

1 S 20587 F

Fragen der Freiheit



Schule und Hochschule
im Kampf
um ihre Unabhängigkeit

Heft 91 November 1971

Die Schule steht wenigstens in gleicher Dignität mit Kirche und Staat da, und als Erziehungsmacht des Geistes über der weltlichen und geistlichen Regierung.

I.P.V. Troxler

FRAGEN DER FREIHEIT

– Beiträge zur freiheitlichen Ordnung von Kultur, Staat und Wirtschaft –

Folge 91

Oktober 1971

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung durch Lothar Vogel
Postverlagsort: 65 Mainz

Inhaltsübersicht

<i>Maurice Martin</i>	
Menschenbild und Bildungssystem — Wonach soll sich unser Bildungswesen richten?	3
<i>Eckhard Behrens</i>	
Bürgerinitiative und Teilhabe — Eine Auseinandersetzung mit der Bildungsplanung	17
<i>Heinz-Hartmut Vogel</i>	
Zur Krise der Universität — Ansätze zu ihrer Überwindung	40
<i>Heinz-Hartmut Vogel</i>	
Chancengleichheit in der freiheitlichen Demokratie	49
<i>H.H.V.</i>	
Erster Kongreß der Verbände gemeinnütziger Schulen in freier Trägerschaft — Thema: Öffentliche Verantwortung und freie Initiative	52
<i>Johann Peter Vogel</i>	
Aus der Einleitung und dem Schlußwort der Abschlußveranstaltung des Kongresses der Verbände gemeinnütziger Schulen in freier Trägerschaft am 3.10.71 in Frankfurt a. M.	54
<i>Red.</i>	
Schweizerische Vereinigung für ein freiheitliches Erziehungswesen	57
<i>Burkhard Wellmann</i>	
Zur Demokratisierung der Bildungs- und Ausbildungsgänge	57
<i>Marion Spitta</i>	
Thema: Vorschule	58

Menschenbild und Bildungssystem¹

Wonach soll sich unser Bildungswesen richten?

von Maurice Martin

Menschenbildung als zentrales Problem der Gegenwart

Wonach sich unser Bildungswesen richten soll, ist zu einer Frage von brennender Aktualität geworden. Täglich erscheinen in der Presse Artikel zur Schulreform. Die Schule wird von der Gesellschaft heftig kritisiert und herausgefordert, sie ist zum Politikum geworden! In den schweizerischen Kantonen² stehen Abstimmungen über den Beitritt zum Konkordat, über die Schulkoordination und über die Einführung des Herbstschulbeginns und einer neunjährigen obligatorischen Schulzeit bevor oder sind bereits entschieden. Das Departement des Innern hat kürzlich einen Vorentwurf für einen neuen Schulartikel der Bundesverfassung zur Vernehmlassung veröffentlicht. Es stehen also in unserem Lande wichtige Entscheidungen über die zukünftige Gestaltung unseres Bildungswesens bevor.

Die Herausforderung der Schule ist aber nur ein Symptom für eine viel umfassendere Krise, welche die menschliche Gesellschaft weltweit erschüttert: In allen Bereichen menschlichen Zusammenlebens werden die althergebrachten Normen in Frage gestellt, neue Forderungen gestellt und Reformen vorgeschlagen. Insbesondere rebelliert die Jugend gegen die Gesellschaftsformen ihrer Vorfahren und möchte gar in ihren extremsten Exponenten die bisherige Gesellschaft vernichten, um für neue bessere Formen Platz zu schaffen. Was ist es, was die Menschheit heute so tiefgreifend erschüttert und im letzten Drittel unseres Jahrhunderts zu Entscheidungen drängt, die unsere Zukunft und Weiterexistenz in einer in der Geschichte noch nie dagewesenen Konsequenz bestimmen werden?

Professor Adolf Portmann hat in Aufsätzen über den Umweltschutz überzeugend dargelegt, wie durch das ganze Mittelalter hindurch und bis in die neuere Zeit hinein die Kirche es verstanden hatte, die immer mächtiger aufkeimende Wißbegier des Menschen und die naturwissenschaftliche Forschung in Schranken zu halten. Erst in unserem Jahrhundert hat die Naturwissenschaft den vollen

1) Maurice Martin geht als Schweizer in seinem Vortrag von den ihm vertrauten schweizerischen Verhältnissen aus. Seine Gedanken sind jedoch von allgemeiner Bedeutung.

2) Vortrag, gehalten auf der 27. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom 23. Juli bis 2. August 1971 in Herrsching/Ammersee.

Sieg über jede Bevormundung und die Legitimität der freien Forschung errungen. So notwendig und erfreulich dieser Sieg einerseits auch war, so hat andererseits die seither in immer schnellerem Tempo vorangetriebene Forschung und Technisierung unseres Lebens bereits in wenigen Jahrzehnten eine weltweite Zerstörung und Bedrohung unserer natürlichen Umwelt und seelischen Innenwelt mit sich gebracht.

Wir sind durch eine einseitig auf den materiellen Fortschritt ausgerichtete Denkweise dem verführerischen Wahn verfallen, unsere Umwelt und unser Dasein rein naturwissenschaftlich-technisch verstehen und planen zu können. Dabei haben wir fast alles aus dem Auge verloren, was wir nicht selber machen können.

Professor Portmann glaubt, daß wir eine neue Ehrfurcht und Verantwortung gegenüber der Schöpfung und dem Geheimnis, von dem wir selbst ein Teil sind, nur durch ein neues Bild von Leben, Mensch und Welt wiedergewinnen könnten und daß die Gestaltung und Ausbreitung eines neuen Naturbildes eine der größten erzieherischen Aufgaben unserer Gegenwart und der Zukunft sei.

Wir stehen an einer Zeitenwende! In der bisherigen Menschheitsgeschichte waren die Erziehung und die Lebensformen der Menschen von außen durch Stände oder Institutionen der Gesellschaft bestimmt worden, die wiederum ihre Herrschaft von außermenschlichen, göttlichen Mächten ableiteten.

Die Welt von gestern war von außen nach innen gebaut; die Welt von morgen möchte von innen nach außen gebaut werden.

Die Lebensformen in einer freien, pluralistischen Gesellschaft sollten in Zukunft durch das Zusammenwirken frei handelnder Menschen zustandekommen. Die weltweite Auflehnung gegen jegliche Form eines autoritären Machtanspruchs und die vielfältigen Forderungen nach Selbst- und Mitbestimmung müssen wir als Geburtswehen der in jedem einzelnen Menschen zur Selbsterfassung drängenden Individualität verstehen.

Die zentrale Aufgabe der Erziehung und Bildung wird also heute und in die Zukunft hinein immer mehr sein, diese Geburt des im Menschen noch verborgenen Mysteriums zu fördern und zu ermöglichen.

Nur ein Mensch, der sich selbst begreift und erfaßt, kann auch das Geheimnis der Schöpfung in einem neuen Naturbild errahnen und dadurch die für unser Überleben notwendige Ehrfurcht und Verantwortung gegenüber der Natur in sich lebendig werden lassen. Wie müßte also unser Bildungswesen gestaltet sein, wonach soll es sich richten, wenn diese für das Weiterbestehen der Menschheit entscheidende Aufgabe bewältigt werden soll?

Bildungswesen und Gesellschaft

In den Diskussionen um die Schulreform spielt die Frage, welches das Verhältnis des Bildungswesens zur Gesellschaft sein müsse, eine zentrale Rolle. Bis

vor kurzem habe die Schule ein nahezu unberührtes Dornröschendasein gespielt, heute müsse sie jedoch an die dynamische Entwicklung der Gesellschaft angepaßt werden und die Kinder für das moderne Leben tüchtig machen und auf die Übernahme politischer und sozialer Verantwortung vorbereiten.

Der von außen nach innen gebauten Welt von gestern entsprach es, daß in der Vergangenheit das Bildungswesen einer Gesellschaft von dessen Herrschaftssystem und Ordnungsprinzip geprägt war und daß die Menschen für das Leben in der bestehenden Ordnung erzogen und ausgebildet wurden. Bis in die Anfänge des 19. Jahrhunderts waren die meisten Schulen in der Schweiz durch die Kirche so organisiert worden, daß die Schüler zu guten Christen und treuen Dienern der Religion erzogen werden sollten. Mit der Begründung des schweizerischen Bundesstaates wurde die Befreiung des Bildungswesens von der Kirche angestrebt und die obligatorische, öffentliche Staatsschule in der Verfassungsrevision von 1874 verwirklicht. In den in dieser Zeit entstandenen kantonalen Schulgesetzen wird die Aufgabe der Schule so umschrieben, daß sie die Erziehungsarbeit der Eltern ergänzen und die Jugend zu tüchtigen, dem Vaterland und der Gemeinschaft verpflichteten Menschen bilden solle*. Der vorherrschende liberale Geist ermöglichte in den vergangenen hundert Jahren eine fruchtbare Entfaltung unseres Schulwesens und hat auch zu dem weit über unsere Landesgrenzen bekannten, guten Ruf unserer Schulen geführt.

Erst seit der explosiven Entwicklung der Technik und der Wirtschaft und ihrer zunehmenden Verwissenschaftlichung nach dem zweiten Weltkrieg ist das Bedürfnis nach qualifizierten Arbeitskräften und intellektuell gut ausgebildeten Fachleuten gewaltig angestiegen. Ein einseitig auf den materiellen Wohlstand und wirtschaftlichen Konkurrenzkampf orientiertes Denken möchte deshalb die Begabungsreserven des Volkes besser ausschöpfen und das Bildungswesen schließlich als dritten Faktor neben Kapital und Arbeit in den Wirtschaftsprozess einplanen. Diese Forderungen an das traditionelle Bildungswesen sind es, die zur Bildungskrise geführt haben, welche unser Erziehungswesen in seiner ganzen bisherigen Konzeption vom Elternhaus bis zur Hochschule in Frage stellt.

Das in der modernen Industriegesellschaft maßgebend gewordene wirtschaftlich-ökonomische Denken fordert deshalb eine Anpassung der Schule an die Bedürfnisse des modernen Lebens und der Wirtschaft und kann eine Verwirklichung dieser Ziele auch nur in einer ausschließlich staatlichen Leitung des Bildungswesens sehen.

Daß die Schule eine vordringliche Aufgabe des Staates sei, wurzelt heute ebensotief im Bewußtsein der Allgemeinheit, wie sie seinerzeit als Angelegenheit der Kirche hingenommen wurde. So heißt es im Vorentwurf zum neuen Artikel 27 der Bundesverfassung, Absatz 2: „Die Sorge für das Bildungswesen ist eine gemeinsame Aufgabe von Bund und Kantonen“ und im Absatz 3: „Die

*) Siehe auch Friedrich Salzmann, Bern, „Bürger für die Gesetze“.

Volksschule steht ausschließlich unter staatlicher Leitung“. In den Erläuterungen zum Vorentwurf wird einleitend festgestellt: „Angesichts der gewaltigen Errungenschaften von Wissenschaft und Technik stellt ein den modernen Anforderungen entsprechendes Bildungswesen heute eines der tragenden Fundamente des Staates dar. Alle entwickelten Länder messen daher den Fragen der Bildungspolitik eine hohe Priorität zu“.

Die weit verbreitete Auffassung, die dem Staat zur Verwirklichung dieser „modernen Anforderungen“ wesentlich größere Kompetenzen im Schulwesen geben will, hält am alten Prinzip der äußeren Bestimmung des Menschen fest und hat die Zeichen der Zeit nicht verstanden. Das Bildungswesen soll sich nach den Lebensformen und den momentanen Bedürfnissen der gewordenen Gesellschaft richten, so wie es in der Vergangenheit schon immer der Fall war.

Innere oder äußere Schulreform?

Daß unser in den viel einfacheren, sozialen Verhältnissen des 19. Jahrhunderts entstandenes Bildungswesen reformbedürftig ist, bestreitet heute niemand; aber ob die Schulreform durch äußere, organisatorische Maßnahmen in Gang gesetzt werden müsse oder nur durch eine innere Wandlung der an der Erziehung unmittelbar beteiligten Eltern und Lehrer möglich sei, da scheiden sich die Geister.

Die einen glauben, daß nur durch äußere, organisatorische Maßnahmen der Schulbehörden, d.h. durch interkantonale Koordination der Schultypen, durch einheitliche Lehrpläne, Lehrmittel und Lehrmethoden aus dem föderalistischen Schulsalat eine neue bessere Schule entstehen könne. Die anderen dagegen bestreiten, daß durch Verordnungen und Reglemente das innere Leben in der Schulstube verbessert werden könne und möchten vielmehr auf dem allerdings langsameren Wege einer vertieften Lehrerbildung ein für die Erziehung und Bildung der Kinder fruchtbareres Verhältnis Lehrer-Schüler erreichen.

Beide Auffassungen gehen jedoch in ihrer Einseitigkeit an der Wirklichkeit des Schulgeschehens vorbei. Horst Rumpf versucht in „Fragen der Freiheit“ (Folge 85, Weihnachten 1970) die Realität des Schulgeschehens dadurch zu erfassen, daß er zwei Organisationsnetze aufzeigt, die die Schule bestimmen:

- Die *Unterrichts- oder Lernorganisation* hat Probleme der folgenden Art zu lösen: „Was sollen Kinder lernen, wie sehen die Lernziele aus, wie sehen die Lernverfahren aus, wie sehen die Kontrollen aus, mit denen festgestellt wird, ob die Lernziele erreicht sind, wie wird das Problem des Aufrückens in andere Lerngruppen gelöst, wie werden überhaupt die Gruppierungsprobleme der Adressaten der Schule gelöst?“

- Die *administrative Organisation* ist ein Netz, das um die Lernorganisation gelegt ist und mit ihr in Wechselwirkung steht und in der Entscheidungsprozesse, Herrschaftsprozesse ablaufen. „Hier wird Macht ausgeübt, hier wird kontrolliert,

hier wird das didaktische Personal ausgewählt, hier werden Konflikte entschieden, die auftauchen, hier werden Informationen, die ja für Entscheidungen sehr bedeutend sind, weitergegeben oder nicht weitergegeben, mit anderen Worten, hier wird verwaltet und regiert.“

Für die Rolle, welche das Bildungswesen innerhalb einer Gesellschaft spielt, ist das Verhältnis der beiden Organisationsnetze zueinander ganz entscheidend und wird heute bei Fragen der Schulreform viel zu wenig beachtet, indem der Blick einseitig auf die zu verbessernde Lernorganisation gerichtet wird. Nun kann man drei mögliche Formen dieses Verhältnisses zwischen der administrativen und der Unterrichtsorganisation unterscheiden:

- In einem *dirigistischen Bildungssystem* wird die Lernorganisation ganz nach den Normen und nach der Weltanschauung oder Ideologie der Verwaltungsorganisation ausgerichtet sein. In einer Gesellschaft, in der ein Stand oder eine Klasse oder Partei die Herrschaft innehat, wird das Bildungssystem notwendig dirigistisch sein, d.h. die Bildungsziele, die Lernmethoden, die Lernkontrollen, die sozialen Aufstiegsmöglichkeiten usw. werden durch die Herrschenden bestimmt, und das Unterrichtspersonal hat sich genau an die Vorschriften und Reglemente zu halten und die Lernziele zu erreichen, die vom Herrschaftssystem verlangt werden. Ein dirigistisches Bildungssystem wird deshalb auch eine weitgehende Einheitlichkeit der Lernorganisation anstreben, um sie besser verwalten zu können. Es gibt genügend Beispiele für die zentralistische Verwaltung des Schulwesens in kommunistischen Ländern oder modernen Diktaturstaaten.

- In einem *liberalen Bildungssystem* besteht kein so unerbittliches Herrschaftsverhältnis der Administration über die Schule. Der Lehrer einer Staatsschule genießt in seinem Schulalltag eine ziemliche Unabhängigkeit gegenüber der Schulverwaltung, obwohl er sich andererseits an bestimmte Lehrpläne, Normen der Lernverfahren, Kontrollen und Zensuren zu halten hat. In einem liberalen Bildungssystem werden die meisten Lehrer doch das Gefühl haben, daß sie in ihrer Unterrichtsgestaltung weitgehend frei sind; und die Verwaltungsbeamten werden guten Willens beteuern, den Lehrern nicht Schwierigkeiten machen zu wollen. Aber man muß sich doch völlig klar sein, daß auch im liberalen Bildungssystem eine eindeutige Hierarchie besteht und daß die Lehrerschaft in allen Fragen der Schulverwaltung nur Vorschlagsrechte besitzt und entsprechende Entscheidungen ausschließlich von den staatlichen Instanzen und Behörden getroffen werden dürfen.

- In einem *freien Bildungssystem* müßte die Verwaltung der Schule ganz den pädagogischen Einsichten und Bedürfnissen der Lernorganisation dienen und die Leitung der Schule in allen Belangen der Lehrerschaft anheimgestellt sein. In einer freien, pluralistischen Gesellschaft sollten die verschiedensten pädagogischen Überzeugungen und Systeme in freiem Wettbewerb nebeneinander bestehen können. Die verantwortlichen Träger der Erziehung, also die Eltern, sollten völlig frei sein, ihre Kinder gemäß ihren weltanschaulichen Über-

zeugungen zu erziehen und bilden zu lassen. In einem freien Bildungssystem würden verschiedenste Schulen sich um die Bildung von Kindern bemühen und wie in einem freien Wirtschaftsleben miteinander konkurrieren und sich gegenseitig zu besseren pädagogischen Leistungen anspornen. Es wären auch verschiedene Formen der Verwaltung denkbar: Als Trägerschaft der Schulen könnten die Lehrerschaft selbst, Elternvereine, Gemeinden oder der Staat tätig sein.

Innerhalb unserer gegenwärtigen Gesellschaft existieren nur die beiden ersten Formen möglicher Bildungssysteme, wobei es natürlich ein ganzes Spektrum verschiedener Herrschaftsverhältnisse der Verwaltungs- über die Lernorganisationen gibt. Ein wirklich freies, pluralistisches Bildungssystem, wie es einem anzustrebenden Bau der Welt von innen nach außen entspricht, ist ein noch unerfülltes Ideal.

Der Gedanke, daß das Recht der Eltern, die Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen, ein Fundament westlicher Kulturauffassung ist, sollte tiefer Wurzel fassen und zugleich die große Verantwortung der Eltern für die Bildung ihrer Kinder stärker ins Bewußtsein rücken.

Die Freiheit der Schulwahl ist ein entscheidendes Moment dieses Elternrechtes, wäre aber nur gewährleistet, wenn das Monopol der Staatsschule aufgehoben und alle Schulen bezüglich ihrer finanziellen Förderung durch den Staat gleichgestellt wären. Es wäre für das Land, das seine Entstehung dem Freiheitsimpuls verdankt, beschämend, wenn bei der bevorstehenden Totalrevision unsere Bundesverfassung hinter den Freiheitsrechten der Bundesrepublik Deutschland nachstehen würde. Im deutschen Grundgesetz vom 23. Mai 1949 heißt es immerhin in:

Art. 6, (2): „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über die Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“

Art. 7, (1): „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ — und nicht wie im Vorentwurf unseres Schulartikels unter ausschließlicher Leitung!

(4): „Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet“.

Bildungspolitik und Bildungsforschung

Bei der in weitesten Kreisen heute vertretenen Auffassung, daß die Leitung des Bildungswesens ausschließliche Aufgabe des Staates sei, besteht aber keineswegs die Meinung, daß der Staat bei bildungspolitischen Entscheidungen eigenmächtig vorgehen dürfe, sondern daß er sich auf die Ergebnisse der Bildungsforschung abzustützen habe. So heißt es in den Erläuterungen zum Vorentwurf eines neuen Schulartikels: „Die Neufassung der Art. 27 ff. soll der immer rasche-

ren Entwicklung der Anforderungen im Bildungs- und Forschungswesen Rechnung tragen. Sie hat insbesondere die Anpassung des schweizerischen Schulsystems an neue Erkenntnisse der Bildungsforschung zu erleichtern“.

Der Staat möchte also die Verantwortung für seine bildungspolitischen Entscheidungen der Wissenschaft auferlegen. Das ist an und für sich eine erfreuliche Tendenz: Nicht irgend eine Gesellschaftsklasse oder herrschende Mächtegruppe ist für die zukünftige Gestaltung des Bildungswesens mehr zuständig, sondern eine allgemeinmenschliche Instanz, die Wissenschaft als Glied des geistigen Lebens selbst.

• *Für die Zukunft unseres Bildungswesens wird also das Natur- und Menschenbild maßgebend sein, das sich die Wissenschaft zu erarbeiten vermag. Und wer auch immer Reformvorschläge für das Erziehungswesen macht, wird dies immer aus seinem Menschenbild heraus tun, ob er das anerkennen will oder nicht.*

Nun ist man sich heute bei der Diskussion um Bildungspolitik und Bildungswissenschaft einer entscheidenden Tatsache viel zu wenig bewußt:

• *Die Bildungsforschung hat es mit dem „Forschungsgegenstand“ Mensch zu tun. Wenn sie sich auf sog. realwissenschaftliche oder empirische Forschungsmethoden selbst beschränkt, d.h. auf Methoden, die seit langem in der Naturwissenschaft mit großem Erfolg angewendet werden, so hat sie sich vor aller Erforschung ihres „Gegenstandes“ bereits für ein beschränktes Menschenbild entschieden.*

Seit Galilei hat sich die Naturwissenschaft bekanntlich willentlich auf jenen Bereich der Wirklichkeit selbst beschränkt, der einerseits dem Kausalitätsprinzip genügt (Wiederholbarkeit eines Vorganges unter gleichen Versuchsbedingungen) und andererseits quantitativ-mathematisch beschreibbar ist. Dieser willkürliche Verzicht war auch der entscheidende Grund für den beispiellosen Erfolg dieser Methode bei der Erforschung physikalisch-chemischer Naturvorgänge. Wer aber die Bildungswissenschaft unter dem faszinierenden Eindruck der Erfolge der realwissenschaftlich-empirischen Methode ebenso einschränkt, leistet einem materialistischen Menschenbild Vorschub. Für ihn können einmalige, individuelle Wesenszüge und nur qualitativ erfaßbare Werte am Menschen jedenfalls bei bildungspolitischen Entscheidungen nicht maßgebend sein.

