

1 S 20587 F



FRAGEN DER FREIHEIT

EINE SCHRIFTENREIHE

FOLGE 75

APRIL 1969

. . . . „Das Medium, wodurch Geister sich verstehen, ist nicht die umgebende Luft, sondern die gemeinschaftliche Freiheit, deren Erschütterungen bis in Innerste der Seele sich fortpflanzen. Wo der Geist eines Menschen nicht vom Bewußtsein der Freiheit erfüllt ist, ist alle geistige Verbindung unterbrochen, nicht nur mit andern, sondern sogar mit ihm selbst. Kein Wunder, daß er sich selbst ebensogut als andern unverständlich bleibt und in seiner fürchterlichen Einöde nur mit eiteln Worten sich ermüdet, denen kein freundlicher Widerhall aus eigener oder aus fremder Brust antwortet. Einem solchen unverständlich bleiben, ist Ruhm und Ehre vor Gott und den Menschen.“

Schelling

FRAGEN DER FREIHEIT

Schriftenreihe für Ordnungsfragen der Wirtschaft,
des Staates und des kulturellen Lebens

FOLGE 75

April 1969

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung durch

Lothar Vogel

Postverlagsort: 65 Mainz

Inhaltsübersicht

	Seite
<i>Heinz Hartmut Vogel</i>	
Woran scheiterte bisher die Bildungsreform? 3 – Ein Beitrag zur Soziologie des Berechtigungswesens –	3
<i>Peter Weinbrenner</i>	
Was heißt „sozial“ in der Wirtschaft? 34 (Bemerkungen zum Begriff der „sozialen Marktwirtschaft“)	34
<i>Eckhard Behrens</i>	
Konjunkturstabilität durch leichte Inflation 39	39
<i>Diederich Römbold</i>	
Zahlen aus der Volkswirtschaft 43	43

Woran scheiterte bisher die Bildungsreform ?

— Ein Beitrag zur Soziologie des Berechtigungswesens —

I

Das Bildungswesen in der Sicht freiheitlicher Ordnungspolitik

„Das deutsche Bildungswesen zeigt sich den Anforderungen der modernen arbeitsteilig gegliederten Industriegesellschaft nicht gewachsen. Sowohl die allgemeinbildende Schule als auch die Universität sind in ihrer sozialen Struktur und in ihren Bildungsvorstellungen weitgehend den sozialen Gegebenheiten und den Ansprüchen der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts verhaftet geblieben. Tiefgreifende Reformen sind notwendig“.

Solche und ähnliche Urteile werden seit Jahren in der Bundesrepublik auf Tagungen, in Denkschriften, Aufsätzen und Gutachten¹⁾

1) Von der umfangreichen Literatur seien nur einige uns gerade vorliegende Titel erwähnt:

„Rahmenplan“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, „Bremer Plan“.

Empfehlungen und Gutachten des „Ettlinger Kreises“.

Hellmut Becker: „Die verwaltete Schule“, Merkur 1954, und zahlreiche weitere kulturpolitische Aufsätze in den folgenden Dezemberrummern der selben Zeitschrift.

Hellmut Becker, Wolfgang Clemen: „Elternhaus, Höhere Schule und Universität“, Weltbild und Erziehung Nr. 18,

W. Geiger: „Die verfassungsrechtlichen Grundlagen des Verhältnisses von Schule und Staat“, Karl Zink Verlag,

E. Stein: „Die rechtsphilosophischen und positiv-rechtlichen Grundlagen des Elternrechts“, Verlag Quelle u. Meyer,

F. Pöggeler: „Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule“, Herder Verlag, 1960.

C. W. Hoffmann: „Freiheit und Erziehung — Probleme der verwalteten Schule“, RWS Nov. 1962.

F. Herwege: „Konkurrenz um die Vierzehnjährigen“, Sendung im hessischen Rundfunk vom 14. 7. 1959,

W. Raute: „Das Abitur eine Notwendigkeit?“, Hrsg. vom Bund der Freien W.-Sch.

H. Schelsky: „Anpassung oder Widerstand“, Quelle und Meyer, Heidelberg 1961.

H. von Hentig: „Wie hoch ist die höhere Schule?“, Ernst Klett Verlag, Stuttgart

1962,

Zahlreiche Aufsätze in der Schriftenreihe „Fragen der Freiheit“, Meisenheim,

Herzog-Wolfgangstr. 13 b (Siehe Gesamtverzeichnis in Folge 71 „Fragen der Freiheit“

und die beiden Beiträge in Folge 73/74 „Fragen der Freiheit“, Vergl. auch

„Beiträge zu einer freiheitlichen Ordnung des Bildungswesens“ Folge I bis V,

Boll-Eckwälden, über kulturpolitische und schulrechtliche Fragen,

Horst Rumpf: „Die Misere der höheren Schule — Erfahrungen, Beobachtungen,

Vorschläge —“, Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied 1966,

Schulpolitischer Arbeitskreis der CSU in München:

Freie Schule, Resolution zur Neuordnung der Situation allgemeinbildender Freier

Schulen, 1968,

vgl. auch: Freie Schule, Zeitschrift und Mitteilungsblatt des katholischen Schul-

werks Baden-Württemberg e. V. Rottenburg; seit 1968.

von ernstzunehmenden Persönlichkeiten geäußert und — mit beharrlicher Zuversicht in die Reformbereitschaft der Behörden — immer wieder den „zuständigen“ Stellen zur Kenntnis gebracht.

Wer die letzten Jahre einer für deutsche Verhältnisse erstaunlichen demokratischen Aktivität auf bildungspolitischem Gebiet aufmerksam verfolgt hat, mußte sich allerdings sehr bald auch die Frage vorlegen, warum die mit soviel Enthusiasmus vorgetragene Reformgedanken bisher zu keinem Ergebnis geführt haben.

Hoffnungsvoll ist es immerhin, daß es auf einem Gebiet wie dem Bildungswesen, das bei uns seit über hundertundfünfzig Jahren die ausschließliche Domäne des Staates und damit der privaten Initiative so gut wie verschlossen ist, überhaupt zu einer derart offen und freimütig geführten Diskussion kommen konnte.

Unsere Aufgabe ist es darum zunächst einmal, diese Diskussion nicht mehr abreißen zu lassen, ja sie in weitere Kreise der Öffentlichkeit hineinzutragen, auch wenn „zuständige“ Stellen glauben, darin eine „Beunruhigung“ der Bevölkerung erblicken zu müssen. Zum anderen — und diesem Anliegen dient dieser Beitrag im Besonderen — gilt es jedoch, die Gründe für die Schwäche und den Mißerfolg aller bisherigen Reformbemühungen auf bildungspolitischem Gebiet aufzudecken. Dazu erscheint es uns in erster Linie notwendig, die **ordnungspolitischen** Voraussetzungen, unter denen bestimmte Bildungsvorstellungen überhaupt Eingang in das gesellschaftliche Leben finden können, einer Prüfung zu unterziehen.

In der Bundesrepublik haben wir nach dem völligen gesellschaftlichen Zusammenbruch im Jahre 1945 ein Schulsystem vorgefunden, das in seinem soziologischen Aufbau ungebrochen die staatsabsolutistische Tradition des „Preußischen Landrechtes“ über die Zeit der Weimarer Republik und des Totalitarismus der dreißiger Jahre hinaus fortsetzte, obwohl und während sich — dies darf wohl mit Zuversicht ausgesprochen werden — inzwischen auch in Deutschland ein tiefgreifender Gesinnungswandel in Richtung auf freiheitlich-demokratische Lebensauffassungen vollzogen hatte²⁾.

Nach den jüngsten bitteren Erfahrungen mit einem allmächtigen Staatswesen hatte sich die Bundesrepublik eine Verfassung gegeben, die man zu den freiheitlichsten überhaupt zählen darf. Heute, zwan-

²⁾ Vergl. H. Heckel: Deutsches Privatschulrecht S. 34; Carl Heymanns Verlag KG 1955.

zig Jahre nach Inkrafttreten der Grundrechte sehen wir uns trotzdem noch immer einem Bildungssystem gegenüber, das — ein erstaunlicher verfassungsrechtlicher Anachronismus — von den neugewonnenen freiheitlichen gesellschaftlichen Grundsätzen so gut wie unberührt geblieben ist.

Die Aufforderung des Bonner Grundgesetzes an die Bürger der Bundesrepublik, sich der neugewonnenen demokratischen Freiheitsrechte zu bedienen, trifft auf dem Kerngebiet des kulturellen Lebens, dem Gebiet der Erziehung und Bildung, auf den nachhaltigsten Widerstand eines in Unbeweglichkeit und zähem Konservativismus verharrenden Verwaltungssystems.

Wesentliche kulturelle Freiheitsrechte, in erster Linie das Recht auf die Erziehung der Kinder (Elternrecht nach Art. 6 GG) und, in Ergänzung dieser naturrechtlichen Grundnorm, die Unverletzlichkeit der Gewissensentscheidung und der weltanschaulichen Überzeugung — auch der pädagogischen — (Art. 4 GG), die Freiheit von Kunst, Wissenschaft, Forschung und Lehre (Art. 5 GG), sowie die Berufsfreiheit (Art. 12 GG) haben für die „erziehungsberechtigten“ Eltern — soweit sie den Schulbereich berühren — und für die einzelnen beamteten Lehrer keine praktische Bedeutung³⁾. Für sie hat der Staat durch sein Erziehungsmonopol⁴⁾ die Entscheidung auf erzieherischem Gebiet bereits vorweggenommen.

II

Außerpädagogische Rechtfertigung des staatlichen Bildungssystems

Sehen wir einmal von der Systemwidrigkeit des traditionellen Staatsschulwesens im Rahmen unserer freiheitlichen Grundordnung

³⁾ Vergl. Heckel-Seipp: Schulrechtskunde S. 161, H. Luchterhand Verlag.
Auch die Erfahrungen mit den seinerzeit nach erheblichem Widerstand eingerichteten Elternbeiräten an den einzelnen Schulen und auf Landesebene zeugen von der Ohnmacht des Elternwillens gegenüber der Schulverwaltungsbürokratie: Die Neue Württembergische Zeitung brachte am 31. 12. 62 unter der Überschrift: „Eltern wollen beim Bildungsplan mitbestimmen“ folgenden Bericht: „In einem Schreiben (der Elternbeiräte in Tauberbischofsheim, d. V.) an das Kultusministerium war bereits im November die Forderung, einen zweiten neusprachlichen Zug mit Englisch als erster Fremdsprache in Tauberbischofsheim einzuführen, erhoben worden. Auf dieses Schreiben ist beim Elternbeirat bisher keine Antwort eingegangen . . . In der Versammlung wurde darauf hingewiesen, daß durch den Erlaß des Kultusministeriums (Einrichtung eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Zuges mit Englisch als erster Fremdsprache, d. V.) das Elternrecht ‚mit Füßen getreten‘ worden sei“.

⁴⁾ Siehe S. 21/22.

ab⁵⁾, und fragen wir, welche pädagogischen Gesichtspunkte — nach Wegfall nationalpolitischer Motive — überhaupt durch ein zentralverwaltetes Erziehungssystem zu verwirklichen sind, bzw. die eine straffe Vereinheitlichung der Lehrpläne angeblich erforderlich machen oder doch rechtfertigen sollen.

1) Das Argument der Freizügigkeit

Ein Hauptargument, das von Vertretern des Staatsschulsystems für möglichst einheitliche Lehrpläne und Lehrmethoden vorgebracht wird, geht davon aus, daß der Schulwechsel innerhalb eines Landes oder von einem Bundesland zum anderen durch die Verschiedenartigkeit der Schultypen und der Bildungsziele erschwert würde. Dadurch sei die gesellschaftliche Mobilität und die verfassungsmäßige Freizügigkeit behindert. Tatsache ist jedoch, daß die Freizügigkeit — soweit sie vom Schulbesuch der Kinder abhängt — gerade nicht durch zu große Mannigfaltigkeit im Schulwesen beeinträchtigt wird, sondern im Gegenteil durch eine bereits zu weitgehend erreichte Uniformität der Schulen innerhalb der verschiedenen Bundesländer und durch die damit zusammenhängende pädagogische Unbeweglichkeit im Lehrbetrieb der einzelnen Schule. Die behördlich verfügbaren Lehrpläne, Klassenziele und Stoffverteilungspläne machen ein individuelles Eingehen auf neu Eintretende Schüler praktisch unmöglich. Dagegen würde sich bei einer Vielfalt von Schulen mit eigener pädagogischer Prägung mit größerer Wahrscheinlichkeit im Falle eines Ortswechsels ein der bisher besuchten Schule ähnlicher Schultyp finden lassen⁶⁾.

Die Gründe, die hier für größtmögliche Einheitlichkeit der Lehrpläne ins Feld geführt werden, sind — wie zu zeigen versucht wurde — streng genommen keine pädagogischen, sondern soziologische. Die Befürworter der Parole: Freizügigkeit durch Einheitlichkeit, haben sich gerade auch auf dem Gebiet des Bildungswesens bei der Wahl des Mittels gründlich vergriffen.

2) Das Argument der Unmündigkeit

Zwei andere, nicht weniger bedenkliche Gesichtspunkte werden viel-

⁵⁾ Vgl. auch Folge II und IV der Schriftenreihe: Beiträge zu einer freiheitlichen Ordnung des Bildungswesens, Boll-Eckwälden.

⁶⁾ Vgl. hierzu die eingehende Behandlung dieser Frage in Folge III der „Beiträge“: „Der Föderalismus und das Deutsche Bildungswesen“. E. Behrens weist dort insbesondere auch darauf hin, daß bei freiem Wettbewerb der Schulen untereinander das Interesse der Schule an ihren Schülern wächst und dadurch die Anpassung neu Eintretender Schüler durch geeignete Hilfen erleichtert wird.

fach von interessierten Kreisen für die Notwendigkeit einer pädagogischen staatlichen Schulaufsicht geltend gemacht.

Man geht von der — im übrigen durch keine praktischen Erfahrungen bewiesenen — Annahme aus, die Eltern seien nicht in der Lage, bei einem Angebot unterschiedlicher Schultypen und Lehrpläne, die richtige Wahl für ihr Kind zu treffen. Außerdem müsse eine pädagogische Aufsicht über das Schulwesen geführt werden, um eine „Zersplitterung“ der Bildungsvorstellungen und das Entstehen von „Bildungsinselfn“ zu verhindern.

Der erste Gesichtspunkt zeugt von einem für unser demokratisches Gemeinwesen höchst bedenklichen Zweifel an der Mündigkeit der Wähler (hier der pädagogischen Mündigkeit der Eltern). Er stellt im Grunde genommen die Funktionsfähigkeit der demokratischen Ordnung überhaupt in Frage, die doch allein — und im Gegensatz zum totalitären Staat — auf dem freien Votum der Bürger beruht.

