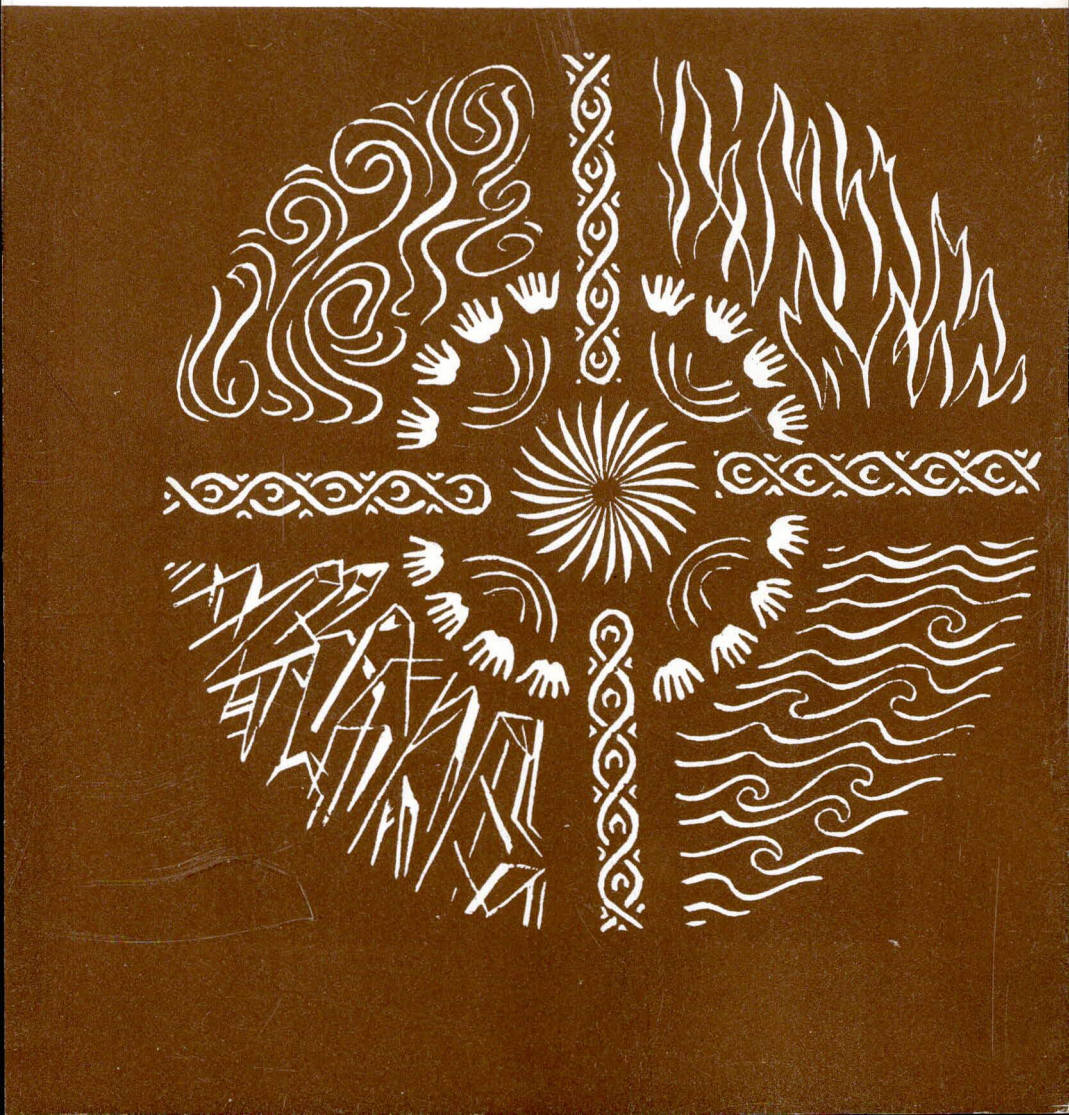
1 S 20587 F

Fragen der Freiheit

Menschenbild und
Erziehungssystem

Heft 92/93 Weihnachten 1971



Alles, was ich über die Bedeutung der Individualität des Charakters und die Verschiedentlichkeit der Meinungen und Handlungsweisen gesagt habe, setzt die Verschiedenheit der Erziehung als ebenso unwidersprochen wichtig voraus. Eine allgemeine Erziehung durch den Staat ist eine bloße Vorrichtung, um die Menschen einander genau gleich zu formen, und da die Form, in welche er sie gießt, so ist, wie es der herrschenden Macht in der Regierung gefällt – sei es ein Monarch, eine Priesterschaft, eine Aristokratie oder die Mehrheit der vorhandenen Generation –, so stellt sie im Verhältnis zu ihrer Leistungsfähigkeit und ihrem Erfolg eine Zwingherrschaft über den Geist her, die ihrer natürlichen Tendenz nach auch zu der über den Körper führt. Eine vom Staat begründete und beaufsichtigte Ausbildung sollte, wenn überhaupt, nur als eins unter vielen im Wettbewerb stehenden Experimenten bestehen, als Beispiel und Anregung, um die anderen auf einer gewissen Höhe der Vollkommenheit zu halten.

John Stuart Mill (1806–1873)
„Über die Freiheit"

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 92/93

Weihnachten 1971

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

Inhaltsübersicht

Paul-Ludwig Weinacht
Kann das Schulwesen sich selbst verwalten? 3

H. H. V.
Vorwort zur Diskussion des Vortrages: Kann das Schulwesen sich selbst verwalten? 21

Diskussion 22

Wolfgang von Wartburg
Unsere Gesellschaft bedarf einer Wertordnung – Auf der Suche nach einem Leitbild für das schweizerische Schulwesen 33

Lothar Vogel
Zur Menschenkunde des Kleinkindes – und die Problematik der Vorschule 54

Hans-Walter Erbe
Wie öffentlich ist die öffentliche Schule? 61

Fritz Penserot
Warum sind sie „dagegen"? – und warum für Karl Marx? – Ein Versuch über die Situation der Jugend und die Verantwortung der Bildungseinrichtungen 64

Matthias Trüper
Rede zur Abiturfeier am 19.6.1970 75

Zeitkommentare

Hermann Bauer
Die soziale Problematik der Vorverlegung des Einschulungsalters. . 78

Schweizerische Vereinigung für ein freiheitliches Erziehungswesen
Entwürfe für Neuformulierungen der Artikel 4 (Menschenrechtsartikel) und 27 (Bildungsartikel) der Schweizerischen Bundesverfassung 80

Berichte

H. H. Vogel
Öffentliche Verantwortung und freie Initiative – Erster Kongreß des Verbandes freier Schulen 86

Herbert Spies
Referate über
Fragen der Freiheit – Autonomie – Wettbewerb – Vollbeschäftigung – Eigentum – Mitbestimmung 88

Bürgerinitiative und Teilhabe in der Kultur – zugleich eine notwendige Auseinandersetzung mit dem Strukturplan für das deutsche Bildungswesen . . 90

Jobst v. Heynitz
Fragen zum Bodenrecht 92

Detlef Böhm
„Kann das Schulwesen sich selbst verwalten? " – Bericht über den Vortrag von Dr. Paul-Ludwig Weinacht 94

Ankündigung
28. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom 22. Juli bis 1. August 1971 in Herrsching am Ammersee
„Über die Notwendigkeit einer Wertordnung für die gesellschaftliche Entwicklung" – Wirtschaftliche – oder kulturelle Expansion? 99

Kann das Schulwesen sich selbst verwalten?

Paul-Ludwig Weinacht

Europa verdankt sein Schulwesen der Kirche. Schule und Kult gehörten zusammen, und zwar im Zeichen des Lehr- und Hirtenamtes. Bis ins 16. und 17. Jahrhundert war das Unterrichtswesen ein annexum ecclesiae, d.h. eine Fortsetzung von Kirche bzw. Reformation mit anderen Mitteln. Die weltliche Macht erkannte die Einheit des „Kirchen- und Schulenstaats" noch zu einer Zeit an, als beide bereits staatlicher Inspektion unterworfen waren. Der Name unserer Kultusministerien, ihre Zuständigkeit für Schul- und Kirchenangelegenheiten erinnert daran. Noch in unserem Jahrhundert nahmen Geistliche auf dem flachen Lande in staatlichem Auftrag Schulratsfunktion wahr. Erst die Weimarer Reichsverfassung beendete diese Tradition[1].

Was bedeutete die Verstaatlichung der geistlichen Schulzucht? Auf der Ebene der Bildungsziele stellt sie sich dar als Auswechselung des christlichen Hausvater-Modells durch das Staatsbürger-Modell[2]. Der Begriff „Staatsbürger", in einem Schulerlaß des bayerischen Kurfürsten bereits im Jahr 1770 zu belegen, wurde in der Epoche des Josefinismus zu einer laizistischen Kampflosung gegen das Jesuitenkolleg[3].

Auf Verfassungsebene bedeutete sie einen wichtigen Schritt auf die Vervollständigung innerer Souveränität und zugleich eine Notstandsmaßregel gegen einen kirchlichen „Staat im Staat", der dem fürstlichen Regime gefähr-

*) Der nachstehend abgedruckte Vortrag wurde am 28. Juli 1971 auf der 27. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung in Herrsching am Ammersee gehalten.

1) Vgl. Koch, Zur Aufhebung der geistlichen Ortsschulaufsicht in Preußen, in: Preußisches Verwaltungsblatt 1918/19, S. 178. Eine systematische Darstellung dieser Ablösungsprozesse und ihre Interpretation in geistes-, wirtschafts- und sozialgeschichtlichen Zusammenhängen steht noch aus. Zur Literatur vgl. die bibliographischen Angaben in Gebhardt, Handbuch der Deutschen Geschichte Bd. II, Stuttgart 1955[8], S. 189, 194 f.; Th. Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, Tübingen 1969, S. 3–17; A. Freiherr v. Campenhausen, Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft, Göttingen 1967.

2) Eine differenzierte Modell-Bildung bzw. -Kennzeichnung verlangt die Berücksichtigung der Unterschiede zwischen „deutschen" und „Lateinschulen", protestantischen und katholischen Schulen und nicht zuletzt die Berücksichtigung der Schulträger: private Schulunternehmer, Stadt, Stände, Kirche, Staat usw. Man würde etwa in den katholischen Lateinschulen des Typus ‚Jesuitenkolleg' die aus den Traditonen spätrömischer Rhetorik (Artes liberales) und nachtridentinischen Katholizismus' gebildete Figur des „Predigers" entdecken können; erklärtes Ziel dieser Schulen war die „sapiens et eloquens pietas"!

3) Vgl. meine begriffsgeschichtliche Studie zu „Staatsbürger" in: Der Staat, 1969 Heft 1 (8. Bd.), S. 41–63 (47); außerdem: Fooken, Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert, 1967.

lich werden könnte. Es mag an dieser Notstandsfunktion gelegen haben, daß das ius supremae inspectionis, also die Schulaufsicht, nicht bloße Rechtmäßigkeitskontrolle blieb, sondern die ausschließliche, inhaltsbestimmende Leitung und unmittelbare Verwaltung der inneren Schulangelegenheiten mit unter sich begriff. Auch in Art. 7, I GG hat man nicht nur Aufsichtsrechte im engeren Sinn (d.h. Fach- und Rechtsaufsicht) zu verstehen, sondern darüber hinaus die Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens[4].

Die Wahrnehmung dieses Rechts gestaltet sich heute zunehmend schwieriger. Je weiter der gesellschaftliche Entwicklungsprozeß voranschreitet und auf Schule und Hochschule ebenso einwirkt wie auf die gesamte Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungssituation, desto bereitwilliger ist der Staat, seine Verpflichtung mit gesellschaftlichen Kräften zu teilen[5].

Der Staat ist seiner älteren kulturellen Mission überdrüssig geworden und sucht nach einer Entlastung verheißenden Formel. Im Begriff der Selbstverwaltung scheint sie gefunden: in ihr könnte sich ein Nachfolgebegriff für die staatliche Schulverwaltung ankündigen[6].

Wenn im folgenden von Begriff und von den Chancen der Selbstverwaltung gesprochen wird, so handeln wir nicht nur von verwaltungstechnischen Maßnahmen, wie sie in der wissenschaftlichen Betriebsführungslehre (scientific management) als Dekonzentration oder Dezentralisierung bezeichnet werden; wir handeln auch nicht nur von motivationspsychologischen Maßnahmen, wie sie in der human-relations-Schule unter dem Begriff der „Identifikationsmechanismen" beschrieben werden[7]. Im ersten Falle würden wir den Schulbetrieb von den gesamtstaatlichen Leitungs- und Lenkungsfunktionen isolieren; im zweiten

4) Vgl. Th. Oppermann (Anm. 1) S. 252–258 (253).

5) Der Erfahrungshintergrund dieser Tendenzaussage liegt im Bereich kommunaler Entwicklungsplanung. In den USA hat man längst erkannt, daß eine bedrohliche Alternative zur vorwissenschaftlichen Planungsbürokratie im Überhandnehmen von Technik (technocratic planning) oder aber in der äußerst schwierigen Entwicklung einer „humanen Planung" liegt: „We must develop a humanistic style of learning through planning and a theory of planning as widespread social learning. This is what we must learn if we are to escape the new superhighways to postindustrial serfdom and begin to release the vast potentials for humanist reconstruction." (B. M. Gross, Planning in an era of social revolution, in: Public Administration Review XXXI, Nr. 3,(1971), S. 259–97 (294); vgl. zu diesem Problem auch die Kritik von John Friedman an den zentralistischen Konzeptionen einer „comprehensive planning", die er mit der Umformulierung des Konzepts der „advocacy planning" und „Wettbewerbs-Planung" beantwortet, ebd. S. 315–25 (321–23).

6) Diese „Ankündigung" beschränkt sich im Augenblick auf die bildungspolitische Diskussion und die vergleichende Verwaltungswissenschaft; das Schulrecht verhält sich eher abweisend, vgl. das sehr vorsichtige Urteil Th. Oppermanns (Anm. 1) S. 253–255.

7) Zu diesen sozialwissenschaftlichen Richtungen vgl. B. M. Gross, The Managing of Organizations, The Free Press of Glencoe, Bd. 1 (1964), S. 119–190.

Fall würden wir das Individuum in seinen adaptiven und kognitiven Fähigkeiten unterschätzen und deren Entwicklungsbedingungen willkürlich festlegen. Wir wollen vielmehr Schulverwaltungsprobleme im Hinblick auf Aufgabe und Stellung der Bildung in der Gesellschaft verstehen, und wir wollen zweitens Schulverwaltungsprobleme im Hinblick auf ihre politischen Implikationen verstehen, also vor dem Hintergrund des politischen Prozesses und der in der Gesellschaft geltenden Normen.

Bei dieser Perspektive empfiehlt sich folgendes Vorgehen: Erstens gilt es, das bisherige Verhältnis von Schule und Verwaltungsordnung zu charakterisieren. Zweitens: neue Faktoren auszumachen, die in dieses Verhältnis einschlagen und die eine Änderung nahelegen. Drittens: Modelle einer neuen Verwaltungsordnung zu entwerfen oder zumindest nach ihren Hauptmerkmalen zu skizzieren, viertens: diese Modelle auf einen gemeinsamen Fall zu beziehen. Fünftens: diese Modelle untereinander zu vergleichen und zu bewerten.

1. Die überkommene Ordnung von Schule und Staatsverwaltung

Schule in Deutschland war rechtlich und organisatorisch als Anstalt definiert[8]. Diese Bestimmung und Normierung entsprach nicht nur verwaltungsrechtlichen Ansprüchen, sondern auch dem gesellschaftlich vorherrschenden Erziehungs-Verständnis. Anstaltszweck war – simplifiziert zu reden – die Vermittlung von Kenntnissen und Zuerkennung von Berechtigungen. Ein gezielter Aufbau von Haltungen, die dem Erwerb und der Nutzung von Kenntnissen förderlich waren, wurde als Aufgabe des Elternhauses verstanden. Weiterführende Schulen konnten unbekümmert Auslesefunktionen wahrnehmen: wer nicht mitkam, wurde nicht etwa dazu instandgesetzt, sondern abgestoßen. Der rechtliche Status der Anstaltsbenutzer war das besondere Gewaltverhältnis, d.h. ein funktionsspezifischer, örtlich und zeitlich begrenzter Nutzungsverzicht bestimmter Freiheiten. Dieser Verzicht ermöglichte die Unterlassung von Differenzierungen und die Handhabung des Kollektivunterrichts: das Individuum interessierte nur insoweit, als es ein Verhältnis zum Klassenziel und zum Anstaltszweck erkennen ließ. Diese durchgängige Objektrolle im Erziehungs- und Lernprozeß traf den Schüler als Teil jenes „unabwendbaren" Rituals, durch

8) Vgl. die berühmte und weitreichende Richtungsentscheidung des Allgemeinen Landrechts der preußischen Staaten, Teil II, Titel 12, wonach Schulen „Veranstaltungen des Staates" seien; sie standen damit in einer Reihe mit Regierungseinrichtungen wie Kadettenanstalten, Kasernen, Gefängnissen usw. Eine gegen-anstaltliche, eher pädagogische Konzeption war die der „Pflanzstätte" (seminarium), wo Aus-Bildung und Ent-Wicklung junger Menschen stattfinden, nicht diese der herrschaftlichen Anstaltsgewalt der Schule als deren „Benutzer" unterworfen sein sollten; vgl. auch A. Flittner, Die politische Erziehung in Deutschland, Geschichte, Probleme, Tübingen 1957.

das die junge Generation in die Erwachsenenwelt hineingezogen wird und diese gegen Änderungen schützt.

Übrigens befand sich auch der Lehrer in einer Objektstellung vor. Wenn er als Staatsbeamter zuweilen selbstherrlich erschien, so nicht deshalb, weil er frei gewesen wäre, sondern höchstens deshalb, weil er schwerer als andere zu instruieren und zu kontrollieren war. Das Beamtenrecht wurde subjektiv nicht als einschränkende Bedingung des Lehrerverhaltens empfunden – war es doch nur die Kehrseite jener sozialen Sicherheit, um deretwillen andere noch weit größere Einschränkungen ihrer Berufsfreiheit in Kauf nahmen. Im übrigen besaß die professionell am weitesten fortgeschrittene Lehrergruppe, die Philologen, in der de-facto-Anerkennung ihrer pädagogischen Freiheit ein Mittel, Konflikte zwischen Berufsrolle und dienstlicher Weisungsgebundenheit zu entschärfen[9].

Die heute dominierende juristische Auslegung schulbezogener Rechtsmaterien folgt noch immer diesem hoheitlich, anstaltlichen, kollektiven, statischen Verständnis von Schule. Prononciert zu reden: Nicht die Schule, sondern der Schüler steht auf dem Prüfstand. Schuleignung bedeutet nicht die Angemessenheit der Schule für die Kinder, sondern immer noch deren Toleranz für Schule. Dadurch gerät das Ausbildungsrecht gegenüber der Erziehungstheorie immer mehr in Verzug. Ein Münchner Verwaltungsgericht meinte gar, die Bemerkung von Anschütz über den Charakter des Ausbildungsrechts als einer ‚Insel des Absolutismus' (Die Verfassungsurkunde für den Preußischen Staat vom 31.1.1850) habe ungeschmälerte Aktualität behalten[10].

Formal war und ist Schulverwaltung bürokratisch strukturiert, d.h. sie ist gekennzeichnet durch unpersönliche soziale Beziehungen; Autoritätsbefugnis und Pflichten, die a priori spezifiziert sind und eher an die Position gebunden sind als an das einzelne Individuum; Autorität auf hierarchischer Basis; Trennung von zielsetzenden und administrativen Positionen; allgemeine Regeln für jedwedes Verhalten, das nicht durch das bisher Gesagte spezifiziert ist; Spezialisierung – freilich nur im Rahmen der jeweiligen Beamtenlaufbahn für Volksschul-, Mittelschul-, Gymnasiallehrer usw.

Dieses Verwaltungsmodell ist nachgewiesenermaßen effizient, solange es um gleichförmige, wiederholbare Aufgaben in einer statischen Gesellschaftsordnung geht[11]. Die durch bürokratische Rationalität gewonnene Möglichkeit der Trennung von dienstlicher Obliegenheit und privater Motivationsstruktur, der förmlichen Weisungsgewalt, die an Positionen, nicht an Überzeugung oder

9) Vgl. J. Kob, Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers der höheren Schule, Weltbild und Erziehung 21, Würzburg 1958; zum ganzen auch: R. Dahrendorf, Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965, S. 341–359.
10) Vgl. Münchner Merkur v. 21. Juli 1971.
11) Vgl. E. Litwak, Drei alternative Bürokratiemodelle, in: Bürokratische Organisation, hg. v. R. Mayntz (= Neue Wissenschaftl. Bibliothek 27), Köln/Berlin 1968, S. 117–126.

Überredung gebunden ist – diese bürokratische Rationalität büßt heute jedoch an Effizienz ein und läßt sich auch dadurch kaum mehr retten, daß man sie auf die Schulaufsicht einschränkt, im Anstaltsverhältnis aber unter dem Druck neuer Bedingungen und einseitig zu Lasten des Lehrers suspendiert.

2. Neue Faktoren, die das Schulwesen bestimmen

Bildungspolitik und Bildungsforschung haben das Schulwesen unter neuen Perspektiven zu sehen gelehrt. Drastische Wandlungen zeichnen sich vor allem auf folgenden fünf Gebieten ab:

1. Auf dem Feld der Motivationspsychologie: Man sieht zunehmend, daß Haltungen, Einstellungen und Bereitschaften den Lernvorgang wesentlich beeinflussen, daß es also darauf ankommt, die motivationale Struktur zum Gegenstand der Schule zu machen und nicht auf das Elternhaus abzuschieben.

2. Auf dem Feld der Begabungs- und Lernpsychologie: Man hält die Vorstellung eines genetisch fixierten Begabungspotentials für überwunden und sieht Möglichkeiten, Begabungen von frühester Kindheit an durch gezielte Förderung aufzubauen und zu erweitern.

3. Auf dem Feld der Curriculumforschung: Man hält den herkömmlichen Fächerkanon unserer Schulen und die gegenwärtige Organisation des Lernens für überholt und prüft Möglichkeiten, individuellen Fähigkeiten gerecht zu werden, effektiv zu arbeiten – etwa durch Nutzung neuer Unterrichtstechnologien – und überflüssige Kenntnisse zu ersetzen durch den Erwerb eines unzerstörbaren geistigen Kapitals, nämlich: der Bereitschaft und Fähigkeit, dauernd hinzuzulernen.

4. Auf dem Feld der Bildungssoziologie: Man hält die herkömmliche Unterscheidung von zwei Lebensphasen, einer schulischen, der sogenannten Schulzeit, und einer nachschulischen, des sogenannten Berufslebens, für obsolet. Bildung als Fort- und Weiterbildung begleitet den Menschen von Anfang an bis zum Ende seines Lebens – freilich in unterschiedlicher Intensität, mit unterschiedlichem Gewicht und mit unterschiedlicher Zwecksetzung. Das bedeutet: Schule und Leben stehen nicht mehr im Verhältnis von jung und alt, drinnen und draußen, vorher und nachher, sondern in einem Verhältnis der Gleichzeitigkeit, das vielfältigen Brechungen unterliegt.

5. Auf dem Feld der Bildungspolitik: Man hält die gegenwärtig bestehende unterschiedliche Ausstattung bestimmter Landschaften oder Bevölkerungsschichten mit Bildungschancen für ungerecht und versucht, das Recht auf Bildung allen in vergleichbarer Weise zugänglich zu machen.

Aus diesen fünf Einsichten werden zum Teil recht unterschiedliche Konsequenzen gezogen. Versuche, möglichst viele dieser Einsichten zu einem neuen Konzept von Schule zu verbinden, befinden sich noch im Zustand der Planung und der Utopie.

Hier wäre etwa der Entwurf des amerikanischen Städteplaners Milton A. Young vom Travelers Research Center, Hartford, Connecticut, zu nennen, der das Bildungswesen einer Reißbrettstadt im Nordwesten Washingtons, der sogenannten Fort Lincoln New Town, folgendermaßen beschreibt: Die Entwicklung von Fort Lincoln New Town bedeutet den Aufbau dieser Gemeinde zugleich als eines Lernzentrums (total learning center) in dem Bildungserfahrungen auf ständige Weiterbildung ausgerichtet sind und sicherstellen, daß das Individuum die verschiedensten Beziehungen anknüpfen kann. Die Bildungsstätten von Fort Lincoln wollen nicht Schulen (schoolhouses) im herkömmlichen Sinne sein, sondern sollen aus einer Mannigfaltigkeit völlig flexibler Lokale bestehen (a variety of totally flexible spaces). Diese Lokale werden in Wohntrakten, in Geschäftshäusern, in Regierungsgebäuden, in Kunstzentren, in Hochschulen und Banken liegen. Die Gemeinde wird die Rolle eines kompletten Schulraums ("classroom") für Studium, Arbeit und Praxis übernehmen, ohne ihre Rolle im wirklichen Leben darüber zu versäumen. Kinder vom Vorschulalter bis zu 12 Jahren werden in Lern-Lokale (learning spaces) gehen, die in der Nähe ihrer Wohnung liegen. Die anderen Kinder und die Erwachsenen werden spezielle Lernlokale überall in der Stadt aufsuchen. Diese Lokale werden völlig offen sein. Sie sollen das ganze Jahr hindurch benutzbar sein. Sie werden differenzierte Lehrkörper haben und eine Fülle verschiedener Lernmittel enthalten. Und wichtiger noch: sie sollen anderen Nutzungen offenstehen, je nachdem, wie die Natur der Bevölkerung oder der Wandel der Gemeinde es verlangen. Ein solches Bildungswesen wird in einem Prozeß stetiger Neubewertung seine dynamischen Merkmale behalten und jene Anpassungsfähigkeit, die es braucht, um die Erwartungen von Lernenden und Eltern zu erfüllen. Es wird aufbauen auf einer umfassenden Kenntnis der Verhaltenswissenschaften und der Technologie und wird für eine ständige Ergänzung des Lehrkörpers sorgen – ebenso für individuelle Lernprogramme, auf verschiedene Altersstufen abgestimmte Lernweisen und nicht zuletzt eine gedeihliche Entwicklung der Faktoren innerhalb und außerhalb der Schule, die das Lernvermögen der Schüler beeinflussen[12].

Es handelt sich hier um den Ansatz zu einem Totalsystem von Bildung, das aus verschiedenen Untersystemen und Einzelprogrammen zusammengesetzt ist. Die Streuung der Lernlokale und ihre funktionale Differenzierung soll die Gefahr des großen Einerlei abwenden; ausdrücklich gilt: jeder Schritt soll von alternativen Fortgangsmöglichkeiten begleitet sein. Das Vertrauen des Erfinders in sein System ist grenzenlos: Er sieht darin ein Werkzeug, das die Möglichkeiten menschlicher Entwicklung, menschlicher Wahlmöglichkeit und Freiheit auf den höchsten Punkt bringen kann.

12) Vgl. S. A. Bailey, Educational Planning: purposes and power, in: Public Administrative Review, XXI (1971), Heft 3, S. 345–352 (351).

Wohlgemerkt, es handelt sich hier um kein Bestandsbild, sondern um ein Projekt, das eine Reihe utopischer Züge aufweist – der auffallendste ist wohl die Transformation der schulisch skelettierten Gesellschaft in eine Lern-Molluske ohne festes schulisches Skelett: Schule zentriert sich nicht zu Schulzentren oder Gesamtschulen, sondern explodiert und verteilt sich; sie dient nicht mehr dem Zwecke der Jugendschule, d.h. die junge Generation in die Lebens- und Kulturformen der Erwachsenen einzuweisen; die Unterscheidung von jung und alt ist sekundär geworden, eine Frage nur der zumutbaren Schulwege und angemessenen Lernweisen. Schule ist bei Milton A. Young ein Aggregat von Lern-Lokalen, die der Funktion gesamtgesellschaftlicher Erneuerung, gesamtgesellschaftlichen Wandels, gesamtgesellschaftlicher Weiterentwicklung dienen sollen.

Die Youngsche Utopie ist nicht auf die nordamerikanische Urbanistik beschränkt geblieben. Der Deutsche Bildungsrat hat in seinem Modell der „ständigen Weiterbildung" manche Züge dieser Utopie ins Deutsche übersetzt[13], so wie ja der Begriff „ständige Weiterbildung" selbst nichts anderes ist als die Übersetzung von „life-long-learning".

3. Zwei Wege zu einer neuen Verwaltungsordnung im Schulwesen

Das Problem, das sich jetzt stellt, ist dieses: Wenn Schule heute und in Zukunft einen ganz anderen Ort im Leben des einzelnen und der Gesellschaft einnimmt, wenn sie ganz andere Aufgaben und Formen, diese Aufgaben zu erfüllen, verlangt – wie steht es dann mit dem die Rechts- und Verwaltungsordnung des heutigen Schulwesens bestimmenden bürokratischen Anstaltskonzept? Ist es nicht hoffnungslos veraltet? Hindert es nicht die Fähigkeiten, Bereitschaften, Einstellungen, die für ein gedeihliches Lernen unabdingbar sind? Drängt es neue Ideen, den Schulbetrieb zu organisieren, Lernprozesse zu leiten, die Rolle der Lehrer und Schüler neu zu definieren – drängt es solche Ideen nicht in den Untergrund, in das rote Schülerbüchlein – sozusagen hors la loi? [14] Positiv formuliert: Wie muß das Schulwesen rechtlich und organisatorisch verfaßt sein, wenn es neue Lernmöglichkeiten nutzen, sozusagen die Begabungs- und Motivationsreserven seiner Schüler und seiner Lehrer ausschöpfen will? [15]

13) Vgl. Strukturplan für das Bildungswesen S. 51–57, 197–214.

14) Eine solche günstige Deutung des „Kleinen roten Schülerbuchs" (Frankfurt[5] 1970) gibt die Zeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes „Bayerische Schule" 1971 (24. Jg.), Heft 14/15, S. 2f.; der diesbezügliche Artikel schließt mit der Frage: „Und wo findet sich ein verlag, der das ganze meinetwegen grün einbindet, die inserate für kommunistische polit-plakate im anhang gegen ein vorwort vom kultusminister auswechselt und damit ein schulbüchlein schafft, aus dem man immerhin lernen kann, die schule auch einmal anders zu sehen als sie tatsächlich ist."

15) Hellmut Becker formuliert diese Frage als Postulat: „Es ist unumgänglich, die bürokratische Struktur des Bildungswesens den allgemeinen Prinzipien der Bildungsreform

Wir kennen zwei Antworten auf diese Frage, eine ältere und eine jüngere. Die ältere Antwort lautet: Auszug aus dem System der Staatsschule, Sezession aus dem bürgerlichen Schulbetrieb, Rückzug auf den privaten Schulverein, gelegentlich, so bei Maria Montessori und bei Syneken: Flucht in die Landschulidylle. Es war und ist dies zum Teil noch immer der Versuch, Schule als bürokratische Anstalt zu verlassen und Platz zu schaffen für die pädagogische und soziale Dynamik der Lehrenden und Lernenden, die unter einem gemeinsamen weltanschaulichen Dach zusammenarbeiten.

Dieses Sezessionsmodell, das in Art. 7 GG verfassungsmäßig verankert ist, lebte bisher von seinem Ausnahme-Charakter. Es hatte sozusagen Ventil-Funktion für das allgemeine staatliche Schulwesen. Divergentes Denken, alternative pädagogische Konzepte, konkurrierende Bildungsziele konnten hier ausgelagert, isoliert und gesellschaftlich unschädlich gemacht werden. Das allgemeine Schulwesen hat sich denn auch tatsächlich für Vorbild- und Anregungsmöglichkeiten der freien Schulen kaum geöffnet. Die Gesamtschulidee, die das heutige Thema Nr. 1 der strukturellen Schulreform darstellt, dürfte kaum aus der Waldorf-Pädagogik oder vom Unikum »Odenwald-Schule« übernommen worden sein.

Es ist im Augenblick wohl wenig aussichtsreich, auf eine Generalisierung dieses älteren Sonderweges zu drängen. Vorrangig erscheint mir die Erneuerung der staatlichen Schulverwaltung selbst. Ihre bürokratische Grundstruktur muß insoweit aufgelöst und ergänzt werden, als eine zureichende Verarbeitung von Informationen und Berücksichtigung von Werten in ihr und durch sie nicht mehr gewährleistet sind.

Zwei Zielpunkte der Innovation treten damit hervor: die Dekonzentration zentraler Agenturen der Schulverwaltung und die förmliche Betätigung neuer Kräfte und Gruppen am Entscheidungsprozeß[16].

Durch die Ausgliederung einzelner Entscheidungskomplexe aus der staatlich-kommunalen Verwaltung und ihre Absenkung auf die einzelne Schule, könnte die Strecke zwischen ‚stimulus' und ‚response' verkürzt und mehr Individualität, mehr Spontaneität und größere Flexibilität gewonnen werden. Schon heute gibt es ja bei der Stundenplanaufstellung, Lehrmittelauswahl, z.T. Einstellung von Aushilfslehrern Entscheidungsspielräume auf der Ebene der Einzelschule. Schon heute bedient man sich in Fragen, die zu einer allgemeinverbindlichen Entschei-

entsprechend zu verändern, wenn nicht in neuen Strukturen und mit veränderten Inhalten dieselbe Form ‚verwalteter Schule' auf den einzelnen einwirken soll, wie bisher." Vgl. H. Becker, Reform der Bildungsverwaltung, in: ders., Bildungsforschung und Bildungsplanung, edition suhrkamp 483, S. 88–146 (100 f.).

16) Die hier angesprochene Doppeltendenz aktueller Verwaltungsreform hat sich zunächst in der nordamerikanischen Urbanistik durchgesetzt (vgl. Anm. 5), von dort ist sie in die übrige Verwaltungswissenschaft eingedrungen. Für die Bundesrepublik hat der Konstanzer Politologe F. Naschold: Organisation und Demokratie, Stuttgart[2] 1971 diesen Aspekt der amerikanischen Diskussion fruchtbar gemacht.

dung noch nicht reif sind, etwa weil die Verhältnisse im Land zu unterschiedlich gelagert sind, der Einzelschule als differenzierender Entscheidungsinstanz – ich denke etwa an die Frage der Einführung der Fünf-Tage-Woche. An diesem Beispiel zeigt sich freilich, daß eine Entscheidungsverlagerung von oben nach unten nicht unbedingt im Interesse der Einzelschule liegen muß; im genannten Fall lief es eher darauf hinaus, daß der schwarze Peter der Reformhemmung der kleineren Einheit zugespielt wurde.

Was die zweite Innovationsrichtung betrifft, so geht es um Bedürfnisartikulation und Willensbildung der Schulen und der an ihnen Interessierten sowie um Berücksichtigung fachlicher Kenntnisse und Anregungen, sei es aus der Wissenschaft, aus der Schulpraxis oder der Arbeitswelt. Für die Schulverwaltung könnte dies fruchtbar gemacht werden durch Errichtung fachlicher und gemischter Beiräte, wie sie z.T. heute schon auf Landes- und Bundesebene bekannt sind, durch die Einrichtung von Lehrer-, Schüler- und Elternkammern, durch Anhörung von bildungspolitisch Interessierten, sei es Berufsvereinigungen, politischen Gruppen, Fachverbänden usw.

Der Bildungsrat knüpft an beide Tendenzen bzw. Zielen an, und zwar unter den modischen und schillernden Vokabeln der ‚Autonomisierung' und der ‚Beteiligung'[17].

Man kann Autonomisierung und Partizipation auf ihre mutmaßliche Leistungsfähigkeit und ihre Auswirkungen prüfen, wenn man sich über Kriterien klar geworden ist, unter denen Leistungsfähigkeit und Auswirkungen bewertet werden sollen und wenn man die einzelnen Entscheidungskomplexe identifiziert hat, die zur Selbstverwaltung auf unterer Ebene freigegeben und zur förmlichen Beeinflussung durch sog. ‚Betroffene' ausgesetzt sein sollen.

Die Diskussion um solche Beurteilungs-Kriterien nimmt in dem Ausschuß „Organisation und Verwaltung im Bereich des Bildungswesens" des Deutschen Bildungsrates derzeit einen großen Raum ein: denn von ihrer Definition und Rangfolge läßt sich alles weitere beinahe mühelos ableiten:

Die Kriterien entstammen sehr verschiedenen Quellen. Sie kommen aus der Anthropologie, aus der Erziehungswissenschaft, aus der Organisationswissenschaft, aus dem öffentlichen und Verwaltungsrecht; insbesondere dem Grundgesetz und seiner höchstrichterlichen Ausgestaltung, aus ordnungspolitischen Vorstellungen über Staat, Wirtschaft, Kultur, und nicht zuletzt aus dem Jahreswirtschaftsrecht der Bundesregierung, der in seinen Projektionen erkennen läßt, was finanziell in absehbarer Zeit möglich sein dürfte und was nicht[18].

17) Strukturplan für das Bildungswesen S. 262 („Autonomie der Bildungsinstitutionen"), S. 265 („Beteiligung ... an die Bildungsinstitution gebunden").

18) Zu dem zuletzt genannten Gesichtspunkt vgl. die Ausarbeitung von G. W. Wittkämper: ‚Ressourcenplanung', für den wiss. Kongreß 1971 der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft, S. 4 f.

Diese Kriterien, die sich zum Teil überlagern, bilden einen Kranz von Gesichtspunkten, der bei Organisationsentscheidungen durchgeprüft werden muß. Dabei hängt es sehr vom Standpunkt des Urteilenden ab, welchen Kriterien er besondere Beachtung schenkt und welche er vernachlässigt.

Für die Ausgestaltung dessen, was Autonomisierung genannt wurde, spielt es beispielsweise eine große Rolle, ob das Kriterium der Verfassungsmäßigkeit (in herrschender Auslegung) an erster Stelle steht oder das Kriterium der Erziehung zur Mündigkeit oder das Kriterium der Effizienz. Im ersten Fall dürfte die Autonomisierung restriktiv ausfallen, da sie den parlamentarisch-demokratischen Legitimationszusammenhang unterlaufen kann; im zweiten Fall wird sie extensiv ausfallen, da Autonomisierung und Emanzipation als Wechselbedingungen gelten; im dritten Fall wird sie teils akzeptiert, teils zurückgewiesen werden – je nach den Konsequenzen, die für einen vorher bestimmten output des Schulwesens zu erwarten stehen.

Die Beachtlichkeit der Kriterien scheint mir abhängig zu sein von der Stellung des Urteilenden zu bestimmten gesellschaftspolitischen Interessen. Sie lassen sich – im Blick auf die Frage der Autonomisierung – als zwei gegensätzliche Interessenbündel charakterisieren. Zunächst die dem Autonomie-Prinzip geneigten Interessen:

– hoher Leidensdruck unter dem gegenwärtigen System, diagnostiziert als Leiden unter der Entmündigung und Fremdbestimmung durch politische Vertreter und fernher delegierte obrigkeitliche Amtswalter;

– hohes Bedürfnis nach Abwandlung der Situation, ausgerichtet an Zuständen größerer persönlicher Entscheidungsfreiheit, größerer Einwirkungschance auf Entscheidungen, vermehrter Initiative, verstärkten Engagements, rascherer Veränderung und Korrektur des als fehlerhaft Erkannten. Bereitschaft zu großen Risiken, da jede Veränderung dem status quo gegenüber die Vermutung des Besseren für sich hat.