Professor Carl Friedrich von Weizsäcker schildert in Vorträgen (Meilensteine des Denkens und Forschens Bd. 5, Belser Presse Stuttgart 1969), wie er beim Nachdenken über die politischen Konsequenzen der Atombombe zu einer seiner wichtigsten Erkenntnisse geführt wurde, „daß das Nachdenken über die Zukunft eine professionelle Pflicht der Naturwissenschaftler ist“. Er hat selbst mit vorbildlicher Gewissenhaftigkeit einen Weg von der Physik über die Philosophie zur Zukunftsforschung gesucht und meint:

„*Erste Aufgabe ist es, den Physikern und überhaupt den Wissenschaftlern ein schlechtes Gewissen zu machen. Soweit sie es noch nicht haben, sind sie Schädlinge!*“

Das sind harte Worte eines Wissenschaftlers an seine Kollegen; aber sie sind sehr ernst gemeint! Denn die meisten Wissenschaftler weichen vor der Verantwortung aus und zwar nicht nur im Hinblick auf die technischen Anwendungen ihrer Forschungsergebnisse, sondern vor allem in Bezug auf das Nachdenken über ihre Forschungsmethoden. In echt sokratischer Art setzt Weizsäcker in Zweifel, ob wir denn überhaupt wissen, was wir zu wissen meinen. Er kommt zu der Überzeugung, daß die Begriffe der Naturwissenschaft, insbesondere der Physik, dunkel und erklärungsbedürftig seien und stellt fest:

„Es gehört zu den methodischen Grundsätzen der Wissenschaft, daß man gewisse fundamentale Fragen nicht stellt. Es ist charakteristisch für die Physik, wie sie neuzeitlich betrieben wird, daß sie nicht wirklich fragt, was Materie ist, für die Biologie, daß sie nicht wirklich fragt, was Leben ist, und für die Psychologie, daß sie nicht wirklich fragt, was Seele ist, sondern daß mit diesen Worten jeweils nur vage ein Bereich umschrieben wird, in dem man zu forschen beabsichtigt. Dieses Faktum ist wahrscheinlich methodisch grundlegend für den Erfolg der Wissenschaft. Wollten wir nämlich diese schwersten Fragen gleichzeitig stellen, während wir Naturwissenschaft treiben, so würden wir alle Zeit und Kraft verlieren, die lösbarer Fragen zu lösen. Infolgedessen ist die Wissenschaft, die diese grundsätzlichen Fragen zurückstellt, verglichen mit dem ganz langsamen, höchst zweifelhaften Prozeß des philosophischen Denkens, das sich diesen schweren Fragen wirklich stellt, so ungeheuer schnell vorangeschritten. Auf der anderen Seite darf man sich nicht darüber täuschen, daß das methodische Verfahren der Wissenschaft, das ich soeben charakterisiert habe, wenn es sich über seine eigene Fragwürdigkeit nicht mehr klar ist, etwas Mörderisches an sich hat.“

Daß dieses methodische Verfahren, wenn es sich über seine eigene Fragwürdigkeit nicht mehr klar ist, etwas Mörderisches an sich hat, ist uns heute in Bezug auf unsere Umwelt und auf die furchtbaren Vernichtungswaffen moderner Kriegsführung allen klar.

• *Aber daß eine Bildungswissenschaft, die der fundamentalen Frage „Was ist der Mensch?“ verantwortungslos ausweicht, indem sie nur realwissenschaftlich-empirische Methoden zuläßt, etwas Mörderisches an sich hat, wird vielleicht erst einmal gesehen werden, wenn wir das Kinderland und das Reich der Pädagogik ebenso zu einer Einöde gemacht haben werden, wie es für unsere natürliche Umwelt bereits weitgehend der Fall ist.*

Dabei sollte es für die Wissenschaft, die sich um die Bildung des Menschen bemühen will, in viel höherem Maße entscheidend sein, daß man der fundamentalen Frage nach dem Wesen des Menschen niemals ausweichen und die Philosophie, die Geschichte und die Geisteswissenschaften niemals ausschließen darf, sondern daß man alle Methoden, die zur Erforschung des Menschenwesens denkbar sind, prüfen, weiterentwickeln und anwenden sollte. Die Gründe, warum der moderne Bildungsforscher alles Philosophisch-Geisteswissenschaftliche aus

seiner Methode ausschließen will, sind genau diejenigen, die Weizsäcker für die Naturwissenschaft charakterisiert:

• *Man kapituliert vor der Schwierigkeit der fundamentalen Fragen und möchte rasch äußere Erfolge haben, wobei jedoch nicht bedacht wird, daß die Folgen einseitiger Forscherhaltung in der Bildungswissenschaft für die Pädagogik viel katastrophaler sein werden als in der Naturwissenschaft, wo die Galileische Methode für die Erforschung der toten Natur angemessen war.*

Menschenbild und Bildungssystem

Daß für die Frage, wonach sich unser Bildungswesen richten soll, für die Zielvorstellungen, die für die Gestaltung der Schule maßgebend sind, das mehr oder weniger bewußte Menschenbild entscheidend ist, wird wohl niemand ernsthaft bezweifeln.

Plato vertrat noch ein Menschenbild, das im Menschen ein dreigliedriges Wesen erkannte und die Trichotomie genannt wurde: Mit seinem Leib gehörte er der sichtbaren Natur an, in der Seele waren sein individuelles Innenleben und sein Schicksal begründet und durch den Geist stand der Mensch in Beziehung zu einer übernatürlichen, geistig-göttlichen Welt. Im Johannesevangelium heißt es zwar: „Wenn ihr in meinem Worte (Logos) bleibt, so seid ihr in Wahrheit meine Jünger und werdet die Wahrheit erkennen, und die Wahrheit wird euch frei machen.“ Es gehört jedoch zum Schicksal der abendländischen Kulturentwicklung, daß die Erfahrung von den unsichtbaren Kräften des Menschenwesens immer mehr zurücktrat und der Blick immer ausschließlicher auf das sinnlich Wahrnehmbare gerichtet wurde. *Diese Tatsache hatte denn auch zur Folge, daß der Mensch als erstes von seinem geistigen Ursprung getrennt wurde.*

Ein zweiter großer Schritt der Isolierung wird heute vollzogen, indem *die Wissenschaft die menschliche Seele in die Subjektivität verweist. Für die Wissenschaft hat sie keine Aussagekraft mehr.* Der Mensch soll nur mehr einen Leib mit einigen psychischen Eigenschaften besitzen. Wenn heute extreme Psychologen und Bildungsforscher den Begabungsbegriff in der Weise revidieren, daß die Begabungen durch die sozio-kulturelle Umwelt bestimmt sind, so schaffen sie eigentlich die Seele ab; denn die Seele war im bisherigen, traditionellen Menschenbild noch immer die Trägerin der individuellen Anlagen und Begabungen, die der Mensch mitbringt und die allerdings durch Erziehung und Bildung erst voll zur Entfaltung gebracht werden müssen. Wenn ein extremer Vertreter moderner Bildungsforschung (Dr. Stephan Portmann, Professor für Massenmedienkunde an der Kantonsschule Solothurn) behauptet, daß Begabung das Resultat eines Lern- und Sozialisierungsprozesses sei und daß Begabung gemacht und erzogen und nicht vererbt sei, so hat er insofern recht, als die Persönlichkeit eines Menschen nicht aus der Vererbung erklärbar ist; aber gleichzeitig ist damit eine individuelle Seele, die mit der Geburt in äußere Erscheinung tritt, als

nichtexistent erklärt. Wir können heute *drei Menschenbilder* unterscheiden, die grundsätzlich den drei, etwas abstrakt gekennzeichneten Bildungssystemen zugrundeliegen, die wir als dirigistisches, liberales und freies Bildungssystem bezeichnet haben:

● *Der Mensch hat nur einen Leib mit einigen psychischen Eigenschaften:*
Wenn der Mensch keine individuelle Seele hat und somit auch keine individuellen, schon bei der Geburt potentiell vorhandenen Anlagen und Begabungen und auch kein individuelles Schicksal für sein Erdenleben mitbringt, so muß zur Verwirklichung der Forderungen des „Rechtes auf Bildung“ und der Chancengleichheit als *Leitbild der Schule das Prinzip der Gleichheit* im Vordergrund stehen. Es müßten dann alle Kinder möglichst die gleichen Voraussetzungen in ihrer sozio-kulturellen Umwelt und in der Schule haben, woraus für die Schulpolitik notwendig die Gleichschaltung und weitestgehendste Koordination folgen. Diese Ziele sind aber wiederum nur durch eine *zentralistische, dirigistische Schulverwaltung durch den Staat zu erreichen*.

Dieses Menschenbild wird auch eine *lineare Pädagogik* befürworten, d.h. den Lernprozeß als eine linear sich steigernde Aneignung von Wissen und Fähigkeiten auffassen. Die sicher richtige Erkenntnis, daß die ersten Jahre für die Entwicklung des Kindes entscheidend sind, wird selbstverständlich zur Vorverlegung des Einschulungsalters führen, damit der Leib sich schon in dieser wichtigen Frühphase seiner Reifung die wichtigsten, für das Leben in der Gesellschaft notwendigen Fähigkeiten aneignen kann. Auch wird man ohne Bedenken die technischen Unterrichtsmittel einsetzen, damit den Kindern die von besten Fachleuten ausgearbeiteten Lernprogramme zugutekommen und sie sich ein Wissen aus bestdokumentierter Information aneignen können.

Eine Bildungsforschung, die ihre Methode in der gekennzeichneten Weise einschränkt, wird ein Menschenbild entwickeln müssen, das im Menschen nicht viel mehr als einen allerdings sehr komplizierten Computer sieht, der durch den Lernprozeß programmiert werden muß.

Wenn aber in Zukunft aus einem falschen Menschenbild und aus verantwortungsloser Wissenschaftlichkeit heraus unter staatlichem Zwang erzogen und unterrichtet werden müßte, so könnte in ebenso kurzer Zeit wie in unserer natürlichen Umwelt ein Ausmaß der Zerstörung angerichtet werden, von dem man sich heute wie vor Jahrzehnten für unsere Umwelt noch keine Vorstellungen machen kann.

● *Der Mensch hat einen Leib und eine Seele mit einigen geistigen Eigenschaften:*

Dieses traditionelle Menschenbild liegt dem bisherigen, *liberalen Bildungssystem* zugrunde, das sich in den vergangenen hundert Jahren relativ selbständig

entfalten konnte und ein gutes Ansehen genoß. Den großen individuellen Unterschieden in den Begabungen und Fähigkeiten, die sich meist nach wenigen Jahren Grundschule schon zeigen, war durch ein mehrgliedriges, vertikales Schulsystem Rechnung getragen. Jedes Kind wurde seinen Begabungen und Neigungen gemäß in einem der drei Schulzüge gefördert und weitergebildet. Man empfand es mehr oder weniger unbewußt als Entscheid des persönlichen Schicksals, in welche sozialen Verhältnisse ein Kind geboren wurde und in welche soziale Schicht es durch den erlernten Beruf hineinkam.

Durch die explosiv verlaufene wissenschaftlich-technisch-industrielle Entwicklung in den letzten Jahrzehnten und durch den immer größer gewordenen Bedarf an intellektuell gut ausgebildeten Fachleuten sind die intellektuellen Begabungen und Fähigkeiten gegenüber anderen ebenso wichtigen und wertvollen Fähigkeiten stark überbewertet und dadurch die drei Schulzüge gegeneinander diskriminiert worden. Der Trend zur Mittel- und Hochschule ist eine Folge dieser Einseitigkeit. Aus Prestigegründen werden viele Schüler zu einem Studium gezwungen, dem sie begabungsmäßig nicht gewachsen sind. Dazu kommt, daß das in der Wirtschaft maßgebende Leistungsprinzip auch auf die Schule übertragen und die Schüler einseitig intellektuell überfordert werden. Andererseits wird von Industriellen immer mehr erkannt, daß das komplizierte Leben in der modernen Industriegesellschaft nicht nur gute Fachspezialisten braucht, sondern Menschen, die sich durch eine möglichst gute Allgemeinbildung im Leben zurechtfinden und durch eine gute Charakterbildung richtig in die soziale Gemeinschaft einzufigen wissen. Das traditionelle, liberale Bildungssystem ist diesen weitgehenden Anforderungen der modernen Gesellschaft tatsächlich nicht mehr gewachsen.

Wer eine innere Reform unseres Schulwesens durch vertiefte Lehrerbildung und dgl. erhofft und dabei den Blick nur auf die zu verbessernde Lernorganisation richtet, bedenkt nicht, daß auch innerhalb des liberalen Schulsystems ein eindeutige Hierarchie besteht und die Lehrerschaft in allen Fragen der Schulleitung, der Lehrpläne usw. höchstens Vorschlagsrechte besitzt und Entscheidungen über einzuführende Reformen nur von den staatlichen Behörden getroffen werden dürfen. Der häufig komplizierte und langsame Weg, den ein Reformvorschlag bis zur Verwirklichung in der Schule benötigt, erschwert die innere Reform und lähmt vor allem die Initiative des Lehrers in nicht zu unterschätzendem Maße. Vor allem besteht die Gefahr, daß der Lehrer im traditionellen Schulsystem mehr zum Unterrichtsbeamten wird und nicht die volle Verantwortung für das Schulleben trägt, sondern für die von der Gesellschaft kritisierten Mißstände das System verantwortlich macht: Er hat einen verordneten Lehrplan durchzunehmen, sich an ein vorgeschriebenes Prüfungs- und Selektionssystem zu halten und kann nicht wirklich auf die individuellen Schwierigkeiten seiner Schüler eingehen. Die Verfechter einer äußeren Schulreform hoffen des-

halb durch eine stärkere Reglementierung der Lernorganisation, genau vorgeschriebene Lehrpläne, Lehrmittel und Lehrmethoden das menschliche Versagen des Lehrers weitgehend ausschalten zu können.

Aber sowohl die organisatorischen, progressiv orientierten als auch die inneren, am bisherigen Bildungssystem festhaltenden Reformbestrebungen sind zum Scheitern verurteilt, weil sie nicht die volle Wirklichkeit des Schulgeschehens sehen. Die gegenwärtige Krise im Bildungswesen drängt deshalb zu einer Entscheidung und zu einem neuen Leitbild der Schule, das ganz entscheidend vom Menschenbild abhängt, zu dem sich die Mehrheit des Volkes hinwenden wird. Das traditionelle Menschenbild entspricht nicht mehr der Bewußtseinsstufe des modernen Menschen. Ein neues Bild von Leben, Mensch und Welt wäre tatsächlich eine der dringendsten Notwendigkeiten der Gegenwart.

• *Der Mensch hat einen Leib, eine Seele und einen Geist:*

Zu diesem platonischen Menschenbild kann der moderne Mensch nicht durch ein Studium antiker Philosophen mehr zurückfinden, sondern nur durch einen dem modernen, durch Naturwissenschaft und Technik geprägten Bewußtsein angemessenen Weg. *Das wahre christliche Menschenbild gilt es durch Erkenntnisbemühung zu entwickeln.* Der heutige Mensch muß mit Recht fordern, daß seine, durch den einseitigen Blick auf das sinnlich Erfahrbare verloren gegangenen unsichtbaren Glieder Seele und Geist durch eine neue Selbsterfahrung wiederum erkannt und ergriffen werden können.

Für ein modernes, ganzheitliches Menschenbild ist nur ein *freies Bildungssystem* denkbar; denn die Erkenntnis des ganzen Menschen kann ja doch nur aus der Freiheit der Persönlichkeit gewollt und getan werden. *Ebenso kann der Pädagoge auch nur in voller Freiheit und in persönlicher Verantwortung gegenüber dem Kinde die Gesetze der Entwicklung im Leibe, in der Seele und im Geiste erkennen und die allgemein menschlichen und individuellen Anlagen bei jedem einzelnen Kinde richtig fördern.*

Im sozialen Bereich, in welchem individuelle, einmalige Begabungen und Fähigkeiten sich entfalten wollen, im Bereich des geistigen Lebens und der Erziehung, ist die Freiheit ebenso lebensnotwendig wie die Luft zum Atmen.

Ein ganzheitliches Menschenbild muß auch zu einer ganz anderen Pädagogik hinführen als ein materialistisches Menschenbild. Leib, Seele und Geist werden sich während der kindlichen Entwicklung bis zum Erwachsenen nicht linear und im gleichem Tempo entfalten und manifestieren, sondern in komplizierten, auseinander hervorgehenden Entwicklungsrhythmen und -metamorphosen. Nur beim eingliedrigen, materialistischen Menschenbild ist eine einfache, lineare Entwicklung überhaupt denkbar; bei einem Menschenbild mit mehreren, selbständigen und miteinander in Wechselwirkung stehenden Gliedern wird die kindliche Entwicklung in Rhythmen und Stufen erfolgen, bei denen die auf der vorhergehenden Stufe erworbenen Fähigkeiten und Kräfte wesentliche Voraussetzung für eine gesunde Entfaltung auf der nächstfolgenden Stufe sind und die

man nicht ungestraft unberücksichtigt lassen kann, wenn die Kinder zu glücklichen, gesunden und freien Menschen heranwachsen sollen.

Freiheit und Autonomie des Bildungswesens als wichtigste Forderung der Gegenwart

Sollen die entfesselten Mächte der Zerstörung wirklich bewältigt werden, so muß durch Erziehung und Bildung das „Geheimnis, von dem wir selbst ein Teil sind“ (Adolf Portmann) im werdenden Menschen geweckt und entdeckt werden. Diese zentrale Aufgabe des 20. Jahrhunderts könnte jedoch nur wirklich geleistet werden, wenn die

Freiheit und Autonomie des Bildungswesens als dringendste Zeitforderung erkannt und verwirklicht würde.

Die Meinung, daß das Schulwesen zum Aufgabenbereich des Staates gehöre, wurzelt aber noch so tief im Bewußtsein des heutigen Menschen, daß diese schon vor anderthalb Jahrhunderten vom wenig bekannten, schweizerischen Philosophen und Pädagogen Ignaz Paul Vital Troxler formulierte Forderung den meisten Leuten als weltfremdes Postulat erscheint. Der vom Departement des Innern ausgearbeitete Vorentwurf des neuen Schulartikels hält am alten Grundsatz „Die Volksschule steht unter ausschließlich staatlicher Leitung“ fest und will die Kompetenzen des Staates in Schul- und Bildungsangelegenheiten in Zukunft verstärken.

Aber solange der Staat die Schule verwaltet und die Lernziele bestimmt, sind für die Erziehung und Bildung des werdenden Menschen im Sinne des gestrigen Baues der Welt von außen nach innen doch nur die Ansichten und Anforderungen maßgebend, die in der gewordenen und bestehenden Gesellschaftsordnung Geltung haben.

Indem die heranwachsende Generation auf die momentanen Bedürfnisse der bestehenden Gesellschaft abgerichtet wird, wird gerade das verhindert, was unsere Gesellschaft zur Bewältigung der schweren sozialen Probleme und zu ihrer Gesundung und Befreiung dringend brauchte:

Daß der bestehenden Gesellschaft immer neue geistige Impulse aus einer heranwachsenden Generation im Sinne eines Baues der Welt von innen nach außen zufließen könnten, aus einer Generation, die ihre geistig-seelischen Anlagen und Begabungen in ungehemmter Entwicklung entfalten durfte.

Solche freie Entfaltung neuer, individueller und einmaliger Fähigkeiten ist aber nur möglich, wenn die Erzieher und Lehrer unabhängig von staatlichen Gesetzen und Reglementen, aber gegenüber ihren Erkenntnissen über die wahre Menschennatur verpflichtet und in persönlicher Verantwortung gegenüber dem werdenden, jungen Menschen pädagogisch arbeiten können.

Die Menschheit steht am Punkte Omega – wie Teilhard de Chardin sagte. Ihre Zukunft und Weiterexistenz ist ganz in die Verantwortung des Menschen gestellt. Die Freiheit wäre eine schöngeistige Illusion, wenn der Fortbestand der Menschheit durch außermenschliche Mächte garantiert wäre; sie ist nur dann eine Wirklichkeit, wenn wir die volle Verantwortung für unsere Zukunft selbst tragen.

Die Freiheit und Autonomie des sozialen Bereichs, in welchem Kinder erzo-gen und junge Menschen zur Selbsterfassung des in ihnen verborgenen Myste-riums herangebildet werden sollen, ist die unabdingbare Voraussetzung für eine Freiheit, die im Denken das Geheimnis in Mensch und Welt erahnt und erkennt, im Fühlen die Ehrfurcht vor der Schöpfung empfindet und im Wollen verant-wortungsbewußt handelt.

Bürgerinitiative und Teilhabe in der Kultur*

Eine Auseinandersetzung mit der Bildungsplanung

Eckhard Behrens

Mit der Bürgerinitiative und Teilhabe in den Bereichen der Wirtschaft und des Staates beschäftigen sich zwei andere Vorträge. Welche Bedeutung die Bürgerinitiative und Teilhabe im kulturellen Bereich haben, möchte ich Ihnen in diesem Vortrag darlegen. Dabei werde ich die Beispiele zur Demonstration meiner Thesen aus einem Teilbereich der Kultur wählen, der heute zwar besonders aktuell ist, in dem aber gerade auch die Fragen der Bürgerinitiative und Teilhabe viel umstrittener sind als beispielsweise für die Kulturbereiche Wissenschaft, Kunst und Presse, deren Freiheit schon lange allgemein anerkannt ist.

Man kann sagen, daß die Frage der Initiative in keinem Sozialbereich von so großem Gewicht ist wie im kulturellen Bereich. Wenn wir uns klarmachen, daß die für die künftige Entwicklung der Gesellschaft richtunggebenden Impulse nicht aus dem ökonomischen Bereich oder aus dem Bereich der Staatsraison kommen sollten, sondern nach Möglichkeit geistig bestimmt sein sollten, dann haben wir die Voraussetzung für die Einsicht gewonnen, daß es von allergrößter Bedeutung ist, wie das Bildungswesen von der Schule bis zur Hochschule gestaltet ist, d.h. in welchem Maße dieses Bildungswesen freie Initiative zuläßt. Freie Initiative bedeutet ja immer die Möglichkeit zu etwas Neuem, zur schöpferischen Umgestaltung des Bestehenden, zu ganz neuen Einschlüssen in die Entwicklung sowohl der Kultur als damit auch der Gesellschaft im ganzen. Denn gestaltet wird die Gesellschaft von ihren Mitgliedern, und wie sie sich die weitere Entwicklung der Gesellschaft vorstellen, d.h. welches Bewußtsein sie von ihrer Situation und welche Vorstellungen sie von ihrer eigenen Zukunft haben, das ist es, was schließlich die Zukunft gestaltet.

Natürlich kann das gesellschaftliche Bewußtsein von der konkreten gesellschaftlichen Situation zu schwach ausgebildet sein. Dann sind die Planungen für die Zukunft so ungenügend, die Vorstellungen und die Ideenentwicklung so schwach, daß diese Gesellschaft unter dem täglichen Sachzwang ökonomischer oder staatlich-politischer Entscheidungen, unter außenpolitischen Zwängen usw. usw. einfach dahintaumelt und keine ihr gemäße Entwicklungsrichtung findet, daß sie in ihren Traditionen erstarrt oder sich gar deformieren läßt.

*) Nach einem Vortrag auf der Sommertagung des Seminars für freiheitliche Ordnung am 27. Juli 1971 in Herrsching am Ammersee.

Jedenfalls kommt nicht das zustande, was eigentlich zustandekommen sollte, daß nämlich jede Generation die Fähigkeit entwickelt, den ganzen Gesellschaftskörper von oben bis unten wieder umzugestalten und ihn nach ihren eigenen Lebenszielen und Einsichten in die Notwendigkeiten einer guten Entwicklung formt.

