



# UNTERRICHTSFREIHEIT UND DAS RECHT AUF ERZIEHUNG

## DEMOKRATISCHER STAAT UND ERZIEHUNG

---

Franz Hengsbach

INHALT: 1. Subjektive und soziale Freiheit. 2. Unterricht und Schule, Erziehung und Bildung. 3. Elternrecht, Religionsfreiheit und Schulwahl. 4. Die verfassungsrechtliche Situation des elterlichen Erziehungsrechtes in der Bundesrepublik Deutschland. 5. Zur inneren pädagogischen Situation der Schulen in Deutschland.

*«Sehen sie doch, was die Welt, sehen Sie doch, was die Gesellschaft war, ehe sie unter dem Zeichen des Kreuzes stand. Sagen Sie mir doch, was war sie, als es keine Einwirkung der wahren Religion gab? Damals war sie eine Gesellschaft von Tyrannen und Sklaven. Nennen Sie mir auch nur ein Volk jener Zeit, bei dem es keine Sklaven und keine Tyrannen gab!... Die Freiheit, die wahre Freiheit, die Freiheit aller und für alle, ist erst in die Welt mit dem Erlöser dieser Welt gekommen!». (Donoso Cortés, 1809/1853).*

Wenn man von Unterrichtsfreiheit spricht, wird man zunächst über den Begriff «Freiheit» sprechen müssen, zumal im zweiten Teil der Überschrift vom «Recht zur Erziehung» die Rede ist, was wiederum Freiheit impliziert.

Es wird viel von Freiheit geredet. Zuviel! Dabei ist das Schlagwort «Freiheit» vielfach doch nur ein Vorwand, um eigene Willkür zu rechtfertigen und selbstsüchtige Ziele gegen andere durchzusetzen. Leider auch in der Politik! «Heute sind wir sogar verwirrte und schmerz erfüllte Zeugen von Vorgängen, durch die Menschen im Namen irgendeiner Befreiung ihrer Freiheit beraubt werden. Nichts enthüllt die tragische Verstrickung des menschlichen Geistes und erst recht des christlichen Gewissens deutlicher als die Berufung auf die Freiheit, um äußerste Gewalttätigkeit und Grausamkeit zu rechtfertigen»<sup>1</sup>.

1. FRANZ HENGSBACH, *Befreiung durch Christus - wovon und wozu?*, in: *Unwandelbares im Wandel der Zeit*, hrsg. von Hans Pfeil, Aschaffenburg 1975, S. 189.

Dennoch können wir genauso wenig wie die Geistesgeschichte der Vergangenheit auf die Thematik «Freiheit» verzichten, weil sie vom Menschsein und der Würde des Menschen einfach nicht zu trennen ist. Dabei begegnen uns in den heutigen Diskussionen, insofern sich in ihnen das alte Gegensatzpaar von Determinismus und Indeterminismus kundtut, zwei weitverbreitete Extrempositionen. Die eine ist das fast ausschließlich biologische Denken, das den Menschen nur als Teil der ihn umgebenden Natur und ihrer unabänderlichen Gesetze sieht. «Die biologischen Instinkte sind sozusagen das Schicksal des Menschen, die Einsicht in ihren Funktionszusammenhang und die Steuerung ihrer immer möglichen Hypertrophie ist das Heil des Menschen»<sup>2</sup>.

Daß wir hier nicht allzuweit entfernt sind von Friedrich Engels und dann auch des Lenin Deutung der Freiheit als «Einsicht in die Notwendigkeit», ist gewiß nicht zu übersehen<sup>3</sup>.

Das andere Extrem, von dem wir sprachen, wäre die totale Indeterminiertheit vor allem im Existentialismus Sartrescher Prägung. «Nach Sartre ist der Mensch 'reine Freiheit' und in seinem Handeln so ungebunden, daß weder ererbte Neigungen noch Anlagen, noch Charaktereigenschaften auf seine Entscheidungen Einfluß nehmen können. Der Mensch ist von allem frei, nur nicht von einem, nämlich von der Freiheit selbst, die der eigentliche Stoff seiner Existenz ist»<sup>4</sup>. Diese entfesselte Freiheitsmacht ohne Norm wird freilich in ihrer Unentrinnbarkeit wieder zur schicksalhaften Determination. Es ist daher kaum verwunderlich, daß im politischen Bereich auch hier ein Zusammengehen mit der marxistischen Unfreiheit als durchaus verträglich praktiziert wird.

Beide genannten Gegensätze lassen ein vertiefendes Eingehen auf den Freiheitsbegriff unumgänglich erscheinen. Es mag hilfreich sein, begrifflich zwischen subjektiver und intersubjektiver Freiheit zu unterscheiden. Die intersubjektive Freiheit setzt erstere, die sogenannte Willensfreiheit, voraus. Walter Brugger<sup>5</sup> definiert sie als «jedes Nichtgebundensein, jedes Nichtbestimmtsein von außen, sofern es mit einem gewissen Vermögen zur Selbstbestimmung von innen her verbunden ist».

Wir können diese subjektive Freiheit wieder aufgliedern in Handlungsfreiheit, nämlich Freiheit vom physischen Zwang, in mo-

2. LEO SCHEFFCZYK, *Schwerpunkte des Glaubens*, Einsiedeln 1977, S. 216f.

3. GUSTAV A. WETTER, *Ordnung ohne Freiheit*, 7. Aufl. Kevelaer 1964, S. 16.

4. Wie Anm. 2, S. 218f.

5. WALTER BRUGGER, *Philos. Wörterbuch*, 14. Aufl., Freiburg 1976, Art. Freiheit, S. 112.

ralische Freiheit, die sich gegen psychisch einwirkende Ursachen durchsetzt oder erst gar nicht von ihnen bedrängt wird und dann auch ohne jede Verpflichtung sich zu irgendeinem Tun entschließen kann, und schließlich die eigentliche Willensfreiheit, «die physische Bindung und moralische Verpflichtung nicht ausschließt», diese jedoch bejaht oder verneint. Sie «besteht in der Fähigkeit, sich ohne psychische, dem Akt der Entscheidung vorgängige Bindungen, die das Wollen eindeutig in eine bestimmte Richtung nötigen, zu etwas entschließen zu können»<sup>6</sup>.

Daß es die subjektive Willensfreiheit gibt, ist sicher trotz aller Bestreitungen. Letztere legen ja durch sich selbst Zeugnis für die Freiheit ab, da sie andernfalls als zwanghafte Äußerungen keinen Wert besäßen oder jedenfalls die jeweils gegenteilige Auffassung unerklärlich bliebe, wenn überhaupt Sinn in geistigen Äußerungen liegt. Die Heilige Schrift des AT und des NT, die christliche Überlieferung, die Völkerkunde und die Eigenerfahrung beweisen hinlänglich das Vorhandensein der Willensfreiheit.

Es gehört zu den Geheimnissen menschlicher Verblendung und Bosheit, daß man immer wieder emphatisch gegen alle Erfahrung die Herabsetzung der in der Freiheit begründeten menschlichen Würde betreibt. Man vermag dies freilich nur, wie schon angedeutet, indem man den Gegenstand der Schmähung stillschweigend zunächst einmal für sich selbst in Anspruch nimmt.

Verantwortlichkeit, Treue, Reue haben die Freiheit des Willens zur Voraussetzung. Lohn, Strafe, Schuld und Sühne, schließlich auch die Erziehung (das Gegenteil wäre Dressur) und der Strafvollzug des Staates wären ohne die Anerkennung des freien Willens unverständlich und sinnlos.

Die intersubjektive oder soziale Freiheit, wenn man eine solche Unterscheidung vornimmt, hat die subjektive zur Voraussetzung, da schließlich die unvergleichliche Würde der Einzelperson Träger und Ziel jeder Gemeinschaft ist. «Hier besteht ein unübersehbarer Zusammenhang von Menschenbild und Politik, die es mit der Gestaltung der gemeinsamen Freiheit zu tun hat»<sup>7</sup>. Zur intersubjektiven Freiheit gehört also der große Bereich der politischen Freiheit mit dem Recht, ohne Behinderung durch die öffentliche Gewalt seinem Gewissen folgen zu können, solange dadurch nicht legitime Rechte anderer ungebührlich eingeschränkt werden. Die Religionsfreiheit ist ein Teil dieser Gewissensfreiheit. Dazu gehören aber auch

6. Ebenda.

7. JOHANNES HEINRICHS, *Freiheit - Sozialismus - Christentum*, Bonn, 1978, S. 14.

die Berufsfreiheit, die Versammlungsfreiheit und andere Grundrechte.

Freiheit schließt den Bezug zu anderen und damit das Mitbestimmtwerden durch andere mit ein. So sehr die Freiheit im subjektiven Vermögen des «Ich» wurzelt, so sehr ist doch der Bezug zur Umwelt und Mitwelt nicht ausgespart. Die intersubjektive Freiheit zielt auf die «dialogische Verwirklichung gemeinsamer Freiheit durch die subjektiven Freiheitsvermögen»<sup>8</sup>.

«Der weltanschauliche Pluralismus hängt eng mit dem politischen Pluralismus (Vielfalt von Parteien und Interessengruppen) sowie dem wirtschaftlichen Pluralismus (freie Marktwirtschaft) zusammen. Der grundlegendste Zusammenhang zwischen Rechtsstaat und Pluralismus besteht aber darin, daß das staatliche Recht eine nur notdürftige, aber unabdingbare Gestaltung der sozialen Freiheit ist. Darin muß es für die einzelnen viel Spielraum geben, ihre 'Glückseligkeit' oder Freiheit mit anderen zu suchen»<sup>9</sup>.