Demgegenüber stehen widrige oder konkurrierende Interessen, nämlich:

– Skepsis und Mißtrauen gegen eine Ermächtigung der Einzelschulen, die aller Voraussicht nach gar nicht in der Lage wären, ihre Kompetenzen wirkungsvoll zu gebrauchen, und wo dies zufällig geschähe, die Ungleichheit unter den Schulen und unter den skolarisierten Regionen (Stadt/Land) nur vergrößern würden. Daher geringer Leidensdruck unter der gegenwärtigen Situation: status quo als das kleinere Übel.

– Skepsis und Sorge gegenüber einer mit der Ermächtigung der Einzelschule einhergehenden Politisierung: man werde in ständestaatliche Formen zurückfallen, bestenfalls vorhandene Interessengegensätze opportunistisch verschleiern; engagierte Minderheiten bekämen nach dem Vorbild der Hochschulen das Heft in die Hand. Darum: geringes Bedürfnis nach Abwandlung der gegenwärtigen Situation; geringe Bereitschaft zu Risiken und relative Hochschätzung des status quo.

Im politischen Prozeß stößt man immer wieder auf diese beiden Interessenkonstellationen[19]. Man könnte zum Zweck einer Strategie der Reformpolitik versuchen, bestimmte Felder der Gesellschaft und des Staates durch ihre Anfälligkeit für das eine oder andere der Interessenbündel zu charakterisieren.

Um ein Beispiel zu geben. Das Baureferat der Münchner Stadtverwaltung sah sich von Bürgerinitiativen unter Druck gesetzt, die eine sogenannte ‚offene Planung' forderten. Das Referat ließ sich von der Regierung von Oberbayern ein Rechtsgutachten anfertigen, das die Zulässigkeit oder gar Gebotenheit von Bürgerbeteiligung am Planungsverfahren äußerst restriktiv beschied. Die Kritik der Bürgerinitiative an diesem Gutachtenauftrag besagte, daß man „eine politische Frage, die Gemeinwohl und Demokratisierung betrifft, in ein formaljuristisches Verfahren umstrukturiert" habe[20]. Im Sinne unserer Unterscheidung zweier Interessenkonstellationen, könnte man die Kritik auch so formulieren: Das Baureferat habe die Frage durch ihre Überweisung an die Juristen der Innenverwaltung potentiellen Liebhabern des zweiten Interessenkomplexes zur Entscheidung anheimgestellt.

Ich sage bewußt potentiell – denn es kann sich wie im Falle des Verwaltungsgerichtsdirektors Gold, der das bayerische Landeskindergesetz dem BVerfG zur Prüfung überwies[21], auch um einen Mann handeln, der prononciert dem ersten Interessenkomplex zuneigt und auch prompt in den Augen leitender bayerischer Kultusbeamter für „befangen" gilt. Jedenfalls bildet das Personal der zweiten und dritten Gewalt nicht eo ipso eine reformfeindliche Gegenfront[22].

19) Man erkennt unschwer das liberale und das konservative Syndrom; das sozialistische Syndrom (mit dem Vorrang der Gleichheit der Lebensbedingungen) ist bezüglich unseres Entscheidungsproblems ambivalent.

20) Vgl. Münchner Merkur v. 21. Juli 1971; die Stellungnahme der Regierung von Oberbayern ist zusammengefaßt in „Mitteilungen an die oberbayerische Presse", Nr. PR – 34/71, München, den 24. Juni 1971. Die grundsätzlichen Bedenken gegen die förmliche Zuziehung bestimmter Bürgervereinigungen zum Planungsverfahren stützen sich auf folgende Erwägungen: 1. die mangelnde Repräsentativität privater Bürgervereinigungen, 2. die fehlende öffentlich-rechtliche Kontrolle ihrer Willensbildung und die damit verbundene Gefahr einer ‚Unterwanderung' durch extremistische Minderheiten, 3. der auf dem Gleichheitssatz basierende Anspruch außenstehender privater Organisationen, in der gleichen Weise berücksichtigt zu werden.

21) Vgl. Der Spiegel Nr. 31 v. 26. Juli 1971, S. 56.

22) Einen Überblick über die Kräfte und Machtzentren, die gewöhnlich für „20 Jahre Nicht-Reform" im westdeutschen Bildungswesen verantwortlich gemacht werden, findet man in S. B. Robinsohn u.a., Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß, Ein interkultureller Vergleich, Bd. 1, Stuttgart 1970, S. 1/94–1/113; die Beamten- und Richterschaft bleibt jedoch hier außer Anschlag. Eine gute empirische Studie, die die divergierenden Interessen- und Arbeitslagen von Wissenschaftlern und Ministerialbeamten in Rechnung stellt, ist: H. Friedrich, Staatliche Verwaltung und Wissenschaft (Studienreihe des Soziolog. Forschungsinstituts Göttingen), Frankfurt 1970. Die allgemeine Problematik: wie bürokratische Strukturen die Innovationsfähigkeit von Persönlichkeiten beeinflussen, wird von der

4. Autonomisierung und Beteiligung am Beispiel der Lehrplanerneuerung

Wir wollen im folgenden Möglichkeiten der Verwaltungsinnovation an einem konkreten Fall studieren, nämlich bei der Curriculum-Revision.

Hat man den Verwaltungsgegenstand identifiziert (vgl. unten), kann man zwei Fragen stellen: zum einen die Frage nach dem Träger der Verwaltungsentscheidung: Welche Person, welche Arten von Personen, welche Personengruppen sollen entscheiden? Zum anderen die Frage nach der Verwaltungsebene: In welcher Entfernung zur Operation soll die das Operativpersonal bindende Entscheidung getroffen werden – noch im Bereich der Schule oder schon jenseits der einzelnen Schule?

Zunächst sei der Gegenstand festgestellt! Curriculumrevision meint heute ein Dreifaches: im uneigentlichen Sinn die Fortschreibung und Revision der Rahmenlehrpläne und Stoffpläne, die heute eingeführt sind; in einem annäherungsweisen Sinn die Entwicklung von Halb-Curricula, d.h. die Schaffung „curricularer Lehrpläne"; im strengen Sinne, den Saul B. Robinsohn in zugleich wissenschaftstheoretischer und demokratie-theoretischer Form expliziert hat[23], die systematische Curriculum-Entwicklung. Da diese dritte anspruchsvollste Form nicht oder noch nicht im Schulbereich aktuell ist, handeln wir im folgenden von der annäherungsweisen oder „pragmatischen Curriculumentwicklung".

Sie umfaßt mindestens vier unterscheidbare Komplexe, über die Entscheidungen herbeizuführen sind:

- Spezielle Ziele und Inhalte
- Differenzierungsmethoden
- Lehr- und Lernmittel
- Erfolgskontrollen

Jeder dieser 4 Komplexe kommt bei der „pragmatischen Curriculum-Entwicklung" unter wenigstens 3 Bedingungen vor: zunächst in der Phase der Entwicklung, dann in der Phase der Erprobung, zuletzt in der Phase erklärter Verbindlichkeit.

Dies ist also der Entscheidungsgegenstand, über den mit Rücksicht auf Autonomisierung der Schule zu handeln ist. Es läßt sich leicht einsehen, daß eine derartige komplexe Betrachtung eine Fülle von Vorschlägen und Modellen hervorlockt: wem man was zur Entscheidung überlassen könne oder vorbehalten müsse.

Bei den Experten des Bildungsrates überwiegt zur Zeit das Interesse an der Einzelschule und ihren internen Entscheidungsebenen, also Einzellehrer, Lehrer-

Innovationsforschung behandelt; vgl. dazu zuletzt: V. A. Thompson, Bureaucracy and Innovation, University of Alabama Press, 1969 und die sich daran anschließende Auseinandersetzung zwischen Robert J. House und Thompson in Administrative Science Quarterly XVI, Heft 2 (Juni 1971), S. 243–45.

23) Vgl. S. B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967.

team, Fachkonferenz, Jahrgangskonferenz, Stufenkonferenz, Gesamtkonferenz. Als Träger der Entscheidung über Ziele und Inhalte gelten das Team, das die Curricula entwickelt, der Lehrer oder die Lehrergruppe, die sie adaptiert oder durchführt, das Fach- bzw. Stufenkollegium, zu dem das Team gehört. Mehrere Argumente werden für eine solche Aufwertung der „Basis" vorgetragen:

– Engagement und Motivation der Lehrer müssen erhalten und erhöht werden, wenn Lehrer nicht zu bloßen Anwendungstechnikern zentral erlassener Unterrichtsprogramme werden sollen;

– neue lern- und motivationstheoretische Erkenntnisse und didaktische Konzeptionen lassen sich nicht dekretieren sondern nur erproben;

– die Zuordnung von bestimmten Aufgaben auf eine Lerngruppe in einer konkreten Situation muß variabel gehalten werden;

– auch die heutigen Lehrpläne gewähren durch ihre Leerformalhaftigkeit große Spielräume: curriculare Entwicklungen verlagern diese Entscheidungsspielräume lediglich vom einzelnen Lehrer auf das Entwicklungsteam.

Welche der verschiedenen Ebenen jeweils den Ausschlag geben soll, wäre zu entscheiden nach ihrer mutmaßlichen größeren oder kleineren Innovationsfreudigkeit, fachlichen Zuständigkeit, Fähigkeit Folgewirkungen für das Personal-, Finanz- und Zeit-Budget der Schule einzuschätzen usw.

Innerhalb der Schule könnte beispielsweise die Innovationsentscheidung dem Lehrerteam, die Erprobungsentscheidung der Stufenkonferenz und die Verbindlichkeitserklärung der Gesamtkonferenz angedient werden.

Was verbliebe nach dieser Konzeption in der Zuständigkeit des Staates? Nur die Kompetenz zum Erlaß von Rahmenrichtlinien. Sie würden die allgemeinen Bildungsziele, Fächerkanon, Stundentafeln usw. betreffen, also nicht die konkreten Inhalte und Verfahren, nach denen zu unterrichten ist. Inhalte und Verfahren könnten frei gefunden und entwickelt werden und würden nicht durch staatliche Vorentscheidungen gehemmt. Ein Verbindlichkeitsvorbehalt des Staates entfiele.

Die Konsequenzen dieses Modells für den Gesamtbereich des Bildungswesens sind diese: Das Bildungswesen ginge an seinem Kern, nämlich in der Unterrichtsorganisation und -gestaltung, in einen Zustand der Erprobung über. Die Außerkraftsetzung zentraler Entscheidungen und Verbindlichkeitsvorbehalte wäre die Bedingung gleitender Reform. Die Möglichkeiten der Selbstverwaltung dienten als Anstoß und Ermutigung zur Selbstreform, die nicht so sehr zentral gesteuert, als von den einzelnen Schulen und von allen zusammen vorangebracht würde.

Genau das ist der Punkt, an dem sich die heutige Schulverwaltung und Reform-Planung von dem hier skizzierten Modell unterscheidet. Der Reformansatz bleibt gegenwärtige nämlich unter Quarantäne – d.h. sowohl unter fachlicher Kontrolle wie unter ministerieller Sonderaufsicht. Die Reformbereiche werden vom Regelschulwesen abgetrennt und existieren als anerkannte Modell- oder Versuchsschulen.

Curriculumentwicklung findet statt, indem eine vom Ministerium berufene Gruppe von Wissenschaftlern und erfahrenen Praktikern Modell-Entwürfe konstruiert, die in Versuchsschulen auf ihre Durchführbarkeit geprüft werden. Bei Änderungen ist das Ministerium anzurufen, dem die Genehmigung vorbehalten ist[24].

Die gegenwärtige Schulverwaltung versucht mit diesem Verfahren, zwei Gesichtspunkte zu berücksichtigen, die als gleichermaßen beachtlich gelten: die Freiheit der Forschung und die Verantwortlichkeit der Regierung. Es ist das Problem, das von Ulrich Lohmar unter dem Doppeltitel bekannt gemacht worden ist: Wissenschaftsförderung und Politik-Beratung. In ihm verbirgt sich die wahre Ursache der nachlassenden Kulturmission des Staates und seines Rückzugs auf Koordinierungs- und Stabilisierungsfunktionen: die Ministerialbürokratie ist ihrer heutigen Zusammensetzung und Ausbildung, ihrer heutigen Arbeitsweise und ihrem Arbeitsstil nach kaum mehr in der Lage, die rasante wissenschaftliche Entwicklung im Bereich der Unterrichtsorganisation und -gestaltung zu überblicken und effektiv in die Schulwirklichkeit hineinzuleiten. Sie bleibt zwar Adressat von Ansprüchen und Forderungen und verwaltet das Schulwesen im Gesichtskreis der politisch-parlamentarischen Führung, doch ist ihre fachliche Kompetenz – etwa im Gegensatz zur Kompetenz des preußischen Unterrichtsministeriums unter C. H. Becker – nicht mehr unbestritten[25].

Gerade im Fall neu entwickelter Curricula ist der ministerielle Genehmigungsvorbehalt bzw. die beim Ministerium ruhende Kompetenz zur Verbindlichkeitserklärung nicht unabhängig von dem Verfahren zu bewerten, in dem sie ausgeübt und wahrgenommen werden. Beispielsweise überzeugen kooperative Entscheidungsmodelle, wie sie etwa zwischen Bund/Länder-Planungsausschuß für den Hochschulbau einerseits, dem Wissenschaftsrat andererseits praktiziert werden mehr als dezisionistische Entscheidungsmodelle, wie sie auf Länderebene noch weithin praktiziert werden.

So hat eine Arbeitsgruppe um den Bochumer Psychologen Heinz Heckhausen[26] für Nordrhein-Westfalen ein Verfahren vorgeschlagen, das die Entwicklung und Verbindlichkeitserklärung von Curricula in staatlicher Aufsicht beläßt,

24) Dies ist die in Bayern angewandte Prozedur. Sie ist vor allem auf das „Staatsinstitut für Schulpädagogik" abgestellt, das als zentrale Entwicklungs- und Kontrollinstanz die fachlichen Standards landseinheitlich sichern soll; das Staatsinstitut ist eine dem Kultusministerium nachgeordnete Behörde.

25) Vgl. U. Lohmar, Wissenschaftsförderung und Politik-Beratung, Gütersloh 1967; neuerdings auch: H. Krauch, Die organisierte Forschung Neuwied 1970 und unter politökonomischem Blickwinkel: J. Hirsch, Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System, edition suhrkamp 437, Frankfurt/M. 1970.

26) H. Heckhausen, O. Annweiler u.a., Lehrer 1980 – Lehrerbildung für die künftige Schule (= Empfehlungen der Lehrerausbildungskommission des Hochschul-Planungsbeirats des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen), Düsseldorf 1970, S. 133–140.

jedoch inhaltlich aus wissenschaftlichen Prinzipien legitimiert. Wie sieht dieses Verfahren aus?

An einzelnen Bildungsinstitutionen – in diesem Falle Hochschulen – werden Fachkommissionen gegründet und mit mehreren Fachbereichen verknüpft. Diese Fachkommissionen entwickeln in pragmatischer Absicht Curricula, wobei sie in der anfänglichen Beratungsphase die allgemeinen Zielsetzungen aufeinander abzustimmen versuchen, und zwar über eine von ihnen beschickte „zentrale Curriculum-Kommission"; dieser Kommission bleibt auch überlassen, die Einzelergebnisse der Fachkommissionen zusammenzufassen, zu prüfen und provisorisch zu verabschieden.

Die Ergebnisse der Fachkommissionen und der zentralen Curriculum-Kommission werden nicht unmittelbar dem Ministerium vorgelegt, sondern einer landeseinheitlichen, unabhängigen Attestierungskommission zugeleitet. Sie hat gutachterliche Aufgaben zwischen den Bildungsinstitutionen und dem Ministerium und nimmt Funktionen der Fachaufsicht im Sinne fachlicher Beratung und Berichterstattung wahr.

Bei näherem Zusehen erkennt man darin das Modell des TÜV, der – als öffentlich beliehener Unternehmer – Prüfungsaufgaben im Vorfeld verkehrspolizeilicher Tätigkeiten wahrnimmt, und der zwar keine Zulassungen aussprechen, ohne dessen Bescheid und vor allem: gegen dessen Bescheid die Polizeibehörde jedoch auch keine Zulassungen genehmigen kann. Der technische Sachverstand ist aus dem ordnungsrechtlichen Verfahren ausgegliedert und diesem vorgelagert worden.

5. Vergleich und Bewertung der drei Modelle

Wir wollen uns auf wenige kritische Bemerkungen beschränken: Modell 1 – das im Bildungsrat diskutierte Konzept – setzt auf die Karte der Motivation und des Engagements der unmittelbar durch Schule Betroffenen; was ihm fehlt sind die Möglichkeiten zur Gewährleistung qualitativer Maßstäbe und landeseinheitlichen Standards, die die Bildungschancen an allen Schulen vergleichbar halten.

Modell 2 – die überwiegende gegenwärtige Praxis der Kultusministerien – setzt auf die Karte der politischen Verantwortlichkeit der Regierung; was ihm fehlt, sind Verfahren, in denen eine freie Forschung der Reform des Bildungswesens unmittelbar zugutekommen und insbesondere: in denen der Wille und die Bereitschaft der Schulen honoriert und verstärkt wird, die Reform als eigene Angelegenheit zu betreiben, also die enge Rolle des Objekts für Reformen zu erweitern bzw. abzustreifen.

Modell 3 – kurz: TÜV-Modell für Nordrhein-Westfalen – setzt auf die Karte die Wissenschaft und Forschung, die von politischen Vorgaben befreit und auto-

nom gesetzt wird. Die Problem-Struktur anthropologischer und Sozialwissenschaften macht es jedoch fraglich, ob eine Vorschaltung des Rein-Fachlichen nach dem Muster „Technischer Überwachungsverein" überhaupt möglich ist; werden doch mit der Absenkung von Entscheidungsmaterien (z.B. Lerninhalte und -methoden) an behördenunabhängige wissenschaftliche Gremien zugleich genuin politische Ziele aus der Verantwortung der Regierung entlassen.

Undeutlich bleibt auch die Übertragbarkeit des Prinzips der Fachkommissionen vom Hochschulbereich auf den Schulbereich, da für beide Ebenen unterschiedliche wissenschaftlich-fachliche Qualifikationsvoraussetzungen typisch sind.

Vor- und Nachteile dieser Gegenüberstellung werden dem einzelnen Beurteiler nun wiederum recht ungleichgewichtig erscheinen. Neigt er dem oben skizzierten ersten (liberalen) Interessenkomplex zu, wird er das erste Modell am vorzüglichsten finden, neigt er dem zweiten (konservativen) zu, wird er das zweite Modell begrüßen. Über das dritte scheint – trotz seiner Mängel – zwischen beiden Seiten die Verständigung am ehesten möglich. Der Fortschritt dürfte demnach, folgt man dieser Überlegung, den „wissenschaftlichen" Weg gehen, wobei Wissenschaft von der einen Seite provozierend unpolitisch, fachlich, von der anderen Seite provozierend politisch, engagiert verstanden wird und so im gemeinsamen die Gegensätze bereits wieder offen sind.

In rechtlicher Betrachtung ergeben sich sowohl bei Modell 1 wie bei Modell 3, soweit sie unverändert auf das Schulwesen übertragen würden, Bedenken. Sie resultieren daraus, daß die einschlägige Grundnorm der Verfassung nicht Art. 5 II GG, sondern Art. 7 I GG ist, also nicht – wie im Hochschulbereich – Freiheit und Selbstverwaltung, sondern Regierungsverantwortung und Staatsverwaltung[27].

*

Wird das Schulwesen sich künftig selbst verwalten?

Wir haben die Frage nur an einem einzigen Entscheidungskomplex geprüft, der „pragmatischen" Curriculumentwicklung. Freilich ist dieser Gegenstand in schulischer und politischer Hinsicht der wichtigste, so daß er stellvertretend stehen kann für die anderen Entscheidungsgegenstände (Personal, Finanzen, Schulordnung, Schulverfassung, Planungsmitwirkung usw.).

In unserer Betrachtung konstatierten wir eine strukturelle Entkräftung herkömmlicher bürokratisch-organisierter Schulverwaltung, in die die Wissenschaft von außen und die am Schulwesen unmittelbar Beteiligten von innen einströmen.

27) Die communis opinio der Länderkultusverwaltungen zur Schulaufsicht ist in dem KMK-Beschluß über Selbstverwaltung und Schule v. 16./17.11.1951 i.d.F.v. 28./29.9. 1961 (BS/KMK Nr. 920) niedergelegt; es ist jedoch zweifelhaft, ob er heute, nach weiteren 10 Jahren Schulverwaltungserfahrung und Schulpolitik noch für alle Länder repräsentativ ist. Vgl. im übrigen Th. Oppermann (Anm. 1) S. 248–258.

Noch hat die Ministerialbürokratie das Feld nicht verlassen und noch versucht sie, ihre Entscheidungskompetenz gegen den Andrang der Rivalen zu retten.

Doch die Zeichen der Selbstbescheidung und Selbstbindung des Staates mehren sich. In der Diskussion im Bundestag um den Bildungsbericht der Bundesregierung erklärte der Sprecher der SPD-Fraktion: „Ich habe gar kein Bedürfnis danach, mit Ihnen hier über Bildungsinhalte zu diskutieren... Das können wir gerne in einem Privatgespräch oder in einem Universitätsseminar machen. Ein Parlament ist aber nicht der Ort, Bildungsinhalte von einer Partei oder einer Regierung aus zu proklamieren."[28]

Auf der Seite der Schulen und Hochschulen melden sich hingegen Stimmen, die nicht nur den ihnen zugewiesenen Teil am Entscheidungsprozeß übernehmen wollen, sondern weit darüber hinaus politischen Einfluß suchen. So fordert etwa der „Arbeitskreis Hochschuldidaktik" in Hamburg in seinem hochschuldidaktischen Programm vom Anfang dieses Jahres: Es müsse vorrangig reflektiert werden „Analyse und Kritik des Zielkonflikts zwischen dem Bedarf des Verwertungsprozesses und den Bedürfnissen der Betroffenen. Anleitung einer Strategie durch die Betroffenen."[29]

Diese Programmpunkte sind darum kennzeichnend, weil sie unverhüllt politischer Natur sind. Die gesellschaftlichen Kräfte stehen nicht im Wettbewerb um die besseren Resultate in der allgemeinen Kulturmission, sondern sie stehen in Auseinandersetzung um die Ziele dieser Mission, die im genannten Fall unter spät-marxistischem Einschlag als „Klasseninteressen" gedeutet werden. Eine nach unserem Verständnis öffentliche, auf demokratische und rechtsstaatliche Legitimation angewiesene Aufgabe, nämlich die Ausgleichung konkurrierender Ansprüche an das Schul- und Hochschulwesen, gerät damit in die Verfügung von Teilgruppen, die sich die „Betroffenen" nennen und als solche eine abschließende Zuständigkeitskompetenz reklamieren. Auf diese Weise werden die gesellschaftlichen Auswirkungen von Forschung und Lehre von Interessenten in Regie genommen und die Ansprüche konkurrierender Interessenten – in diesem Falle: die Bedürfnisse des Beschäftigungssystems – ausgeschieden und abgewiesen[30].

28) Das Parlament Nr. 48 (1970), S. 5.
29) Studentische Politische Nr. 2 (1971).
30) In dem oben (Anm. 30) genannten Buch von Hirsch finden sich dafür merkwürdige Hinweise: „Erst wenn die unmittelbaren Wissenschaftsproduzenten die Möglichkeiten haben, die gesellschaftlichen Bedingungen und Konsequenzen ihrer Arbeit zu begreifen, sind demokratisch strukturierte Institutionen überhaupt sinnvoll. ... Eine sich politisch artikulierende, von der Basis her entwickelte Kommunikation zwischen Hochschulen und Industrie ist daher unerläßlich, wenn das bestehende Interessengeflecht oligarchischer Staats-, Wissenschafts- und Wirtschaftsbürokratien im Sinne einer auf emanzipative gesellschaftliche Praxis gerichteten Wissenschaft und Technik wirksam unterlaufen werden soll." (S. 287) Und: „Die vielbeschworene ‚Partnerschaft' von ‚Wissenschaft', ‚Staat' und ‚Wirtschaft' ist nur dann mehr als eine ideologische Verschleierungsformel für die Prä-

Die Entlassung des Bildungswesens aus der Verantwortung des Staates führt nicht automatisch zur Herausbildung eines autonomen Bildungs- und Kulturbereichs, sondern bedeutet nur die Aufteilung der bislang vom Staat kontrollierten Gebiete unter dessen nächst mächtigste Konkurrenten, zu denen isolierte Elternpaare, Elterngruppen oder die sog. schweigende Mehrheit gewiß nicht gehören[31].

Die Stellung der Schule und Hochschule im Interessenfeld zwischen gesellschaftlichen Teilgruppen und zwischen diesen und dem Staat, vertreten durch Kommunen, Länder und Bund, ist heute nicht mehr eindeutig auszumachen. Die Umwelt des Systems Schule ist wild erregt und stürmisch. Das Problem, vor das sich staatliche Bildungspolitik und -verwaltung gestellt sieht, gleicht der Aufgabe, ein Schiff auf hoher See umzubauen, ohne es Leck zu schlagen und sinken zu lassen.

ponderanz administrativ-kapitalistischer Interessen, wenn sie von dem unmittelbaren Produzenten in Wissenschaft und Wirtschaft organisiert und praktiziert wird". (290) Die hier zitierten Sätze haben nicht zufällig sämtliche die Struktur: „erst wenn ... dann", „unerläßlich, wenn ...", „nur dann ... wenn". Hinter scheinbarer logischer Unerbittlichkeit verbirgt sich eine elementare *politische* Unerbittlichkeit, wie sie für die totalitäre Demokratie" (J. Talmon) typisch ist.

31) Mögliche Strukturierungen des Interessenfeldes werden bei S. B. Robinsohn diskutiert: Bildungspolitik und Öffentlichkeit, in: Bildung und Erziehung, Heft 4 (1970), S. 241–56; vgl. auch meine Überlegungen „Wer entscheidet über die Bildungspolitik? " in: P. L. Weinacht, Bildungsforschung – Bildungsplanung – Bildungspolitik (= Zur Diskussion gestellt 1), Bayer. Landeszentrale für polit. Bildungsarbeit, München² 1971, S. 148–151.

Zur Diskussion des Vortrages: Kann das Schulwesen sich selbst verwalten?

Dr. Paul Ludwig Weinacht, bis vor kurzem wissenschaftlicher Assistent von Professor Hans Maier bei der Bildungskommission des deutschen Bildungsrates, untersucht in seinem Vortrag teils kritisch prüfend, teils konstruktiv ergänzend die Organisationsansätze, wie sie sich aus dem Strukturplan für das deutsche Bildungswesen ergeben können. Bei vorsichtiger Abschätzung der Lehrer–Eltern –Kompetenz in ihrem Verhältnis zur „öffentlichen Verantwortung" vermag Weinacht die künftige Verfassung der Bildungsinstitutionen durchaus in einem Selbstverwaltungssystem relativ autonomer Schulen zu sehen, indem pädagogische Grundentscheidungen durch einen Dialog zwischen Eltern und Lehrer einerseits und einer – nicht staatlichen Curriculum-Kommission (Typus technischer Überwachungsverein) und der ebenfalls autonom gedachten pädagogischen Wissenschaft andererseits zustandekommen.

Die absolute pädagogische Autonomie der einzelnen Schule sieht Weinacht noch immer belastet mit den Sonderansprüchen gesellschaftlicher Gruppen. Er befürchtet von daher eine Vermachtung und Zersplitterung des Schulwesens, vor allem auch im Hinblick auf eine qualitative Vergleichbarkeit der pädagogischen Ergebnisse. Die Verwirklichung der Chancengleichheit sei in der traditionellen „Privatschule" nicht gewährleistet. Eine „Gefahr" müßte allerdings in der Privatschule alten Stils gesehen werden, wenn man ihren ehemals exklusiven Charakter weiterpflegen wollte. Dies ist jedoch bei den heutigen gemeinnützigen Schulen in freier Trägerschaft nicht mehr der Fall. Sie stehen – wie die Schulen in staatlicher Trägerschaft – als „Ersatzschulen" in „öffentlicher Verantwortung". Die freien Schulen haben mehr als die staatlichen Schulen die Möglichkeit, zu neuen pädagogischen Initiativen. Auch das öffentliche Schulwesen ist von einem „Ecclesiasticum" über ein „Etaticum" heute zu einem „Soziologicum" und „Pädagogicum" geworden (so Dr. J. Homeyer auf dem Kongreß der Verbände freier Schulen in Frankfurt).

In der Diskussion ging es deshalb vor allem um die Frage, unter welchen Bedingungen die einzelne Schule – auch die staatliche – in die pädagogische Selbstverantwortung und Selbstverwaltung entlassen werden kann, und wieweit dann das bisherige staatliche Berechtigungswesen (die Schule als „Sozialchancen-Zwangswirtschaft", Schelsky) als Ausleseprinzip überhaupt noch juristisch und pädagogisch vertretbar ist.

H.H.V.

Dr. H. H. Vogel: Das Modell des Bildungsrates, das Versuchsschulen vorsieht, räumt die Möglichkeit ein, daß Schulen ihre eigenen Lehrverfahren, ihre pädagogischen Methoden und so weiter selber entwickeln. Ich habe die Frage, ob vorgesehen ist, daß diese Schulen, diese Innovationsschulen, die Möglichkeit eingeräumt bekommen, ihre Kollegien selbst zu bilden. Dies scheint mir geradezu eine Bedingung zu sein dafür, daß ein solcher Entwicklungsprozeß an einer Schule in Gang kommt, daß das Kollegium nicht beliebig zusammengesetzt wird, das heißt, Lehrer nicht einfach zugewiesen werden oder womöglich auch weggenommen werden. Eine solche Schule muß vielmehr selber ein Kollegium zusammenstellen können, wie es zum Beispiel auch Horst Rumpf, der wiederholt hier gesprochen hat, in seiner Schrift „Die Misere der höheren Schule" im Schlußkapitel „Vorschläge" es fordert. Er sagt: Wenn ein Kollegium arbeitsfähig sein soll, wenn wirklich der Lehrer sich engagieren soll in seinem Beruf, dann muß die Möglichkeit bestehen, daß das Kollegium sich frei zusammenfindet und auch zusammen arbeiten kann. Daß es also nicht von vorneherein durch die Zusammensetzung völlig divergiert. Ist das vorgesehen, oder ist es nicht vorgesehen?

Dr. Weinacht: Das Problem ist in dieser Weise noch nicht aufgetaucht, weil der Entscheidungskomplex isoliert worden ist, zu dem Ihre Frage gehört; es ist die Frage des Personals, beziehungsweise der Personalhoheit der einzelnen Schule. Wozu man sich offenbar verstehen möchte, ist folgendes, daß die Schule Mittel erhält, in deren Rahmen sie nach eigenen Bedürfnissen Aushilfskräfte einstellen kann. Auf diesem Weg würde es möglich sein, „Innovatoren" zu gewinnen, die die Zielsetzung der Schule akzeptieren und mit neuen Ideen realisieren helfen. Schulkollegien sich frei zusammensetzen zu lassen, ist ein schöner Gedanke – unterschätzt aber das Problem der Bedarfsdeckung in strukturell inhomogenen Flächenstaaten wie zum Beispiel Bayern. Die Zuweisung von Lehrern auf die einzelnen Schulen beziehungsweise Schulbezirke muß hier quantitativ von einer Zentrale gesteuert werden, weil sonst der Fall eintritt, daß die meisten Lehrer nur noch in wohlerschlossenen Gebieten, möglichst in Universitätstädten unterrichten wollen; der Fall ist bekannt. München hätte keinen Lehrermangel, wenn München nicht relativ zu seinen Möglichkeiten benachteiligt würde, nur damit die Bedürfnisse des Landes – etwa der Zonengrenzgebiete – abgedeckt werden. Ich habe darauf hingewiesen, daß das eine *quantitative* Frage ist.

E. Behrens: Im einzelnen auch *qualitativ!*

Dr. P. L. Weinacht: Erst innerhalb der quantitativen Frage, d.h. nach ihrer prinzipiellen Lösung, stellt sich die *qualitative!*

E. Behrens: Die quantitative Seite ließe sich lösen dadurch, daß effektiv nur soviele Stellen an die Schulen verteilt werden, wie Lehrer da sind. Dann ist es eben nur noch eine Frage der Qualität, das heißt, daß natürlich viele Bewerber sich nach München bewerben würden; es wären eben nur an den Münchener Schulen genau so viele Stellen wie an anderen Schulen auch. Das hätte die Konsequenz, daß alle guten Lehrer in München sitzen und die schlechten auf dem Land. *Da* würde ich das Problem sehen, also rein qualitativ, weil sich die Sache quantitativ über den Anteil der zur Verfügung stehenden Stellen regulieren ließe. Quantitative Probleme können nur auftreten, wenn die Schulen mehr Stellen zugewiesen kriegen, als überhaupt Bewerber vorhanden sind. Dann könnten die Münchener Schulen ihre Stellen füllen, während die auf dem flachen Lande eben unbesetzt sind.

Dr. H.H. Vogel: Wenn es also so wäre, daß die Versuchsschulen die Möglichkeit haben, ihre Kollegien selbst zusammenzustellen, womit ja verbunden wäre, daß sich hier ein im Durchschnitt höher qualifiziertes Kollegium bildet, – was aber wiederum die Voraussetzung ist, daß ein solcher Versuch gelingt – daß die Verwaltungsbehörden, die auf Gleichheit der Bildungschancen hinorientierten Ministerien, dann die Gefahr sehen, daß die anderen Schulen sozusagen ausbluten an guten Lehrern, daß krasse Gefälle entstehen an Bildungschancen. Diese Schulen ragen hervor, sind natürlich leistungsfähiger – und man wird ein Gegenargument finden bei den Vertretern des zweiten Modells, also des Verwaltungsmodells, gegen eine solche Freigabe der Pädagogik, das heißt der Übertragung der pädagogischen Entscheidung auf die einzelne Schule. Denn die Voraussetzung für eine solche Freigabe ist eben, daß diese Schule einen gewissen eigenen Stil entwickeln kann. Daß ein pädagogischer Konsens unter den Lehrern möglich ist, die Schule eine gewisse pädagogische Eigenprägung findet, auch innerhalb einer öffentlichen Schule, das wird eine auf Gleichheit bedachte Schulbehörde nicht zulassen wollen, weil sie befürchtet, daß ihr das Schulwesen völlig entgleitet dadurch, daß einzelne Schulen sehr stark und andere wesentlich weniger nachgefragt würden. Die Behörden befürchten dann, daß gesellschaftliche Mächte sich der Schule bemächtigen könnten.

E. Behrens: Einer der wohl wichtigsten Punkte für die ganze Organisation des Bildungswesens ist die Frage, daß es die rechtsstaatliche Verantwortung sei, einen Ausgleich zwischen den konkurrierenden Ansprüchen an das Schul- und Hochschulwesen herbeizuführen. Und weiter, daß, wenn der Staat sich von dieser Verantwortung zurückziehen sollte, die Gefahr bestünde, daß das Bildungswesen in die Hände der Mächtigen käme, also in die Hände gesellschaftlicher Interessengruppen, die dann ihrerseits partielle Herrschaftsbereiche im Schulwesen aufrichten könnten. Ich glaube, das ist ein Punkt, den man sehr ernst nehmen muß, denn es ist eben zweierlei dabei zu berücksichtigen. Einerseits haben wir über die Leistungsfähigkeit des Staates und der Ministerialbürokratie und der Parlamente hinsichtlich der Organisation des Schulwesens Kritisches

geäußert. Man ist sich darüber doch ohne weiteres im klaren, daß in allen inhaltlichen Fragen diese Instanzen einfach überfordert sind. Es ist auch die Gefahr einer zu starken Vereinheitlichung, einer Vereinheitlichung, die alle Innovation schon vom Prinzip her unterdrückt, so daß sich Innovationen immer nur schwer durchsetzen können. Verzichtet man andererseits aus diesen Gründen auf staatliche Reglementierung, dann tritt tatsächlich die Gefahr auf, daß andere Machtgruppen sich im Bildungswesen ausbreiten, ähnlich rigoros oder womöglich sogar noch reaktionärer als der Staat. Man denke an kirchliche, gewerkschaftliche oder ähnliche Einflüsse. (Die Gefahr der kirchlichen Einflüsse zum Beispiel wird aus historischen Gründen in unserer Gesellschaft besonders hoch eingeschätzt, weil der Staat die Kirche aus dem Bildungswesen verdrängt hat und breite Bevölkerungsschichten diesen Einfluß nicht erneuert sehen möchten.) Ich glaube, daß es unerläßlich ist, daß der Staat gegenüber dem Bildungswesen die Aufgabe hat, erstens sich selbst als Machtfaktor aus dem Bildungswesen zurückzuziehen, aber zweitens die ordnungspolitische Aufgabe hat, zu verhindern, daß andere Institutionen Interessengruppen, Wirtschaftsgruppen oder kulturelle Interessengruppen ihrerseits Machtpositionen im Bildungswesen errichten. Wir haben dieses Problem, daß der Staat sich zurückziehen muß und andererseits die Bildung anderer Machtinstitutionen, Machtgruppen und so weiter verhindern muß. *Auch* im Bereich der Wirtschaft besteht die Überwachung in der Monopol- und Kartellaufsicht beziehungsweise in Monopol- und Kartellverboten. Es wäre nötig, wenn man Autonomie gewährt in diesem Bereich, gleichzeitig eine staatliche Aufsicht dahingehend einzuführen, daß sich nicht neue Machtgruppen irgendwelcher Art bilden können, die die gewollte Flexibilität und Innovationsfähigkeit ihrerseits wieder verhindern. Also insofern besteht in jedem Fall eine staatliche Verpflichtung. Das ist aber eine *rein ordnungspolitische* und keine inhaltliche.

Dr. H. Hummel: Mißbrauchsverbot!

E. Behrens: Mißbrauchsverbot ist immer schlecht, die eigentliche Idee ist in diesem Zusammenhang die Auflösung aller Machtpositionen, denn wenn Macht erst einmal existiert, dann auf Mißbrauch zu kontrollieren, das ist außerordentlich schwer. Es gibt Situationen, wo Machtpositionen tatsächlich existieren, wo man aus praktischen oder aus Gründen nicht ausreichender Rechtsentwicklung mit Mißbrauchsaufsicht auskommen kann; so haben wir zum Beispiel in Deutschland keine Möglichkeit, große Industriefirmen zu entflechten, d.h. aufzulösen. Wir müssen uns gegen solche marktbeherrschenden Unternehmen nach geltendem Recht auf eine Mißbrauchsaufsicht beschränken und wissen ganz genau, daß sie nur die allerübelsten Mißbräuche ausschalten kann. Es ist die Idee des Wettbewerbsrechts in der Wirtschaft, daß man früher oder später dazu kommen muß, solche Konzentrationen zu zerschlagen. Entsprechendes müßte selbstverständlich auch für das Bildungswesen gelten, weil es ganz eindeutig ist, daß dort nicht nur wirtschaftliche oder staatliche Interessen hereinwirken können, son-

dern daß auch rein kulturelle Interessen bestimmte Gruppen veranlassen können, Machtpositionen auszubauen.