Von diesem Ausgangspunkt aus wird besonders deutlich, welche Funktion die Initiative im Bereich des Bildungswesens hat. Es ist eine Funktion für die Gesellschaft im ganzen, nicht nur für das Bildungswesen selbst.

Initiative geht vom Einzelmenschen aus – jedenfalls soweit es sich um neue Einschlüsse in die gesellschaftliche Entwicklung handelt. Sie kann nur bis zu einem gewissen Grade aus gesellschaftlichen Zusammenhängen heraus geboren werden und keinesfalls in institutionell zu sehr verfestigten Zusammenhängen. Allerdings bestätigt die Erfahrung, daß durch bestimmte Kooperationsformen die Fähigkeit, Neues zu finden und zu realisieren, durchaus entschieden gesteigert werden kann. Gerade im geistigen Bereich findet man vielfältige Formen fruchtbarer kollegialer Zusammenarbeit. Sie funktioniert aber in der Regel dann nicht, wenn sie durch zu sehr vorgeformte Institutionen herbeigeführt werden soll. Vielmehr ist es charakteristisch, daß auch dieser soziale Zusammenschluß aus einer freien Initiative der Beteiligten hervorgegangen sein muß. Nur aus einer wirklich freien Kooperation kann die erstrebte Steigerung der Initiativkraft des Einzelmenschen herrühren.

Um jetzt gleich in die konkreten Verhältnisse unserer Zeit zu kommen: Im Moment herrscht in Deutschland bildungspolitisch die Meinung vor, das Bildungswesen sei zu sehr in Traditionen verfangen – es sei nötig, es grundlegend umzugestalten – es müsse eine entschiedene Reform vorgenommen werden, die längst überfällig sei, die schon lange hätte geschehen müssen. Angesichts dieses enormen Nachholbedarfes fragt man sich: wie kann das geleistet werden, wie ist das zu schaffen, daß wir den ganzen Körper unseres Bildungswesens innerhalb weniger Jahre umgestalten in eine zeitgemäße und zukunfts-gerechte Form. Dabei ist man der Meinung, daß das nur geleistet werden könne durch eine zentrale staatliche Planung, verbunden mit einer zentralen Revision aller Lehrpläne – Curriculum-Revision genannt – und daß dieser Prozeß gar nicht zu leisten sei aus einer Initiative „von der Basis her“, sondern daß dies nur geleistet werden könne durch staatliche Initiative, durch zentrale Planung und zentrale Durchsetzung der Planung – zum Beispiel der Planungen des Bildungsrats.

Dem steht gegenüber, was ich einleitend sagte, daß Initiative in diesem Bereich eine dringende Notwendigkeit ist, Bürgerinitiative als Initiative der Einzelnen, daß diese eine Notwendigkeit ist im Sinne des schöpferischen Umgestaltens des Bestehenden. Widersprechen sich diese politische Situation – daß zentrale Planung gewollt wird und institutionalisiert wird – und das, was ich einleitend gesagt habe? Die Realisierung staatlicher Planungen erfordert gerade

im Bereich des Bildungswesens ein entschiedenes Mittun an der Basis. Man muß sich klarmachen, daß man die Schule nicht schon dadurch verändert, daß man ihr neue Lehr- und Lernziele, neue Lehrmethoden usw. von oben vorschreibt, sondern daß diese Dinge ja umgesetzt werden müssen in die Praxis. Das geht nicht ohne Beteiligung der Lehrer. In der heutigen Zeit geht es auch nicht, ohne daß die Eltern die Notwendigkeit dieser Reformen einsehen und irgendwie mit unterstützen, und schließlich, daß auch die Schüler mittun.

Diese Notwendigkeit ist auch im Bildungsrat gesehen worden, und man hat sich einige Gedanken zu dieser Frage gemacht. Man erkennt, daß neue Formen des Bildungswesens, neue Lehrpläne usw. nicht einfach von oben her angeordnet werden können. Und man ist zu folgender Lösung dieses Problems gekommen: Man sagt, wir werden die Lehrer, die Schüler, die Eltern am Zustandekommen dieser neuen Pläne irgendwie beteiligen; wir werden sie mit einbeziehen in die Festsetzung der neuen Lehrziele; wir werden sie mit einbeziehen in all die Notwendigkeiten, die jetzt auf die Schule zukommen; sie sollen an den Entscheidungsprozessen irgendwie beteiligt werden. Es geht das Schlagwort von der Teilhabe, von der „demokratischen Teilhabe“ an all diesen Entscheidungen um.

Wenn man zentrale Planung, zentrale Entscheidungen will, wenn man also die Entscheidungen nicht der einzelnen Schule überlassen möchte, dann kann Beteiligung der Lehrer, Schüler und Eltern natürlich nicht bedeuten, daß alle Schüler und Eltern an diesen Entscheidungen unmittelbar beteiligt werden. Es ist nur denkbar, daß sie durch ein mittelbares System, durch Repräsentation, durch Landes-Elternbeiräte oder Bundes-Elternbeiräte, durch Lehrerverbände oder sonstige Lehrerververtretungen, also durch entsandte Vertreter an der Entscheidungsfindung hinsichtlich der Lernziele, die für die Curricula bestimmt werden müssen, usw. und so fort beteiligt werden können.

Kann das aber ausreichen, um in der einzelnen Schule den Willen zur Veränderung wirklich so zu fundieren, daß man mit einem freudigen Mit-Vollziehen der Reform auch nur im entferntesten rechnen kann? Wird nicht eine Reform, die verordnet wird — selbst unter Beteiligung von Vertretern der Lehrerschaft, der Schülerschaft, der Elternschaft — an der Basis der einzelnen Schule genauso als eine Fremdbestimmung, als eine Anordnung von der Zentrale her empfunden werden, als wären in der Zentrale Schüler, Eltern und Lehrer überhaupt nicht beteiligt? Ich sage damit nicht, daß die Beteiligung von Schülern, Eltern und Lehrern an der zentralen Entscheidung wirkungslos bliebe; natürlich werden die Entscheidungen anders aussehen, wenn Lehrer, Schüler und Eltern daran beteiligt werden, aber es ist ganz klar, daß die Art, wie sie an der Basis empfunden werden, nicht so sehr geändert wird.

Stellen Sie sich einen jungen Lehrer draußen auf dem Lande vor, der glänzende pädagogische Ideen hat, die er realisieren möchte. Was muß er in einem so geordneten Bildungswesen, wie ich es eben entworfen habe und wie es den

Vorstellungen des Bildungsrates entspricht, was muß er in einem solchen Bildungswesen tun? Es genügt nicht, daß er seine Kollegen überzeugt. Es genügt nicht, daß er die Schüler, die Eltern in seiner Schule überzeugt davon, daß man hier mal etwas anders machen sollte, als es bisher gemacht wurde. Er muß einen langen Marsch antreten durch die Institutionen. Er muß die Zentrale davon überzeugen, daß das, was er tun möchte, zweckmäßig ist. Er muß darum mit vielen nicht Betroffenen ringen. Er wird in keinem Falle in einem Anlauf erreichen, daß gleich nach seinen noch nicht ausprobierten Ideen die ganze zentrale Planung geändert wird. Er würde sich in einem solchen Prozeß total verschleiben und keine Gelegenheit haben, auch nur noch eine einzige Unterrichtsstunde zu halten. Das einzige, was man ihm allenfalls noch zubilligen wird, wird sein, daß er an der Schule, an der er ist — nachdem er dort seine Kollegen, die Eltern und die betroffenen Schüler überzeugt hat — ein Experiment machen darf mit den neuen pädagogischen Vorstellungen, die er hat — ein Experiment, um für das Schulwesen im ganzen zeigen zu können, ob seine Ideen gut sind, brauchbar, erfolgversprechend, fruchtbar usw. Aber man kann auch schon sagen, daß es schwierig sein wird, zu einer solchen Experimentalgenehmigung zu kommen. Stellen Sie sich vor, Sie sitzen in der Zentrale. Da kommt täglich mehr als einer, der ein Experiment machen will. Es gibt ja nicht nur einen guten Lehrer, der Ideen hat, der mal etwas grundlegend anders machen möchte. Und die wollen nicht etwa alle dasselbe, sondern jeder wieder etwas anderes. Die davon rasch ermüdete Planungszentrale des Bildungswesens wird sich ihrer verständlicherweise mit den traditionellen Verwaltungsargumenten zu erwehren versuchen: „Da könnte ja jeder kommen — wo kommen wir da hin — aber das haben wir doch schon immer so gemacht — und das hat noch nie einer gesagt!“

Eine Zentrale, die allein dadurch, daß sie existiert, die Verantwortung dafür hat, daß überall mindestens gleich Gutes geleistet wird, wird die Initiativen eines einzelnen Pädagogen oder einer einzelnen Schule immer stark abwehren. Das bekommt der Initiative im Bildungswesen natürlich nicht gut; die Kämpfer für Reformen vor Ort werden verständlicherweise müde, wenn sie sich mit anonymen Stellen auseinandersetzen müssen. Wenn man bedenkt, wie wenig pädagogische Reform vor Ort verwirklicht werden kann innerhalb des bestehenden Systems von Lehrplänen, Prüfungsanforderungen usw., dann ist es sogar ganz erstaunlich, daß immer noch so viel pädagogische Reformdiskussionen stattfinden. Die einzig plausible Erklärung ist, daß der Nachholbedarf an lange verhinderten Reformen inzwischen skandalös geworden ist.

Ich möchte hiermit einige Tatbestände beschrieben haben, die zeigen, daß in unserer gegenwärtigen Struktur des Bildungswesens und in der geplanten Struktur des Bildungswesens die Initiative von der Basis her außerordentlich stark beeinträchtigt ist. Nun könnte man dagegen einwenden, es gebe ja in Deutschland immerhin noch ein verfassungsrechtlich abgesichertes Korrektiv. Ich meine das Korrektiv der Privatschulfreiheit. Es ergibt sich tatsächlich aus

Art. 7 Abs. 4 des Grundgesetzes, daß private Schulen das Recht haben, ihre Lehrziele selbst zu bestimmen – allerdings unter der Voraussetzung, daß diese Lehrziele denen entsprechender staatlicher Schulen gleichwertig sein müssen. Es gibt auch eine ganze Reihe privater Schulen in Deutschland. Aber wenn man auf die große Zahl blickt, dann stellt man erstaunt fest, daß sie von ihrer Lehrzielfreiheit gar keinen Gebrauch machen, sondern dasselbe tun wie die staatlichen Schulen. Woran liegt das? Hat das seine Ursache darin, daß es tatsächlich keine bessere Pädagogik gibt als diejenige, die an den staatlichen Schulen gemacht wird? Das könnte ja sein. Die ganze Reformdiskussion hat daran natürlich große Zweifel aufkommen lassen, und es muß in dieser gegenwärtigen Situation ganz besonders merkwürdig anmuten, daß die Privatschulen von der Freiheit, die sie haben, die ihnen verfassungsrechtlich zugesichert ist – andere Lehrziele, andere Lehrmethoden usw. zu entwickeln –, in so ganz erstaunlich geringem Ausmaß Gebrauch machen. Man kann beobachten, daß die öffentliche Bildungsdiskussion auf diese Schulen nicht ohne Einfluß geblieben ist. Sie möchten mehr Reformen machen, aber sie erleben, daß sie dabei an eine Grenze stoßen. Das ist die Grenze des Berechtigungswesens.

Auch Schüler an privaten Schulen können das Abitur – um dieses Beispiel herauszugreifen – nur machen, wenn sie eine Prüfung ablegen, die der an ähnlichen staatlichen Schulen genau entspricht. Das bedeutet, die Schule hat nicht die Möglichkeit, anderen Stoff zu prüfen, wenn sie anderen Stoff unterrichtet hat. Sie muß deshalb denselben Stoff unterrichten, wie er an staatlichen Schulen unterrichtet wird. Selbst kleine Abweichungen können für die Schüler gefährlich werden, weil sie zur Folge haben können, daß sie das Abitur nicht oder schlechter bestehen als die Schüler an anderen Schulen; und schon das Schlechter-Bestehen kann heute wegen des numerus clausus von erheblicher Relevanz für den einzelnen Schüler sein.

Ein Beispiel dafür, wie Reforminitiativen privater Schulen heute am Berechtigungswesen scheitern müssen, ist die Geschichte des Landerziehungsheims Birklehof im Schwarzwald, die vom Leiter dieser Schule in dem Sammelband „Freie Schule“ berichtet wird:

„Die Schule Birklehof entwickelte in den Jahren 1955/56 einen Plan zur Reform der Oberstufe, dessen Gedanken dann in den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses und in abgewandelter Form im Saarbrückener Rahmenabkommen wiederkehrten. Der Birklehof war damals ein altsprachliches Gymnasium. Der Plan sah vor, statt der 3. Fremdsprache andere Fächer durch Wahl zum Kernfach machen zu können, z.B. alle naturwissenschaftlichen Fächer, also Chemie, Biologie und Physik, letztere mit einem speziellen Mathematikurs; außerdem Geographie, die musischen Fächer und als neues Fach: Politik. Der Plan erlaubte also, das starre Schema eines Schultyps zu verlassen und in den letzten Jahren nach Wahl Schwerpunkte in allen Bereichen zu bilden. Das

Engagement im Wahlfach wirkte sich auch als Motivation in den anderen Fächern aus.

Nach Einführung des Saarbrückener Abkommens gab jedoch die Kultusverwaltung ihre bisherige liberale Haltung gegenüber dieser Reform auf und stellte sich auf den Standpunkt, daß die Oberstufenreform mit diesem Abkommen abgeschlossen sei; weitere Reformen seien nicht „nötig“. Die Schule mußte daher das Reformprogramm wieder in den Rahmen des Abkommens zurücknehmen.“

Eine bewährte pädagogische Praxis, die sogar vom Deutschen Ausschuß – dem Vorgänger des Bildungsrates – zum Vorbild seiner Reformen genommen worden war, wurde durch die Schulverwaltung unmöglich gemacht, indem sie die Anpassung der Schule an das Berechtigungswesen verlangte, statt die Berechtigungsprüfung der bewährten pädagogischen Praxis anzupassen. Daß diese pädagogische Gleichschaltung dann noch damit begründet wurde, weitere als die staatlich verordneten Reformen seien nicht „nötig“, darf nicht nur als ein skandalöser Einzelfall angesehen werden, sondern ist charakteristisch für die geisttötenden Konsequenzen aller Vereinheitlichungsbestrebungen im Bildungs- und Kulturbereich. Auch die weitere Entwicklung an der Schule Birklehof hat das bestätigt. Der Bericht fährt fort:

„Unter dem Eindruck der Mängel des Saarbrückener Abkommens folgte 1965 ein neuer Entwurf. Er sah eine freiere Kombination der Fächer in der Oberstufe vor: Schwerpunkte entweder in den Sprachen (mit drei Sprachen), den naturwissenschaftlichen oder auch wieder den musischen Fächern oder im soziologisch-politischen Bereich. Zu seinen Grundsätzen gehörte:

Ein Vergleich mit den Empfehlungen des Bildungsrates zeigt, daß in diesem Entwurf von 1965 einiges vorweggenommen ist, was heute für das staatliche Schulwesen geplant wird. Auch dieser Entwurf scheiterte jedoch am Einspruch der Kultusverwaltung, die ihn nicht mit den Tendenzen des Zentralabiturs vereinbaren zu können glaubte. Statt auf Gleichwertigkeit der Ausbildung bestand man in Baden-Württemberg auf Gleichartigkeit um der Einheitlichkeit und leichteren Überprüfbarkeit willen.

Der Birklehof hat sich daraufhin auf das ihm Mögliche beschränkt:

Die Geschichte der Schulreform am Birklehof nach 1955 steht hier beispielhaft auch für viele andere freie Schulen, deren Reformvorschläge daran scheiterten, daß die Kultusverwaltungen die in Art. 7 Grundgesetz garantierte Gleichwertigkeit des Lehrplans in Gleichartigkeit umdeuteten und damit zugleich das öffentliche Schulwesen um diskutable Modellversuche brachten.“

Man sieht daran, daß der verfassungsmäßig garantierte Freiheitsraum rein platonisch ist. Natürlich hätte die Schule unter Verzicht auf die Vorteile des Berechtigungswesens pädagogisch tun und lassen können, was sie selbst für richtig hielt. Aber das hätte bedeutet, daß sie ihre Schüler de facto zur Hochschulreife ausbildet, ohne daß man sie de jure anerkennt, d.h. daß es selbst begabten

Schülern nicht möglich gewesen wäre, in weiterführende Bildungsinstitutionen hineinzukommen.

Noch viel krasser zeigt das das Beispiel derjenigen Schulen Deutschlands, die von der verfassungsmäßigen Lehrzielfreiheit wirklich Gebrauch gemacht haben, ohne sich von vornherein im Rahmen des Berechtigungswesens zu halten. Ich meine die Waldorfschulen. Im Rahmen des Berechtigungswesens ist es nie honoriert worden, daß das, was diese Schulen und ihre Schüler leisten, demjenigen gleichwertig ist, was die staatlichen Schulen und deren Schüler erreichen. Auch die Kultusministerien wagen nicht, die Gleichwertigkeit zu bestreiten, denn da das Grundgesetz sie zur Voraussetzung der Lehrzielfreiheit macht, müßten sie diese Schulen schon längst verboten haben, wenn sie diesen Standpunkt einnehmen wollten. Sie unterdrücken und diskriminieren diese unangenehme pädagogische Konkurrenz, indem sie es diesen Schulen mit den Mitteln des Berechtigungswesens schwermachen, ihre Schüler in die weiterführenden Bildungsstätten zu entsenden. Es ist erstaunlich, daß die Waldorfschulen Schüler haben, obwohl der Erwerb von Berechtigungen nicht danach bemessen wird, ob diese Schüler gute Waldorfschüler sind, sondern danach, ob sie gleichzeitig auch gute Staatschüler sind. Ein Waldorfschüler erhält das Abitur oder eine andere Berechtigung nicht schon dann, wenn er die Schulzeit im Sinne des Waldorflehrplanes erfolgreich bewältigt hat, sondern nur dann, wenn er gleichzeitig auch die Ziele des völlig konträren staatlichen Lehrplans erreicht hat. Einen größeren Gegensatz als den zwischen der Pädagogik der staatlichen Schulen und der Waldorfpädagogik kann man sich gar nicht vorstellen. Er ist weit größer als der Gegensatz zwischen der bisherigen staatlichen Pädagogik und all dem, was die moderne Bildungsplanung an Gesamtschulen vorsieht. Die Waldorfschulen sind auch Gesamtschulen, aber — ich sage das jetzt, ohne daß darin eine Wertung liegen soll — sie sind noch konsequenter Gesamtschulen, als es die staatlicherseits geplanten Gesamtschulen bisher sind. Denn die Waldorfschulen haben in der Erkenntnis, daß jede Form der Leistungsauslese auch stets eine soziale Auslese ist, auf das Ausleseprinzip restlos verzichtet. Das Grundmotiv der Gesamtschule ist das soziale Motiv, das Motiv der sozialen Koedukation. Es ist pädagogisch nur realisierbar, wenn man die Bevorzugung einzelner Begabungsrichtungen durch ein Auslese- und Berechtigungswesen aufgibt und das Prinzip der pädagogischen Förderung aller Begabungsrichtungen uneingeschränkt zur Geltung bringt.

Obwohl es den Waldorfschulen und ihren Schülern verfassungsrechtlich garantiert ist, daß sie nicht nach den Lehrplänen der staatlichen Schulen unterrichten müssen, fällt es den Kultusministerien ungeheuer schwer, den Grundsatz zur Geltung kommen zu lassen, daß kein Schüler etwas geprüft werden darf, was er nicht unterrichtet wurde. Es wäre rechtswidrig, wenn man die Schüler eines Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasiums dem Abitur eines Humanistischen Gymnasiums unterwerfen würde. Die Waldorfschüler sollen

von Rechts wegen ebenso wenig nach den staatlichen Lehrplänen unterrichtet werden wie die Schüler eines Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasiums nach dem Lehrplan eines Humanistischen Gymnasiums. Aber die Ministerien scheuen sich vor der Entscheidung, die in einem solchen Falle nicht zu umgehen ist, nämlich der Entscheidung, ob das, was eine freie Schule als neue und andersartige Pädagogik macht, demjenigen irgendwie gleichwertig ist, was an den bestehenden staatlichen Schulen unterrichtet wird.

Es ist eine solche Feststellung selbstverständlich eine schwierige Feststellung. Es ist viel leichter, zwei Lehrpläne nebeneinander zu legen und abzuhaken, was in ihnen alles gleich ist, als sich die Frage vorzulegen, ob das einander nicht Gleichartige nicht wenigstens gleichwertig sei. Als einmal ein hoher Ministerialbeamter hierauf angesprochen wurde, räumte er ein, daß der Staat das Humanistische, das Naturwissenschaftliche, das Neusprachliche Gymnasium usw. als gleichwertig behandelt. Gegen das Ansinnen, hinsichtlich der Waldorfschulen eine entsprechende Gleichwertigkeitsfeststellung zu fällen, wehrte er sich im Tone der Verzweiflung: „Das sind ja alles Lehrpläne, die das Ministerium erlassen hat. Aber die Waldorfschule beansprucht, ihren Lehrplan unbeeinflusst vom Ministerium selber zu machen!“ Die Waldorfschulen nehmen sich also etwas heraus, was ein Kultusministerium unsicher machen muß: sie wollen ihren Lehrplan ganz allein machen und sich dabei nicht reinreden lassen; sie berufen sich schließlich auch noch auf die Verfassung und auf ihr dort garantiertes Recht auf freie Initiative. Kein Wunder, daß das, was dabei herauskommt, den staatlichen Lehrplänen nicht gleichartig ist, ja daß es denen, die die staatlichen Lehrpläne gemacht haben, auch ganz fremdartig ist, in der Regel sogar ein Ärgernis ist. Es widerspricht den pädagogischen Überzeugungen der Kultusministerien, die ihren pädagogischen Auffassungen in den staatlichen Lehrplänen Gestalt gegeben haben. Von daher wird es verständlich, daß sich diese Behörden den Forderungen der Waldorfschulen, zur Frage der Gleichwertigkeit der Waldorfpädagogik Stellung zu nehmen, immer zu entziehen versuchten, indem sie nichts taten, auf entsprechende Anträge möglichst nicht reagierten, die Sache verschleppten usw. Die Waldorfschulen sehen sich genötigt, die politische Unterstützung der Öffentlichkeit und des Landtags in Anspruch zu nehmen, um die Behörden zu veranlassen, die Entscheidung zu treffen, die ihnen die Verfassung auferlegt, ob das, was die Waldorfschulen tun, dem gleichwertig ist, was an staatlichen Gymnasien geleistet wird.