Der zweite Gesichtspunkt geht sogar noch einen Schritt weiter in der Abwertung freiheitlicher Lebensregeln. Einheitlichkeit in den Lebensanschauungen kann in einem freien Lande nur bedeuten: geistige Freiheit und kulturelle wie wirtschaftliche Autonomie aller Bürger (einschließlich der von ihnen unterhaltenen oder frei gewählten kulturellen Einrichtungen). Das europäische Abendland hat seine besondere kulturelle Ausprägung bei größter politischer Aufspaltung im 18. und 19. Jahrhundert und unter dem Zeichen betonter kultureller Eigenständigkeit der zahllosen kleinen Länder erfahren, die selbst vielfach noch kein einheitliches Schulwesen hatten.

Beide Gesichtspunkte mögen einer Verwaltungsbükratie das Leben erleichtern, in einem auf die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ gegründeten Staatswesen sind es jedoch gefährliche Tendenzen, die unsere ganze Aufmerksamkeit wach rufen müssen.

3) Das machtpolitische Argument

Schließlich seien noch jene Stimmen erwähnt, die sogar „im Namen der Demokratie“ die allgemeine Staatsschulzerziehung fordern. In ihrer — historisch verständlichen — Furcht vor neuerlicher weltanschaulicher Beeinflussung der Jugend, und als möglicher Folge davon, ihrer entsprechenden Politisierung, wenden sie sich gegen jegliche weltanschaulich geprägte Erziehung und damit letzten Endes gegen

die Privatschulfreiheit überhaupt. Ihr Kampf gilt deshalb vor allem der „privaten Bekenntnisschule“⁷⁾.

Auch hier ist es das pauschal urteilende, dabei aber zugleich naiv-autoritäre Denken, das nicht bemerkt, wie es zur Schwächung einer — zu Recht oder Unrecht gefürchteten — Macht (der Macht der Kirche), die Kinder einer anderen, in unserem Jahrhundert weitaus gefährlicheren Macht, dem Staat ausliefert. Wer dabei nicht um seine Meinung gefragt wird, sind die Eltern, denen das Grundgesetz die Erziehung der Kinder „zuvörderst“ zur Pflicht gemacht hat.

In einem freiheitlichen Staatswesen dürfte es andere Wege geben, weltanschaulich-politische Monopolisierungstendenzen unwirksam zu machen, auch ohne die „Schutzhaft“ in einer obligatorischen Staatsschulerziehung⁸⁾.

Auch in diesem Falle hat sich gezeigt, daß es wiederum keine pädagogischen, sondern handfeste politische Motive sind, die für die obligatorische Staatsschule und gegen die freie, möglicherweise weltanschaulich bestimmte Schule ins Feld geführt werden.

Es bleiben nun noch zwei gewichtige Gesichtspunkte übrig, die das Staatsschulprinzip ganz erheblich stützen; ein ökonomisch-organisatorischer und ein juristischer. Obwohl beide Aspekte viel Gemeinsames haben, sollen sie im Folgenden getrennt behandelt werden.

4) Das organisatorische Argument

Würde man einem Verwaltungsspezialisten die Aufgabe stellen, dafür zu sorgen, daß sämtliche schulreifen Kinder tatsächlich auch genügend Schulen und Lehrer vorfinden, und überließe man ihm die Wahl der Mittel, dieses Ziel zu erreichen, so würde er wohl kaum auf den Gedanken kommen, diese Aufgabe den an der Erziehung und Bildung der Kinder unmittelbar interessierten Eltern und Lehrern zu überlassen und sie allenfalls — etwa analog den staatlichen Anpassungshilfen auf wirtschaftlichem Gebiet⁹⁾ — im Sinne des

7) Daß die säkularisierte Bildung auch eine Weltanschauung, nämlich die naturwissenschaftliche oder materialistische ist, wird dabei völlig übersehen (vgl. auch Folge II der Schriftenreihe Beiträge zu einer freiheitlichen Ordnung des Bildungswesens, Boll-Eckwälden).

8) Auf solche Möglichkeiten näher einzugehen ist in diesem Zusammenhang nicht möglich. Es sei lediglich darauf hingewiesen, daß in der Wirtschaft ähnliche Probleme mit Hilfe der Gesetzgebung gegen Kartellierung und Wettbewerbsbeschränkung gemindert werden.

9) Staatlicher Anpassungsinterventionismus und Subventionismus auf dem Gebiet der Landwirtschaft, des Bergbaus usw.

Subsidiaritätsprinzips in ihren Bemühungen zu unterstützen. Er würde sich im Gegenteil gar nicht vorstellen können, daß es auf dem Gebiete der Erziehung und Bildung so etwas wie private Initiative, gegenseitige Hilfeleistung, freie Stiftungen und Spenden und schließlich den Leistung hervorrufenden und Leistung steigern den freien Wettbewerb geben könnte. Er wird statt dessen in der freien unternehmerischen Initiative aus der Sicht des Verwaltungsbeamten etwas Chaotisch-Ungeregeltes sehen, das niemals zu einer allseitig befriedigenden Ordnung, hier zu einer ordentlichen Erziehung und Bildung aller Kinder, führen könne. Seine erste Maßnahme wird daher vielmehr sein, einen Etat aufzustellen, wie er zur Bewältigung dieser „öffentlichen Aufgabe“ erforderlich erscheint. (Von seinem Standort aus gesehen hat „die Öffentlichkeit“ und nicht so sehr die Eltern ein legitimes Interesse an der Bildung der Kinder.) Er wird die Anzahl der „Schulpflichtigen“ aller Jahrgänge „erfassen“ und nach „Erfahrungssätzen“ die notwendigen Mittel für Lehrer, Schulgebäude, Lehrmittel von der Finanzverwaltung anfordern u.s.f.

Weil dies so ist, darf es uns nicht wundern, daß in Kreisen der öffentlichen Verwaltungen (nicht nur der Schulverwaltungen) sich die Meinung festgesetzt hat, ohne die öffentliche Hand sei das Problem, in der Bundesrepublik jährlich rd. eine Million Kinder einzuschulen, überhaupt nicht zu bewältigen. Ohne staatliche Finanzierung, staatliche Verwaltung und Organisation könne es kein geordnetes Schulwesen geben¹⁰⁾.

Auf die personellen und finanziellen Aktivitäten näher einzugehen, die ein von amtlichen Verwaltungsmaximen und fiskalischen Finanzierungsgepflogenheiten¹¹⁾ befreites Schulwesen mit Sicherheit entfalten würde, muß einer besonderen Darstellung überlassen bleiben. Soviel soll jedoch gesagt werden, daß sich auch heute schon im Rahmen des traditionellen öffentlichen Schulwesens geeignete, den Grundsätzen des freien gesellschaftlichen Lebens mehr entsprechende Verwaltungs- und Finanzierungsformen entwickeln ließen. Durch sie könnten die privaten, vor allem auch wirtschaftlichen Ini-

¹⁰⁾ In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, daß im Jahre 1948 der damalige Direktor der Zweizonenwirtschaftsverwaltung, Prof. Erhard, die Aufhebung der staatlichen Zwangswirtschaft gegen ähnliche Argumente durchsetzte. Auch damals prophezeite man in den Kreisen der Wirtschaftsämter (und nicht nur in diesen) ein totales Versorgungschaos. Das Gegenteil ist Dank der Entfesselung der privaten Initiative eingetreten.

¹¹⁾ Vergl. Hellmut Becker, Alexander Kluge: „Kulturpolitik und Ausgabenkontrolle“ Verlag Vittorio Klostermann, Frankfurt a. M., 1961.

tiativen gefördert und der einzelnen Schule nicht nur die pädagogische Autonomie (was eigentlich das Selbstverständliche ist), sondern auch wesentliche ökonomische und personelle Selbstverwaltungsaufgaben — im Rahmen einer Rechtsaufsicht von seiten des Staates — übertragen werden ¹²⁾.

Unsere bisherigen Untersuchungen haben ergeben, daß es entweder gesellschaftspolitische (Freizügigkeit durch Einheitlichkeit), weltanschaulich-machtpolitische (Kampf gegen private Weltanschauungsschulen) oder fiskalisch-verwaltungstechnische und keineswegs primär pädagogische Gründe sind, die für die obligatorische Zentralverwaltungsschule vorgebracht werden können. Dies kann auch nicht anders sein, denn wirkliche pädagogische Fragen entziehen sich der staatlichen Organisation. Sie sind weder durch ein Denken in Verwaltungskategorien zu stellen, noch durch Verwaltungsmaßnahmen zu beantworten. Sie ergeben sich allein dem konkreten einzelnen Erzieher bzw. dem einzelnen Schulorganismus und können auch nur von hier aus bewältigt werden. Nur so ist es überhaupt zu verstehen, warum alle ausgesprochen pädagogischen Vorschläge zur Reform des allgemeinbildenden Schulwesens bis auf zaghafte Ansätze (Reformpädagogik) bisher nur zum Scheitern verurteilt waren. Sie sind in den Kanzeilen der Schulverwaltungsbürokratie liegen geblieben. So erging es den eindringlichen Mahnungen von Ärzten und Psychologen, die Stoffesfülle und die Zahl der Unterrichtsstunden im Interesse der Gesundheit der Kinder zu verringern und sie vor allem von dem Alldruck der Zensuren und Versetzungsnöte zu befreien — pädagogische Vorschläge, wie sie wahrhaftig nicht begründeter vorgebracht werden können. Aber auch die von einsichtigen Pädagogen gegen den Unterrichtsstil an unseren Oberschulen geltend gemachten Bedenken blieben wirkungslos. Immer wieder wurde von dieser Seite anstelle einer enzyklopädistischen Wissensanhäufung die Hinwendung einerseits zu einer verstärkten musisch-künstlerischen und praktisch-handwerklichen Bildungsarbeit, zum anderen zu einer mehr exemplarisch-propädeutischen Problemvertiefung in den Wissenschaften gefordert. Mit Beginn des Schuljahres 1963 wurden nun erstmalig Versuche mit den beiden Oberstufenklassen der Oberschulen in dieser Richtung unternommen ¹³⁾. Die Schulverwal-

¹²⁾ Als eine von verschiedenen Möglichkeiten sei nur der „Schulbonus“ erwähnt, der den Eltern für das einzelne Kind zur Verfügung gestellt wird zur Weitergabe an die Schule ihrer Wahl. Darüber hinaus ist an großzügigste steuerliche Erleichterungen bei Spenden, Stiftungen und Schulpatenschaften zu denken. Vergl. auch hierzu: „Das Elternrecht und das Deutsche Bildungswesen“ in Folge II dieser Reihe und H. Schelsky: „Anpassung oder Widerstand“, Verlag Quelle und Meyer, Heidelberg 1960.

¹³⁾ Rahmenvereinbarung der Kultusminister von Saarbrücken.

tungen haben sich damit zweifellos schließlich einen pädagogischen Gesichtspunkt zu eigen gemacht. Es war nach Lage der Dinge auch damit zu rechnen, daß der neue Plan für den Oberstufenunterricht durch das System der zur Wahl gestellten „Kernfächer“ (und Nebenfächer) zu einer fühlbaren Entlastung bei der Vorbereitung auf die Reifeprüfung führte. Die Frage, warum jedoch auch diese fortschrittliche Verwaltungsmaßnahme wiederum an der eigentlichen „Forderung an unser Bildungssystem“¹⁴⁾, der Gewährung wahrer pädagogischer Freiheit, vorbeiging, führt uns nunmehr zum Kern unseres Themas: dem staatlichen Berechtigungswesen. Es ist bezeichnenderweise die am wenigsten offen diskutierte Ursache für das Scheitern neuer pädagogischer Ideen, und zwar nicht nur insofern ihre Verwirklichung im Rahmen des traditionellen Staatsschulwesens erwartet wird, sondern auch dort, wo das Grundgesetz der privaten pädagogischen Initiative den erforderlichen staatsfreien Raum gewähren möchte¹⁵⁾. Es sind letzten Endes juristische (beamtenrechtliche u. a.) Gründe, die zur Erstarrung der amtlichen Lehrpläne an Volks-, Mittel- und Oberschulen und der Studien- und Prüfungsordnungen an Universitäten und Fachhochschulen geführt haben. In der heutigen Form der staatlichen Berechtigungssysteme haben sie ihr soziologisch ebenso wirksames wie bedenkliches machtpolitisches Instrumentarium gefunden. Es soll deshalb diesem 5. Argument der folgende Hauptabschnitt dieser Arbeit gewidmet werden.

III

Soziologie des Berechtigungswesens

1) Allgemeine Vorbemerkungen über die Natur des Rechts

Jedes Gemeinwesen beruht auf einer Ordnung, bestehend aus Rechten; der moderne demokratische Rechtsstaat auf **gleichen** Rechten seiner Bürger. Entsprechend der gesellschaftlichen Entwicklung und Differenzierung im Sinne sozialer (gruppenmäßiger) und individueller Arbeitsteilung, lassen sich im Verlaufe der Geschichte immer deutlicher zweierlei Rechtsnormen unterscheiden:

- a) Das vorstaatliche „Naturrecht“, als „das Recht, das mit uns geboren ist“ und
- b) Das von Menschen geschaffene, erworbene oder übertragene (ver-

¹⁴⁾ Vergl. Hellmut Becker: „Forderungen an unser Bildungssystem“, Merkur, Dez. 1957.

¹⁵⁾ „Das Recht zur Errichtung von Privatschulen wird gewährleistet (Art. 7, Abs. 4 GG). Vergl. hierzu auch H.-U. Gallwas: „Die Privatschulfreiheit im Bonner Grundgesetz“, Folge IV der „Beiträge“, Boll-Eckwälden.

liehene) positive Recht, als der Innbegriff aller jener sozialen Ordnungen, Funktionen, Aufgaben und Ansprüche (Bedürfnisse), deren Entstehen unmittelbar mit der fortschreitenden gesellschaftlichen Gliederung der Gemeinwesen zusammenfällt.

Zu a) Das vorstaatliche „Naturrecht“.

Das Naturrecht ist mit dem ersten Auftreten demokratischer Lebensformen in der Geschichte, d. h. mit der beginnenden Selbsterkenntnis und der Anerkennung des Anderen als einem Gleichen gegeben¹⁶⁾. Dabei sind Art und Umfang seiner Gültigkeit von den naturgegebenen Wesenseigentümlichkeiten und Lebensumständen des Menschen nicht zu trennen. In die Interpretation, die das Naturrecht, allerdings erst später¹⁷⁾ erfahren hat und noch immer erfährt, sind die Anschauungen von diesem vorgegebenen Menschenbild eingeflossen. Je tiefer und überzeugender die Einsicht in Wesen und Natur des Menschen, desto gesicherter der Begriff des Naturrechts. Wie auch immer zu einer Zeit und im Gesamtzusammenhang einer bestimmten Kultur das Selbstverständnis des Menschen gewesen ist, sein naturrechtliches Urbild umfaßt und schützt — jedenfalls soweit die Wirkung seiner gesellschaftlichen Normen reicht — unterschiedslos alles, was Menschenantlitz trägt. Vor dem Naturrecht war der Mensch zu allen Zeiten, in denen es Geltung hatte, gleich, und sei es auch nur vor dem elementarsten Recht auf Dasein.