Dr. H. H. Vogel: Nur eine Ergänzungsfrage. Ich möchte hierzu ein konkretes Beispiel bringen: Es gibt den Bund der Freien Waldorfschulen, es gibt das katholische Schulwerk Baden-Württemberg. Die Waldorfschulen bestehen aus 28 Schulen, das katholische Schulwerk umfaßt 8 Schulen. Da wäre die Frage, die ich an Sie richte, ob darin bereits solche Machtbildungstendenzen zu sehen wären. Wie würde so ein Antimonopol-Gesetz aussehen, wie würde es wirksam werden, wenn ein Komplex von 8 oder 28 Schulen, es könnten auch 50 sein, besteht?

E. Behrens: Die Frage taucht ja auch an anderen Stellen auf, zum Beispiel im wissenschaftlichen Bereich unter dem Stichwort Auftragsforschung. Ich möchte das jetzt nicht ausführen sondern nur sagen, daß auch die Hochschule in manchen Hochschulgesetzen jetzt ausdrücklich vom Gesetzgeber den Auftrag bekommt, sich gegen wissenschaftsfremde Einflüsse zu wehren. Die Hochschule als Ganzes hat darüber zu wachen, daß die einzelnen Mitglieder nicht wissenschaftsfremden Einflüssen unterliegen im Rahmen von Auftragsforschung. Hier am Katholischen Schulwerk haben wir ein wirklich sehr interessantes Beispiel. Die Schulen sind ja entstanden durch eine Privatisierung öffentlicher staatlicher Konfessionsschulen. Dieses Gesetz enthält keinerlei Regelung hinsichtlich eines solchen Schutzes vor der Machtausübung der Kirchen – Gebrauch macht sowieso nur die katholische Kirche von dieser Möglichkeit. Er hat keinerlei Schutz in dieser Hinsicht vorgesehen. Das muß man diesem Gesetz vorwerfen. Gott sei Dank ist die Entwicklung so gelaufen, daß das Katholische Schulwerk sich selbst geschützt hat gegen seine Kirche, indem es nämlich die Rechtsträgerschaft der Schulen einem Verein übertragen hat, der mit der Kirche nicht identisch ist, einem Verein, in dem die Eltern und Lehrer stimmberechtigt sind und – weil es nun einmal katholische Schulen sind – auch der Bischof eine Stimme hat, auch im Vorstand einen Sitz hat; aber er kann überall überstimmt werden. Der Bischof muß ordentlich zahlen, denn als Volksschulen erheben diese Schulen kein Schulgeld, und sie brauchen mehr Geld als ihnen der Staat gibt, obwohl ihnen der Staat soviel Geld geben muß, wie er für die staatlichen Schulen aufwendet. Aber das reicht nicht, weil diese Schulen in pädagogischen Wettbewerb mit den staatlichen Schulen getreten sind – erklärtermaßen – und deswegen manches Zusätzliche machen wollen. Es ist so, daß das Katholische Schulwerk jetzt bereits 30 % des Etats des Bischofs beansprucht. Man könnte nun denken, daß die Kirche dadurch einen gewaltigen Einfluß erhalten wird. Die Sicherheit besteht jedoch in folgendem: Es haben sich katholische Eltern und katholische Lehrer engagiert, um diese Schulen zu gründen und um neue pädagogische Ansätze zu verwirklichen. Diese Schulen sind sich bewußt, daß sie mit Konfessionalität keinen einzigen Schüler bekommen würden nur deshalb, weil sie katholisch sind, sondern nur dann, wenn sie pädagogisch besser sind als die anderen Schulen. Durch dieses *pädagogische* Engagement seitens der katholi-

schen Eltern, ist der Einfluß der Kirche als solcher eingeschränkt. Diese Situation, daß die betroffenen Lehrer und Eltern die Sache der Schule zu ihrer eigenen Sache gemacht haben, erlaubt es eben tatsächlich sich gegen *schulfremde Einflüsse* wehren zu können. Ich verwende jetzt das Wort in Parallelität zu „wissenschaftsfremde Einflüsse", wogegen sich die Hochschule wehren soll. Es muß durch die innere Verfassung der Schule gewährleistet sein, daß sich die Institution selbst gegen schulfremde Einflüsse irgendwelcher Art, ob sie nun übers Geld oder woanders her kommen bis zu einem gewissen Grade wehren kann, daß eine gewisse Selbstreinigungskraft in dieser Beziehung vorhanden ist. Zusätzlich müßte das aber unterstützt werden durch die staatliche Gesetzgebung. Hier wäre zum Beispiel eine echte Funktion von Schulaufsicht, dafür zu sorgen, daß nicht schulfremde Einflüsse hineinwirken in diesen Bereich.

Frage: Ist der Staat, sind die Behörden nicht überfordert, wenn man von ihnen verlangt, daß sie ein Aufsichtsrecht über soundsoviele weltanschauliche Gruppen, die alle ihre eigenen Schulen bilden, ausüben sollen. Der Staat soll machtpolitische Bestrebungen verhindern – aber wertgleiche Ausbildungen sollen konkurrierend zugelassen werden. Es soll also Menschen (Beamte) geben, die dann kompetent sein müssen zu unterscheiden zwischen drei, vier, ja Dutzenden verschiedener weltanschaulicher Ausbildungsziele, Ausbildungsmethoden. Sie müßten die Weltanschauung des Marxismus, Protestantismus, Katholizismus, der Zeugen Jehovas von Grund auf kennen, um beurteilen zu können, inwiefern alles wertgleich ist. Denn das ist ja die Zulassungsbedingung für unabhängige Schulen nach dem Grundgesetz.

Dr. P. L. Weinacht: Was Sie hier aufwerfen, scheint mir ein Problem zu sein, das innerhalb des Art. 7,4 heute schon geregelt ist. Das Problem der Vermachtung ist eine zusätzliche politische Besorgnis, die man äußern kann und zu der man sich Gedanken machen kann, wie dem abzuhelfen wäre. Die Rechtsgrundlage dafür, daß alle von Ihnen genannten Gruppen Schulen gründen können als freie Träger, ist schon da, und wir wissen alle, wie stark begrenzt durch die viel zu eng gefaßte Fachaufsicht deren Wirken freilich ist.

Ganz anders stellt sich die Sache für die öffentliche Schule. Da unser Staat auf dem Prinzip der Nichtidentifikation beruht, ist es schwer vorstellbar, daß marxistische oder religiöse Weltanschauungsschulen außerhalb privater Gründungen existieren sollen. Wenn dennoch bestimmte Überzeugungen vorherrschen – etwa durch Zusammensetzung des Kollegiums, oder durch das Einzugsgebiet der Schulen – geschieht es nur durch die Unabwendbarkeit solcher Umstände. Wenn Sie in einem rein evangelischen Gebiet Deutschlands evangelische Kinder und Lehrer haben, dann haben wir ja praktisch eine öffentlich geförderte evangelische Schule. Das soll auch nicht verboten sein. Wenn aber in gemischt besiedelten Gebieten sich die Schulen in einer solchen Weise ausprägen, daß andere in ihrem Anspruch auf Gleichbehandlung, Gewissensfreiheit verletzt sind, dann treten all die Sanktionen ein, die die Schule wieder auf ihre

Pflicht zur Nichtidentifikation verweisen. Ein ganz anderes Problem ist das von Herrn Behrens jetzt angesprochene. Darauf muß er antworten, wie das in einem größeren Bereich unter neuen gesetzlichen Voraussetzungen aussehen könnte.

E. Behrens: Ich meine zum Beispiel, daß man ohne weiteres ein Verbot erlassen könnte, daß organisierte weltanschauliche Gruppen Schulen gründen dürfen. Sie dürfen *nicht* Träger von Schulen sein. Es können katholische, protestantische und so weiter Lehrer und Eltern eine Schule gründen, warum denn nicht – aber in *voller Unabhängigkeit* von den entsprechenden etablierten weltanschaulichen Gruppierungen; das ist äußerst wesentlich! Wenn weltanschaulich orientierte Lehrer nicht von ihren Organisationen in die Schulen delegiert werden können, sondern ihnen vom Recht her gewährleistet ist, daß sie gegenüber diesen Institutionen wirklich frei sind und womöglich durch die Situation oder vielleicht sogar bis zu einem gewissen Grad auch durch das Recht – ob man das allgemein verbindlich regeln kann, ist noch eine andere Frage – in einem Kontakt stehen müssen mit den Eltern ihrer Schüler und von denen zur Rede gestellt werden könkönnen, dann ist die Gefahr der Vermachtung gebannt.

Frage: Nach welchen Kriterien ist der Machtmißbrauch zu beurteilen?

J. v. Heynitz: Die Frage, die hier gestellt ist, lautet: Bei der Mißbrauchsgesetzgebung kann die Vermachtung juristisch definiert werden, daß man sagen kann, wenn das und das geschieht, dann ist das eine Vermachtung und die muß verhindert werden, ob sie jetzt katholisch, marxistisch, arbeitgeberisch, kapitalistisch ist, das ist dann vollkommen gleich – ich muß nur einen Begriff davon haben, was Vermachtung ist. Ich brauche also nicht Weltanschauung als Richter zu prüfen, sondern habe das Kriterium Vermachtung zu prüfen.

Dr. H. Hummel: Wir sind mit Herrn Weinacht einig, daß Machtpositionen entweder nicht bestehen oder vorhandene aufgelöst werden. Wir wissen aber andererseits, daß diejenigen – auch wenn sie nicht nominell die Träger der Schule oder der Leitung sind – so doch über ihre gewählten Vertreter in der Schule ihr Konzept durchzudrücken versuchen. Es wird schwer gelingen, genau wie bei anderen Dingen, den Vermachtungsbegriff zu finden, und mit dessen Hilfe Schutz zu gewähren. Wenn zum Beispiel ein Vertreter der Gewerkschaft in einer Fachhochschule ist, bringt er genau das Konzept seines Vereines. Ich bin Jurist, aber ich bin nicht imstande zu sagen, wo es umkippt in eine unzulässige Vermachtung.

J. v. Heynitz: Bei dem Modell, von dem Eckhard Behrens gesprochen hat, handelt es sich darum, daß diejenigen, die organisiert sind in der Schule, gerade *nicht* Vertreter einer außerhalb der Schule bestehenden Organisation sind, sondern es handelt sich bei der Schule um einen eigenen Verein, der aus den Eltern besteht oder aus einer sonstigen sich frei bildenden Trägerschaft. Man kann durchaus durch Gesetz verbieten, daß Schulträger 1. einer der herrschenden Verbände sein kann oder 2. die Schule ein Organ eines solchen Verbandes ist.

Dr. L. Vogel: Bei dem Beispiel, das Herr Behrens gegeben hat, wird ja ein

Pferdefuß der Sache deutlich. Die Frage ist natürlich immer, ob die Schule als freie Institution nicht doch eine Vormachtstellung erlangt, wenn sie zum Beispiel von irgend einer Seite stark finanziell gefördert wird, also eine Art Blutzufuhr hat, die eigentlich mit der bloßen Willensbildung der Eltern gar nichts zu tun zu haben braucht. Das ist dann gegeben, wenn eine Schule zum Beispiel über den Steuerweg der Kirche, über die Beiträge von Gewerkschaften einerseits Subsidien hat, zweitens über die Opferbereitschaft ihrer Mitglieder und drittens noch über den Schulverein. Dadurch erhält die Schule eine ungewöhnliche finanzielle Ausrüstung, die in gar keiner Weise von anderen freien Schulträgern in gleicher Weise für eine solche Schuleinrichtung beansprucht werden kann. Eine reine freie Schulkonzeption wäre gegeben, wenn Menschen aus irgend einem geistigen Impuls heraus, auf der Grundlage der freien Opferbereitschaft, eine solche Schule auch finanziell tragen würden. Dann müßte sich aber auch der Staat aus der Finanzierung der Schulen herausziehen und müßte dementsprechend seinen Bürgern die Verantwortung der finanziellen Ausrüstung der Schulen übertragen. Das könnte er auf dem steuerlichen Weg regulieren. Aber das würde dann erst die Grundlage einer wirklich allgemein freien Kultursituation abgeben.

Dr. P. L. Weinacht: Die von Herrn Behrens aufgestellte These ist ja deswegen interessant, weil er vermutet, daß es möglich sei, die Macht des Staates zur Negierung gesellschaftlicher Macht am falschen Ort einzusetzen. Sein Beispiel aus der Wirtschaft ist ihm selber etwas suspekt gewesen, weil er nämlich zugibt, der Staat kommt hier bereits zu spät. Aber wann kommt er richtig? Wir hatten 1945 eine Situation, wo es vielleicht anders hätte geschehen können. Es ist nicht geschehen. Es mag ein Hinweis darauf sein, wie leicht ein Gedanke zu fassen, und wie schwierig er zu konkretisieren ist. Eine interessante Lösung ist ja im Bereich der Rundfunkanstalten versucht worden. Der Staat schirmt sich hier nicht durch gesellschaftliche Macht ab, sondern er bittet die wichtigsten gesellschaftlichen Machtträger in den Rundfunkrat, wo sie sich gegenseitig schachmatt setzen können. Was der Staat dazu liefert, sind lediglich die Spielregeln, nach denen sie sich schachmatt setzen sollen. Die Frage ist doch, ob ein Machtvakuum staatlich garantiert werden kann, oder ob nicht vielmehr Spielregeln statuiert werden müssen, nach denen sich Macht tummeln soll.

E. Behrens: Sie haben das, was ich beschrieben habe, als ein Vakuum bezeichnet. Ich möchte das, was man bei den Rundfunkanstalten geschaffen hat, geradezu die Herstellung eines Vakuums nennen und zwar eines Vakuums, an dem auch noch dauernd gesaugt wird. Denn diese Rundfunkräte haben offenbar eine große Effektivität darin, vom Rundfunk jede Profilierung über Institutionen abzusaugen. Dieses Modell funktioniert in Richtung Farblosigkeit unserer Rundfunkanstalten. Ich gebe zu, es hat sich in den letzten Jahren manches gebessert, aber es ist eben tatsächlich trotzdem immer noch so, daß auf eine gewisse geistige Nivellierung in den Rundfunkanstalten hingearbeitet wird. Es darf eben von

Seiten der Rundfunkredaktoren keiner der im Rundfunkrat sitzenden etablierten gesellschaftlichen Gruppen allzu sehr auf den Füßen herumgetreten werden. Ein wenig, das gebe ich zu, das geschieht auch. Aber es ist eben doch institutionell dafür gesorgt, daß sich der Rundfunk als Institution unter gar keinen Umständen massiv gegen eine im Rundfunkrat vertretene gesellschaftliche Gruppe wendet. In dem Moment würden sich die Gruppenvertreter im Rundfunkrat bestimmt solidarisieren, nach dem Motto: eine Krähe hackt der anderen kein Auge aus und dafür sorgen, daß nicht morgen eine andere Gruppe, die im Rundfunkrat vertreten ist, vom Rundfunk attackiert wird. Insofern meine Skepsis gegen dieses Modell. Es neutralisiert geistig allzusehr und da habe ich meine Bedenken. Zu dem, was Sie Vakuum nannten: ich glaube, da schießt die freie Individualität herein und da kann sie sich auch entfalten. Insofern bleibt gar kein Vakuum und das, wofür gesorgt werden soll, ist ja, daß freie Gruppen Einzelner oder Gruppen von Lehrern, die sich dann zu einer Schule zusammenschließen oder Eltern und Lehrer an einer kooperativen Schule, daß diese Gruppen davor geschützt werden, daß irgendjemand von außen auf ihre Initiative *störend einwirkt. Das ist ja das wesentliche. Insofern wird das, was vielleicht* aus der vorherigen Schilderung als ein Vakuum erscheinen kann, durchaus gefüllt werden. Die Rundfunkräte sind eine Beschneidungsanstalt.

Dr. P. L. Weinacht: Ich erkenne Ihre Argumentation an; jetzt nur die Frage: Sind alle, die ihre Individualität in die Schulen einströmen lassen, die Schulen zum Erblühen bringen, davon zu überzeugen, daß Schule und Politik tunlichst zu scheiden sind? Gibt es keine Gruppen unter ihnen, die die Schule benutzen, um Macht von innen – also jetzt nicht von außen – zu gewinnen, weil sie hier geschützt sind und wirkungsvoller operieren können für ihre Ziele? Wenn aber solchermaßen Freiheit mißbraucht wird, wenn „Erziehung" und antidemokratisches oder kriminelles Treiben in weiten Bereichen sich verbinden, dann müssen Sie – und darum kommen Sie gar nicht herum – in die Schule hinein eingreifen, damit diejenigen, die die Möglichkeiten hier mißbrauchen, nicht den anderen die Atemluft abschneiden.

Dr. L. Vogel: Es sind zwei Gesichtspunkte. Gewünscht wäre, daß die pädagogischen Einrichtungen aus den Bedürfnissen der Erziehung, aus den Interessen der Bildungsbedürfnisse heraus, möglichst mannigfaltig zur Entfaltung kommen. Und da hätten wir nichts dagegen, daß alle Menschen alle ihre Schuleinrichtungen tatsächlich fänden. Daß es auch differenzierte Schuleinrichtungen in einem Staate geben kann, daß sich der *Staat selber* auf seine juristischen Aufgaben *zurückzieht,* und nicht selbst als Erzieher auftritt. Der Staat ist kein Pädagoge. Das ist das eine. Dann müssen sich aber, um das wirklich gerecht zu gestalten auch die *wirtschaftlichen Mächte* aus dem Erziehungswesen herausziehen. Das dritte, was jetzt noch zusätzlich kommt ist, daß die *Politik* als solche *nicht Angelegenheit der Forschung* und *der Pädagogik ist.* Also müßte man so formulieren: das Politikum der Schule und Hochschule ist ihre Unpolitischkeit! Wir müssen heraus-

arbeiten, daß politisches Engagement in Schule und Hochschule den eigentlichen Wesensauftrag der Pädagogik und der Forschung stören. Es müßte also aus Schule und Hochschule Wirtschaftliches und Politisch-Staatliches heraus. Dann käme zustande zwar kein Vakuum, sondern die Sachbezogenheit des Pädagogischen im pädagogischen Milieu als die Voraussetzung der größtmöglichen Effizienz des pädagogisch-forscherischen Geschehens. Daß die Träger des pädagogischen und forscherischen Geschehens außerdem Staatsbürger sind und sich dann außerhalb des Schulrahmens kräftig politisch betätigen, das ist ja damit in gar keiner Weise geschmälert.

D. Böhm: Dr. Weinacht hat darauf hingewiesen, daß eine Autonomisierung des Schulwesens dahin führen wird, daß eine sehr starke Differenzierung der Lehrpläne, der Curricula eintreten wird und daß auf Grund dieser Differenzierung es nicht mehr sehr gut möglich sein wird, einen Vergleich der Leistungen anzustellen. Dieser Punkt scheint mir außerordentlich wichtig zu sein.

E. Behrens: Ich glaube, wir schließen jetzt die Organisationsdebatte damit ab. Ich halte die andere Frage für außerordentlich interessant, wie die Autonomisierung sich vertragen soll, um es schlagwortartig zu sagen, mit dem Berechtigungswesen.

C. Wulsten: Ich möchte noch einen Gesichtspunkt zur Sprache bringen, der noch nicht genügend deutlich behandelt wurde. Ich möchte, daß das Dr. Weinacht noch etwas nachzeichnet. Ich habe verstanden, daß die alte obrigkeitliche Struktur zwischen Behörde, also Staat, und Schule nicht mehr als praktisch und durchsetzungsfähig angesehen wird. Das war eine Feststellung. Andererseits deuteten Sie an, daß bestimmte Bestrebungen weltanschaulicher Art – wir können uns das noch weiter ausmalen – nicht nur von links, sie können auch von rechts kommen – hineinwirken in das Schulwesen und dieses weltanschaulich einseitig beeinflussen wollen. Welche Möglichkeiten sehen Sie, wenn dort feststellbar ist, daß die Befehlsstruktur nicht mehr wirkt, solche Einflüsse abzuwehren um damit überhaupt erst den Raum freizuhalten für all diese weiteren Dinge, die wir vorhaben, oder uns vorstellen können. Ich möchte bitten, daß Sie versuchen, einige Worte dazu zu sagen, denn das fehlte in dem Mittelfeld Ihrer Darstellungen, was da heute an Möglichkeiten gegeben ist?

Dr. P. L. Weinacht: Hier sind die Gründe angesprochen, die zu einer Lähmung der Bildungsreform führen können und teilweise schon geführt haben. Sie sehen etwa, wie im Hochschulbereich Reformabsichten zurückgehalten werden, die noch vor wenigen Jahren mit sehr großen Hoffnungen verknüpft waren. Wie ist es bei der Schule? Hier könnte es so sein, daß man sagt, alles, was im Hochschulbereich stattgefunden hat, soll uns im Schulbereich zunächst nicht kümmern. Wir versuchen es noch einmal ganz von vorn. Aber das wäre unrealistisch. Die Bildungspolitiker und die Beamten der Kultusverwaltungen fragen also, wie in einen Prozeß zunehmender Selbstbestimmung oder Demokratisierung, wie er

etwa vom Bildungsrat gefordert wird, jenes Maß an Kontrolle eingeflochten werden kann, das die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Aufgaben und Zielsetzungen garantiert und sie gegen Auflösung oder Mißbrauch schützt. Ich denke da an zwei Gefahren: Die erste ist die Auflösung der Gleichwertigkeit unterrichtlicher Standards und damit verbunden der Zusammenbruch der am Berechtigungswesen orientierten Chancengleichheit. Diese Gefahr ließe sich am ehesten durch die moderne Curriculum-Forschung bannen; sie macht es möglich, Gleichwertigkeit nach Kriterien so zu objektivieren, daß das primitive Schema der Gleichartigkeit einzelner Elemente (wie: Stundenmaß, Stoff-Folge usw.) entbehrlich wird. Weniger klar scheint mir, wie sich der Gefahr des politischen Mißbrauchs der Selbstbestimmung begegnen läßt, also der Indienststellung der Schule unter Zwecke, die gesetz- oder gar verfassungswidrig und darum politisch bedenklich sind. Wenn man hier den bürokratischen Kontrollgang ausmanövriert hat, bleibt kaum etwas anderes übrig, als die partielle Schulöffentlichkeit entschlossen an eine breitere Öffentlichkeit anzubinden; ich nenne diesen Vorgang im Unterschied zur schulinternen Demokratisierung die „überbereichliche Demokratisierung". Ich weiß nicht, ob die Rundfunkräte bereits die überzeugendste Ausprägung dieses Gedankens sind. In Nordamerika gibt es bekanntlich die School-Boards, wo von der Gemeinde gewählte Honoratioren dem obersten Schulverwalter auf die Finger schauen – eine bürgerschaftliche Kontrolle der Schulverwaltung also. Zwischen den deutschen Rundfunkräten und den in Amerika existierenden School-Boards müßten Modelle entwickelt und Handlungsmöglichkeiten gewiesen werden, die verhindern, daß die sogenannten „unmittelbar Betroffenen", die ja dann doch nur die Engagierten und heute nach ihrer Mehrzahl leider nicht die pädagogisch Engagierten sind, die Schule den „mittelbar Betroffenen" gegenüber isolieren. Die Schule darf sich nicht gegen die Gesellschaft auswirken, von der sie lebt und in deren Auftrag sie erzieht. Das hat keine Gesellschaft jemals geduldet. Die Selbstverwaltung schadet sich selbst, wenn Vorgänge wie Heidelberg: Philosophische Fakultät, wie Berlin: Philologische Fachbereiche, Schule machen.

Dr. L. Vogel: Aber heute leben diese Institutionen durch den Staat und haben eine prolongierte Existenz. Sie sind nicht auf der freien Wildbahn und deswegen hören sie nicht auf in ihrer Existenz.

E. Behrens: Gesellschaftliche Kontrolle durch Wettbewerb wäre hier ein Stichwort, das man näher erläutern müßte. Die Autonomie, wie sie unsere Hochschulen haben, ist gewissermaßen ein Privileg, ist tatsächlich ein gesellschaftlicher Freiraum ohne irgendwelche Leistungskontrolle. Ich bin dagegen, diese Autonomie durch irgendwelche staatliche Kontrolle oder irgendwelche Boards einzuschränken, wir müssen die freie gesellschaftliche Leistungskontrolle stärken, die ja immer eine wettbewerbliche ist.

D. Böhm: Einiges von dem, was ich noch sagen wollte, ist hier schon angesprochen. Ich erinnere also an die Beiträge von Herrn Behrens. Er hat auf den Zu-

sammenhang des Berechtigungswesens mit der Notwendigkeit einer Vergleichsmöglichkeit der Leistungen hingewiesen. Es ist ja tatsächlich der Fall, daß es notwendig ist, eine Vergleichsmöglichkeit der Leistungen zu haben, falls man eben das Berechtigungswesen hat. Das ist die Voraussetzung. Ich möchte abkürzend darauf hinweisen, daß ein anderer Gesichtspunkt vielleicht eine gewisse Entschädigung bringt für den Verlust dieser Vergleichsmöglichkeiten. Ich möchte erinnern an etwas, was es bereits gibt in den Vereinigten Staaten in Bezug auf das College System. Dort gibt es ja sehr viele verschiedene Colleges, die sich in der Regel einen eigenen Lehrplan geben, vor allem in den privaten freien Colleges. Die bilden sich ihr eigenes Curriculum. Ich will nun nicht sagen, daß das in jedem Fall außerordentlich profiliert ist im Gegensatz zu anderen Colleges, aber es gibt dort eine sehr ausgearbeitete Scala, eine Rangfolge von Colleges, von College-Bewertungen, das heißt, es wird jährlich ein Buch veröffentlicht, in dem die Colleges in einem gewissen Bewertungsmaßstab dargestellt werden. Es ist eine nicht sehr differenzierende Bewertung, eine Bewertung, die nicht speziell wissenschaftsorientiert ist; es ist eine Bewertung, die mehr pragmatischen Sinn hat, und die mehr bezogen ist auf den Gebrauch durch die Öffentlichkeit. Da kommt also das andere Stichwort, das Herr Behrens eben schon genannt hat, hinzu, das ist also die öffentliche Leistungskontrolle der Colleges. Es sind eigentlich zwei konkurrierende Gesichtspunkte hier. Das eine wäre bei der Fortführung des Berechtigungswesens, da wäre es sicherlich notwendig, auf irgendeine Weise eine sehr differenzierte und pädagogisch sehr detaillierte Vergleichsmöglichkeit zu haben. Andererseits, falls es möglich sein sollte, das Berechtigungswesen ein wenig zurückzulassen, dann wäre umsomehr die andere Möglichkeit gegeben, nämlich die Möglichkeit, einen Vergleich, von dem Publikum, von der Öffentlichkeit her zu leisten. Ich wollte das hier nur zur Debatte stellen.

Frage: Können Sie jetzt, nachdem Sie die Argumente des Seminars gehört haben, auf die Frage: Kann das Schulwesen sich selbst verwalten? , nicht vielleicht doch eine Antwort geben?

Dr. P. L. Weinacht: Wenn es nur dieser gewiß wichtigen Hinweise bedurft hätte, um für mich zum abschließenden Ergebnis zu kommen, so hätte ich viel ausführlicher aus den Fragen der Freiheit zitiert, wo schon sehr viele lesenswerte Aufsätze über das Schulwesen publiziert worden sind. Aber es war mit tatsächlich noch nicht möglich, diese Gedanken mit meinen eigenen Problemen so zu verbinden, daß ich schon eine Faustformel zur Antwort hätte. Ich bin also überhaupt noch nicht schlüssig und dieses Jahr vielleicht noch viel weniger schlüssig als in den vorangegangenen Jahren. Ich habe das letztemal schon gesagt, daß ich dem Bildungsrat gegenüber kritischer werde, ich werde meinen eigenen Positionen gegenüber, die ich in den vergangenen Jahren hier vertreten habe auch kritischer ohne daß ich schon sagen könnte, wie sich meine Antwort schließlich zu der von Ihnen gefundenen verhalten wird.

Unsere Gesellschaft bedarf einer Wertordnung

Auf der Suche nach einem Leitbild für das schweizerische Schulwesen

Wolfgang von Wartburg

Zu den Überraschungen, an denen unsere Zeit so reich ist, gehört auch die Tatsache, dass seit einigen Jahren die Erziehung in den Mittelpunkt des öffentlichen Gespräches geraten ist. Der Grund für diese erstaunliche Erscheinung ist leicht zu erkennen: Er liegt in der Diskrepanz, die unser ganzes Leben durchzieht, in der Diskrepanz zwischen dem rasanten Tempo, das die Entwicklung unserer Kultur angenommen hat, und der inneren Beschaffenheit der Menschen, die diese Entwicklung hervorgebracht haben. Kurz nach dem Abschuss der ersten Mondrakete erhielt ich einen Brief von Bekannten aus Dresden, in welchem es hiess: «Nun können sie auf den Mond fliegen, aber so weit haben sie es noch nicht gebracht, dass wir unsere Verwandten im Westen besuchen können.» In diesem Stosseufzer ist die ganze Situation unserer Zeit enthalten: äusserste Perfektion im Technischen, vollständiges Versagen im Menschlichen. Und so habe ich volles Verständnis für den Ausspruch eines Grenzgängers aus der Zeit der Berliner Blockade, welcher sagte, dass er jedesmal, wenn er ein amerikanisches Flugzeug über sich dahinbrausen hörte, von einer Art schlechten Gewissens gepackt wurde, weil ihm dabei immer wieder der fundamentale Bruch zwischen der Vollkommenheit der technischen Leistungen des Menschen und der Unvollkommenheit der menschlichen Beziehungen bewusst geworden sei. Etwas von diesem schlechten Gewissen müssten wir alle verspüren, und es dürfte nicht nachlassen, bevor im Bereich des Menschlichen dieselbe Vollkommenheit erreicht wäre wie im Bereich des Technischen.

Nun ist dies nicht bloss eine Frage persönlicher Einstellung. Es ist vielmehr die Grundfrage unserer Zeit überhaupt, ob die Menschheit imstande sei, eine solche moralische und geistige Reife zu gewinnen, dass die Entwicklung, die sie ins Rollen gebracht hat, nicht zu der Lawine wird, die sie unter sich begräbt. Und so ist es nicht nur verständlich, es ist unvermeidlich, dass Erziehungsfragen in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses treten.

Es ist ebenfalls begreiflich, dass man in weiten Kreisen dem bestehenden Schulwesen die Fähigkeit nicht mehr zutraut, sich selbst zu erneuern, dass man es abreissen möchte, um an seiner Stelle einen völlig neuen Bau zu errichten. Um den Ernst der Situation sichtbar zu machen, möchte ich mich eines Bildes bedienen. Das Altargemälde, das Grünewald für das Kloster Isenheim gemalt hat – welches ein Asyl für Hautkranke war –, zeigt auf dem Bild der Versuchung des heiligen Antonius unter allen Schreckgespenstern auch die zwei extremen Möglichkeiten der Hautkrankheit. Unterhalb des Heiligen befinden sich zwei missgestaltete Geschöpfe. Die Haut des einen ist zu einem Panzer erstarrt, der es in Unbeweglichkeit gefangenhält. Die des anderen löst sich in lauter Eiterbeulen auf, so dass ihm jeder Schutz gegen die Aussenwelt verlorengeht.

In diesem Bilde sehe ich das, was heute dem Erziehungswesen droht. Auf der einen Seite erscheint es als Ärgernis, dass die Menschen, dass Lehrer und Schüler, Schulen und Regionen verschieden und eben nicht gleich sind. Man geht, zweifellos mit triftigen und achtbaren Gründen, darauf aus, zu koordinieren, zu reglementieren, so dass schliesslich die ganze Mannigfaltigkeit unseres Schulwesens glattgewalzt wird und vor dem befriedigten Auge des Amtsschimmels zur selben Stunde vom Boden- bis zum Genfersee dieselbe Lektion nach demselben Tonband abgewickelt und mit demselben Test geprüft werden kann. Die Endlösung auf diesem Wege wäre eine Erstarrung, die jeden selbständigen Geist davon abschrecken müsste, noch Lehrer zu werden.

Von der anderen Seite aber wird jede Form aufgelöst, jeder Gehalt schon als solcher verdächtigt. Die Schlagworte «Ideologie» und

«Repression» sind die Krankheitserreger einer neuen Seuche, gegen die das Bildungswesen noch kein Heilmittel entwickelt hat. Seine Haut löst sich ab, und es steht nackter als nackt vor den Augen der belustigten Menge.

Nicht nur das Bildungswesen, die Gesellschaft als ganze steht in einem Krankheitsprozess, der sie mit vollkommener Erstarrung und gleichzeitig mit vollständiger Auflösung bedroht. Es wäre die verhängnisvollste Illusion, zu glauben, die beiden Kräfte würden sich von selbst im Gleichgewicht halten. Ein Gleichgewicht im Menschlichen entsteht nie als blosses Resultat, es entsteht nur durch eine positive Kraft. Es wird deshalb unumgänglich, nach einem Leitbild zu suchen, nach welchem das Erziehungswesen erneuert werden soll. Auch das blosse Beharren auf dem Bestehenden ist ausgeschlossen. Es würde sich selbst aufheben. Denn das Gleiche ist nicht mehr das Gleiche unter veränderten Umständen.

Nun sollte man glauben, dass wir heute keinen Mangel leiden an Leitbildern. Sie bieten sich in rauher Menge an, alte und neue. In dieses Modellbauen mischen sich alle ein: Parteien, Industrieunternehmen, Forschungsinstitute. Auf der Muba war schon das Modell eines Hauses der Bildung materiell zu sehen. Es ist vielleicht von symbolischer Bedeutung, dass es wie ein Pilz in der Luft hing. Ebenso hängt der Gedanke in der Luft, der in dem Kommentar zum letzten Kneschaurek-Bericht über die Bildungsperspektiven in den «Basler Nachrichten» geäussert wird. Der ganze Kommentar spricht von nichts anderem als von dem Wachstum der Wirtschaft, das selbstverständlich nicht abreissen darf, und leitet daraus seine Forderung ab: «Ein erster Schritt (gemeint ist: zur Bildungsreform) wäre die Schaffung neuer rechtlicher Grundlagen für ein gesamtschweizerisches Bidlungskonzept.» Rechtliche Grundlagen wären aber nur ein leeres Haus; woher wir den Inhalt nehmen sollen, kann uns der Kommentator nicht sagen.

Man wird allerdings einwenden, dass der Inhalt der neuen Modelle zum Beispiel mit den Begriffen «Chancengleichheit» und «Begabungsförderung» sehr genau umschrieben sei. Aber diese Begriffe sind selbst so unbestimmt, dass sie nur Selbstverständliches enthalten. Wer

möchte nicht Begabungen fördern und allen die besten Chancen geben? So wie sie heute vorgebracht werden, ist allerdings eine bestimmte Konzeption darin verborgen; der Richtpunkt, auf den sie hinweisen, ist nicht mehr eine bestimmte Idee der Bildung, sondern der neue Götze «Gesellschaft». Dr. Urs Haeberlin, Präsident der Interkantonalen Studiengruppe für Gesamtschule, schlägt vor, auf den Begriff «Begabung» überhaupt zu verzichten und ihn durch den Begriff «Lernfähigkeit» zu ersetzen. «Unter Begabung kann man die Fähigkeit verstehen, Lernleistungen zu vollbringen, die von der soziokulturellen Umwelt gefordert werden.» Als der neue Inhalt der Bildung erscheint die Anpassung, als der neue Mensch der Angepasste. Woran er angepasst sein soll, bleibt aber wieder offen, da der Begriff «Gesellschaft» selbst eine Abstraktion ist und keinen konkreten Inhalt hat.

Wir brauchen also nicht nur Modelle, sondern eine Konzeption: eine inhaltliche Bestimmung des Erziehungsaufbaus. Ich möchte aber auch den Begriff «Konzeption» hinter mir lassen und vom Leitbild sprechen. Das ist zugleich bescheidener und anspruchsvoller. Ein Leitbild legt nicht den ganzen Aufbau des Erziehungswesens fest; sein Sinn wäre, ein Licht anzustecken, von dem aus alles in der richtigen Beleuchtung erscheint. Dabei gehe ich von einem Axiom aus, das den Grundstein jeder Bildungskonzeption einer freien Gesellschaft bilden muss: Das Leitbild der Erziehung kann kein anderes sein als das Zielbild, das Idealbild des Menschen überhaupt. Und zwar nicht dasjenige, das wir für uns aufgebaut haben, sondern dasjenige, das in den jungen Menschen selbst veranlagt ist – letzten Endes, soweit wir es zu erblikken vermögen, dasjenige, das zutiefst in *allen* Menschen veranlagt sein mag. Wenn der Kneschaurek-Bericht auf das Jahr 2000 hin prognostiziert, dann nimmt er eine ganze noch nicht geborene Generation in Beschlag. Wissen wir denn, was diese Menschen selbst wollen werden? Vielleicht wollen sie den Fortschritt gar nicht mehr, vielleicht wird ihnen gar nichts an der Wachstumsrate der Wirtschaft liegen, vielleicht wird ihnen nicht einmal mehr die Chancengleichheit etwas bedeuten.

Nicht das kann die Aufgabe der Erziehungsreform sein, die jungen Menschen für eine bestimmte Gesellschaft oder Denkform zu präpa-

rieren, sondern ihnen eine Hilfe zu leisten, dass sie die besten in ihnen veranlagten Kräfte auffinden und entfalten können. Dies ist gewiss im Hintergrund auch die eigentliche Absicht aller ernstgemeinten Reformbestrebungen, soweit sie nicht von politischen oder anderen Interessen ausgehen. Über den konkreten Gehalt eines Leitbildes aber besteht aus dem Grunde völlige Ratlosigkeit, weil auch das Bild des Menschen selbst verblasst und gehaltlos geworden ist.

Und so ist auch dies begreiflich, dass man Hilfe sucht bei der obersten Autorität unserer Zeit, der Wissenschaft. Wissenschaftliche Forschung verspricht alle Probleme zu lösen, wissenschaftliches Denken greift auf das Erziehungswesen über, um da dieselbe Rationalisierung und Produktionssteigerung herbeizuführen, welche es in der Industrie zustande gebracht hat. Bei aller Verschiedenheit haben doch die meisten Reformprojekte das gemeinsam, dass sie sich auf Wissenschaft berufen. «Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode haben für den Unterricht auf jeder Alterstufe zu gelten»: so heisst es im Strukturplan des deutschen Bildungsrates. Über das Medium der Wissenschaftlichkeit wird der Lernende und das Lernen zum Objekt der Planung. Es ist deshalb wichtig, die Tragfähigkeit wissenschaftlichen Denkens für unsere Frage zu prüfen.

