

dienlich oder erforderlich ist. Die Folgen einer Vernachlässigung der gestellten Forschungsaufgaben dürfen nicht leicht genommen werden; es ist nicht gleichgültig, ob sich ein der Wirklichkeit nicht entsprechendes Bild der Situation des deutschen Katholizismus im Jahr 1933 formt und in die allgemeinen Vorstellungen eingeht. Diese Gefahr besteht vor allem dann, wenn mit zeitgeschichtlichen Studien wissenschaftsfremde Ziele verfolgt, wenn Fragestellungen der Gegenwart mit Vorgängen der Vergangenheit beantwortet und wenn die Parteinahmen der Tagespolitik unbesehen in zeitgeschichtliche Untersuchungen übernommen werden. Die äußeren und inneren Schwierigkeiten der Versuche, den Einbruch eines totalitären Partei Staates in die Entwicklung eines in seiner Widerstandskraft geschwächten und in seinem Urteilsvermögen verwirrten Volkes zu verdeutlichen, sind nicht gering; sie können mit den traditionellen Methoden nicht bewältigt werden. Gelingt es nicht, die Untersuchungs- und Darstellungsmittel zu entwickeln und anzuwenden, mittels derer der Nachvollzug dieses geschichtlichen Vorgangs situationsgerecht ermöglicht wird, wird dieser nicht nur verzeichnet und nicht selten bis zur Unkenntlichkeit verzerrt — er wird auch zur Ursache neuer Verwirrungen und Mißdeutungen. Werden jedoch die Methoden zur Anwendung gebracht, die die Fähigkeit besitzen, diese Zeitspanne, der das Signum des Extraordinären aufgeprägt ist, in ihrer Vielfalt zu fixieren, entsteht das Bild der Wirklichkeit, auf dem Licht und Schatten wahrzunehmen sind. Der deutsche Katholizismus des Jahres 1933, d. h. richtig formuliert: der Hl. Stuhl, die deutschen Bischöfe, die Priester, die Ordensangehörigen, die Laien, aber auch die katholischen Einrichtungen und Organisationen des Jahres 1933 haben ein Anrecht auf diese mit der wissenschaftlichen Unvoreingenommenheit identischen historischen Betrachtung und Beurteilung, weil sie in der Lage sind, von niemandem zu verlangen oder zu erwarten, aus Mitleid Unwahres, d. h. der Wirklichkeit nicht Entsprechendes, zu sagen oder zu schreiben.

ZEITBERICHT

Schulreform und Staat — Ionescos „Nashörner“ und die Deutschen
Die italienische Auswanderung im Jahr 1961

Schulreform und Staat

Die Gegenwart fördert eine Fülle von Vorschlägen zu Tage, die das Schulwesen erneuern wollen oder die sich gegen allzu kühne und einseitige Reformen zur Wehr setzen. Arbeitskreise, Tagungen, Kongresse und einzelne Fachleute äußern neue Gedanken oder treten für die Vergangenheit ein, zuweilen so, als ob seit 1815 nichts Neues geschehen wäre, was das Bildungswesen beeinflussen könnte. Es gibt

darunter Auslassungen, die das Parteiische unverhüllt fast schon im ersten Wort erkennen lassen. Andere – wohl die Mehrzahl – bemühen sich, ein neues ausgeglichenes System zu geben, das allen billigen Ansprüchen gerecht werden soll. Der allgemeine Zug unserer Zeit zum Universalen hin ist auch hier wirksam, indem man eine Einheitsschule vom Kindergarten bis zur Universität schaffen will. Alle wenden sich an den Staat und fordern von ihm die Durchführung ihrer Gedanken.