Ich habe dieses Beispiel gebracht, um zu zeigen, wie schwierig es ist, zwischen einer zentralen für das Ganze verantwortlichen Stelle und der freien Initiative – selbst wenn sie verfassungsrechtlich gesichert und garantiert ist – ein wirklich funktionsfähiges Wechselspiel zustandezubringen. Die Kraft, die die Waldorfschulen in diese systembedingten Auseinandersetzungen um die Berechtigungen für ihre Schüler (Abitur, mittlere Reife, Fachhochschulreife, Hauptschulabschluß usw.) investieren müssen, geht der pädagogischen Arbeit in den Schu-

len, insbesondere der Fortentwicklung der Waldorfpädagogik, verloren. Das sind ebenso unschätzbare Verluste wie die, die durch die Bildungswege entstehen, die viele Waldorfschüler gehen müssen, weil sie als solche im Rahmen des Berechtigungswesens diskriminiert werden. Daß trotzdem bei den Waldorfschulen schon die ersten Klassen überfüllt sind und daß es kaum noch möglich ist, dort Kinder unterzubringen, liegt nur daran, daß diese Schulen sich im Leben bewährt haben, d.h. daß ihre Schüler im Leben erfolgreich gewesen sind, obwohl sie keine Berechtigungen hatten. Die Formen, in denen bisher an den Waldorfschulen Berechtigungen (z.B. das Abitur) erworben werden, sind für Schüler und Lehrer belastende Kompromißformen, die dazu führen, daß bei weitem nicht so viele Schüler, wie es von der Begabung und der Leistung her eigentlich gerechtfertigt wäre, die ihnen zustehenden Berechtigungen erwerben können, sondern immer nur die besseren Schüler. In eindringlicher Weise bestätigt das eine Untersuchung der Wuppertaler Waldorfschule, die der Frage nachgeht, was aus denjenigen Schülern geworden ist, die die Schule ohne Abitur verlassen haben. Die Waldorfschulen waren selbst überrascht, wieviele von diesen Schülern inzwischen an Universitäten studierten oder ihr Studium schon abgeschlossen hatten. Sie hatten auf dem zweiten Bildungsweg meistens in relativ kurzer Zeit doch noch die Hochschulreife erworben. Schüler, bei denen es die Schule kaum noch für möglich gehalten hatte, hatten offenbar noch derartige Leistungsreserven und so gute allgemeine Voraussetzungen, daß es für sie keine unüberwindliche Schwierigkeit war, doch noch in eine Hochschulausbildung hineinzukommen. Aber das demonstriert nur, wie stark die systembedingte Diskriminierung einer freien Initiative in unserem gegenwärtigen Bildungssystem ist.

Auch durch den Strukturplan des Bildungsrates wird die Situation nicht besser werden. Der Bildungsrat sieht vor, daß die freien Schulen sich an die staatlichen Curricula halten sollen, wenn sie an dem Berechtigungswesen irgendwie teilhaben wollen. Er fügt ganz großzügig hinzu, es könne natürlich jeder jede Pädagogik machen, aber dafür dürften dann keine Berechtigungen verliehen werden. Er tut so, als wüßte er nicht, daß so etwas einfach lebensfremd ist. Als Kompensation für die pädagogische Unfreiheit bietet er den freien Schulen die Beteiligung an der Ausarbeitung der zentralen Curricula, denen auch sie unterworfen sein sollen, an. Er findet dafür die schöne hochgestochene Formulierung, die freien Schulen sollten ihre Freiheit mit der staatlichen Planung dadurch sinnvoll verbinden, daß sie an dieser staatlichen Planung mitwirken. Das sind in meinen Augen Perversionen des Begriffs von Initiative und Teilhabe, wie man sie sich schlimmer kaum noch vorstellen kann. Insbesondere, wenn man ein wenig Ahnung davon hat, wie solche Planungsprozesse verlaufen, weiß man, wie illusionär die Beteiligung von Lehrern, Eltern, Schülern, Privatschulvertretern und wer weiß noch welchen Verbänden an dem Aufstellen von solchen zentralen Plänen ist. Denn Gremien dieser Art — je größer sie werden, umso schwerfälliger

sind sie – können die sachliche Arbeit im Grunde schon nicht mehr selbst bewältigen, sondern sind auf eine Geschäftsstelle angewiesen, die Vorschläge unterbreitet und formuliert. Im günstigsten Falle kann ein solches Gremium der Geschäftsstelle noch selbst erarbeitete Richtlinien erteilen. Aber das ist meistens schon nicht mehr möglich, weil ein Gremium, das mehr als 20 bis 30 Personen umfaßt, in jedem Falle auch für die Ausarbeitung von Richtlinien auf Vorschläge der Geschäftsstelle angewiesen ist, so daß die tatsächliche Reformarbeit je größer das Gremium wird umso stärker von der Geschäftsstelle des Planungsgremiums abhängig ist. Das gilt umso mehr, je heterogener das Gremium zusammengesetzt ist, d.h. je entschiedener bei der Zusammensetzung des Gremiums der Versuch gemacht wurde, Vertreter der verschiedensten pädagogischen Richtungen in ihm zusammenzufassen. Die Heterogenität der Standpunkte und pädagogischen Ziele kann dann nur durch mühsame Kompromisse, für die die Bildungsplaner das beschönigende Wort „Konsensfindung“ geprägt haben, überwunden werden. Welcher Art diese Konsensfindung oft ist, dafür ist gerade dieses Wort ein typisches Beispiel: man sucht für eine Sache, die keiner so recht mag, eine schöne Formulierung, um die Gegensätze leichter zu überbrücken. Der in den sachlichen Gegensätzen weniger bewanderte Leser solcher Empfehlungen wird dadurch darüber hinweggetäuscht, daß oft in den wesentlichsten Fragen gar keine Übereinstimmung erzielt wurde und die Planungsempfehlungen in einem erschreckenden Umfange in sich inkonsequent sind. Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates ist dafür ein ganz typisches Beispiel. Konservative und Progressive können sich durch ihn bestätigt fühlen. Das bedeutet für die Praxis, daß aus einem solchen „Plan“ bei der politischen Realisierung noch alles gemacht werden kann. Die Politische Wissenschaft bezeichnet ein solches Übertünchen sachlicher Gegensätze durch Formulierungskompromisse als einen „dilatorischen Formelkompromiß“. Ich will damit dem Bildungsrat keinen Vorwurf machen, sondern nur darauf aufmerksam machen, daß ein solches Gremium, in dem die unterschiedlichsten Standpunkte repräsentiert sein sollen, entweder gar nichts oder zu wenig zustandebringt oder genötigt ist, die Unmöglichkeit einer wirklichen Einigung zu vertuschen. Wenn Sie die Fähigkeit haben, hinter euphemistischen Formulierungen den Kern der Probleme zu erkennen, dann können Sie sowohl im Strukturplan selbst als auch in einem Aufsatz von Helmut Becker, einem der engagiertesten Vertreter der Bildungsplanung in Deutschland, Mitglied des Bildungsrates, in der „Neuen Sammlung“, Heft 1/1971, in dem er über die Planungsarbeit des Bildungsrates aus dem Nähkästchen plaudert, alles bestätigt finden.

Die Entschädigung, die der Bildungsrat Schülern, Eltern, Lehrern, Privatschulen usw. für ihre Planunterworfenheit anbietet – die Beteiligung an der Planung – ist also viel eher eine Illusion als die Verwirklichung von Bürgerinitiative und echter Teilhabe im Bildungswesen. Aber das hat der Bildungsrat selber noch nicht gesehen und eingestanden, obwohl manche andere Schwie-

rigkeiten der Planung längst eingestanden worden sind. So stellt auch die Bundesregierung in ihrem Bildungsbericht die Frage — die sie nicht beantworten kann — wie die pädagogische Freiheit des Lehrers mit der zentralen Planung vereinbar sei. Den ganzen Ernst dieser Frage hat sie offenbar nicht erfaßt, denn sie ist nicht bereit, die zentrale Curriculum-Planung in Frage zu stellen.

An dieser Stelle möchte ich den bisherigen Gedankengang abbrechen. Wir können dies in der Diskussion noch fortführen. Ich möchte noch einige grundsätzliche Ausführungen machen, die allgemeineren Charakter haben. Initiative wäre im Bildungswesen in viel größerem Umfang möglich als in dem geplanten System, wenn man der einzelnen Schule wirklich Autonomie gewähren würde. Ich meine pädagogische Autonomie, nicht nur Autonomie in den äußeren Angelegenheiten der Schulverwaltung, also in den Fragen der Raum- und Bauplanung usw., sondern gerade auch in den zentralen pädagogischen Fragen. Der Bildungsrat spricht sehr nachdrücklich davon, daß für die künftige *Verwaltungsorganisation des Bildungswesens* zwei Tendenzen maßgebend sein sollen: einerseits die beschriebene Zentralisierung, andererseits eine stärkere Autonomie der einzelnen Schule. Der Bildungsrat beharrt darauf, daß diese beiden Dinge vereinbar seien. Nachdem aber durch die starke Zentralisierung gerade dasjenige, was der eigentliche Gegenstand der Schule ist, nämlich die Pädagogik, die Bestimmung der Lernziele, der Lernmethode und der ganzen Organisation des Lernens im weitesten Sinne — nachdem das stark vorgeformt wird durch die Curricula und durchgesetzt wird mit Hilfe des Prüfungs- und Berechtigungswesens, ist es völlig klar, daß sich die Autonomie der einzelnen Schule auf diese Fragen nicht erstrecken kann, sondern daß sie in ihrer Auswirkung abgedrängt wird auf all die Fragen, die um den pädagogischen Kern herumliegen.

Was bedeutet es, wenn die Schule in diesen Dingen Autonomie erhält, wenn sie z.B. über die Zweckmäßigkeit ihrer Bauten entscheiden kann? Was heißt denn zweckmäßig bauen? Im Schulbau heißt das: so bauen, daß die Pädagogik sinnvoll betrieben werden kann. Entsprechendes gilt für die anderen in die Autonomie der Schule fallenden Probleme. Die äußere Ordnung auf dem Schulhof, die Ordnung des Verhältnisses zur Elternschaft usw. — all diese Dinge müssen irgendwie auf das hin geordnet sein, was in der Schule als Pädagogik betrieben werden soll. All diese Dinge zweckmäßig so zu arrangieren, daß die staatlich vorgeschriebene Pädagogik recht erfolgreich ist, das ist der Autonomie der einzelnen Schule künftig überlassen, also einem Prozeß der Willensbildung zwischen Lehrerkollegium, Elternschaft und Schülerschaft anvertraut. Wie dieser Prozeß im einzelnen organisiert sein soll, dazu hat der Bildungsrat noch nicht viel gesagt. Er hat ein weiteres Gutachten angekündigt. Aber so viel ist schon erkennbar, daß es sich im Grunde um eine Hilfsfunktion gegenüber der zentralen Aufgabe der Schule, Pädagogik zu machen, handelt — daß es sich also im Endeffekt und als Ganzes gesehen dabei um nichts anderes handelt, als um die Freiheit zum pflichtgemäßen Gehorsam gegenüber den zentralen Curricula. Für

Eltern, Schüler und Lehrer ist der Zwang, die staatlichen Curricula zu erfüllen, unausweichlich, weil die Schüler nur dann eine Chance haben, die Berechtigung zur Weiterbildung in Fachschulen und Universitäten zu erhalten. Wie die Erfahrungen der freien Schulen zeigen, ist dieser Zwang so stark, daß eine Gefährdung der staatlichen Curricula und der zentralen Planungen im eigentlich pädagogischen Bereich durch die Autonomie der einzelnen Schule gar nicht eintreten kann. Man kann also zynisch feststellen, daß eine so begrenzte Autonomie eine recht harmlose Sache ist: Die zentrale Planung hat das Eigentliche der Schule fest im Griff.

Das gesteht der Bildungsrat in dieser Härte natürlich nicht ein. Aber anders kann man es gar nicht beschreiben. Es ist zu befürchten, daß die geplante Demokratisierung der Schule nur eine geringfügige Erweiterung desjenigen bringen wird, was in den staatlichen Schulen jetzt schon als Teilhabe der Eltern, Schüler und Lehrer an den Entscheidungen der Schule üblich ist. Die Lehrerkollegien, Elternbeiräte, Schülerräte und so weiter werden kaum neue Funktionen erhalten, jedenfalls keine wesentlichen entscheidenden Funktionen. Die vorsorglich installierten Systemzwänge eines noch weiter perfektionierten Berechtigungswesens werden sie sicher am Gängelband führen.

Eine wesentliche Änderung dieser Situation ist nur denkbar, wenn man der einzelnen Schule auch in den pädagogischen Fragen volle Autonomie gewährt und die Systemzwänge des Berechtigungswesens abbaut. Nur dann kann die einzelne Schule im pädagogischen Bereich Initiative entwickeln. Das bedeutet Verzicht auf staatliche Planung der Pädagogik. Allenfalls könnte eine staatliche Kontrolle gewisser Qualitätsstandards aufrechterhalten werden. Es wäre aber falsch, sich dazu sogenannter Mindestlehrpläne, Rahmenordnungen oder ähnlicher genereller Standardisierungen, die ein Mindestmaß gewährleisten sollen, zu bedienen. Denn ein wirklicher Mindestlehrplan würde zu wenig vorschreiben, um Gleichwertigkeit aller Schulen zu garantieren. Das Minimum wäre noch nicht gleichwertig. Und würde der Lehrplan über ein echtes Minimum hinaus angereichert, dann würde er schon wieder den pädagogischen Freiheitsraum viel zu stark einschränken. Rein psychologisch ist es ganz verständlich, politisch-psychologisch, daß solche Mindestlehrpläne immer sehr schnell aufgebläht werden und soweit perfektioniert werden, daß sie keinen wirklichen Spielraum mehr lassen.

Diese Probleme gibt es auch im Hochschulbereich, obwohl die Autonomie der Universitäten in den Fragen der wissenschaftlichen Lehre verfassungsrechtlich ebenso gesichert ist wie die Privatschulfreiheit. Der Wissenschaftsrat hat daher vorgeschlagen, die von der Kultusministerkonferenz erlassenen Rahmenprüfungsordnungen aufzuheben bzw. ihnen nur noch einen Empfehlungscharakter zuzumessen und für die Beurteilung der von den einzelnen Hochschulen entwickelten Diplomprüfungsordnungen eine zentrale Stelle zu schaffen, die lediglich zu prüfen hat, ob die von den Hochschulen vorgeschlagenen Diplomprüfungsordnungen einander „äquivalent“, d.h. gleichwertig sind. Diese Stelle

dürfte also niemals eine Prüfungsordnung deswegen ablehnen, weil sie von der Rahmenordnung abweicht; sie dürfte sich also nicht auf eine Gleichartigkeitskontrolle beschränken. Damit wäre das Initiativrecht der Basis gesichert, das Recht, es einmal völlig anders zu machen, als es alle anderen Hochschulen tun. Die zentrale Stelle hätte nur das Recht, festzustellen, ob das Neue dem Bisherigen, schon Bestehenden gleichwertig ist oder nicht. Die Kultusminister haben sich leider auf dieses Modell nicht eingelassen. Man kann nur vermuten, daß ihnen die Gleichwertigkeitsfeststellungen als zu schwierig erschienen sind. Die Rektorenkonferenz konnte den Kultusministern lediglich eine Experimentalklausel in den Rahmenprüfungsordnungen abringen. Das bedeutet, daß nicht einfach jede Hochschule mit neuen Studien- und Prüfungsordnungen experimentieren darf, sondern daß zunächst einmal geprüft wird, ob das Experiment überhaupt zugelassen wird. Damit wird natürlich die Initiative zu Studien- und Prüfungsreformen keineswegs angeregt, sondern sinnlos erschwert. Und für den, der das durchschaut, klingt es wie Hohn und Spott, daß die Kultusminister den Hochschulen Vorwürfe machen, sie brächten die Studienreform nicht in Gang. Vielfach ist sogar schon der Ruf zu hören, der Staat solle den dazu unfähigen Hochschulen die Studienreform künftig nicht mehr überlassen, sondern sie selbst in die Hand nehmen. Leider ist unsere kulturpolitische Öffentlichkeit derart unaufgeklärt, daß sie diese Widersprüche nicht durchschaut.

Würden wir der einzelnen Schule pädagogische Autonomie zusprechen, dann würde eine Fülle von weiteren Problemen auftreten, die ich jetzt nur stichwortartig andeuten kann. — Pädagogische Autonomie einer Schule ist in erster Linie und rein de facto auf Grund des fachlichen Schwergewichtes eine Autonomie des Lehrerkollegiums. Die Lehrerkollegien der Schulen wären in der Lage, eigene Konzeptionen zu entwickeln. Diese Chance kann nur genutzt werden, wenn die Lehrerkollegien sich frei zusammenfinden können und nicht mehr vom Staat beliebig nach irgendwelchen Lehrer-Verteilungsgesichtspunkten zusammengestellt werden. Die freie Kollegiumsbildung ist eine notwendige Basis einer geistigen Kooperation in pädagogischen Fragen. Es geht nicht, daß in einer Schule jeder Lehrer macht, was er für richtig hält. Es muß innerhalb eines Lehrerkollegiums ein Konsens über den einzuhaltenden Lehrplan vorhanden sein. Diesen Konsens zu bilden, ist im geistigen Bereich immer eine schwierige Sache, ein langwieriger Prozeß, der auch von einer Fülle menschlicher Voraussetzungen abhängig ist. Das Recht der Lehrerkollegien, sich selbst zu konstituieren, ist daher entscheidend für die Funktionsfähigkeit der pädagogischen Autonomie.

Wäre der Prozeß der Bildung pädagogisch homogener Lehrerkollegien erst einmal in Gang gekommen, dann würden sie sofort Schwierigkeiten mit der Elternschaft bekommen. Die staatlichen Schulen versorgen heute in aller Regel einen ganz bestimmten Schulbezirk, d.h. sie haben alle Kinder eines bestimmten Bezirks und damit auch alle Eltern eines bestimmten Bezirks. Wenn eine solche

Schule eine relativ progressive Pädagogik machen wollte, dann müßte sie damit rechnen, daß alle konservativen Eltern dagegen aufstehen würden. Es ist natürlich genauso der umgekehrte Fall denkbar, daß ein Lehrerkollegium sich auf relativ konservative Konzepte einschwört, und daß dann die progressiven Eltern diese Schule stürmen und ihre Mitbestimmungsrechte dazu benutzen, dauernd Unruhe in diese Schule hineinzutragen und die Lehrer zu drangsaliieren, sie sollten doch auch einmal in Richtung Gesamtschule wenigstens ein Versüchle machen usw. In solchen Schulen würden sich also stets Minderheiten durch Mehrheiten überfahren fühlen.

Die Eltern könnten natürlich aus dem Schulbezirk auswandern, also in einen Schulbezirk ziehen, dessen Schule ihren pädagogischen Vorstellungen entspricht. In den allermeisten Fällen dürfte es jedoch völlig ausreichen, wenn die Schulen den Monopolcharakter im Schulbezirk dadurch verlieren würden, daß der Schulbezirk aufgehoben und den Eltern die Möglichkeit gegeben wird, sich unter den am Ort vorhandenen Schulen diejenige auszusuchen, die ihren pädagogischen Vorstellungen entspricht. Andere Möglichkeiten sehe ich nicht, um zu einer pädagogischen Befriedung zu kommen. Insbesondere würde jede Form eines rechtlichen Minderheitenschutzes in der Schule den Staat praktisch wieder hinter sich herziehen. Dann müßte der Staat wieder pädagogische Konflikte entscheiden und anordnen, wie es pädagogisch gemacht wird. Er könnte dies nur auf der Basis der pädagogischen Einheitlichkeit aller Schulen erfolgreich versuchen. Pädagogische Sonderwünsche ließen sich nur damit abwehren, daß es eben so und so gemacht werden müsse, damit die Einheitlichkeit gewahrt bliebe. Leider ist das in Deutschland ein Argument, das sich immer wieder gegen alle Sachargumente durchsetzt.

Die Konsequenz der Autonomie und der Aufhebung der Schulbezirke wäre eine Differenzierung der Schulen und die Chance für Lehrer und Eltern, Schulen einer pädagogischen Prägung zu finden, die ihren Vorstellungen relativ am besten entspricht. Damit wäre auch ein Wettbewerb der Schulen untereinander um die Schüler angelegt, ein Wettbewerb, der nur funktionieren könnte, wenn die Lehrerkollegien irgendwie daran interessiert würden, eine gewisse optimale Schülerzahl überhaupt zu erreichen. Das verständliche Interesse der Lehrer, nur wenige Schüler unterrichten zu müssen, müßte durch die Institutionalisierung eines gegenteiligen Interesses überwunden werden, damit sie sich nicht freuen, wenn allzu viele Schüler in die Nachbarschulen gehen. Die Schaffung von Autonomie im Bildungswesen müßte also eine Kette weiterer Veränderungen zur Folge haben. Sie würde zu einem völligen Systemwandel führen. Ich könnte die Funktionsfähigkeit eines solchen Systems im einzelnen schildern. Ich könnte vor allen Dingen diese Kette noch ein ganzes Ende verlängern. Das möchte ich aber im Moment nicht tun. Es genügt, in aller Kraßheit gegenübergestellt zu haben, was es heißt, staatliche oder freie Initiative im Bildungswesen zu haben.

Es ist selbstverständlich möglich, auf dem Wege der Transformation der bestehenden Bildungsorganisation in eine neue, in der die Autonomie der einzelnen Schule das konstituierende Element ist, zunächst nach wenigen Schritten stehenzubleiben. Man könnte den staatlichen Schulen wenigstens etwas mehr Autonomie in pädagogischen Fragen geben. Aber man sollte sich davor hüten, dadurch gesellschaftliche Freiräume zu schaffen, in denen kein Zwang besteht, pädagogisch wirklich etwas zu leisten¹. Die dringendste Erfolgsvoraussetzung einer Politik, die den einzelnen Schulen pädagogische Autonomie gewährt, ist es, zugleich die notwendige gesellschaftliche Kontrolle darüber zu institutionalisieren, was in diesen Schulen geschieht. Das wirkungsvollste Instrument solcher gesellschaftlicher Kontrolle wäre – um es noch einmal zu sagen – ein echter pädagogischer Wettbewerb der Schulen untereinander um die Schüler. Genauso wie es mehr oder weniger Autonomie der einzelnen Schule geben kann, kann es mehr oder weniger Wettbewerb zwischen den Schulen geben. Voll funktionsfähig können beide nur auf einem langen Weg der Transformation der Organisation des Bildungswesens werden. Insbesondere setzen beide eine völlige Umformung des Berechtigungswesens oder gar die Abschaffung des Berechtigungswesens voraus. Außerdem müssen die einzelnen Schulen auch finanziell autonom werden, d.h. einklagbare Rechtsansprüche gegen den Staat auf Finanzzuweisung nach Maßgabe ihrer Schülerzahl besitzen.