Wenn wir nun diese Wissenschaft nach ihrem Menschenbild als Zielbild der Erziehung befragen, werden wir in eigenartiger Weise enttäuscht. Es zeigt sich, dass sie dieser Frage völlig hilflos gegenübersteht. Als ich einmal Gelegenheit hatte, einen führenden Forscher zur Rede zu stellen, bekam ich die Antwort, das Ziel stehe ja im Lehrplan. Auf die Rückfrage: «Wer macht den Lehrplan?» kam prompt die Antwort: «die Gesellschaft», worauf ich auf weitere Fragen verzichtete. Etwas konkreter wird die Österreicherin Christine Möller, welche eine Untersuchung über Zielvorstellungen nach empirischer Methode vornimmt. Sie sucht mit dem Mittel der Meinungsforschung die «vorherrschenden Wertvorstellungen» zu ergründen. Das erste ist, dass sie in den österreichischen Parteiprogrammen nachschaut. Als Zielvorstellung einer «österreichischen Weltanschauung» erklärt sie: «fortschreitendes Wohlergehen in psychischer und körperlicher Hinsicht

im Diesseits». – Man kann eben nicht Entscheidungen, die Denken und moralische Haltung voraussetzen, auf Statistik und technische Methoden abwälzen.

Soweit sich diese Wissenschaft ihrer Möglichkeiten bewusst ist, lehnt sie deshalb auch Zielsetzungen, Werturteile und moralische Entscheidungen als unwissenschaftlich ab. Eigenartig ist nur, dass ihr Herrschaftsanspruch darunter nicht leidet. 1968 erklärte Professor Lükkert in der Zeitschrift «Universitas»: «Durch die seit Jahrzehnten zu beobachtende Verwissenschaftlichung der Lebensbereiche ist dem Menschen die Chance gegeben, nicht nur die Materie, sondern auch die Gesellschaft, ja sogar die Individuen zu verändern. Während das Wissen von der Steuerung materiell-technischer und ökonomischer Prozesse weit fortgeschritten ist, hinkt die Steuerung gesellschaftlich-sozialer und politischer Beziehungen noch beträchtlich und die Steuerung erzieherischer und unterrichtlicher Prozesse am weitesten hinter dem zur Zeit vorliegenden Wissen um die Wirkungsmöglichkeiten nach.» Bezeichnend ist, dass aus der *Möglichkeit* der Steuerung unmittelbar, ohne logische Zwischenstufe, das *Recht* auf die Steuerung abgeleitet wird. Die Frage wird jedoch weder gestellt noch beantwortet: *wer* befugt sei zu steuern und *wohin* gesteuert werden soll. Folgenden Ausspruch von Professor Aebli (Bern) habe ich selber gehört: beim heutigen Pluralismus dürfe es nicht bleiben, weil er das Planen verhindere. Da sich aber das Ziel aus der Forschung nicht ergeben kann, muss man es einfach setzen. Ein blosses Durchleuchten des Bestehenden sei sinnlos.

Ich muss präzisieren. Wenn hier von Bildungswissenschaft die Rede ist, so meine ich nicht eine wissenschaftliche Beschäftigung mit Bildung schlechthin, sondern die extreme Form der sich empirisch nennenden Bildungsforschung, die nach der Methode der Operationalisierung, das heisst der Quantifizierung vorgeht und sich in letzter Zeit in der Öffentlichkeit besonders aufdrängt, die Forschung, die mit den Methoden und Denkschemen der Naturwissenschaft die Vorgänge des Lernens bearbeitet, die Wissenschaft, deren letzte Früchte der programmierte Unterricht, die schulmässige Vorschulerziehung, das Cur-

riculum sind – das Curriculum, welches den Lehrer zu einem blossen Funktionär eines pädagogischen Planungsbüros werden lässt –, die Wissenschaft, die sich neuerdings auch in Schulreform und Koordinationsbewegung einmischt, indem sie den Anspruch erhebt, nur diejenige Reform sei echte Reform, welche von ihr wissenschaftlich begleitet werde.

Über das Unvermögen der Bildungswissenschaft in der Frage der Zielsetzung könnte man einfach hinweggehen, wenn sie nicht eine Macht geworden wäre. Denn sie versteht es, sich mit allen Mächten und Strömungen der Zeit zu alliieren. Sie verbindet sich mit dem Fortschrittsaberglauben, mit dem Wissenschaftsaberglauben der Zeit, mit der Hoffnung auf die Möglichkeit, alle, auch moralische Probleme technisch lösen zu können. Die progressive Politik und die rebellierende Jugend berufen sich auf Wissenschaft im Kampf gegen das Establishment. Was als «Klassenkampf» hingestellt wird, ist zum grossen Teil der Kampf junger Soziologen und Psychologen um diejenige herrschende Stellung, die bisher andere innehatten. Das hindert nicht, dass auch das Establishment selbst seinen Kahn dadurch vor dem Untergehen zu retten versucht, dass es ihn auf die Welle der Progressivität lenkt und seinerseits dieselbe Wissenschaft protegiert. Mit Bildungspolitik lassen sich auch innerhalb des Establishments politische Karrieren bauen. Und schliesslich verbindet sich die Bildungswissenschaft mit der Bereitschaft, die eigene Freiheit aufzugeben. Der aussengesteuerte Mensch, der von A. Weber vorausgesehene vierte Mensch, der Mensch ohne Ich, wie ihn Lusseyran kennzeichnet, ist nicht mehr eine Zukunftssorge. Er ist volle Wirklichkeit, und seine Macht beruht darauf, dass er nur mit der Strömung zu schwimmen braucht, um sich selbst als Pionier der Zukunft bestätigt zu finden. Die Freiheit der anderen kann er nicht achten, da der Anspruch auf Freiheit in seinen Augen nur «klassenspezifische Ideologie» ist.

Der Herrschaftsanspruch der Wissenschaft beruht auf der Behauptung, sie besitze eine allgemeingültige Methode, die Objektivität der Ergebnisse verbürge. Gerade in diesem grundsätzlichen Anspruch liegt der grundsätzliche Irrtum: Die Möglichkeit, «exakte Daten» zu

liefern, verbürgt in keiner Weise, dass uns diese Daten der Wirklichkeit näher bringen. Die Bildungswissenschaft behauptet, frei von jeder Weltanschauung, Ideologie, endlich die Erziehung auf eine objektive Basis zu stellen. In Wirklichkeit ist diese Wissenschaft selbst eine Weltanschauung, die Weltanschauung des Materialismus. Sie unterscheidet sich von anderen lediglich dadurch, dass sie so naiv ist, dies nicht mehr zu bemerken, dass sie sich weigert, auf ihre eigenen Grundlagen noch zu reflektieren. Damit verleugnet sie den Geist der Wissenschaft. Sie wird zu einer Ersatzreligion mit eigenem Ritual und eigener Sakralsprache, eine sich wissenschaftlich nennende Liturgie der Unmenschlichkeit.

Diese Unmenschlichkeit verrät schon ihr barbarischer Jargon. Was ist doch das Wort «Strategie» im Pädagogischen für eine Barbarei! Der klassische Stratege ist Hannibal, der seinen Gegner vernichtet. Das Wort setzt entweder einen zu vernichtenden Gegner voraus – oder dann hat es den Zusammenhang mit seiner eigentlichen Bedeutung verloren. Beides ist einer Wissenschaft gleich unwürdig, die sich Bildungswissenschaft nennt. Die bekannten Ausdrücke dieser Imponiersprache sind jedoch nicht nur neue Worte für alte Begriffe. Die «sachstrukturelle Funktion» dieses Jargons besteht darin, dass er wie der Dieb in der Nacht die Lichter auslöscht und das Wesen der Dinge unsichtbar macht. Hören wir den Satz von Lückert: «Die emotional-soziale Zuwendung der Eltern zum Kind ist nur dort und insoweit entwicklungsfördernd, wo bzw. als sie der Vermittlung von Information dient.» Auf deutsch: Elternliebe hat nur soweit Sinn, als sie dem Kind hilft, brauchbare Informationen zu speichern. Sie wird reduziert auf die Funktion eines Katalysators für Informationsspeicherung.

Wenn aber aus der operationalisierenden Wissenschaft kein Leitbild zu gewinnen ist, woher sollten wir es dann nehmen? Erlauben Sie mir, auf den Maler Grünewald zurückzublicken. Der Isenheimer Altar war nicht nur gedacht als ästhetischer Schmuck der Klosterkirche, sondern als Heilmittel. Die Kranken wurden zu bestimmten Zeiten vor die Bilder geführt, und durch die von ihnen ausstrahlende Stimmung wurde der Heilungsprozess gefördert. Was die Bilder aber enthalten, ist das

Urbild des Menschen: die Verbindung von Himmel und Erde in den drei Ereignissen von Geburt, Kreuzigung und Auferstehung des Gottmenschen. Wie in Isenheim die Heilung aus dem Anblick der Wahrheit gesucht wurde, so sehe ich auch für die Krankheiten unserer Zeit keine andere Heilung als den Anblick der unverstellten Wahrheit, der Wahrheit des Menschen, in der Herstellung des vollen Menschenbildes. Es ist wohl nicht übertrieben, zu sagen, dass das Bild des Menschen sich heute selbst im Zustand der Kreuzigung befindet. Nur eine echte Auferstehung des Menschenbildes kann uns in eine fruchtbare Zukunft führen.

Das heisst aber keineswegs Rückkehr zu irgendeinem Glauben der Vergangenheit. «Aus dem Denken gibt es keinen ehrlichen Rückweg in einen naiven Glauben», sagt Weizsäcker. Es handelt sich nicht darum, vorwissenschaftliche oder ausserwissenschaftliche Glaubensinhalte zu Hilfe zu rufen, sondern darum, zum ursprünglichen Geist der Wissenschaft selbst zurückzukehren. Die materialistische, operationalisierende Wissenschaft verkennt gerade das Wesen der Wirklichkeit, von der sie auszugehen behauptet. Wirklichkeit ist nie das Gegebene, das Offenbare, sondern immer das Verborgene, das es durch geistige Anstrengung zu erarbeiten gilt. Die unmittelbare Anschauung ergibt, dass sich die Sonne um die Erde bewegt. Es bedurfte jahrhundertelanger Denkanstrengung, bis die Menschheit erkannte, dass die Wirklichkeit dem Augenschein entgegengesetzt ist. Wirklichkeit ist eine Schöpfung geistiger Tätigkeit, die wir in einem Zusammenwirken aller menschlichen Fähigkeiten in uns aufbauen müssen. *Wissenschaft im ursprünglichen Sinne ist allseitige Verlebendigung einer unvoreingenommenen Wahrnehmung, verbunden mit einem Suchen nach der inneren Ordnung des Erfahrenen aus der Kraft des menschlichen Geistes.* Sie bedarf der Ausbildung der Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit ebensosehr wie der Pflege der Intelligenz. Nur dasjenige, worauf wir unsere gebildete Aufmerksamkeit richten, können wir auch wirklich sehen oder geistig wahrnehmen. Das Organ des Sehens ist also nicht nur das Auge, das passiv aufnimmt – das ist ein materialistisches Vorurteil –, sondern ebensosehr die geistige Aktivität, die Schauen erst zum Sehen macht. Für jeden neuen Bereich

der Wirklichkeit müssen wir neue Organe bilden. Das Organ zur Wahrnehmung des Menschen kann nichts Geringeres sein als wiederum der ganze Mensch. Der Künstler, der aus der Ehrfurcht vor der Grösse des Menschenbildes seine Werke schafft, oder die Mutter, die aus Liebe mit den Kindern spielt, haben ohne alle Wissenschaft ein wahreres Bild des Menschen als der Experimentator, der sich auf hundert Experimentalergebnisse berufen kann. Die menschlichen Qualitäten sind gleichsam das Wahrnehmungsorgan für das Wesen des Menschen. Die erste Voraussetzung für die Ausbildung einer pädagogischen Wissenschaft ist also nicht eine angelernte wissenschaftliche Methode, sondern eine voll ausgebildete Persönlichkeit, eine gebildete Menschlichkeit, ein sicheres Taktgefühl, eine künstlerische Phantasie.

Ich habe den Eindruck, dass wir uns heute wieder in der Lage Galileis befinden, als er den Gelehrten seiner Zeit die Jupitermonde zeigen wollte. Sie weigerten sich, durch das Fernrohr zu schauen, weil in ihrem Weltbild diese keine Daseinsberechtigung hatten. Auch die von dem materialistischen Dogma geprägte Wissenschaftlichkeit erzeugt eine spezifische Blindheit: Blindheit für die Qualitäten der Welt und besonders der menschlichen Natur, eine eigentliche Wirklichkeitsblindheit. Farbe wird zur Wellenlänge, Ton zur Luftschwingung, das Leben zu Molekularbewegung, der Mensch zu einem kybernetischen System, Erziehen zum Programmieren eines Computers. Die materialistische Dogmatik hindert uns, die Urphänomene des Menschseins, Freiheit, Sittlichkeit, Schöpferkraft, überhaupt noch wahrzunehmen. Dass eine falsche Theorie zu falscher Praxis führt, ist einleuchtend. Insofern ist Weltanschauung nicht Privatsache.

Ein sinnvolles Leitbild lässt sich jedoch nur gewinnen aus einem unverstellten Blick auf die Wirklichkeit. Es gilt, den elementaren Grundtatsachen des Menschseins ihren Rang zurückzugeben. Das Wesen des Menschen ist bezeichnet durch seine Offenheit, seine Unbestimmtheit, seine fast unbeschränkte Bestimmbarkeit. Er ist von der Natur unvollendet entlassen, er muss sich selbst vollenden, nach einem Zielbild, das in ihm selbst erwachen und wachsen muss. Er ist von seinem Ursprung her darauf verwiesen, sich seine innere Gestalt selbst zu geben.

Die Entwicklung von Idealbildern ist also nicht Luxus oder Willkür, sondern schon rein biologisch eine Notwendigkeit. Das Idealbild ist ebenso wirklich, das heisst wirksam wie die biologische Beschaffenheit des Menschen. Dieser Notwendigkeit zu entgehen, ist gar nicht möglich. Auch der Verzicht auf ein Zielbild oder die Unfähigkeit dazu hat selbst wieder die Wirkung eines Zielbildes. Gleichzeitig aber ist die Erarbeitung und Verwirklichung eines Zielbildes und damit die Verwirklichung des Menschen dem einzelnen nur möglich in der Begegnung mit den Mitmenschen. Damit haben wir die wesentliche Polarität, in der der Mensch steht, aufgedeckt. Wenn wir vom «Menschen» sprechen, müssen wir immer zwei Aspekte unterscheiden. Unter dem einen Aspekt ist der «Mensch» das ideelle Bild des Menschen, die Idee des Menschen, die wir nicht umfassend genug denken können. Mit demselben Recht aber ist jeder einzelne Mensch mit seinen individuellen Problemen, Eigenschaften, Bedürfnissen und Möglichkeiten «der Mensch».

Nun sind die beiden Aspekte nicht Gegensätze, sondern zwei Pole ein und derselben Wirklichkeit. Wodurch verwirklicht sich denn der einzelne Mensch, wenn nicht dadurch, dass er seine kleinen, alltäglichen Erlebnisse und Tätigkeiten zum allgemein Menschlichen zu steigern, dass er die Idee der Menschheit in sich zu verwirklichen sucht? Und wie verwirklicht sich die Idee der Menschheit, wenn nicht durch die Arbeit jedes einzelnen Menschen an seiner Selbstverwirklichung?

Hierin liegt auch der fundamentale Unterschied zwischen Mensch und Tier. Das Tier ist primär Exemplar der Gattung: das Individuelle ist akzidentell. Das Exemplar ist identisch mit der bis ins Detail ausgearbeiteten Idee. Beim Menschen ist es umgekehrt: Das Gattungsmässige ist nur eine offene Möglichkeit, deren Verwirklichung Aufgabe des Individuums ist. Die Idee erhält ihren Inhalt erst durch die Ausgestaltung in den Individuen. Persönlichkeit ist das menschliche Individuum, durch welches die Idee Mensch hindurchklingt (per-sonare). Das Soziale, das Ethische ist deshalb im Menschen ursprünglich veranlagt. Keine Erziehung würde es ihm jemals beibringen, wenn es

nicht aus dieser ursprünglichen Anlage entwickelt werden könnte. Wo die Forderung nach einer zusätzlichen «Gemeinschaftserziehung» auftritt, hat zuerst die menschliche Erziehung versagt.

Damit stossen wir auf eine zweite Polarität, in der der Mensch steht: die Polarität zwischen Natur und Geist. Ein unverstellter Blick zeigt auch hier ein dem materialistischen Dogma entgegengesetztes Bild der Wirklichkeit. Das Leben ist nicht Produkt der Materie, es ist mächtiger als die Materie, denn es gibt ihr eine Gestalt, eine raum-zeitliche, künstlerisch bewegte Gestalt, die die Materie aus ihren eigenen Gesetzen gar nicht annehmen kann. Die Seele ist mächtiger als das Leben, denn sie zwingt die lebende Gestalt, Ausdruck des Innenlebens zu werden. Tiere sind lebendige Porträts bestimmter seelischer Qualitäten. Deshalb können ihre Namen so gut gebraucht werden zur Charakteristik menschlicher Eigenschaften. Stärker als die Seele ist aber der Geist. Beim Menschen steht die Seele im Dienst des Geistes. Die Tragweite dieser Tatsache ist nur fassbar, wenn wir uns eine richtige Vorstellung von der Macht und Bedeutung des Geistes machen. Im gewöhnlichen Sprachgebrauch wird er verwechselt mit Intellekt oder Witz oder Kulturleistung. In Wirklichkeit ist der menschliche Geist Mitschöpfer der ganzen, auch leiblichen Konstitution des Menschen. Seine schöpferische Wirkung ist dann am stärksten, wenn er nicht in bewusster Tätigkeit ist. Der unbewusste Geist ist von unendlich viel grösserer Weisheit als der bewusste. Am intensivsten wirkt er in der Kindheit, wenn der Mensch am meisten schläft, dann bildet er den ganzen Organismus nach seinem Bilde. Wir stehen hier wieder vor einer Polarität: der bewussten und unbewussten Wirksamkeit des Geistes. Seine eigentliche Macht erweist sich im Unbewussten, seine eigentliche Bestimmung aber ist das Erwachen zum Bewusstsein, denn in ihm wurzeln Verantwortung, Freiheit, Schöpferkraft, alles, was Würde und Wesen des Menschen ausmacht. Die ganze Ratlosigkeit der Gegenwart ergibt sich aus dem Verkennen der eigentlichen Rangordnung der Mächte, der eigentlichen Bedeutung des Geistes. Ein einfacher Blick auf die Wirklichkeit zeigt, dass auch die biologische Wirklichkeit den Anforderungen des Geistes untergeordnet ist.

Die lange Jugend ermöglicht dem einzelnen Menschen, den Organismus, den ihm seine Eltern in weicher Ungeformtheit zur Verfügung stellen, allmählich in seine eigene Gewalt zu bringen, ihn nach seinem eigenen Mass zu formen. Das Tier ist von der Natur mit unbewusster Lebensweisheit ausgestattet (der Geist bleibt im Schlafzustand). Der Mensch muss alles selbst lernen. Goethe: «‚Die Tiere werden von ihren Organen belehrt.' Ich füge bei: auch der Mensch, aber er hat den Vorzug, seine Organe wieder zu belehren.» Darauf beruht die Wirklichkeit der Freiheit, dass ich die Organe, die dem bewussten Leben des Erwachsenen dienen, selbst zu ihrem Dienst zubereitet habe. In einer materialistisch gedachten Welt ist Freiheit sinnlos und unmöglich. Skinner gibt zu: «Die Hypothese von der Unfreiheit des Menschen ist grundlegend für die Anwendung der wissenschaftlichen Methode auf die Erforschung menschlichen Verhaltens.» Wenn unser Weltbild aber die Freiheit nicht als gottunmittelbare Urtatsache enthält, dann wird sie ganz gewiss auch in der Wirklichkeit verlorengehen.

Von diesem Gesichtspunkt aus wird auch der unfruchtbare Streit darum, ob die Begabung von der Vererbung oder von den Umwelteinflüssen abhängen, gegenstandslos. Pestalozzi war in dieser Hinsicht weiter als die gegenwärtige Wissenschaft. Er unterscheidet drei Seinsstufen des Menschen. Zunächst ist er Werk der Natur, dann wird er von der Umwelt zum Werk der Gesellschaft gemacht. Aber Mensch ist er erst, wenn er beide Stufen übersteigt und sich zum Werk seiner selbst macht. Nur *die* Erziehung wird dem Menschen gerecht, die die letzte, eigentlich menschliche Stufe im Auge hat, auf der der Mensch sich von beiden Einflüssen unabhängig machen kann. Von dieser Stufe ist in der ganzen Bildungsforschung überhaupt nicht die Rede. Dabei könnte sich der Mensch der relativen Abhängigkeit von Natur und Umwelt gar nicht bewusst sein, wenn er nicht vom Ursprung her mehr wäre als das Produkt dieser Mächte. Dieses Mehr in seiner individuellen Gestalt – mit all ihren Möglichkeiten und Begrenztheiten – ist allein das, was den Menschen ausmacht und Träger der Begabung ist.

Das Ziel einer menschengemässen Erziehung ist also die Herstellung der rechten Rangordnung im Menschen. Erziehung soll eine Hil-

feleistung zur Menschwerdung sein. Sie soll dazu helfen, dass Geist und Seele volle Gewalt über die Leiblichkeit gewinnen, so dass der Organismus voll durchdrungen wird von Geist und Seele, damit umgekehrt Geist und Seele zu vollem Erwachen kommen können. Darin ist alles andere enthalten: dass der Mensch ein freies Verhältnis zur Welt gewinnt, dass er seine schöpferischen Anlagen ausbildet, Regsamkeit des Geistes und der Sinne, der Blick für die Wirklichkeit, ein weltoffenes Denken, energischer Wille, Fähigkeit zum Erleben der Qualitäten und Phantasie als Voraussetzung eines gebildeten Verantwortungsbewusstseins, denn nur in der Phantasie erkennen wir die Notwendigkeit dessen, was noch nicht sichtbare Wirklichkeit ist. Ein solcher Mensch wäre ein gebildeter Mensch.

Aber nicht darauf kommt es an, Postulate aufzustellen, sondern den Weg zu ihrer Verwirklichung zu zeigen. Auch der Weg zur Verwirklichung kann sich nur aus dem Blick auf die Wirklichkeit ergeben. Wenn der Mensch als Geist volle Gewalt über sich selbst gewinnen soll, dann muss die lange Jugendzeit, die die Weisheit der Natur dafür vorsieht, auch geachtet werden. Eine echte Bildungswissenschaft müsste sich also in erster Linie etwa die folgenden Fragen stellen: Was muss der Mensch als Kind erleben, um als Erwachsener ganz zu sich selbst kommen zu können? Was muss er erleben, damit er im Alter innerlich beweglich bleibe und gern auf seine Jugend zurückblicke? Welche Erlebnisse sind geeignet, dem Menschen auch für die späteren Jahre geistige, seelische und physische Spannkraft und inneren Halt zu geben? Solche Fragen kann kein Experiment, kein Test beantworten, sondern nur der Blick auf das ganze Leben und der Sinn für die innere Wachstumskraft und Wandlungskraft menschlicher Erlebnisse. Am Ende seines Lebens sagte Rousseau nach dem Anhören der Psalmen: «Jetzt erst verstehe ich, was ich in der Jugend gesungen habe.» Nicht rationale Zergliederung, sondern die Erfahrung des Lebens hat ihm das in der Jugend bloss gedächtnis- und erlebnismässig Aufgenommene schliesslich durchsichtig werden lassen.

Aus einer solchen Fragestellung ergäbe sich auch eine sinngemässe *Theorie des Lernens*. Echtes menschliches Lernen ist nicht Analogie,

sondern das Gegenteil tierischen Lernens. Konditionierung findet nur statt im Bereich von Natur und Gesellschaft. Der eigentliche Mensch lernt gerade dann, wenn kein Lohn winkt, wenn Lernen eine Tat der Selbstschöpfung wird. Menschliches Lernen ist Lernen aus Begeisterung, aus Verantwortung für den Mitmenschen, im Dienst einer Aufgabe, im Vergessen seiner selbst, in Augenblicken, wo zum Beispiel dem Lernenden eine Frage des Sokrates zur eigenen Frage oder ein Problem Galileis zum eigenen Problem wird. In gewissem Sinn ist das kindliche Spiel das Urbild echten Lernens: durch seinen Ernst, seine Selbstvergessenheit, seine Unabhängigkeit vom materiellen Ergebnis und den durch die Tätigkeit bewirkten, nicht geplanten und nicht planbaren Aufbau der Persönlichkeit.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf einen Aspekt hinweisen, der heute oft bewusst übersehen wird: nämlich das Postulat der Altersgemässheit aller Erziehung. Ich tue dies unbekümmert darum, dass die Rücksicht auf die natürlichen inneren Wachstumsgesetze des Menschen schon vielfach als Verrat an der Wissenschaft denunziert wird. So heisst es zum Beispiel in der Schrift «Erziehungswissenschaft» der Fischer-Bücherei: «Wo immer von der ‚Natur' des Menschen gesprochen wird, liegt der Verdacht nahe, dass sich geschichtlich gewordene, gesellschaftlich erwünschte Normen und Vorurteile dahinter verbergen. Ideologieverdacht ist angebracht.» (Band III, S. 45.)

Die Wachstumsgesetze werden uns in sinnbildlicher Verdeutlichung durch die Natur selbst vor Augen geführt. Der Vogel erlebt eine dreifache Geburt:

1. Geburt: Legen des Eis. Damit der Vogel auswächst, bedarf es lediglich der Mutterwärme.

2. Geburt: Ausschlüpfen: jetzt braucht er zur weiteren Ausbildung das Futter, das die Eltern von aussen bringen.

3. Geburt: Ausfliegen: jetzt lernt er, seine Flügel selbst zu brauchen.

Das ist wie ein Sinnbild der Umwandlungen, die auf höherer Stufe im Bereich von Geist und Seele der Mensch durchmacht. Das Ziel ist, die eigenen Flügel brauchen zu können. So sinnlos es wäre, den Vogel schon im Ei an den Gebrauch der Flügel zu gewöhnen, so sinnlos ist

es, das Kind vorzeitig zum selbständigen Gebrauch von Kräften veranlassen zu wollen, die noch nicht ihre dazu nötige Gestalt erlangt haben.

Die Psychologie hat in letzter Zeit die Entdeckung gemacht, dass die für das Leben entscheidenden Fähigkeiten in der Zeit vor der Schulreife ausgebildet werden. Es ist tatsächlich wahr, dass der Mensch in diesem Alter mehr lernt als in jedem anderen. Aber es darf nicht übersehen werden, dass er auf völlig andere Weise lernt als der Erwachsene. Wenn wir dies nicht beachten, dann könnte diese Entdekkung ähnlich verheerende Folgen haben wie die Entdeckung der Vorgänge im Atomkern. In beiden Fällen ist der Mensch zu den schöpferischen Urkräften vorgedrungen. In beiden Fällen stellt sich die Frage, ob er seinem intellektuellen Wissen und technischen Können moralisch gewachsen sei. Gerade hier kommt es darauf an, die Wirklichkeit zu sehen und nicht durch wissenschaftliche Theorie oder politische Tendenz zu verdecken. Jeder unverstellte Blick auf das Kind zeigt, dass es auf eine ganz andere Art Mensch ist als der Erwachsene. Es kommt mit völlig unausgebildeten, aber unendlich bildsamen Organen zur Welt. Leib, Seele und Geist bilden eine untrennbare Einheit. Aber niemals erweist sich die Macht des Geistes grossartiger. Er formt und bildet selbst die innere Gestalt, in der er später erwachen und sein Leben führen soll.

Das kleine Kind ist reine Nachahmung, alles, was es erlebt, nimmt es unmittelbar in seinen ganzen Organismus auf und bildet aus den Eindrücken und Erlebnissen seine Organe. Aus reiner Nachahmung lehrt der menschliche Geist seinen Organismus gehen, sprechen, handeln, erfahren. Er greift tiefer in den Organismus ein als jemals später. Aber alles dies leistet er unbewusst. Das eindrucksvollste Beispiel ist das Lernen der Sprache. Niemals später lernen wir eine Sprache so vollkommen wie in dem Alter, da wir bewusst gar nicht dabei sind.

Aber hier zeigt sich die andere Seite. Der gegenüber dem Leib allmächtige Geist ist als schlafender Geist wehrlos gegenüber der Umwelt. Er kann die Eindrücke nicht auswählen. Was er wahrnimmt, lässt er als organbildende Kraft in sein Wesen übergehen. Er lernt gehen,

weil die Erwachsenen gehen, er lernt sprechen, weil und wie die Erwachsenen sprechen. Man kann also die Verantwortung der Erwachsenen gar nicht hoch genug veranschlagen. Wie der Mensch nach dem Ebenbild Gottes geschaffen ist, so gestaltet sich jeder einzelne Mensch nach dem Bild der ihn umgebenden Menschen. Wir setzen am kleinen Kind die Weltschöpfung fort, durch unser blosses Dasein. Wir können es gar nicht verhindern.

Von dieser Voraussetzung aus zeigt sich, was dem inneren Wachstum zuträglich und was ihm abträglich ist. Alles, was der Mensch erlebt, wirkt in diesem Alter mit zur Bildung der Fähigkeiten für das Leben. Ein Intelligenztraining wirkt also nicht nur auf den Intellekt, wie beim Erwachsenen, sondern auf den ganzen Menschen, es macht ihn zum rationalistischen Pedanten. Die Beschäftigung mit Buchstaben oder anderen Abstraktionen bewirkt nicht eine Förderung, sondern eine Mechanisierung der Denkfähigkeit. Gerade im Hinblick auf spätere Intelligenzentwicklung ist Intelligenztraining in der Vorschulzeit schädlich. Man vergisst eben, dass in der kindlichen Tätigkeit, im Spiel, im Welterleben Intelligenz immer mitenthalten ist und *mitgebildet wird, aber als Teil einer grösseren Einheit.* Geist, Seele, Leib, Denken, Fühlen, Wollen, Tun sind eine untrennbare Einheit, ihre gemeinsame Tätigkeit bewirkt die Ausgestaltung der leiblichen Organe für das ganze Leben. Es kommt deshalb darauf an, ihnen die Gelegenheit zu einer ganzheitlichen Betätigung und Erfüllung zu geben: Spiel und Märchen sind die bildenden Kräfte im Kindheitsalter. An ihnen können die Flügel des Geistes so heranwachsen, dass sie dem Geiste später auch wirklich zur Verfügung stehen.

Nun glaubt man vielleicht, dass mit der Schulzeit das Intelligenztraining beginnen müsste. Aber immer noch ist es zu früh. Die Schulzeit beginnt, wenn die Seele eine gewisse Selbständigkeit und damit Erinnerungsfähigkeit und Belehrbarkeit gewonnen hat. Was das Kind uns aber entgegenbringt, ist gar nicht primär der Wunsch, die Welt wissenschaftlich zu verstehen, sondern sie zu erleben und in diesem Erleben vom Erwachsenen angeregt zu werden. Wenn der Mund auch oft anders spricht, so fragen das Herz und vielleicht die Augen: Zeige mir

doch, was es mit dieser Welt auf sich hat! Aber das kann der Erwachsene nur zeigen durch das, was er selbst ist und erlebt. Die Antwort ist nicht eine Information, sondern eine menschliche Haltung, sie kann nur vom Menschen, von keinem Tonband und keiner Maschine gegeben werden. B. Cellini erzählt, wie sein Vater ihm einmal einen Salamander zeigte, und ihm dann, damit er ihn nie vergesse, eine schallende Ohrfeige gab: er verbindet mit der «Information» das «Erlebnis». Selbstverständlich möchte ich diese Methode nicht zur Verallgemeinerung empfehlen. Aber man könnte sich fragen, ob sie nicht immer noch humaner wäre als zum Beispiel das Sprachlabor oder der programmierte Unterricht.

Wenn wir uns als Ziel stellen, dass die Kinder zum selbständigen Denken kommen, dann dürfen wir nicht vergessen, dass *selbständiges* Denken *eigenes* Denken sein muss. Eigene Begriffe kann ich nur aus eigenem Erleben bilden. Ein gehaltvolles Welterleben ist in jedem Fall die Voraussetzung selbständiger Begriffsbildung. Wenn wir dem Kind helfen sollen, dass es als Erwachsener die Wirklichkeit mit eigenen Gedanken zu fassen vermag, dann müssen wir ihm im Schulalter ein gehaltvolles Welterleben vermitteln. Gemütsbildung ist die eigentliche Aufgabe der Schule. Sie ist nicht Gegensatz, sondern Voraussetzung zum selbständigen Denken. Vorzeitiges Aneignen von abstrakten Begriffen lähmt den Willen, führt zu Verarmung und Austrocknen. Der Lehrer muss also in erster Linie nicht durch Information wirken, sondern durch Gestaltung und künstlerische Phantasie. Nicht weil wir das Wissen geringschätzen. Es ist jedoch nur eigenes, bleibendes Wissen, wenn es sich durch das Erlebnis mit dem Kern des Menschen verbunden hat.

Mit der Gemütsbildung ist auch die moralische Bildung begründet. Denn nur für das setzen wir uns ein, was uns auch gefühlsmässig etwas bedeutet. So ist Gemütsbildung Anfang und Kern jeder vollständigen Menschenbildung. Wenn das Kind durch eine künstlerische, gehaltvolle Gestaltung des Unterrichts ein gehaltvolles Verhältnis zur Welt bekommen hat, dann werden mit dem Eintritt der Reife auch die inneren Fragen auftreten, dann wird es an der Zeit sein, das persönliche

Urteil aufzurufen. Aber ein persönliches Urteil hat zur Voraussetzung eine reife Persönlichkeit. Die Persönlichkeit, der Geist beginnt erst mit der Pubertät zu erwachen. Wenn man das selbständige Urteil herausfordert, bevor die Fähigkeit dazu vorhanden ist, erzieht man zum Schwätzen, nicht zum Urteilen. Die beste Vorbereitung zu einem selbständigen Urteil ist die Disziplinierung des Urteils beim Erzieher, so dass der Schüler Grund erhält, dessen Urteil zu achten.

Was ergeben sich für Konsequenzen für den Aufbau des Schulwesens? Der erste Grundsatz muss auf jeden Fall die Achtung vor dem Bild und Wesen des Menschen sein. Das Leitbild in diesem Sinn ist schlechterdings allgemeinverbindlich, seine Geltung steht über jeder gesetzlichen Regelung.

Aus diesem ersten Grundsatz folgt in zweiter Linie, dass alles pädagogische Wirken darauf gerichtet sein muss, den Menschen zu der Entwicklung der in ihm veranlagten Möglichkeiten, zu der ihm möglichen Stufe der Freiheit zu befähigen. Die wesentliche Voraussetzung ist die Befähigung des Lehrers zur Arbeit an diesem Ziel. Eine solche Arbeit ist nur in Freiheit möglich. Zur Freiheit führen kann nur der, der selbst eine freie Persönlichkeit ist und als solche geachtet wird. Die Lehrfreiheit ist deshalb nicht eine Standesforderung der Lehrerschaft, sondern die selbstverständliche Voraussetzung einer sinnvollen Erziehung überhaupt. Auch die Verwirklichung von «Chancengleichheit» und «Begabungsförderung» hängt, soweit diese Begriffe mit einem sinnvollen Inhalt verbunden werden, in jedem Schulsystem davon ab, dass der Lehrer die einzelnen Schüler wirklich sehen, beurteilen und auf sie eingehen kann – und von nichts anderem.

In dritter Linie müssen wir darauf achten, dass die Schule eine äussere Form erhält, die ein solches pädagogisches Wirken ermöglicht. Das Leitbild des *äusseren Schulaufbaus* muss sich als Konsequenz aus dem *inneren Leitbild* ergeben – das Gegenteil ist nicht zulässig. Auch die äusseren Regelungen müssen vom Geist der Freiheit getragen sein. Wie der Leib des Menschen durch den Geist des Menschen gestaltet wird, so sollte auch der Leib der Schule aus dem Geist einer menschengemässen Erziehung aufgebaut werden. Als Idealbild eines zukünfti-

gen Schulwesen sähe ich einen Aufbau, bei welchem jede einzelne Schule einen möglichst weiten Spielraum freier Gestaltung hätte, so dass Schulleitung und Kollegium für die Ausgestaltung im einzelnen möglichst weitgehend selbst verantwortlich wären, eine Schule, in der alle fruchtbaren Ideen zum Zuge kämen. Der heute noch bestehende Föderalismus bietet dafür gute Voraussetzungen und darf unter keinen Umständen preisgegeben werden, wenn nicht vorher ein vollgültiger Ersatz gefunden ist.

Die nicht zu leugnenden Mängel des bestehenden Schulwesens sind nicht nur eine interne Angelegenheit der Schule und sind auch nicht der Schule allein anzulasten, sie sind zum grössten Teil Ausdruck der allgemeinen Kultursituation. Wenn die Schule so erneuert werden soll, dass sie echte Menschenbildung geben kann, dass sie Freiheitsfähigkeit fördert, dann braucht sie die Unterstützung der Öffentlichkeit. Es ist eine schwere, aber begeisternde Aufgabe. Ich zögere nicht zu sagen, dass hier die eigentliche Mission der Schweiz liegt, wie sie ihr in diesem Sinn schon vor 150 Jahren von Fellenberg aufgetragen worden ist. Sie sollte nicht nur ein Asyl politisch Verfolgter, sondern ein Asyl für die Idee der Menschheit selbst werden. An dieser Aufgabe könnten wir das Unbehagen am Kleinstaat überwinden. Hier hat er seine Weltaufgabe. Denn man wird eines Tages danach lechzen, ein Vorbild echter Erziehung in unserer Welt überhaupt noch aufzufinden. Nur schon um dieser Aufgabe willen muss die Unabhängigkeit der Schweiz um jeden Preis behauptet werden, auch gegen alle Versuchungen etwa von seiten der EWG. In dieser Aufgabe erhält auch die politische Freiheit ihren Sinn und Inhalt. Die «Gesellschaft» (nicht als Kollektiv, sondern als Eid-Genossenschaft verstanden) muss die Schule als Schonraum, in dem der Mensch zum Menschen erwachsen kann, unter ihren Schutz nehmen. Heute tut man sich darin gut, die «heile Welt» verächtlich zu machen. Die Aufgabe der Schule ist, die Kraft zu vermitteln, die heile Welt, die im Äusseren nicht bestehen kann, und nie bestanden hat, im Innern herzustellen.

In der Antike war das Ideal der Menschheit im männlichen Helden verkörpert, in Herakles, in Alexander dem Grossen. Im Mittelalter

vollendete sich der edle Mensch im Dienst an der Frau. Heute gilt es, eine Ritterlichkeit im Dienst des Kindes auszubilden. Es wäre die zeitgemässe Ritterlichkeit, weil im Kinde heute das Wesen des Menschen selbst gefährdet ist.*

*) Abdruck erfolgt mit freundlicher Erlaubnis des Herausgebers der schweizerischen Monatsschrift „Gegenwart" Nr. 6/1971, Bern.