In der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland von 1949 spielt das Naturrecht eine bedeutende Rolle. Gerade weil es in den Jahren zuvor mit Füßen getreten worden ist, haben es die Väter des Grundgesetzes — im Unterschied zur Weimarer Verfassung — an die Spitze der Grundrechte gestellt¹⁸⁾:

„Der Grundsatz des Artikel 1, Abs. 1 ist ein naturrechtliches Elementarprinzip, er ist vorstaatliches, überpositives Recht. Er gehört daher zu den Rechtssätzen, die so elementar und so sehr Ausdruck eines auch der Verfassung vorausgehenden Rechtes sind, daß sie den Verfassungsgesetzgeber selbst binden und daß andere Verfassungsbestimmungen, denen dieser Rang nicht zukommt, wegen ihres Verstoßes gegen sie nichtig sein können.“¹⁹⁾

Das Naturrecht ist als **primäres** Recht dadurch vor allen **sekundären** (positiven, von Menschen geschaffenen) Rechten ausgezeichnet, daß

¹⁶⁾ In ihm wurzelt damit auch der Gleichheitsgrundsatz.

¹⁷⁾ Vgl. Naturrechtslehre bei Aristoteles.

¹⁸⁾ Art. 1 GG, Abs. 1: „Die Würde des Menschen ist unantastbar, sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“.

¹⁹⁾ H. C. Nipperdey: Die Grundrechte, Bd. II, Duncker und Humblot, Berlin 1954.

es untrennbar mit seinem Träger, dem einzelnen Menschen, verbunden ist. Der Mensch kann um seines elementaren Menschseins willen weder darauf verzichten, noch es auf andere übertragen. Seine Existenz steht und fällt mit der Ausübung dieses Rechtes. Mit der Ausgestaltung des abendländisch-christlichen Weltbildes hat sich insbesondere auch das Bild des Menschen aus dem Wesenskern seines ursprünglichen spontanen Seinszustandes deutlicher herausgehoben und vor allem auch in seiner gesellschaftlichen Bedeutung eine wesentliche Erweiterung und Differenzierung erfahren. Inzwischen gehört es zum selbstverständlichen Fundamentalbestand einer auf der Höhe der Zeit stehenden Kulturauffassung, daß das Naturrecht die „Selbstbestimmung“²⁰⁾ und Selbstentfaltung, oder — wie es Artikel 2 des Grundgesetzes ausdrückt — „das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit“ zum Inhalt hat, d. h. aber die „Unverletzlichkeit der Freiheit“. Es ist nur folgerichtig gedacht, wenn daraus der Schluß gezogen wird, daß diese Unverletzlichkeit des Rechtes auf persönliche Freiheit auch das selbstgeschaffene (erzeugte) bzw. im Austausch der eigenen Leistung mit der Leistung anderer erworbene Eigentum miteinschließt. (Schutz des Privateigentums und des Verfügungsrechtes darüber.) Damit greift der einzelne über die Sphäre des primären Naturrechtszustandes hinaus; es entstehen die abgeleiteten, von uns **sekundär** genannten **Sozialrechte** und damit die Notwendigkeit, diese weitaus komplizierten Rechtsverhältnisse und Rechtsbeziehungen in eine allgemeine Ordnung zu fassen.

Zu b) Die erworbenen oder sekundären Sozialrechte.

Indem die Einzelnen in Kontakt miteinander treten und um die Befriedigung der vorhandenen Bedürfnisse wetteifern, umgekehrt Gegenleistungen in Anspruch nehmen, entsteht ein vielfältig verschlungenes Netz von Rechtsbeziehungen. Mit den geschaffenen Gütern (geistigen wie materiellen) und ihrer Hingabe an Andere, werden gleichzeitig Rechte erworben (geschaffen) und übertragen. Die Tatsache, daß der Einzelne über die von ihm geschaffenen (erworbenen) Werte frei verfügt, ist gesellschaftlich gesehen, ein Recht. Was mit dem angeborenen Naturrecht nicht möglich ist, es auf andere zu übertragen, das ist gerade ein wesentliches, sozial bedeutsames Merkmal der sekundären, mit der eigenen Leistung verbundenen Rechte. Der Mensch besitzt das volle Dispositionsrecht über das in obigem Sinne zustande gekommene Eigentum. Die erworbenen Rechte lassen sich also delegieren. Der Rechtsträger kann auf Eigentums- und Dispositionsrechte zugunsten anderer auf immer oder zeitweilig ver-

²⁰⁾ Vgl. Hamann: Das Grundgesetz, Art. 1.

zichten. Dieser Sachverhalt liegt z. B. unserem Autoren- und Patentrecht zugrunde. Der Rechtsträger, der allein **berechtigt** ist, Rechte zu vergeben, ist jener konkrete individuelle Mensch, der mit einer neuen Idee, wissenschaftlichen Entdeckung, auswertbaren Erfindung, verbesserten Verfahrenstechnik oder gar einem ganzen System von Erkenntnissen zugleich Rechte (Verfügungsrechte) geschaffen hat. Ein Rechtsorganismus ist dann im Sinne des freiheitlichen Rechtsstaates in Ordnung, d. h. er respektiert die naturrechtliche Seinsgrundlage seiner Bürger, wenn er diesem Rechtsprinzip unter allen Umständen folgt.

Für die Soziologie ergibt sich nun die Frage, ob dieses Begriffspaar: primäres, überpositives Naturrecht — sekundäres, positives Sozialrecht, ausreicht, um die Funktionsfähigkeit, d. h. das freie Spiel von Leistung und Gegenleistung, von spontaner Rechtentstehung und freier Rechtsübertragung in einer Gesellschaft selbständiger Individuen zu gewährleisten. Wir verstehen dabei unter Funktionsfähigkeit — um es noch etwas deutlicher zu fassen — die Sicherstellung (Gewährleistung) der optimalen Befriedigung aller Bedürfnisse (kultureller und wirtschaftlicher Art) durch das vorhandene individuelle Leistungspotential ohne zentralen Dirigismus.

Ein freiheitliches Gemeinwesen ist — wenn wir den Idealtypus zugrunde legen — dadurch gekennzeichnet, daß keine gesellschaftliche Instanz, keine Gruppe, keine öffentlich-rechtliche Körperschaft oder der Staat selbst von vorneherein Rechte beanspruchen und ausüben kann, die — wie wir versucht haben darzustellen — allein der Entfaltung individueller Fähigkeiten ihr Vorhandensein verdanken. So bildet — was eigentlich überflüssig ist zu sagen — der Staat als Institution kein Eigentum. Verfügt er trotzdem über materielle Werte (z. B. staatseigene Betriebe, Eisenbahn, Post), so sind sie ihm entweder zur treuhänderischen Verwaltung mit den entsprechenden Verfügungsrechten von seinen Bürgern übertragen worden (auch Steuern sind letzten Endes solche „freiwilligen“ Verzichtleistungen und Rechtsübertragungen), oder er hat sie sich mit Gewalt angeeignet; dann handelt es sich aber nicht mehr um einen freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat, sondern um schlichte Gewalt Herrschaft.

Primäres Staatseigentum kann es also überhaupt nicht geben, folglich auch keine primären staatlichen Verfügungsrechte, sondern nur delegiertes „Staatseigentum“ und delegierte Dispositionsrechte²¹⁾.

²¹⁾ Die Verfahrensform solcher Rechtsübertragungen auf den Staat — der ja nichts anderes ist als das Ordnungsinstrument eines Gemeinwesens — ist das im Parlament beschlossene Gesetz.

Das ganze gesellschaftliche Leben spielt sich nun in solchen Rechtsbezügen ab. Ja, man kann sagen, das gesellschaftliche Leben besteht aus Rechtsbezügen. Die Menschen erwerben durch ihre kulturellen und wirtschaftlichen Initiativen Verfügungsrechte (als Ergebnis ihrer Tätigkeit), von denen sie in der vielfältigsten Weise Gebrauch machen. Jeder Verkaufsvorgang ist zugleich die Übertragung eines Verfügungsrechtes (über den verkauften Gegenstand) und gleichzeitig die Übernahme eines Verfügungsrechtes (über die entgegengenommene Gegenleistung, z. B. Geld). Es hat — wenn man so will — mit dem Austausch von Leistungen zugleich ein Austausch von Rechten stattgefunden.

Damit nun keiner in der Lage ist, Rechte zu usurpieren, die nicht im Zusammenhang mit seiner persönlich erbrachten Leistung stehen, hat sich die Rechtsgemeinschaft in der Einrichtung des Staates ein Organ geschaffen, das über das legale Entstehen von Verfügungsrechten und deren rechtmäßige Übertragungen wacht. Niemand darf in einem freiheitlichen Gemeinwesen ganz oder teilweise über Rechte verfügen können, die durch die Leistung anderer entstanden sind und die ihm nicht in freier Vereinbarung „rechtmäßig“ übertragen wurden. Dies ist ein wesentlicher Grundsatz der demokratischen Rechtsgleichheit, d. h. der Abwesenheit von Macht. Von ihm leitet sich unter anderem in der Wirtschaft das Gesetz gegen Mißbrauch wirtschaftlicher Macht her (Gesetz gegen Wettbewerbsbeschränkung, Antimonopolgesetz). Es soll dadurch die Möglichkeit der Übervorteilung des einen Wirtschaftspartners durch den anderen wie überhaupt jede Machtausübung von Menschen über Menschen unterbunden werden.

Noch einmal: Die **Berechtigung** ein Patent auszuwerten, ein Buch zu verlegen, eine Ware zu vertreiben, erteilt der jeweilige Erfinder, Autor, Produzent.

Es könnte nun der Einwurf gemacht werden, diese Rechtsvorgänge einfach „dem Spiel des Zufalles“ bzw. dem subjektiven Urteilsvermögen und Rechtsempfinden der einzelnen zu überlassen, bedeute Willkür und Chaos; denn wer bürgte dafür, daß eine Erfindung auswertbar, ein Buch lesenswert (und damit verkäuflich), eine Ware gefragt sei. Es müsse doch „im Interesse der Allgemeinheit“ eine neutrale Instanz, eine Art amtliche Gütestelle da sein, die jede Leistung zu überprüfen hätte, ehe sie dem Publikum angeboten werden dürfe. Der Erfinder müsse zuvor den Nachweis liefern, daß er über ein bestimmtes Mindestmaß an naturwissenschaftlichen Kenntnissen verfügt und dadurch überhaupt erst in der Lage und „legiti-

miert“ sei, Erfindungen zu machen; der Autor hätte sich einer Prüfung bezüglich der Beherrschung der deutschen Sprache, des Ausdrucks und der allgemeinen Anschauung von Moral und des guten Geschmacks zu unterziehen, der Produzent und alle zusammen darüber hinaus — wenn die Aufsicht vollkommen sein soll — noch einer Bedürfnisprüfung. Erst mit der Kennzeichnung „staatlich geprüft“ dürften die Leistungen auf dem Markt angeboten werden.

Wir haben diese — auf jeden Unbefangenen mit Recht grotesk wirkende — Ansicht mit voller Absicht in dieser Ausführlichkeit vorgebracht, um darzutun, daß man auf **einem** sozialen Gebiet (nämlich in der Wirtschaft) etwas für gänzlich überflüssig, ja absurd halten kann, was man auf einem **anderen** Gebiet (dem Bildungssektor) für selbstverständlich oder sogar für unbedingt erforderlich hält: die staatliche Aufsicht und Kontrolle bei der Entstehung (Schaffung) von Rechten und deren Übertragung auf andere.

Daß die Funktionsfähigkeit der Rechtsübertragungen nach Meinung einer nicht kleinen Gruppe auch in der Wirtschaft nur durch zentrale Planung, Kontingentierung, Verteilung und Kontrolle der Güter nach Menge und Qualität gewährleistet sei, soll nur am Rande erwähnt werden. Diese Meinung wird, weil sie in bestimmten Kreisen zum Dogma geworden ist, aufrechterhalten, obwohl die Wirklichkeit tagtäglich den Beweis liefert, daß der freie Markt und das freie Spiel von Angebot und Nachfrage den Ausgleich der individuellen Interessen und Leistungen rascher und zuverlässiger und — was das Entscheidende ist — gerechter bewirkt, als es die zentrale Planung und Lenkung jemals vermöchte.

Bei den kulturellen Unternehmungen, Leistungen und Bedürfnissen der Bürger sind die Verhältnisse prinzipiell nicht anders.

2) Das Wesen der Berechtigungen

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal das Beispiel des Schriftstellers. Eine Gesellschaft unter totalitärer staatlicher Aufsicht und Lenkung überläßt es weder dem Autor, zu veröffentlichen wonach ihm der Sinn steht, noch dem Publikum, sich nach Belieben zu bilden, sondern sie übt „im Interesse des Staatswesens“ eine Vor- und Nachzensur aus. Der Schriftsteller muß sich einer Gesinnungsprüfung unterziehen und sein Erzeugnis bedarf darüber hinaus (nicht zuletzt zur Genehmigung des erforderlichen Papierkontingents) des Freigabevermerks. Selbstverständlich haben die Befürworter der Staatsideologie zu allen Zeiten — und, wie wir gesehen haben, nicht nur

im totalitären Machtstaat — zahlreiche Gründe für die Notwendigkeit der zentralen Aufsicht und Lenkung über die Gesellschaft oder bestimmte Teilgebiete vorzubringen; und ebenso selbstverständlich wurde und wird stets von ihnen der Staat als „der Wahrer und legitime Hüter“ des „Gemeinwohles“, der „Volksgesundheit“, der „Volksbildung“ gepriesen. Hinter solchen Proklamationen verbergen sich — wenn es nicht einfach blinder Aberglaube an die Allmacht und Weisheit des Staates ist — in Wirklichkeit jedoch fast immer die uneingestanden Partikularinteressen bestimmter Berufsgruppen.

Was nun am Beispiel des Schriftstellers deutlich gemacht werden sollte, gilt grundsätzlich für jede geistig-kulturelle Tätigkeit. Wenn der Staat die Genehmigung zur Ausübung des Lehrerberufes von einer staatlichen Eignungsprüfung (Vorzensur) abhängig macht, und er die pädagogischen Ergebnisse (die Kenntnisse der Schüler) der von ihm zugelassenen Erzieher ebenfalls überprüft (zweite Kontrolle), so ist dies soziologisch derselbe Vorgang, lediglich mit dem Unterschied, daß bei uns der Schriftsteller vom Standpunkt der Staatsaufsicht gleichsam „Narrenfreiheit“ genießt, wahrscheinlich weil man der „Volksbildung“ über das Buch nicht das öffentliche Interesse wie der Schule beimißt und der Schriftstellerverband seinerseits dieses Interesse für sich auch nicht in Anspruch nehmen kann, ohne seine Freiheit aufs Spiel zu setzen. (Abgesehen davon aber würde eine staatliche Kontrolle des Büchermarktes allzu offensichtlich das Grundrecht der freien Meinungsäußerung verletzen).