So muß die Macht des Staates «eine Macht des Dienstes am freigesellschaftlichen Geschehen sein»<sup>10</sup>. Jedoch gilt: «Um Politik zu machen, reichen noch so gute Prinzipien allein nicht aus, auch nicht das Subsidiaritätsprinzip, aber Prinzipien können und gerade das Subsidiaritätsprinzip kann in hervorragendem Maß richtungsweisend dazu beitragen, gute Politik zu machen»<sup>11</sup>.

«In der Tat, die Freiheit des Menschen bekommt erst dann ihr volles Gewicht, wenn der Mensch sich aus freien Stücken entschließt, sich selbst, seine Kräfte und Fähigkeiten in den Dienst der menschlichen Gesellschaft einzubringen. Nur in der wechselseitigen Spannung von Freiheit und Dienst kann es zur Entfaltung echter Humanität kommen. Gewiß muß dem Menschen das Recht gesichert werden, über sich selbst zu bestimmen, die Verwirklichung der in ihm grundgelegten Gaben und Fähigkeiten aus freien Stücken zu bewirken. Dieses Recht und diese Freiheit werden ihn aber in tiefere Abhängigkeit stürzen, als es eine von außen auferlegte tun kann, wenn er sich nicht in Dienst nimmt und in Dienst nehmen läßt»<sup>12</sup>.

Die bisherigen mehr philosophischen Überlegungen führen von selbst, wenn wir uns nicht betrügen wollen, wie es oben die Fehlformen von Biologismus und Existentialismus andeuteten, in eine

8. Ebenda S. 21.

9. Ebenda S. 28.

10. Ebenda S. 32f.

11. OSWALD VON NELL-BREUNING, *Baugesetze der Gesellschaft*, Freiburg 1968, S. 145; zitiert bei J. HEINRICHS, *Freiheit - Sozialismus - Christentum*, S. 33.

12. Wie Anm. 1, S. 195f.

theologische Dimension. Die der Freiheit innewohnende dialektische Spannung, die nie bindungslose Freiheit sein kann, ohne zu pervertieren, findet ihre letzte Tiefe in der Rückbindung an Gott. Als Christen bekennen wir: «Da Gott in die Geschichte des Menschen eingebrochen ist, gibt es seit Christi Geburt keine Innerweltlichkeit mehr in dem Sinne, daß es noch menschliche Geschichte geben könne, die von Gott absieht. Daß dies weitreichende Implikationen auch und gerade für unser Thema hat, braucht nicht eigens gesagt zu werden»<sup>13</sup>.

«Von Christus her gewinnt der Mensch seine wirkliche Würde. Dadurch, daß Gott sich in Christus den Menschen gleichförmig gemacht hat, ist der Mensch in einer neuen Weise Gott gleichförmig geworden. Eine höhere oder wesentlichere Bestimmung des Menschen kann es nicht geben»<sup>14</sup>. Wie treffend sind die Ausführungen — die wir diesem Referat voranstellten — des spanischen Staatsmannes Donoso Cortés (1809-1853), der 1849 vor dem Parlament sagte: «Sehen Sie doch, was die Welt, sehen Sie doch, was die Gesellschaft war, ehe sie unter dem Zeichen des Kreuzes stand. Sagen Sie mir doch, was war sie, als es keine Einwirkung der wahren Religion gab? Damals war sie eine Gesellschaft von Tyrannen und Sklaven. Nennen Sie mir auch nur ein Volk jener Zeit, bei dem es keine Sklaven und keine Tyrannen gab! ... Die Freiheit, die wahre Freiheit, die Freiheit aller und für alle, ist erst in die Welt mit dem Erlöser dieser Welt gekommen!»<sup>15</sup>.

\* \* \*

Den in der Themenstellung genannten Begriffen «Unterricht» und «Erziehung» assoziieren sich fast zwangsläufig die Begriffe «Schule» und «Bildung». Zunächst ist zu unterscheiden zwischen Unterricht einerseits und andererseits dem bloßen kunstlosen Mitteilen, der gelegentlichen Belehrung und der Einflußnahme, z.B. in den Massenkommunikationsmitteln, ohne eine primär erzieherische Absicht. Unterricht in engerem Sinne nennen wir nur planmäßige, in der Regel institutionalisierte Lernprozesse; meistens dienen sie der Eingliederung eines Individuums in die Gesellschaft, in eine Gemeinschaft oder eine zugehörige Gruppe<sup>16</sup>.

13. Wie Anm. 1, S. 200.

14. Wie Anm. 1, S. 204.

15. Zitiert in: RUDOLF GRABER, *Donoso Cortés; Ansprache im Bayerischen Rundfunk 1966*, abgedruckt in: R. GRABER, *Verkünde das Wort*, Regensburg 1968, S. 268.

16. Vergleiche dazu u.a.: *Das neue Lexikon der Pädagogik*, Viertes Band, 3. Aufl. Freiburg 1971, Art. Unterricht; und: ALFONS O. SCHORB, *Pädagogisches Taschenlexikon*, 3. Aufl. Bochum o. J.

Erziehen ist noch bei Goethe<sup>17</sup> so viel wie herausziehen, dann bedeutete es weiterhin aufziehen von Pflanzen, Tieren und körperlich auch von Kindern. Jetzt wird es vorwiegend in einer geistigen Bedeutung verwendet. Erziehung ist demnach eine den Kindern und Jugendlichen gegebene Hilfe zum Hineinfinden in ihre Lebensrolle und zur selbständigen Übernahme des Daseins. Da der Mensch nicht als fertiges Wesen in diese Welt eintritt, ist Erziehung ein unvermeidliches Grundphänomen des Menschlichen überhaupt. Dabei gehen wir gemeinhin von einer positiven Tendenz des Begriffes «Erziehung» aus. In diesem Sinne sagt dann auch das Zweite Vatikanische Konzil in seiner «Erklärung über die christliche Erziehung»: «Alle Menschen, gleich welcher Herkunft, welchen Standes und Alters, haben kraft ihrer Personenwürde das unveräußerliche Recht auf eine Erziehung, die ihrem Lebensziel, ihrer Veranlagung, dem Unterschied der Geschlechter Rechnung trägt, der heimischen kulturellen Überlieferung angepaßt und zugleich der brüderlichen Partnerschaft mit anderen Völkern geöffnet ist, um der wahren Einheit und dem Frieden auf Erden zu dienen. Die wahre Erziehung erstrebt die Bildung der menschlichen Person in Hinordnung auf ihr letztes Ziel, zugleich aber auch auf das Wohl der Gemeinschaften, deren Glied der Mensch ist und an deren Aufgaben er als Erwachsener einmal Anteil erhalten soll»<sup>18</sup>.

Wir dürfen uns allerdings keiner Täuschung hingeben. So sehr in unserem Denken und in unserem Sprachgebrauch das Wort «Erziehung» mit positiven Vorstellungen und Empfindungen aufgeladen ist, so wenig entspricht dies häufig der Wirklichkeit. Man denke nur an den fast zum Schlagwort gewordenen Begriff «Geschlechtererziehung» und dann an die nicht nur vereinzelt bedenkliche konkrete Durchführung, oder die seinerzeit von Gerhard Möbus dokumentierte «Erziehung zum Haß» im Bereich der sogenannten DDR<sup>19</sup>. Alle totalitären Mächte geben vor, die Jugend zu erziehen, obwohl dieses Erziehen oftmals eher als Verführung oder als Dressur zu bezeichnen wäre. Dies geschieht dann vorwiegend durch ein möglichst ausschließliches staatliches Schulmonopol mit der Tendenz, auch Kindergarten und Hochschule diesem Anspruch zu— und einzuordnen.

17. E. WASSERZIEHER, *Woher?* Ableitendes Wörterbuch der deutschen Sprache, 17. Aufl. Bonn 1966, S. 175.

18. RAHNER/VORGRIMLER, *Kleines Konzilskompendium*, Herder-Bücherei S. 336, *Gravissimum educationis* Nr. 1.

19. GERHARD MÖBUS, *Erziehung zum Haß*, Schule und Unterricht im sowjetisch besetzten Deutschland, Berlin 1956.



Die Geschichte der Pädagogik, der Wissenschaft von der Erziehung, ist reich an Beispielen für Entwürfe, Worschläge und Forderungen zur «Verbesserung» des Menschen mit einer manchmal geradezu pseudoreligiösen Inbrunst. Rousseau, Kant, Fichte und andere wären hier zu nennen. Selbst Pestalozzi ist nicht frei von einem pädagogischen Messianismus, der den erziehungsbedürftigen Menschen erst ins rechte Geleise bringt. So ist jede Pädagogik abhängig von einer umfassenden Lehre vom Menschen und damit auch von allen philosophischen und theologischen Disziplinen, die in eine solche Anthropologie eingehen. In der manchmal nicht einmal bewußt begrifflich erfaßten Lehre und Auffassung vom Menschen sind die verschiedenen Erziehungssysteme grundgelegt.

«Die These, daß es eine über allen Bekenntnissen schwebende Erziehung gebe, deren Leitbild die liberale Erziehungswissenschaft in gültiger und für alle verbindlicher Weise erarbeiten könne, ist eine Ideologie des weltanschaulichen Positivismus»<sup>20</sup>. Es ist daher keineswegs weltanschaulich neutral, sondern Ausdruck dieses Positivismus, wenn man meint, «daß die Schule in der modernen Gesellschaft von religiösen und weltanschaulichen Leitbildern gesäubert und zur wertneutralen Ausbildungsanstalt umgestaltet werden müsse»<sup>21</sup>.

