

1 S 20587 F

Fragen der Freiheit



Öffentliche
Verantwortung
und freie
Initiative

Heft 95 Mai 1972

Das eigentliche Studium
der Menschheit
ist der Mensch

Goethe

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 95

Mai 1972

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung durch Lothar Vogel

Postverlagsort: 65 Mainz

Inhaltsübersicht

Felix Messerschmid

Öffentliche Verantwortung und freie Initiative	
Pädagogische Perspektiven	3

Detlef Böhm

Muß der Staat das Hochschulmonopol haben? —	
Alternative zur Staatsuniversität	19

Harvard-University

Stellungnahme zum Problem der Unabhängigkeit	
der Universität von ihren Geldgebern	36

Paul L. Weinacht

These für eine nichtstaatliche Universität	37
--	----

Lothar Vogel

Der Mensch das autonome Wesen	41
---	----

Buchbesprechungen

Zu den Themen: Erziehung, Unterricht, Menschenbildung,	
Lehrer-Schüler-Verhältnis, Bildung und Gesellschaft	55

Berichte

Die Unternehmer Kooperation	60
---------------------------------------	----

Einladung zur 28. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom	
22. Juli bis 1. August 1972 in Herrsching/A.	61

Studiengemeinschaft für	
kulturelle und soziale Lebensordnung	66

Öffentliche Verantwortung und freie Initiative

– Pädagogische Perspektiven –

Felix Messerschmid

„Pädagogische Perspektiven“ – mit dieser Formulierung ist verlangt eine Darstellung übergreifender Sachverhalte und also der Verzicht auf das pädagogische Einzelne, selbst wenn es charakterisierende Bedeutung hat. Ich setze außerdem die von der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen herausgegebene, eben erschienene vorzügliche Publikation „Freie Schule“ insofern voraus, als ich Wiederholung des dort Dargestellten, soweit es geht, vermeide und mir das Recht zu den Perspektiven von meinem Sichtpunkt aus nehme. Da ich seit Jahrzehnten enge Beziehungen zum staatlichen wie zum freien Schulwesen in seinen verschiedenen Denominationen habe, hege ich die unziemliche Hoffnung, daß der Standort für meine Perspektiven nicht *nur* individuell gewählt ist und von dort aus also einiges Allgemeine sichtbar werden kann.

Für die Fragen, die uns hier zusammengeführt haben, ist es wohl nötig, den übergeordneten Sachverhalt anzudeuten, in dem sie stehen und von dem her sie bestimmt werden müssen. Dieser Sachverhalt ist die nun offenbare, kaum zu überschätzende Bedeutung der Schule in der hochindustrialisierten Gesellschaft, aber auch in einer staatlichen Ordnung dieser Gesellschaft, die nicht zwar zum juristisch definierten, aber zum sich faktisch herstellenden staatlichen Schulmonopol führen könnte und in der selbst die Unterscheidung von Ersatz- und Ergänzungsschulen bedeutungslos geworden ist.

Statt irgendeines für Schulfragen ja doch suspekten Pädagogen zitiere ich zur Bedeutung der Schule in dieser Epoche Adorno:

„Nicht zu vergessen ist freilich, daß der Schlüssel eingreifender Veränderung in der Gesellschaft und ihrem Verhältnis zur Schule liegt. Dabei ist jedoch die Schule nicht nur Objekt . . . Das Pathos der Schule heute, ihr moralischer Ernst ist, daß inmitten des Bestehenden nur sie, wenn sie sich dessen bewußt ist, unmittelbar auf die Entbarbarisierung der Menschheit hinzuarbeiten vermag . . . (Gegen Barbarei) anzugehen, ist, so wie die Welt im Augenblick aussieht, in der, zumindest temporär, keine weiter reichenden Möglichkeiten sichtbar sind, vor allem anderen an der Schule.“

Von Hentig sprach von der „unheimlich grundlegenden Rolle der Pädagogik“ als der „Entdeckung unseres Jahrhunderts.“ Die neueste Entdeckung von der Notwendigkeit der „Entschulung der Schule“ wird daran nichts ändern.

In den vergangenen Jahren ist diese Entdeckung bis in die Wirtschaft und in die Politik vorgedrungen. Ein Vorgang, grundsätzlich zu begrüßen; aber wir werden auf die daraus sich ergebende Übermacht der ökonomischen Interessen, der – im engeren Sinn – politischen Zielsetzungen und insgesamt eines rein funktionalistischen Denkens achten müssen, das vom Bedarf an höher qualifiziertem und wohlangepaßtem Nachwuchs in Gesellschaft und Politik geprägt ist.