Im Falle des Lehrens und Lernens in der Schule dient die staatliche „Fachaufsicht“ bei uns selbstverständlich nicht primär einem politischen Machtanspruch. Trotzdem sind alle Beteiligten, Eltern und Lehrer, dem „sekundären System“ (Schelsky) der Schulverwaltungs-bürokratie ausgeliefert. Man spricht zwar auch von „pädagogischer Freiheit“, sie müsse sich aber „im Rahmen der staatlichen Schulaufsicht“ (Fachaufsicht) halten und sich an den „bewährten“ Bildungszielen und -methoden orientieren²²⁾. Über den Begriff der staatlichen Schulaufsicht des Artikel 7 GG glauben die Schulverwaltungen der Länder legitimiert zu sein, das Lehrer-Schülerverhältnis nach einheitlichen pädagogischen Gesichtspunkten zu reglementieren, wobei durchaus von der weiter oben erwähnten Vorstellung ausgegangen wird, daß ohne zentrale Lenkung des „Bildungsmarktes“ das Publikum nur unzureichend und qualitativ mangelhaft mit Bildungsgütern versorgt würde.

²²⁾ Vergl. Heckel-Seipp: Schulrechtskunde S. 181 Hermann Luchterhand Verlag 1960.

Kommen wir zurück auf den Begriff des sekundären Rechts und seine soziologische Funktion: „Berechtigt“ Berechtigungen zu erteilen ist danach nur der Lehrer selbst; denn es handelt sich bei der Erteilung einer Berechtigung letzten Endes um die Übertragung eines Rechtes von einem Rechtsträger auf einen anderen. Am deutlichsten tritt dieser Vorgang bei der Heranbildung des Lehrernachwuchses zutage. Nur der Hochschullehrer kann seinem Schüler das Recht übertragen, auf seinem Lehrgebiet ebenfalls tätig zu werden, wenn er ihn dazu für befähigt hält. Dasselbe gilt vom Arzt, Ingenieur, Handwerksmeister, sofern sie sich der Ausbildung von Nachwuchs widmen. Sie allein tragen letztenendes auch die Verantwortung über das Niveau der Ausbildung, über den „Wert“ der von ihnen erteilten Diplome und damit über ihr eigenes Ansehen. Den politisch mündigen Bürger eines demokratischen Staatswesens dann vor solcherart ausgebildeten Lehrern, Ärzten, Rechtsanwälten durch das „Gütezeichen“: „staatlich geprüft“ bewahren zu wollen, ist nicht weniger abwegig und systemwidrig wie die Vorstellung, das Publikum vor möglicherweise schlechten Büchern oder mangelhaft hergestellten Waren durch amtliche Kontrollen schützen zu wollen. In einer freien Gesellschaft übt der freie Leistungswettbewerb eine weitaus wirkungsvollere Leistungskontrolle aus, ohne das Prinzip der Freiheit und Selbstverantwortung anzutasten. Der Wettbewerb ruft im Gegenteil diese Kräfte erst richtig hervor. Aufgabe des Staates ist es, darüber zu wachen, daß die auf dem Markt (dem wirtschaftlichen wie dem kulturellen) angebotenen Leistungen auch tatsächlich so erbracht werden, wie es nach „Treu und Glauben“ aufgrund der Deklarations- und Kennzeichnungspflicht bzw. der Werbung erwartet werden kann. Ausbildungsprospekte, Ausbildungsziele und Diplome müssen wie Markenbezeichnungen den Tatsachen und den allgemeinen Vorstellungen entsprechen. Zu beurteilen, ob die Qualität der angebotenen Leistung dann den Ansprüchen des Publikums genügt, liegt gänzlich außerhalb der Zuständigkeit des Staates. Darüber entscheidet allein der „Kunde“ mit dem unbestechlichsten „Stimmzettel“: seinem Geld.

Die Aufgabe des Staates

Es handelt sich also darum, daß Rechte und persönlich erteilte „Berechtigungen“ durch den Staat wohl **geschützt** aber nicht **vergeben** werden. Unter den Schutz fallen — um noch einige Beispiele zu nennen — Warenzeichen, Gütezeichen, Namen von Firmen, Instituten, Ausbildungsstätten, Schulen und Hochschulen und deren privatrechtliche Zeugnisse, Diplome und „Berechtigungen“ einschließ-

lich bestimmter Titel, soweit sie einen Ausbildungsgrad kennzeichnen²³⁾. Insbesondere haben auch die Abschlußzeugnisse allgemeinbildender Schulen und deren Gutachten und Empfehlungen für weiterführende Schulen keine generell berechtigende Wirkung. Sie können stets nur etwas über frühere Leistungen aussagen und haben deshalb — wie gesagt — im besten Falle empfehlende Bedeutung. Ansprüche können deshalb auch nicht von ihnen abgeleitet werden.

Private und Staatliche Berechtigung in soziologischer Sicht

Der Unterschied zwischen einer privaten und einer staatlichen Berechtigung kann in seiner ganzen Tragweite nur verstanden werden, wenn man beide in ihrer ordnungspolitischen Funktion zu sehen vermag.

Die vom Staat erteilte Berechtigung präjudiziert und reglementiert gerade jenen sozial bedeutsamen zwischenmenschlichen Bereich, der ein Gemeinwesen erst auf die Stufe freier geistiger Persönlichkeitsentfaltung hebt. Jakob Burckhardt²⁴⁾ spricht in ähnlichem Zusammenhang von den „segensreichen Wirkungen“, die ein „anerkannter freier geistiger Tauschplatz“ hat. „Nicht jedes Volk“, so sagt er, „erreicht diesen hohen Vorteil. Staat und Gesellschaft und Religion können harte, unbiegsame Formen angenommen haben, bevor der individuell entbundene Geist sich ein solches Terrain hat bilden können.“

Ein Hochschullehrer, der seine Schüler nach Kriterien zugeteilt erhält, auf die er keinerlei Einfluß hat, ist nicht frei. Nicht anders ist es bei Volks-, Mittel- und Oberschulen, die — weil es sich um staatliche Einrichtungen handelt und jedes Kind einen Anspruch auf Bildung an den Staat geltend machen kann (den es in Wahrheit an seine Eltern hat) — verpflichtet sind, jeden Schulbewerber anzunehmen. Umgekehrt wird mancher akademische Bürger gezwungen, ein bestimmtes Kolleg zu hören, weil davon allein die Zulassung zur berechtigenden Staatsprüfung abhängt, obwohl ihm vielleicht der Besuch der Parallelvorlesung eines Privatdozenten wertvoller und seinen Bildungsbelangen förderlicher erscheint. Aus demselben Grund sehen sich Eltern unter Umständen veranlaßt, ihr Kind gegen ihre pädagogische Überzeugung in eine öffentliche Schule zu geben,

²³⁾ Titel wie Dozent, Professor, Ordinarius, Direktor usw. bezeichnen eigentlich „Ämter“ bzw. bestimmte berufliche Funktionen und sollten diesen auch vorbehalten bleiben.

²⁴⁾ Jakob Burckhardt: Weltgeschichtliche Betrachtungen, Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 1929 Bd. VII S. 94/95.

weil die dort erteilten Zeugnisse staatliche Berechtigungen und damit Lebenschancen darstellen, während die Bildungsergebnisse einer Privatschule, die ihren Erziehungsvorstellungen weit mehr entsprechen, vom Staate nicht anerkannt werden.

So manipuliert und dirigiert ein Staatswesen, das sich im übrigen auf eine freiheitliche Verfassung beruft, die wissenschaftlichen und pädagogischen Bedürfnisse und Überzeugungen seiner Bürger und damit jene zwischenmenschlichen Beziehungen, die doch eigentlich ganz und gar vom persönlichen Einsatz abhängen und für die Persönlichkeitsbildung zu den bedeutsamsten Ereignissen im Leben des Menschen werden könnten: das Lehrer-Schülerverhältnis. Zugleich erlischt unter dem System des staatlichen Berechtigungswesens der freie Wettbewerb zwischen den Bildungs- und Ausbildungsstätten. Damit kommt eine wesentliche Funktion der freiheitlichen Ordnung außer Kraft, nämlich die rasche und selbstregulative Anpassung des Angebotes an Lehrern, Schulen und Ausbildungsstätten an das tatsächlich vorhandene Bildungsbedürfnis.

Der Gleichheitsgrundsatz

Wir kommen damit zum letzten und entscheidenden Kriterium der staatlichen Berechtigungen.

Es liegt im Wesen des Staates — jedenfalls gilt dies für den demokratischen Rechtsstaat — daß er alle seine Maßnahmen unter strenger Beachtung des Gleichheitsgrundsatzes trifft. Der Staat hat sich bezüglich der Tätigkeit seiner Bürger, solange sie sich im Rahmen der Grundrechte bewegen, völlig neutral zu verhalten. Wenn er nun schon aufgrund historisch bedingter, heute jedoch verfassungswidriger „Amtsanmaßung“ teils Grundrechte einschränkt, teils selbst Grundrechte usurpiert (selbst unterrichtet und erzieht), so kann er dies seinem Wesen nach ebenfalls nur dadurch, daß er alle Betroffenen, Eltern, Lehrer und Schüler, jeweils denselben Bedingungen unterwirft. Dies ist im Zuge der Übernahme der Bildungskompetenz durch den Staat auch weitgehend geschehen. Die freien Erziehungs- und Ausbildungsrechte wurden durch staatliche Ausbildungsvorschriften und Prüfungsordnungen (soweit es die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen betraf) ersetzt und die Lehrpläne und Lehrziele (weitgehend auch die Lehrmethoden) für die einzelnen Schultypen einheitlich festgesetzt. Hätte der Staat im Zuge dieser Entwicklung, insbesondere auch für den Lehrernachwuchs, an seinen pädagogischen Instituten und Hochschulen, keine allgemeinverbindlichen Ausbildungsvorschriften erlassen, so würde er gegen den

Gleichheitsgrundsatz verstoßen haben. Wenn schon eine staatliche Berechtigung überhaupt nach Abschluß einer Schule erteilt wird, so muß dies — um den Vorwurf ungleicher Behandlung zu vermeiden — unter absolut gleichen Bedingungen geschehen. Die Schulverwaltungen sind also nicht etwa aus verwaltungstechnischen Gründen, oder weil sie diesen oder jenen Ausbildungsgang bevorzugen, gezwungen, zentrale Lehrpläne und -ziele aufzustellen, sondern allein um des Rechtsgebotes willen, den Gleichheitsgrundsatz gegenüber den Absolventen nicht zu verletzen. Um dem juristischen Anspruch auf Gleichheit Aller vor dem Gesetz zu entsprechen, müssen die berechtigenden Prüfungen, die den Zugang zu weiterführenden Bildungsanstalten oder Berufen eröffnen, inhaltlich, also nach Themenstellung, Wissensgebieten, Schwierigkeitsgrad und Umfang, vollkommen gleich sein. Wenn aber das Lehrziel, die Prüfung und das Diplom mit allgemeiner berechtigender Wirkung gleich sein müssen, so kann der Lehrplan, der auf dieses Ziel hinführen soll, nicht verschieden sein; und schließlich kann ein vorausbestimmtes Lehrziel auch nicht mit jeder beliebigen Lehrmethode, verschiedenen Stundenzahlen oder gar unterschiedlichen Bildungsauffassungen und Lehrmitteln erreicht werden. Schon allein um das Lehrziel, das berechtigende Diplom zu erreichen, wird daher jede Schule gezwungen, ihren Bildungsgang von Anfang an auf dieses Ziel hinzuorientieren. Der Schulbesuch wird dadurch mehr oder weniger zu einer systematischen und unaufhörlichen Vorbereitung auf die berechtigende Abschlußprüfung²⁵⁾.

Staatliche Berechtigung und Prüfungsmonopol

Die Rückwirkung der berechtigenden Zeugnisse und Diplome auf die Lehrpläne und Lehrmethoden im Sinne unbedingter Gleichartigkeit der Bildungsgänge und Prüfungsordnungen macht es verständlich, warum es im Rahmen des herkömmlichen Staatsschulsystems keine wirkliche pädagogische Freiheit geben kann. Sie würde

²⁵⁾ „Der so angehäuften Stoff, die so erschwerten einzelnen Gegenstände lassen sich nur in vieljährigen, kunstvoll durchgeplanten und gegeneinander »ausgewogenen« Kursen bewältigen“. „Die höhere Schule, die durch ihren Gegenstand gezwungen ist, früh zu beginnen . . . ist auch gezwungen, früh auszulesen . . . Die vom Gegenstand her konzipierte Schule erfüllt sich erst an ihrem Ende, an dem der Gegenstand ganz da ist. Wehe dem, dem die „Begabung“ dafür inzwischen ausgegangen ist“.

„Die Schule verteilt den Stoff sorgfältig in neun gleichen Teilen auf neun Jahre“; Hartmut von Hentig: Wie hoch ist die höhere Schule, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1962, S. 25 und 29.

Vergl. auch Hartmut v. Hentig: Die Deutsche Pädagogik in „Bestandsaufnahme“, Verlag Kurt Desch, München 1962 A. 130/131.

zu einer Auflösung der Einheitspädagogik führen und damit einheitliche Prüfungsordnungen illusorisch machen. Berechtigenden Zeugnissen und Diplomen im bisherigen Sinne wäre dadurch die rechtliche Basis entzogen. Aus dieser Sicht erscheint die Kritik des Philologenverbandes von Nordrhein-Westfalen an der Saarbrückener Rahmenvereinbarung der Kultusminister vom 29. September 1960 allein verständlich, wenn darüber Klage geführt wird, daß der „Saarbrückener Rahmen“ für den Unterricht an den Oberstufen der Gymnasien „auf verschiedene Weise“ ausgefüllt würde²⁰⁾. Für Schulfachleute bedeutet die versuchsweise Auflockerung der Gymnasialoberstufe bereits einen erheblichen Unsicherheitsfaktor, weil sie voraussehen, daß die **gerechte Beurteilung** der Schüler auf der Basis einer nunmehr gestatteten weitgehenden Mannigfaltigkeit der Fächerkombination eigentlich im bisherigen Sinne nicht mehr möglich ist. Schon heute sind die Examensanforderungen in den verschiedenen Ländern recht unterschiedlich. Wie will man in Zukunft die Erteilung eines Maturitätszeugnisses mit allgemeiner berechtigender Wirkung vertreten, wenn — angesichts der unterschiedlichen Prüfungsordnungen — wegen des Verstoßes gegen den Gleichheitsgrundsatz geklagt wird; und solche Klagen werden mit gutem Grund befürchtet. Das staatliche Berechtigungswesen setzt also das **uneingeschränkte staatliche Prüfungsmonopol** voraus. Die berechtigenden Prüfungen ihrerseits müssen — wenn ihre Ergebnisse nicht anfechtbar sein sollen — unter strengster Beachtung des Gleichheitsgrundsatzes durchgeführt werden.