Niemand bestreitet, daß auch an diesen angeblich wertneutralen Schulen unter Umständen intensiv erzogen wird. Aber wo nicht christlich erzogen wird, geschieht dies bewußt oder unbewußt nach einem nichtchristlichen, meist rein diesseitigen Menschenbild. Was wir nicht tun, das tun andere, aber anders! Es gibt auch auf die Dauer kein bleibendes seelisches Vakuum. Was Eltern, Schule und Kirche versäumen, das füllen andere aus. Wo nicht der christkatholische Sämann den Acker bestellt, dort bestellt ihn ein weltanschaulicher Gegner. Es ist ja schon schwer genug für verantwortungsbewußte Eltern, sich gegen die heimlichen Miterzieher, die auf den Straßen und in den Medien den Kindern begegnen, zu behaupten. Schon aus diesem Grunde, noch mehr aber aus all dem bisher Ausgeführten ist ein staatliches Schulmonopol abzulehnen, da es «den angeborenen Rechten der menschlichen Person widerspricht, dem Fortschritt und der Ausbreitung der Kultur, dem friedlichen Zusammenleben der Bürger und dem in sehr vielen Staaten heute herrschenden Pluralismus widerspricht», wie das

20. JOSEPH KARDINAL HÖFFNER, *Das Zweite Vatikanum über die Erziehung* in: JOSEPH HÖFFNER, *Weltverantwortung aus dem Glauben*, Reden und Aufsätze, Zweiter Band, Herausg. v. Wilhelm Dreier, Münster 1969, S. 318.

21. Ebenda, S. 316.

Zweite Vatikanische Konzil feststellt<sup>22</sup>. Es müßte daher für alle wirklich freiheitlich gesonnenen Menschen selbstverständlich sein: «Die Eltern, die zuerst und unveräußerlich die Pflicht und das Recht haben, ihre Kinder zu erziehen, müssen in der Wahl der Schule wirklich frei sein»<sup>23</sup>.

Wer selbst die Schule während des sogenannten «Dritten Reiches» durchlief und in den Jahrzehnten danach lange genug als Lehrer tätig war, der weiß, daß es kaum als Übertreibung abgetan werden kann, wenn ein pädagogischer Fachmann im Blick auf das staatliche Schulmonopol von einer «Diktatur der Verordnungs-pädagogik» spricht, die Schule als «staatliches Vollstreckungsorgan», als «ein relativ gefahrloses politisches Experimentierfeld» und eine «vorzügliche wirksame Manipulationsstätte» bezeichnet<sup>24</sup>. Mit Recht fordert derselbe Pädagoge: «Staatliche Verplanung und Indoktrination von Kindern gilt es abzulehnen, es sei denn, jemand hält das für *seine* Kinder für erstrebenswert»<sup>25</sup>.

Erziehung ist mehr als Information. Sie ist in der Tat kein wertneutrales Geschäft. Wer sich an bestimmten Normen orientiert, der lehnt gleichzeitig andere Maßstäbe ab. Erziehung geschieht nicht im luftleeren Raum. Letzten Endes ist sogar jede scheinbar harmlose und neutrale Information in einem im einzelnen nicht mehr kontrollierbaren Beziehungsgeflecht von Mitteilungen und Wertungen, die ihr erst so ihren Platz im Gesamtwissen und in der sogenannten Bildung des Individuums geben.

Wir stellten bereits fest, daß die Ausdrücke «Erziehung» und «Bildung» aufeinander bezogen sind. Manche wenden sie fast unterschiedslos an. Bilden, das in einer Bedeutungsverengung mit bauen zusammenhängt, kennt die substantive «Bildnis» und «Bildung». Noch bei Goethe ist Bildung oft Ausdruck für Gestalt, dann schließlich meint es die geistige Veredlung<sup>26</sup>. Nur ein zum Totalitarismus neigender Staat kann sich anmaßen, die geistige Gestalt, das Fühlen und Meinen, Kenntnis und Bekenntnis seiner Bürger vorschreiben zu wollen. Der Staat als Institution ist notwendigerweise überfordert, wenn er den Bürgern vorschreiben und auch verbieten wollte, worin Kinder zu erziehen und zu unterrichten

22. Wie Anm. 18, Nr. 6.

23. Wie Anm. 18, Nr. 6.

24. CLEMENS MENZE, *Staat und Schule*, in: *ibw-Journal*, Januar 1974, 12. Jg., Heft 1, Seiten 10 u 12.

25. Ebenda S. 13.

26. E. WASSERZIEHER (wie Anm. 17), S. 136.





seien. Wer zudem die hektischen Schulreformen der letzten Jahre miterleben und miterleiden mußte, der wird füglich an der pädagogischen Weisheit des Staates seine Zweifel anmelden. Es wäre an der Zeit, die weithin noch bestehende und in der sogenannten Bildungsreform sich immer noch mehr verstärkende Bevormundung durch den bildungspolitischen Knüppel des Staates in beschleunigter Weise abzubauen. Die Schule darf nicht zum politischen Instrument bestehender Parlamentsmehrheiten erniedrigt werden, da dies eine subtilere Form von Diktatur wäre. Die Schule muß daher aufhören, verhinderten Revolutionären als Ideologiefabrik zu dienen.

Aufgabe des Staates wäre es, die unterschiedlichen Interessen seiner Bürger auszugleichen, als ehrlicher Makler zu dienen, die Gewissensfreiheit zu schützen, Mindestkenntnisse zu fordern und zu kontrollieren und allen die gleiche Chance zur Erziehung und Bildung in freier Trägerschaft zu eröffnen. Die Schule darf nicht, wie es ja leider weitgehend noch der Fall ist, zum bloßen Vollstreckungsorgan des staatlichen Willens degradiert werden. Eine staatlich verordnete «Freiheit» wäre keine Freiheit! Die meisten von uns haben sich freilich in ihrem Denken so sehr an die Selbstverständlichkeit der verordneten Staatsschule gewöhnt, daß sie nicht einmal die Abnormität eines solchen Monopols in einer demokratisch sein wollenden Gesellschaft in den Blick bekommen. Und geradezu pervers wird es, wenn das gesunde Verhältnis des Kindes zum Elternhaus mit Hilfe staatlicher Richtlinien und für den Unterricht genehmigter Lehrbücher systematisch gestört wird, was ja leider nicht bloß ein Schreckbild möglicher Entgleisungen der Zukunft darstellt.

Auf diesem Hintergrund wird die Mehrheit der um Objektivität bemühten Bürger auch kaum in der Lage sein, die sachlich berechnete Unterscheidung zwischen Schulzwang und Lernpflicht zu begreifen und die gemeinte Angelegenheit geistig vor Augen zu bekommen. Wir wären froh, wenn die Schule in freier Trägerschaft ohne jede Behinderung und wirklich gleichberechtigt und in jeder Weise gleichgestellt wäre, da schließlich auch die staatlichen Schulen aus den Steuermitteln aller Bürger finanziert und unterhalten werden. Über diesem Sachverhalt vergißt man aber nur allzu leicht, daß die Schulpflicht weit über die Notwendigkeit einer gewiß vom Staat zu fordernden Lernpflicht hinausgeht, obwohl natürlich für die meisten Kinder und Jugendlichen die so oder so geartete Schule der einfachste und meist kaum zu vermeidende Weg zu Wissen und Bildung bleibt. Ein Staat jedoch, der den Schulzwang einge-

führt hat, ist umso mehr verpflichtet, die Freiheit der Schulwahl anzuerkennen und sicherzustellen.

\* \* \*

Elternrecht, Religionsfreiheit und Schulwahl hängen auf das innigste zusammen. In der «Erklärung über die Religionsfreiheit» fordert das II. Vaticanum: «Von seiten der staatlichen Gewalt muß das Recht der Eltern anerkannt werden, in wahrer Freiheit Schulen und andere Erziehungseinrichtungen zu wählen, und aufgrund dieser Wahlfreiheit dürfen ihnen weder direkt noch indirekt irgendwelche ungerechten Lasten auferlegt werden»<sup>27</sup>. Das Elternrecht wird «verletzt, wenn die Kinder gezwungen werden, einen Schulunterricht zu besuchen, der der religiösen Überzeugung der Eltern nicht entspricht».

Schließlich besteht jede Gesellschaft immer nur in ihren Gliedern und darum immer auch für ihre Glieder. Das dem Einzelnen übergeordnete Gemeinwohl erfüllt sich außerdem wieder nur darin, daß es den Mitgliedern des Gemeinwesens hilft, jene Anlagen zu verwirklichen, die es naturhaft oder aus äußeren Gründen — dazu gehört das Schulwesen — anders nicht verwirklichen kann. Der Staat würde darum seinen Sinn verkehren, wenn er statt seinen Bürgen zu helfen, diese im Gegenteil an ihrer Persönlichkeitsentfaltung hinderte. Dies täte er aber, wenn er in einer pluralen Gesellschaft festlegen wollte (was er freilich leider oft genug tut), was Bildung sei und alles über einen Leisten schlänge. Nicht die Vermassung des Kollektivs kann und darf im Verhältnis der Gesellschaft zur Einzelperson das Ziel sein. Daß es deutlich Tendenzen in diese Richtung auch in unserem noch freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat gibt, wird ein wachsamer Beobachter kaum übersehen können.