Zur Menschenkunde des Kleinkindes – und die Problematik der „Vorschule"

von Lothar Vogel

I. Die drei Entwicklungsschritte der Entelechie des Menschen

Das Geheimnis der menschlichen Entwicklung liegt in einer geistigen Periodenrhythmik von Jahrsiebenten, deren sich die geistigen Kräfte bei der Ausreifung des physischen Organismus bedienen. Diese menschliche Entwicklung bleibt gegenüber derjenigen der Tiere zeitlich zurück. In dieser Verzögerung kommt die Lebensordnung des Menschen, durch die er sich über die Tierstufe erhebt, wesenhaft zum Ausdruck. Die Entelechie des Menschen, diejenige Instanz, die sich später selbst als Ich ausspricht, wirkt als gestaltendes Prinzip schon von den allerersten Anfängen der menschlichen Keimesentwicklung an. Sie bewirkt die harmonische Entwicklung der Leibesglieder, wie auch die stufenweise – in der Zeitfolge hervortretende – Entfaltung der seelisch-geistigen Fähigkeiten. Die Entwicklung zur selbständigen Persönlichkeit ist erst mit dem 21. Lebensjahr erreicht. Der Mensch wird nach dem Abschluß des dritten Lebensjahrsiebtes mündig, d.h. sein Wesen äußert sich von nun an als selbstbewußtes „Ich" und vermag dadurch schon selbstverantwortliche, autonome Entscheidungen zu treffen.

Wenn der Mensch – was heute immer häufiger festzustellen ist – zu diesem Zeitpunkt noch nicht über die zu erwartende Reife seiner Persönlichkeitskräfte verfügt, dann muß die Frage gestellt werden, ob nicht in einem der drei vorausgegangenen Jahrsiebent-Perioden eine Entwicklungsstörung stattgefunden hat.

Wie wirkt die Entelechie des Menschen während der drei Bildungs- und Entwicklungsstufen nach der leiblichen Geburt? Sie bewirkt vor allem, daß die Bildekräfte nicht wie beim Tier direkt in die Ausbildung der Organe schießen. Der Zahnwechsel – erst am Ende des ersten Jahrsiebents – ist als Phänomen der Entwicklungsverzögerung ein Hinweis auf das Wirken dieses höchsten Wesensgliedes; denn bei den Tieren setzt die Ausbildung des bleibenden Gebisses schon unmittelbar nach der Geburt ein, wodurch sich der Typus sofort in seine endgültige feste Form einprägt.

Von größter Bedeutung ist es daher, zu sehen, wie sich beim Menschen im weichen und wandelbaren organischen Bereich der ersten sieben Jahre die höchsten geistigen Wesenskräfte und ihre Funktionen entfalten. Die Erscheinung des Kindes offenbart in gewissem Sinne ein vollkommenes Menschenbild von keimhafter Frische und Unmittelbarkeit, weil das Kind alle Wesenskräfte von Anfang an in harmonischer Vereinigung in der organischen Hülle einschließt.

Ganz geistig scheint das Kind und irdisch ganz
Und die Entwicklung streift nur Hüllen ab vom Glanz.

Friedrich Rückert

Für die Erziehung im frühen Kindesalter ist es nun von allergrößter Wichtigkeit, daß man aus dieser menschenkindlichen Kenntnis heraus die gesunde Entwicklungsgrundlage für die nächst höheren Entwicklungsstufen unterstützt und pflegt. Der Erzieher, der diese stufenweise Entfaltung des Menschenwesens kennt, dient mit Bewußtsein demjenigen, was das unbewußt schaffende „Ich" des Kindes im Organismus bewirkt. Es bewirkt um der organischen Reifung willen, daß jeweils erst nach sieben Jahren eine neue Entwicklungsphase einsetzt. Als markante Phänomene dieser Stufenfolge finden wir die Entwicklungszeit des physischen Leibes (die Embryonalentwicklung bis zur Geburt) – die Entwicklungszeit der Bildekräfteorganisation bis zum Zahnwechsel, die Ausreifung des Seelischen bis zur Pubertät – und seine freie Entfaltung nach diesem Zeitpunkt und die damit verbundene Persönlichkeitsreifung um das 21. Lebensjahr.

Das Verzögerungsgesetz (Retardation) ist das geistige Entwicklungsgesetz des Menschen. Schon die physische Geburt steht in seinem Zeichen. Der Mensch wird von der neueren biologisch-anthropologischen Forschung als „physiologische Frühgeburt" bezeichnet. In gleichem Sinne charakterisiert sie die besondere Hege und Pflege, der ersten sieben Lebensjahre als „familiär-sozialen Uterus", dessen das Kind mit Notwendigkeit bedarf, wenn es nicht schwere Entwicklungsschäden erleiden soll. (Portmann)

Durch mannigfaltige Einflüsse der technischen Zivilisation (Reizüberflutung und Ähnliches) wird das natürliche Entwicklungsgeschehen verändert. Acceleration, d.h. Entwicklungsbeschleunigung, Übereilung mit den verschiedenen Anzeichen der Degeneration tritt überall da ein, wo das Kind nicht durch seine Eltern bewußt vor solchen Einflüssen geschützt wird.

II. Das Kind als Wahrnehmungswesen: Der Lebenssinn

Die Periode der ersten sieben Lebensjahre zeigt in besonderer Weise eine Einheit der seelisch-geistigen und physischen Natur. Es wurde bereits darauf aufmerksam gemacht, wie in dieser Phase Entwicklung und Wachstum der Organe noch besonders stark im Vordergrund stehen, sodaß das Kind noch wenig zu differenzierter, geschweige zu bewußt-abstrakter Gedankenbetätigung gelangt. Alle Prozesse, leibliche wie geistige, sind von der lebendig beschützten Lebenswelt der Mutter begleitet und eingehüllt. Die Konstitution des Kindes ist während dieser Periode ganz vom aufbauenden Lebensprozeß her bestimmt. Wir können das Wesen dieser Organisationsstufe beim Kinde schon bis zu einem gewissen Grad an den Besonderheiten des Lymphsystems ablesen, das bis gegen

das siebte Jahr hin konstitutionell überwiegt. (Die Lymphe der Mutter, die Muttermilch, ist am Anfang seine vollkommenste Ernährung.) Daß der kindliche Kopf zunächst gestaltmäßig dominiert und Rumpf und Gliedmaßen nur wie Anhängsel erscheinen, widerspricht nicht diesem Tatbestand. Es gehen ja auch während der Embryonalzeit und weiterhin formende und gestaltende Kräfte vom Kopf aus. Gleichzeitig aber entspricht es den Konstitutionsverhältnissen des ersten Jahrsiebents, daß Sinnesorganisation und Nervensystem besonders *stark vom Lymph- und Blutorganismus, d.h. vom tief unbewußten Stoffwechselbereich* her durchströmt und aufgebaut sind.

Die Durchdringung des Sinnes-Nervensystems durch das Lymph-Blutsystem ist es, die funktionell den Charakter der ersten sieben Jahre bestimmt. Auf dieser Begegnung von Blut- und Nervensystem beruht das Wesen des Sinnesorgans, sodaß man das Kind als ein „ganzes Sinnesorgan" bezeichnen könnte. Wahrnehmung ist die erste, wichtigste Bewußtseinstätigkeit, denn das Kind gliedert durch die Gesamtheit seiner Wahrnehmungskräfte, gleichsam durch den noch vorherrschenden Willenscharakter seiner Sinne, die umgebende Welt in seine Organisation ein[1].

Die Totalität der Wahrnehmungsfähigkeit des Kleinkindes innerhalb seiner Gesamtorganisation verstehen wir leichter, wenn wir zunächst garnicht von einem speziellen Sinnesorgan, etwa vom Auge oder vom Gehörsinn ausgehen, sondern von jenem *Gesamtlebensempfinden, das als Lebenssinn bezeichnet* werden kann. Dieser Lebenssinn verbindet und durchdringt in diesem Alter gewissermaßen alle Sinne.

Was *hat das Kind nicht* alles wahrzunehmen! Die Intensität dieser Wahrnehmung ist zunächst so groß, daß Jean Paul in seiner „Levana" aussprechen konnte, ein Weltreisender lerne von seiner Amme in den ersten drei Jahren mehr, als auf allen seinen späteren Weltreisen zusammen[2]. Diese Entwicklungsphase sollte der Erwachsene von seinem Intellekt her nicht als einen Primitivzustand beurteilen – ganz im Gegenteil: es handelt sich nämlich um eine schöpferische Fähigkeit des Erlebens und der zusammenfassenden Erfahrung, in der es das Kind vermag, sich mit der Welt *eins* zu fühlen. Hier wird es schon deutlich, daß dies nur dann im heilsamen Sinne möglich ist, wenn sich die Umwelt, mit der sich das Kind identifizieren möchte, ja identifizieren muß, als harmonisch ungestörte Natur und Menschenwelt darbietet. Alle technisch-zivilisatorische Faszination dagegen, ja schon jede zweckhaft verständliche (intellektualistische) Ansprache wirkt auf den Zusammenhang Kind–Umwelt zerstörend, denn nur *im lebendigen Prozeß der ungestörten Wahrnehmung bildet es sich seine Organe* zu welt- und erdgerechten Werkzeugen aus. Die ganze Umgebung, vor allem

1) Vgl. die Aufsätze und Vorträge des Tübinger Kinderklinikers Alfred Nitschke „Das verwaiste Kind der Natur" Tübingen 1962.
2) Jean Paul „Levana" b. Reclam.

auch die Tätigkeiten der Eltern und der anderen Erwachsenen formen bildend auf den Organismus.

III. Die Nachahmung als Bildungsprinzip: Aufrichten und Sprechen

„Es gibt zwei Zauberworte, welche angeben, wie das Kind in ein Verhältnis zu seiner Umgebung tritt. Diese sind: *Nachahmung* und *Vorbild.* Der griechische Philosoph Aristoteles hat den Menschen das nachahmendste der Tiere genannt; für kein Lebensalter gilt dieser Ausspruch mehr als für das kindliche bis zum Zahnwechsel. Was in der physischen Umgebung vorgeht, das ahmt das Kind nach und im Nachahmen gießen sich seine physischen Organe in die Formen, die ihnen dann bleiben."

Nachahmung und Vorbild werden durch die Brücke der Sinnesorganisation miteinander vereinigt. Eine organisch dem Kinde angemessene Umwelt wird Vorbild einer wachsenden, der Welt gewachsenen inneren Organwelt. Beide Welten vereinen sich durch die Sinnesnatur des Kindes. Wir wissen, daß hohe schöpferische Begabungen sich bei solchen Menschen finden, die etwas von dieser Natur der frühen Kindheit in die Epochen des späteren Lebens hinübergerettet haben. Umso ernster und wichtiger erscheint uns die Aufgabe, die dem Erzieher gestellt ist, diesen Funktionszusammenhang aus menschenkundlicher Erkenntnis in einer sozialhygienisch unzureichenden Gegenwart durch Umfriedung der kindlichen Entwicklungsperiode zu gewährleisten.

Nicht nur eine unpassende Umwelt ist es, durch die die kindliche Entwicklung unter dem Einfluß falscher Nachahmungsobjekte (Autos, Haushaltsmaschinen, Fernsehapparate usw.) im Organaufbau gestört, ja verletzt werden kann, sondern schon das falsche Bild, das sich der menschenkundlich ungeschulte Erzieher von den seelisch-geistigen Gegebenheiten des Kindes macht, kann zur Ursache dieser und weiterer Schädigungen werden.

Ist aber für das Kind eine lebensgemäße Umwelt bewahrt, dann entfaltet es seine Kräfte stufenweise. Zunächst beginnt die Aufrichtung des Leibes. Gleichsam von den Strahlen des Blickes der Erwachsenen geleitet, hebt sich das Köpfchen, richtet sich der Körper auf. Entgegen der Schwerkraft durch die Entwicklung des Gleichgewichtssinnes wird der Eigenbewegungssinn immer zielvoller geführt, das Kind sitzt, richtet sich auf, ertastet mit den Füßchen den Erdwiderstand und vollbringt das Wunder des Stehens im labilen Gleichgewicht.

Die aufrechte Haltung ist die elementarste Aktivierung der Nachahmungsfähigkeit des Kindes. Die Steigerung derselben ist die Hinwendung zur Mutter im Gehen. Im Stehen und Gehen ahmt das Kind die Ichorganisation der voll ausgebildeten Menschengestalt in ihrer Bewegungs- und Willensgebärde nach und schreibt sie der eigenen Organik ein.

Freilich berechtigt die großartige Leistung, die das Kind schon früh seiner

Physis abringt, in keiner Weise dazu, von außen durch „Säuglingsgymnastik" diese Fähigkeiten vorzeitig hervorzulocken. Nur der Willensimpuls des Kindes selbst ist Triebfeder des Aufrichtegeschehens, jede von außen herangeführte mechanisch ausgedachte Bewegungshygiene wird dem Kind zur inneren Qual und gefährdet sein lebendiges inneres Willensstreben.

Nun ist der menschliche Bewegungsraum erobert, das Haupt ist, indem es die bewußteren Sinnesorgane frei betätigen kann, über die Ernährungsorganisation erhoben, die Hände gewinnen den größeren Tastraum, die Füße kräftigen sich, indem sie den Umkreis willentlich durchmessen und durchlaufen. Eine neue höhere Nachahmung setzt nun ein unter der Entfaltung geistigerer Sinne: die Sprache. Ehe das Kind lautiert, ahmt es schon mit seinem Atem, mit seinem ganzen rhythmischen System in Freude und Unbehagenserleben durch die Blut-Pulsbewegung die seelisch-geistigen Zustände seiner Umgebung nach.

Auch hier ist es wieder der universelle Lebenssinn, der den besonderen Prozeß der Sprachentwicklung einleitet und begleitet. Er verinnerlicht vor allem die Gliedmaßenbewegung und die Tastfähigkeit und wandelt sie in die Bewegungen der feinsten „Gliedmaßen", der Gehör- und Sprachorgane.

Hammer, Amboß und Steigbügel sind als Metamorphosen des Bewegungsorganismus zu betrachten, der Kehlkopf mit Mund und Atmungsorganismus als eigentlicher Sprachorganismus. Der verinnerlichte „Bewegungsmensch" nimmt die Sprache wahr, der gesteigerte Atem- und Blutorganismus bringt den Sprachlaut hervor. Der Sprachsinn gestaltet mit Hilfe dieser Organe die Sprache. Dieser Vorgang ist wiederum ein ganz aus dem Willen hervorgehender Prozeß. Die Kinder reden nicht eher, als bis sie die Erde berühren und auf den Boden treten.

Auch jetzt fällt der intellektuelle Beobachter leicht in das Fehlurteil, als handle es sich auch beim Sprechenlernen des Kindes um eine intellektuelle Leistung, die durch Gedächtnisschulung intensiviert werden könne.

Hierzu muß vor allem klargestellt werden, daß der Sprachentwicklung nicht Gedächtnisbegabung, wie wir sie beim Schulkind beanspruchen dürfen, zugrunde liegt, sondern eben die Kraft der Nachahmung, die sich in diesem Falle der höheren geistigen Sinnesorgane (eben des Sprachsinnes) bedient, und daß jedes forcierte Herauslocken dieser Fähigkeiten eine Schädigung der Lebenskräfte bewirkt.

Im Sprachmilieu der Familie entfaltet sich die Sprachfähigkeit des Kindes und richtet sich gewissermaßen auf, wie sich vordem der Bewegungsorganismus durch aufstrebende Nachahmung der aufrechten Menschengestalt aufrichtete.

In der Zeit vom dritten bis zum fünften Lebensjahr entfaltet sich die Nachahmung des Kindes im Sprachraum der Erwachsenen. Dabei zeigt sich deutlich, wie hier die höheren Sinne, vor allem der Sprachsinn, aus dem rhythmischen Atem- und Bewegungsorganismus heraus wirken. Das Kind neigt nämlich

zunächst dazu, mit den wahrgenommenen Sprachelementen in freiem, oft schöpferisch phantasievollem Spiel zu fabulieren, welches ein Ausdruck überschießender Sprachsinneskräfte ist, die ihren schönsten Niederschlag in den Kinderreimen und Versen gefunden haben.

Je reicher, lebendiger und phantasievoller die nachzuahmende Sprachwelt ist, in die das Kind hereinwächst, umso lebendiger und reicher wird auch sein späteres Sprachleben. Würde dem Kind unter sieben Jahren das Vorbild entzogen, dann würde sofort sein bisher erreichtes Sprachleben wieder untersinken, wie dies beim Verlust des Gehörs vor dem Zahnwechsel regelmäßig beobachtet wird. (Es ist eine bekannte klinische Erfahrung, daß bei Gehörverlust vor dem Zahnwechsel, z.B. durch Scharlach oder congenit. Lues die bereits vollständig erlernte Sprache restlos wieder „vergessen" wird. Nach dem Zahnwechsel tritt *dieser Verlust nicht mehr ein!) Erst nach dem Zahnwechsel* verfügt der Mensch über ein in der Organisation stabilisiertes Gedächtnis, das auch bei Gehörverlust nun nicht mehr zum Sprachverlust führt. Es wäre daher ganz verfehlt, die Sprachentwicklung im Kind, die ein geistig-organischer Entwicklungsprozeß ist, mit Lernzielen zu befrachten. Die Erfahrungen, die aus solchen Experimenten gemacht werden mußten, lehren, daß man den Kindern nur Lebenskräfte entzog, die sie für den gesunden Organaufbau jetzt noch dringend benötigt hätten.

III. Die Entfaltung der Phantasiekräfte: ihre Bedeutung für die Entwicklung der Intelligenz

Die dritte Entwicklungsstufe innerhalb des ersten Jahrsiebents zeitigt Fähigkeiten, die in ein noch höheres Wahrnehmen und Nachahmen emporsteigen, als dies schon bei der Sprachentwicklung vorliegt. Es ist die merkwürdige Zeit, die Jean Paul als das „metaphysische" Alter des Kindes bezeichnet hat, weil die Kinder da in überraschender Weise Fragen stellen, die an die tiefsten und letzten Probleme von Welt und Leben rühren.

In diesem Lebensabschnitt ahmt das Kind, das nun schon über das Sprachvermögen verfügt, mit seinem „Gedankenwahrnehmungssinn" Gedankenformen nach, wie es vorher Sprachformen nachahmte. Die Phantasie ist in gleicher Weise hier am Werke, wie bei dem Spiel mit Silben, Worten und Reimen, sodaß immer wieder verblüffende „Ergebnisse" zutage treten können, die die Eltern entzücken, die aber wieder meist völlig falsch beurteilt werden, denn es handelt sich dabei noch nicht um Äußerungen selbständiger Intelligenz, sondern um freies phantasievolles Spiel des Gedankensinnes mit dem Wahrgenommenen, das nachgeahmt wird, also um ein Vorstadium solcher Funktionen, die nach dem Zahnwechsel erst stufenweise als selbständige Fähigkeiten langsam zur Entwicklung kommen.

Hier bedürfen wir noch der genaueren Klärung dessen, was beim Kind vor und nach dem Zahnwechsel Phantasie genannt werden muß. Gemeinhin wird hier viel zu ungenau formuliert. Im ersten Jahrsiebt gestaltet das Kind aus der ätherischen Fülle seiner Organe heraus bewegungsmäßige, malerische, sprachliche Formen, die aber immer vom organischen Prozeß bestimmt bleiben, und nur durch Wahrnehmungs- und Nachahmungsintensität solches Leben und solche Kraft auszustrahlen vermögen. Dafür erscheint „Phantasiekraft" als der rechte Ausdruck.

Aus dieser Phantasie entspringt die für das erste Jahrsiebent so einzigartige und charakteristische Tätigkeit des Kindes: das Spiel. Die besondere Bedeutung des Spiels kann uns durch das Wort Friedrich Schillers aus einer kulturpädagogischen Hauptschrift „über die ästhetische Erziehung des Menschen" zu Bewußtsein kommen, wo er sagt: „... der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt." Diese Worte und die Bedeutung, die Schiller der Lebensfunktion des Spiels in besagtem Werk zuerkennt, sind durchaus Grundlagen einer auszuarbeitenden Anthropologie des Spiels.

Das Spiel des Kindes muß aber noch ganz im Zusammenhang mit den gleichsam überquellenden Lebens- und Organprozessen angesehen werden, die ihrerseits durch Nachahmung und Vorbild angeregt werden. Für die organische Funktion Bildungsqualität des Spiels ist daher nichts wichtiger als eine lebensgemäße und dem Organischen entsprechende nachahmungswerte menschliche Tätigkeitswelt.

Abstraktes Spielzeug (Lego und ähnliches), mathematisierende Kombinationsspiele, vor allem aber technisch mechanische Phantomspielzeuge wirken phantasiezerstörend und die Organreife schwächend. (Über die Schädigungen durch das Fernsehen wurde schon an anderem Orte berichtet – vgl. Merkblätter zur sozialen Hygiene Nr. 4)*

Ganz entschieden muß daher vom ärztlichen Standpunkt her den technokratisch-sozialistischen Machenschaften entgegengetreten werden, intellektuelle Übungen und direkte Lernziele innerhalb der Kindergartenpädagogik als vorschulische Erziehung anzustreben. (Vgl. Strukturplan des deutschen Bildungsrates). Entwicklungsschäden, die dadurch gesetzt werden, können durch medizinische Maßnahmen in Jahren nicht wieder überwunden werden.

*) Zu beziehen beim „Verein für ein erweitertes Heilwesen", 7261 Unterlengenhard, Krs. Calw.

Wie öffentlich ist die öffentliche Schule?

Hans-Walter Erbe

Warum bezeichnet sich die öffentliche Schule als öffentlich? Die öffentliche Aufführung im Theater steht jedem offen, der bereit ist, die Eintrittskarte zu bezahlen; andernfalls ist die Vorstellung geschlossen, findet aber trotzdem statt. *An der öffentlichen Versammlung, der öffentlichen Sitzung in Gericht oder* Parlament, am öffentlichen Gottesdienst, der öffentlichen Verlosung kann jeder teilnehmen, der Lust dazu hat. Die öffentliche Meinung ist die in der Gesamtheit vorherrschende Auffassung; durch das öffentliche Ärgernis fühlt sich die Öffentlichkeit, das Publikum, verletzt. Die öffentliche Schule aber ist nicht öffentlich, weil sie und nur sie allein allen offen stände, sondern weil sie nicht „privat" ist. Sie ist öffentlich, so wie ein öffentliches Gebäude, wie öffentliche Gelder – die keineswegs allen zur Verfügung stehen –, wie öffentliche Arbeiten, die von der „öffentlichen Hand" veranlaßt werden, öffentlich sind. „Öffentlich" bedeutet hier „staatlich", gegebenenfalls auch „kommunal", jedenfalls: einer nicht-privaten Verwaltung unterstehend.

Dieses Wort „öffentlich" schillert in seinen verschiedenen Bedeutungen. Kann man im öffentlichen Park so unbefangen spazieren gehen wie im Wald, oder steht hinter dem Busch ein Polizist, der auf die öffentliche Ordnung acht gibt? Wenn Demonstranten in ein öffentliches Gebäude eindringen, so müssen sie erfahren, daß das Gebäude keineswegs öffentlich ist, obwohl sie den Anspruch erheben, daß ihr Unternehmen Willensausdruck der Öffentlichkeit ist. Die Polizei ist öffentlich, weil sie Staatsorgan ist; die Demonstration ist öffentlich, weil sie Organ der Bevölkerung ist oder sein will. Durch dieses Schillern der Bedeutung aber gehen von diesem Wort eigenartige suggestive Wirkungen aus.

Das Wort „offen" und auch „öffentlich" ist in der deutschen Sprache uralt; durch den langen Umgang mit ihm klingt es vertraut. Das Wort „Staat" oder „staatlich" wirkt demgegenüber fremd, kalt und abstrakt; es ist eine neuere Prägung, die geboren ist aus einem politischen Programm. Der fürstliche Absolutismus annektierte die lateinisch-romanische Vokabel – status, il stato, l'estat/état) –, mit der man im Mittelalter vorwiegend die Stände bezeichnete, und benutzte sie zur Bezeichnung seines Systems, seines Machtbereiches und seines Regiments, mit dem er alles in seinen Griff zu bekommen suchte. In Frankreich schob der König die „États généraux", die Vertretung der Stände, beiseite und wurde zur Verkörperung des einen „État". In Deutschland wird das Wort „Staat" mit dem neuen Sinn seit der Mitte des 17. Jahrhunderts greifbar, genau in der Zeit, in der auch hier der Absolutimus sich durchzusetzen begann. Seitdem gibt es bei uns Staatsräson, Staatskarossen, staatliche Porzellanmanufaktur

und vor allem das Staatsoberhaupt. Das Wort „Staat" ist von Anfang an erfüllt mit den Vorstellungen dieses Herrschaftssystems.

Aber nun geschieht das Vertrackte. Die Sprache der Wissenschaft, insbesondere der Jurisprudenz, ist in jener Zeit lateinisch. Das Wort „Staat" bürgerte sich als Lehnwort ein; in der Gelehrtensprache aber wird es nicht gleichgesetzt mit dominium = Herr-schaft, sondern mit „res publica", dem Begriff, der ursprünglich von dem ganz andersartigen politischen Bewußtsein des alten Rom geprägt war. Res publica, Sache des Volkes, Angelegenheit aller Bürger, die öffentliche Sache, die alle angeht, und dazu gehören auch und insbesondere die politischen Institutionen, durch die die Gesamtheit als Ganzes wirkte und ihr Leben gestaltete. In der Rückübersetzung aber wird nicht nur „res publica" mit „Staat" gleichgesetzt, sondern auch „publicus" = „öffentlich" mit „staatlich"; das Wort, mit dem die Vielfalt der einzelnen angesprochen ist, wird zur Bezeichnung des Eigentums und der Machtorgane des einen Herrschers und in der Folgezeit auch aller Obrigkeit. Öffentlich sind nun Beamtentum, Verwaltung, Gebäude, Steuergelder. Und so wird im Sprachgebrauch durch das Zwielicht des Begriffes „öffentlich" das Denken mit unmerkbarer Suggestion in Obrigkeitsvorstellungen festgehalten, als ob das, was die Öffentlichkeit angeht, zusammenfiele mit dem, was der staatlichen Verwaltung und Befehlsgewalt untersteht.

Ein prägnantes Beispiel dafür ist der Begriff „öffentliche Schule". Ist sie und sie allein die Schule, die für die Gesamtheit da ist und die die Öffentlichkeit als ihre Sache betrachtet? Es entspricht viel eher dem allgemeinen Empfinden, daß es die Schule ist, die unter staatlicher Verwaltung steht, die von der Obrigkeit ihre Weisungen erhält, deren Zeugnisse durch den Hoheitsstempel des Staates legitimiert sind, in der die Lehrer als Beamte durch den Diensteid dem Staat und dessen Behörden verpflichtet sind. Zensurengebung und Versetzung sind staatliche Hoheitsakte, die als Privilegien eine einzigartige Macht verleihen. Mit der Bezeichnung „öffentliche Schule" im Gegensatz zur „privaten" Schule aber wird suggeriert, daß die staatliche Schule die eigentliche, legitime Schule der Gesamtheit sei, neben der eine private Schule als ein Außenseiter erscheint. Daß mit „öffentlich" und „privat" hier eigentlich der öffentlich-rechtliche bzw. privatrechtliche Charakter des jeweiligen Schulträgers gemeint ist, tritt kaum ins Bewußtsein, jedenfalls ist es nicht üblich, kirchliche, nichtstaatliche Schulen als „öffentliche Schulen" zu bezeichnen.

Es ist an der Zeit, die überkommende Denkweise und die mit ihr verbundene Sprache zu überprüfen. In einem freien Staat ist es systemwidrig, wenn Staatsbetriebe vor freien Unternehmerbetrieben materielle, rechtliche oder moralische Vorteile genießen, wenn Staatsbetriebe mit Steuermitteln finanziert werden und der Privatbetrieb dadurch unter einen übermächtigen Konkurrenzdruck gesetzt wird. In der Wirtschaft gibt es darüber keine Diskussion; die Schule aber lebt sozusagen noch in einer vorkapitalistischen Welt. Im staatlichen

Schulwesen gibt es keine Konkurrenz; die freie pädagogische Initiative aber, die unserem Bildungswesen so dringend notwendig ist, findet, als wäre sie eine private Liebhaberei, neben dem mächtigen Block des privilegierten staatlichen Schulwesens nicht den ihr entsprechenden Raum zur Entfaltung.

Nun hat allerdings nach unserem Grundgesetz der Staat bei uns die „Aufsicht" über das gesamte Schulwesen. Er ist dafür verantwortlich, daß angemessene Bildungsmöglichkeiten für alle bestehen. So, wie die Dinge bei uns liegen, ist es dabei nicht zu umgehen, daß die Schulen zum größeren Teil vom Staat in eigener Regie betrieben werden. Das ist eine Zwangslage, die historisch bedingt ist, kann aber nicht Ausdruck des politischen Systems sein. „Aufsicht" bedeutet nicht, daß die staatlich verwaltete Schule die schlechthin legitime Form der Schule ist. Und wenn heute ein eigenes Privatschulrecht entwickelt wird, und wenn in diesem Zusammenhang die freie Schule unter bestimmten Voraussetzungen als „Ersatzschule" anerkannt wird und anerkannt werden muß – also als eine Schule, die eine staatliche Schule ersetzt, und die, wenn sie verschwände, durch eine gleichwertige staatliche Schule ersetzt werden müßte –, so ist zwar die Bezeichnung „Ersatz" noch ein Nachklang jenes obrigkeitlichen Denkens; aber andererseits wird damit die „private" freie Schule in aller Form als öffentliche Schule definiert. Daß diese Auffassung nicht an den Haaren herbeigezogen ist, zeigt etwa – in einer überraschenden Weise – eine „Resolution zur Neuordnung allgemeinbildender Freier Schulen", verfaßt vom Schulpolitischen Arbeitskreis der CSU, München 1968, worin es heißt: „Der Begriff ‚öffentliche Schule' muß auch auf die Freie Schule angewendet werden, und die bisher so gekennzeichneten Schulen müssen, ehe ein neuer Terminus eingeführt ist, als ‚staatliche und kommunale Schulen' bezeichnet werden".

Der Begriff „private Schule" behält weiterhin seinen Sinn im Blick auf Unternehmen von der Art einer Fahrschule, einer Tanzschule, einer Sprachenschule. Allgemeinbildende und gewisse Gruppen berufsbildender Schulen aber sind allemal öffentliche Schulen, – Schulen, die für die Allgemeinheit da sind, mögen sie staatliche oder Freie Schulen sein; sie sind damit eine Angelegenheit des öffentlichen Interesses, eine „res publica".

Es drängt sich auf, daß an dieser Stelle der verschwommene Sprachgebrauch einmal geklärt wird; umso besser ist es, wenn solche Klärung zugleich ein politischer Akt ist.

Warum sind sie „dagegen"? – und warum für Karl Marx?

Ein Versuch über die Situation der Jugend und die Verantwortung der Bildungseinrichtungen

von Fritz Penserot

A. Das große Unbehagen – der Aufstand der Studenten

Es dürfte müßig sein, im Jahre 1971 noch große Feststellungen über die Tatsache *als solche zu treffen: die junge Generation ist nicht nur von einem tiefen* Unbehagen an den bestehenden Verhältnissen erfüllt, sondern sie ist auch bereits seit langem dabei, diese Verhältnisse in ihrem Einflußbereiche in ihrem Sinne zu verändern. Selbst schon die Schriften und Bücher, die sich mit dieser Entwicklung befassen, sind inzwischen Legion geworden. Unsere Frage soll daher nur sein, ob die wahren Ursachen dieser Tatsache des „großen Unbehagens" richtig erkannt werden und ob es mithin eine Möglichkeit gibt, sie zu beseitigen; das heißt also, es geht uns darum, eine Therapie unseres wirtschaftlichen, staatlich-politischen und – vor allem – geistig-kulturellen Lebens einzuleiten, derart, daß die eines baldigen Tages durchaus drohende Gefahr der Selbstvernichtung überwunden wird.

Es ist keine Frage mehr: die Jugend hat ihr Vertrauen in die Weisheit der Lenker unserer Geschicke in allen Lebensbereichen verloren. Mehr noch: sie hat offensichtlich sogar ihr – normalerweise jedem Kinde von Geburt an mitgegebenes – Vertrauen in die Welt selbst und deren Sinn verloren. *Deshalb* begehrt sie gegen diese Welt, gegen die in ihr errichteten Ordnungen und gegen deren Repräsentanten auf. Letztlich begehrt sie gegen alles auf, was überhaupt irgendwie von der Welt der Erwachsenen, des Bestehenden, des „establishments" herrührt – ohne überhaupt noch danach zu fragen, wo genau die eigentliche Quelle ihres Unmutes zu suchen ist.

Die Jugend begehrt auf gegen die Leistungsgesellschaft; gegen autoritäre Strukturen jeglicher Art; gegen die Technik und die daraus resultierenden Zwänge und Unerträglichkeiten und Zerstörungen von Natur und Mensch; gegen die Entzauberung der Welt; gegen die Entfremdung des Menschen von sich selbst, von seiner erahnten Bestimmung, von seiner Arbeit, von dem Produkt seiner Arbeit durch die jeweiligen äußeren Gegebenheiten – vor allem die der modernen arbeitsteiligen, „fremdgesteuerten" Wirtschaft; sie begehrt auf gegen das „Profitstreben" der „Kapitalisten" und der „Bourgeoisie"; gegen die Macht der Politiker, Funktionäre und Bürokraten; besonders aber gegen Stellung, Einfluß und Macht der Ordinarien und der Schulbürokratie – kurzum gegen die

Macht all derer, von denen sie irgendwie abhängig ist, von denen ihr Schicksal irgendwie mitbestimmt wird.

Weil sie alle diese ihr feindlichen Mächte als den bestehenden Institutionen immanent ansieht, ja ansehen muß, begehrt die Jugend gegen die Ordnungen als solche auf. Gegen den „Kapitalismus" und gegen die diesen vermeintlicherweise stützende Parteien-Demokratie, ja gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung überhaupt. Daß sie dabei das Kind mit dem Bade ausschüttet, kümmert sie überhaupt nicht. Ihre Ablehnung der bestehenden Ordnung, ja ihr Haß gegen geradezu alles Etablierte sind so radikal und fanatisch – und zudem von einem solch völlig dogmatisierten Marxismus ideologisiert –, daß kein noch so vernünftiges Argument sie mehr erreicht. Die bestehende Ordnung muß weg – alles weitere wird man danach sehen! Das ist die Grundhaltung, mit der wir es heute zu tun haben. Woher kommt sie?

Es dürfte klar sein, daß alle von dieser revoltierenden Generation vorgebrachten Gründe für ihr Verhalten und die Objekte und Ziele ihres Kampfes mehr oder weniger vordergründiger Natur sind. In fast allen diesen Fällen kann es sich nur um Symptome handeln. Um Zeichen von dahinter liegenden eigentlichen Ursachen. Wenn tausende von Studenten roten Fahnen nachlaufen, so ist das lediglich Ausdruck ihrer Unruhe, ihres Protestes. Der wahre Grund*impuls,* der sie zur Aktion treibt; auch der wahre Grund*impuls,* der sie zum inbrünstigen Studium der Marx-Engels-Werke usw. treibt, ist nicht der jeweilige Anlaß und ist nicht primär die Sehnsucht nach den darin verborgenen Erkenntnissen als solchen, sondern der wahre Grundimpuls ist eine ihnen allen unbewußte Sehnsucht nach Halt, nach Sicherheit, nach Orientierung, nach Erkenntnis überhaupt, nach tragender, realer, echter Substanz.

Sie alle, die da protestieren, nächtelang diskutieren, Rote Zellen bilden, Hörsäle besetzen, sind – von ausgesprochenen Funktionären abgesehen – Suchende; sind junge Menschen auf sehnsüchtiger Suche nach wahrer, tragender Wirklichkeit. Wie seltsam (und gar oft widerwärtig) ihre Ausdrucksformen und wie verkehrt oder illusionär ihre Ziele auch immer sein mögen – wir haben es heute, dem *Impulse* nach, mit einer ganzen suchenden Generation zu tun.

Das gilt für die gesamte heutige Jugend überhaupt, soweit sie von dieser Unruhe ergriffen ist. Für die linken Studenten, wie für die Hippies. Für die Hasch-Konsumenten, die auf solche Weise ihr Bewußtsein „erweitern" oder vielleicht auch der übermächtigen Wirklichkeit entfliehen wollen, wie für die Kriegsdienstverweigerer und Entwicklungshelfer (soweit dabei keine eigensüchtigen Motive eine Rolle spielen). Ist es nicht so, daß der *Impuls,* der zu dem Aufstand der jungen Generation geführt hat und noch immer weiter führt, trotz der tausendfachen äußerlichen Ungereimtheiten, mit zum Besten gehört, was unsere (sonst doch wahrhaftig reichlich erbärmliche) Welt hervorgebracht hat? Es ist ein schlechthin grandioser Aufbruch in eine neue Welt, in eine neue Dimension der – Wahrheitssuche. Nur daß vermutlich die allerwenigsten wissen, was sie über-

haupt suchen, ja, daß sie überhaupt Suchende sind. Und sicher gilt das auch für alle die, die heute – und wenn noch so scheinbar vollbewußt – mit solchem Eifer den Marxismus-Leninismus oder den Maoismus studieren, dem Spartakus nachlaufen und ihre Universitäten in rote Kader-Ausbildungsstätten umfunktionieren wollen.

B. Wo ist der Grundimpuls der Jugendrevolte zu suchen?

Was aber ist es nun, was hinter dem gewaltigen und offensichtlich ganz spontanen Aufbegehren der jungen Generation steckt? Es wird immer wieder behauptet – auch von den Betroffenen selbst – es seien ganz einfach die äußeren Verhältnisse, zumal an den Universitäten, die für moderne, selbstbewußte, selbstverantwortliche, gerecht-empfindende, unverdorbene junge Menschen unerträglich seien. Sie produzierten geradezu den Typ des Angepaßten, belohnten den Opportunisten, verhinderten die Entfaltung kritischen Bewußtseins (so Knut Nevermann). Zugegeben, nirgendwo ist unsere Welt so restaurativ geblieben wie auf den Universitäten. Dennoch, muß sie allein deshalb schon radikal „verändert" werden? Abgeschafft und ersetzt werden durch ein vollkommen anderes – und überdies noch völlig unerprobtes, ja nicht einmal im Modell bekanntes System? Kann man bei uns wirklich „nicht mehr leben", wie es heißt? Sind die wirtschaftlichen Ungerechtigkeiten bei uns so ungeheuerlich, daß sie einfach nicht mehr ertragen werden können? Werden unsere Arbeiter wirklich in einem Maße ausgebeutet, daß das ganze System restlos fragwürdig ist? Kann unsere Arbeiterschaft der „Entfremdung", auf die immer wieder hingewiesen wird, überhaupt nicht entrinnen, auch partiell nicht, sodaß ihr ihr Leben zu einer einzigen seelischen Qual wird, für immer vergällt ist?