Berechtigungswesen und Privatschulfreiheit

Das staatliche Berechtigungswesen hat nicht nur die Vereinheitlichung der Bildungspläne und -ziele an den staatlichen Schulen zur Voraussetzung, sondern es zwingt auch die privaten Schulen zu einer Angleichung ihrer pädagogischen Grundsätze an das offizielle Bildungsprogramm. Es wird zwar behauptet, daß mit Artikel 7,

²⁰⁾ Unter der Überschrift: „Fast chaotische Meinungsdivergenzen“ berichtete die „Neue Württembergische Zeitung“ vom 10. 1. 63 über den Inhalt einer Denkschrift des Philologenverbandes von Nordrhein-Westfalen: „Während das altsprachliche Gymnasium noch am beständigsten geblieben sei, leide das neusprachliche Gymnasium an einer ‚fast chaotischen Meinungsdivergenz‘ aus dem Gegeneinander und Durcheinander politischer, weltanschaulicher, wirtschaftlicher, traditionsbedingter und philologischer Gesichtspunkte“ (herv. v. V.). „In Bayern hätten sich 56 Wahlmöglichkeiten für die Primaner ergeben“. „Bayern, Bremen und Rheinland-Pfalz hätten auf die Saarbrückener Reform überhaupt verzichtet unter Berufung auf eigene Änderungen. ‚Wohin kommen wir, wenn wir an die Konzentriertheit des Bildungswesens in Mitteldeutschland denken‘ (!! d. V.)“. (hervorgehoben v. V.).

Es wirken bei der 23. Tagung des Seminars für freibeitliche Ordnung mit:

Privatdozent Dr. Klaus Adomeit, Köln
cand. phil. Wilhelm Arntz, Lörrach
Hermann Bauer, Ulm
Assessor Eckhard Behrens, Stuttgart
Fräulein Bleibaum, Marburg
Professor Dr. Paul Heinrich Diehl, München
Privatdozent Dr. jur. Hans Ullrich Gallwas, München
Assessor Jobst von Heynitz, München
Referendar Hermann Hummel, München
Michael Hoetzel, Tübingen
Dr. med. Gerhardus Lang, Böll
cand. jur. Hugo Lueders, Genf
Herbert K. R. Müller, Braunschweig
Heinz Peter Neumann, Direktor der L. V. A., Berlin
Fritz Penserot, Kirn (Nahe)
Assessor Klaus Plücken, Universität Heidelberg
Direktor Gerhard Quinger, Herrsching
Dipl. math. Hans Roos, Bern
Nationalrat Werner Schmid, Zürich
Finanzminister a. D. Professor Dr. Georg Strickroth, Darmstadt
Lic. rer. pol. Adolf Süsterhenn, Gerolstein
Dr. Heinz Hartmut Vogel, Eckwälden
Dr. Lothar Vogel, Ulm
Almut Vogel, Stuttgart
Assessor Dr. Ludwig Weinacht, München

Abs. 4 GG: „Das Recht zur Errichtung von Privatschulen wird gewährleistet“, das Staatsschulmonopol gebrochen sei²⁷⁾, weil die Verfassung mit diesem Satz die Möglichkeit biete, außerhalb des Staatsschulsystems Schulen mit eigener pädagogischer Prägung zu entwickeln. Die Genehmigungsvoraussetzungen zur Errichtung privater Schulen seien auch dann schon gegeben, wenn ihre Lehrziele den vergleichbaren staatlichen Schulen gegenüber **gleichwertig**, nicht **gleichartig** seien²⁸⁾. Nach dem Wortlaut des Grundgesetzes ist das staatliche Bildungsmonopol auch tatsächlich im Prinzip aufgehoben, jedenfalls dann, wenn man unter dem Begriff der Privatschule nicht nur den Tatbestand der privaten Rechtsträgerschaft und der wirtschaftlichen Selbständigkeit, sondern vor allem den eigenen pädagogischen Stil versteht. Auch über diese Definition ist man sich im Grunde genommen einig. Die Privatschulen befinden sich nun mit den staatlichen Schulen im Wettbewerb um die Schüler. Ihre einzige Chance, sich gegenüber den vielerlei Vorteilen, die die Staatsschule bietet (Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit, meist günstige Verkehrslage), zu behaupten, liegt in der Entfaltung eigener pädagogischer Grundsätze, insbesondere individueller Erziehungsmethoden, die den Bedürfnissen der einzelnen Kinder eher gerecht werden. Der besondere pädagogische Stil ist zweifellos das Hauptmotiv bei der Gründung einer freien Schule und ganz sicher auch ihre Stärke. Wenn nun Eltern bei der Wahl der Schule (staatliche oder freie) lediglich diese beiden Vorteile (materielle bei der Staatsschule, eventuelle pädagogische bei der Privatschule) gegeneinander abzuwägen hätten, wäre — abgesehen von der Verletzung des Gleichheitsgrundsatzes durch die Schulgeldbefreiung an der Staatsschule²⁸⁾ nichts einzuwenden. Die eigentliche Entscheidung fiel dann auf dem pädagogischen Sektor. So ist es jedoch nicht. Die Eltern, die von ihrem Grundrecht, die Art der Erziehung ihres Kindes zu bestimmen²⁹⁾, Gebrauch machen und eine durch die Verfassung „gewährleistete“ Privatschule wählen, müssen — neben der erwähnten finanziellen Benachteiligung in fast allen Bundesländern³⁰⁾ — damit rechnen, daß ihr Kind durch diese Entscheidung geringere Lebenschancen hat. Denn die pädagogischen Ergebnisse der Privatschulen mit eige-

²⁷⁾ H. Heckel: Deutsches Privatschulrecht, Karl Heymannsverlag KG, S. 34.

²⁸⁾ Vergl. H.-U. Gallwas: Die Privatschulfreiheit im Bonner Grundgesetz, Folge IV der Reihe: Beiträge zu einer freiheitlichen Ordnung des Bildungswesens, Boll-Elkwielden.

²⁹⁾ E. Stein: Die rechtsphilosophischen und positiv-rechtlichen Grundlagen des Elternrechts. Verlag Quelle u. Meyer, Heidelberg.

³⁰⁾ Nordrhein-Westfalen hat als einziges Bundesland bisher die Privatschulen den staatlichen Schulen finanziell gleichgestellt.

ner pädagogischer Prägung werden vom Staat nicht anerkannt; wir müssen sogar nach unserer Feststellung auf Seite 19 sagen, sie **dürfen** auch nicht anerkannt werden, da dies den Grundsatz völlig **gleichartiger** (nicht gleichwertiger) Anforderungen bei der Erteilung einer allgemeingültigen Berechtigung verletzen würde. Wir machen hier mit Absicht den deutlichen Unterschied zwischen **gleichartigen** und **gleichwertigen** Anforderungen, weil — im Gegensatz zur Schulverwaltungspraxis — bei der Genehmigung einer Privatschule verfassungsrechtlich nicht ein gleichartiger, sondern nur ein gleichwertiger Ausbildungsstand der Schüler vorausgesetzt wird. Es wäre aber eine unzulässige Überforderung des Ermessensprinzips, wenn man aufgrund „gleichwertiger“ Schulergebnisse Zeugnisse mit allgemein berechtigender Wirkung erteilen würde. Sie müßten entweder wegen Verletzung des Gleichheitsgrundsatzes für ungültig erklärt werden, oder aber sie wären — was sie überhaupt schlicht sein sollten — privatrechtliche Dokumente. Dies hätte dann allerdings auch für die Zeugnisse an Staatsschulen zu gelten. Hier besteht ein Grad von Rechtsunsicherheit, wie er mit dem Prinzip des Rechtsstaates nicht zu vereinbaren ist.

Überblicken wir noch einmal den ganzen Sachverhalt:

1. Die Verfassung „ . . . gewährleistet das Recht zur Errichtung von Privatschulen“ (Art. 7, Abs. 4 GG).
2. Zum Begriff der Privatschule nach Art. 7, Abs. 4 GG gehören freie Lehrerwahl und freie Unterrichtsgestaltung³¹⁾.

„Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen.“ (Art. 7 Abs. 4.)

3. Die Genehmigungsvoraussetzungen zur Errichtung privater Schulen sehen also **Gleichwertigkeit** — nicht Gleichartigkeit — mit vergleichbaren staatlichen Schulen vor.
4. Das „Elternrecht“ (Art. 6 Abs. 2) und die „Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses“ (Art. 4 Abs. 1) gestatten es den Eltern, ihre

³¹⁾ „Unterrichtsfreiheit ist deshalb privatschulwesentlich, weil die Privatschule neben der staatlich reglementierten öffentlichen Schule grundsätzlich einer eigenen ideellen oder pädagogischen Grundlage bedarf, um die Eltern vor eine echte Wahl zu stellen“. (R. Fackler: Die freie Unterrichtsgestaltung an privaten Erstsatzschulen. RWS Jan. 1963 S. 6).

pädagogischen Vorstellungen bei der Wahl der Schule zur Geltung zu bringen³²⁾. Beide Grundrechte setzen demnach ein mannigfaltiges Angebot an Schulen mit eigener pädagogischer (und eventuell auch weltanschaulicher) Prägung voraus.

5. Genehmigung privater Schulen³³⁾ und Anerkennung privater Schulen sind in der Handhabung von Seiten der Kultusministerien der Länder nicht dasselbe. Sehr viele Privatschulen müssen nach Artikel 7 Abs. 4 genehmigt werden (wie z. B. die Freien Waldorfschulen), werden aber bezüglich ihrer Lehrziele vom Staat nicht anerkannt. Sie fallen nicht unter den Begriff der „staatlich anerkannten Privatschule“³⁴⁾.
6. Der Begriff „staatlich anerkannte Privatschule“ überschreitet demnach die Genehmigungsvoraussetzungen des Artikel 7 Abs. 4 GG. Er bedeutet eine willkürlich enge Auslegung der verfassungsmäßigen Genehmigungsvoraussetzungen.
7. Die Folge ist, daß sich die verfassungsrechtlich „genehmigten“ Privatschulen gezwungenermaßen in zwei Sparten aufgliedern:

32) „In dieser Sicht ist die Existenzberechtigung der Privatschule, die sich in jeder nur möglichen Weise um die peinlich-genaue Nachahmung der staatlichen Schule bemüht, im Grunde zweifelhaft“. (R. Fackler: Die freie Unterrichtsgestaltung an privaten Ersatzschulen, RWS Jan. 1963 S. 7). Vergl. auch E. Stein: Die rechtsphilosophischen und positiv-rechtlichen Grundlagen des Elternrechts S. 50 Quelle & Meyer, Heidelberg 1958.

33) Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, daß wir hier unter Privatschule nicht die sogenannten „freien Einrichtungen“ verstehen, sondern jene „privaten Ersatzschulen“ die unter die Genehmigungspflicht nach Art. 7 Abs. 4 GG fallen und für den obligatorischen Schulbesuch in Frage kommen.

34) „Die sogenannte Ersatzschule soll . . . gleichwertig die öffentliche Schule vertreten. Dies kann nur dadurch geschehen, daß — soweit erforderlich — die Schulpflicht an ihr erfüllt werden kann und vor allem, daß sie Zeugnisse und Berechtigungen mit gleicher Wirkung erteilt wie die öffentliche Schule. Die Mehrzahl der Bundesländer verlangt hierzu die sogenannte staatliche Anerkennung der privaten Ersatzschule. Zweckmäßigkeit und Zuverlässigkeit dieser zusätzlichen Voraussetzung für eine Schule, die tatsächlich und rechtlich öffentliche Schulen ersetzt, sind unstritten. (R. Fackler: RWS Jan. 1963 S. 6). (Hervorgehoben v. V.).
Vergl. auch:

Entscheidung des Bayerischen Verfassungsgerichtshofes vom 13. August 1958.
Es handelte sich um eine Feststellungsklage gegen das bayerische Begabtenförderungsgesetz, wonach nur solche Schüler Anspruch auf Förderung haben, die eine staatliche oder eine staatlich anerkannte Privatschule besuchen. Darin wurde vom Kläger ein Verstoß gegen den Gleichheitsgrundsatz gesehen. Mit der Abweisung der Klage wurde noch einmal von staatlicher Seite versucht, die Priorität der Staatsschulpädagogik vor jeder anderen freien Pädagogik und damit das Staatsschulmonopol zu behaupten (Siehe hierzu auch: Resolution zur Neuordnung der Situation allgemeinbildender Freier Schulen des Schulpolitischen Arbeitskreises der CSU, München 1968).

- a) in die „staatlich anerkannten Privatschulen“, die sich streng an die staatlichen Lehrpläne und -ziele halten und damit ihre spezifischen Eigenschaften als „Privatschule“ wieder aufgeben und
- b) in die staatlich nicht anerkannten Privatschulen, die — wegen ihres eigenen pädagogischen Aufbaues — zwar echte freie Schulen mit eigener pädagogischer Prägung sind, aber auf die Dauer sich nicht im Wettbewerb mit den staatlich anerkannten Privatschulen und den öffentlichen Schulen halten können, wenn sie sich nicht schließlich doch den staatlichen Lehrzielen unterwerfen.

Ergebnis:

- 8. Es gibt also den grotesken Rechtsstatus einer staatlich (verfassungsrechtlich) genehmigten, staatlich nicht anerkannten Privatschule.

Aus dieser Übersicht dürfte mit genügender Deutlichkeit hervorgehen, daß das Dilemma unserer Kulturpolitik nicht so sehr auf der Tatsache beruht, daß wir neben dem Staatsschulsystem ein verfassungsrechtlich „gleichwertiges“ freies Schulwesen haben, sondern im Anspruch des Staates, Lehr- und Ausbildungsziele allgemeinverbindlich, d. h. auch für den nicht staatlichen Bereich, festzulegen. Der Staat tut dies mit der nachhaltigsten Wirkung — besser als mit offenem Zwang — dadurch, daß er nur demjenigen in seinem Hoheitsbereich alle Lebenschancen eröffnet, der die von ihm gesteckten Ausbildungsziele erreicht und durch eine amtliche Prüfung unter Beweis gestellt hat. Das Ergebnis und die Belohnung für etatistisches Wohlverhalten ist dann die staatliche Berechtigung. Nicht so sehr die staatliche Organisation und Verwaltung, auch nicht in erster Linie die anonyme Finanzierung der Schulen über das Steueraufkommen behindern die Reformpläne, sondern das auf Gleichheit und Uniformität beruhende Berechtigungssystem. Es kann und darf, solange es besteht, keine wesentlichen Unterschiede im Aufbau der Schulen zulassen. Wer sich für die Freiheit und Mannigfaltigkeit des Lebens einsetzen will und erkannt hat, daß sie vor allem in der Erziehung angelegt werden müssen, der wird sich dafür einsetzen, daß dieses größte Hindernis überwunden wird. Alle Bedenken, die von den Schulen selbst gegen eine Befreiung der Pädagogik aus den Fesseln des staatlichen Prüfungszwanges vorgebracht werden können, haben ihre Ursachen gerade in der bisherigen Rechtsunsicherheit, die sich aus der mißlichen Position der Schule zwischen staat-

lichem Erziehungsanspruch und Aufsichtsführung einerseits und elterlichem Erziehungsrecht und Berufsfreiheit der Lehrer andererseits ergeben.