Nun meinen nichtkirchliche Kritiker, diese weitgehend auf philosophischer Einsicht ruhenden, von der Kirche stets verteidigten Grundsätze gegen die Kirche selbst wenden zu können. Wer aber Elternrecht und Kirche gegeneinander ausspielt, der irrt schon deshalb, weil die gläubigen katholischen Eltern wesentlich zur Kirche gehören, als Kirche handeln und mit allen anderen zusammen Kirche sind. «Wenn auch einige», so lehrt das Konzil, «nach Gottes Willen als Lehrer, Ausspender der Geheimnisse und Hirten für die anderen bestellt sind, so waltet doch unter allen eine wahre

27. *Erklärung über die Religionsfreiheit*: Dignitatis humanae, Nr. 5 (RAHNER/VORGRIMMLER S. 666).



Gleichheit in der allen Gläubigen gemeinsamen Würde und Tätigkeit zum Aufbau des Leibes Christi»<sup>28</sup>. Die mündige Mitverantwortung aller, auch und gerade der gläubigen Eltern, wird sich stets am Auftrag Christi und an der von ihm gewollten Ordnung orientieren.

Dabei ist noch ein weiteres zu beachten: Die Mitgliedschaft im Staat ist eine durch Geburt sich ergebende Zwangsmemberschaft mit weitreichenden Konsequenzen wie Steuern, Wehrdienst, der Einhaltung von Verordnungen und Gesetzen, die höchst lästig sein können und doch mit der Macht der staatlichen Gewalt durchgesetzt werden. Dazu gehört auch der Schulzwang. Anders ist es bei der Kirche: Sie bindet und löst, sie lehrt und mahnt, aber ihre Autorität ist eine innere, freiwillig angenommene, durch den Glauben begründete. Es ist die milde Vollmacht der Wahrheit, die sich im Gewissen kundtut und allein durch dieses ihre heilende, sanfte Herrschaft ausübt.

So ist das Zeugnis der Eltern für die katholische Schule — auch und gerade bei der vom Staat (in NW) noch gesetzlich ermöglichten katholischen Grund— und Hauptschule in der Trägerschaft der Gemeinden — ein heilsbedeutsames Bekenntnis zur katholischen Erziehung im schulischen Bereich. Nur Unkenntnis oder Indifferenz können dies bestreiten. «Anders als in früheren Zeiten», sagt das Konzil, «sind die Leugnung Gottes oder der Religion oder die völlige Gleichgültigkeit ihnen gegenüber keine Ausnahme und keine Sache nur von Einzelnen mehr. Heute wird eine solche Haltung gar nicht selten als Forderung des wissenschaftlichen Fortschritts und eines sogenannten neuen Humanismus ausgegeben. Das alles findet sich in vielen Ländern nicht nur in Theorien von Philosophen, sondern bestimmt in größtem Ausmaß die Literatur, die Kunst, die Deutung der Wissenschaft und Geschichte und sogar das bürgerliche Recht. Die Verwirrung vieler ist die Folge»<sup>29</sup>.

Die Gefahr der Verwirrung ist besonders groß für die Kinder und Jugendlichen. Früh schon geraten sie in den Einflußbereich außerfamiliärer Kräfte, welche die Ausübung der von Gott den Eltern verliehenen Ursprungsautorität und den damit verbundenen Erziehungsauftrag erschweren. Die Eltern haben daher nicht nur das Recht und die Pflicht (Artikel 6 Abs 2 GG)<sup>30</sup>, die Kinder in

28. *Die Dogmatische Konstitution über die Kirche*: Lumen gentium, Nr. 32 (RAHNER/VORGRIMLER S. 163).

29. *Die Pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt von heute*: Gaudium et spes, Nr. 7 (RAHNER/VORGRIMLER S. 454).

30. GG: Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland.

ihrem Sinne zu erziehen und ihnen ein religiöses Fundament zu geben, sondern darüber hinaus müssen sie im außerfamiliaren Bereich jene Einrichtungen bestimmen, die ihre Kinder ausbilden und fördern sollen.

Besonders gefährdet ist der junge Mensch in den Jahren, wo das Kind zum Jugendlichen heranwächst. Jeder erfahrene Erzieher weiß darum. «Zum Zeitpunkt der jugendlichen Reifekrise verdunkelt sich oft das religiöse und christliche Bewußtsein, wenn es nicht von einer klugen, neuen und fordernden Erziehung sowie von einer Umwelt, die sich in gesunder Harmonie mit dem jugendlichen Lebensdrang befindet, gestärkt wird. Das Bewußtsein füllt sich mit Zweifeln und Rebellion, es verlischt im Fühlen und Handeln des ersten Lebensalters; es ist ungerüstet und unfähig, den Versuchungen der ersten Reifezeit und den Verführungen der profanen, religionslosen Umwelt zu begegnen. ... Der Jugendliche muß darauf vorbereitet werden und fähig sein, sein Lebensschiff zu lenken, wobei er nicht nur den Schatz von Ideen und Kräften, mit dem ihn frühere christliche Erziehung ausgestattet hat, nicht verliert, sondern diesen Schatz noch vergrößert und weiß, wie er in Kampf und Freude seine Überlegenheit, seine Originalität und sein Glück erprobt»<sup>31</sup>.

Es ist klar, daß die Kirche in der modernen Gesellschaft stets vor allem so weit gegenwärtig sein wird als «das Zeugnis der Christen» reicht<sup>32</sup>. «Der Mensch ist ja nicht auf die zeitliche Ordnung beschränkt, sondern inmitten der menschlichen Geschichte vollzieht er ungeschmälert seine ewige Berufung»<sup>33</sup>. «Keine gesellschaftliche Verpflichtung kann Vorrang haben gegenüber der Freiheit des Menschen, nach seinem Glauben und seinem Gewissen zu handeln und zu leben. Handeln nach dem Gewissen setzt die Freiheit zur Entscheidung bei angebotenen Wahlmöglichkeiten voraus. Diese Freiheit zur Wahl darf auch nicht durch Entscheidungen von Mehrheiten rechtlich oder tatsächlich genommen werden. Hier ist auch dem demokratischen Rechtsstaat eine unüberschreitbare Grenze seines Handelns gesetzt»<sup>34</sup>. Die tatkräftige Wahrnehmung des Elternrechts ist naturgemäß vor allem und in erster Linie die Sache

31. Papst Paul VI. bei der Generalaudienz am 5. Mai 1976, in: Papst Paul VI., Wort und Weisung im Jahr 1976, Kevelaer, S. 50f.

32. Wie Anm. 29, Nr. 76 (RAHNER/VORGRIMLER S. 535).

33. Wie Anm. 29 (RAHNER/VORGRIMLER S. 534).

34. Bildung und Erziehung in katholischer Sicht, Grundsätze und Empfehlungen des Katholischen Bildungsrates bei der Bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung und des Kulturbeirates des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, Vorwort, Köln 1969, S. 7.

der Eltern. Das Recht und die Pflicht der amtlichen Kirche ist es hingegen, die Eltern durch sachdienliche Unterrichtung und institutionelle Hilfen bei der Wahrnehmung ihrer Rechte zu unterstützen<sup>35</sup>.

«Den Namen einer katholischen Schule verdient allerdings nur jene, die ihrer Satzung und ihrer Haltung nach, intentional und funktional, katholisch ist»<sup>36</sup>. Was ist damit gemeint? Nennen wir die direkte religiöse Unterweisung in Familie, Kirche und vor allem im schulischen Religionsunterricht die intentionale Glaubensverkündigung, so ist die Atmosphäre, das geistige Klima und das prägende Milieu, die funktionale Seite dieser Verkündigung. Hier ist natürlich vor allem die katholische Familie angesprochen. Aber dann auch und gerade die katholische Schule. Die harmonische Verbindung beider Formen aus dem Geiste Christi und seiner Kirche ist das wichtigste Ziel einer Schule, die den Namen katholisch zu Recht verdient. Im humanen und wissenschaftlichen Bereich, in nichts den anderen Schulen nachstehend, ist es doch das besondere Ziel einer solchen Schule, wie das Konzil sagt, «eine Schulgemeinschaft zu schaffen, in der der Geist des Evangeliums, der Geist der Freiheit und der Liebe lebendig ist»<sup>37</sup>. Entscheidend geht es dabei stets, wie gesagt, um den Geist einer solchen Schule und erst dann in zweiter Linie um organisatorische Fragen, so bedeutsam sie im einzelnen sein mögen!

Nur wer die Fülle des Katholischen nicht mehr schätzt, wem entscheidende Glaubensmaßstäbe selbst verloren gegangen sind, wird eine sogenannte allgemein christliche statt einer katholischen Erziehung fordern. Der Begriff einer allgemeinen christlichen Erziehung ist unklar, denn nur im jeweiligen Bekenntnis und im Lebensvollzug eines solchen Bekenntnisses nimmt der christliche Glaube konkrete Gestalt an. Vieles haben die katholischen Christen und die orthodoxen Christen gemeinsam: Die Sukzession, die ununterbrochene, bis auf die Apostel zurückreichende Amtsnachfolge, die sieben Sakramente, die Verehrung der Gottesmutter und vieles andere. Im westeuropäischen Bereich stehen sich jedoch weniger diese in sakramentaler apostolischer Vollmacht stehenden kirchlichen Gemeinschaften gegenüber als vielmehr die katholische und die protestantische Christenheit. Und es kann doch nicht gleichgültig sein, ob man sieben Sakramente anerkennt und die Kinder so lehrt oder nur

35. Vergl. dazu die «Erklärung der Vollversammlung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken» vom 9. und 10. Juni 1967, IV, 13, in: *Bildung und Erziehung...* (wie Anm. 34).