Weiter: ist unsere Parteien-Demokratie mit immerhin einigermaßen durchgeführter Gewaltenteilung und mit einem Grundgesetz, das die Bezeichnung „freiheitlich-demokratisch" doch rechtfertigt, ist diese Demokratie so unmenschlich? So korrumpiert, daß die Behauptung des Spartakus, sie sei letztlich nichts anderes als eine Institution zur Absicherung der Herrschaft der „herrschenden Klasse der Kapitalisten" zu Recht besteht? Und ist die vom Staat für die beiden anderen Lebensbereiche Wirtschaft und Kulturgesellschaft zu bewirkende Ordnung so unhaltbar, daß man deshalb auf die Barrikaden steigen muß?

Wie immer unbefriedigend alle äußeren Verhältnisse in unserem Lande sein mögen – sie reichen nicht aus, den geradezu urgewaltigen spontanen Aufbruch der jungen Generation zu erklären.

Um dabei nicht mißverstanden zu werden: es sollen hier nicht etwa auch nur im geringsten die offenbaren und weniger offenbaren Mißstände in unseren Institutionen oder der Instutionen selbst gerechtfertigt werden – nur eben, diese Mißstände erscheinen trotz allem nicht so ungeheuerlich, daß deshalb eine ganze

Generation unsere gesamte Ordnung in Bausch und Bogen verwerfen, abschaffen und durch eine völlig neue und obendrein vollkommen ungeprüfte ersetzen muß. Wobei es überdies sogar noch sehr die Frage ist, ob die protestierenden Studenten diese Mängel und Mißstände überhaupt auch nur einigermaßen kennen.

Wenn aber nun die wahren Ursachen des Aufstandes unserer jungen Generation nicht in den äußeren, institutionellen Verhältnissen als solchen zu suchen sind, sind sie dann vielleicht in unserer geistigen Situation zu finden? Ist unsere geistige, d.h. unsere *innere* Situation so düster, daß sie für sensible Menschen nicht mehr zu ertragen ist? Mit anderen Worten, kommt der Mensch mit seinen inneren (seelisch-geistigen) Bedürfnissen in unserer heutigen Zeit zu kurz?

Der moderne Mensch ist von seinem geistigen Ursprung weitgehend abgeschnitten – mag er dies selbst zumeist auch gar nicht empfinden. Was immer man heute von den Offenbarungswahrheiten z.B. der Bibel halten mag, sie wurden als „Botschaften" aus einem Bereich des Geistig-Göttlichen, aus dem Bereich des unbedingt Wahren-Wirklichen kommend, geglaubt und anerkannt und gaben dadurch dem Leben der Menschen Grundlage, Sicherheit und Halt. Diese „Geistesoffenbarungen" finden heute nur noch bei wenigen Menschen unbedingten Glauben. Man möchte nun annehmen, daß anstelle der geglaubten Offenbarungen eine direktere, unmittelbarere Verbindung des Menschen zur Seinswirklichkeit getreten wäre, zum Bereiche des „unverrückbar Wahren", zu den wirkenden Kräften „hinter" oder „über" dem nur Äußerlich-Materiellen. Dies ist aber nicht der Fall. Der moderne Mensch lebt vielmehr praktisch ohne „re-ligio", ohne jene Wiederverbindung mit seinem eigentlichen Ursprung, mit dem Urgrund der Welt, der Europa seit zweitausend Jahren getragen hat.

Er erlebt sich nicht mehr als originäre „Person" in dem Sinne, daß durch ihn das Geistige-Ursprüngliche sprechen könnte. Er hält vielmehr „sein" Denken ausschließlich für seine höchst persönliche, subjektive Leistung. Er erlebt sich eingesponnen in seine subjektive Welt und ohne jede bewußte Verbindung zum Urgrund aller Dinge – „geworfen ins Nichts" (Heidegger).

Eine der Folgen dieser Daseinserlebnis-Verengung durch den Subjektivismus ist, daß der Mensch das Erlebnis der Freiheit, d.h. das elementare Erlebnis der innerlichen Übereinstimmung mit dem „Sein", mit der „Wahrheit" nicht mehr erfährt. Insofern ist ihm auch die Würde der Person unbegreiflich geworden. Die Würde, deren Inhalt die Fülle an Freiheit, an innerer Übereinstimmung mit der Welt, an Selbstbestimmung ist! Die Ursache für die weitverbreitete Lebensunsicherheit liegt im Menschen selbst.

Der Mensch ohne tiefere Selbst-Erfahrung; ohne originäre Selbständigkeit; ohne die Fähigkeit, das Dasein aus eigener Kraft zu bestehen – das ist die innere Situation unserer Zeit! Das ist die Situation, in die heute die jungen Menschen hineingeboren werden und mit der sie fertig werden sollen! Ohne irgend eine Hilfe von außen, von den „Etablierten", von den „Herrschenden"!

Hier kommt als ganz Entscheidendes Weiteres hinzu, daß diejenigen, die nach dem Versagen der Etablierten – um Rat gefragt werden, die Marxisten

also, alles Eigentliche, Wahre, Geistige, Wesentliche als unreal, als Ideologie im Dienste der Interessen der herrschenden Klasse der Kapitalisten, abqualifiziert haben. Der Student aber, zutiefst enttäuscht und allein gelassen von der Gesellschaft, der er entstammt, vertraut trotzdem nur noch dieser marxistischen „Wissenschaft". Diese aber raubt ihm dadurch noch den Rest an wahrer Lebensgrundlage. Was bleibt, ist ein wirklichkeitsfremdes Wahrheits-Surrogat, das freilich umso fanatischer rezipiert und dogmatischer verteidigt wird, je sensibler und klüger und daher anfälliger der Student ist. Verlöre er auch diesen Halt, er müßte sich selbst aufgeben!

Woher kommt also der Haß gegen unser „etablishment"? Woher die Neigung zum Marxismus-Materialismus? Das in jedem Menschen von Kind auf veranlagte Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Welt ist erschüttert worden, und seine Wahrheitssehnsucht ist unerfüllbar geblieben bzw. unerfüllbar gemacht worden. Unerfüllbar, weil unsere Philosophie, weil unsere Geisteswissenschaften hier versagt haben. Denn sie erklären ausdrücklich, man *könne nicht erkennen.* Die alte skeptische Pilatus-Frage „Was ist Wahrheit? " wird den suchenden Studenten nicht beantwortet. Das macht letztlich ihr Elend aus. Und das treibt sie auf die Barrikaden.

Es mag sein, daß junge Menschen über dieses Bild ihrer Selbst mit klischeehaften Antworten aus dem ideologischen Repertoire von Marx, Engels und Epigonen abtun. Indessen, wenn sie nur etwas Geduld und Selbstprüfung aufbringen, werden sie zugeben müssen, daß zumindest dies ihre unabdingbare Forderung ist: *selbst* einsehen und *selbst* den Grund für ihr Handeln bestimmen zu wollen.

Hegel hat einmal über die Epoche der Aufklärung gesagt: „Die Aufklärung, diese Eitelkeit des Verstandes, ist die heftigste Gegnerin der Philosophie (d.i. der ‚Vernunft' als des Logos Gottes selbst, der in Kunst, Religion und Philosophie sich selbst zum Wissen seiner selbst darlegt); sie nimmt es übel, wenn diese die Vernunft in der christlichen Religion aufzeigt; wenn sie zeigt, daß das Zeugnis des Geistes der Wahrheit in der Religion niedergelegt ist. Darum aber ist es in der Philosophie zu tun: die Vernunft der Religion zu zeigen."

Gerade das aber zeigt unsere neuere Philosophie nicht. Alles was uns heute auf unseren Hohen Schulen geboten wird, ist besten Falles „Aufklärung" in dem von Hegel gemeinten Sinne: Intellektualismus, „Eitelkeit" des Verstandes. Es gibt praktisch überhaupt keine Philosophie mehr bei uns, die noch den Anspruch erheben könnte, die Wahrheit des Seins zu erfassen; „das Geistige im Menschen mit dem Geistigen der Welt zu verbinden".

Das aber erleben und erleiden die Studenten. Deshalb schlagen sie gegen die Gesellschaft zurück, so wie Kinder zu Asozialen werden, wenn sie von ihren Eltern vernachlässigt worden sind. Was soll ihnen noch die ganze „Wissenschaft", wenn diese ihnen kein wahres Wissen verschafft!

Was uns also fehlt, das ist letztlich nichts als echte Wahrheitserkenntnis; Wiederverbindung, re-ligio, mit dem „Sein" in zeitgemäßer Form. Haben wir erst wieder ein unerschütterliches Verhältnis dazu gewonnen, so folgt alles weitere daraus gewissermaßen „von selbst", – zumal die Freiheit. Was ich absolut sicher weiß; was mir keiner mehr abnehmen kann; was ich mit aller Unerschütterlichkeit als mir Eigenes errungen, erkannt habe – das macht mich frei.

Wenn das aber so ist, müßte es dann nicht ein relativ leichtes sein, diese Wahrheitserkenntnis und damit die Freiheit durch entsprechende Anstrengung des Denkens wieder zu erlangen?

C. Die große Tragödie: Das Versagen von Schule und Hochschule

Wie bereits angedeutet, liegen die Dinge in unseren Geisteswissenschaften – zumal in der Philosophie – heute so, daß keinerlei Chance besteht, mit ihrer Hilfe auch nur im entferntesten so etwas wie eine Verbindung zu dem, „was die Welt im Innersten zusammenhält", zu finden. Nirgendwo können unsere Studenten kompetente Antworten auf die Fragen finden „Was ist Wahrheit?", „Was ist Recht?", „Was ist Freiheit?". Ihr Sehnsucht nach einem Beständigen, Unverrückbaren, nach unveränderlich Gültigem, stößt ins Leere. Ihr Verlangen nach Wahrhaftigkeit, ihr Ablehnen jeglicher Art von unbefriedigenden Schein-Antworten bleiben unerwidert.

Auch unsere Kirchen können nicht helfen: „Allein durch den Glauben" könnten wir frei werden, hat Luther dekretiert. Und dabei ist es bis auf den heutigen Tag geblieben. Wiewohl der Mensch unserer Zeit *selbst* und ohne jeden Vormund erkennen (und gerade nicht *nur* „glauben") will! Und Kant hat für Luthers Überzeugung den vermeintlichen Beweis geliefert: das „Ding an sich" bleibe uns für alle Zeiten unerkennbar. Was anders sind Heideggers „Geworfensein ins Nichts" und Jaspers' „Kein gewußtes Sein ist das Sein" als solcher Verzicht auf die Erkenntnisbemühung um die „Wahrheit der Dinge"? Gewiß, es gibt auch andere: Guardini, Pieper, die unter Bezugnahme auf Sokrates, Platon, Thomas mit großer Eindringlichkeit darauf hinweisen, daß es ein Unbedingtes gibt, ein Allgemeingültiges, und daß man es erkennen kann. Das Absolute, das Seiende selbst, die Wahrheit. – Aber wer hört noch auf sie, die noch der Tradition und der Kirche verhaftet sind.

Und es kommt hinzu, daß unser ganzes Zeitalter nicht zuletzt deshalb von Grund auf jeglichem Geistigen feind und nur dem Greifbaren und Machbaren zugetan ist, weil diese Neigung von den frühesten Schultagen an unseren Kindern in den offiziellen staatlichen Schulen beigebracht, ja geradezu eingeimpft wird: unsere Staatsschulen – mögen sie sich auch christlich-simultan nennen – sind im Grunde Schulen ohne christliche Weltanschauung; sie sind vielmehr – dem Geist der Zeit folgend – Schulen mit vorherrschend materialistischer Welt-

anschauung: „Wahr" ist, was man wiegen und zählen kann. „Wahr" ist, was zu Erfolg führt. „Wahr" ist, was im Sinne der Naturwissenschaft „real" ist, das heißt aber, was materiell ist. Hier ist alles Geistige – und damit alles Eigentlich-Menschliche – aus der Schule geradezu verbannt.

Man vergleiche doch nur einmal das Menschenbild etwas eines Karl Steinbuch („Falsch programmiert") mit dem der Kirche oder mit dem des deutschen Idealismus oder Goethes! Unsere Schulen sind gerade das nicht, was das Wort „Schule", gleich altgriechisch „scholé", ursprünglich sagt: nämlich „Muße". Stätten der Muße, in denen es dem Menschenwesen, dem „inwendigen Menschen" (Dürer), dem Geistigen als dem Ursprung der Dinge nachzusinnen galt. Unsere sogenannten Schulen sind zu Ausbildungsstätten für das praktische Leben geworden – und nichts mehr sonst! Das Eigentlich-Menschliche ist dabei unter den Tisch gefallen. Und wenn man sich die neueste Entwicklung betrachtet – wie sie nicht zuletzt von Bundeswissenschaftsminister Leussink vertreten wird – so wird dieser Trend zum bloßen Intellektualismus und zum Materialismus hin noch immer weiter verstärkt. War wenigstens nach den alten preußischen und reichsdeutschen Vorstellungen die Volksschule eine Erziehungsschule, in der das alte Menschenbild noch nachwirkte, so soll die neue Gesamtschule, zumal die „integrierte Gesamtschule" ausschließlich reine Leistungsschule sein. Nur noch die Leistung, der Erfolg, die „Noten" sollen zählen. Muße; Sinnieren; Nachdenken; Philosophieren gar; liebendes Sich-hinein-versenken in eine selbstgestellte Aufgabe völlig zweckfreier Natur; Lernen und Lehren, Malen, Bilden, Musizieren ausschließlich aus Hingabe an dieses Tun – ohne weiteren Zweck, ohne „Erfolg", ohne jeden Seitenblick auf zu erlangende Berechtigungen, ohne Noten, ohne „Versetzungen" in die nächsthöhere „Klasse" – alles das ist schlechthin verpönt in diesen Schulen. Auch die vielberedete „Durchlässigkeit" innerhalb der einzelnen Jahrgänge, Klassen und Schulzweige hat nichts mit einem Wekken des Sinnes der Kinder für das Wahre, Schöne und Gute zu tun, sondern lediglich etwas mit ihrer zweckmäßigsten Ausbildung im Hinblick auf die spätere Arbeits- und Berufswelt; und schon gar nichts mit einem „Bilden" der Kinder nach dem je besonderen „Bilde", das in jedem Einzelnen lebt: nach seiner ursprünglichen unteilbaren Einmaligkeit!

In dieser Hinsicht ist unser neuestes Schulwesen fast genau das gleiche wie das kommunistische Schulwesen in der DDR. Ja, man kann sich manchmal des Eindruckes nicht erwehren, als habe das perfektionierte polytechnische Ausbildungswesen der DDR bei uns sogar Pate gestanden. Es ist der gleiche Materialismus, der gleiche bloße Intellektualismus hier wie drüben. Es ist die gleiche Verkennung des Menschenwesens hier wie in der kommunistischen Welt. Der junge Mensch wird zu einem nützlichen, tüchtigen Glied der Arbeitsgesellschaft heranerzogen – von seiner Individualität, von dem, was er als Einmaliges, Unverlierbares, als „Ich" mit auf die Welt bringt, ist nirgendwo mehr die Rede.

D. Der Staat kann nicht Menschen bilden

Es kommt ein weiteres hinzu: unser öffentliches Schul- und Bildungswesen ist nicht ein freies, sondern ein staatliches. Damit aber kommen zwei Prinzipien zusammen – und damit in Konflikt miteinander – die aus der Natur der Sache heraus nicht miteinander vereinbar sind: Staat und Pädagogik.

Der Staat will die Gleichheit aller Bürger vor dem Gesetz – *echte Pädagogik will die Entfaltung des Menschen zu sich selbst.* Der Staat ordnet das Zusammenleben der Menschen nach Rechtsprinzipien – *die Bildung des Menschen erfolgt nach pädagogischen Prinzipien.* Das konstituierende Prinzip des Staates ist die Gleichheit – *das konstituierende Prinzip der Pädagogik ist die Autonomie der Person, die Freiheit und Vielfalt.* Der Staat setzt allgemein verbindliche Normen – *der Pädagoge hegt, pflegt und liebt die zur Entfaltung zu bringende einzelne, einmalige und besondere kindliche Person.* Deshalb kann das Verhältnis des Staates und seiner Organe zu den Menschen stets nur ein unpersönliches reines Rechtsverhältnis sein – während *das Verhältnis des Lehrers zum Schüler immer ein warmes persönliches Mensch-zu-Mensch-Verhältnis sein muß,* wenn es Früchte tragen soll.

Da die Trennung von Schule und Staat bei uns nicht gewahrt ist, muß unser öffentliches staatliches Bildungswesen auch weiterhin im Zustand des Krampfes verharren, der ihn jetzt – wie schon seit Jahrzehnten – kennzeichnet. Dies umso mehr, als der Staat seinerseits ja auch kein Abstraktum ist, sondern bis in seine Organe hinein das Ergebnis von Machtkämpfen der verschiedenen Parteien. Wohin das führt, haben wir ja gerade in den letzten Jahren erlebt: in Zeiten der CDU-Vorherrschaft galt der Grundsatz: jeder Gemeinde ihre eigene Schule und – bei Vorhandensein verschiedener religiöser Bekenntnisse – jeder religiösen Gemeinde ihre eigene Bekenntnisschule, wobei selbstverständlich das christliche Menschenbild dem zugrunde lag. Inzwischen hat sich unter dem Überwiegen von SPD und FDP die Vorstellung von der Notwendigkeit der Orientierung der Schule ausschließlich an der Arbeitswelt durchgesetzt, d.h. der Grundsatz der Leistungsschule; der Grundsatz der optimalen Ausrichtung des Menschen auf die materiellen gesellschaftlichen Bedürfnisse. Vom Menschen als solchem aber ist nirgendwo mehr die Rede.

Mit anderen Worten: die Staatsschule ist nicht nur – durch ihre Abhängigkeit von den in ihrer weiten Mehrheit in Sachen Bildungs- und Erziehungswesen völlig überfragten Politikern dem Zeitgeist des Materialismus-Pragmatismus ausgeliefert, sondern sie ist obendrein noch abhängig vom Machtkampf der staatlichen, parteilichen, konfessionellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Instanzen und Gruppen. Wobei dann die jeweils siegreiche Gruppe – für alle gleich ! – *ihre* Vorstellungen von dem, was für die Gesellschaft und das Kind notwendig sei, zum Maßstab für die Bildung *aller* Kinder und Heranwachsenden, also zum allgemeinverbindlichen Gesetz erhebt!

Hier wird die Demokratie zum Schaden unserer Kinder mißbraucht. Welch Mißverständnis von Erziehung! Doch dieses Mißverständnis ist in der Tat Methode in unserem Schulwesen seit einem vollen Jahrhundert. Wundert es uns da noch, daß der Mensch – der doch von seinem ursprünglichen Wesen her „sein eigner freier Bildner und Überwinder" (Pico della Mirandola) sein will – zu kurz kommt in unserer sogenannten modernen Welt? Anläßlich der Kaiserproklamation von Versailles im Januar 1871 sprach Du Bois-Reymond (von dem auch das fatale „ignoramus, ignorabimus" stammt) vor der Universität Berlin das andere fatale Wort: „Die deutsche Universität soll sein die Ausbildungsstätte der geistigen Leibwache der Hohenzollern". Und das damals in Berlin gesprochene Wort wurde wahr gemacht in fünfzig Jahren Preußen-Deutschland (wenn auch nicht entfernt so stramm durchgeführt wie analoge Gesetze später im „Dritten Reich" und heute in der kommunistischen Welt), und es wurde übernommen von der Weimarer Republik in entsprechend abgewandelter Form, und es gilt praktisch noch heute: die Politiker und die Herren über die Politik bestimmen die Bildung des Menschen und machen damit den Menschen nach *ihren* Vorstellungen zu einem dienenden Glied *ihrer* Gesellschaft. Nicht nach „*seinem* Bilde", sondern zum „Bürger für die Gesetze" (Salzmann), zum Bürger für die Arbeitsleistungsgesellschaft und – im Osten – zum Sklaven für das Kollektiv wird der Mensch erzogen. Das ist die Situation auf dem Gebiete der Erziehung.

Es kommt noch ein weiteres hinzu: da der Staat gar nicht anders kann, als auch in seinem Schulbereiche nach dem Prinzip der Gleichheit zu verfahren, hat er im Laufe eines Jahrhunderts ein Noten- und Berechtigungssystem entwickelt, das die Kinder praktisch dazu zwingt, entgegen ihren Neigungen und Fähigkeiten einen Berg von unverdautem und für sie selbst vielfach nutzlosem Wissensballast anzuhäufen. Das aber bedeutet nicht nur für fast jedes Kind einen ungeheuren Leerlauf und Kräftevergeudung, sondern es macht viele Kinder geradezu „allergisch" gegen Wissensaufnahme überhaupt. Da die Wissensaufnahme zur Qual wird – und dies durch viele Jahre hindurch –, wollen solche Kinder (nach dem Gesetz von den Pawlow'schen Hunden) nach der Schule von Wissenschaft überhaupt nichts mehr wissen. So verfehlt die Staatsschule mit ihrem am Gleichheitsgrundsatz orientierten Noten- und Berechtigungswesen nicht nur ihren eigentlichen Zweck, sondern sie verdirbt obendrein die Wissenschaft an sich und frustriert ungezählte Generationen von Schülerinnen und Schülern.

Und noch eine weitere Folge: man vermißt die realen Bezüge zum praktischen Leben (jedenfalls soweit es sich um die Gymnasien handelt). Der Wissensstoff wird von den Schülern abstrakt und (siehe oben) unlustig aufgenommen; ein wirkliches Durchdringen der jeweiligen Materie findet nur in seltenen Fällen statt – weil nicht der Stoff als solcher die Schüler interessieren muß bzw. interessiert, sondern die Note. So lernt der Schüler als wichtigstes in vielen Jahren Schulzeit: daß es nur auf die Note, auf den Erfolg ankommt – die Sache selbst kann ihm völlig gleichgültig bleiben. Und er lernt zusätzlich, daß notfalls der Zweck auch jedes Mittel rechtfertigen muß. Das

aber bedeutet für viele Schüler: sie werden von der Schule zu einer Lebenslüge erzogen!

E. Die Überwindung der Krise

Wundert es uns da noch, daß eine sensible, alleingelassene, der Grundlage der Wahrheit beraubte, enttäuschte, in ihrer tiefsten Sehnsucht völlig unbefriedigte Jugend sich gegen diese Gesellschaft wendet?! Wenn auch mit unerfreulichen, ungeeigneten, erneuten Widerstand herausfordernden Mitteln?!

Wundert es uns dann noch, wenn diese Jugend sich schließlich solchen Anschauungen zuwendet, von denen sie sowohl eine Vernichtung dieser wie die Errichtung einer anderen „besseren" „freieren" Gesellschaft glaubt erwarten zu können?!

Es kommt hinzu, daß der Marxismus eine – zumindest scheinbar – in sich geschlossene Weltanschauung bietet und eine konsequent durchorganisierte Gesellschaftsordnung – ausgehend von der Überzeugung, daß alles Denken letztlich Ausdruck der jeweils bestehenden gesellschaftlichen, insbesondere wirtschaftlichen Produktionsverhältnisse sei – also Ideologie. Das heißt aber ausgehend von einer Überzeugung, die die Staatsschulpraxis in Preußen-Deutschland seit einem Jahrhundert allen ihren Schülern indirekt vermittelt hat: nicht der Mensch ist das Ziel der Erziehung und Bildung, sondern der Staatsbürger, der Arbeitsbürger, der Leistungsbürger – alles Geistige aber ist Ideologie zu Zwecken des Staates, der Partei, der Gesellschaft, des Kapitals, der Mächtigen irgendwo weit oben.

Mit anderen Worten: unser Staat selbst mit seinem Schulwesen hat die Auffassungen gezüchtet, die nun gegen ihn zurückschlagen. Dieses Schulwesen ist Schuld daran, daß der ganze Haß einer verratenen (weil zum Zweifel an der Idee des Menschen erzogenen) Jugend sich nun gegen diesen Staat und seine Träger wendet.

Die Krise, in der sich unsere Jugend und wir alle befinden, kann nur dadurch überwunden werden, daß wir unsere Gesellschaft vom Fundament des Erziehungswesens her ändern.

Nicht die Sowjetunion, so schlimm sie ist, ist unser größter Gegner, sondern wir selbst sind solange unsere größten Gegner, als wir nicht unsere Gesellschaft und unsere Gesellschaftsordnung ausschließlich auf den Menschen, auf den zur Wahrheitserkenntnis und damit zur Freiheit berufenen Menschen aufbauen.

Es ist deshalb, so glaube ich, müßig, daß wir uns hier in diesem Zusammenhang mit der Faszination wie mit den Mängeln und Unmenschlichkeiten des Kommunismus befassen. Allenfalls können wir an ihnen ablesen, was dort noch falscher ist als bei uns.

Unsere Frage muß vielmehr lauten: *wie* können *wir* den Materialismus in *unserem* eigenen Hause überwinden? Wie können wir wieder zu uns *selbst*, in uns den Menschen finden?

Der erste Schritt und die unerläßliche Voraussetzung hierzu ist die Befreiung des Heranwachsenden jungen Menschen von der Fremdbestimmung in Schule und Universität. *Der Mensch* muß wieder zum alleinigen Maßstab erhoben werden.

Weil es jedoch eine auch nur ganz entfernt einhellige Meinung über das, was dem jungen Menschen gemäß ist, nach Lage der Dinge bei uns nicht geben kann, muß völlige Wahlfreiheit in Bezug auf schulische, erzieherische, pädagogische Einrichtungen hergestellt und gewährleistet werden, damit in einer entsprechenden Wettbewerbs- oder Konflikt-Ordnung das Beste ermittelt werden kann, was den jungen Menschen und uns allen weiterhilft. Das heißt aber: wir müssen unser Bildungswesen vom Staatsschul-Dirigismus befreien und mehr und mehr freie, staatsunabhängige, autonome Schulen und Universitäten errichten bzw. die bereits vorhandenen ausbauen und erweitern.

Erst wenn in dieser Weise unser geistiges Leben wieder in Bewegung gekommen sein wird, kann man sich der Hoffnung hingeben, daß es unter den miteinander konkurrierenden Bildungseinrichtungen auch eine nicht geringe Zahl geben wird, in denen gelehrt wird, daß der Mensch nicht zum Konsumieren da ist und daß es schon gar nicht darauf ankommen kann, nur eine perfekte Arbeitswelt zu errichten, und daß der Mensch deshalb nicht nur ein tüchtiges Glied der Arbeitsgesellschaft sein *muß*. Sondern daß er vor allem anderen seine eigene Bestimmung – und von daher die Fragen der Welt erkennen sollte, *ohne* diese in *sein* Nützlichkeitskalkül einzubeziehen, sondern so, daß er sein Tun in den Dienst, in den Sinn der Welt hineinstellt.

Nur die Begründung dieses *Selbst* kann der Ausgangspunkt sein für eine Renaissance Europas, wenn eine solche überhaupt noch einmal stattfinden soll. Die Selbstbestimmung muß daher in unserer Gesellschaftsordnung ihren Platz und ihre Chance finden. Nicht die Überlegenheit unseres marktwirtschaftlichen Systems, nicht die größere Freiheitlichkeit unserer demokratischen Grundordnung und schon gar nicht das angenehmere und freiere Leben der westlichen Welt werden uns retten, sondern nur die Besinnung auf uns selbst.

Rede zur Abiturfeier am 19.6.1970

Matthias Trüper

Diese Rede beschäftigt sich mit Schwierigkeiten in der Generation, der auch der Autor angehört. Er verließ die Schule zwei Jahre vor den mit dieser Rede angesprochenen Abiturienten. Ihm geht es bei dieser Rede – dies sei ausdrücklich betont – nicht darum, zur Zurückhaltung aufzurufen, sondern Verhaltensformen zu kritisieren, die seiner Meinung nach einer erfolgreichen Arbeit für Veränderungen in der Gesellschaft im Wege stehen. Er ist von der Notwendigkeit jugendlicher Aggressivität überzeugt. Bei dieser Rede an die Abiturienten wurde auf eine allgemeine politische Kritik, etwa der älteren Generation, der faulen Stellen in unserer Gesellschaft verzichtet, was nicht bedeutet, daß es für ihn hier nichts zu bemängeln gäbe. Solche Kritik wurde an anderer Stelle von ihm geäußert.

Liebe Neubeurer, verehrte Gäste, liebe Abiturienten!

Man hat mich gebeten, hier kurz einige Worte zu sprechen. Ich tue dies gern, wohlwissend, daß es mir nach 2 Jahren Abstand von der Schule nicht zustehen kann, denen Ratschläge zu erteilen, die heute die Schule verlassen. Wohl aber eine Bitte, eine Aufforderung an die Abiturienten zu richten.

Manche Kritik, die wir, die Jugend, hier und anderswo geäußert haben, ist ohne Wirkung geblieben, mag sie auch gefällig geklungen haben. Um welchen Vorgang handelt es sich hier, der uns doch zum Nachdenken anregen sollte?

Einige allgemeine Kennzeichen:

Es gilt heute als schick, Feiern mit kritischen Reden zu garnieren. Was wäre die Woche der Brüderlichkeit ohne die rasante und großartige Anti-Rede von Heinrich Böll, was die Hörspielpreisverleihung an Wolf Wondratschek gewesen, wenn dieser nicht die festliche Preisverleihung im Beisein des Bundespräsidenten abgelehnt hätte! Unbestritten seien die Motive beider Schriftsteller – ihre Handlung als solche wurde notwendig zum Spektakulum einer Feier.

Auch unsere Kritik trifft nicht mehr so wie früher, verfehlt ihre Stoßrichtung, hat keine Wirkung. In das Bewußtsein unserer Generation ist all dies, wie mir scheint, noch nicht vollends eingedrungen. Manchmal haben wir resigniert, zuweilen hat sich unsere Kritik im Sumpf scheinbarer Toleranz totgelaufen. Der Buhmann Gesellschaft hält vieles aus – niemand aber fühlt sich getroffen. Man hat uns als skeptische, als revolutionäre Generation bezeichnet. Schöne Komplimente – aber wie sind wir wirklich? Ich meine, es ist an der Zeit, daß wir uns selbst ins Gebet nehmen. Wenn wir mit unseren Anliegen Erfolg haben

wollen, bedarf es einer ständigen selbstkritischen Überprüfung in allen Lebensbereichen. Einige Voraussetzungen dazu seien hier erwähnt:

Wir jungen Menschen sind zunächst ein bedeutender Marktbereich mit einer Kaufkraft von 20 Milliarden DM. Wir sind jene, denen man die Illusion läßt, revolutionär oder doch progressiv zu sein, was ernsthaft anzuzweifeln ist. Man hofiert unser Selbstgefühl durch die fanatische Anbetung alles Jugendlichen – man sehe sich nur die Werbesendungen der Fernsehanstalten an. Wir wehren uns nicht dagegen, nehmen die Heuchelei selbstgefällig hin. Deutschlands Jugend nennt ein Haus mit Garten, den schnellen Wagen und den guten Job als ihr höchstes Lebensziel – in gut bürgerlichem Denken. Kann so von uns Veränderung ausgehen? Unser ungestümes Erscheinungsbild stört diese Gegenwart nicht – deshalb wird es toleriert. So gesehen, sind wir schon dabei, gehören wir selbst zum Establishment, zur Bilanz. So gesehen kann man zu Recht die Hoffnung bezweifeln, wir würden auch im Beruf, nach den Jahren progressiver Jugendlichkeit, unseren Ansichten und unserem Willen zur Veränderung treu bleiben. Das betrifft auch die kaum verhüllte Spießerei der Gammler, denn es hat weder einen produktiven noch einen persönlichkeitsbildenden Wert, einige Zeit den durch nichts gebundenen Outsider zu spielen, um dann um so reuevoller sich doch wieder in das warme Nest der bestehenden Gesellschaft zu flüchten. Wie aber soll so z.B. ein Abbau des Eigentumsfetischismus, wie eine sozial orientierte und leistungsbezogene Berufswelt entwickelt werden? Nicht jeder soll oder mag sich von diesen Verallgemeinerungen getroffen fühlen. Aber diese Vorwürfe können wir uns ingesamt nicht ersparen. Soziologische Untersuchungen haben mit erschreckender Klarheit gezeigt, wie anfällig für nationalistisches und emotionales Denken wir sind. Wir geben uns trügerischen Anwälten hin, Twen, Konkret und Underground – wie sie auch heißen mögen, die nicht unser Sprachrohr, sondern allenfalls Instrumente zur Konsumsteuerung, zum Kaufanreiz sind, geschickt vermischt mit linker Politik und Sex. Unseren Erkenntnissen hier folgt selten ein konsequentes Handeln.

Den vielen Möglichkeiten zur Fehlorientierung, gestärkt durch die geheimen Verführer, steht auf unserer Seite ein Mangel an Reflexion über reale Bedürfnisse und Notwendigkeiten gegenüber. Wir begnügen uns heute vielfach damit, als progressiv zu gelten. Aber wir lehnen zum Teil die Demokratie ab, die darin besteht, mit Konflikten wirklich zu leben. Der lange und mühsame Marsch durch die Institutionen ist bei vielen von uns Hohn und Spott ausgesetzt. Andere wiederum überlassen das Denken jenen, die vorgeben, es besser zu können.

Selbstsicherheit und Gutgläubigkeit haben uns also blind gemacht, blind für die Anforderungen, die uns gestellt sind. So gesehen, können wir in diese Gesellschaft keine wirksame Veränderung einbringen, wenn unser gesellschaftliches Bewußtsein sich von dem früherer Generationen nur scheinbar unterscheidet. So geben wir heute die Garantie, daß alles Wesentliche beim Alten bleibt. Man toleriert unsere Ungefährlichkeit. Die Auseinandersetzung im demokratischen

Sinn müssen wir aber dort suchen, wo sie uns nicht vorgegaukelt wird, in den Institutionen, in den Denknormen und Verhaltensweisen, die wir neu entwikkeln müssen. Die Verunsicherung durch Zweifel hat ihren Sinn nur, wenn sie inmitten unserer Gesellschaft stattfindet, und nicht nur in den Randbezirken, wenn wir uns selbst ständig miteinbeziehen und nicht nur uns an anderen schadlos halten.

So schwer mir der Vorwurf fällt und so leicht er ins falsche Ohr geraten könnte: Teile der Studentischen Linken betreiben heute eine Politik, die sich der gleichen Methoden bedient wie die Politik jener, die sie zuvor bekämpften und zu Recht kritisierten.

Die antiautoritäre Phase fand ihr Ende dort, wo manche Antiautoritären sich an der Macht sahen. Unübertreffliche Arroganz zeichnet den Stil der politischen Auseinandersetzung, wenn man alle Studenten, die nicht von der Heilsbotschaft neuer Führerfiguren überzeugt sind, am liebsten einer manipulierten Bewußtseinsänderung unterwerfen möchte, damit sie die gewünschten Denknormen übernehmen. Die Polarisierung zwischen den unpolitischen Studenten einerseits und solchen Methoden andererseits ist eine Lage, die uns zur Unwirksamkeit verdammt. Es ist in der Tat leichter, sich in ideologischen Phrasen zu ergehen, als konkret Stellung zu beziehen. Es handelt sich um die berühmte Vorurteilshaltung, die nur sieht, was gefällt und einfach nicht sehen will, was nicht gefällt. Wirksamer sind wir, wenn wir den Mut und die Geduld aufbringen, uns rationalen und konkreten Auseinandersetzungen zu stellen, denn daß diese Gesellschaft unser Eingreifen und unsere Aggressivität noch immer und immer wieder braucht, ist allerdings unsere ernste Überzeugung.

Die hier aufgezeigten Tendenzen entbehren bewußt nicht der Übertreibung. Aber es scheint mir dringend nötig, solche Rückbesinnung und Selbstbesinnung einmal anzustellen.

An uns geht die Aufforderung nicht vorbei, die Entwicklung einer neuen Sozialethik zu fördern, die den sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Gegebenheiten und Erfordernissen Rechnung trägt. Wir sind die erste Generation, die solcherart selbst wirksam in das Geschehen der Zeit eingreifen kann, die aber auch die furchtbare Möglichkeit der totalen Selbstvernichtung in ihren Händen hält. Die Problematik des Nord-Süd-Konfliktes, des Weltbildungsdefizits, eines unzulänglichen Sozialbewußtseins, sowie der Erhaltung technisch und kulturell menschenwürdiger Lebensbedingungen läßt uns abseits aller Modeschlagworte nicht aus. Diese ernste Anforderung wird zu unserer eigenen Verantwortung.

Ich formuliere meine Bitte an die Abiturienten, dies nicht zu vergessen, standzuhalten gegen das, was heute als up to date gilt, sich einem ständigen selbstkritischen Prozeß zu unterziehen, um wirksame Kritik an den Unzulänglichkeiten unserer Gesellschaft äußern zu können.

Zum Schluß: Meinen herzlichen Glückwunsch zum bestandenen Abitur und einen klaren Verstand für alles, was kommt!

Zeitkommentare

Die soziale Problematik der Vorverlegung des Einschulungsalters

In den Auseinandersetzungen um die Schulpflicht für die Fünfjährigen ist *ein* Begriff schon fast zum Schlagwort geworden: die Chancengleichheit. Durch diesen Begriff wird jeder, der sich gegen gesetzlichen Zwang im Vorschulbereich wendet, schnell zum Gegner der „sozialen Unterschicht" gestempelt. Kinder dieser Schicht erhalten, so hat man herausgefunden, im Elternhaus nur relativ wenig „Anregungen" für ihre geistige Entfaltung, und, wenn sie zur Schule kommen, sind ihre Fähigkeiten im allgemeinen weniger entwickelt als wenn sie in einer Familie der sozialen Oberschicht aufgewachsen wären. Mag dies im Einzelfall auch ganz anders sein; nicht zu leugnen ist die ständig wachsende Anzahl sozial vernachlässigter Kinder. Es ist also durchaus berechtigt, ja notwendig, die sozialen Verhältnisse so umzugestalten, daß diesen Kindern eine reichere und menschlich wertvollere Erziehung zuteil werden kann.

Die Frage ist nur, ob staatlich verordnete Vorschulklassen für alle Fünfjährigen (oder gar alle Dreijährigen) in dieser Richtung weiterhelfen können. Man wird uns vielleicht antworten, daß doch gerade dadurch alle Kinder nach dem neuesten Stand der Wissenschaft optimal gefördert würden. Nimmt man aber diese wissenschaftlichen Ergebnisse genauer unter die Lupe, so fällt auf, daß sie sich in vehementen Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien entwickelten, die noch vor zehn Jahren volle „Gültigkeit" hatten. Die damalige „modernste Wissenschaft" entstand wiederum aus einer Kritik noch weiter zurückliegender Richtungen und diese sind, – was sehr bezeichnend ist –, in mancher Hinsicht den heutigen Bestrebungen gar nicht unähnlich. So gleichen gewisse maschinelle Lehrprogramme, die heute als der letzte Schrei gepriesen werden, durchaus den mechanischen Paukmethoden, die man zu Beginn des Jahrhunderts endgültig überwinden wollte. (W.S. Nicklis in „Zur Pathologie des Unterrichts"). Warum soll es den heutigen Bestrebungen in einigen Jahren besser ergehen? Wird man sie dann nicht gleichfalls als verfehlt abtun? Überdies gibt es schon gegenwärtig pädagogische Richtungen, die bei gleichen wissenschaftlichen Methoden zu gänzlich verschiedenen Ergebnissen kommen. Es fehlt also gerade die Allgemeingültigkeit und Sicherheit, die man von wirklicher Wissenschaft erwartet. Man ersieht daraus: Methoden, die auf dem naturwissenschaftlichen Gebiet glänzende Erfolge zeitigen, lassen sich nicht einfach auf den Menschen und die Erziehung übertragen.