Jedenfalls: das Gewicht der Pädagogik überhaupt, der Schulen aller Stufen und der Institutionen, Organisationen und Maßnahmen vorwiegend im Bereich von Schulung und Bildung weit in das Erwachsenenleben hinein ist unter den gesellschaftsbestimmenden Faktoren so stark geworden, daß behauptet werden kann, wir lebten in der Epoche der „Bildungsgesellschaft“ – was ein konstatierende, appellative und ironische Vokabel in einem ist.

Zugleich aber ändert sich die Generation der Heranwachsenden in einem umfassenden kollektiven Vorgang, der ganz ungeschieden Begleit- und Antiprozeß zu den Veränderungen der Gesellschaft insgesamt ist. Lebte Spranger noch – er wäre fasziniert davon. Ob er verstünde, ist freilich fraglich.

Die junge Generation in dieser dynamischen Gesellschaft kann also mit den Kategorien früherer statischer Gesellschaftsformen nicht mehr begriffen werden; ihre Erziehung wird sich sehr anders vollziehen müssen als vordem.

Die Spannung zwischen Anpassung und Widerstand gehört zu allen Zeiten zum Lebensbereich der Jugend. Sie ist heute so groß geworden, daß sich darüber Resignation, zum Teil schon Verzweiflung im gesamten Erziehungsbereich und unter vielen Beteiligten auszubreiten droht. Ein Hauptgrund für diese Krise ist die Tatsache, daß die Institutionen der Erziehung „den Umwälzungen nicht nachgekommen (sind), die in den letzten fünfzig Jahren den Zustand und das Bewußtsein der Gesellschaft und des Staates verändert haben; sie haben die Prägungen weithin festgehalten, die aus vergangenen geistigen, wirtschaftlichen und politischen Verfassungen stammen“ (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1954).

Diese Jugend entwickelt sich immer mehr zu einer eigenen sektorialen Größe in der Gesellschaft; sie ist dennoch keine einheitliche Gruppe in ihr. Vom angepaßten Sozialverhalten über kritisches gesellschaftsreformerisches Bewußtsein bis zur radikalen Ablehnung der Gesellschaft gibt es zahlreiche Variationen des Sozialverhaltens und bilden sich jugendliche Subkulturen aus, die mit solchem Grad der Negation und der Verbreitung früher kaum

denkbar waren. So wird die Generation der Heranwachsenden zunehmend zum Energiepotential gesellschaftlicher Veränderung, und dies weltweit und teilweise mit revolutionärer Motorik.

Dieser Vorgang darf nicht nur auf seine Negativitäten hin beurteilt werden. Er macht zum Beispiel deutlich, daß die Bedürfnisse der Jungen im Erziehungsbereich nicht genügend weit und tief erkannt worden sind; die Wirtschaftswerbung z.B. ist der Pädagogik weit überlegen; sie provoziert den Konsum mit Mitteln, die den Werbefachmann geradezu als „kommerziellen Seelsorger“ ausweisen. Die gesamte Jugendarbeit wird daraus zu lernen haben, in Anpassung und Widerstand, also auch für die Förderung der Gegenkräfte gegen Entpersonalisierung und totale Außenlenkung. Die Zukunftserwartungen und -befürchtungen der Jugend, ihre Gesellungsformen, ihre Moden, ihre im Gegensatz zur Erwachsenenkultur, wenn auch keineswegs ohne Unterstützung von Erwachsenen (z.B. H. Marcuse) entwickelten Gegenphilosopheme, ihr Staatsverständnis, ihr Verhältnis zur Sexualität, ihre Ablehnung eines geschichtsbestimmenden Daseinsverständnisses, jedenfalls ihre Geschichtsfremdheit, ihre steigende Indifferenz gegenüber der Kirche und damit für viele auch ihre Anfälligkeit gegenüber weltimmanenten Universaldeutungen – alles das stellt der Bildung wie der Erziehung Aufgaben, die bisher nur in Teilbereichen in den Blick gekommen sind.

Die Aufzählung von Sachverhalten, die für Bildung und Erziehung erhebliche Bedeutung gewonnen haben und die Reformen traditionaler Vorstellungen erzwingen, ist noch nicht zu Ende.