36. Wie Anm. 20, S. 319.

37. Die Erklärung über die christliche Erziehung: *Gravissimum educationis*, Nr. 8.

zwei; ob man die gültige Feier der Heiligen Messe als Vergegenwärtigung des Kreuzesopfers Christi besitzt und die Kinder so unterrichtet oder nicht. Die Lehre von der Kirche selbst wird — wie jeder Kundige weiß — auf beiden Seiten völlig anders gesehen. Dazu kommen viele, das Frömmigkeitsleben prägende dogmatische Wahrheiten, die von der protestantischen Christenheit abgelehnt werden. Was wir heutzutage an schwärmerischen, unüberlegten und meist von Unkenntnis gezeichneten Äußerungen bezüglich einer allgemeinen Christlichkeit hören können, ist auch eine Abwendung und Verachtung der Weisungen des Zweiten Vatikanischen Konzils. «Nichts ist dem ökumenischen Geist so fern», stellte dieses unmißverständlich in seinem Ökumenismusdekret fest, «wie jener falsche Irenismus, durch den die Reinheit der katholischen Lehre Schaden leidet und ihr ursprünglicher und sicherer Sinn verdunkelt wird»<sup>38</sup>.

Die Lehren der nichtkatholischen Christen sind aus der Entgegensetzung zur katholischen Kirchenlehre entstanden. Sie können also auch nur auf dem Hintergrund unverfälschten katholischen Glaubens voll verstanden werden. Dies gilt auch für ihre positiven und gegebenenfalls weiterführenden Gesichtspunkte. Die Forderung nach Einsicht in die Grundlehren ist jedoch nicht nur ein ökumenisches Anliegen. Gegenwärtig ist sie auch im innerkatholischen Raum nötiger denn je, da es keineswegs eine Seltenheit darstellt, wenn sogar die Grunddogmen christlichen Glaubens infrage gestellt werden<sup>39</sup>.

Wer Gegensätze verkleidet oder verhüllt, dient nicht dem Christentum, sondern fordert dessen Verachtung heraus. Die religiöse Verflachung, die über die wichtigsten Fragen des menschlichen Lebens hinweggeht, kann nur überwunden werden, wenn man sich über den eigenen Standpunkt Rechenschaft gibt, wenn man gründlich, allseitig und lebendig die katholische Glaubenslehre studiert und darlegt und die mit ihr in Gegensatz stehenden Auffassungen deutlich macht. Die wirkliche Kenntnis der katholischen Lehre ist ihre beste Verteidigung. Wie kann man überhaupt an ökumenischen Gesprächen teilnehmen, wenn man nicht den entschlossenen Willen hat, die ganze geoffenbarte Wahrheit, die nur eine sein kann, zu umfassen? Wen eigentlich will man narren, wenn man ohne Glaubensgewißheit Gespräche mit Andersdenkenden sucht oder gar

38. Unitatis redintegratio, Nr. 11 (RAHNER/VORGRIMLER S. 240).

39. Vergleiche dazu: ULRICH LANGE, *Postulate zur Qualität der Religionslehrer*, in: *Lebendige Seelsorge*, 25. Jahrgang, Heft 5, September 1974, S. 264-271, hier vor allem S. 268.



Kinder in einer angeblich «allgemein christlichen» Weise erziehen will? Wo man nicht glaubt, kann auch nur eine Vereinigung im Unglauben erzielt werden. Wir müssen alles tun, um die Kinder vor einem solchen Schicksal zu bewahren.

Schließlich geht es nicht um menschliche Meinungen oder Wahrscheinlichkeiten, sondern um die göttliche Wahrheit. Wenn man nicht mehr das glaubt, was Gott geoffenbart hat und durch seine heilige Kirche lehrt, dann kann man es stillschweigend dahingestellt sein lassen, was gelehrt werden soll oder nicht. Wenn man nur von menschlichen Meinungen ausgeht, wenn es nicht vor aller wissenschaftlichen Beschäftigung feststeht, daß Jesus Christus der Gesandte des Vaters ist und seine Bevollmächtigten und von ihm Belehrteten genau bezeichnen können, worin die göttlichen Dinge bestehen, dann allerdings würde auch eine angestrebte Wiedervereinigung im Glauben zu einem sehr zweitrangigen Unternehmen menschlicher Zweckmäßigkeiten<sup>40</sup>.

Damit ist ein weiterer Problemkreis angesprochen. Die katholische Schule steht und fällt mit ihren Lehrern! «In Liebe untereinander und mit den Schülern eng verbunden und von apostolischem Geist beseelt, sollen sie», wie das Konzil feststellt, «in Leben und Lehre für Christus, den einzigen Lehrer, Zeugnis ablegen. Besonders mit den Eltern sollen sie eng zusammenarbeiten»<sup>41</sup>. In der Rechenschaft über das Wesen des Glaubens und in der Treue zu ihm liegt das entscheidende Postulat nicht nur für die Qualität der Religionslehrer, sondern für die Qualität aller Lehrer an katholischen Schulen. Schon die je eigene Würde des Lehrers bzw. der Lehrerin und die wissenschaftliche Bildung verlangen dies. Wir können uns also nicht mit Abgerissenem und theoretisch in der Luft Schwebendem zufriedengeben. Der Zusammenhang von Grund und Begründetem muß wieder deutlich, vor allem für die in der Lehrverkündigung Tätigen, hergestellt werden! Ausgangspunkt der katholischen Glaubenslehre ist nicht die Auffassung dieses oder jenes Theologen, sondern das Ganze der Offenbarung, die Fülle der Tradition, der von Jesus Christus und den Aposteln ausgehende und durchhaltende Lebensstrom<sup>42</sup>.

Dies gilt zwar, wie bereits festgestellt, im besonderen Maße für die Religionslehrer, ist aber doch auch für die Lehrerschaft insgesamt mit ihrem hohen Bildungsanspruch unverzichtbar. Nichts

40. Wie Anm. 39, S. 267.

41. Wie Anm. 37, Nr. 8 (RAHNER/VORGRIMLER S. 344).

42. Wie Anm. 39, S. 267.

wäre schlimmer als ein pädagogischer Facharbeiter mit Scheuklappen, der in den wichtigsten Fragen des Lebens — und das sind die religiösen — nicht oder nur oberflächlich Bescheid wüßte. Natürlich kann die Kenntnis des Glaubens nicht von einem wenigstens im weiteren Sinne geistlichen Leben getrennt werden.

Das Konzil war sich bewußt, daß viele Kinder nichtkatholische Schulen besuchen müssen. Es zählt dabei auf «das lebendige Vorbild jener Katholiken, die dort lehren und leiten»<sup>43</sup>. Dabei gilt für die Schulen im allgemeinen, was Papst Paul VI. bezüglich der Hochschulen betont: «Im übrigen erwarten gerade jene, die nicht die Auffassung der Kirche teilen, von uns eine äußerste Klarheit der Stellungnahme, um mit uns einen konstruktiven und loyalen Dialog beginnen zu können. Bei allem sogenannten kulturellen Pluralismus und bei aller gebotenen Ehrfurcht vor der Person unserer Nächsten dürfen wir als Christen doch nicht unsere Pflicht vergessen, der Wahrheit in Liebe zu dienen (vgl. Eph 4, 15) und der Wahrheit Christi zu folgen, die allein wahre Freiheit schenkt (vgl. Joh 8, 32; Gal 4, 31; 2 Kor 3, 17)»<sup>44</sup>.

\* \* \*

Den bisherigen mehr grundsätzlichen, philosophischen und theologischen Überlegungen und Feststellungen steht nun in der Bundesrepublik Deutschland, einem zweifellos (noch) freiheitlichen demokratischen Rechtsstaat, die verfassungsrechtliche Wirklichkeit gegenüber, in der «das elterliche Erziehungsrecht trotz seines hohen verfassungsrechtlichen Stellenwertes offensichtlich in die Defensive geraten ist»<sup>45</sup>. «Nur wenn die Eltern in Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung die ihnen zustehenden Verfassungsrechte kennen und voll ausschöpfen, kann der staatliche Einfluß auf die grundgesetzlich vorgesehene Wächterfunktion beschränkt bleiben»<sup>46</sup>.

Auf zwei Ebenen wird die Gefahr einer Einschränkung des elterlichen Erziehungsrechtes sichtbar. Einmal im Zusammenhang mit der Familienrechtsreform, die eine Verstärkung der Rechtsstellung des heranwachsenden Kindes und damit eine Einschränkung des elterlichen Bestimmungsrechtes erstrebt. Bei Meinungsverschie-

43. Wie Anm. 37, Nr. 7.

44. Ansprache Papst Pauls VI. an die Rektoren der Jesuiten-Universitäten am 6. August 1975, in: Papst Paul VI., Wort und Weisung im Jahr 1975, Città del Vaticano, S. 353.

45. FRITZ OSSENBÜHL, *Elternrecht in Familie und Schule, Schriftenreihe: Pädagogik und freie Schule*, Heft 10, Köln 1978, S. 38.,

46. Ebenda S. 2.



denheiten zwischen Eltern und Kindern müssen dann unvermeidlich außerfamiliäre Instanzen, etwa Berufsberater und Vormundschaftsrichter, eingeschaltet werden. Die Familie als Institution und Erziehungsgemeinschaft wird jedenfalls so für staatliche Einmischung stärker zugänglich.