Man muß nun fragen, ob dies nicht gerade daran liegt, daß wahre Pädagogik ständig aus dem unmittelbaren Kontakt mit den Kindern entwickelt werden muß, während in den Staatsschulen Lehrpläne, Lehrmethoden und Lehrziele vom Ministerium vorgeschrieben werden? Sollte nicht dieser Umstand der eigentliche Grund dafür sein, daß sich jedes Schulprogramm schließlich als ungenügend erweist? Dann wäre die Vorverlegung der Schulpflicht gerade der verkehrteste Weg zu besserer Bildung, denn dadurch würde der Raum für freie pädagogische Initiativen weiter verkleinert. Würde man dabei nicht die triviale, aber doch immer wieder unerwartete Erfahrung machen: dreimal abgesägt und immer noch zu kurz?

Freilich gibt es sicher auch wertvolle Richtungen für die Kindergartenpädagogik und mancher wird vielleicht fragen: Warum setzen sie sich nicht durch? Wäre es

nicht ein großer Segen, wenn sie allgemeinverbindlich eingeführt würden? Nun kommt aber bei einer menschengemäßen Pädagogik alles darauf an, daß Lehrer und Eltern sie vollkommen innerlich bejahen, sie zu ihrer eigenen Sache machen. Als bloße Verpflichtung von außen müßte sie sich bald in ihr Gegenteil verkehren. Außerdem wird es immer die verschiedensten Richtungen geben, die bei der Planung zum Zuge kommen wollen. Deren Begründern und Vertretern ist es – das gilt vor allem für die Gegenwart – erfahrungsgemäß auch um Prestigegewinn, politischen Einfluß und wirtschaftliche Vorteile zu tun, die tatsächlich häufig mit der Einführung einer bestimmten Richtung verbunden sind. Um diese Vorteile zu erreichen, werden alle Mittel der psychologischen Massenbeeinflussung eingesetzt und zwar naturgemäß um so intensiver je weniger es einer Richtung um eine menschenwürdige Erziehung zu tun ist.

Das schwerste Hindernis für die positive Wirkung staatlicher Erziehungsprogramme ist aber das Berechtigungswesen. Wenn der Staat die Eltern zwingt, ihre Kinder in bestimmte Schulen zu schicken, so muß er auch die Fortschritte der Schüler beruflich verbindlich bestätigen. Solche Bescheinigungen (Zensuren) sind – weil Bestätigungen durch den Staat naturgemäß Rechtscharakter tragen – nur dann „gerecht", wenn ihnen ein möglichst objektives Prüfungsverfahren zugrunde liegt. Die Staatsschule kann – trotz aller gegenteiliger Versicherungen – das Prinzip von Leistung und Auslese nicht missen. (Es nützt z.B. nichts, wenn im „Strukturplan für das deutsche Bildungswesen" gesagt wird, daß die Kinder nicht mehr sitzen bleiben werden, sondern nur eventuell in einer Stufe „länger bleiben" müssen.) Durch Vorverlegung des Einschulungsalters würde der Leistungsdruck, der heute zahllose Kinder, Eltern und indirekt auch die Lehrer tyrannisiert in das Kleinkindalter hineingetragen. Was das bedeutet, kann nur der ermessen, der weiß, welch geradezu tragische Schicksale heute viele Kinder durchlaufen müssen, weil Prüfungsangst, Notenterror und Sitzenbleiberelend ihre Entwicklung bis ins Körperliche hinein belasten. Man muß heute ganz ernstlich fragen – ohne dabei irgendeine Personengruppe angreifen zu wollen –, ob es wirklich noch eine Vergünstigung für die menschliche Gesamtentwicklung ist, eine längere Schulzeit zu durchlaufen. Jedenfalls wird eine frühere Einschulung die bestehenden Probleme nicht lösen, sondern nur neue heraufbeschwören.

Unsere Verfassung hat ausdrücklich die Bedeutung der Familie anerkannt. „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst *ihnen* obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.", heißt es in Art 6, Abs. 2 des Grundgesetzes. In der jeweils einmaligen Schicksalsgemeinschaft der Familie ist wahrhaft individuelle Erziehung möglich. Es muß den Eltern überlassen bleiben, ob und auf welche Weise diese Erziehung ergänzt werden soll. Hier muß die Gleichheit hinter der Freiheit zurückstehen. Denn bei welchem Alter und welchem Umfang soll sonst der Eingriff in die Familie aufhören? Auch die Dreijährigen, ja die Einjährigen sind schon verschieden „vorgebildet".

Es bleibt nur die Möglichkeit, den Vorschulbereich als Raum freier Pädagogik anzuerkennen und von staatlicher Planung frei zu lassen. Es zeigen sich ja auch überall Initiativen, die neue Formen von Kindergärten gründen wollen. Mag vieles an diesen Versuchen schlecht sein. Man wird Erfahrungen sammeln und sich korrigieren müssen. Viel schlimmer wäre es, wenn jede Richtung um allgemeine Anerkennung und staatliche Einführung kämpfen müßte, denn dabei wird sich kaum etwas Gutes durchsetzen, und Korrekturen sind äußerst langwierig. Wer Sorge hat, daß Freiheit im Kulturbereich mißbraucht wird, befindet sich in der Gesellschaft der Despoten. Freiheit kann nicht ohne Risiko sein. Es wäre heute notwendig, das Risiko

der Freiheit in das gesamte Gebiet der Pädagogik hineinzutragen, statt den Raum für freie pädagogische Initiativen weiter zu verengen.

Die sozial vernachlässigten Kinder sind letztlich das Erbe des Erziehungssystems der Vergangenheit. Hier müßte der Hebel angesetzt werden. Freie Kindergärten, freie Schulen, freie Universitäten können einen sozialen Organismus hervorbringen, in dem soziale Gerechtigkeit und individuelle Freiheit sich zu menschenwürdigen Dasein vereinigen.

Hermann Bauer

Schweizerische Vereinigung für ein freiheitliches Erziehungswesen

Entwürfe für Neuformulierungen der Artikel 4 (Menschenrechtsartikel) und 27 (Bildungsartikel) der Schweizerischen Bundesverfassung

Vorbemerkung

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommer 1970 der Arbeitsgruppe für die Vorbereitung einer Totalrevision der Bundesverfassung eingereicht. Bei den Verfassern und Mitunterzeichnern handelt es sich einerseits um Persönlichkeiten, die von Berufes wegen mit Erziehungs- und Bildungsfragen zu tun haben, andererseits um solche, die sich seit langer Zeit mit den Problemen auf diesem Gebiet befaßt haben und an Lösungen im Geiste schweizerischer Freiheit interessiert sind.

Entwurf für Art. 4 BV (Menschenrechtsartikel)

Alle Schweizer, Schweizerinnen und die anderen in der Schweiz wohnenden Menschen sind vor dem Gesetze gleich. Es gibt in der Schweiz keine Untertanenverhältnisse, keine Vorrechte des Ortes, der Geburt, der Familie oder Person.

Der Grundsatz der Achtung vor dem Menschen als Individualität ist Grundlage für jede aus der vorliegenden Verfassung notwendige Entscheidung. Niemand darf zur Anerkennung einer Meinung, eines Glaubens oder einer These gezwungen werden. Die Bildung von Meinungen und Ansichten ist in die Freiheit der Individualität gestellt.

Die Forschung auf allen Gebieten ist frei.

Das Recht jedes Menschen auf Entwicklung der in ihm liegenden Fähigkeiten wird als Grundrecht anerkannt.

Entwurf für Art. 27 BV (Bildungsartikel)

Bildungsrecht

Im Sinne von Art. 4 hat jedes in der Schweiz wohnende Kind ein Recht auf Erziehung und allseitige Bildung zum ganzen Menschen, unabhängig von seiner konfessionellen, weltanschaulichen oder standesmäßigen Herkunft. Diesem Recht dürfen keine Schranken gesetzt werden.

Elternpflicht

Die Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Kinder bis zu deren Volljährigkeit tragen die Eltern oder deren gesetzliche Vertreter. Sie sind in der Wahl der Schulen frei.

Autonomie des Erziehungs- und Bildungswesens

Die Erzieher und Lehrer erfüllen den Bildungsauftrag in freier pädagogischer Tätigkeit und in Verantwortung gegen-

über dem werdenden Menschen und der Öffentlichkeit.

Zuständig für die Gestaltung einer Schule ist deren Lehrerschaft, die in freiem Einvernehmen mit den Eltern zusammenwirkt. Die Lehrerkollegien der einzelnen Schulen ergänzen sich selbst. Die Schulen gewähren der interessierten Öffentlichkeit periodisch Einblick in ihre Ziele und ihre Tätigkeit.

Überwachung des Bildungsrechtes und Garantie der Autonomie

Bund und Kantone überwachen das Recht des Kindes auf Erziehung und Bildung, garantieren die Autonomie des Erziehungs- und Bildungswesens und schützen es vor politischen und wirtschaftlichen Sonderinteressen.

Alle der allgemeinen Erziehung und Bildung dienenden Schulen sind hinsichtlich der finanziellen Förderung durch den Staat grundsätzlich gleichgestellt, ebenso die Anstalten der Lehrerbildung. Staats- und Privatschulen bemühen sich in freier Konkurrenz um die Erziehung und Bildung. Aus der Finanzierung, ob staatlicher oder anderer Art, darf keinerlei Abhängigkeit hergeleitet werden. Alle Schulen müssen so eingerichtet werden, daß sie von Angehörigen jeden Standes besucht werden können.

Berufsschulen

Die Bildung zu Berufen ist von Bund und Kantonen zu fördern im Sinne der für die allgemeine Bildung gegebenen Bestimmungen.

Schuleintrittsalter, Schuljahresbeginn und Dauer der Schulpflicht

Die Kantone regeln gemeinsam mit dem Bund gesamtschweizerisch das Schuleintrittsalter und den Schuljahresbeginn mit der Möglichkeit der Berücksichtigung individueller Varianten im Sinne der Vorschläge der Eltern und der Lehrerschaft.

Die Dauer der obligatorischen Schulpflicht beträgt mindestens 8 Jahre.

Erläuterungen zum Entwurf von Art. 4 und Art. 27 BV

1. Grundsätzliches

Die Unterzeichneten sind der Überzeugung, daß nicht von momentanen Machtgruppierungen oder deren Ideologien bestimmt werden darf, zu was und wie das Kind gebildet werden soll, weil das heranwachsende Menschenkind von allen Kulturerrungenschaften frei ist. Sie vertreten auch die Überzeugung, das menschliche Erkenntnisvermögen sei nicht so unverbindlich geartet, daß der Inhalt der die Erziehung bestimmenden Wahrheiten auswechselbar sei, je nach den Zielen, welche ein politisches, weltanschaulich-religiöses oder wirtschaftliches Machtgebilde zur Organisation oder Beherrschung von Menschenmassen sich gesetzt hat. Sie sehen in Bestrebungen dieser Art einen Rückfall in alte Sozialformen oder ein Wiederaufleben uralter Bevormundungen der menschlichen Individualität. Solchen Bestrebungen wirkten die Freiheitsimpulse, die ursprünglich zur Gründung der schweizerischen Eidgenossenschaft geführt haben, entgegen. Die Unterzeichner glauben auch, daß es nicht statthaft ist, die Beurteilungen, Meinungen und Wissenssätze alter Generationen, welche zur Festigung der Machtpositionen zu Gewohnheits- und juristischen Rechten geronnen sind, der heranwachsenden Generation aufzudrängen.

Um deutlicher zu werden: es gilt in der Wissenschaft die Vorstellung von den Erkenntnisgrenzen und deren Unübersteigbarkeit. Sie hat als Weltanschuung dominiert und zu den Anschauungsformen geführt, die den Menschen als Wesen sui generis aus den Augen verloren haben. Mit dieser Erkenntnisbeschränkung hat sich der Staat verbunden. Und da diesem Pflicht und Recht übergeben worden ist, für die Erziehung resp. Schulbildung nicht nur zu sorgen, sondern deren Methode und Lehrinhalte zu bestimmen, ist es keineswegs verwunderlich, daß das Sachwissen auf die

gegenwärtige Wissenschaft, die in ihren Urteilen materialistisch orientiert ist, eingeschränkt wurde. Die heutige Wissenschaft, für welche absolute Geltung beansprucht wird, ist deshalb nur im Stande, einen Teil der Wissenschaft vom Menschen bearbeiten zu können. Der Mensch ist ein geistiges, selbstbewußtes Wesen, wovon alle seine Äußerungen im Leben und in der Kultur Zeugnis ablegen.

Auch weisen wir darauf hin, daß die meisten das Menschendasein betreffenden Probleme keineswegs gelöst sind und eine Auseinandersetzung selten in so heftiger und verwirrender Art wie heute um die Erkenntnis der Lebensprobleme, der Manipulation, der Befreiung, der Entmündigung und der Selbstverantwortlichkeit entbrannt ist. Man kann sehr wohl bemerken, daß Meinungen und Wissenssätze, die dem Erkenntnisgebiet angehören, sich mit der Wirtschaft und der Politik verbinden, um sich Geltung im sozialen Leben und in der Bestimmung des Tuns und Lassens der menschlichen Individualität zu verschaffen. Von allen solchen Tendenzen sollte aber gerade das aufwachsende, der Menschenbildung bedürftige Kind bewahrt werden. Es ist unserer Überzeugung nach nicht angängig, einer nur einseitig und bewußt in ihrem Erkenntnisstreben sich einschränkenden Wissenschaft staatliche Gültigkeit für ein umfassendes Gebiet, wie es die Bildung zum Menschen ist, zu verleihen. Es muß der Staat vielmehr dafür sorgen, daß auch hier nicht Einseitigkeit und Einengung, sondern freie Entfaltung der Geistesgaben und der Erkenntniskräfte zum Erreichen immer neuer Gesichtspunkte auf allen Gebieten des Menschendaseins wirksam sein können. Die *Einsicht* muß entscheidend sein, nicht die Doktrin zu welcher „der momentane Stand der Wissenschaft", nicht zuletzt durch Verleihung staatlicher Autorität oder durch wirtschaftliche Propaganda, so leicht wird. Mit anderen Worten: in Erkenntnisangelegenheiten der Menschen soll der Staat keine Partei ergreifen dürfen. Hat früher der Staat anderen, weltanschaulich bestimmenden Mächten, wie die Geschichte lehrt, mit Recht die Schule entzogen und sie so befreit, so muß heute eingesehen werden, daß der Staat nicht mehr als Befreier der Menschen auftritt, wenn er die Schulerziehung sei es seiner Staatsideologie, sei es einer sich beschränkenden oder Zwecken, Formungszielen u.s.f. festsetzenden Wissenschaft übergibt. Es ist eine leicht zu erreichende Einsicht, daß heute alle wesentlichen Erkenntnisse im Flusse sind. Das ist menschliches Werden und Entwickeln, das sich in schönster Art auch in der Kindheit zeigt. Nicht wie wir das Kind formen wollen, darf maßgebend sein, sondern wie das Kind seine ungekannten Fähigkeiten in menschengemäßer Art ihm entsprechend entwickeln kann, muß angestrebt werden, gleichgültig, ob es, einmal selbständig erkennend geworden, die Anschauungen, Einsichten und das Wissen der Elterngeneration übernimmt, widerlegt, neugestaltet oder bereichert. Es ist eben der Menschen-Natur und der heutigen Entwicklungsstufe der Menschheit entsprechend, hier weder Vorschriften zu machen noch Ansprüche zu stellen, wie die Zukunft der folgenden Generation auszusehen hat.

Es soll also die größte Freiheit auf dem Gebiet des Geisteslebens herrschen. Wir sind uns bewußt, daß damit ein Impuls zu bewußter Morialität angeregt wird. Dies wurde von Rudolf Steiner als Lebensgrundlage der Menschengemeinschaft bezeichnet und konkret dargestellt. Und Menschentum – betrachte man es wie immer – ist ohne aus Freiheit errungener Moral überhaupt nicht möglich. Dies hat sich immer wieder in der Gesinnung der besten Schweizer gezeigt.

2. Zu den einzelnen Abschnitten von Art. 27

Bildungsrecht, Bildungsauftrag

Im bisherigen Art. 27 der BV ist nur festgehalten, daß der Primarunterricht obligatorisch und in den öffentlichen Schulen

unentgeltlich ist. Nachdem das Recht jedes Kindes auf Erziehung und Bildung bereits vor 200 Jahren von Pestalozzi gefordert worden war und heute die Bildung als zentrale Aufgabe des 20. Jahrhunderts erkannt wird, muß das Recht jedes in der Schweiz wohnenden Kindes auf allseitige Bildung zum ganzen Menschen unbedingt in der BV verankert werden.

Was allseitige Bildung zum ganzen Menschen ist, kann im Sinne der einleitenden Ausführungen nur von den in der Erziehung tätigen Pädagogen in der täglichen Begegnung mit dem Kinde erfahren und erkannt, aber niemals durch irgendwelche Gremien von außen her bestimmt werden. Der Erzieher wird sich zwar – gerade in der Schweiz – von der Vorarbeit bedeutender Geister wie Johann Heinrich Pestalozzi, Heinrich Zschokke, Ignaz Vital Troxler, Jakob Burckhardt, Rudolf Steiner, Conrad Englert usw. anregen lassen, aber nur er selbst kann die in dem ihm anvertrauten Kinde schlummernden, individuellen Veranlagungen erkennen und das pädagogische Klima schaffen, in welchem sie sich entfalten und zu individuellen Fähigkeiten entwickeln können. Deshalb darf auch allgemeinmenschliche Bildung nicht von den Lernleistungen abhängig gemacht werden, sondern muß allen Kindern – auch entwicklungsgehemmten Kindern, eventuell durch Sonderschulung – zugutekommen.

Dagegen wird man selbstverständlich die Ausbildung besonderer Fähigkeiten für bestimmte Berufe von den Leistungen abhängig machen müssen. Wir möchten vorschlagen, daß die wichtigsten Grundsätze der Berufs- und Hochschulausbildung in besondern Artikeln in der neuen BV festgehalten werden.

Elternpflicht

Der Staat kann und darf den Eltern die Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder nicht abnehmen. Zwar sind die Erziehungsrechte der Eltern im Zivilgesetzbuch und in den kantonalen Schulgesetzen umschrieben, aber im Hinblick auf die Gefahren einer verwahrlosenden Jugend sollte der Schutz der Familie als Urzelle menschlicher Gemeinschaft gewährleistet und die Verantwortung und Aufgabe der Eltern gegenüber ihren Kindern durch diesen Absatz des Bildungsartikels stärker ins Bewußtsein des Volkes treten.

Autonomie des Erziehungs- und Bildungswesens

Soll der Mensch die Mächte des modernen Lebens meistern, so muß er zu sich selbst und seiner wahren Bestimmung als Mensch erwachen lernen. Das kann im erwachsenen Menschen nur durch ständige Weiterbildung und Selbsterziehung geschehen, was aber wiederum durch die Erziehung und Bildung des Kindes veranlagt werden muß. Ein solches Bildungsziel kann aber von den Erzieher- und Lehrerpersönlichkeiten nur erkannt und angestrebt werden, wenn sie ihre pädagogische Tätigkeit zugleich in Freiheit und Verantwortung gegenüber dem werdenden Menschen und der Öffentlichkeit ausüben können.
Solche freie pädagogische Tätigkeit muß auf einem persönlichen, auf Verständnis und Vertrauen beruhenden Verhältnis von Lehrer, Eltern, und Kindern basieren, dem Vertrauensverhältnis von Arzt und Patient vergleichbar. Lehrer und Erzieher stehen dadurch in einer Verantwortung, die an keine andere Instanz delegiert werden kann. Deshalb müssen den für die Erziehung und Bildung Verantwortlichen auch die entsprechenden Kompetenzen eingeräumt werden: Die Lehrer gestalten den Unterricht nach Maßgabe der pädagogischen Notwendigkeiten, und die Lehrerkollegien organisieren und verwalten die Schulen selbständig. Aus dieser Autonomie ergibt sich auch, daß sich die Lehrerkollegien selbständig ergänzen müssen; denn nur sie besitzen die pädagogische Kompetenz, um die Eignung eines Kandidaten für den Lehrerberuf beurteilen zu

können. In der bisherigen durch den Staat beaufsichtigten Praxis der Lehrerwahl, waren es schließlich doch auch einzelne Lehrer, die als Fachexperten die Eignung eines Kandidaten zu begutachten hatten.

Da das Schulwesen im beschriebenen Sinne wohl frei, aber keineswegs eine Privatangelegenheit der Lehrerschaft sein kann, legen die Schulen der interessierten Öffentlichkeit, zu der nicht nur die Eltern, sondern auch andere Kreise der Gesellschaft (z.B. die Presse, kulturelle Verbände usw.) gehören, periodisch Rechenschaft über ihre Arbeit und Ziele ab. Durch die bei solchen Gelegenheiten entstehenden Gespräche kann die Lehrerschaft Wünsche und Anregungen der Öffentlichkeit entgegennehmen und die vielgestaltigen Bedürfnisse der Gesellschaft bewußter erkennen, ohne jedoch dadurch in ihrer pädagogischen Autonomie eingeschränkt zu werden. Vor allem kommt der Zusammenarbeit mit den Eltern in einem freien Schulwesen eine enorme Bedeutung zu, indem die Eltern am Leben der Schule bewußter Anteil nehmen und die Arbeit der Kinder zu Hause besser unterstützen können. Ein gutes Einvernehmen zwischen Lehrer und Eltern ist ja doch für eine fruchtbare Entwicklung der Kinder ausschlaggebend.

Überwachung des Bildungsrechtes und Garantie der Autonomie

Da der Bildungsauftrag Rechte und Pflichten zwischen Kindern, Eltern und Lehrern bewirkt, muß deren Erfüllung durch den Staat auch überwacht werden. Es ist aber auch Aufgabe der Gesetzgebung, den Autonomiebereich der in der Erziehung und Bildung tätigen Menschen abzustecken und zu garantieren und diesen Freiheitsbereich gegen die Machtansprüche irgendwelcher Sonderinteressen zu schützen. Hierbei kann es sich um politische Ideologien oder um Interessen von Industrie- oder Wirtschaftsverbänden handeln, die die Bildung der Jugend für ihre gruppenegoistischen Zwecke beeinflussen oder gar dirigieren wollen. So wie die in den modernen, demokratischen Staaten eingeführte, von Montesquieu 1748 geforderte Gewaltentrennung sich längst als eine glückliche Einrichtung erwiesen hat, wäre die Verwirklichung der schon vor eineinhalb Jahrhunderten von Ignaz Paul Vital Troxler geforderten Autonomie des Erziehungs- und Bildungswesens eine echt schweizerische und für das Zusammenleben der europäischen Völker zukunftsweisende Tat. Troxler formulierte diese Forderung in seinen eigenen, kraftvollen Worten: „Die Schule ist wie Kirche und Staat ein ganzes, volles, rundes, für sich bestehendes Sozialsystem. .... Vor allem der Schule, wie der Kirche und dem Staat und Haus, ein eigenes Bereich mit Autonomie und Interdependenz – weder imperialistisch noch papistisch, und nicht staatliche, noch kirchliche, katholische oder protestantische Bevogtung. – Die Schule steht wenigstens in gleicher Dignität mit Kirche und Staat da, und als Erziehungsmacht des Geistes über der weltlichen und geistigen Regierung." (I. P. V. Troxler, Fragmente herausgegeben von W. Äppli).

Auch Rudolf Steiner hat vor einem halben Jahrhundert die Befreiung des Erziehungs- und Schulwesens aus der staatlichen und wirtschaftlichen Bevormundung erneut als eine der wichtigsten Zeitforderungen erkannt und in vielen Aufsätzen, Vorträgen und Schriften dargestellt und begründet.

Heute, wo die Schweiz ihre Bundesverfassung neu gestalten will, wäre die letzte Gelegenheit zu dieser Befreiung des Geistes- und des Schullebens aus der Bevormundung durch den Staat und die Wirtschaft. Zur Verwirklichung dieser alten schweizerischen und zugleich modernen studentischen Forderung braucht es allerdings Denk-Aktivität, Denk-Mut und Denk-Wille! Oder sind wir durch den Wohlstand bereits derart verführt, daß wir diese echt eidgenössischen Fähigkeiten schon ganz verloren haben?

Schulen und Finanzierung

Sollen die Bemühungen um die Erziehung und Bildung des Kindes zum ganzen Menschen lebendig und wandlungsfähig bleiben, so müssen neue Erfahrungen, Erkenntnisse und Ideen über Bildungsziele, Schultypen, Lehrpläne, Unterrichtsmethoden usw. in freier Konkurrenz öffentlich miteinander in einem freien Wettbewerb stehen können. Die Eltern sollen ihre Kinder in jene Schule schicken können, die eine Pädagogik anstrebt, welche ihren Vorstellungen von Menschenbildung entspricht. Man darf getrost auch die Schulwahl der Freiheit der Eltern überlassen und überzeugt sein, daß eine gute Pädagogik sich bald an ihren Früchten im Leben der erwachsenen gewordenen Menschen erweisen wird.

Deshalb sollen alle der allgemeinen Erziehung und Bildung dienenden Schulen hinsichtlich der finanziellen Förderung durch den Staat grundsätzlich gleichgestellt sein. Die ständigen Bemühungen um eine wahre Menschenbildung rufen natürlich auch die Freiheit im Lehrerbildungswesen und die Gleichstellung aller Lehrerbildungsanstalten hinsichtlich der finanziellen Förderung durch den Staat, unabhängig von der Pädagogik, die sie ihren Schülern vermitteln auf den Plan.

Schuleintrittsalter, Schuljahresbeginn, Dauer der obligatorischen Schulpflicht

Um eine harmonische Schulbildung der Kinder zu ermöglichen, müssen das Schuleintrittsalter und die minimale Dauer der Schulpflicht gesamtschweizerisch geregelt werden. Solche gesamtschweizerischen Vereinbarungen dürfen nur im Einvernehmen mit den Erziehern und Lehrern festgesetzt werden und sollen individuelle Varianten bei schwierigen Kindern oder besonderen lokalen Verhältnissen nicht ausschließen. Aus praktischen Gründen kann auch der Schuljahresbeginn in eine gesamtschweizerische Regelung einbezogen werden.

Verfasser und Mitunterzeichner der vorliegenden Eingabe

Gian-Andrea Balastèr
Dr. phil. Professor am Technikum Winterthur, in Zürich

Werner Belart
Dr. med. prakt. Arzt FMH, Schularzt der Rudolf Steiner-Schule, Bern

Andreas Dollfus
dipl. Ing. ETH, Lehrer an der Rudolf-Steiner-Schule, Zürich

Francis Engel
Musikpädagoge, Direktor des Konservatoriums Biel

Walter Fehlmann
Lehrer, Niederlenz

Louis Germond
professeur, Ecole d'infirmières et d'infirmiers de l'Hôpital cantonal de Lausanne, Rivaz

Paul Jenny
Dr. iur. Rechtsanwalt, Vorsitzender der Freien Schulvereinigung i.m. Walter Wyssling, 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. techn. Professor an der Höheren Technischen Lehranstalt Brugg-Windisch in Zürich

Louis Mathez
Buchhalter in Zürich

Franco Piffaretti
Dipl. Ing. ETH, Direttore Azienda Elettrica Communale, Bellinzona

Peter Schwab
Dipl. Ing. ETH, Lehrer an der Rudolf Steiner-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

Berichte

Öffentliche Verantwortung und freie Initiative

Erster Kongreß des Verbandes freier Schulen

Zur Freiheit erziehen kann nur ein Schulwesen, das selbst frei ist

Im Kongreßsaal des Volksbildungswerkes am Eschenheimer Turm in Frankfurt hatten sich vom 1. bis 3. Oktober 1971 über 500 Vertreter freier Schulen aus allen Teilen der Bundesrepublik zu ihrem ersten Kongreß zusammengefunden.

In dem „Verband gemeinnütziger Schulen in freier Trägerschaft" – wie sich die bisherige Arbeitsgemeinschaft jetzt nennt – sind einzelne Schulen und ganze Schulgruppen, die sich nach Größe und Organisation, aber auch durch ihre pädagogischen Auffassungen und Zielsetzungen zum Teil erheblich voneinander unterscheiden, zu einem Interessenverband zusammengeschlossen.

Das Spektrum reicht von sogenannten „staatlich anerkannten" Schulen mit weitgehender Anpassung an die staatlichen Lehrpläne, über weltanschaulich-religiös orientierte Schulen bis zu Schulen mit betont eigener pädagogischer Prägung und Lehrplangestaltung. Die stärksten Gruppen bilden die freien katholischen und evangelischen Schulen sowie der Bund freier Waldorfschulen. Es folgen die Landerziehungsheime und freien Berufsschulen. Zahlreiche vom Staate unabhängige berufsorientierte Ausbildungseinrichtungen wie Lehrlingswerkstätten mit und ohne allgemeinbildenden Unterricht sind noch nicht alle angegliedert. Ein Zusammenschluß ist jedoch im Gange.

Das Gemeinsame aller freien Schulen war bisher der Kampf um die rechtliche Anerkennung eines gemeinnützigen offentlichen Schulwesens in freier Trägerschaft. Obwohl Artikel 7 Absatz 4 des Bonner Grundgesetzes die Errichtung freier Schulen *gewährleistet*, sofern sie den vom Staate betriebenen Schulen *gleichwertig* (nicht gleichartig) sind, neigen die staatlichen Schulverwaltungen der Länder mehr oder weniger zu einer sehr engen Auslegung dieses Grundrechtsartikels. Wie in den Ausführungen von Professor Messerschmid, den Referaten der beiden Geschäftsführern des Verbandes, Dr. Homeyer (Münster/W.) und Dr. Johann Peter Vogel (Berlin) und in den Podiumsdiskussionen zum Ausdruck kam, geraten die Schulverwaltungen damit nicht nur in Konflikt mit dem Artikel 7 selbst, sondern auch mit dem Elternrechtsartikel unserer Verfassung: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht." (Artikel 6 GG).

In dem großangelegten Eröffnungsvortrag von Professor Messerschmid (Akademie Tutzing) kam die Bedeutung des Erziehungswesens für die gesellschaftliche Entwicklung – ob freiheitlich oder totalitär – in überzeugender Weise zum Ausdruck. (Siehe auch Überschrift zu unserem Bericht.) Auch Dr. jur. Johann Peter Vogel stellte in seinem Vortrag „Öffentliche Verantwortung und freie Initiative" die gemeinnützigen (öffentlichen) Schulen in freier Trägerschaft gleichberechtigt und gleichrangig neben die Schulen in staatlicher Trägerschaft. In demselben Sinne bestimmte Dr. Michael Kranich (Stuttgart), Leiter des pädagogischen Seminars des Bundes der freien Waldorfschulen, die freie Schule als integrierendes Glied der freiheitlichen Demokratie und kam in seinem Einführungsvortrag über Modelle der Koope-

ration zu entsprechenden Formen der Zusammenarbeit der an der Schule unmittelbar beteiligten Lehrer, Schüler und Eltern.

Auch die Podiumsdiskussion mit den beiden Kultusministern, Dr. Bernhard Vogel, Rheinland/Pfalz, und Dr. von Friedeburg, Hessen, unter der souveränen Gesprächsleitung von Professor Dr. Helmut Becker, Direktor des Max Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin, kam zu dem Ergebnis, daß Freiheit nicht ein Sonderrecht einzelner Gruppen sei, sondern in der demokratisch verfaßten Gesellschaft für *alle* Schulen – auch die in staatlicher Trägerschaft – zu gelten habe. Die freie Schule hätte gegenüber der staatlichen den „Vorteil" der größeren Mobilität und der Chance zur Verwirklichung neuer pädagogischer Ideen, obwohl solche „Versuche" bis heute nur von „nicht anerkannten" freien Schulen konsequent, d.h. unter Verzicht auf staatliche Anerkennung eigener Prüfungen und Schulabschlüsse (Berechtigungen) wirklich durchgeführt werden könnten. (Beispiel: Freie Waldorfschulen).

Es wurde deutlich, daß mit dem Berechtigungswesen der Staat bisher auch die freien Schulen am kurzen Zügel hält und sein pädagogisches Monopol dadurch weiter behauptet.

Die Freiheit der Pädagogik müsse deshalb auch für die Schulen in staatlicher Trägerschaft hergestellt werden. Hierfür leisteten die Schulen in freier Trägerschaft Pionierdienste. Die Äußerung des hessischen Kultusministers v. Friedeburg vom Podium aus konnte zu Mißverständnissen führen als er meinte, nur Schulen mit ausgeprägter eigener Pädagogik hätten als freie Institutionen im Sinne Artikel 7 Absatz 4 GG eine logische Existenzberechtigung; Schulen in freier Trägerschaft, die sich den staatlichen Lehrplänen weitgehend unterwerfen, jedoch nicht. In der Freiheit der Pädagogik als solcher vermochte er offenbar keine Grundsatzentscheidung zu sehen, die uneingeschränkt für alle Schulen in der Demokratie gilt. Lebhaften Widerspruch fand diese These durch den Kultusminister von Rheinland/Pfalz, Dr. Bernhard Vogel, der die Freiheit der Pädagogik und damit der Pädagogen und der einzelnen Schule als ein allgemein gültiges kulturelles Prinzip auch im Rahmen der vom Staate betriebenen Schulen aufgefaßt sehen wollte.

Beeindruckend und hoffnungsvoll war es für den Teilnehmer zu erleben, wie in der Podiumsdiskussion am Samstag nachmittag neben dem Direktor des katholischen (freien) Schulwerks Baden-Württemberg (Giselher Hauptmann, Esslingen), der Vorsitzende eines Waldorfschulvereins (der Marburger Physiologe Professor Herbert Hensel), neben der Vorsitzenden des Bundeselternrates (Frau Gisela Freudenberg, Weinheim) und dem Leiter eines Gymnasiums der Benediktiner (P. Dr. Winfried Kämpfer, Meschede), der Leiter der Hauptgeschäftsstelle des diakonischen Werks der evangelischen Kirche in Deutschland (Dr. Albrecht Müller-Schöll, Stuttgart) saßen und in der Diskussion über die Notwendigkeit und Formen freier Kooperation von Schule und Gesellschaft, Lehrer, Eltern, Schulen und Behörden im Grundsätzlichen zu erfreulich gemeinsamen Modellvorstellungen und praktischen Verwirklichungen kamen.

Im Ganzen hatte man den Eindruck, daß mit diesem ersten Kongreß ein neuer Akzent gesetzt wurde in der Auseinandersetzung um die Freiheit der Pädagogik in der Demokratie. Es blieb jedoch nicht bei einer nur negativen Gemeinsamkeit: der Abwehr des in der Verfassungswirklichkeit noch immer nicht überwundenen Alleinvertretungsanspruches des Staates in der Erfüllung öffentlicher pädagogischer Aufgaben. Das neue und maßstabsetzende Ereignis war der spürbare Konsens in der pädagogischen Kernfrage nach der Wertordnung in der Erziehung überhaupt.

H. H. Vogel

Tagungsbericht – Herrsching 1971 –

Autonomie – Wettbewerb – Vollbeschäftigung – Eigentum – Mitbestimmung*

Die diesjährige Sommertagung war unter das Generalthema gestellt „Fragen der Freiheit" mit dem Untertitel „Autonomie – Wettbewerb – Vollbeschäftigung – Eigentum – Mitbestimmung". Als Einführung in den damit bezeichneten Problemkreis und als Anstoß zur Diskussion brachte *Eckhard Behrens* am Vormittag des ersten Tages unter diesem Titel eine kurze und prägnante Darstellung dieser Begriffe und der damit im einzelnen bezeichneten Probleme und sozialen Funktionszusammenhänge. Sein Anliegen bei dieser Darstellung war auch, wie er eingangs formulierte, bei den Zuhörern ein kritisches Bewußtsein für diese in der politischen und wissenschaftlichen Tagesdiskussion oft als „ideologische Fertigbauteile" verwendeten Begriffe (oder besser: Vokabeln) anzuregen und sie für deren zukünftigen Gebrauch etwas zu „verunsichern".

Als Ergebnis der vorgebrachten Überlegungen ist u.a. festzuhalten, daß die genannten Begriffe sachgemäß nur jeweils im sozialen Kontext erfaßt werden können, d.h. daß sie begrifflich zusammenhängen, und bei ihrer Realisierung in der sozialen Ordnung interdependent sind. (Neben der bereits eingehender untersuchten Interdependenz zwischen den Bereichen Kultur, Rechtsstaat und Wirtschaft trifft man hier also noch auf weitere Interdependenzen. Es wäre einmal wertvoll, die Beziehungen und Querverbindungen zwischen diesen auf offensichtlich verschiedenen Ebenen auffindbaren Zusammenhänge wechselseitiger Abhängigkeiten ausführlich zu untersuchen!) Diese Interdependenzen zeigen sich u.a. darin, daß es bei dem Versuch der Realisierung der mit den genannten Begriffen umschriebenen sozialen Tatbestände (Funktionszusammenhänge) „gleichgewichtige" gleich sozial gesunde, und auch „ungleichgewichtige" gleich sozial ungesunde Situationen geben kann, wie Behrens an einigen Beispielen darstellte (z.B.: Autonomie ohne gleichzeitige Kontrolle durch Wettbewerb kann zum Privileg und auch zum Monopol werden).

Das Thema dieser Interdependenzen wurde dann – speziell bezogen auf den Bereich der Wirtschaft einerseits, auf den Bereich der Kultur andererseits von E. Behrens in seinem Schlußvortrag nochmals ausführlich behandelt.

Von den zu den genannten Begriffen im einzelnen vorgebrachten Überlegungen läßt sich zusammenfassend einiges wie folgt in Stichworten skizzieren:

Autonomie

nach außen gerichtet, zu verstehen als Abwehrbegriff

a) der Einzelpersönlichkeit (Hinweis auf Einführungsvortrag Dr. L. Vogel)
b) von Institutionen, z.B. Unternehmen, Universitäten, Staaten bei Staaten nach innen: Souveränität

Problem bei Institutionen: Möglichkeit der Einschränkung oder Beseitigung der Autonomie ihrer Mitglieder. Beispiel: Staat – Bürger, Staat – Gemeinden, Unternehmen – Mitarbeiter, Schule – Lehrer.

Problematik der Institution selbst: ist eine Gesellschaft ohne Autonomie möglich? Institution gleich institutionalisierte Kooperation

Wettbewerb

ein mögliches Verhältnis zwischen Personen und/oder Institutionen.