Zum Problem der Teilhabe habe ich bisher schon ausgeführt, wie sie sich der Bildungsrat vorstellt. In einem stärker autonomen Schulwesen gäbe es ganz neue Möglichkeiten des Engagements für Lehrer, Eltern und Schüler. In dem Maße, wie das Lehrerkollegium pädagogisch befreit wird, d.h. die Freiheit zur pädagogischen Initiative hat, in demselben Maße wird das pädagogische Gespräch zwischen Schülern und Lehrern und zwischen Eltern und Lehrern erst wirklich sinnvoll – weil nämlich die Frucht dieses Gespräches wirklich sein kann, daß man etwas ändert, daß man die bisherigen Verhältnisse umgestaltet. Gespräche über die pädagogischen Ziele der Schule sind ja völlig fruchtlos und für Lehrer und Eltern frustrierend, wenn man zwar erkennen darf, daß es so wie bisher nicht bleiben kann, aber im Nachsatz sofort feststellen muß, daß sich die Situation gar nicht ändern läßt, weil sie staatlich vorgeschrieben wird.

Die Möglichkeit einer viel stärkeren Einbeziehung der Elternschaft in die Schule hinein, eines pädagogischen Gespräches zwischen Eltern und Lehrern – diese Möglichkeit ist nur gegeben, wenn die Schule in pädagogischen Fragen wirklich autonom ist. In dem Maße, wie zwischen Schulen Wettbewerb auftritt, würde es für die Lehrerschaft auch eine Notwendigkeit werden, ihre Pädagogik der Elternschaft verständlich zu machen, also die Elternschaft ins pädagogische Gespräch zu ziehen. Die Möglichkeit, die Eltern an den pädagogischen Grund-

1) Vgl. meine Ausführungen zur notwendigen Interdependenz von „Autonomie und Wettbewerb“ der Universitäten in Fragen der Freiheit, Heft 85, Seiten 54 f.

satzentscheidungen irgendwie zu beteiligen, würde andererseits auch die Elternschaft für diese Fragen engagieren. Die sichtbaren pädagogischen Alternativen an einem Ort in Gestalt verschiedener Schulen würde bei den Eltern ohnehin schon das Interesse für die pädagogischen Grundfragen außerordentlich anregen; es würde die Abstumpfung, die in nun beinahe hundertjahrelanger Staatsschulzeit und Einheitspädagogik eingetreten ist, langsam überwunden werden können. So etwas ist nicht von einem Tag auf den anderen zu erreichen, wird sich aber doch innerhalb weniger Jahre und Jahrzehnte entwickeln. Schon lange ist bekannt, daß eine sinnvolle Schulpädagogik gerade für die Kinder bildungsferner Bevölkerungsschichten eine enge Kooperation mit dem Elternhaus voraussetzt. Die Erkenntnis, daß eine solche Kooperation nur in autonomen Schulen, die für ihre Existenz und für ihre Pädagogik selbst verantwortlich sind und dafür werben müssen, erreichbar ist, muß sich noch durchsetzen. Die Erfahrung der freien Schule besonderer pädagogischer Prägung beweist, daß im pädagogischen Wettbewerb ein Engagement und ein Zusammenschluß der Elternschaft, der Lehrerschaft und der Schülerschaft nach und nach zustandekommen, die sich pädagogisch nur fruchtbar auswirken können².

Zum Schluß noch ein Wort zum Entwicklungsstand des bildungspolitischen Bewußtseins unserer Zeit hinsichtlich der hier diskutierten Fragen. Ich habe Ihnen die bestehende, die vom Bildungsrat für die Zukunft geplante und eine ganz andere Ordnung des Bildungswesens in Bruchstücken vorgeführt. Es ist meines Erachtens das Hauptproblem der deutschen Bildungspolitik, daß diese Alternativen im einzelnen leider nicht sozialwissenschaftlich untersucht worden sind³. Wir haben noch keine Sozialwissenschaft der Kultur, die in der Lage wäre, ähnlich wie die Wirtschaftswissenschaft oder die Staatswissenschaft, klare Ordnungsalternativen aufzuzeigen, die die Grundlage einer Meinungsbildung sein könnten. Da es an wissenschaftlichen Untersuchungen fehlt, leben wir im bildungspolitischen Raum einerseits von Traditionen und andererseits von ziemlich unreflektierten Meinungen darüber, was für die Zukunft getan werden sollte. Es ist erschütternd, im Bildungsbericht der Bundesregierung die Selbstsicherheit festzustellen, mit der dort ausgeschlossen wird, daß freie Initiative in diesem Bereich zu wesentlichen Veränderungen führen könnte, — daß sie überhaupt ein wesentliches Ordnungselement sein könnte. Mit einer unwahrscheinlichen Selbstsicherheit wird behauptet, die zentrale Planung und Verwaltung des Bildungswesens sei die einzige Alternative der Zukunft und in der gegenwärtigen Situation völlig unumgänglich. Das ist umso erschütternder, als im

2) Vgl. die Interessenanalyse in meinem Tagungsbericht „Mitbestimmung in Bildungsinstitutionen“ in Fragen der Freiheit, Heft 85, Seiten 50 ff.

3) Vgl. meine Begründung der Notwendigkeit einer sozialwissenschaftlichen Klärung der Frage „Zentrale Planung oder Wettbewerb im Bildungswesen?“ in Fragen der Freiheit, Heft 84, Seiten 29 ff.

selben Atemzug, in demselben Papier nachdrücklich festgestellt wird, daß alle Grundlagen, die man nach modernem Verständnis für eine rationale Planung in einem so großen gesellschaftlichen Bereich wie dem des Bildungswesens brauchen würde, gänzlich fehlen. Es fehlen nicht nur ausgebildete Bildungsplaner, es fehlen auch die grundsätzlichen Vorstellungen für die Modelle, nach denen das künftige Bildungswesen gestaltet werden könnte; es fehlen die Curricula, es fehlen die simpelsten statistischen Angaben. Alles das gesteht derselbe Bildungsbericht unumwunden ein. Das ist im Grunde eine Bankrotterklärung der Möglichkeit, diesen Bereich in absehbarer Zeit staatlich zu planen.

Trotzdem besteht die Absicht, diesen Versuch zu unternehmen. Ich bin überzeugt, daß wir im Bildungswesen das erleben werden, was die östlichen Staaten mit ihrer Wirtschaftsplanung erleben: Man plant einfach darauf los, denn man ist politisch gezwungen, sehr schnell irgendwelche Ergebnisse vorzulegen. Die Dinge werden übers Knie gebrochen, indem völlig unausgereifte Pläne für verbindlich erklärt und durchgeführt werden. Alles muß sich dann nach diesen mehr als vorläufigen, unvollständigen Plänen richten. Wenn sich dann die Fehler zeigen, wird das mit der noch unterentwickelten Planungsmethodik entschuldigt und versprochen, die Planungsmethode zu verbessern. Jedem neuen Plan folgt in kurzer Zeit der nächste, der natürlich immer noch erhebliche Planungsmängel aufweist. Die Statistik genügt immer noch nicht. Die Computer sind noch nicht richtig programmiert. Man hat noch nicht das ausgebildete Personal, die Spezialisten, die so etwas können. Aber was man hat, das ist heute schon sicher. Man hat heute schon die Ausrede für das Versagen der Bildungsplanung in den nächsten Jahrzehnten. Politisch ist diese fatale Situation leider ohne Konsequenzen. Das deutsche Vertrauen in die Leistungsfähigkeit des Obrigkeitsstaates und seiner Planung ist noch ungebrochen. Unsere Mitbürger haben die Bildungschancen noch nicht entdeckt, die sie sich durch eigene Initiative und unmittelbare Teilhabe erschließen könnten.

Aus der anschließenden Diskussion:

Es wird eine Frage zum Zensuren- und Versetzungssystem gestellt. *Behrens:* Um das noch ein wenig fortzuführen: Das Zensuren- und Versetzungssystem in unseren Schulen ist vom rein rechtlichen Standpunkt her gesehen eine recht merkwürdige Sache. Auch die Berechtigungen wie das Abitur muß man in diesem Zusammenhang sehen. Das Abitur ist ja nur die Versetzung von der Schule an die Universität, gewissermaßen eine große Versetzungsentscheidung. Rechtlich besteht insoweit kein wesentlicher Unterschied. Die Versetzungen sind ein konstitutives Element des ganzen Systems unseres Schulwesens. — Die Verteilung von Sozialchancen auf Grund schulischer Leistungen macht Unmündige,

die Schüler in unseren Schulen, für ihr eigenes Verhalten, nämlich ihr Lernverhalten, ihr Leistungsvermögen, in einer Art und Weise verantwortlich, — mit Konsequenzen für das ganze Leben! — die weit über das hinausgeht, was unsere Rechtsordnung sonst Unmündigen an Verantwortung für ihr eigenes Tun auferlegt. Die Rechtsordnung kennt gestaffelte Mündigkeitsstufen verschiedenster Art. Bis zum 7. Lebensjahr ist jeder Mensch völlig geschäftsunfähig, zwischen dem 7. und 21. Jahre ist er beschränkt geschäftsfähig. Mit anderen Altersstufen tritt schrittweise die Religionsmündigkeit ein. Mit 18 Jahren tritt die volle Haftung für Schadenersatz aus unerlaubter Handlung ein. Auch im Strafrecht haben wir differenzierte Stufen; das sogenannte Jugendstrafrecht kann noch über das 21. Lebensjahr hinaus angewendet werden. In all diesen Fällen hat sich der Gesetzgeber genau überlegt, von welchem Alter an er dem jungen Menschen welche Verantwortung zumessen kann. Im ganzen Bereich des Schulwesens aber werden wirklich lebensentscheidende Urteile auf Grund des eigenen Verhaltens über den Schüler getroffen. Er wird für seine Leistungen, seine Lernleistungen, in einem Maße verantwortlich gemacht, das weit über das hinausgeht, was einem jungen Menschen an Verantwortung für das eigene Tun zugemutet werden kann. Vor dem 18. Lebensjahr kann der Schüler die lebensentscheidenden Konsequenzen seines eigenen schulischen Verhaltens gar nicht in vollem Maße überschauen, geschweige denn nach seinen Einsichten handeln, d.h. vor dem 18. Lebensjahr ist eigentlich immer eine gewisse Unzurechnungsfähigkeit bzw. stark verminderte Zurechnungsfähigkeit gegeben, so daß es rechtlich gesehen eine Barbarei ist, durch das Versetzungssystem soziale Chancen, Ausbildungs- und Berufschancen von den Leistungen unmündiger Schüler abhängig zu machen. Ich möchte mit diesem rechtlichen Plädoyer aus den Grundlagen unserer Rechtsordnung heraus vor allem jenen progressiven Pädagogen Mut machen, die einen ihrer größten Feinde in der Rechtsordnung sehen. Vom Gesichtspunkt des Mündigwerdens des Schülers her kann in der Schule überhaupt nur — mit völliger Ausschließlichkeit! — das Prinzip der Förderung gelten; das Prinzip der Auslese muß aus der Schulzeit völlig eliminiert werden.

Ein Teilnehmer weist auf den Widerspruch zwischen dem Berechtigungswesen und dem Vorhaben hin, sich dem einzelnen Schüler in der Gesamtschule individuell zuzuwenden.

Behrens: Daß das Prinzip der Förderung absoluten Vorrang vor dem Prinzip der Auslese erhalten müßte, ist in deutsche Studienratshirne auf absehbare Zeit nicht hineinzubringen. Deswegen wird für die Gesamtschule mit dem Argument geworben, sie sei die beste Leistungsschule aller Zeiten. Die Entwicklung der Gesamtschulen in Schweden und in England hat aber gezeigt, daß der Leistungsdruck unter dem sozialen Druck der Umwelt in den Gesamtschulen nach und nach abgebaut wird. Aber auch in diesen Ländern stand die Leistungs differenzierung zunächst im Vordergrund. Bei uns wurde das Schlagwort von der „demokratischen Leistungsschule“ geprägt. Damit werden schwerwiegende Konflikte

angelegt. Eine Prognose über die zukünftige Entwicklung kann man eigentlich nur insoweit stellen, als man sagen muß, daß sehr viel davon abhängen wird, wie sich das Bewußtsein über diese Fragen entwickelt. Das kann man im Moment noch nicht abschätzen. Es gibt schon viele Stellen in der Literatur, die die Probleme des Prüfungs- und Berechtigungswesens recht klar durchschauen. Es entspricht auch den sozialen Grundintentionen in unserer Zeit, das Prinzip der Förderung in der Schule stärker zur Geltung zu bringen als das der Auslese. Vorerst kann man aber nur eines mit Sicherheit sagen: Jede wirtschaftliche Rezession wird das Prinzip der Auslese in den Schulen entscheidend stärken. Denn dann wird für den Einzelnen die Qualifizierung durch den Erwerb von Berechtigungen wieder außerordentlich wichtig. Er wird dadurch ein Markenartikel auf dem Arbeitsmarkt. Der Leistungsdruck seitens der Eltern auf die Schüler, der in den letzten Jahren stark zurückgegangen ist, wird dann wieder sehr zunehmen. Das ist das eine. Andererseits ist es fraglich, wie lange die Initiative aus der Schulpupille anhalten wird, die das Berechtigungswesen und den damit verbundenen Druck der Lehrer auf die Schüler angreift. Wenn sich diese Initiative verschärft, kann das vom Bildungsrat geplante System in völliger Funktionsunfähigkeit und totalem Chaos enden, weil die Schülerschaft mit Recht das Gefühl haben wird, hier total manipuliert zu werden. Es wird Unruhen geben in den Schulen, und die konservativen Politiker werden dazu neigen, mit dem Polizeiknüppel dazwischenzuschlagen.

Prof. Horst Rumpf: Ich möchte zum Referat von Herrn Behrens etwas anmerken und eine optimistischere Interpretation der Pläne des Bildungsrates geben. Ich bedaure es eigentlich ein bißchen, daß Sie über die Curricula so wenig gesagt haben. Für meinen Begriff haben Sie etwas zu wenig differenziert zwischen den Lehr- und Lernzielen einerseits und den Wegen, auf denen diese Ziele verwirklicht werden, andererseits. Ich könnte mir folgende Lösung vorstellen, von der ich natürlich nicht weiß, ob sie durchkommt. Wenn die Zielregion von Schule einigermaßen deutlich umrissen wird, wenn also gesagt wird, welche Kompetenz in der englischen Sprache oder in der Mathematik am Ende eines Schuldurchlaufs von den Schülern erreicht sein muß, und wenn vielleicht darüber hinaus verschiedene Zielgruppen als äquivalent nebeneinandergestellt werden, was stünde dann entgegen, die Wege freizugeben, auf denen die Schulen diese Ziele erreichen? Man könnte ihnen einige Hilfen geben und Vorschläge machen. Aber die bisherige bürokratische Schule, die alles bis in Detail regelt: die Stundenzahl, die Größe der Klassen, die Disziplinarmaßnahmen und Kontrollmaßnahmen, die Anzahl der Klassenarbeiten – diese einigermaßen idiotische bürokratische Fernsteuerung der didaktischen Feinstruktur des Schulalltags wäre überflüssig. Das ist die Hoffnung verschiedener progressiver Bildungsplaner, die nicht alles ersticken wollen. Wenn wir endlich wissen, was wir genau wollen – und bisher wissen wir noch nicht genau, was wir wollen – dann können wir den Schulen sagen: Wie Ihr das erreicht, das ist Eure Sache, da könnt und müßt Ihr Einfälle haben. Ob

Ihr die Schüler nach Hause schickt oder sonst etwas macht, ist völlig egal, wenn Ihr nur meint und es auch zeigen könnt, daß Ihr mehr beiträgt zum Lernziel – dann soll es gut sein. Also eine nicht technokratische Präzisierung der Zielregion und eine Freigabe des Weges. Das scheint mir eine Chance zu sein, für die zu kämpfen sich vielleicht lohnt. – Ob nicht in den Vorschlägen des Bildungsrates, wenn man sie präzise kennt, diese Unterscheidung drinnen ist und damit die Wege und die Initiative, wie die Ziele erreicht werden können, freigegeben werden soll, das ist meine Frage an Herrn Behrens!

Behrens: Die Schwierigkeiten sind ganz verschiedene. Zunächst einmal würde eine solche Konzeption, wie Sie sie vorgetragen haben, voraussetzen, daß alle Berechtigungsprüfungen rein punktuelle Prüfungen am Ende der Schulzeit sind. Aber diese punktuellen Prüfungen sind ja auch eines der Hauptangriffsziele, weil deren Zufälligkeitscharakter allzu offensichtlich ist. In den modernen Curriculum-Vorstellungen und in den Empfehlungen des Bildungsrates zu den Sekundarschulabschlüssen ist deshalb vorgesehen, diese punktuellen Prüfungen aufzulösen und während der Schulzeit zu bestimmten Terminen ganz bestimmte Dinge abzuprüfen. Bei diesen Zwischenprüfungen soll der Schüler Punkte erwerben, die dann für das Schlußzeugnis aufaddiert werden. Das setzt aber lauter Zwischenziele voraus, so daß nicht nur das Gesamtziel sondern auch die Zwischenziele exakt definiert werden müssen, und das bedeutet, daß der Weg zum Gesamtziel praktisch im einzelnen vorgeschrieben wird.

Eine weitere Schwierigkeit ist die, daß es wohl nach wie vor unbestritten ist, daß sich nicht alle Lernziele genau präzisieren lassen. Nehmen wir das Beispiel der Fremdsprachen. Der Schwierigkeitsgrad von Diktaten ist nicht leicht zu definieren. Noch schwieriger wird es mit Nacherzählungen, um von den Problemen der Beurteilung der Aussprache eines Schülers oder gar seiner Fähigkeit, selbständige Sätze zu bilden und sich in der fremden Sprache auszudrücken, ganz zu schweigen. Es ist außerordentlich schwer, solche Lernziele so präzise zu beschreiben, daß man einem vernünftigen Anspruch auf Gleichbehandlung aller Schüler gerecht werden und darauf Lebensentscheidungen stützen kann, die auch wirklich nachprüfbar sind. Exaktheit der Lernziele ist die Grundlage der Vorhersehbarkeit der Prüfungsanforderungen und der Nachprüfbarkeit von Prüfungsergebnissen. Daß im mündlichen Abitur heute noch Sprachkenntnisse in 10 Minuten abgeprüft werden, steht in gar keiner Relation zu der Bedeutung, die die darauf gestützte Entscheidung für den Lebensweg des Schülers haben kann. Sicher gäbe es heute Sprachanalysemethoden, mit denen die Aussprache, der Wortschatz usw. mit wissenschaftlicher Gründlichkeit fixiert werden könnten. Aber es ist jedem deutlich, daß ein solcher Aufwand nicht bei jedem Schüler getrieben werden kann. Man kann nicht über die Leistung jedes Schülers in jedem Fach eine ganze Doktorarbeit machen. Deshalb bin ich durchaus skeptisch gegenüber dem Modell, die Lernziele zentral zu fixieren und die Wege dahin freizulassen.

Im übrigen habe ich Zweifel an der Richtigkeit der Fixierung von Lernzielen überhaupt. Denn die Anforderungen im Leben, denen die Schüler später unterworfen werden, sind doch außerordentlich vielfältig, und ich vermag nicht einzusehen, weshalb man das, was in der Schule gelernt wird, in irgendeiner Weise standardisieren soll. Das Wesentliche ist doch nur, daß jeder *eine* gute Schulausbildung erhält, und sei sie von der aller anderen völlig verschieden. Es wird schon jeder im weiteren Leben einen Platz finden, wo er das, was er gelernt hat, in irgendeiner Weise verwerten kann. Ich sehe keinerlei Notwendigkeit zu irgendwelchen Standardisierungen im geistigen Bereich. Es wäre nicht der geringste Schaden, wenn es beliebig viele, ganz verschiedenartige aber einigermaßen gleichwertige Lernziele geben würde.

Dr. Hermann Hummel: Ich möchte Herrn Dr. Rumpf dafür danken, daß er nicht hoch über das Detail hinweggeredet hat, wie das leider heute oft vorkommt — auch Eckhard Behrens hat es jetzt zum Schluß gemacht. Aber er muß sich entgegenhalten lassen, daß Prof. Rumpf seinerseits z.B. für den Englischunterricht mehrere Varianten ausdrücklich angeboten hat. So ist es auch an den schwedischen Gesamtschulen. Dort gibt es Variationen innerhalb der einzelnen Fächer. Die Äußerungen von Herrn Behrens sind richtig, wenn man die Arbeit des Seminars sozusagen als Epigone, als Nachkomme des deutschen Idealismus auffaßt Wenn man nicht so weit gehen will und der Auffassung ist, daß ein großer Teil der Menschen in Deutschland als Eltern und Schüler der Meinung sind, daß Lehren und Lernen doch ein tägliches Ringen ist und daß dabei Leistungen auch von sich selber und von den Schülern abgerungen werden müssen, dann sieht man doch, daß an den Hochschulen und davon ausgehend über die Lehrer und die Studenten an die Schüler genau die gegenläufige Tendenz vorhanden ist: nicht mehr lernen! Gemeinschaftsleistungen werden propagiert. Nichts ist von dieser gegenläufigen Tendenz erwähnt worden. An den aufgestuften Fachhochschulen wird keinerlei punktuelle Abschlußprüfung mehr stattfinden, und man muß annehmen, daß in zehn Jahren die heutigen Studenten als Lehrer in den Schulen nicht auf eine Abschaffung des Berechtigungswesens hinarbeiten, sondern auf seine Neutralisierung. Kollegen von mir an der Fachhochschule geben kein „ausreichend“ mehr, oder sie fordern die Studenten auf, die Arbeit noch einmal zu machen. Sie nivellieren bereits die Noten. Diese Tendenz muß man sehen. Kann man dann noch die seit nunmehr als zehn Jahren, seit Bestehen des Seminars, gepflegte Idee des Wettbewerbs, des Konkurrenzmodells — kann man das dann idealiter aufrechterhalten (angesichts der konservativ-beharrenden Beamtenschaft)?

Behrens: Dazu muß man schon etwas sagen! Der Standpunkt, daß nur durch das Berechtigungswesen die Leistungen in der Schule aufrechterhalten werden könnten, ist grenzenlos überholt. Man muß doch sehen, daß dieses ganze Berechtigungswesen künftig einfach nicht mehr funktionieren wird. Gott sei Dank! Es wird unter dem Druck der Straße zusammenbrechen. Die Pädagogen werden

sich etwas Neues einfallen lassen müssen, um die Schüler bei der Stange zu halten. Das ist das Wesentliche, worauf es ankommt. Es ist einfach nicht möglich, die bisherigen Formen aufrechtzuerhalten. Es nützt nichts, von der großen Zahl derjenigen Lehrer zu sprechen, die das nicht können und alles gegenteilige Bemühen als Idealismus aus dem 19. Jahrhundert abzuqualifizieren. Ich kann das nur als Realitätsferne bezeichnen, als wirkliche Realitätsferne von den heutigen Problemen! Ich kenne diese Argumente, die einem auf Schritt und Tritt aus dem konservativen Bereich entgegenkommen, in dem man sich wirklich nichts anderes vorstellen kann, als daß durch den Druck von staatlichen Stellen in der Schule Leistungen erzwungen werden.