„Die Lehrer stehen als Prellbock zwischen den nach lückenlosem Rechtsschutz gegenüber der Verwaltung verlangenden Eltern und der Verwaltung. Dieses Gegeneinander ist aber nicht durch ein Mehr an verbindlichen Regelungen zu beseitigen, sondern kann nur allmählich durch gegenseitiges Vertrauen abgebaut werden. Das Vertrauen fehlt den Lehrern meist von beiden Seiten, von Eltern und Verwaltung. Von daher ist der Ruf der Lehrer nach stärkerer Rückendeckung zu verstehen.“³⁵⁾ Wenn pädagogische Maßnahmen und Entscheidungen — und das sind Zensuren, Zeugnisse, Gutachten und Empfehlungen — schon den Charakter von verbindlichen Verwaltungsakten angenommen haben, dann müssen sie allerdings gegen jeden möglichen Einwand von seiten der Eltern abgesichert werden. Das Zentralabitur und die Bewertung der Klassenzensur als amtliches Dokument und Regulativ des Schulverhältnisses sind doch letzten Endes nur die logische Folge einer solchen Absicherung ebenso wie das offensichtliche Bemühen der Lehrer an Staatsschulen, den subjektiven Ermessensspielraum im Unterricht durch kühle sachliche Distanz zum Schüler auf ein Mindestmaß einzuschränken. In Übereinstimmung mit Autoren wie Geiger, Stein, Becker erhebt Hoffmann in dem Aufsatz: Freiheit und Erziehung — Probleme der „verwalteten Schule“³⁵⁾ die Forderung nach Entstaatlichung der Pädagogik: „Einschränkung der Fachaufsicht zugunsten eigener pädagogischer Verantwortung und Initiative von Schulleitern und Lehrern, behutsame Ausübung der Rechtsaufsicht, Entlastung der Lehrer von Verwaltungsaufgaben. Für den Lehrer bedeutet das im Verhältnis zur vorgesetzten Behörde Bereitwilligkeit zur Übernahme erhöhter Verantwortung — sowohl dem Staat, als auch den Eltern gegenüber — und weitgehender Verzicht auf Rückendeckung für jede einzelne Maßnahme durch Erlasse der Schulbehörden.“ Aber auch dieser Vorschlag, so richtig und notwendig er als solcher ist, muß angesichts der Realitäten, denen sich Schule und Lehrer gegenüber sehen, ein Wunschgebilde bleiben — wenn es nicht gelingt nachzuweisen, daß berechtigende Prüfungen, Klassenzensuren und Zeugnisse als staatliche Verwaltungsakte (und damit das staatliche Examensmonopol überhaupt) den Grundsätzen einer freiheitlichen Lebensordnung widersprechen und ersetzt werden müssen durch grundrechtskonforme freie Vereinbarungen und privatrecht-

³⁵⁾ Claus-Wilhelm Hoffmann in: RWS Heft 11, Nov. 1962 S. 320/326.

liche „Berechtigungen“ in dem Sinne, wie es weiter oben versucht wurde darzustellen. Gelingt dies nicht, so werden die besten Schulreformpläne nicht nur nichts an den Verhältnissen ändern, sondern die Tendenz zum Etatismus und zur Vereinheitlichung, wie sie auch sonst unser gesellschaftliches Leben bedroht, wird auf dem Gebiete des Bildungswesens noch weiter fortschreiten.

Die Hinwendung zu freien Lebensformen bedarf gewiß des Mutes, weil dieser Entschluß die Ungewißheit der Zukunft und das Risiko des Augenblicks in sich birgt. Das Wesen des überkommenen Staates ist es, sich an der Vergangenheit und dem „Bewährten“ zu orientieren. Von dort her bezieht er seine Beständigkeit und Beharrlichkeit. Hier suchen die Menschen gern ihr Sicherheitsbedürfnis zu befriedigen. Die Sicherheit in einem freiheitlichen Lebenszusammenhang findet der Einzelne dagegen in der aktiven Bewältigung der gegenwärtigen Situation. „Je mehr Freiheit die Lehrer in ihrem pädagogischen Ermessen bei Versetzungen und Prüfungen erhalten, um so größer wird der nicht nachprüfbare pädagogische Ermessensspielraum. Die Ministerien haben es also entgegen einer weitverbreiteten Auffassung selbst in der Hand, durch Abbau der Verwaltungsanordnungen dem Lehrer die Freiheit der Entscheidung zurückzugeben, die er heute weitgehend verloren hat; die Schulverwaltung könnte so den Lehrer, indem sie ihm größere Freiheit gibt, gleichzeitig vor Eingriffen der Justiz in die Pädagogik schützen. Soweit Prüfungen, Versetzungen durch Verordnungen geregelt werden, wird der Ermessensspielraum des Lehrers eingeschränkt und zugleich die Basis für Eingriffe der Verwaltungsjustiz geschaffen. Während der Lehrer manchmal glaubt, durch Verordnungen sicher zu sein, **liegt seine Sicherheit in Wahrheit in seiner pädagogischen Freiheit.**“³⁶⁾ (hervorgehoben v. V.)

³⁶⁾ Hellmut Becker: Elternnot-Elternrecht-Elternpflicht in: Elternhaus, höhere Schule und Universität S. 19, Weltbild und Erziehung Nr. 18, Werkbund Verlag, Würzburg 1957.

und
Horst Rumpf: Die Misere der Höheren Schule, Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied 1966.

Vom Standpunkt des Pädagogen sagt Rumpf S. 163-164:

„Die Schule, deren Stundenplan die konzentrierte und gründliche Vertiefung in wenige Sachkomplexe ermöglicht, bedarf weitgehender pädagogischer Autonomie. Sie ist nicht nur für den Stundenplan verantwortlich; sie muß auch die Kompetenz haben, weitgehend die Stundenzahl für die Fächer, Klassen und Lehrer selbst festzulegen; sie muß außerdem ermächtigt und verpflichtet sein, den Lehrplan der Schule in eigener Verantwortung zusammenzustellen und auf Grund von Erfahrungen jeweils zu revidieren.

Einer der schwersten Defekte in unserem gymnasialen Schulwesen ist das Fehlen von profilierten Schulen, die sich von anderen profilierten Schulen durch

Fortsetzung Seite 30

Um nun der Schule ihre Chance mit einer entstaatlichten Pädagogik aufzuzeigen, ist es allerdings notwendig, sämtliche Vorstellungen und Verhaltensweisen über Bord zu werfen, die sich im Laufe einer 150-jährigen Tradition im Verhältnis Eltern-Schule-Staat herausgebildet haben. Wir können in unserem Zusammenhang nur einen kurzen Blick auf ein freies Lehrer-Schülerverhältnis werfen: Auszugehen ist von dem Rechtsgebot gleicher Chancen (gleicher Startbedingungen) im gesamten Bildungswesen. Bisherige staatliche und freie Schulen treten miteinander in Wettbewerb um die „bessere“ Pädagogik. Die Eltern, die ihr Kind einer bestimmten Schule anvertrauen, gehen mit dieser einen freien Vertrag ein. Sie kooptieren gleichsam die Lehrer dieser Schule kraft ihres naturrechtlichen Erziehungsrechtes (und ihrer Erziehungspflicht). (Eine Delegation oder gar Aufgabe eines Naturrechtes, hier des natürlichen Elternrechtes, ist - wie wir im Abschnitt über das Naturrecht dargestellt haben - nicht möglich.) Damit erkennen sie deren Bildungsgedanken, Bildungsziele und Methoden grundsätzlich an. Erzieherische Probleme lassen sich entweder im unmittelbaren pädagogischen Gespräch lösen, oder aber die Eltern kommen zu der Überzeugung, daß die Schule nicht ihren Erwartungen entspricht. Da sie die Möglichkeit haben, auf eine andere Schule mit einem ihnen geeigneter erscheinenden pädagogischen System auszuweichen, tritt für das Kind keine Zwangslage ein. Andererseits sind für die Schule und den Lehrer die Konfliktmöglichkeiten wesentlich geringer; einmal haben die Eltern die Schule frei gewählt, zum anderen ist das häufigste Streitobjekt, die Beurteilung der Leistungen des Kindes, mit dem „Lehrvertrag“ völlig dem Ermessen der Lehrer anheimgestellt. In einem freivertraglichen Lehrer-Schülerverhältnis (Eltern-Lehrerverhältnis)

bestimmte Kennzeichen und durch eine bestimmte Atmosphäre unterscheiden. Die Uniformität herrscht in dem Schulwesen vor, das seinerseits die Schüler zur eigenständigen Individualität führen soll. Eine Schule ist wie die andere; die Schulen unterscheiden sich in der Größe, im „Typ“, aber nicht im geistigen Klima. Sie sind außengesteuert, sie entwickeln keine pädagogischen Eigeninitiativen.

Bis in die Zahl der Klassenarbeiten in den einzelnen Fächern, ja bis zur Zahl der in verschiedenen Klassen auswendig zu lernenden Gedichte schreibt der Lehrplan vor, was zu tun ist. Das Ministerium fordert, daß zum Beispiel Physik und Biologie (bzw. Chemie) als Naturwissenschaften in einem Fach zu integrieren sind; bei den Primanern erscheint nur eine Note auf dem Zeugnis! Ein Erlaß teilt mit, daß sozusagen ab morgen das Fach Geschichte in der Prima einer höheren Einheit aus drei Fächern (Geschichte, Geographie, Sozialkunde) aufgehoben wird. Das neue Fach ist zu unterrichten; es ist nicht etwa empfohlen worden, in der genannten Richtung Experimente zu unternehmen; es ist befohlen worden, daß die Integration stattzufinden hat. Daß die Diskrepanz zwischen Gefordertem und Erreichbarem einer Schule und ihren Lehrern die Flügel bricht, liegt auf der Hand“.

wird also der Ermessensspielraum³⁷⁾ der Lehrer gerade zur Grundlage der Beurteilung, während er im bisherigen Staatsschulzusammenhang die immerwährende Konfliktquelle zwischen Eltern und Schule darstellt. Das traditionelle Staatsschulsystem muß, um den Gleichheitsgrundsatz bei der Beurteilung der Schüler nicht zu verletzen, das Lehrer-Schülerverhältnis entpersönlichen. In einem freiheitlichen Schulwesen werden dagegen dem Lehrer von den Eltern mit Bedacht ähnliche Kompetenzen eingeräumt, wie sie sonst nur ihnen selbst zukommen. Das persönliche Vertrauen der Eltern zu Schule und Lehrer bildet also die Basis des freien Schulverhältnisses. Logischerweise kann dann auch die subjektive Beurteilung des Schülers durch den Lehrer keine berechtigte Wirkung im Sinne des heutigen Berechtigungswesens haben.

Nur dem oberflächlichen Blick erscheint dadurch ein Unsicherheitsfaktor und womöglich eine Quelle für Fehlbeurteilungen (Über- oder Unterbewertung durch das Hereinspielen von Sympathie und Antipathie) gegeben zu sein. In Wahrheit wird sich jedoch jetzt erst ein realistisches Bild dessen, was die Schule an wirklicher Erziehungsarbeit leistet, ergeben. Realistisch deshalb, weil die tatsächlich vorhandenen Begabungsverhältnisse und Bildungsbedürfnisse und -möglichkeiten sich offen zur Geltung bringen können. Eltern und Erzieher finden kein obligatorisches, einheitliches und dadurch starres Bildungsprogramm vor, sondern ein System mannigfaltiger Bildungsangebote. Die einzelnen Schulen ihrerseits müssen sich im Wettbewerb mit anderen um ein Optimum an pädagogischer Mobilität und Offenheit angesichts der unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse und Bildungsanforderungen bemühen. Die Eltern haben durch die größere Mannigfaltigkeit an Schulen die **Sicherheit** für ihr Kind, das gemäßige Schulumilieu ausfindig zu machen. Das Prokrustesbett der Einheitspädagogik sieht demgegenüber keine andere Möglichkeit vor, als „die zu kurz und zu lang geratenen“ auszuscheiden. Dies ist jedoch ein „Risiko“, dem kein Kind um seiner gesunden Entwicklung willen ausgesetzt werden dürfte. In einem freien Schulwesen werden nicht die „Forderungen der arbeitsteilig gegliederten Industriegesellschaft“, die Schularten und die Pädagogik bestimm-

37) „Es ist ein pädagogisches Axiom, daß man die Freiheit nur in der Freiheit kennen lernen kann. Die Schule, die sie übt, wird sie besser ‚lehren‘ können als die verwaltete Schule . . . Hier gilt es die Behörden und die Lehrerschaft nachdrücklich zu ermutigen, daß sie möglichst große **Ermessensfreiheit** (hervorgehoben v. V.) schaffen und annehmen. Der Lehrer, der in Schutzbestimmungen eingehüllt ist, wird eigentlich erst schutzbedürftig, weil jede rechtliche Deckung eine rechtliche Handhabe ist“. (Hartmut von Hentig: Wie hoch ist die höhere Schule, Ernst Klett Verlag, S. 52, Stuttgart 1962).

men, sondern die pädagogischen Fähigkeiten und Bildungsvorstellungen der Lehrer und Erzieher und die Bildungserwartungen der Eltern und nicht zuletzt das wahre unausgesprochene Bildungsanliegen jedes Kindes: ein selbständiger Mensch zu werden.

IV

Zusammenfassung

1) Es wird zunächst die Frage gestellt, warum die zahlreichen, zum Teil wertvollen Vorschläge zur Reform des Deutschen Bildungswesens ohne wesentlichen Einfluß auf die Praxis der Staatsschulpädagogik geblieben sind.

Ausgehend von der freiheitlichen Grundordnung der Bonner Verfassung von 1949 wird anschließend untersucht, welche Gründe allenfalls für ein einheitliches Staatsschulwesen vorgebracht werden können. Der Verfasser kommt zu dem Ergebnis, daß es durchweg **außerpädagogische** Gründe sind, die eine Zentralverwaltung im Bildungswesen rechtfertigen sollen.