Die Technik, Voraussetzung der Industrialisierung, steigenden Lebensstandards und vermehrter Bildungsmöglichkeiten, ist bestimmend für die Forschung, das Lebensverständnis (Ablösung von Natur und Mythos), die wachsende Methodisierung des Daseins in allen Bereichen menschlicher Lebensführung und der sozialen und politischen Ordnung. Auch vordem als schlechthin gültig erachtete Überlieferungen verlieren ihre Überzeugungskraft und werden aufgegeben. Man hat die Technik nach der physischen und der sozio-kulturellen bereits als die dritte Natur des Menschen bezeichnet. Der gesamte pädagogische Bereich, sogar christliche Glaubensinterpretationen von früher sind davon stark betroffen; kompensierende Erwartungen auf das „Jenseits“, schon seit Karl Marx durch sozialutopische Vorstellungen geschwächt, werden durch die Erwartung der Machbarkeit von Allem und die totale Ausschöpfung und Indienststellung der Weltenergien für viele kraftlos.

Die Technisierung der Arbeit hat außerordentliche Veränderungen, aber jeweils ambivalenter Qualität zur Folge: sie befreit den Menschen weitgehend von den früheren Beschränkungen und Zwängen aus der Natur; aber sie unterwirft ihn zugleich einer neuen Abhängigkeit von den wissenschaftli-

chen, technischen und organisatorischen Apparaturen, die um so unentrinnbarer ist, also von ihnen das Überleben und das bessere Leben der ganzen Menschheit abhängt (Bevölkerungsexplosion).

Die Technisierung der Arbeit wird ermöglicht und begleitet durch einen Prozeß der Ermutigung und Förderung der intellektuellen Kräfte des Menschen und schafft größere Freiheitsräume für kreative Betätigungen; dieser Prozeß zur Wissenschaftsförmigkeit und Technisierung der Arbeit und der davon ausgehende erziehende Zwang zur Genauigkeit und Nüchternheit können aber auch zu einer einseitigen Intellektualisierung von Mensch und Dasein führen, in der z.B. die Bereiche des Fühlens, unentbehrlich für vollmenschliche Existenz, nicht mehr zählen. Es besteht die Gefahr, daß diese Unterentwicklung sich als falsche Emotionalität in den verschiedenen Formen Durchbruch in Räumen außerhalb der Arbeit verschafft, unter anderem in dem der Politik und der freien Zeit. Die Aufgaben, die sich aus diesen Entwicklungen auch für die Erziehung stellen, sind voll noch gar nicht erkannt.

Schließlich: der Staat verliert immer mehr von seinem Hoheitscharakter, er wird zur Handlungsspitze der Gesellschaft und zum Dienstleistungsbetrieb, jedenfalls im Verständnis vieler Bürger. Der geographisch und sozial mobil gewordene Bürger erfährt „Staat“ nicht mehr im festen Rahmen einer statischen Gesellschaftsordnung und darin als ein wie immer legitimes Prinzip gemeinsamen Daseins aus eigenem und ursprünglichem Recht. Da der Staat zugleich in den privaten Bereich des Bürgers immer mehr eingreift und diesen einengt, kommt der politischen Mitverantwortung und Mitbestimmung und also der freien Initiative und der politischen Bildung ein wachsendes Gewicht zu. Der Gefahr autoritärer oder gar totalitärer Entwicklungen wird nur durch die wachsende politische Reife des Bürgers begegnet werden können; eben damit aber auch der anderen, sich heute abzeichnenden Gefahr: der des hilflos den Gruppenantagonismen ausgelieferten Staates, letztlich also der notdürftig verdeckten Anarchie und der damit verbundenen Gefahr des Umschlags in unfreiheitliche Staatsformen.

Diese mehr angedeuteten als beschriebenen Sachverhalte sind mit Sicherheit Auswirkungen von Prozessen fundamentalerer Art, als wir sie hier darstellen können. Das wird u.a. deutlich darin, daß der in den Jahren der Gründung und Konsolidierung der Bundesrepublik vorhandene Fundamentalkonsens sich mehr und mehr auflösen droht und nur noch in ganz allgemeinen Verbalbekenntnissen besteht, aus abstrakten Prinzipien, die schwer in anerkannte Imperative verwandelt werden können und mehr Angst bekunden als Zuversicht.