Das, was von den Fachhochschulen geschildert worden ist, daß nämlich tatsächlich von der Praktizierung des Berechtigungswesens mehr und mehr Abstand genommen wird — das ist die Situation. Und in diese Situation wird das Schulwesen in den nächsten Jahren hineinkommen. Das Problem ist, daß das Berechtigungswesen trotzdem formell aufrechterhalten wird, daß nichts Neues an dessen Stelle tritt. Auf diese Weise kommt man tatsächlich in die Leistungslosigkeit hinein, in das einfache Gehenlassen. Das, was heute fällig ist, ist, daß neue Formen geschaffen werden, durch die das Bildungswesen wieder zu Leistungen angeregt wird. Mit der alten Methode des Drucks von oben ist das nicht mehr zu machen! Das ist ganz eindeutig und wird sich in den nächsten zehn bis fünfzehn Jahren mit aller Härte erweisen. Wir werden in ein Chaos hineinkommen, und wir werden nicht nur aus den Hochschulen sondern auch aus den Schulen die Polizei nicht mehr herauskriegen, solange wir konservative Bildungspolitiker behalten, die nicht in der Lage sind zu sehen, daß das Steuer wirklich herumgerissen werden muß und die alten Begriffe von Leistungsschule nicht mehr zu Leistungen in der Schule führen, sondern zu einem völligen Versagen und gegenseitigen Paralisieren der beteiligten Gruppen. Wir müssen Lehrer und Schüler völlig anders motivieren, als das in der Vergangenheit geschehen ist. Wir müssen das ganze Berechtigungswesen samt Zensuren- und Versetzungssystem erst einmal aus der Schule heraushaben. Wir bringen damit die meisten Lehrer in eine völlige Hilflosigkeit, weil sie sich bisher darauf gestützt haben, um die Schüler zu Leistungen zu bringen. Die Wenigen, die es auch auf andere Weise verstehen, bei den Schülern Interesse zu erregen und sie zum Lernen anzuregen, diese Wenigen werden natürlich Vorbild sein können. Aber ich weiß auch, daß sich von den 90 % der Lehrer, die sich bisher auf das Zensuren- und Versetzungssystem gestützt haben, um Leistungsdruck zu erzeugen, die Hälfte bestimmt nicht wird umstellen können auf eine andere Pädagogik. Auch das ist wahr. Aber die sozialen Verhältnisse und Entwicklungen unserer Zeit, insbesondere in der Jugend, werden das Berechtigungswesen vom Tisch wischen, und das Problem unserer Bildungspolitik ist nur, ob man rechtzeitig erkennt, wie die Alternativen auszusehen haben und realisiert werden können oder ob wir in ein Chaos hineinschlittern!

Nachwort und Merksatz

Große innenpolitische Unruhen werden in den letzten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts kaum noch wirtschaftliche Ursachen haben, sondern von den Universitäten und Schulen ausgehen. Denn die bildungspolitischen Fragen sind die am wenigsten durchschauten und deshalb die politisch am schwersten lösbaren sozialen Fragen des 20. Jahrhunderts.

Das Berechtigungswesen⁴ ist geistige Sklavenhalterei! Wenn Lehrer, Schüler und Studenten sich gegen das Berechtigungswesen auflehnen und Widerstand leisten, dann sind das die Sklavenaufstände in unserer bildungspolitisch noch nicht aufgeklärten Zeit.

4) Vgl. meine ordnungspolitische Kritik des Berechtigungswesens in Fragen der Freiheit, Heft 84, Seite 19–28.

Zur Krise der Universität

Ansätze zu ihrer Überwindung

Heinz Hartmut Vogel

Mit der Überfüllung der Universitäten durch den seit den 50er Jahren ständig anwachsenden Abiturientenzustrom kam es zur Dauerkrise an unseren Hochschulen. Zunächst schien darin nur das Versagen der Verwaltungsbükratie der Kultusministerien zutage zu treten, die es nicht vermochte, den ansteigenden und vorhersehbaren Bedarf an Ausbildungsplätzen rechtzeitig vor auszuplanen. Das Versagen der Kultusverwaltung hatte die Krise jedoch nur ausgelöst. Ihre Ursachen liegen tiefer.

Die Ministerialbürokratie als Planungsbehörde für das gesamte staatliche Bildungswesen kann sich in der Demokratie sogar darauf berufen, daß sie für den Ausbau, vor allem auch für die Bereitstellung der finanziellen Mittel von den Beschlüssen der jeweils zuständigen Landesparlamente abhängt und daß dort die Schuldigen zu suchen sind. Die totalitären Staaten kennen deshalb das Problem der überfüllten Hochschulen nicht in demselben Ausmaß wie wir, weil die zentrale Verwaltung des Bildungswesens dort nicht auf die demokratischen Entscheidungen der „Volksvertretung“ angewiesen ist. Die Schwerfälligkeit der demokratischen Willensbildung ist bekannt. Bekannt sind auch die widerstreitenden Interessen innerhalb der Parlamente, so daß die Frage berechtigt erscheint, ob es überhaupt das sachlich richtige Verfahren ist, Bildungsprobleme – und das sind Hochschulfragen vor allem anderen – dem demokratischen Entscheidungsprozeß zu unterwerfen.

Hinter den vordergründigen chaotischen Verhältnissen im Zusammenhang mit den überfüllten Hochschulen, dem Numerus clausus und dem Problem der zurückgewiesenen, in ihrem beruflichen Schicksal aufs schwerste betroffenen Studienbewerber spielen sich Szenen ab, zu denen die Universitäten selbst die Anlässe liefern. Auch sie hängen letzten Endes mit der Einbettung der traditionellen Hochschule in den rechtlichen Rahmen des Staates und dessen zwangsläufig bürokratischer innovationsfeindlicher Verwaltungspraxis zusammen.

Die Ursachen für die Krise der Universitäten, die vielfach bis zur Funktionsunfähigkeit führt, sind in ihrer ebenfalls vom Staate verliehenen widersprüchlichen Rechtskonstitution zu suchen.

Im Gegensatz zu den Machtverhältnissen und Abhängigkeiten, wie sie sich aus dem Charakter der Hochschule als Institution des Staates zwangsläufig ergeben, wird den ordentlichen Lehrstuhlinhabern verfassungsrechtlich ein Maß an Autonomie eingeräumt, das sonst innerhalb der staatlichen Organisation nicht bekannt und auch nicht möglich ist. Diese Autonomie der Ordinarien

ist durch Artikel 5 GG: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei“ gewährleistet. Von diesem Widerspruch in der Rechtskonstitution der Universitäten: der staatlichen Rahmenordnung einerseits und der Lehr- und Forschungsfreiheit der ordentlichen Professoren andererseits, gehen die Spannungen unter den Beteiligten und Betroffenen, Bevorzugten und Benachteiligten aus. Die Ordinarien genießen im beamtenrechtlich abgesicherten Raum der staatlichen Rahmenordnung ein Freiheitsprivileg wie kein anderer Berufsstand in unserer demokratischen Gesellschaft.

Wodurch wurde die für Lehre und Forschung an sich notwendige Freiheit und Unabhängigkeit für die Ordinarien an Staatsuniversitäten zu einem Privileg? Die zur Hochschule gehörenden Assistenten und Studenten sind auf die vom Staat in beschränkter Anzahl berufenen und mit dem Recht auf (staatlich finanzierte) Forschung und Lehre bevollmächtigten Ordinarien angewiesen. Die ordentlichen Professoren, in zweiter Linie die außerordentlichen Professoren, sind alleine vom Staate autorisiert, Lehrveranstaltungen abzuhalten, die mit berufsberechtigen Staatsprüfungen abschließen. Dieses gegen Konkurrenz und Wettbewerbsdruck rechtlich abgesicherte staatliche Lehr- und Forschungsmonopol führt in Verbindung mit der verfassungsrechtlich garantierten Lehr- und Forschungsfreiheit zu einem Ungleichgewicht der Rechtslage im Lehrer-Schüler-Verhältnis (Zwischen ordentlichen Professoren und Studenten und Assistenten, aber auch zwischen Lehrstuhlinhabern und außerordentlichen Professoren und Privatdozenten).

Wenn man bisher von der Autonomie der Hochschule gesprochen hat, so kam streng genommen nur der Inhaber eines ordentlichen Lehrstuhles in den vollen Genuß dieser Autonomie. Nur für ihn deckte sich der Begriff Hochschulautonomie mit dem eigenen Rechtsstatus. Für die abhängigen Studenten und Assistenten war und ist ein Ausweichen etwa auf andere (staatliche) Hochschulen – ganz abgesehen von der überall herrschenden Überfüllung – illusorisch, da an sämtlichen staatlichen Universitäten dieselben Abhängigkeitsverhältnisse bestehen.

Unter dem Druck der Studenten und Assistenten und unterstützt durch die im Regierungsprogramm der sozial-liberalen Koalition erklärte Absicht, die Demokratisierung der Gesellschaft weiter voranzutreiben, hat der Gesetzgeber versucht – ähnlich wie in den Beziehungen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer in der Wirtschaft – die einseitige Machtlage an den Universitäten durch gesetzliche Mitbestimmungsrechte der Beteiligten zu korrigieren, ohne die verfassungsrechtliche Garantie der Lehr- und Forschungsfreiheit grundsätzlich anzutasten. (Siehe Hochschulrahmengesetz der Bundesregierung, Drucksache 6/1873 vom 25.2.71). Mit der Einführung der drittelparitätischen Zusammensetzung der kollegialen Führungs- und Verwaltungsgremien der Hochschulen (Konvent, Senat, Fachbereichsräte) sind bisher Hessen, Hamburg und Berlin am weitesten gegangen.

Konvent:

Zusammensetzung:

Hessen: Nach den Grundsätzen der Verhältniswahl wählen die Professoren 30, die Dozenten 10, die Studenten 30, die wissenschaftl. Bediensteten 10 und die weiteren Bediensteten 10.

Aufgaben:

Oberstes Universitätsgremium, das den Präsidenten und den Vizepräsidenten wählt und abberuft und hochschulpolitische Grundsatzfragen behandelt. In ihm werden weiterhin beschlossen: Satzungsänderungen, die Hausordnung, Fragen der Hochschulreform, Entgegennahme des Rechenschaftsberichts des Präsidenten. (Entnommen dem hessischen Hochschulgesetz).

Senat

Zusammensetzung:

Berlin: 11 Hochschullehrer, 6 wissenschaftliche Mitarbeiter, 5 Studenten, 5 andere Dienstkräfte.

Hessen: Der Vizepräsident als Vorsitzender, die Dekane der Fachbereiche und die Prodekane des Bereichs der Humanmedizin, 3 Dozenten (von ihren Gruppen auf 2 Jahre gewählt), 6 Studenten (vom Studentenparlament auf mindestens 1 Jahr gewählt), 3 wissenschaftliche Bedienstete (von ihren Gruppen auf 2 Jahre gewählt).

Aufgaben:

Berlin: Die Aufstellung von Entwicklungsplänen, den Erlaß von Rechtsvorschriften, die Mitwirkung bei der Errichtung, Veränderung und Aufhebung von Fachbereichen, wissenschaftliche Einrichtungen, Zentralinstitute und Zentraleinrichtungen, die Koordinierung der Tätigkeiten der Fachbereiche, die Vorlage eines Satzungsentwurfs an das Konzil (Konvent), die Stellungnahme zum Entwurf des Haushaltsplanes.

Hessen: ähnlich wie Berlin. Hinzukommen Koordinierung der Lehrer- und Studentenangelegenheiten und der Forschungsprogramme, Stellungnahme zu Berufungs- und Ernennungsvorschlägen, Entscheidungen im Bereich der akademischen Prüfungsordnungen.

Fachbereiche

Zusammensetzung:

Berlin: 7 Hochschullehrer, 4 wissenschaftliche Mitarbeiter, 3 Studenten, 1 Dienstkraft.

Hessen: Besetzung der Fachbereiche im Verhältnis: Professoren zu Dozenten zu Studenten zu wissenschaftlichen Bediensteten wie 5 : 1 : 3 : 1.

Aufgaben:

Berlin: Der Fachbereichsrat ist zuständig für die Koordinierung der Lehr- und

Forschungsprogramme, Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Durchführung der Lehre und Prüfungen, Erlaß von Studienplänen und Prüfungsordnungen, Studienberatung, Durchführung der Promotion und Habilitation, Verteilung der sächlichen Aufgaben, Vorschläge zur Ergänzung des Lehrkörpers; Erlaß der Fachbereichsordnungen, Vorschläge für Einstellung und Entlassung der wissenschaftlichen Mitarbeiter und der nicht wissenschaftlichen Dienstkräfte.

Hessen: Ähnlich wie Hamburg und Berlin.

Die Macht der Ordinarien zu schwächen durch die Einführung gesetzlicher Mitbestimmungsrechte für die vom Lehrstuhlinhaber bisher weitgehend abhängigen Dozenten, Assistenten und Studenten, kann nur ein zeitlich begrenzter Übergang sein zu funktionsfähigen Formen echter Kooperation der an Lehre und Forschung Beteiligten. Das Austragen von Interessenkonflikten, Meinungen und Standpunkten zwischen Lehrenden und Lernenden auf dem Wege demokratischer Abstimmungen ist das auf die Dauer denkbar unzweckmäßigste Verfahren zur Wahrheitsfindung, wenn es um Lösung wissenschaftlicher Probleme geht – und Fragen der wissenschaftlichen Einsicht sind es, wenn über Lehr- und Forschungsprogramme, Studiengänge und nicht zuletzt über Berufungen entschieden werden soll.

Wenn statt durch „einsame Entschlüsse“ der Ordinarien die Studienprobleme (Forschung und Lehre) kooperativ gelöst werden sollen – und dies muß das eigentliche Ziel der Hochschulreform sein – so gelingt dies nicht, indem man eine Machtposition durch Einführung einer Gegenmacht auszubalancieren sucht. Das Ergebnis wird sein: Lähmung der Initiativen in allen Bereichen, allenfalls Zustandekommen von Kompromissen unter Niveau und schließlich Resignation der Beteiligten. Anzeichen einer solchen Auswirkung der „demokratisch“ arbeitenden Kollegial-Selbstverwaltungsorgane (Konvent, Senat, Fachbereichsrat) scheinen nicht nur ein Zeichen für Anfangsschwierigkeiten zu sein. Das Schlimmste was passieren kann ist, daß die Funktionsfähigkeit der solcherart „demokratisierten“ und nach allen Richtungen entmachteten Universität gerade nicht zu ihrem sichtbaren Zusammenbruch führt, dadurch nämlich, daß die Beteiligten formell die gesetzlich verordneten Spielregeln erfüllen. Die Universität wird dann zum legalisierten Tummelplatz unterschiedlichster persönlicher, politischer und weltanschaulicher Standpunkte und Interessengegensätze.

Da von außen kein unmittelbarer Leistungsdruck auf die Hochschule einwirkt, kann dieser Zustand lange Zeit unerkannt fortschwelten, zumal damit zu rechnen ist, daß stets ein gewisser Prozentsatz wissenschaftlich engagierter Professoren und Studenten trotzdem unauffällig ihrer Arbeit nachgehen werden. Aufs Ganze gesehen bedeutet diese Entwicklung jedoch das sichere Absinken der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Hochschulen und die Ab-

wanderung der qualifiziertesten Hochschullehrer in die Forschungsanstalten und privaten Bildungseinrichtungen der Industrie.

Der Ansatz zur kollegialen Verwaltung der Universität und zur wissenschaftlichen Kooperation der Lehrenden und Lernenden ist richtig. Er bedarf jedoch zweier notwendiger Ergänzungen; einer vertragsrechtlichen und einer ordnungspolitischen:

1. Die eingeleitete Teilnahme auch der Studenten und Assistenten, außerplanmäßigen Professoren und Dozenten an der Autonomie der Hochschule muß vervollständigt werden durch die Anpassung der beamtenrechtlichen Position der Lehrstuhlinhaber an die neue Konzeption der Hochschulautonomie. Ausgewogene Teilnahme aller akademischen Bürger an der Autonomie bedingt Abbau der rechtlichen Privilegien der (auf Lebenszeit beamteten) Lehrstuhlinhaber. Dieser Status macht sie – auch im Rahmen der neuen Universitätsgesetze – weiterhin unangreifbar gegenüber Kritik und Alternativvorschlägen. Andererseits entzündeten sich Kritik und aktiver wie passiver Widerstand immer von neuem am Beamtenprivileg der Professoren. „Demokratische Kooperation von Staatsbeamten und freien akademischen Bürgern ist an sich ein Widerspruch, der nur sehr oberflächlich durch guten Willen kaschiert werden kann. Die Teilnahme an der Autonomie der Hochschule wird erst dann aus ihrem nur formalen Stadium heraustreten und sich zu einem echten selbst- und mitverantwortlichen Engagement weiter entwickeln, wenn alle Beteiligten die Folgen ihrer Entscheidungen, insbesondere wenn es Fehlentscheidungen waren, auch persönlich zu tragen bekommen. Dies ist bei dem jetzigen Rechtszustand nur bei den Studenten und in geringem Umfang bei den Assistenten der Fall. Sie stehen letzten Endes vor der Frage, sich trotz Mitbeteiligung an den Entscheidungsprozessen dem gegebenen Lehrangebot der auf Lebenszeit bestellten Professoren zu fügen, um wenigstens für ihren Teil möglichst komplikationslos zu einem Studienabschluß zu gelangen, oder aber sich in der kritischen Auseinandersetzung in Permanenz aufreiben.“

Die vom Staate abhängige und geschützte Professorenschaft sitzt bisher *noch* am längeren Hebelarm. Erst die Herstellung tatsächlicher Rechtsautonomie der Hochschule in dem oben geschilderten Sinne eröffnet den beteiligten Lehrern und Studenten die Chance, sich in freier Weise auf eine innere Hochschulverfassung zu einigen, die – gemessen an der Aufgabe der Hochschule als Forschungs-, Lehr- und Lerninstitution – im höchsten Maße zweckmäßig und damit funktionsfähig ist.

2. Damit dieses Ziel angestrebt wird, müssen die möglichen Fehlentscheidungen – wie schon gesagt – auf die Betroffenen spürbar zurückwirken. Dieser Effekt tritt jedoch nur ein, wenn auf die einzelnen Hochschulen von außen, d.h. durch den Wettbewerb der autonomen Hochschulen untereinander um die besseren Lehrer, Assistenten und Studenten ein ständiger Druck zu höherer Leistung ausgeübt wird. Zur Herstellung der rechtlichen Autonomie muß daher fol-

gerichtig die Autonomie der Studiengänge und Studienziele treten, denn nur darin kann die größere Effektivität und Attraktivität der einen Hochschule gegenüber der anderen zum Ausdruck kommen.

In der Diskussion um die Hochschuldiskussion gibt es immerhin schon einige Stimmen, die sich für die Autonomie der Universität und für die Aufhebung des staatlichen Hochschulmonopols aussprechen.

Es seien daraus nur einige Äußerungen zitiert:

Dr. Vogel, Kultusminister von Rheinland/Pfalz*:

„Die Grundfigur von mir ist, daß, wenn alles, was über Demokratie und Pluralismus im Augenblick gesagt wird, einen wahren Kern hat, es nicht nur im Bereich der Schule, sondern erst recht im Bereich der Hochschule einen gesellschaftlichen Wettbewerb geben muß. Daß wir das staatliche Schulmonopol des 19. Jahrhunderts nicht mehr brauchen können, wird langsam Allgemeingut. Ich meine, daß wir aber auch ein Hochschulmonopol in dieser Form nicht mehr brauchen können, zumal es ganz offensichtlich dem Staat außerordentlich schwerfällt, den kranken Patienten Hochschule gesund zu bekommen. Ich kann mir aber vorstellen, daß durch eine Konkurrenz, indem sich ja eine Hochschule herausbildet, die frei ist von einer ganzen Reihe von staatlichen Bindungen, daß durch eine solche Konkurrenz auch ein Gesundungsprozeß für die staatliche Hochschule eingeleitet wird. Um ein Beispiel zu nennen: Nichts würde eine private Hochschule zwingen, ihren Dozenten, ihren Professoren den Status von Beamten zu geben. Sie könnte, und hier ist der Markt glaube ich nicht schlecht, Wissenschaftler auf fünf oder sieben Jahre verpflichten, zu einem entsprechend hohen Gehalt, zu einem Vertrag, der verlängert werden kann, der aber solchen Kräften dann auch die Rückkehr an ihr bisheriges Tätigkeitsfeld ermöglicht.

Ich möchte die Stiftungsuniversität nicht mit der Aufgabe belasten, den staatlichen Universitäten vorzumachen, wie sie es machen sollen, sondern ich möchte sie nur in die Konkurrenz schicken mit den anderen Universitäten. Mag sein, daß sie im Laufe der Zeit auch Modelle entwickelt, die dann von staatlichen Universitäten übernommen werden könnten. Aber mein erster Impuls dafür, um es noch einmal klar zu betonen, ist, daß eine mündig gewordene Gesellschaft sich meiner Überzeugung nach auch in diesem Bereich aus der alleinigen Zuständigkeit des Staates lösen soll.“

Dr. Manfred Abelein, MdB und ordentlicher Professor für politische Wissenschaften an der Universität Regensburg, schrieb am 15.11.68 in der FAZ unter dem Thema „Muß der Staat das Hochschul-Monopol haben?“:

„Die innere Reform der Hochschule und die Neuordnung des Studiums implizieren, wenn sie überhaupt sinnvoll sein sollen, eine solche Fülle von Konsequenzen, die berücksichtigt sein wollen, es sei denn, die Hochschulen wollten den Vorwurf in Kauf nehmen, übereilt und verantwortungslos zu handeln. Das heißt

*) Die Universitäten brauchen Konkurrenz, Publik v. 29.11.69, S. 15.

jedoch nicht, daß das augenblickliche Tempo der Hochschulreform optimal ist. Ein Mehr an ökonomischem Denken und ein Weniger an Scheu vor Neuerungen ständen den Hochschulen gut an. Allerdings ist die politische Situation in den Studentenschaften zur Zeit auch nicht dazu angetan, einen Beitrag zur „Entspannung“ in der Hochschule zu leisten. Daß die öffentliche Hand auf Grund ihrer beschränkten finanziellen Mittel ebenfalls nur in beschränktem Umfang in der Lage ist, Initiativen zu entwickeln, ist beklagenswert, aber nicht zu übersehen.