2) Die stärkste Stütze für möglichst einheitliche Lehrpläne und Lehrziele sind die amtlichen Zensuren und Zeugnisse mit genereller berechtigender Wirkung. Nach einer Untersuchung über das Wesen der Berechtigungen und ihrer Ableitung aus Verfügungsrechten wird der Nachweis geliefert, daß allgemein berechtigende Diplome um des Gleichheitsgrundsatzes willen zwar nur unter absolut gleichen Bedingungen erworben werden dürfen, daß dadurch jedoch der Grundsatz der pädagogischen Freiheit aufs Schwerste gefährdet ist. Insbesondere wird die Freiheit der Pädagogik an Privatschulen, die sich im übrigen mit den staatlichen Schulen im Wettbewerb um die Schüler befinden, dadurch praktisch zunichte gemacht. Denn der

Staat erkennt nur seine eigenen Lehrziele an, wenn es sich darum handelt, Berechtigungen und damit Lebenschancen zu erteilen. Das staatliche Prüfungs- und Berechtigungsmonopol unterbindet folglich jede Pädagogik mit anderen, unter Umständen durchaus **gleichwertigen** Bildungsprinzipien. Darin wird ein Verstoß gegen wesentliche Grundrechte gesehen.

3) In der Freigabe der Erziehung und Bildung und der rechtlichen Gleichstellung aller Schulen (und Hochschulen), der staatlichen und der verfassungsrechtlich zu genehmigenden Freien Schulen, wird die alleinige Gewähr dafür gesehen, daß der pädagogische Reformwille überhaupt zum Zuge kommt.

In der Förderung pädagogischer Alternativen und in der Mannigfaltigkeit von Schulen „eigener pädagogischer Prägung“ finden der Verfassungsauftrag des Bonner Grundgesetzes von 1949 und die freiheitlich-demokratische Ordnung mit der grundsätzlichen Bejahung der pluralistischen Struktur unserer Gesellschaft erst ihre Erfüllung.

Dr. Heinz Hartmut Vogel

Was heißt „sozial“ in der Wirtschaft?

(Bemerkungen zum Begriff der „Sozialen Marktwirtschaft“)

I. Einleitung

Wir haben es uns angewöhnt, heute eine ganze Reihe von Begriffen mit dem Attribut „sozial“ zu versehen, ohne daß wir uns im einzelnen immer genau Rechenschaft darüber ablegen, was mit diesem Beiwort eigentlich gemeint ist. Das hat dazu geführt, daß dieses Wort für die sozialwissenschaftliche Begriffsbildung nahezu unbrauchbar geworden ist. Seine Aussagebedeutung ist in der Regel nur noch dekorativer oder programmatischer Natur. Doch hat gerade die Auswechselbarkeit des Begriffsinhaltes und der dadurch zutage tretende Leerformelcharakter des Wortes „sozial“ zu seiner Allverwendbarkeit und Beliebtheit innerhalb ideologischer Systeme (Sozialismus, Kommunismus, Liberalismus usw.) und politischer Programme beigetragen. Wenn trotz dieser Schwierigkeiten hier versucht wird, die Begriffsbildung „Soziale Marktwirtschaft“ im Hinblick auf das Attribut sozial einer Begriffsanalyse zu unterziehen, so kann es sich hierbei nur um eine Begriffsinterpretation, d. h. eine Entfaltung des Begriffsinhaltes im Lichte der marktwirtschaftlichen, insbesondere der neoliberalen Theorie, handeln. Hierbei steht im Hinblick auf unsere spezielle Fragestellung die sozialphilosophische bzw. sozialetische Problematik im Vordergrund.

II. Zum Begriffscharakter des Wortes „sozial“

1. Zur Begriffsbestimmung

Für eine Begriffsbestimmung des Wortes „sozial“ gibt es grundsätzlich drei Möglichkeiten:

a) Die etymologische Begriffsbestimmung

Bei diesem Vorgehen wird versucht, von der Sprachgeschichte des Wortes auf dessen Verwendungsmodus und Bedeutungsgehalt zu schließen. In diesem Sinne ist z. B. L. H. Adolph Geck vorgegangen; er vermutet, daß das Wort „sozial“ im 18. Jahrhundert unter dem Einfluß der Rousseau'schen Schrift „Du contrat social“ von 1792 ins Deutsche eindrang.

b) Die phänomenologisch-ontologische Begriffsbestimmung

Bei diesem Verfahren geht es vor allem um die Frage nach dem

„Wesen“ des Sozialen. Das Soziale wird aufgefaßt als eine vorgegebene, überindividuelle Seinskategorie, die im Wege übersinnlicher Erkenntnis (Intuition, Verstehen) zu erschließen ist. Diese Auffassung geht zurück auf die aristotelisch-thomistische Naturrechtslehre, nach der das ideelle Sein in den Dingen selbst begründet ist.

c) Die definitorische Begriffsbestimmung

Diese Art der Begriffsbestimmung bietet heute die einzige Möglichkeit, das Wort „sozial“ für den wissenschaftlichen Sprachgebrauch zu retten. Hier geht es weder um die etymologische „Urbedeutung“ noch um das „Wesen“ des Sozialen, sondern um eine rein definitorische Festlegung dessen, was als Tatbestand unter den Begriff „sozial“ fallen soll und was nicht (Operationalisierung).

2. Zur Begriffssystematik

a) Der empirisch-soziologische Begriffsinhalt

Empirisch-soziologisch ist der Begriff „sozial“ völlig wertfrei und bedeutet lediglich „gesellschaftlich“, „gesellschaftsbetreffend“ oder „auf die Gesellschaft bezogen“. So ist nach Leopold Wiese mit dem Begriff des Sozialen „jegliche Einwirkung gemeint, die von einem Menschen auf einen anderen und von Menschen-Mehrchaften auf den Einzelnen, wie von Einzelnen auf die Menschengruppen wie umgekehrt von diesen Gebilden auf die Personen ausgeht“.

Es handelt sich also um reine Formalbestimmung des Sozialen.

b) Der normativ-sozialethische Begriffsinhalt

Normativ-sozialethisch beinhaltet der Begriff „sozial“ ein Werturteil oder ein Postulat und hat damit imperativischen bzw. präskriptiven Charakter. Sozial ist hier gleichbedeutend mit einer final-ethischen Einstellung, in der die Übereinstimmung eines vorgefundenen oder angestrebten Tatbestandes mit einer letzten, vorgegebenen Norm zum Ausdruck gebracht wird.

III. Das Soziale in der Marktwirtschaft

1. Die Sozialnatur der Wirtschaft

Wirtschaft als Inbegriff der Tätigkeiten des Menschen, die darauf abzielen, zur Überwindung der Güterknappheit Mittel zu beschaffen und Dienste bereitzustellen, ist unter Zugrundelegung des empirisch-soziologischen Aspektes bereits ein sozialer Tatbestand. In diesem Sinne ist jede Wirtschaft bzw. jede Form des Wirtschaftens — soweit sie durch die beiden Merkmale der Arbeitsteilung und Fremdversorgung gekennzeichnet ist — sozial, und die zur Bezeichnung der Wissenschaftsdisziplinen übliche Formel der „Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ erweist sich unter diesem Gesichtspunkt als eigenartiger Pleonasmus.

2. Das Soziale als Rechtsproblem

Wenn jedoch in der Regel im täglichen Sprachgebrauch im Bereich der Wirtschaft ein Tatbestand als „sozial“ oder „unsozial“ gekennzeichnet wird, so geschieht dies nicht im empirisch-soziologischen, sondern im normativ-sozialethischen Sinne des Begriffes. Es handelt sich hier um die Projektion einer sozialethischen Gerechtigkeitsmaxime in den Bereich der Wirtschaft. Die Wirtschaft erweist sich so als ein wertneutrales Vakuum, das für die verschiedensten metaökonomischen Wert- und Zielvorstellungen offen ist. Die Grundentscheidung darüber, wie sich soziale Wert- und Gerechtigkeitsvorstellungen im Bereich der Wirtschaft realisieren lassen, ist *politisch-rechtlicher* Natur; ihre Normierung erfolgt im Rahmen einer Wirtschaftsverfassung.

3. Das Soziale als Produktivitätsproblem

Wenn als oberstes Sachziel der Wirtschaft die Überwindung der Güterknappheit und die Sicherung der existentiellen Daseinsbedingungen gefordert wird, dann ist die Produktivität einer bestimmten Wirtschaftsordnung ein entscheidendes Kriterium für die Bestimmung des Sozialcharakters der Wirtschaft. So diene das Produktivitätskriterium als wesentlicher Rechtfertigungsgrund für den Aufbau der kollektivistischen, zentralverwaltungswirtschaftlichen Wirtschaftsordnungen der sozialistischen Länder. Danach ist die Wirtschaftsordnung mit der höchsten Produktivkraft die sozial-vorzugswürdigste.

4. Das Soziale als Verteilungsproblem

Das Produktivitätskriterium reicht allein jedoch noch nicht aus, um eine Wirtschaftsordnung als sozial zu kennzeichnen; denn der Sachzweck der Wirtschaft — die bestmögliche Versorgung *aller* Mitglieder der Wirtschaftsgesellschaft mit Gütern und Dienstleistungen — wird nicht erreicht, wenn das Produktionsergebnis nicht im Sinne bestimmter metaökonomischer Gerechtigkeitsmaximen zur Verteilung gelangt. Hierbei muß jedoch vor dem weitverbreiteten Irrtum gewarnt werden, das Produktivitätsproblem und das Verteilungsproblem als zeitlich und sachlich unabhängig voneinander existierende Tatbestände anzusehen — etwa nach dem Schema: erst wird produziert und dann wird darüber entschieden, wie und an wen das Produktionsergebnis zur Verteilung gelangt. Produktion und Verteilung sind zwei eng miteinander verflochtene Erscheinungen eines ökonomischen Gesamtzusammenhanges. Jede Änderung des Verteilungsschlüssels hat eine entsprechende Änderung des Produktionsergebnisses zur Folge und umgekehrt.

IV. Die Dreidimensionalität des Sozialen in der Wirtschaft

Das Soziale als anthropologische Kategorie ist als Ergebnis unserer Ausführungen dreigliedrig zu denken:

1. Das Geistig-Soziale

äußert sich darin, daß in einer arbeitsteiligen und technisch differenzierten Wirtschaft jedes Wirtschaftssubjekt bei seinen Planungen und Handlungen ständig die Äußerungen und Aktionen anderer Wirtschaftssubjekte (der Konkurrenten, Lieferanten, Konsumenten usw.) in seine Überlegungen einbezieht.

2. Das Rechtlich-Soziale

erwies sich als metaökonomisches, in der Wirtschaftsverfassung normiertes Postulat, das als Gerechtigkeitsmaxime, Verteilungsregel oder Wohlfahrtsfunktion in den ökonomischen Produktions- und Verteilungsprozeß hineinwirkt.

3. Das Ökonomisch-Soziale

stellte sich dar als empirisch-soziologischer Tatbestand des arbeitsteiligen Zusammenwirkens vieler Wirtschaftseinheiten in Form von Tauschbeziehungen.

Die Vieldimensionalität des Sozialen erschwert die wissenschaftliche Diskussion dieses Phänomens. Insbesondere kann der normativ-sozialethische Aspekt des Sozialen nur schwer in den Systemzusammenhang positiver sozialwissenschaftlicher Aussagen gebracht werden. Unsere Ausführungen sollten nur zeigen, daß die Reduzierung des Sozialen auf eine rein ökonomische Kategorie in keiner Weise den ganzen Bedeutungsumfang der hierunter verstandenen Sachverhalte zu erfassen vermag. Eine Operationalisierung des Begriffes sozial ist daher nur durch eine weitgehende Ersetzung des Wortes durch definitorische Bestimmungen möglich. Mit einer formalen Umschreibung, z. B. sozial = produktiv = verteilungsgerecht = freiheitlich usw., wäre hierbei allerdings noch nicht viel gewonnen. Es ist vielmehr für jede dieser Begriffsbestimmungen das Kriterium und die Methode anzugeben, durch die bestimmt werden kann, ob ein sozialer, produktiver, gerechter, freiheitlicher usw. Tatbestand vorliegt oder nicht.

Erst dann ist auch zu hoffen, daß der Begriff „Soziale Marktwirtschaft“ mit einem Inhalt gefüllt werden kann, den ihm bisher weder sein Schöpfer noch seine Interpreten zu geben vermochten.

Dr. Peter Weinbrenner

Literaturauswahl

Geck, L. H. Adolph: Über das Eindringen des Wortes sozial in die deutsche Sprache. Göttingen 1963

Hayek, F. A. v.: Was ist und was heißt „sozial“? In: Masse und Demokratie. Hrsg. A. Hunold. Erlenbach-Zürich 1957, S. 71-84

Müller-Armack: Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik. Studien und Konzepte zur sozialen Marktwirtschaft und zur Europäischen Integration. Freiburg i. Br. 1966

Nawroth, Egon Edgar: Die Sozial- und Wirtschaftsphilosophie des Neoliberalismus. Heidelberg 1962

Utz, Arthur Fr.: Zwei Fragen: Was heißt sozial? und was ist sozial? In: Die neue Ordnung, 9. Jg. (1955), S. 266-273

Wiese, Leopold v.: Das Soziale im Leben und Denken. Köln und Opladen 1956

Zimmermann, Waldemar: Das „Soziale“ im geschichtlichen Sinn- und Begriffswandel. In: Studien zur Soziologie. Festgabe für L. v. Wiese, Bd. 1, Mainz 1948, S. 173-191

Konjunkturstabilität nur durch leichte Inflation

Eine Stellungnahme zu Prof. H. Giersch's Aufsatz
Stabilität durch Flexibilität

in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 22. März 1969, Nr. 69, S. 17

Die klare Offenheit der Darlegungen von Prof. Giersch reizt dazu, über den einen wesentlichen Punkt weiterzudiskutieren, an dem viele zögern werden, ihm zuzustimmen. Giersch behauptet, die verbreitete Auffassung, Geldwertstabilität sei dem Wirtschaftswachstum abträglich und eine leichte Inflation dem Wirtschaftswachstum förderlich, beruhe auf einer unkritischen Verallgemeinerung von Erfahrungen in der Rezession und im Konjunkturaufschwung. Aus seinen weiteren Ausführungen ergibt sich jedoch, daß er den funktionellen Zusammenhang von leichter Inflation und Wirtschaftswachstum keineswegs zutreffend darstellt. So wie er ihn sieht, muß der Einsatz der Inflation zur Wachstumsförderung früher oder später im Währungschaos enden. Weil er die Gründe dieser Schreckensprognose, mit der er sich in bester und leider noch zahlreicher Gesellschaft befindet, klar darlegt, ist es möglich, in relativer Kürze den verbreiteten Irrtum aufzuzeigen und die Einsicht zu bekräftigen, daß eine gleichbleibende leichte Inflation für die Konjunkturpolitik (Nachfragesteuerung) genügt — daß also zwischen Geldwert- und Konjunkturstabilität ein echter Zielkonflikt besteht, in dem wir uns wirtschaftspolitisch entscheiden müssen.