Von der aktiven Betätigung des Staates ist dagegen viel weniger die Rede. Nun steht der Staat bezüglich der Bildungsbestrebungen nicht im besten Ruf. Der absolute und der aufgeklärte Staat beanspruchten das Schulmonopol und bestimmten alle Lehrformen und Lehrprogramme – die Universität höchstens ausgenommen. Der liberale Staat des 19. Jahrhunderts handelte nicht anders. Der Staat von Weimar machte nur geringe Zugeständnisse an freie Körperschaften. Der Nationalsozialismus lenkte wieder in die Linie des Absolutismus ein. Auch nach 1945 hören wir von Kräften, die die unmittelbare Führung aller Kulturbestrebungen dem Staat zuschreiben und demnach vorgehen.

Bei dieser Lage der Dinge bedeutet es eine völlige Überraschung, in der Sammlung von Vorträgen und Aufsätzen „Brennpunkte der Kultur“ des nordrhein-westfälischen Kultusministers Werner Schütz einem ganz anderen Geist zu begegnen (159 S., Stuttgart 1960, Seewald Verlag). Ein in die Verantwortung gestellter Staatsmann gibt hier Rechenschaft von seinen Überzeugungen und Grundsätzen, die er auf kulturellem Gebiet anzuwenden bemüht ist. Er berichtet, wie das Ministerium von Mahnungen und Forderungen ultimativen Charakters, von Entschlüssen und Bildungsprogrammen, von Kongressen und Arbeitsgemeinschaften überschüttet wird. Er sieht in ihnen allen wertvolle Anregungen und anerkennt, daß aus den meisten Eingaben der Wille spricht, Sonderbelange aufzugeben und dem Ganzen zu dienen. Aber die logische Konsequenz ihrer Begriffsgebäude sei unvergleichlich größer als ihre Anwendbarkeit. Derjenige, der in dem demokratischen Staat der Gegenwart den Auftrag erhielt, für das Ganze zu sorgen und die Einheit in der Vielheit zu sichern, muß darum über allem Einzelnen stehen und in souveräner Würde ein Urteil zu gewinnen suchen. Dieses Urteil wird aber nicht gefällt nach persönlicher Vorliebe, sondern auf Grund jener Prinzipien, die er aus dem Verhältnis von Staat und Kultur zu gewinnen sucht.

Der erste Grundsatz ist die Überzeugung, daß in den Fragen der Bildung und Erziehung dem Staat in erster Linie nur ein subsidiäres Recht zukommt. Das Volk ist es, das Kultur schafft, nicht die Regierung und die Verwaltung. Darum wehrt er sich z. B., die schaffenden Künstler zu bezahlten Staatsdienern zu erniedrigen. Er weiß, daß gerade die Not und die Mühe dem wahren Künstler mehr nützen, als die sorglose Existenz des Stipendienempfängers. Erst die Leistung rechtfertigt die wirtschaftliche Hilfe.

Der zweite Grundsatz ist die Ablehnung der gesetzgeberischen Perfektion etwa in der Kodifikation der Universitätsrechte oder eines Formalismus, der alle sogenannten Zuständigkeiten innerhalb der einzelnen Kultureinrichtungen regelt. Nur in freier Auseinandersetzung aller Beteiligten, nur in einem dadurch gewonnenen und immer wieder neu zu gewinnenden Zusammengehen aller wird Kultur am besten gefördert.

Als dritten Grundsatz für die Bildung und Erziehung nennen wir die Überzeugung von der religiösen Verwurzelung des Menschen. Die Beziehung zu Gott und zur Ewigkeit eint und ordnet alle Kräfte und Leistungen des Menschen. Zwar gehört es nach 1945 sozusagen zum guten Ton, von der Religion zu sprechen. Hier ist etwas ganz anderes: ein religiöser Mensch spricht in einer offen bekannten Glaubensgesinnung. Gerade deswegen ist er auch in der Lage, allen Glaubensrichtungen, um deren innere Erkenntnis er sich müht, gerecht zu werden. Für den Staat wäre die rein weltliche Schule das einfachste, aber er würde damit der demo-

kratischen Grundform unseres öffentlichen Wesens direkt widersprechen. Der demokratische Staat muß zur Toleranz aufrufen, wohl wissend, daß dieses Wort bei den verschiedenen Glaubensformen eine verschiedene Färbung hat.