Schutzfunktion und Kontrollfunktion des Wettbewerbs in Wirtschaft und Kultur: Si-

*) Bericht über die Vorträge „Autonomie – Wettbewerb – Vollbeschäftigung – Eigentum – Mitbestimmung" von Eckhard Behrens. Abdruck: Voraussichtlich Fragen der Freiheit Nr. 93/1962.

cherung der Autonomie und deren Begrenzung.
Autonomie ohne Wettbewerb führt zu Privilegien.
Vollbeschäftigung
nicht nur ein wirtschaftliches Problem, und nicht nur rein quantitativ zu sehen.
Ausdehnung des Begriffes auch auf den kulturellen Bereich erforderlich: Vollbeschäftigung ist ein gesellschaftlicher Zustand, in den jede sinnvolle menschliche Aktivität auch sozial aufgenommen wird.
Vollbeschäftigung als Voraussetzung der Autonomie.
Eigentum
ist von der wirtschaftlichen Seite her Bedingung der persönlichen Autonomie, kann jedoch auch Autonomie gefährden oder vernichten (Monopolproblem!): ungleiche Autonomie durch sehr ungleiche Eigentums- und/oder Einkommensverteilung.
Es ist zu unterscheiden:
das Recht, Eigentum zu haben – formell –
die faktische Möglichkeit, daß möglichst Alle Eigentum haben – materiell –
Mitbestimmung
Teilhabe der in einer Institution befindlichen Individuen an der Autonomie dieser Institution (bisher meist nur von wenigen tatsächlich ausgeübt: Unternehmer, Politiker),
Problem insbesondere in der Wirtschaft aktuell: mögliche Konflikte zwischen Mitbestimmung und gesamtgesellschaftlichem Interesse
Zusammenhänge zwischen Mitbestimmung und Wettbewerb

*

„Die Interdependenz von Autonomie, Wettbewerb und Mitbestimmung" wurde für die beiden Sachbereiche Wirtschaft und Kultur in Form einer zusammenfassenden Schlußbetrachtung am letzten Vormittag der Tagung von Eckhard Behrens nochmals eingehend dargestellt. Anhand einer näheren Untersuchung dieser Interdependenzen in den beiden genannten Bereichen wurde dabei im Einzelnen insbesondere gezeigt, daß und wie jeweils die Autonomie der Einzelpersönlichkeit oder einer Institution durch Wettbewerb zwar im gesamtgesellschaftlichen Interesse kontrolliert und begrenzt, aber nicht beseitigt wird, und wie die Mitbestimmung als Teilnahme an der Autonomie mit dem Wettbewerb funktionsmäßig zusammenhängt.

Für den *Wirtschaftsbereich* lassen sich diese Überlegungen wie folgt zusammenfassend formulieren: im Verlaufe der Entwicklung der technisch-wirtschaftlichen Arbeitsteilung haben sich als autonome Einheiten herausgebildet im wesentlichen auf der einen Seite die Haushalte (Konsumeinheiten), auf der anderen Seite die Unternehmen (Produktionseinheiten). Diese Einheiten verfolgen ihre elementaren Bedürfnisbefriedigungs- und Erwerbsinteressen, die in einer marktwirtschaftlichen Ordnung auch gesellschaftlich freigesetzt sind und als solche aus den genannten Institutionen heraus keiner Selbstbeschränkung und Machtbegrenzung unterliegen. Eine Kontrolle (Verhinderung gesellschaftlich zerstörerischer Auswirkungen) und Koordination dieser autonomen Aktivitäten ist, wie die Erfahrung zeigt, durch staatliche Kontrolle nicht befriedigend erreichbar und würde außerdem die im Interesse der persönlichen Freiheit zu schützende Autonomie letztlich zerstören. Das sowohl sozial befriedigende wie auch ökonomisch effektive Mittel für diese Aufgabe ist die Kontrolle und Koordination durch *gleiche* Interessen und gleiche Macht: durch Wettbewerb, und als dessen Auswirkung durch Verträge, in denen die z.T. konträren Interessen zum Ausgleich kommen.

Das Problem, unter welchen konkreten Bedingungen jeweils dieser Ausgleich zustande kommt, und insbesondere ob der dabei vereinbarte Preis als ökonomisch und gesamtgesellschaftlich gerecht akzeptiert werden kann, liegt dabei jenseits der Bewußtseinsmöglichkeit und der Interessen

des Einzelnen. Gelöst wird dieses Problem durch den Wettbewerb (= Bestehen möglichst vieler Alternativen für den Einzelnen), durch den der soziale Gesamtzusammenhang für die jeweilige individuelle Beziehung wirksam, dadurch kontrolliert und für das gesamtgesellschaftliche Interesse nutzbar gemacht wird, ohne dabei die individuelle Autonomie anzutasten.

Die Mitbestimmung als Teilhabe der Mitglieder einer Institution an deren Autonomie (z.B. Mitarbeiter in einer Unternehmung) steht sowohl mit der Vollbeschäftigung wie auch mit dem Wettbewerb in Zusammenhang, wobei der Wettbewerb bei sozial ausgeglichenen Verhältnissen auf dem Arbeitsmarkt zur Vollbeschäftigung führt. Das Problem, ob und inwieweit Mitbestimmung gesamtgesellschaftlich vertretbar ist (z.B. mögliche Beeinträchtigung der Beweglichkeit der Unternehmen) wird ebenfalls bei richtigen gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen durch den Wettbewerb gelöst, wie Behrens zeigte. Bezüglich der Mitbestimmung hat demnach der Wettbewerb eine doppelte Funktion:

a) Mittel zur Durchsetzung der Mitbestimmung (über die Vollbeschäftigung auf dem Arbeitsmarkt)
b) Mittel zur Auffindung der gesamtgesellschaftlich richtigen Form der Mitbestimmung (durch Wettbewerb auf dem Gütermarkt): Eine Form der Mitbestimmung ist dann gesamtgesellschaftlich richtig, wenn sie die Produktivität erhöht.

Für den *Bereich der Kultur* bestehen diese Beziehungen zwischen Autonomie, Wettbewerb und Mitbestimmung ebenfalls, sind jedoch bisher – im Gegensatz zum Bereich der Wirtschaft – insbesondere durch die staatlichen Einflüsse vielfach überdeckt und deshalb nicht so allgemein einsichtig geworden. Behrens beschrieb diese Interdependenzen (bzw. die durch deren Nicht-Funktion bewirkten Fehlentwicklungen) im einzelnen am Beispiel der Universitäten, deren teilweise Funktionsunfähigkeit insoweit auf einem „sozialen Konstruktionsfehler" beruht.

Danach haben die Universitäten heute zwar weitgehende Autonomie, sind jedoch fast keinem Wettbewerb unterworfen; es fehlt weitgehend die Leistungskontrolle und damit der Anreiz auch zu Differenzierungen. Tatsächlich haben die Universitäten als staatlich garantierte Institutionen ein „Überlebensprivileg". Mit diesen und anderen Privilegien hängt zusammen, daß die bisher praktizierten Mitbestimmungsformen in den Universitäten ebenfalls bereits im Prinzip funktionsunfähig sind: Die Existenz der Universität ist nicht davon abhängig, ob und wie sich die einzelnen Gruppen innerhalb der Universität einigen. Statt dessen finden Machtkämpfe darum statt, wer die durch die unkontrollierte Autonomie der Universität bewirkten Privilegien für sich persönlich oder als Gruppe in Anspruch nehmen darf.

Herbert Spies

Bürgerinitiative und Teilhabe in der Kultur – zugleich eine notwendige Auseinandersetzung mit dem Strukturplan für das deutschen Bildungswesen

In der Reihe der Vormittagsvorträge „Bürgerinitiative und Teilhabe", in der dieses Thema nacheinander für die Bereiche Wirtschaft, Staat und Kultur dargestellt wurde, hatte Herr Behrens das Thema „Bürgerinitiative und Teilhabe in der Kultur" übernommen. Seine Darstellung hatte – aus aktuellem Anlaß – im

wesentlichen zum Inhalt zunächst eine Auseinandersetzung mit bestimmten Tendenzen des Strukturplanes des Bildungsrates. Im Zusammenhang damit wurde dann gezeigt, wie ein freies Schulwesen strukturiert sein würde als Folge des ihm immanenten Prinzips der pädagogischen Autonomie.

Da der Vortrag Behrens demnächst hier abgedruckt werden soll, kann sich dieser Bericht zusammenfassend auf einige wichtige Punkte – auch der anschließenden Diskussion – beschränken.

Ausgangspunkt jeder Diskussion sollte heute, wie Behrens einleitend formulierte, die Erkenntnis sein, daß die gesellschaftliche Funktion des Bildungswesens letztlich darin besteht zu sichern, daß die Impulse für die zukünftige Entwicklung der Gesellschaft im wesentlichen geistig bestimmt sind, d.h. primär aus der freien persönlichen Initiative heraus, nicht aus institutionalisierten Formen. Dem gegenüber besteht heute allgemein die – unter anderem durch das Konzept des Bildungsrates konzipierte – Überzeugung, daß die erforderliche Neugestaltung des Bildungswesens nur durch zentrale staatliche Planung geschehen könnte, nicht aber durch individuelle Initiativen „von der Basis her". Ausdruck dieser Tendenz sind insbesondere die vom Bildungsrat geforderten, von zentralen Institutionen zu entwickelnden und allgemeinverbindlichen Curricula, deren Erfolg (Erreichung der vorgesehenen Lernziele) in der Schule durch ebenfalls standardisierte Tests laufend verfolgt werden soll. Als Gegengewichte und Korrektive gegen diese ganz offensichtlich zentralistischen und technokratischen Strukturelemente und der dadurch bewirkten weitgehend totalen Fremdbestimmung der Schulen hält der Bildungsrat folgendes für möglich und effektiv:

a) Beteiligung der Lehrer und Eltern am Zustandekommen der Lehrziele und Curricula
b) Verstärkte Autonomie der staatlichen Schulen für ihre inneren Angelegenheiten
c) Anerkennung „gleichwertiger" Lehrziele der Privatschulen, eventuell auch Mitbestimmung dieser Schulen bei den Curricula.

Die Problematik und z.T. Widersprüchlichkeit dieser Vorschläge ist offensichtlich:

a) die Mitbestimmung im Sinne demokratischer Teilhabe bleibt mittelbar und nimmt dem System nichts von seinem Charakter der Fremdbestimmung,
b) die in Aussicht gestellte verstärkte Autonomie der einzelnen Schule ist wegen den bestehenden Systemzwängen tatsächlich nichts weiter als eine Hilfsfunktion für die Durchsetzung der zentralen Curricula
c) Die Möglichkeit der Zulassung „gleichwertiger" Lernziele hat ihre Grenze in dem bestehenden Berechtigungswesen (Prüfungen). Hinzu kommt daß der Bildungsrat an anderer Stelle die geplanten Curricula als auf die Dauer auch für die freien Schulen verbindlich erklärt haben will. Mit dem Prinzip der zentralen Planung ist es letztlich unvereinbar, daß sich einzelne Bereiche der Planung ganz oder teilweise entziehen.

Die ebenfalls im Strukturplan als Regelschule vorgesehene Gesamtschule in Form der sogen. „demokratischen Leistungsschule" mit dem Anspruch Chancengleichheit und Individualisierung zu verwirklichen, wird den Leistungsdruck aus der Schule nicht eliminieren, sondern noch eher verstärken.

Bezüglich der freien Schulen wird auch die in der anschließenden Diskussion von Prof. Rumpf vorgeschlagene Möglichkeit, bei den Curricula zwischen Zielen und Mitteln zu unterscheiden („keine lückenlose Fernsteuerung der didaktischen Feinstruktur, nur verbindliche Definition der Zielregion") keine Lösung sein: die Bedingung dafür wäre unter andeem, daß punktuelle Prüfungen nur am Ende eines Bildungsganges stattfinden dürften, was im Gegensatz zum Konzept des Bildungsrates (Kontrolle der Zwischenziele) steht. Außerdem sind Lernziele nur sehr schwer präzise zu for-

mulieren. Auch die Grundfrage, warum überhaupt standardisierte Lernziele gegenüber den sehr differenzierten und unvorhersehbaren Anforderungen des Lebens erforderlich sind, wird vom Bildungsrat nicht beantwortet.

Ein freies Schulwesen mit voller pädagogischer Autonomie der einzelnen Schule und des Lehrerkollegiums (wobei zur Sicherung der Autonomie der einzelne Lehrer ein hohes Maß an Wettbewerb zwischen den einzelnen Schulen erforderlich ist) würde folgende Merkmale haben:

die Lehrerkollegien bilden sich selbst durch Konsens;

im Verhältnis Schule zu Eltern und Schülern bildet sich unmittelbare Teilhabe an pädagogischen Initiativen;

die Autonomie führt zu Differenzierungen der Schulen, zu Wettbewerb, und damit zu weitreichendem Schutz der Minderheiten;

der Wettbewerb führt dazu, daß jede Schule für ihre Existenz selbst verantwortlich ist und dabei insbesondere auch am einzelnen Schüler interessiert ist.

Eine nähere Untersuchung der Tendenzen des Strukturplanes ergibt insgesamt, daß hier offensichtlich die meisten der dabei berührten sozialwissenschaftlichen Probleme entweder nicht genügend untersucht oder überhaupt noch nicht erkannt sind. Ohne daß mögliche Ordnungsalternativen für den Bildungsbereich, also auch die Form eines freien Schulwesens, überhaupt näher untersucht und als Grundlage für eine politische Meinungsbildung diskutiert werden, wird hier mit einer erstaunlichen Selbstsicherheit – das gilt ebenso auch für den Bildungsbericht der Bundesregierung – das Zentralverwaltungssystem als das einzig realisierbare vorgebracht. Sollte sich diese Tendenz durchsetzen, so ist möglicherweise auf Jahrzehnte hinaus eine Situation ähnlich den Wirtschaftsplänen des Ostens zu erwarten: stark absinkende Produktivität und Effektivität, und für die Behörden „eine unendliche Anzahl möglicher Ausreden dafür, warum der Plan gerade nicht funktioniert" (Behrens).

Anhand gegenwärtiger Erfahrungen in den Schulen könnte jedoch – wie mehrere Diskussionsteilnehmer übereinstimmend erklärten – parallel dazu damit gerechnet werden, daß Leistungsdruck und Berechtigungswesen allein nicht mehr ausreichen werden, die Schüler überhaupt zu Interesse und Mitarbeit zu bewegen. Falls den Pädagogen keine Möglichkeit gegeben würde, neue und eigene pädagogische Initiativen zu entfalten – wozu sie die volle pädagogische Autonomie brauchen – wird das System der zentralen Curricula und Berechtigungen durch Verweigerung der Beteiligten bald zusammenbrechen, an seine Stelle tritt dann die vollkommene Leistungslosigkeit.

Herbert Spies

*

Fragen zum Bodenrecht

Herr Professor Dr. Kühn, Leiter des Instituts für Städtebau und Landesplanung der Technischen Hochschule Aachen, führte mit dem Tagungspublikum ein lockeres Gespräch über die Zusammenhänge von Städtebau, Raumplanung und Bodenordnung.

Aus seinem großen Schatz praktischer Beispiele – großen Raumplanungsobjekten, Stadtkernsanierung und Bebauungsplanungen kleinerer Größenordnungen, die als Aufgaben das Institut für Städtebau und Landesplanung in Aachen in letzter Zeit beschäftigt haben – stellte Herr Professor Kühn sinnlose Konsequenzen dar, die das heutige Bodenrecht erzwingt, weil mit dem Boden starke Einkommensinteressen verbunden sind und planerische Konzepte sich diesen gegenüber nicht hinreichend durchsetzen können:

– In einer Kleinstadt muß ein Kaufhaus isoliert vom eigentlichen Geschäftsvier-

tel errichtet werden. Denn für das zum abgerundeten Geschäftsviertel gehörende Grundstück wird ein so hoher Preis verlangt, daß selbst ein kapitalkräftiges großes Kaufhausunternehmen das Grundstück nicht kauft.

– Hier kann eine Baulücke nicht geschlossen werden.
– Großräumige Planungen können sich nicht durchsetzen.

Ohne andere Vorschläge abzulehnen, setzt Herr Professor Kühn auf eine Reform des Bodenrechts nach schwedischem Vorbild. Insbesondere das Stockholmer Bodenmodell, wonach Grundstücke über längere Zeiträume als Erbpacht – oder Erbbaurecht vergeben werden, wird von ihm wie von manchen Kommunalpolitikern, z.B. von Dr. Vogel, Oberbürgermeister in München, bevorzugt. Die schlechten Erfahrungen, die insbesondere die Stadt Wolfsburg mit dem Erbbaurecht gemacht hat, lassen es jedoch fraglich erscheinen, ob dieses Modell die damit verbundenen Erwartungen erfüllen kann.

Herr Professor Kühn besitzt verschiedene Erfahrungen auf dem Gebiet der Bürgerinitiativen. Dort, wo sich Bürger gegen Planungswillkür und starke Planungsinteressen wehren wollten, hat er selbst – völlig unprofessoral – Bürgerinitiativen initiiert und mitorganisiert. Herr Professor Kühn ist nach seinen Erfahrungen der Ansicht, daß Bürgerinitiativen wesentlich wirksamer sein können, wenn Wissenschaftler ihr Fachwissen Bürgerinitiativen zur Verfügung stellen. – Bedauernd müßte er allerdings eingestehen, daß die meisten Bürgerinitiativen auf dem Gebiet der bodenordnenden Planung auch von Einkommensinteressen der betroffenen Grundstückseigentümer ausgelöst werden.

*

Zwei Ingenieure (*Günter Friedrich* und *Rainer Schröder*) und zwei Juristen (*Wiegand Kahl* und *Jobst v. Heynitz*) haben in München Probleme zur Reform des Bodenrechts von November 1970 bis 1971 diskutiert*. Das Ergebnis war ein Modell, das in dem Referat „Bodenordnung und Marktwirtschaft" in Grundzügen vorgestellt wurde und eine heftige Diskussion auslöste.

Nach den Vorstellungen der Autoren, in die bereits im Seminar erarbeitete Vorstellungen einflossen, ist ohne sinnvolle Bodenordnung eine öffentlich-rechtliche Planung nicht denkbar. Die Planung, besser deren Durchsetzung, scheitert heute jedoch zu oft an Einkommensinteressen der Grundstückseigentümer, so daß eine geordnete Planung eine Reform des Bodenrechts voraussetzt. Das Modell zur Reform des Bodenrechts sieht vor, daß der Grundstücksverkehr sich durch Kauf und Verkauf über einen Grundstücksmarkt abwickelt, der gegenüber dem heutigen Grundstücksmarkt ein Markt mit wesentlich mehr Wettbewerb ist.

Für alle Reformmodelle zur Reform des Bodenrechts, die die Einkommensinteressen neutralisieren wollen (z.B. die Einführung von Bodenwertsteuern oder die Einführung von kommunalen Erbpacht- oder Erbbaurechten), werfen die Frage der Bewertung von bebauten Grundbesitz auf. Dieses Problem stand im Mittelpunkt der Gruppenarbeit „Bodenordnung".

Das vorgestellte Modell soll in dieser Zeitschrift demnächst veröffentlicht werden.

Jobst v. Heynitz

*) Jobst v. Heynitz berichtete über das neue Modell.

„Kann das Schulwesen sich selbst verwalten? "

Bericht über den Vortrag von Dr. Paul-Ludwig Weinacht

Als mehrjähriger Mitarbeiter beim Deutschen Bildungsrat verfügt Dr. Weinacht über eine Fülle von Detailkenntnissen und Einsicht in Meinungsentwicklungen im Zusammenhang mit der Reform des deutschen Bildungswesens. Sein diesjähriger Vortrag während der Sommertagung des Seminars für freiheitliche Ordnung gab einen repräsentativen und differenzierten Überblick über den augenblicklichen Stand der Diskussion eines Themas, das äußerlich betrachtet als ein Nebenproblem der Bildungsreform erscheinen könnte, obwohl die Selbständigkeit und Unabhängigkeit der einzelnen Schulen von zentraler Bedeutung für die zukünftige Entwicklung unseres Bildungswesens sein könnten.

In einem kurzen einleitenden Rückblick stellte der Referent fest, daß die staatliche Schulaufsicht heutiger Prägung historisch sich entwickelt hat aus dem Bestreben, die kirchliche Vorherrschaft im Kulturleben auch auf dem Bereich des Bildungswesens zu überwinden. Heute, nachdem die Gefahr einer einseitigen kirchlichen Bevormundung des Bildungswesens im Bewußtsein einer breiteren Öffentlichkeit kaum noch vorhanden ist, mehren sich die Zeichen dafür, daß man auch der staatlichen Schulaufsicht überdrüssig zu werden beginnt. Gegenüber der kirchlichen Schule und der staatlichen Schule erscheint die schulische Schule mit moderner Selbstverwaltungsstruktur als „die ferne Ankündigung eines Ersatzes." Der weitere Verlauf des Vortrages brachte höchst interessante Konkretisierungen dieser Andeutung.

Das überkommene Schulwesen, das unter staatlicher Verwaltung steht, wurde charakterisiert „als eine Anstalt zur Vermittlung von Kenntnissen und Berechtigungen." Die Schule konnte sich weitgehend selektiv verhalten gegenüber den Schülern, und die Eltern galten als verantwortlich für die Erfüllung der jeweils geforderten Voraussetzungen. Der Lehrer genoß und genießt z. Zt. noch weitgehende pädagogische Freiheit trotz Weisungsgebundenheit aufgrund seines Beamtenstatus, und nur der Schüler, nicht aber auch die Schule, war Gegenstand von Prüfung und Kritik. Das Ordnungsprinzip dieser Schule war und ist teilweise noch heute das bürokratisch-hierarchische; ihr vorherrschender Geist war die Autorität.

Demgegenüber traten in den letzten Jahren eine Reihe neuer Faktoren hervor, die von grundlegender Bedeutung für die Forderung nach einer Erneuerung des deutschen Bildungswesens wurden. Aus der Motivationspsychologie kam die Einsicht, daß die Lernmotivation des Kindes nicht ausschließlich Sache der Eltern sein könne, sondern vor allem eine Aufgabe der Schule sei. Die Begabungs- und Lernpsychologie brachte ferner die Erkenntnis, daß Begabung nicht nur durch Vererbung bedingt ist, sondern in einem viel höherem Maße als ursprünglich angenommen durch die Umwelt des Kindes bestimmt wird. Von daher wachsen der Schule ganz neue Aufgaben zu. Gleichzeitig stellt die Curriculumforschung der Schule aber auch ganz neue Möglichkeiten individueller Förderung zur Verfügung. Bisher entwickelte sie eine umfassende Unterrichtstechnologie, von der die bisherigen Funktionen des Lehrers teilweise oder völlig übernommen werden können. Schließlich erkannte die Bildungssoziologie, daß die moderne Industriegesellschaft nicht mehr auskommt mit einem Bildungswesen, das nur Vorsorge trifft für die Erziehung und Ausbildung des Kindes und Jugendlichen, aber nicht annähernd Rechnung tragen kann den Bedürfnissen nach Weiterbildung und Umschulung im Erwachsenenalter. Im politischen Bereich unserer Gesellschaft ent-

stand dementsprechend die Forderung nach einer Reform des gesamten Bildungswesens, die „Bildung für alle" zum Ziel hat.

Als ein Beispiel für die vielen Vorschläge und Versuche in dieser Richtung wurde Milton Young genannt, nach dessen Ideen in den USA eine ganze Stadt umgewandelt wurde in eine Totalschule für die gesamte Bevölkerung. Banken und Industrieunternehmen dienen dort Lernzwekken, indem sie Interessierten praktischen Anschauungsunterricht ermöglichen. Das Verhältnis von Schüler und Lehrer richtet sich dort nicht nach erworbenen Berechtigungen: Wer etwas weiß oder kann ist ein Lehrer, auch wenn er auf anderen Gebieten noch Lernender ist. Maßgeblich ist nicht die bescheinigte, sondern die tatsächliche Kompetenz. Die Kritik macht geltend, daß es sich hier um eine unstrukturierte Lernmolluske handele, die verschiedene Probleme struktureller Art nicht gelöst habe, z.B. die Länge der Schulwege und die unterrichtsmäßige Trennung von Kindern und Erwachsenen.

Ist das bürokratische Anstaltsrezept veraltet? Das skizzierte Modell von Milton Young u.ä. stellen diese Frage zur Diskussion. Ältere Antworten darauf sind „der Rückzug auf den privaten Schulverein", eventuell sogar „die Flucht in die Landschulidylle." Reformerische Tendenzen seien auf diesem Wege ausgelagert und gesellschaftlich unschädlich gemacht. Man könnte dem Referenten hier die Frage stellen, ob nicht gerade dieser radikale Auszug aus dem staatlichen Schulwesen zur Verwirklichung ganz neuer Modelle geführt hat, die in dieser Konsequenz nicht möglich gewesen wären im Rahmen des staatlichen Bildungswesens, die aber gerade markante Anregungen für die Weiterentwicklung des Bildungswesens gegeben haben. Für die Gesamtschule und für die schulische Selbstverwaltung gibt es schon jahrzehntelange Erfahrungen im Bereich der Freien Schulen, um nur zwei besonders augenfällige Beispiele zu nennen. Darüberhinaus kann man dem privaten, d.i. dem staatlich nicht dirigierten Schulverein den Vo rzug geben gegenüber staatlicher Verwaltung des Bildungswesens, wenn man an die immensen Möglichkeiten denkt, die ein staatlich gesteuertes Bildungswesen dem Machtwillen institutionalisierter Herrschaftseliten bieten kann und geboten hat.

Die neuere Antwort auf die oben gestellte Frage, die das staatliche Schulwesen reformieren will im Sinne einer mehr oder weniger weitgehenden Dekonzentration und Mitbestimmung neuer Gruppen, erweist sich demgegenüber vor allem als die längst fällige Anwendung bereits vorhandener Erfahrungen auf das gesamte Bildungswesen. Wenn es sogar im Bildungsrat Bestrebungen gibt, die eine Verlagerung der Entscheidungskompetenz von oben nach unten befürworten, dann darf man darin wahrscheinlich ein unübersehbares Symptom dafür begrüßen, daß die seit Jahrzehnten anstehende Emanzipation des Bildungswesens von *jeder* außerschulischen Instanz Fortschritte macht. Z. Zt. gibt es ernsthafte Überlegungen, das Prinzip der bürokratischen Zentralverwaltung aufzugeben, und es zu ersetzen durch die Prinzipien der *Autonomie* für die einzelnen Schulen und der *Partizipation* am Entscheidungsprozeß seitens der tatsächlich Betroffenen. Lehrer/Schüler/Eltern-Kammern sollen bestimmte Kompetenzen im Rahmen ihrer eigenen Schule übernehmen. Im Falle der Verwirklichung eines solchen Programms wäre die Schule des Obrigkeitsstaates im Prinzip – endlich – überwunden.

Die Gretchenfrage stellt sich den Reformern bei der Kompetenzverteilung für die Curriculumrevision. Beläßt man es hier bei einer technokratisch-expertokratischen Zentralsteuerung, dann bleiben alle autonomen Kompetenzen auf anderen Bereichen nur Fragment. Sie haben dann nur mehr die Bedeutung einer Spielwiese für die zentral diktierten Lernziele und Unterrichtsmethoden, und lenken im übrigen davon ab, daß im Grunde die Gängelung der Schule von oben nur andere Formen

und Namen angenommen hat. – Im Gespräch sind z. Zt. auch Kompromißvorschläge zwischen dem Prinzip der bisherigen Zentralsteuerung und den Prinzipien der Autonomisierung und Partizipation. So geben die sog. ‚Halbcurricula" nur die schematisierten Lernziele an, überlassen jedoch u.a. die Wahl der Methoden und Lernschritte weitgehend der Entscheidung des Lehrers. Man hat es da mit einem System zu tun, das gegenüber den eigentlichen Curricula eine relative Ähnlichkeit mit dem bisherigen System der Lehrpläne aufweist. Praktisch würde das bedeuten, daß nur die Entscheidung über die allgemeinen Bildungsziele, über den Fächerkanon und über die Stundentafel in der Kompetenz des Staates verbleibt, während die konkreten Inhalte und Verfahren des Unterrichts der Entscheidung von Lehrerteams an den einzelnen Schulen anheimgestellt wird. Damit würde man die pädagogische Kompetenz und Verantwortung in hohem Maße tatsächlich denjenigen zuerkennen, die durch ihre tägliche Unterrichtspraxis die kürzeste und sensibelste Rückkopplung zur pädagogischen Wirklichkeit erleiden. Von einem wirklich freien Lehrer wäre man auch dann noch weit entfernt, denn der Staat und vor allem auch die Lehrerkonferenz verfügten noch immer über genügende Mittel, um unbequeme Neuerer und Neuerungen von vornherein kurzzuhalten und abzubremsen; trotzdem dürfte man in einer solchen Lösung schon den ersten zaghaften Schritt in die richtige Richtung sehen, durch den dem Reformwillen innerhalb der Lehrerschaft endlich eine größere institutionelle Bewegungsfreiheit gegeben wird. Das Prinzip der permanenten Selbstkorrektur und Selbstreform an den einzelnen Schulen würde durch eine solche Regelung zumindest teilweise realisierbar.

Zu diesem Punkt des Vortrages brachte die anschließende Diskussion eine Ergänzung, deren Bedeutsamkeit sich spätestens in der Praxis der sich selbst verwaltenden Schule erweisen wird: Wenn Curriculumrevision u.a. in den Kompetenzbereich der einzelnen Schule fällt, dann übernimmt das Lehrerkollegium einen wesentlichen Teil der Verantwortung für das Schicksal der Schule. Im Interesse der Arbeitsfähigkeit eines solchen Gremiums muß man deshalb die Frage stellen, ob die Zusammenstellung der Lehrerkollegien wie bisher dem Zufall und ministerieller Willkür überlassen bleiben darf, oder ob man dem Kollegium nicht auch das Recht auf freie Wahl der Mitarbeiter einräumen sollte. Bisher scheint man zu planen, dieses Recht nur in Bezug auf Aushilfskräfte einzuräumen. Tatsächlich aber hängt die Arbeitsfähigkeit in einem hohen Maße von der Kooperationsfähigkeit und -willigkeit aller Mitglieder eines solchen autonomen Kollegiums ab.

Es bleibt abzuwarten, ob solche Vorschläge sich durchsetzen können. Die Bestrebungen nach Autonomisierung und Partizipation scheinen im Bildungsrat selbst nicht unumstritten zu sein. Skeptiker mißtrauen der Fähigkeit der Schule zur Selbstverwaltung oder sehen die auch heute gegebene Gefahr der Politisierung oder auch des Sektierertums dann für akut an. Man könnte den damit referierten Ansichten entgegenhalten, daß die Schule erst dann in echtem Sinne die Schule einer pluralistischen Gesellschaft sein kann, wenn sie nicht einer Konzeption folgt, die eine augenblickliche Meinungsmajorität den Minderheiten aufzwingt, sondern wenn auch Minderheiten das Recht und die Möglichkeit einer eigenen Schule eingeräumt wird. – Die Kultusministerien und Schulbürokratien möchten verständlicherweise nicht auf die Möglichkeit der politischen Überwachung verzichten. Auch muß man die Gefahr sehen, daß der Rückzug des Staates als Machtfaktor aus der Pädagogik und als strukturierende Instanz aus der Organisation der Pädagogik zu einer Aufteilung der freiwerdenden Kompetenzen unter die nächstmächtigen gesellschaftlichen Gruppierungen führen könnte. Damit wäre weder dem Bildungswesen noch der Gesellschaft insgesamt gedient. Die eigentlich Betroffenen, Eltern, Schüler und Lehrer,

diejenigen also, die mit dem System leben müssen, hätten weiterhin keinen institutionalisierten Mitbestimmungsanspruch.

Die Diskussion brachte zu diesem Komplex den grundsätzlichen Gedanken, der Staat habe im Bereich des Bildungswesens eigentlich die Verpflichtung, Machtpositionen abzubauen und das Entstehen neuer Machtfaktoren zu verhindern. Dazu gehöre vor allen Dingen der Abbau der eigenen staatlichen Machtposition, sowie der Schutz des Bildungswesens vor wirtschaftlichen oder weltanschaulichen Machtansprüchen. Konkret bedeute das z.B. das Verbot von Schulgründungen und der Trägerschaft bestimmter gesellschaftlicher Gruppen, etwa der Kirchen oder der Gewerkschaften. Dagegen müsse es zulässig sein, wenn einzelne Bürger sich zum Zwecke einer Schulgründung zusammenschließen, selbst wenn diese Bürger mehrheitlich einer weltanschaulichen oder anderen Gemeinschaft angehören.

Der Vortragende nannte ein weiteres Argument gegen das Modell der autonomen Schule: Die Autonomisierung führe wahrscheinlich zu einer sehr weitgehenden Differenziertheit der Methoden, so daß nach absehbarer Zeit ein objektiver Vergleich schulischer Leistungen eines Schülers von einer Schule mit denen eines Schülers von einer anderen Schule sehr erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht werde. Besondere Dringlichkeit hatte die Forderung nach einer objektivierten Leistungsmessung bekommen im Zusammenhang mit der Einführung des Numerus Clausus an den deutschen Hochschulen, bei der vor allem die Noten des Reifezeugnisses zum Kriterium für die Zulassung zum Studium bestimmter Fächer gemacht wurden. Jetzt ergibt sich aus diesem an sich sekundären Bedürfnis der Hochschulen die Notwendigkeit, das Prüfungswesen der vorangehenden Stufe nach pädagogisch weniger relevanten Gesichtspunkten zu organisieren. Und ein ähnliches Abhängigkeitsverhältnis läßt sich voraussagen zwischen den Zulassungskriterien für bestimmte Richtungen der Sekundarstufe II und den Prüfungsanforderungen der Sekundarstufe I. Man hat es hier im Grunde mit einer der zahlreichen Schwächen des heute üblichen Berechtigungswesens zu tun, das die Zulassung zu bestimmten Ausbildungsgängen und Berufen abhängig macht davon, daß die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten auf allgemeingültig festgelegten Wegen erfolgt. So muß heute ein Studienbewerber seine Hochschulreife nicht etwa dadurch nachweisen, daß er im Rahmen einer hochschulinternen Eingangsprüfung die tatsächlich relevanten Kenntnisse und Fähigkeiten unter Beweis stellt; man verlangt vielmehr den Nachweis, daß diese Kenntnisse und Fähigkeiten durch den Besuch bestimmter Einrichtungen des ersten oder zweiten Bildungsweges erworben und vor allem durch eine erfolgreiche Abschlußprüfung unter Beweis gestellt worden sind. Ähnlich verhält es sich bei der Zulassung zu bestimmten Berufen; was zählt, sind nicht die tatsächlichen Leistungen, sondern die erworbenen Berechtigungen. Anscheinend fehlt jedoch in weiten Kreisen noch ein genügend ausgeprägtes Bewußtsein für die Problematik des Berechtigungswesens und für den hohen Preis der geistigen Uniformierung, den es uns tendenziell abverlangt. Dementsprechend steht heute nicht nur eine Beibehaltung, sondern sogar eine Perfektionierung des Berechtigungswesens zu erwarten.

Das Berechtigungswesen führt die Bildungsplaner in vermeidbare Sachzwänge. Einer dieser Sachzwänge ist die Objektivierbarkeit der Prüfungsleistungen, worauf oben auch hingewiesen wurde. Ein System autonomer Schulen würde höchstwahrscheinlich in einen gewissen Widerspruch geraten zu der Forderung nach allgemeingültigen Prüfungsnormen, wie sie etwa durch die Einführung eines Zentralabiturs in einigen Bundesländern verwirklicht wurde. Insofern darf man mit Interesse abwarten, ob die schematisierenden Sachzwänge des Berechtigungswesens oder die mehr individualisierenden Tendenzen,

die bei einer echten Autonomisierung der Schulen Spielraum bekämen, zu Prioritäten erhoben werden. Man kann nur hoffen, daß dabei die pädagogischen Wirkungen genügend beachtet werden, die im einen wie im anderen Falle vom System auf das Bewußtsein und Selbstverständnis der mit dem System leben Müssenden ausgeübt werden.

Detlef Böhm

Ankündigung

Seminar für freiheitliche Ordnung
der Wirtschaft, des Staates und der Kultur e. V.

---

28. Tagung

Für 1972 ist die Sommertagung des
Seminars für freiheitliche Ordnung
für die Zeit
vom 22. Juli bis 1. August
wieder in der Bauernschule
in Herrsching am Ammersee
vorgesehen.

Vorläufiges Thema:

Über die Notwendigkeit
einer Wertordnung
für die gesellschaftliche Entwicklung

Wirtschaftliche – oder kulturelle Expansion?

Bitte merken Sie sich den Termin jetzt schon vor und machen Sie auch Ihre Freunde auf die Tagung aufmerksam.

Die Mitarbeiter dieses Heftes:

Paul-Ludwig Weinacht, Dr. phil., von 1968–1970 wissenschaftlicher Assistent beim Deutschen Bildungsrat, anschließend wissenschaftlicher Assistent am Geschwister-Scholl-Institut für pol. Wissenschaft der Universität München (Lehrstuhl Prof. Dr. Hans Maier), Berufung an die Päd. Hochschule Freiburg als Dozent für pol. Wissenschaft. – 8059 Wifling Nr. 56

Wolfgang von Wartburg, Dr. phil., Gymnasium Aarau und a.o. Professor für Geschichte an der Universität Basel. – CH 5035 Unterfelden

Lothar Vogel, Dr. med., Schularzt, 79 Ulm, Römerstraße 97

Hans-Walter Erbe, Dr. phil., ehem. Direktor an einem Gymnasium in Göttingen, dann Leiter am Landschulheim am Solling bei Holzminden, daneben Lehrbeauftragter für Pädagogik an der Universität Göttingen, Vorsitzender der „Arbeitsgemeinschaft der anerkannten allgemeinenbildenden Privatschulen in Niedersachsen. – 78 Freiburg, Kapellenweg 18

Fritz Penserot, 657 Kirn/Nahe, Dhauner Straße 182

Matthias Trüper, stud. phil. (Erziehungswissenschaft), 8201 Altenbeuern am Inn

Hermann Bauer, Mathematiker und Physiker, Max-Planck-Institut für Strömungsforschung, 34 Göttingen

Heinz Hartmut Vogel, Dr. med., 7325 Eckwälden/Bad-Boll, Boslerweg

Eckhard Behrens, Assessor, Universitätsverwaltung Heidelberg, 6904 Ziegelhausen, Panoramaweg 7, Tel., 06221/59751

Herbert Spies, Dipl. Volkswirt, 56 Wuppertal-Elberfeld, Gartenstraße 12

Jobst v. Heynitz, Assessor, 8 München, Wilhelm-Kuhnert-Straße 22

Detlef Böhm, 463 Bochum-Langendreer, Grabelohstr. 203

Vorankündigung für Heft 94/I 1972

Heinz-Hartmut Vogel Über die Notwendigkeit einer Wertordnung im gesellschaftlichen Leben

Ernst Winkler Demokratie und Autonomie

Heinz-Peter Neumann Bürgerinitiative und Teilhabe im Staat

Eckhard Behrens Die Interdependenz von Autonomie, Wettbewerb und Mitbestimmung

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 Postsparkassenamt Wien

Nachdruck, auch auszugsweise mit Genehmigung des Herausgebers
Graphische Gestaltung: Fred Stolle, CH Zürich-Zollikerberg, Weiherweg 4
Herstellung: Anton Hain KG, Meisenheim/Glan