Es ist deshalb nicht verwunderlich, daß die gesamte Hochschulreform der Bundesrepublik von den Stellungnahmen der westdeutschen Rektorenkonferenz bis zu den Äußerungen des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes wie gebannt auf die Malaise der augenblicklichen Hochschule starrt und alle therapeutischen Rezepte am Status quo orientiert. In der Debatte fehlt es an Modellvorstellungen konstruktiver Utopie. So kleben beispielsweise alle Reformkonzepte an der Prämisse, daß Hochschulen vom Staat errichtet und unterhalten werden, wobei die Ansichten über die staatliche Einflußnahme und Kontrolle dann weit auseinanderklaffen.“

Die FDP Bundestagsfraktion legte 1968 der Bundesregierung einen Entschließungsantrag vor, in dem die Bundesregierung ersucht wurde,

1. entsprechend den Äußerungen des Staatssekretärs im Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung von Heppel vom Februar 1968 in Hannover in allen Gremien, in denen sie Einfluß nehmen kann, die Gründung einer wissenschaftlichen Stiftungshochschule mit Modellcharakter nach Kräften zu fördern;

2. mit Nachdruck die Gründung einer wissenschaftlichen Hochschule in Bremen zu unterstützen;

3. die Rechtslage, insbesondere im Stiftungs- und Steuerrecht, so zu ändern, daß sie einem Ausbau des Stiftungswesens im Bereich von Wissenschaft und Forschung nicht mehr entgegenstehen.“¹

In demselben Sinne setzte sich der FDP-Bundestagsabgeordnete Karl Moersch auf dem Parteitag der FDP 1967 in Hannover und bei der Bundestagsdebatte am 7.5.1968 für den Gedanken der Stiftungsuniversität ein:

„Nun, ich glaube, wir sind in dieser Diskussion an dem Punkt, an dem wir uns überlegen müssen, ob es heute noch sinnvoll ist, das staatliche Bildungsmonopol im Hochschulbereich aufrechtzuerhalten ... Ich möchte Ihnen dringend vorschlagen, diesen Gedanken sehr ernst zu prüfen und uns auch in diesem Hause einmal speziell mit dieser Frage zu befassen.“²

„Es sind große Aufgaben, riesengroße Aufgaben sogar, die gelöst werden müssen, wenn wir ein modernes leistungsfähiges Bildungswesen schaffen wollen. Ich

1) Wissenschaftspolitischer Entschließungsantrag der FDP, in: fdk-tagesdienst, 3. April 1968.

2) Karl Moersch, Private Modellhochschule, in: Das Parlament vom 15.5.1968, S. 5.

fürchte fast, die staatlichen Instanzen allein sind dabei überfordert. Deshalb sollten wir entschlossen den Weg für die Privatinitiative ebnen, auch und gerade im Bereich der Hochschule und Wissenschaft. Warum eigentlich gibt es bei uns keine private Universität, warum kann sie nicht gegründet werden? Weil es keine großen privaten Stiftungen gibt wie in Amerika, weil es an den Geldmitteln fehlt, lautet die Antwort. Sie ist nur zum Teil richtig. Eine private Universität, obwohl in einigen Länderverfassungen zumindest rechtlich möglich, paßt nicht zur Tradition unseres Bildungswesens. Dennoch kann kein Zweifel daran bestehen, daß eine privatrechtliche und aus privaten Mitteln finanzierte Institution ein stimulierendes Element für alle Arten von Reformen in Lehre und Forschung sein könnte. Warum eigentlich sollte das Beispiel der so oft pädagogisch wegweisenden Privatschulen nicht in gewissem Umfang auch für den Hochschulbereich gelten können? Es wird eingewandt, daß eine staatliche Anerkennung dieser Universität schwierig wäre. Zwei Dinge müssen hier klar unterschieden werden: Die Staatsprüfungen und die akademischen Prüfungen. Bei den Staatsprüfungen müßte es möglich sein, daß die staatlichen Prüfer genauso examinieren wie an den öffentlich-rechtlichen Anstalten, wobei es der privaten Universität überlassen bliebe, zu bestimmen, in welcher Weise, auf welchem Weg das Prüfungsziel erreicht wird. Viel einfacher müßte es bei der akademischen Qualifikation sein. Die private Universität bestimmt selbst das Maß ihrer Anerkennung durch den wissenschaftlichen Leistungsnachweis derer, die sie absolviert haben. Die Privatuniversität muß auf ihren wissenschaftlichen Ruf sorgfältig achten, wenn sie ihre Geldgeber nicht enttäuschen und sich selbst nicht disqualifizieren will. Warum also kein Nebeneinander von öffentlich-rechtlicher und privater Hochschule? Das Haupthindernis in der Praxis wird die Finanzierung sein. Umso wichtiger ist es, durch ein verbessertes Stiftungsrecht, durch ein verändertes Erbrecht und Steuerrecht den Anreiz für wirksame Privatstiftungen zu schaffen. Noch einmal: wenn keine staatlichen Mittel gefordert werden, sollte der Staat auch hier der Privatinitiative freien Spielraum geben und freien Raum lassen. Ein Leistungswettbewerb muß gefördert werden, wo immer diese Förderung möglich ist.“³

Von Seiten der rebellierenden Studenten (VHS, SHB) wird unter Hochschulreform „Demokratisierung“, um nicht zu sagen „Sozialisierung“ der Hochschule verstanden. Die radikale Linke unter den Studenten hofft, früher oder später an den Entscheidungsgremien der Universität die Mehrheit zu erreichen, um sozusagen von innen her das staatliche Hochschulmonopol zu brechen. Daß sie dann selbst ein (sozialistisches) Monopol errichten würde, darüber nachzudenken liegt nicht im Denkschema des „demokratischen Sozialismus“. In der konsequent verwirklichten Autonomie der einzelnen Hochschule, insbesondere aber

3) Karl Moersch, Rationale Hochschul- u. Wissenschaftspolitik, in: FDP-Information, XVIII. Bundesparteitag der Freien Demokraten in Hannover 3.4.1967.

im Wettbewerb der Hochschulen untereinander sehen sie – wie im privaten Monopolkapitalismus – noch immer Züge einer „überholten liberalistischen Gesellschaftsordnung“, die sie glauben bekämpfen zu müssen. Man muß sich fragen, ob ihnen bewußt ist, daß sie dabei das Kind mit dem Bade ausschütten, denn wenn es nach ihnen ginge, würde an die Stelle des heutigen mehr lähmenden als herrschenden staatlichen Hochschulmonopols die „Tyrannei der (sozialistischen) Mehrheit“ (Alexis de Tocqueville) treten. Die „Demokratie“ wäre – wie man eigentlich am Beispiel unserer östlichen Nachbarn sehen könnte – damit am Ende.

Von der künftigen Rechtsform unserer Hochschulen hängt mehr ab als nur ihre Funktionsfähigkeit und ihr wissenschaftliches Niveau. Mit ihr wird gleichzeitig darüber entschieden, ob wir auch in Zukunft in einer freien Demokratie leben werden.

Chancengleichheit in der freiheitlichen Demokratie

Heinz Hartmut Vogel

Die Forderung nach Chancengleichheit ist zu einem Kernsatz demokratischer Bildungspolitik geworden. Als solcher kann er durchaus zu den verfassungsmäßigen Freiheitsrechten gezählt werden; denn eine Gesellschaft, die nicht allen ihren Gliedern gleiche soziale Chancen einräumt, käme mit dem zweiten Rechtsgrundsatz unseres Grundgesetzes und damit mit den Grundprinzipien unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung in Konflikt:

„Jeder hat das (gleiche) Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“ (Art. 2 GG).

Von der rechtlichen Seite steht der für alle in gleicher Weise gültigen freien Persönlichkeitsentfaltung in der Verfassungswirklichkeit auch nichts im Wege. Die Frage ist, ob schwerwiegende soziale, d.h. wirtschaftliche Gründe vorliegen, wenn diese hier als Chancengleichheit interpretierte Entfaltungsfreiheit in der Wirklichkeit des sozialen Lebens nicht in jedem Falle zur Geltung kommt. Auf dem Gebiete der Bildung scheitert die Verwirklichung der Chancengleichheit in unserem Lande nicht mehr an den ungleichen Einkommen der Bürger. Der Staat hat weitgehend die Bildungs- und Ausbildungskosten auf dem Steuerwege auf alle Bürger, entsprechend ihrem Einkommen, umverteilt, so daß man auch materiell im großen und ganzen von einer Verwirklichung der Gleichheit der Bildungschancen sprechen kann. Trotzdem wird — teils von politischer, teils von pädagogischer Seite — die Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen weiter erhoben und zwar insbesondere für jenen Bildungsbereich, der bisher ausschließlich den Eltern überlassen war: Die frühkindliche Bildungsperiode in der Zeit von der Geburt bis zum Beginn der gesetzlichen Schulpflicht mit sieben Jahren.

Politiker und Pädagogen, die sich mit dieser Forderung auf den Artikel 3 des Grundgesetzes; „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich“, berufen und diesen Rechtssatz auf den Bildungsgang mit Einbeziehung des sogenannten Elementarbereichs der vorschulischen Erziehung ausdehnen wollen, strapazieren den demokratischen Gleichheitsgrundsatz bis zur Unkenntlichkeit.

Chancengleichheit heißt im Sinne der obigen Ausführung: gleiche Freiheitsrechte für alle. Auf die soziale Wirklichkeit übertragen bedeutet dies: Herstellung gesellschaftlicher Bedingungen, die jedem Einzelnen den ungehinderten Zugang zu den Bildungsgütern eröffnen. Die besondere wirtschaftliche und soziale Situation darf bei der Verwirklichung des gleichen Rechts aller auf Bildung kein wesentliches Hindernis sein.

Nachdem das „Bürgerrecht auf Bildung“ (Dahrendorf) heute schon bis zum zehnten Schuljahr rechtlich und materiell gewährleistet ist, (für den freiwilligen Besuch der Oberstufe und der Hochschule übernimmt der Staat ebenfalls die Ausbildungskosten), bedeutet dies im Sinne des Bonner Grundgesetzes:

1. Die Eltern bestimmen die Art des Bildungsganges ihrer unmündigen Kinder:

„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“ (Art. 6 Abs. 2 GG). Das heißt:

2. Nur wenn die Eltern unmündiger Kinder aus materiellen oder sittlichen Gründen ihrer primären Erziehungspflicht nachgewiesenermaßen nicht nachkommen, tritt die staatliche Gemeinschaft subsidiär an ihre Stelle.

Nach Artikel 6 GG haben die Eltern „das Recht und die Pflicht“, die Schule und damit den Bildungsgang ihrer (unmündigen) Kinder zu bestimmen. „Die Erziehung erstreckt sich auf die Schulwahl, die Schulausbildung, den Bereich der Berufswahl und der Berufsausbildung. Die Eltern haben auch das Recht, für ihre (unmündigen d. V.) Kinder, die Schulen auszusuchen, die deren Wünschen, Anlagen und Neigungen entsprechen. In der Rechtssprechung besteht Einmütigkeit darüber, daß das natürliche Elternrecht des Recht einschließt, das künftige Lebensschicksal des Kindes und damit die Auswahl der Schule zu bestimmen“ (Erwin Stein: Die rechtsphilosophischen und positiv-rechtlichen Grundlagen des Elternrechts, Quelle und Meyer, Heidelberg 1958, Seite 50).

Daraus geht deutlich hervor, daß das Lebensschicksal des unmündigen Kindes auf das Engste mit dem Bildungsstand der Eltern und der von Ihnen zu bestimmenden Art der Erziehung verknüpft ist.

Der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft werden dadurch bestimmte Aufgaben gestellt und zugleich klare Grenzen gezogen.

Die *Bildungspolitik* hat in Erfüllung der grundgesetzlich verbürgten Freiheitsrechte, insbesondere unter Beachtung des pädagogischen Elternrechtes das gleiche Bildungsrecht für alle Kinder zu gewährleisten. D.h. die staatliche Gemeinschaft hat subsidiär für ein ausreichendes und vielfältiges Bildungsangebot Sorge zu tragen. Den Eltern muß die Chance zur Verwirklichung ihres natürlichen Erziehungsrechtes rechtlich und materiell gesichert werden.

Die *pädagogische Wissenschaft* hat Halt zu machen vor der Schule und vor der Erziehungskompetenz der Eltern. Sie kann und soll das Schulwesen befruchten und – soweit sie Eltern und Pädagogen überzeugen kann – praktische Erziehungsbeispiele bieten. Die erziehungsberechtigten Eltern und die von ihnen frei gewählten Erzieher und Schulen entscheiden letzten Endes über die von ihnen für ihre Kinder bevorzugten pädagogischen Methoden und Erziehungsziele. Das verstehen wir unter Demokratisierung des Schulwesens.

Damit dürfte das Recht auf Chancengleichheit aller Kinder auf dem Gebiete der Erziehung und Bildung deutlich abgesichert sein gegenüber der Gefahr einer

mißbräuchlichen „Demokratisierung“ der Erziehung etwa im Sinne einer sozialistisch-jakobinistischen Interpretation des Gleichheitsgrundsatzes: „Gleiche Bildung für alle“.

Die Gewährleistung des Bildungsrechtes des Kindes als Forderung an die staatliche Gemeinschaft ist ein reiner Rechtsauftrag, der nichts über den Inhalt der Erziehung aussagt. Im Elementarbereich der „Pflege und Erziehung der Kinder“ kommt dieser Rechtsauftrag klar zum Ausdruck: Die staatliche Gemeinschaft kann und darf erst dann in das elterliche Sorgerecht eingreifen, wenn die Eltern nachweislich die Pflege ihrer Kinder grob vernachlässigen. Wie die Eltern ihrer Sorgspflicht im Einzelnen nachkommen, *welches* Brot sie für die Ernährung bevorzugen, ob die Nahrung reich oder arm an Vitaminen ist, darf den Staat nicht interessieren. Dies zu entscheiden ist eine Frage der Bildung und der Information der Eltern selbst und völlig ihrer Einsicht überlassen. Die verfassungsmäßigen Freiheitsrechte schließen auch das „Recht auf Irrtum“ ein. Im Hinblick auf das pädagogische Elternrecht ist es nicht weniger eine Frage des Bildungsstandes der Erzieher, ob das „geistige Brot“, das die Eltern ihren Kindern bieten, bekömmlich oder unzureichend ist.

Würde man für den Elementarbereich der Erziehung die Gleichheit der Bildungschancen auf den *Inhalt* der frühkindlichen Pflege und Erziehung ausdehnen, so müßte man konsequenterweise die Gleichheit des Bildungsstandes der Eltern fordern, oder aber den Elternrechtsartikel unserer Verfassung ersetzen durch die Formulierung: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das gesellschaftliche Recht des Staates und die zuvörderst ihm obliegende Pflicht“. Dies wäre dann eine eindeutige (und ehrliche) Position.

Jedem Einsichtigen ist die erzieherische Bedeutung der drei ersten Lebensjahre für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen bewußt. Absolute Chancengleichheit müßte demnach mit der Muttermilch beginnen. Die Absurdität dieser Auffassung von demokratischer Erziehung offenbart zugleich die Gefahren, die in einer Verallgemeinerung des Gleichheitsgrundsatzes liegen.

Wenn Eltern ihre Kinder leiblich und geistig verkümmern lassen, *muß*, die staatliche Gemeinschaft für das Recht des Kindes eintreten und Abhilfe schaffen. U.U. genügt es schon, wenn die Mutter des Kindes von beruflicher Arbeit freigestellt und der Verdienstausschlag ihr ersetzt wird. Vielfach sind allein die Wohnverhältnisse unzureichend. Erst wenn diese Mängel beseitigt sind und die Eltern trotzdem in ihrer Sorgpflicht versagen, hat die staatliche Gemeinschaft das Recht und die Pflicht – in Wahrung des Bildungsrechtes des Kindes – das pädagogische Elternrecht teilweise oder ganz aufzuheben und durch Fürsorgemaßnahmen zu ersetzen.

Vorschulische Erziehung ist wesentlicher Bestandteil des natürlichen Elternrechts. Ein vielfältiges Angebot auch an vorschulischen Bildungsmöglichkeiten, sei es in freier (privater) oder staatlicher Trägerschaft, kann der elterlichen Erziehungspflicht in freier Weise zu Hilfe kommen. Ersetzen kann es sie nicht.

Erster Kongreß der Verbände gemeinnütziger Schulen in freier Trägerschaft

Thema: Öffentliche Verantwortung und freie Initiative

Vom 1. bis 3. Oktober 1971 fand in Frankfurt/Main der erste große Kongreß der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen mit dem Thema: *Öffentliche Verantwortung und freie Initiative* unter Mitwirkung folgender Referenten statt:

- Gerold Becker
Unterrichtsleiter an der Odenwaldschule, Ober Hambach
- Prof. Helmut Becker
Direktor des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin; Vorstandsmitglied verschiedener Verbände und Trägergremien Freier Schulen
- Prof. Dr. Ernst Begemann
Professor für Lernbehindertenpädagogik an der Päd. Hochschule Reutlingen
- Dr. Joachim Dikow
Leiter des Referats Kath. Schulwesen im Schuldezernat Münster
- Prof. Dr. Friedrich Edding
Direktor am Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin
- Dr. Klaus Fintelman
Leiter der Hibernia-Schule, Wanne-Eickel; Vorstandsmitglied des Bundes der Freien Waldorfschulen
- Gisela Freudenberg
Vorsitzende des Bundeselternrates sowie Mitglied verschiedener Eltern- und Schulgremien
- Prof. Ludwig von Friedeburg
Kultusminister des Landes Hessen
- Prof. Dr. Goldschmidt,
Direktor am Institut für Bildungsforschung der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin
- Giseler Hauptmann
Direktor des Katholischen Schulwerks Baden-Württemberg
- Prof. Dr. Herbert Hensel
Vorsitzender des Waldorfschulvereins, Marburg
- Fritz Heerwagen
Freier Journalist, Essen-Stadtwald
- Dr. Josef Homeyer
Geistlicher Rat; Leiter des Dezernats Schule und Erziehung im Bischöfl. Generalvikariat Münster; Bischöfl. Beauftragter für die Kirchl. Zentrale für Kath. Freie Schulen und Internate; Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen
- Wilhelm Kabus
Bezirksstadtrat in Berlin; Vizepräsident der Katholischen Elternschaft Deutschlands
- P. Dr. Winfried Kämpfer
Leiter des Gymnasiums der Benediktiner, Meschede
- Dr. Ernst-Michael Kranich
Leiter des Lehrerseminars des Bundes der Freien Waldorfschulen, Stuttgart; Vorstandsmitglied des Bundes der Freien Waldorfschulen
- Prof. Dr. Felix Messerschmid
Akademieprofessor i.R.; Vorsitzender der Kath. Bundeskonferenz für Schule und Erziehung
- Herbert Mörsberger, Köln
- Dr. Albrecht Müller-Schöll
Direktor und Abteilungsleiter bei der Hauptgeschäftsstelle des Diakonischen Werkes der Evangelischen Kirche in Deutschland, Stuttgart
- Eckart Pieske
Ministerialdirigent; Leiter der Rechtsabteilung im Kultusministerium Baden-Württemberg

- Karl-Heinz Potthast
Leiter der Karl-Ehrenberg-Schule, Senne-
stadt; Vorsitzender der Arbeitsgemein-
schaft Evangelischer Schulbünde
- Dr. Karl Roeloffs
Ministerialrat im Bundesministerium für
Bildung und Wissenschaft, Bonn; Vor-
standsmitglied der Stiftung Deutsche Land-
erziehungsheime Hermann-Lietz-Schule
- Dr. Bernhard Vogel
Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz
- Dr. Johann Peter Vogel
Rechtsanwalt, Berlin; Geschäftsführer der
Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen; Vor-
standsmitglied verschiedener Verbände und
Trägergremien Freier Schulen

Erster Kongreßbericht

Der Kongreß der Verbände gemeinnüt-
ziger Schulen in freier Trägerschaft vom
1. bis 3.10.1971 im Volksbildungsheim in
Frankfurt – der erste dieser Art – war in
doppelter Hinsicht bedeutungsvoll.

Er war einmal eine eindrucksvolle, im
besten Sinne „politische“ Demonstration
der Vertreter *nicht staatlicher Schulen*, die
sich ihrer gesellschaftlichen Funktion in ei-
ner freiheitlichen Demokratie bewußt ge-
worden sind.

Es blieb jedoch nicht bei einer nur nega-
tiven Gemeinsamkeit: Der Abwehr des in
der Verfassungswirklichkeit noch immer
nicht überwundenen Alleinvertretungsan-
spruches des Staates in der Erfüllung öf-
fentlicher pädagogischer Aufgaben. Das
neue und maßstabsetzende Ereignis war
der spürbare Konsens in der pädagogischen
Kernfrage nach der Wertordnung in der Er-
ziehung überhaupt.

Die Kongreßleitung hatte eine glückliche
Hand in der Programmgestaltung, indem
sie gerade dieser Frage durch Einrichtung
von Diskussionsgruppen einen ganzen Vor-

mittag (zweiter Kongreßtag) einräumte. In
allen sechs Gruppen (siehe Programm) –
dies ging aus den zusammenfassenden Ar-
beitsberichten durch die Gesprächsgrup-
penleiter hervor – kam, trotz der unter-
schiedlichen Gesprächsansätze, das Bemü-
hen zum Ausdruck, im Sekundarbereich
der allgemeinbildenden Schule und in der
Lehrlings- und berufsbezogenen Ausbildung,
das Trennende mehr und mehr abzubauen
und den eigentlichen pädagogischen Ge-
danken einer ganzheitlichen „*Erziehung
zum Menschen*“ ins Zentrum zu rücken.

In seiner Einführung zur Diskussion in
Gruppen hatte Dr. Josef Homeyer – in Er-
weiterung und Vertiefung seiner Eröff-
nungsworte am Tag zuvor – schon den Ak-
zent gesetzt für ein neues Selbstverständnis
eines staatsunabhängigen freien öffentli-
chen Schulwesens, das in die Erkenntnis
von der Einheit der pädagogischen Zielset-
zung und der Rechtsform der pädagogi-
schen Einrichtungen einmündete: Die ge-
sellschaftliche Entwicklung – ob freiheit-
lich oder totalitär – hängt aufs engste zu-
sammen mit dem Grad der Freiheit im
Erziehungswesen.

„Zur Freiheit erziehen kann nur ein
Schulwesen, das selbst frei ist“. Auf diese
knappe Formel könnte man auch den groß-
angelegten Einführungsvortrag von Profes-
sor Dr. Felix Messerschmid bringen. Unter
demselben Tenor stand auch der einführen-
de Vortrag des zweiten Geschäftsführers
der Arbeitsgemeinschaft freier Schulen, Dr.
Johann-Peter Vogel, Berlin, über das Ge-
samthema der Tagung: Öffentliche Ver-
antwortung und freie Initiative zu Beginn
des Kongresses.

Ein ausführlicher Bericht ist mit dem
Abdruck der Hauptreferate in „Fragen der
Freiheit“ vorgesehen. Die Arbeitsgemein-
schaft freier Schulen wird die Vorträge
und Diskussionsergebnisse in einem Kon-
greßbericht veröffentlichen.

HHV

Aus der Einleitung der Abschlußveranstaltung des Kongresses freier Schulen am 3.10.71 in Frankfurt a.M.