Ziel von Bildung und Erziehung ist die Sicherung, Förderung und Erhöhung des Menschlichen. Selbst in den Fach- und Handwerksschulen steht dies höher als die wirtschaftlich-gesellschaftlichen Gesichtspunkte. Die Freiheit und die Verantwortung des einzelnen werden nur aufgerufen, wenn das Menschliche am höchsten geschätzt und am nachdrücklichsten gefördert wird.

Dies alles hängt in erster Linie von der vorbildlichen Haltung des Lehrers ab. Die soviel berufene politische Erziehung ist nicht so sehr Wissensvermittlung, als Erziehung zu mitmenschlicher Haltung und Verantwortung, zur Duldung und Ehrfurcht vor der Würde eines jeden Menschen. Das Leben in der Schule selbst, im Miteinander von Schülern, Lehrern und Eltern ist die erste und beste, die grundlegendste Arbeit politischer Erziehung und Bildung. Gesellschaftspolitik, rein wissenschaftliche Arbeit und religiös-kirchliche Bindung unter gleichzeitiger selbstverständlicher Beachtung auch der allgemeinen Bildung gehören zusammen.

Diese innere Schulreform, in der das Verhältnis der staatlichen Organe zu den Bürgern des Staates mehr unter den Gesichtspunkten des Erzieherischen und Bildenden als unter denen des Regierenden und Verwaltenden gesehen wird, schafft in geduldiger Entwicklung und Vertiefung mehr, als die ständige Veränderung des Konstruktiven und Organisatorischen.

Solchen Gesinnungen des verantwortlichen Ministers für alle Belange der Kultur muß natürlich auch die entsprechende Haltung der unmittelbar an der Bildungsarbeit wirkenden Personen entsprechen. Es genügen nicht die legale Durchführung äußerer Anordnungen und Vorschriften oder das richtige oder beschönigende Ausfüllen von Formblättern und Fragebogen. Es kommt auf den freien, männlichen Austausch von Erfahrungen und Vorschlägen an. Der hilflose Ruf nach amtlichen Vorschlägen und Normen zur Erledigung von schwierigen Einzelfällen müßte verstummen.

Man wird sagen, daß all dies reichlich ideal gedacht sei und daß die rauhe Wirklichkeit anders aussehe. Es ist richtig, daß die Einordnung in das Ganze notwendig ist. Aber dort, wo diese idealistischen Grundsätze fehlen und nicht stets befruchtend in das praktische Leben einwirken, kann von einer gedeihlichen Förderung der Kultur, der Erziehung und Bildung nicht die Rede sein. Schütz zitiert mit Recht das Wort Hugo von Hofmannsthal: „Man vergißt nur zu oft, daß Geist und Politik identisch sind.“

Ionescos „Nashörner“ und die Deutschen

Man kann dieses Drama, das auf dem Wege ist, weltberühmt zu werden, unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten. Etwa als ein Entwicklungsstadium oder den vorläufigen Endpunkt einer Entwicklung im Schaffen des Verfassers. Man wird dann Vergleiche anstellen zwischen dem vorliegenden und den früheren Schauspielen Ionescos; man wird vielleicht zu dem Ergebnis kommen, es sei sein reifstes Stück, und die Gründe dafür auseinanderlegen. So ungefähr bespricht Catharine Hughes in der Zeitschrift *America* (4. Februar 1961, 593 ff.) das Drama.

Man kann auch den Verfasser im Hintergrund lassen und das Drama an sich werten. Der Schauplatz ist ein fiktives Städtchen Südfrankreichs. Die Handelnden sind Geschäftsleute, Angestellte, Beamte, ein Logiker, Hausfrauen. Sie tun, was in einer Kleinstadt zu geschehen pflegt. Plötzlich ein Stampfen, ein durchdringendes