Der zweite im Zusammenhang mit den bisherigen Ausführungen besonders beachtete Bereich ist die staatliche Schulerziehung, die durch eine Schwemme von vorgeblichen Reformen ebenfalls das elterliche Erziehungsrecht in Mitleidenschaft gezogen hat. Artikel 6, Abs 2 des Grundgesetzes lautet: «Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft». Mehrere Grundrechtsträger, Eltern und Kinder, werden durch das elterliche Erziehungsrecht miteinander verbunden. Das staatliche Wächteramt dient lediglich — so war es jedenfalls die Intention der Väter des Grundgesetzes — der Verhütung eines Mißbrauches. Das elterliche Recht ist gleichzeitig eine Handlungspflicht zum Nutzen und Schutze des Kindes.

Der verfassungsrechtliche Primat des elterlichen Erziehungsrechtes muß auch im schulischen Raum voll respektiert werden. Artikel 8, Abs 1, Satz 2 der Landesverfassung für Nordrhein-Westfalen stellt daher fest: «Das natürliche Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu bestimmen, bildet die Grundlage des Erziehungs— und Schulwesens». Bedeutsam ist die Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichtes aus dem Jahre 1957: «Die Gestaltung des deutschen Schulrechts, insbesondere die im Landesrecht verankerte Schulpflicht, bedeutet aber bereits einen derart starken staatlichen Eingriff in den Bereich der Erziehung, daß ohnehin die geistige und haltungsmäßige Prägung der Kinder, die Entfaltung ihrer Persönlichkeit (Art. 2 GG), zu einem ganz entscheidenden Teil außerhalb des Elternhauses bestimmt wird. Wenn daneben das elterliche Erziehungsrecht nicht praktisch verkümmern soll, gebietet sich eine Auslegung des Art. 6 Abs. 2 GG, die den Eltern ermöglicht, sich bei der Bestimmung der Lebensrichtung ihrer Kinder auch dem Staat gegenüber zu behaupten, und die sie mit entsprechenden Rechtsansprüchen ausstattet»<sup>47</sup>.

Das elterliche Erziehungsrecht ist seinem Charakter als Grundrecht entsprechend kein Kollektivrecht, sondern eindeutig ein Individualrecht. Als solches behält es den Eltern die Befugnis vor, über die Erziehung ihrer Kinder und damit auch über ihre schulische

47. BVerwGE 5, 155, zitiert nach F. Ossenbühl (wie Anm. 45) S. 7.

Ausbildung zu bestimmen. Die heute forcierte elterliche Mitwirkung im Schulleben darf daher mit dem elterlichen Erziehungsrecht als Individualrecht nicht verquickt werden. Eine erweiterte Mitwirkungsregelung kann daher auch nicht eine Einengung des elterlichen Erziehungsrechtes kompensieren. «Insoweit wird man verfassungsrechtlich säuberlich trennen müssen zwischen dem elterlichen Erziehungsrecht als Individualrecht auf der einen und dem elterlichen Mitwirkungs— und Mitbestimmungsrecht als Kollektivrecht auf der anderen Seite»<sup>48</sup>.

Beide Rechtsformen stehen nicht beziehungslos nebeneinander. Das individuelle Erziehungsrecht ist vielmehr die Grundlage kollektiver Elternmitwirkung im Schulbereich. Aber es kann dadurch weder eingeschränkt noch, wie gesagt, kompensiert werden. «Das individuelle elterliche Erziehungsrecht widersetzt sich naturgemäß einer kollektiven Bündelung. Als Individualrecht kann es weder durch Elternpflegschaften oder Elternbeiräte noch sonstige Repräsentationen ausgeübt werden. Individuelle Grundrechte lassen sich überhaupt nicht repräsentieren, weil jede Repräsentation die individuelle Eigenbestimmung als Kern der Grundrechtsgewährleistung in eine Fremdbestimmung umwandelt»<sup>49</sup>.

Diese staatlichen Mitwirkungsgesetze können damit selbstverständlich auch kein Ausgleich sein für die Monopolstellung der staatlichen Regelschule. Pluralität und Toleranz dürfen nicht mit einem Verzicht auf klare Überzeugungen verwechselt werden. Wer keine graue, trostlose, totalitär verwaltete Einheitsgesinnung züchten will, kann auch nicht behaupten wollen, daß ein friedliches und harmonisches Zusammenleben in der Gesellschaft nur dann möglich sei, wenn man auf Überzeugung und Bekenntnis verzichte. Eine fruchtbare Gemeinsamkeit setzt auf der Grundlage des von allen bejahten Grundgesetzes und seiner verkündeten Grundwerte die Vielfalt und Verschiedenheit voraus. «Man mag sich drehen und wenden, wie man will, Erziehung, sei es im Elternhaus, sei es im Kindergarten, sei es in der Schule, ist nie ein 'neutrales' Geschäft. Erziehung ist immer orientiert an einem Bild vom Menschen, von der Gesellschaft, von dem, worauf es im menschlichen Leben letzten Endes ankommt, was als letztes Ziel und endgültige Bestimmung des Menschen angesehen wird. Dies ist eigentlich so selbstverständlich, daß man sich fast scheut, es auszusprechen. Jeder Vater weiß es, jede Mutter weiß es, und jeder Lehrer weiß es. Am besten

48. Wie Anm. 45, S. 19.

49. Ebenda S. 20.

spüren es unsere Kinder selbst, obwohl sie es vielleicht nicht so klar wissen und einsehen»<sup>50</sup>.

Eine stärkere Initiative der Bürger, vor allem der Eltern, wäre notwendig, um dem Ausbau des freien Schul- und Bildungswesens entschieden Nachdruck zu verleihen. Die Suche nach neuen Möglichkeiten für geeignete Formen der freien Trägerschaft müßte intensiviert werden. «Man beruft sich auf Mündigkeit des Bürgers, wenn man z.B. folgendes öffentlich rechtfertigt: Die Freiheit im Konsum von Alkohol, obwohl man weiß, welche Folgen das hat; die Zulassung der Pornographie in einer Weise, die keinerlei Rücksicht auf viele Menschen, insbesondere junge Menschen, nimmt...

Man sollte aber allmählich einsehen, daß es ein ausdrücklicher Verstoß gegen die Mündigkeit der Bürger ist, wenn der Staat für sich in Anspruch nimmt, darüber zu befinden, wie die Kinder seiner mündigen Bürger in der Schule zu erziehen sind, was sie dort hören und lernen dürfen und was dort verboten ist. Sollten mündige Lehrer und Eltern darüber nicht selbst befinden können? Müssen sie ihre Überzeugungen permanent bedroht fühlen und hintanstellen, wenn es um ihre Kinder und Schüler geht? Der mündige Bürger braucht keine staatliche Gängelei im Erziehungswesen, und eine mündige Gesellschaft hat eine staatsideologische Minipädagogik, welcher Art auch immer, nicht nötig!»<sup>51</sup>.

Der Beschluß des Bundesverfassungsgerichtes zur Sexualerziehung in der Schule vom 21.12.1977 macht «erneut die Grenzen einer pluralen, öffentlichen Schule deutlich. Zu ihr gehört wesentlich der Kompromiß und damit der Verzicht auf eine geprägte Erziehung. Hier bleibt lediglich die Schule in freier Trägerschaft als — vielleicht immer noch zu wenig genutzte — Alternative»<sup>52</sup>.

Wenden wir uns — ohne uns in Einzelheiten zu verlieren — den freien Schulen in kirchlicher Trägerschaft zu, so erkennen wir solche, die unmittelbar und andere, die mittelbar der Kirche zugeordnet sind. In unmittelbarer kirchlicher Trägerschaft stehen auf katholischer Seite zum Beispiel die Bistumsschulen, in mittelbarer Trägerschaft jene, die durch eine zwischengeschaltete Organisation, einen Orden, einen Verein, eine Stiftung getragen werden. Alle diese kirchlichen Bildungseinrichtungen sind ohne Rücksicht auf

50. ALBERT ZIMMERMANN, *Mündige Gesellschaft und freie Schule, Schriftenreihe: Pädagogik und freie Schule*, Heft 1, Essen 1973, S. 18f.

51. Ebenda S. 20f.

52. HEINZ BRAUBURGER, *Sexualerziehung in der Schule/Anmerkungen zum Beschluß des Bundesverfassungsgerichtes*, in: Schul-Korrespondenz Nr. 5/6, 21. März 1978, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft der katholischen Verbände für Erziehung und Schule in Deutschland in Verbindung mit der Zentralstelle Bildung in Bonn, S. 11.

ihre Rechtsform solche, bei deren Ordnung und Verwaltung die Kirche grundsätzlich frei ist<sup>53</sup>.

Im Artikel 23 des Reichskonkordates vom 20. Juli 1933, das nach der Rechtssprechung des Bundesverfassungsgerichtes fortgilt, wurde festgelegt, daß die Beibehaltung und Neueinrichtung katholischer Bekenntnisschulen gewährleistet bleiben. Artikel 25 sagt, daß Orden und religiöse Kongregationen zur Gründung und Führung von Privatschulen berechtigt sind. Diese Schulen geben die gleiche Berechtigung wie die staatlichen Schulen, sofern sie die lehrplanmäßigen Voraussetzungen erfüllen. In einer Reihe von Länderkonkordaten wurden diese Bestimmungen ergänzt.

