitende Profanisierung und Säkularisierung immer weiterer Lebensbereiche, während es in Wahrheit heute darauf ankäme,

nicht das Bildungswesen zu entkonfessionalisieren, sondern im Gegenteil allen Überzeugungsgruppen ihren Eigenraum zu lassen, und im Geiste wahrer Freiheit und Gerechtigkeit „jedem das Seine“ zu geben, anstatt es ihm vorzuenthalten, aber im Geist der Brüderlichkeit das gegenseitige Verstehen zu fördern. Keines von beiden ohne das andere, nur unter diesen Voraussetzungen scheint es uns möglich, Freiheit, Gerechtigkeit und Wahrheit für eine möglichst große Zahl der Staatsbürger zu wahren. Gewiß, konfessioneller Streit ist von Übel (besonders wenn andere als die Konfessionen selber den „Streit“ führen). Geschichtliche Schuld will getragen sein, aber das alles entbindet nicht vom brüderlichen Ringen um die Wahrheit. Es wäre um unser Leben besser bestellt, wenn mehr von diesem Geist unter uns lebendig wäre. Schließlich gehört unser aller Achtung doch nur dem, der sagt, wer und was er ist, und der ganz ist, was er sagt, frei und freimütig um die Überzeugung des anderen werbend, aber ebenso eifersüchtig dessen Freiheit wachend. Es darf in einem demokratischen Staat weder dem Nichtchristen von seiten des Christen, noch dem Christen von seiten des Nichtchristen Unrecht geschehen. Dieses Unrecht scheint uns aber gegeben, wenn die „mittlere Tiefe“ der anthropologischen Begründung oder das Minimum an gemeinsamen Leitbildern zum Fundament des Bildungswesens gemacht wird.

Die Konsequenz? Sie heißt nicht nur, daß im sogenannten Privatschulwesen (das in manchen Ländern unserer freiheitlichen Bundesrepublik und gerade in Ländern, wo die „Partei der Freiheit“ nach jüngster Eigendefinition regiert, sowieso nur mühsam dahinvegetiert) Wünschen nach positiver Erfüllung des Erziehungswesens mit religiösem Geist Rechnung getragen werden kann. Sie heißt auch, daß solchen Wünschen der Eltern, die in dieser Frage als Staatsbürger ein Entscheidungsrecht vor dem Staat haben, auch quer durch alle Schulformen des öffentlichen Lebens hindurch im Rahmen des organisatorisch Möglichen Erfüllung wird, allen Eltern aller Überzeugungsgruppen. Und daß das geschieht unter Aufsicht des Staates, nicht durch den Staat, der kein christlicher, aber auch kein nichtchristlicher Staat, sondern eben Staat ist, d. h. Veranstaltung der Gesellschaft, der ihr in geordneter Weise frei zu leben, irdisches und ewiges Heil zu finden gestattet.

Es wäre an der Zeit, den wirklichen Zug der Zeit zu sehen, statt im Geiste perfektionierter Bildungsplanung ein Erziehungswesen von oben her auf dem Verordnungsweg zu uniformieren. Es wäre an der Zeit, sich umzusehen, was in den Nachbarländern vor sich geht, was in Holland inzwischen abgeschlossen, in England, in Belgien vor kurzem geschehen, in Frankreich in Angriff genommen wird. Gegenüber der zunehmenden Selbsteinschränkung des Staates und der weisen Beschränkung auf das ihm Zukommende dort, wirkt der Status der Dinge bei uns in einem negativen Sinn konservativ.

Eine weitere Konsequenz: Eine Reihe von Elternverbänden haben als ihre Meinung kundgegeben, daß man vor strukturellen Änderungen die Voraussetzungen der äußeren schulischen Arbeit verbessern möge: Abschaffung des Schichtunterrichts, Verkleinerung der Klassen, Vergrößerung der Zahl der

Lehrer, Stoffbeschränkung und was der hierhergehörigen Dinge mehr sind. Dann werde sich zeigen, ob strukturelle Änderungen überhaupt noch notwendig seien. Vorerst jedenfalls gebe es, trotz aller lauttönenden Behauptungen, keinen objektiven Grund, anzunehmen, daß das deutsche Schulwesen dem anderer Länder unterlegen sei.

Dem kann man nur zustimmen. Es ist merkwürdig: Bei uns verzehren eine nervöse Unruhe und hektische Betriebsamkeit die Geister und wollen uns glauben machen, daß ein neues Organisationsschema der Schule das Heil bringe. Dazu fehlt uns der Glaube. Mit noch so teuren Aufwendungen macht man es sich zu billig. Die Jugend verlangt mehr, nämlich die volle Zugesandtheit des Lehrers und Erziehers. Wer das Wesen des pädagogischen Aktes und der Bildung und Erziehung wirklich kennt und Bildung nicht mit Ausbildung verwechselt, weiß, daß es zu allererst auf das Verhältnis der Erzieherpersönlichkeit zum Zögling ankommt. Mit ihm steht und fällt das Geschehen, Erziehung genannt; alles andere ist sekundärer Art und von relativer Bedeutsamkeit. Gesinnungsreform — nicht Reform der Institutionen, darauf käme es heute an. Denn immer ist es der Geist, der lebendig macht, der Geist, der weht, wo er will.

Historische Methode und Exegese

WOLFGANG SEIBEL SJ

DIE HISTORISCH-KRITISCHE METHODE

Die Situation in der heutigen evangelischen Theologie ist entscheidend geprägt durch das Aufkommen der historisch-kritischen Methode. Man kann sogar sagen, daß die eigentlichen Impulse der Reformation erst dann zum Wirken kamen und freilich auch ihre schwerste Belastung erfuhren. Denn die Ungesichertheit des Glaubens, der sich nur auf das Wort und keineswegs auf historisch ausweisbare Tatbestände stützt, dieser Grundgedanke der Reformation war in der Zeit der protestantischen Orthodoxie des 17. und des beginnenden 18. Jahrhunderts verdeckt und fast vergessen worden. Zwar wahrte man sich die durch Luther erkämpfte Freiheit von der katholischen Kirche und ihrem Lehramt; indem man jedoch das Dogma der Verbalinspiration der Heiligen Schrift aufstellte und jedes ihrer Worte für inspiriert und daher für unfehlbar und unangreifbar hielt, hatte man sich unter die Herrschaft eines „papiernen Papstes“ begeben und suchte in ihr die Sicherheit, die der Katholik im lebendigen Lehramt findet, das Schrift und Tradition in einem umfaßt.