Johann Peter Vogel

Zum Abschluß dieses Kongresses kehren wir zur Leitthematik zurück: *Öffentliche Verantwortung und Freie Initiative* und ergänzen die beiden Referate von Herrn Prof. Messerschmid und mir vom Freitagnachmittag durch ein drittes Referat: nach dem pädagogischen und dem schulpolitischen Ansatz folgt nun der gesellschaftliche. Referent ist Prof. Dr. Friedrich Edding, Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Auf seinen Vortrag folgt dann eine Podiumsdiskussion, die Prof. Hellmut Becker leitet. Er war bis vor einem Jahr zusammen mit Dr. Paul Westhoff lange Jahre hindurch Geschäftsführer unserer Arbeitsgemeinschaft, bevor er das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung gründete, dessen Direktor er heute ist. Als stellvertretender Vorsitzender des Deutschen Bildungsrates vertritt er auf diesem Kongreß zugleich offiziell den Bildungsrat. Er wird Ihnen dann die übrigen Podiumsteilnehmer vorstellen.

Sie werden mir sicher zustimmen, wenn ich, auch wenn ich einer der Veranstalter bin, diesen Kongreß nach den ersten ein-einhalb Tagen als etwas Erstaunliches, aber auch als etwas Signifikantes bezeichne. Etwas Erstaunliches, weil sich die in der Arbeitsgemeinschaft zusammengeschlossenen Verbände gemeinnütziger Freier Schulen, die katholischen und evangelischen Schulen, die Waldorfschulen, die Landerziehungsheime und die vielfältigen allgemein- und berufsbildenden Einrichtungen des Verbandes deutscher Privatschulen, wenn sich alle diese ihrer Eigenarten bewußten Institutionen, die bisher nur in Rechts- und Organisationsfragen miteinander kooperierten, nun zu einem pädagogischen Kongreß zusammenfinden. Man darf dieses Ereignis getrost als ein Stück Bildungsreform ansprechen, insofern, als eine gründliche Reflexion der jeweils eigenen pädagogischen Standpunkte in den Verbänden geleistet werden mußte, um dieses erste öffentliche Gespräch miteinander zu führen.

Es stellte sich in der Arbeit der jeweiligen Arbeitsgruppen heraus, wie verschiedenen die Ausgangspunkte sind, aber zugleich, daß es gemeinsame Auffassungen gibt, de-

ren Vertiefung sich lohnt. Es war möglich, daß hier an einem Podium Landerziehungsheim-Schüler, katholische Lehrer, Waldorf-Eltern, evangelische Schulträger und Staatsvertreter gemeinsam die Probleme der Kooperation der Beteiligten an freien Schulen diskutieren konnten und ebenfalls gemeinsame Ansatzpunkte fanden.

Signifikant an diesem Kongreß ist, daß sich dieses pädagogische Gespräch einstellt in einem Augenblick, da Schule – nach den Worten von Herrn Homeyer – nachdem sie erst ein *ecclesiasticum* und dann ein *etaticum* war, nun ein *sociologicum*, ja ein *paedagogicum* geworden ist.

Herr Professor Messerschmid hat nachdrücklich betont, daß Schule heute nur noch gelingen kann, wenn sie voll pädagogisch motiviert sei, und er sieht in der Freien Schule die besondere Gewähr einer solchen voll pädagogischen Motivation.

Von dieser zu allererst pädagogischen Motivation her ergibt sich zwangsläufig die individuelle Vielfalt, die für das individuelle Geschäft der Schule unabdingbar ist. Freie Schule ist der Ort solcher Vielfalt.

Das drückt sich etwa aus in der Vielfalt von Kooperationsmodellen, die gestern nur sehr oberflächlich angesprochen werden

konnten. Ferner etwa in der Besinnung Gerold Beckers auf das soziale Lernen, d.h. Unterricht und Erziehung mit der Gesellschaft auf die Gesellschaft. Ferner in der These Messerschmids, daß die Modellfunktion einzelner kleiner Schulen wichtiger sein kann, als lineare Veränderungen des Gesamtsystems. Und schließlich hat Messerschmid darauf hingewiesen, daß Freie Schule in besonderem Maße geeignet sei, Bedingungen zu stiften für das, was außerhalb des direkten Bewirkenkönnens steht. Es ist nicht verwunderlich, daß aus diesem Kreis die Ergänzung der weithin cognitiven Leistungsziele von Schule durch die Bildung auch der affektiven Seite des Menschen gefordert wird.

Aus diesen pädagogischen, aber auch schulpolitischen Gründen ergibt sich die Notwendigkeit des Zusammenhangs von Öffentlicher Verantwortung und Freier Initiative. Bildung als Vermittlung von Sozialchancen ist öffentliche Aufgabe, gleichgültig, in welcher Trägerschaft die Schule steht, die Bildung vermittelt. Sie muß daher im Rahmen öffentlicher Verantwortung stehen. Dabei verstehen wir öffentliche Verantwortung als demokratisch legitimierte Teilhabe aller Beteiligten an Schulen. Diese Teilhabe bleibt unvollständig ohne freie Initiative, die sich in Freier Schule niederschlägt.

Wir hörten gestern aus dem Munde eines Ministerialbeamten die Feststellung: Freie Schule heute ist nicht frei, und zwar deshalb, weil sie in das Gesamtsystem eines Schulwesens gestellt ist, das von der Staatsschule bestimmt und von Staatsschulverwaltern verwaltet wird. Freie Initiative im Schulwesen wird erst dann zur notwendigen Komponente öffentlicher Verantwortung, wenn die Privatschulgesetze sich grundsätzlich wandeln, so, daß die Gleichwertigkeit statt der Gleichartigkeit herrschender Grundsatz wird, und die Subventionen, diese kniefällig erbeten Almosen für bestimmte Institutionen, zu einer selbstverständlichen Finanzierung öffentlicher Aufgaben aus öffentlichen Mitteln — noch

besser: in ein selbstverständliches *Bildungsguthaben jedes einzelnen Bürgers* umgewandelt werden.

Erst dann wäre nicht nur die Wahl einer Schule wirklich frei und das Recht des Einzelnen auf die ihm gemäße Bildung hergestellt, es wäre auch die vom Bildungsrat angestrebte Unabhängigkeit von öffentlicher Verantwortung für das Bildungswesen einerseits und Bildungsfinanzierung andererseits gewährleistet.

Damit schließt sich der Ring. Das Verhältnis des Staates zu den Freien Schulen ist kein partieller Hickhack einer Verwaltung mit einer privaten Minorität, sondern eine Frage des Verständnisses, das ein Staat von der Gesellschaft hat.

Aus dem Schlußwort

Damit kommt der erste Kongreß der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen zum Schluß.

Dieser Kongreß war ein Wagnis, und es hatte nicht an einflußreichen Stimmen gefehlt, die sowohl an unserer Kapazität für die Ausgestaltung eines solchen Kongresses als auch an der politischen Richtigkeit eines solchen Kongresses in Frankfurt große Zweifel angemeldet haben. Sie, die Sie hierher gekommen sind, haben dieses Wagnis gerechtfertigt und mitgeholfen, den Kongreß zu einer öffentlichen Demonstration des Umfangs und der Möglichkeiten freier Initiativen im Rahmen öffentlicher Verantwortung gemacht.

Gestern wurde hier der Wunsch geäußert, der Kongreß solle eine Adresse an die Kultusministerkonferenz richten; der Arbeitsausschuß hat dies als Äußerung der Erkenntnis verstanden, daß noch mehr als bisher der Gedanke der Freien Schule in die Öffentlichkeit getragen werden solle. Der Arbeitsausschuß sieht sich bestätigt und bevollmächtigt, die Ergebnisse und Erfahrungen dieses Kongresses in geeigneter

Weise in die bildungs- und schulpolitische Öffentlichkeit zu tragen.

Als Impulse für unsere weitere Arbeit lassen sich vielleicht die folgenden zusammenfassen:

- das pädagogische Gespräch, der Erfahrungsaustausch, die Meinungsbildung, die Willensbildung innerhalb der Freien Schule, aber auch der Freien Schule mit dem Staatsschulwesen und der Schulverwaltung sollen fortgesetzt werden mit dem Ziel der stärkeren Sensibilisierung für die Probleme der Bildungsreform und ihrer Bewältigung;

- die Kerne der Arbeitsgruppen dieses Kongresses sollen in dieser oder anderer Form weiterentwickelt und intensiviert werden, damit sie mit ihrem Rat den Freien Schulen, aber auch der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen sollen;

- eine verstärkte Zusammenarbeit der Freien Schulen auf Länderebene soll angestrebt werden;

- die Erweiterung dieses Zusammenschlusses freier Initiative auf alle freien Initiativen von der Elementarstufe bis zur Weiterbildung soll angestrebt werden; dies erscheint zweckmäßig und notwendig in einem Augenblick, in dem Bildung als *éducation permanente*, als *continuum* verstanden wird; schon zu diesem Kongreß sind Vertreter der Vorschule und der Weiterbildung spontan gekommen;

- die Bemühungen um ein gewandeltes Recht der Freien Schulen, um öffentliche

Finanzierung öffentlicher Aufgaben, überhaupt um eine der Funktion Freier Schulen angemessene Gesetzgebung und Ausgestaltung von Bildungsplänen aller Art sollen fortgesetzt werden; Kontakte mit entsprechenden Gremien wurden bereits geknüpft; die Geschäftsführer sind dabei, in persönlichen Besuchen bei den Kultusministern die Ziele der Arbeitsgemeinschaft vorzustellen;

- ob und wie weit die Arbeitsgemeinschaft für diese Aufgaben funktionsfähiger gemacht werden kann durch ein Mindestmaß an unentbehrlichen Institutionalisierungen, werden die zuständigen Gremien noch diskutieren müssen.

Wir meinen, daß diese Impulse deutlich vergegenwärtigen, daß die Freien Schulen nicht bloß Forderungen an die Öffentlichkeit und den Staat erheben, sondern sich zugleich der öffentlichen Verantwortung ihrer Funktion sehr bewußt sind. Das gibt allerdings den Forderungen besonderes Gewicht. Gerade von Landtag und Regierung dieses Landes erwarten wir die endliche Durchführung längst fälliger wesentlicher Verbesserungen der Lage unserer hessischen Mitgliedschulen. Öffentliche Verantwortung und freie Initiative im Bildungswesen gehören zusammen. Jedem Prinzip allein fehlt die gesellschaftliche Relevanz, die für die Lösung der Bildungsaufgaben heute und in Zukunft erforderlich ist. Mehr Gesellschaft, damit Staat sein kann.

Zeitkommentare

Schweizerische Vereinigung für ein freiheitliches Erziehungswesen

Im Sommer 1970 hat sich eine Studien-
gruppe für ein freies schweizerisches Bil-
dungswesen gebildet. Sie hat folgende Auf-
gaben übernommen:

1. Aufklärung der Öffentlichkeit über Er-
ziehungsfragen.
2. Gegenüber Behörden und Öffentlichkeit
tritt sie für die Freiheit und Selbstgestal-
tung des Bildungswesens ein.
3. Zusammenarbeit mit anderen Vereini-
gungen, die ähnliche Ziele verfolgen.
4. Im Falle einer Revision der Schweizeri-
schen Bundesverfassung bemüht sie
sich, freiheitliche Grundsätze für das
Bildungswesen in der künftigen Ver-
sion zu verankern.

Nachstehende Persönlichkeiten haben eine
entsprechende Eingabe der Arbeitsgruppe
für die Vorbereitung einer Totalrevision
der Schweizerischen Bundesverfassung ein-
gereicht:

- Gian-Andrea Balastè
Dr. phil. Professor am Technikum Winter-
thur, in Zürich
- Werner Belart
Dr. med. prakt. Arzt FMH Schularzt der
Rudolf Steiner-Schule, Bern
- Andreas Dollfus
Dipl. Ing. ETH, Lehrer an der Rudolf Stei-
ner-Schule, Zürich
- Francis Engel
Musikpädagoge, Direktor des Konservato-
riums Biel
- Walter Fehlmann
Lehrer, Niederlenz
- Louis Germond
professeur, Ecole d'infirmières et d'infir-
miers de l'Hôpital cantonal de Lausanne,
Rivaz
- Paul Jenny
Dr. iur. Rechtsanwalt, Vorsitzender der

Freien Schulvereinigung i.m. Walter Wyss-
ling, Zürich

- Hans Erhard Lauer
Dr. phil. Schriftsteller und Lehrer in Basel
(deutscher Staatsangehöriger, der aber die
Schulzeit und 30 weitere Jahre in der
Schweiz verbrachte)
- Maurice Martin
Dr. sc. tech. Professor an der Höheren
Technischen Lehranstalt Brugg-Windisch
in Zürich
- Louis Mathez
Buchhalter in Zürich
- Franco Piffaretti
Dipl. Ing. ETH, Direttore Azienda Elettri-
ca Comunale, Bellinzona
- Peter Schwab
Dipl. Ing. ETH, Lehrer an der Rudolf Stei-
ner-Schule Zürich
- Wolfgang von Wartburg
Dr. phil. Professor an der Kantonsschule
Aarau und an der Universität Basel
- Max Widmer
Lehrer an der Rudolf-Steiner-Schule Bern
- Hans Werner Zbinden
Dr. med. prakt. Arzt FMH, Schularzt der
Rudolf-Steiner-Schule Zürich

Der Entwurf für die Neuformulierungen
der Art. 4 (Menschenrechtsartikel und 27
Bildungsartikel) der Schweizerischen Bun-
desverfassung soll, wegen seiner grundsätz-
lichen Bedeutung, in Heft 92 Fragen der
Freiheit zum Abdruck kommen.

* — Red. —

Zur Demokratisierung der Bildungs- und Ausbildungsgänge*

An der Universität werden Formen ge-
funden werden müssen, die auch einer kri-
tischen studentischen Kontrolle etwa im
Hinblick auf die gesellschaftspolitische Be-

*) Aus „Stimme der Arbeit“, Monatsblatt evange-
lischer Arbeitnehmer, Heft 12/1970.

deutung einer Vorlesung angemessen Raum gibt und selbstverständlich von der personalen Gleichwertigkeit zwischen Professoren, Assistenten und Studenten ausgeht, ohne den Kompetenzvorsprung der Lehrenden durch egalitäre Ignoranz und scheindemokratischen Parlamentarismus zu zerstören. Die Pluralität der Lehrmeinungen, die nach aller geschichtlichen Erfahrung Forschung überhaupt erst möglich macht, ist indiskutable Vorbedingung für jede Universität. *Demokratisierung kann also nicht Abwahl und nicht Boykott eines Professors sein. Wer die Lehrfreiheit antastet, marschiert in den Fußtapfen der Tyrannen* – von denen des Altertums, über die schon Aristoteles Klage führte, bis zu Hitler und Stalin.

Die Größe der Demokratie besteht in ihrer Toleranz. Für schädlich gehaltene oder vermeintlich wahrheitswidrige Lehrmeinungen zu bekämpfen, mit geistigen Waffen, mit Fairneß und ohne physische Gewalt, das kann demokratische Pflicht sogar dem Freunde gegenüber sein. Andere Lehrmeinungen als die eigene zu verdrängen und Kompetenz durch Egalität zu überstimmen – das ist undemokratisch, das ist Terror, dafür mußte die Gesellschaft einen hohen Preis zahlen.

Burkhard Wellmann

Thema: Vorschule*

Verantwortungsbewußte Eltern, Pädagogen und Wissenschaftler sind sich darüber einig, daß eine sorgfältigere Erziehung der Kinder im Vor-Schulalter notwendig ist und daß diese nicht nur den Kindern vorbehalten bleiben darf, deren Eltern schon Verantwortungsbewußtsein haben. Die Einigkeit der Wissenschaftler, Eltern und Pädagogen geht freilich über diese grundsätzliche Forderung nicht hinaus und

besteht ganz entschieden nicht mehr in der Beantwortung der Frage, wie diese besondere vorschulische Erziehung auszusehen und wo sie stattzufinden habe. Schon bei der Frage, was denn überhaupt als gezielte Maßnahme zur Förderung der frühkindlichen Intelligenz zu bezeichnen sei und welche Maßnahmen den echten Fähigkeiten des kleinen Kindes entsprechen, gehen die Ansichten auseinander, und bestimmte dieser Maßnahmen (Lesen, Umgang mit logischen Blöcken) werden von den einen befürwortet und gefordert, abgelehnt von den anderen, die andere Maßnahmen vorschlagen.

Die Uneinigkeit der Wissenschaftler – für jeden feststellbar, der sich unbefangen informiert – führt zu der Frage, ob es Aufgabe eines demokratischen Staates sei, durch ein Gesetz (obligatorischer Besuch von Vorschulklassen, damit Begrenzung des Kindergartenbereichs auf die Drei- bis Fünfjährigen) eine umstrittene pädagogische Lehrmeinung durchzusetzen, oder ob er nicht dem konstatierten Notstand auf ihm gemäße Art abhilft, indem er

1. alle Eltern über die Möglichkeiten vorschulischer Erziehung und die Auseinandersetzung über die Problematik gewisser vorschulischer Programme informiert, das Elterninteresse fördert, weckt und schon bei den Schülern in den letzten Schuljahren veranlagt,
2. für jedes Kind einen Platz im Kindergarten schafft, dabei den freien Trägerverbänden die Schaffung neuer Plätze finanziell ermöglicht (das gleiche gilt für die Schaffung neuer Ausbildungsplätze),
3. für diejenigen Kinder, deren Eltern es wünschen, „Vorklassen“ einrichtet.

Eine Grundschulreform, die den Altersbereich der Fünf- bis Siebenjährigen einbezieht, ist angesichts ihrer pädagogischen Umstrittenheit abzulehnen. Die Einsicht in die Fragwürdigkeit der bestehenden Schulform darf nicht zu überstürzten, gesetzlich verordneten Reformen führen, die neue Probleme schaffen werden, sondern sollte zu pädagogischen Fragestellungen

*) Aus „Schulzeitung“ Informationen für Lehrer, Schule und Eltern, Juni 1971, Nr. 6.

führen, aus deren Beantwortung Reformen organisch erwachsen können. Fragestellungen, Forschungen und Reformen brauchen Zeit, verfrühte und einseitige, pädagogisch

nicht ausreichend hinterfragte Reformen gehen auf Kosten einer ganzen Generation.

Marion Spitta

Vorankündigung für Heft 92/1971 (Weihnachtsheft)

Wolfgang von Wartburg Unsere Gesellschaft bedarf einer Wertordnung –
auf der Suche nach einem Leitbild für das Schweizerische Schulwesen

Paul-Ludwig Weinacht Wird das Schulwesen sich künftig selbst verwalten?

Lothar Vogel Zur Menschenkunde des Kleinkindes und die Problematik der
Vorschule

Fritz Penserot

Warum sind sie „dagegen“? – und warum für Karl Marx? – Ein Versuch
über die Situation der Jugend und die Verantwortung der Bildungseinrichtungen

Heinz-Hartmut Vogel Bericht über den ersten Kongreß der Verbände gemein-
nütziger Schulen in freier Trägerschaft vom 1. bis 3. Oktober 1971 in
Frankfurt/M. Thema: Öffentliche Verantwortung und freie Initiative

Schweizerische Vereinigung für ein freiheitliches Erziehungswesen Entwürfe
für die Neuformulierung der Art. 4 (Menschenrechtsartikel) und Art. 27
(Bildungsartikel) der Schweizerischen Bundesverfassung.

Hermann Bauer Die soziale Problematik der Vorverlegung des Einschulungs-
alters

Die Mitarbeiter dieses Heftes:

Maurice Martin, Dr. sc. nat. & Ing. ETH, Professor an der Höheren Technischen Lehranstalt Brugg-Windisch in Zürich, 8002 Zürich, Richard Wagner Straße 21

Eckhard Behrens, Assessor, Universitätsverwaltung Heidelberg, 6904 Ziegelhausen, Panoramaweg 7, Tel.: 06221/59 75 1

Heinz Hartmut Vogel, Dr. med., 7325 Eckwälden/Bad-Boll, Bosler Weg 17

Johann Peter Vogel, Dr. jur., Rechtsanwalt, 1 Berlin 37, Am Schlachtensee 2, zusammen mit Dr. Josef Homeyer, Münster/W. Geschäftsführer der Verbände gemeinnütziger Schulen in freier Trägerschaft

Burkhard Wellmann, Dr. jur., Geschäftsführender Redakteur der Zeitschrift „der arbeitgeber“

Marion Spitta, Diplom-Soziologin, 7301 Kemnat, Max-Eyth-Straße 14

Die mitarbeitenden Autoren tragen die Verantwortung für ihre Beiträge selbst.

Für nichtverlangte Manuskripte kann keine Gewähr übernommen werden.

„Fragen der Freiheit“, Zweimonatszeitschrift,
herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung durch Lothar Vogel

Bezug: Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Eckwälden/Bad-Boll
Boslerweg 11, Telefon 07164/2572

Preis: Jahresabonnement DM 18,—, sfr. 21,—, ö.S. 130,—

Bank: Volksbank Meisenheim Konto-Nr. 5611

Postscheck: Seminar für freiheitliche Ordnung, Eckwälden/Bad-Boll
261 404 Postscheckamt Frankfurt/M.

Schweiz: 30-30731 Postscheckamt Bern

Österreich: H. Vogel-Klingert, Eckwälden/Bad-Boll 93 968 Postsparkassen-
amt Wien

Nachdruck, auch auszugsweise mit Genehmigung des Herausgebers

Graphische Gestaltung: Fred Stolle, CH Zürich-Zollikerberg, Weiherweg 4

Herstellung: Anton Hain KG, Meisenheim/Glan

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533

534

535

536

537

538

539

540

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

562

563

564

565

566

567

568

569

570

571

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

623

624

625

626

627

628

629

630

631

632

633

634

635

636

637

638

639

640

641

642

643

644

645

646

647

648

649

650

651

652

653

654

655

656

657

658

659

660

661

662

663

664

665

666

667

668

669

670

671

672

673

674

675

676

677

678

679

680

681

682

683

684

685

686

687

688

689

690

691

692

693

694

695

696

697

698

699

700

701

702

703

704

705

706

707

708

709

710

711

712

713

714

715

716

717

718

719

720

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

759

760

761

762

763

764

765

766

767

768

769

770

771

772

773

774

775

776

777

778

779

780

781

782

783

784

785

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

812

813

814

815

816

817

818

819

820

821

822

823

824

825

826

827

828

829

830

831

832

833

834

835

836

837

838

839

840

841

842

843

844

845

846

847

848

849

850

851

852

853

854

855

856

857

858

859

860

861

862

863

864

865

866

867

868

869

870

871

872

873

874

875

876

877

878

879

880

881

882

883

884

885

886

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

901

902

903

904

905

906

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

920

921

922

923

924

925

926

927

928

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

939

940

941

942

943

944

945

946

947

948

949

950

951

952

953

954

955

956

957

958

959

960

961

962

963

964

965

966

967

968

969

970

971

972

973

974

975

976

977

978

979

980

981

982

983

984

985

986

987

988

989

990

991

992

993

994

995

996

997

998

999

1000