Das Grundgesetz garantiert in Artikel 7, Absatz 4 die Privatschulen! Durch die einschlägigen Konkordate wird also darüberhinaus die besondere Beziehung der Kirche zum Schulwesen und die kirchliche Zuständigkeit über die bloße Grundrechtsausübung hinaus anerkannt! Das Grundgesetz gewährleistet aber nicht nur die Gründungsfreiheit, sondern auch das Recht der Eltern, ihre Kinder auf diese Schulen zu schicken. Dieses Recht muß als zusätzliches Elterngrundrecht erkannt werden. Freilich sollte man aufhören, wie dies z.B. in den einschlägigen Gesetzen des Landes NW geschieht, «die nicht-staatliche Schule als 'primate Ersatzschule' zu bezeichnen»; auch die nicht-staatliche Schule ist eine öffentliche Schule, «und ihre pädagogische Leistung ist alles andere als ein Ersatz. Sie legt ihr Erziehungsprogramm jederzeit öffentlich dar, und sie stellt sich der Kritik»<sup>54</sup>.

Die sogenannte Ersatzschule muß den staatlichen Schulen gleichwertig, nicht aber gleichartig sein. In der Privatschule müßte also, wenn man die vom Gesetz ermöglichte Chance wahrnehmen will, ein eigenverantwortlich geprägter Unterricht erteilt werden. Freilich ergibt sich die Notwendigkeit zu erhöhter Wachsamkeit, wenn man nicht das Bekenntnis des Grundgesetzes zur Freiheit im Erziehungswesen über den Umweg der geforderten Gleichwertigkeit infragestellen lassen will. Es kann nicht Sinn der Gleichwertigkeit sein, daß alle als Reformen deklarierten Änderungen des staatlichen Schulwesens, die der jeweilige Gesetzgeber, aus welchen Gründen immer, für wünschenswert erachtet, automatisch mitvollzogen werden müssen, um diese längst vorher anerkannte und durchgehaltene Qualität nicht zu verlieren. In der Entscheidung des Bun-

53. Laut Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes vom 11. Oktober 1977 nach Art. 140 GG in Verbindung mit Art. 137 der Weimarer Reichsverfassung.

54. Wie Anm. 50, S. 21.



desverfassungsgerichtes zur Förderstufe im Lande Hessen vom 6.12.1972 scheint das Gericht diese Auffassung zu bestätigen, da es deutlich den Wettbewerb der Privatschule als Ersatzschule mit der öffentlichen Schule herausstellt. Wäre man dagegen der Meinung, daß Gleichwertigkeit nur dann gegeben sei, wenn sich die sogenannten Privatschulen stets im Schlepptau der Beliebigkeit und Willkür eines sich drehenden staatlichen Reformkarussells befänden, dann verlieren Worte wie «freie Schule», «mündige Bürger», «plurale Vielfalt» ihren Sinn.

Aber noch anderes gilt es zu bedenken: Die Abschlußzeugnisse der Schulen haben in Deutschland erhebliche Rechtswirkungen für die weitere Aus— und Fortbildung und für die Berufschancen. Für Schulen in freier Trägerschaft ist es daher wesentlich, daß sie mit ihren Abschlüssen die gleichen Chancen wie die Staatsschulen eröffnen. Da die Gleichwertigkeit vor der Errichtung der jeweiligen Schule festzustellen und durch die staatliche Schulaufsicht zu gewährleisten ist, müßten damit auch die Abschlüsse der sogenannten Ersatzschulen gleichwertig sein. Dies ist aber nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes vom 14. November 1969 nicht so. Nur «anerkannte» Ersatzschulen liefern auch die entsprechenden Berechtigungen. Die Schüler einer zwar genehmigten, aber nicht anerkannten «Ersatzschule» müssen sich einer besonderen «externen» Prüfung unterziehen, um die gleichen Abschlußrechte zu erhalten wie die sogenannten «öffentlichen» Schulen. Damit ergibt sich eine Gefahrenquelle für den Freiheitsraum und die Selbstbestimmung der Privatschulen. Die geforderte Gleichwertigkeit könnte so unter der Hand in eine weitgehende Gleichartigkeit umfunktioniert werden.

In Nordrhein-Westfalen ist gemäß § 37, Abs. 5 des Schulordnungsgesetzes in der Fassung vom 5. März 1968 die gesetzliche Regelung für die genehmigten Ersatzschulen insofern relativ günstig, als sie unter Vorsitz eines staatlichen Prüfungsleiters selbst Prüfungen abhalten und entsprechende Zeugnisse ausstellen können.

Für die staatlich genehmigten und anerkannten Privatschulen bleibt kein allzu großer Freiheitsspielraum. Freilich muß man auch die Gegenposition sehen und würdigen. Wie wir schon früher feststellten, steht und fällt eine katholische Schule mit ihren Lehrern und Lehrerinnen. Daß es hier in der Praxis nicht immer zum Besten steht, ist leider kein Geheimnis. Und es ist wahrscheinlich auch kein Zufall — ohne irgendeiner Pauschalierung Vorschub leisten zu wollen —, daß selbst der katholische Religionsunterricht an staatlichen Schulen häufig eher besser erteilt wird als an den katholischen Privatschulen. Der Grund hierfür liegt möglicherweise

in der stärkeren weltanschaulichen Konkurrenz und in der Notwendigkeit der Selbstprofilierung.

Die verfassungsrechtliche Garantie zur Errichtung privater Schulen wird leicht zur Farce, wenn außer der Gleichwertigkeit auch Gleichartigkeit verlangt wird, denn der Sinn der Privatschulfreiheit kann sich nicht darin erschöpfen, neben dem notwendigen Mehr an Geist und Atmosphäre nur besondere Formen der Schulausbildung zu erproben, z.B. bei der Führung einer Hauptschule als Tagesheimschule; sie muß darüber hinaus auch das Recht beinhalten, an bisherigen Formen festzuhalten, um so mögliche Gegenbilder zu bestimmten Reformmaßnahmen deutlich werden zu lassen.

\* \* \*

Nun noch ein Wort zur inneren pädagogischen Situation der Schulen in Deutschland: Vom Grundgesetz wird bezüglich der Ersatzschulen die Gleichwertigkeit der Lehrziele gefordert, nicht jedoch ist die Rede von Erziehungszielen. So bieten sich z.B. über die Art der Schülermitverwaltung unterschiedliche pädagogische Vorstellungen an. Unterschiede können aber auch über die Form der Elternmitwirkung bestehen. «Weil die Schule ihren spezifischen Auftrag ohne die stete Mitarbeit der Eltern nicht erfüllen kann, andererseits die elterliche Erziehungsverantwortung mit dem Schuleintritt ihrer Kinder nicht erlischt, haben die Eltern ein Recht auf Mitsprache und Mitverantwortung in der Schule»<sup>55</sup>. Daß die Kirche die Aufgabe hat, das Elternrecht auch und gerade im schulischen Bereich, und hier nicht nur bei staatlichen Schulen, zu stützen und zu verteidigen, dürfte kaum bestritten werden, wie oben näher ausgeführt wurde. Als kaum folgerichtig muß es daher erscheinen, wenn der Staat von den anerkannten Privatschulen nur deshalb «gleichwertige» Schulmitwirkungsordnungen fordert, weil er selbst solche in seinen Schulen einführt. Entsprechende Landesgesetze dürfen daher nicht auf diese Weise die Privatschulfreiheit einschränken. Daß Schulen in freier Trägerschaft ihrerseits aber, wie bereits angedeutet, ein Interesse haben können an solchen Mitwirkungsregelungen, um sie von sich aus zu praktizieren, ist durchaus möglich, sollte jedoch die grundsätzliche Freiheit der Kirche nicht verdunkeln. Wir wiesen auch schon darauf hin, daß ein staatlich eingeräumtes und verordnetes, doch nur kollektiv wahrgenommenes

55. FRANZ-JOSEF WEHNES, *Der Mensch in der schulischen Mitbestimmung*, Essen 1972, S. 15 (Reihe: Christliche Strukturen in der modernen Welt Nr. 7, hrsg. von Wilhelm Plöger).

Recht der Elternschaft das Individualrecht des Elternrechtes weder ersetzen noch kompensieren kann.

Natürlich besitzen die Eltern auch das demokratische Koalitionsrecht. Sie können sich um schulpolitischer Belange willen in Elternverbänden zusammenschließen. «Hier geht es dann nicht um Teilhabe in der Schule kraft pädagogischen Elternrechtes, sondern um die für alle gleichberechtigte Partizipation in der politischen Meinungsbildung und Interessenvertretung. So gehören pädagogische Teilhaberschaft in der Schule und politische Gruppenvertretung zwei völlig verschiedenen Aufgaben— und Sachbereichen an und müssen in ihrer Berechtigung ganz verschieden beurteilt werden»<sup>56</sup>.

Es würde den Rahmen dieser Überlegungen sprengen, wenn nun auch das Verhältnis Lehrer — Schüler — Eltern noch eingehender zur Sprache käme. Daß jede dieser Gruppen ihre eigenen Rechte, Interessen und Möglichkeiten hat, wird kaum bezweifelt werden. Ein partnerschaftliches Verhältnis dieser an der Schule Beteiligten wurde vielfach schon in der Vergangenheit praktiziert. Dennoch bedarf manches der Verbesserung. «Von heute auf morgen ist die notwendige neue Einstellung der Eltern — und der anderen Beteiligten — nicht zu erwarten. Was jahrzehntelang nicht angeregt und eingeübt wurde, kann ohne eine reformfreundige Gesetzgebung auf der einen und ohne eine systematische Elternberatung und —bildung nicht erreicht werden»<sup>57</sup>. Dabei sollte man die naturhaft vorhandenen Fähigkeiten des elterlichen Einfühlungsvermögens nicht erst zerstören, um im Nachhinein vielleicht mühsam an die zerstörten Reste erneut anknüpfen zu können. Die proklamierten Mitwirkungsrechte dürfen weder zu einer «Beschäftigungstherapie» noch zu einem Ablenkungsmanöver von anderen Bereichen und Aufgaben führen. Sie sollten z.B. bezüglich der zu benutzenden Schulbücher kräftig genutzt werden. Im Rahmen der Elternmitwirkung wäre unter den in Deutschland gegebenen Verhältnissen besondere Aufmerksamkeit und eigene Initiative gegenüber linken Schulideologen und Systemveränderern von größter Wichtigkeit.