Giersch meint, das inflatorische Gleichgewicht, in dem die Relationen sämtlich so sind wie bei Stabilität, habe absolut keinen Wachstumseffekt. Ein positiver Wachstumseffekt ergebe sich allenfalls dann, wenn die Inflationsrate zunimmt. Nur wenn sich das Tempo der Inflation ständig beschleunige, also die Arbeiter und die Sparer ständig die Dummen seien, sei eine anhaltende Wachstumsförderung durch Inflation vorstellbar. Er streicht heraus, daß das Wachstum davon abhängt, daß real mehr gespart und investiert wird. Meine Behauptung geht dahin, daß im Zustand des inflatorischen Gleichgewichts mehr investiert wird als in dem der Stabilität. Dabei unterstelle ich, daß Giersch zutreffend annimmt, daß im inflatorischen Gleichgewicht nicht weniger Konsumverzicht geleistet, d. h. gespart wird als bei Stabilität. Für das Wachstum ist entscheidend, daß die nicht konsumierten, also gesparten Einkommensteile auch wirklich investiert werden und zwar

so langfristig, wie es vom Standpunkt des disponierenden Wirtschaftssubjektes irgend vertretbar ist.

Für die Entscheidungen dessen, der über Ersparnisse verfügt, ist der Zustand der Stabilität ein ganz anderes Datum als der eines inflatorischen Gleichgewichtes. Bei Stabilität wird er nur dadurch zu möglichst langfristiger Kapitalanlage veranlaßt, daß die Rendite mit der Laufzeit ansteigt. Nur die Aussicht auf Gewinn steht dem Hang zur Liquidität entgegen, also der Gefahr, daß das Sparen, der Konsumverzicht, zu einem endgültigen Nachfrageausfall, d. h. zu Unterbeschäftigung führt. Nichts hindert die Sparer, in der Hoffnung auf spätere rentablere Anlagen zunächst einmal mit Investitionen zu warten, dem Hang zur Liquidität nachzugeben. Wird solches Abwarten zu einer sich verbreitenden Erscheinung, gerät der Wirtschaftskreislauf ins Stocken; es nützt dem Wirtschaftspolitiker nichts, die Investoren auf die reichlich vorhandenen liquiden Ersparnisse hinzuweisen — „die Pferde wollen nicht saufen“. Es ist das Dilemma der modernen Konjunkturpolitik, daß sie die ausgefallene private Nachfrage mit den liberalen Mitteln der Notenbankpolitik nicht wieder beleben kann; der einzige Ausweg ist die ersatzweise Aufblähung der staatlichen Nachfrage.

Bei einer gleichbleibenden Inflationsrate von beispielsweise 3 % p. a. wird der Hang zur Liquidität nicht nur durch Zinsgewinnaussichten, sondern weit wirksamer durch den drohenden Verlust von 3 % p. a. in Schach gehalten. In dieser Situation werden alle Ersparnisse möglichst rasch investiert. Sparvolumen und Investitionsvolumen klaffen nicht auseinander. Die Liquiditätshaltung bleibt auf das unumgängliche Minimum beschränkt. Durch Konsumverzicht entstehende Nachfrageausfälle im Konsumgütersektor werden kontinuierlich umgelenkt zu Nachfragesteigerungen im Investitionsgütersektor. Deshalb wird bei leichter Inflation das Produktionspotential, also unser volkswirtschaftliches Leistungsvermögen zuverlässiger und schneller wachsen als bei Stabilität. Der Verzicht auf die Stabilität des Geldwertes führt zu einer Stabilisierung der Gesamtnachfrage und damit des Konjunkturverlaufes; und eine dauernd vollbeschäftigte Wirtschaft, die die Wettbewerbs- und Außenwirtschaftsflexibilität hat, die Giersch fordert, wird das höchstmögliche Wachstum erzielen.

Die Eindämmung der bisherigen konjunkturellen Schwankungen der Liquiditätshaltung bedeutet, daß die Umlaufgeschwindigkeit der Zahlungsmittel eine erhebliche Stabilisierung erfährt und dadurch ein von der Notenbank kaum beherrschbarer Unsicherheitsfaktor der Währungs- und Konjunkturpolitik entscheidend vermindert wird. Bei stabilisierter Umlaufgeschwindigkeit gewinnt die Geldmengenpolitik der Notenbank einen weit direkteren Einfluß auf Geldwertänderungen, d. h. die Notenbank kann die Inflationsrate exakt in den gewünschten Grenzen halten, wenn die Liquiditätshaltung

(Geldhortung) erst einmal minimalisiert ist. Entschließt sich die Notenbank, das Mittel einer gleichbleibenden Dauerinflation einzusetzen, gehören die gefürchteten Nachfrageausfälle im privaten Sektor der Vergangenheit an und die Bedeutung der fiscal policy wird auf ein marktwirtschaftlich wünschenswertes Mindestmaß zurückgehen.

Leider ist ein periodischer Einsatz der leichten Inflation nicht ratsam. Denn es ist nicht mehr möglich, durch Geldvermehrung einen inflatorischen Prozeß in Gang zu bringen, wenn sich ein Nachfrageausfall abzeichnet, also die Privaten beginnen, ihre Liquiditätshaltung auszudehnen. Das neu ausgegebene Geld wird nicht wirksam, es zirkuliert nicht, weil es der Nächstbeste zur Erweiterung seiner Liquiditätshaltung verwendet. Es muß also vorsorglich eine leichte Inflation dauernd in Gang gehalten werden. Das wird noch verständlicher, wenn man sich vergegenwärtigt, daß einer periodischen Inflation das Inflationsbewußtsein des Volkes notwendig hinterherhinkt und daß alle hier geschilderten konjunkturellen Wirkungen der leichten Inflation auf inflationsgemäßem Handeln inflationsbewußter Wirtschaftssubjekte beruhen. Daraus folgt: die konjunkturstabilisierende Wirkung der leichten Inflation tritt nur in dem von Giersch geschilderten Zustand inflatorischen Gleichgewichts ein, in dem möglichst alle von der leichten Inflation wissen und gelernt haben, sich vor ihren nachteiligen Folgen so weit wie möglich zu schützen. Es ist wirtschaftspolitisch besonders schädlich, leichte Inflation zu machen oder zuzulassen — weil man im Stillen doch fürchtet, mit Stabilität der Konjunktur zu schaden — aber gleichwohl öffentlich einen stabilen Geldwert vorauszusagen oder zu versprechen und damit das Inflationsbewußtsein zu trüben. Nur die offen betriebene, gleichbleibende Inflation hat den optimalen konjunkturstabilisierenden Effekt und minimalisiert den Betrugseffekt jeder Inflation.

Ich will die moralischen und ordnungspolitischen Vorzüge, die die Stabilität gegenüber der leichten Inflation hat, in keiner Weise herabsetzen. Ich meine aber im Zielkonflikt zwischen Dauervollbeschäftigung und Geldwertstabilität aus sozialen Gründen für die erstere votieren zu müssen. Die bei inflatorischem Gleichgewicht verbleibenden Inflationsschäden sind erträglicher als die weitreichenden wirtschaftlichen, sozialen und politischen Nachteile periodischer Unterbeschäftigung. Die Entscheidung ist ermöglicht durch die Giersch widersprechende Einsicht, daß zur Konjunkturstabilisierung und Wachstumsförderung eine ständige Beschleunigung des Tempos der Inflation, also ein ständiger Betrug an den Arbeitern und Sparern nicht erforderlich ist, sondern daß diese Ziele bereits durch den von Giersch für ziemlich harmlos, aber auch nutzlos gehaltenen Zustand des inflatorischen Gleichgewichts erreicht werden können.

Ich sehe eine Aufgabe für die Wirtschaftswissenschaften darin, zuverlässig wirkende Mittel zu suchen, die auch bei stabilem Geldwert dem Hang zur Liquidität, der so schädlich ist wie der Hang zu Monopolbildungen, durch geeignete Verlustdrohungen entgegenwirken. Dann wären wir der leidigen Entscheidung zwischen zwei guten Zielen, der Geldwertstabilität und der Dauervollbeschäftigung, enthoben. Vorerst bleibt sie uns nicht erspart; sie fällt nicht leicht.

Assessor Eckhard Behrens

Zahlen aus der Volkswirtschaft¹⁾

zusammengestellt von Diederich Röhheld

Zeitpunkt oder Zeitraum	Bargeld- umlauf 2)	Preisindices 3)			Handels- bilanz (+ Export- überschuß)	Arbeitsmarkt	
		Grund- stoffe	Einzelhan- delspreise	Lebens- haltung 4)		offene Stellen	Arbeits- lose
		ME/JE Mio. DM	MD/JD 1958=100	MM/JD 1958=100 ^{v)}		MM/JD 1962=100	MS/JS Mio. DM
1965	31.453	106,2	115	109,0	+ 1203	649,0	147,4
1966	32.906	107,7	119	112,8	+7952	528,5	169,1
1967	32.829	104,0	120	114,4	+ 16860	301,9	465,9
1968	34.943	100,7 ^v	107,1	116,1	+18358	498,2	312,7
2/68	33.150	101,6	120	115,6	+1298	364,8	589,7
3/68	33.590	101,8	120	115,7	+1775	411,5	459,9
4/68	33.279	99,5	120	115,7	+1099	443,3	330,9
5/68	34.266	99,3	107,1	115,8	+1301	499,4	264,7
6/68	34.725	99,3	107,3	116,3	+1018	548,2	226,6
7/68	34.592	99,5	107,1	116,1	+1395	586,9	202,7
8/68	34.692	100,2	106,7	115,8	+1245	604,4	187,8
9/68	34.484	101,1	106,6	115,7	+1516	609,5	174,5
10/68	34.516	101,2 ^v	107,0	116,3	+1722	582,1	180,2
11/68	36.237	101,7 ^v	107,4	117,0	+ 2037	538,2	196,1
12/68	34.943	102,6 ^v	107,6	117,3	+ 2688	487,1	266,4
1/69	34.332	103,4 ^v	108,0	118,1	+ 115 ^v	550,2 ^v	368,6 ^v
2/69	35.049	f	108,2	118,2	f	624,7 ^v	374,1 ^v

Diskontsatz ab 17. 2. 1967 4% ab 14. 4. 1967 3,5% ab 12. 5. 1967 3%

MA, MM, ME, MS, MD Monats- |
 JA, JM, JE, JS, JD Jahres- | -anfang, -mitte, -ende, -summe, -durchschnitt

f) Zahlen liegen noch nicht vor v) vorläufige Zahlen

Anmerkungen:

- 1) Die hier wiedergegebenen Zahlenfolgen sind noch nicht saisonbereinigt.
- 2) Bilanzzahlen der Deutschen Bundesbank, also ohne vom Bund aus ausgegebene Scheidemünzen und mit Kassenbeständen der Kreditinstitute sowie mit den im Ausland befindlichen deutschen Noten.
 Der Bargeldumlauf M ist neben seiner Umschlaghäufigkeit U und dem Warenangebot Q ein wesentlicher Bestimmungsfaktor für das Preisniveau P: $M \times U = Q \times P$ (FISHER'sche Tauschgleichung).
- 3) Diese Indexzahlen geben nicht notwendig die Entwicklung des Preisniveaus P wieder, da sie jeweils nur einen kleinen Ausschnitt aus dem gesamten Warenangebot berücksichtigen.
- 4) 4-Personen-Arbeitnehmer-Haushalt mit mittlerem Einkommen des allein verdienenden Haushaltsvorstandes.
- 5) Ab Mai 1968 ist 1962 das Bezugsjahr.

Quellen:

Ausweise, Monatsberichte und Geschäftsberichte der Deutschen Bundesbank, Frankfurt/Main; „Statistischer Wochendienst“ des Statist. Bundesamtes, Wiesbaden.

JENSEITS VON MACHT UND ANARCHIE

Die Sozialordnung der Freiheit

VON DR. HEINZ-HARTMUT VOGEL

1963. 156 Seiten.



WESTDEUTSCHER VERLAG
KÖLN UND OPLADEN

Vergriffen!

DIE FREIE
KUNST-STUDIENSTATTE
OTTERSBERG

Plastik
Graphik
Malerei

Vollstudium
für das soziale
Wirken der Kunst

Kunst-Studiengänge
für jedermann von
beliebiger Zeitdauer

Vermittlung von Entwürfen
und Gestaltungsaufträgen
jeder Art

2133 OTTERSBERG / BEZIRK BREMEN
Am Wiestbruch 66 / Telefon 0 42 05 - 5 96

Die mitarbeitenden Autoren tragen die Verantwortung für ihre Beiträge selbst.

Druckkostenbeitrag: Zwecks Vereinfachung der Buchhaltungsarbeit werden die Leser von „Fragen der Freiheit“ gebeten, wenn möglich, den Druckkostenbeitrag jeweils für mehrere Folgen zu übersenden. Besten Dank!

Die Schriftenreihe „Fragen der Freiheit“, herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung der Wirtschaft, des Staates und der Kultur, erscheint als privater Manuskriptdruck sechsmal im Jahr, und zwar alle zwei Monate. Sie verbindet die Freunde des „Seminars für freiheitliche Ordnung“ (Sitz: 6554 Meisenheim/Glan, Herzog-Wolfgang-Straße 13b) miteinander. Wirtschaftliche Interessen sind mit der Herausgabe nicht verbunden. Der Druckkostenbeitrag ist so bemessen, daß sich die Schriftenreihe gerade selbst-trägt.

Herausgeber: Seminar für freiheitliche Ordnung der Wirtschaft, des Staates und der Kultur durch Dr. Lothar Vogel, 79 Ulm, Römerstraße 97.

Bezugspreis: für das Einzelheft Richtsatz DM 2,50, für das Doppelheft DM 5,-

Bezug: „Fragen der Freiheit“, 6554 Meisenheim/Glan, Herzog-Wolfg.-Str. 13b, Tel. (0 67 53) 6 69
Postscheck: Seminar für freiheitliche Ordnung der Wirtschaft, des Staates und der Kultur,
Bad Kreuznach, 6554 Meisenheim, Konto-Nr. 261 404 Postscheckkonto Frankfurt a. Main.

Banken: Volksbank Meisenheim Konto „Fragen der Freiheit“ Nr. 5611 – SAG-Konto 7474
[SAG-Verein (Selbsthilfe auf Gegenseitigkeit)] – Volksbank Bad Reichenhall, Zweigstelle 8228
Freilassing, Vredestraße 7

Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers

Druck: Jung & Co., Bad Kreuznach, Am Kornmarkt