«Die Neue Linke verbindet mit vielen Worten, deren Bedeutung jedermann zu kennen meint, einen neuen Inhalt»<sup>58</sup>. «Werthaltungen und Gefühlsbindungen verwurzeln den Menschen in seinem Lebenskreis; sie machen ihn relativ immun gegen die Verführung zur radikalen Unzufriedenheit. Deshalb bekämpft die Neue Linke

56. Ebenda S. 16.

57. Ebenda S. 91.

58. WOLFGANG BREZINKA, *Die Pädagogik der Neuen Linken*, Stuttgart 1972, S. 29.

jede emotionale Bindung an die Heimat, die Religion, das Vaterland, die kulturelle Überlieferung, die großen Werke der Kunst und Literatur»<sup>59</sup>. «Als zentraler Begriff ist der Begriff 'Emanzipation' übernommen worden»<sup>60</sup>. «Unter diesen Voraussetzungen bedeutet Emanzipiert-Sein das Frei-Sein von Bindungen an die Glaubensinhalte, die Normen, die Institutionen und die Personen, welche die verhaßte moderne Industriegesellschaft zusammenhalten und tragen»<sup>61</sup>. Die Neue Linke tritt deswegen auch «für die 'sexuelle Befreiung' der Jugend ein, weil ihr die sexuellen Antriebe und Interessen der Heranwachsenden der motivationsstärkste Ansatzpunkt für die Aufwiegelung gegen die bestehende politische Ordnung zu sein scheinen»<sup>62</sup>.

Helmut Schoeck stellt dazu fest und jeder Kenner der deutschen Situation weiß, daß seine Aussage keine Übertreibung darstellt: «Worauf es der linken Schülermanipulation ankommt, womit sie arbeitet, wogegen sie sich richtet, was sie bewirken möchte, all dies ist in den Jahren 1972-1975 deutlich genug geworden. Die ersten Fassungen verschiedener Rahmenrichtlinien, zahlreiche Lehrerhefte zu neuen Schulbüchern, die Auswahlprinzipien für Texte in Lesebüchern, die Lernziele im Sachunterricht der Grundschule, eine Flut von Schriften zur 'kritischen' und 'emanzipatorischen' Pädagogik: all das liegt jetzt vor, kann in Bibliotheken nachgesehen werden»<sup>63</sup>.

Und wie verhielten sich in diesen vergangenen Jahren die Lehrer? Ein moderner Pädagoge sagt wohl nicht ganz zu Unrecht: «Es ist fast rührend festzustellen, wie sich eine ganze Lehrergeneration geduldig mitteilen läßt, sie habe bisher nur falsch gehandelt, nur Anpassung erzeugt, nie richtig erzogen, von wirklicher Pädagogik eben keine Ahnung gehabt»<sup>64</sup>.

Viele Mitbürger, Eltern und Lehrer, «stehen alldem, was sich heute in den Schulen als 'emanzipatorische Praxis' dartut, hilflos, teils beunruhigt und verärgert, teils beeindruckt und staunend gegenüber, weil das Wort Emanzipation so vieldeutig ist»<sup>65</sup>.

59. Ebenda S. 33.

60. Ebenda S. 23.

61. Ebenda S. 32.

62. Ebenda S. 39.

63. HELMUT SCHOECK, *Schülermanipulation/Wie man unseren Kindern das 'richtige Bewußtsein' beibringt/Aufklärung für Eltern und Erzieher*, Herderbücherei Band 565, Freiburg 1976, S. 12.

Vergleiche dazu auch: Henning Günther, *Auf dem Weg zu einer neuen Schule/Die falsche Emanzipation*, München 1974 (Goldmann) und

Eberle/Schlaffke, *Gesellschaftskritik von A - Z, Vorwurf und Antwort*, Köln 1972.

64. PETER NIEVELER, *Erziehung zwischen Freiheit und Emanzipation, Reihe: Pädagogik und freie Schule*, Heft 2, 2. Aufl. Essen 1975, S. 21.

65. Wie Anm. 63: HELMUT SCHOECK, *Schülermanipulation...*, S. 15.





Doch wird ohne große Mühe die Lehre und das Erziehungsziel dieser «emanzipatorischen Pädagogik» erkennbar. Ihre Helfer und neomarxistischen Sympathisanten gehen «mit den Thesen der Sozialisationsforschung davon aus, daß der Mensch ausschließlich Produkt seiner Umwelt ist, daß ihm von Natur aus nichts zukommt, ... keine von der Gesellschaft unabhängige Individualität..., die es etwa gegen die Gesellschaft zu verteidigen gilt»<sup>66</sup>. Im Gefolge davon werden anthropologische Voraussetzungen für faktische Ungleichheiten «geleugnet und der Familie, der Herkunft, der Schicht, den sozialen Barrieren und Zwängen alle Unterschiedlichkeiten angelastet». Damit wird Erziehung unmöglich gemacht und ein Grundprinzip den neuen Menschen eingepflegt: «Mißtrauen statt Vertrauen gegenüber allen Erziehungsinstanzen; den Emanzipatoren aber und ihren autoritären, dogmatisch festgelegten Normen gebühre volles, blindes Vertrauen. Die neue Heilslehre diffamiert das Dasein des heutigen Menschen entweder als ausgebeutete Existenz oder als heile Welt — und bietet dafür ein futuristisches, heiles Utopia»<sup>67</sup>.

Das staatliche Schulmonopol hat inmitten einer freiheitlichen demokratischen Grundordnung diese Bedrohung der inneren, pädagogischen Situation unseres Schulwesens nicht nur nicht verhindert, sondern auf weiten Strecken erst ermöglicht. Es ist erfreulich, daß Eltern und Lehrer sich gegen staatliche Manipulationen beginnen zur Wehr zu setzen. Zuviel wurde bereits zerschlagen, ohne daß Besseres entstand. Sieht so die neue «Freiheit» aus?

«Freiheit ist nur dann wahre Freiheit, Gewissen ist nur dann gutes Gewissen, Erziehung nur dann echte Erziehung, wenn die objektiven Mächte der Wirklichkeit in ihrer Seinsgüte und in ihrem praeformierten Sinngehalt die Subjektivität unseres Geistes bestimmend prägen. Eine leere Freiheit nur aus sich und ihrem Selbstvollzug ist Unfreiheit, die allen fremden und meist bösen Mächten offensteht»<sup>68</sup>.

Romano Guardini spricht in einem seiner Bücher von der pathologischen Erscheinung der Amnesie. Ein Mensch hat vergessen, wer er ist. Er erinnert sich nicht mehr. Ihm fehlt die Mitte seines Daseins. Der Autor fährt dann fort: «Etwas Ähnliches, aber in ungeheuerlichem Ausmaß, ist dem neuzeitlichen Menschen geschehen. Er ist wie Einer, der seinen Namen vergessen hat, denn sein

66. Wie Anm. 64, S. 23.

67. Wie Anm. 64, S. 26.

68. BERNHARD LAKEBRINK, *Erziehung zur Freiheit, Reihe: Pädagogik und freie Schule*, Heft 8, Köln 1978, S. 28.

Name ist eingebettet in den Namen Gottes. ...Dieser Mensch ist fieberhaft tätig. Er leistet Ungeheures, um sich selbst zu bestätigen. Er bringt die Welt in seine Macht, um sie als sein Werk aufzurichten. Im Grunde weiß er aber nicht mehr, wer das Wesen ist, welches das tut, noch woher es kommt, noch wohin es geht...

Hier sind die Zusammenhänge wirksam, die zu durchschauen eine Aufgabe des christlichen Denkens sein wird. Und es wird sich zeigen, daß durch die Wirrnis der verschiedenen politischen, wirtschaftlichen, kulturellen Gegensätze, welche die Welt erfüllen, zwei große Fronten gehen, auf denen die eigentlichen Dinge entschieden werden: die jenes Menschen, der den Anspruch erhebt, sein Dasein und sein Werk aus ihm selbst heraus zu verstehen, und die des anderen, der seinen Namen immerfort aus dem Namen Gottes und seinen Auftrag vom wirklichen Herrn empfängt»<sup>69</sup>.

Damit schließt sich der Kreis unserer Überlegungen. Der Leser, der vielleicht zunächst ein wenig verwundert in unserem Zusammenhang das Leitwort von Donoso Cortés zur Kenntnis nahm und nun alle die hier angesprochenen Gesichtspunkte mitbedenkt, erkennt ohne Zweifel, wieviel für die Zukunft von der Einsicht abhängt: «Die Freiheit, die wahre Freiheit, die Freiheit aller und für alle, ist erst in die Welt mit dem Erlöser dieser Welt gekommen!»<sup>70</sup>. Der moderne Mensch muß sich auf seine Herkunft besinnen. Nur in der Erinnerung an die philosophisch-theologischen Wurzeln werden Unterricht und Erziehung wahrhaft human und christlich bleiben.

69. ROMANO GUARDINI, *Religiöse Erfahrung und Glaube*, Topos Haschenbuch 28, Mainz 1974; zitiert nach: *Katholische Bildung*, Organ des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen (VkdL), 77. Jahrgang 1976, S. 654.

70. Wie Anm. 15.