An der Stelle des einst konstitutiven Fundamentalkonsenses ist aber keineswegs ein Vakuum festzustellen, sondern eine fast generelle Anerkennung anderer Art: der Priorität der funktionalen Effizienz, im pädagogischen Bereich also des Kennens und Könnens vor dem Sein, organisiert – zitiert nach G. Picht – „nach dem Modell riesiger Einkaufszentren mit Selbstbedienung“ oder mit dem früheren sprangerschen Bild: „des großen Verschiebebahnhofs“. Die technokratische Struktur der werdenden Welt schlägt auch im Bildungswesen durch; sie ist die allgemein anerkannte Basis. Zusätzliche Bildungsangebote, die das technokratisch Geforderte, vielleicht sogar Notwendige übersteigen, werden nicht grundsätzlich und rechtlich zurückgewiesen, aber als unerheblich an den Rand geschoben.

Technokratische Strukturen sind nur mit einem Höchstmaß von Verwaltung zu bilden und zu sichern. Max Horkheimer, gewiß kein ursprünglich Konservativer: „Die immanente Logik der Geschichte, wie ich sie heute verstehe, führt tatsächlich zur verwalteten Welt . . . Ich glaube, daß die Menschen dann in dieser verwalteten Welt ihre Kräfte nicht werden frei erhalten können, sondern sie werden sich an rationalistische Regeln anpassen, und sie werden diesen Regeln schließlich 'instinktiv' gehorchen. Die Menschen dieser zukünftigen Welt werden automatisch handeln: bei rotem Licht stehen, bei grün marschieren. Sie werden den Zeichen gehorchen . . . Ich meine . . . schon heute sagen zu können, daß die immanente Logik der gegenwärtigen historischen Entwicklung, soweit sie durch Katastrophen nicht unterbrochen wird, auf eine Aufhebung des freien Willens hinweist.“

Damit ist das Stichwort für einen Kongreß gemeinnütziger Schulen in freier Trägerschaft gefallen: die Freiheit und ihre Gefährdung.

1966 hat Gottfried Hausmann festgestellt, das einzige nicht rational durchorganisierte und sehr aufwendige Großsystem der heutigen Gesellschaft sei das Schulwesen; so seien wir „wahrscheinlich gezwungen“, zu einer „rationalen Betriebsorganisation des Großunternehmens Schule“ überzugehen. Der Strukturplan hat ihm rechtgegeben. Unsere Bildungsräte haben aus Analysen Folgerungen gezogen, gewissenhaft, genau, rational, sogar besonnen, und sind also nicht zu tadeln. Einige pädagogische Gehalte ihrer Empfehlungen setzen neue Maßstäbe für das gesamte Schulwesen, hinter die zurückzufallen die pichtische Bildungskatastrophe endgültig machen würde. Picht der Listige, fraglos der Hauptbewirker des Strukturplans, wenn auch nicht in seiner konkreten Gestalt, anerkennt die Epochalität dieses Planes und bezeichnet ihn zugleich als partiell reaktionär und als tödliche Gefahr für die Freien Schulen, übrigens nicht nur für sie. Der Vorgang ist ein Zeichen von außerordentlicher Bedeutung.

Worum geht es?

Ich sprach von der Minderung des Fundamentalkonsenses. Der Konsens konstituiert eine Gesellschaft und ihr staatliche Ordnung als demokratische und setzt die konsentischen Erziehungsziele für ihre Schule. Löst er sich auf, ist von allen Sozialkörpern der Erstbetroffene noch nicht der Staat, der die größere Schwerkraft und Verteidigungsfähigkeit besitzt, sondern zunächst die Schule, die Hochschulen immer einbezogen. Sie erweist sich heute als das empfindlichste Zeigerinstrument tiefengesellschaftlicher Prozesse und also als Politicum des ersten Ranges. An ihrer Verunsicherung von heute kann die Gefährdung der öffentlichen Ordnung abgelesen werden.

Das war nicht immer so. Machen wir uns das am Status des Lehrers klar.

Der Lehrer an der staatlichen Schule steht in einem genau umschriebenen, durch Gesetz geregelten und vielfältige Bestimmungen definierten Verhältnis zum Staat; er ist Beamter. Das nicht nur so, daß er in seiner Stellung durch den Staat gesichert, im übrigen, in der Schulstube aber frei wäre: er ist Unterrichtsbeamter. Es wird uns heute unbehaglich bei dieser Bezeichnung; das war aber nicht immer so. Solange der Staat als quasi transzendente, jedenfalls aber als sittliche Macht verstanden und empfunden wurde, nicht nur als politische Ordnung des öffentlichen Lebens, die als solche in dem Maße zu respektieren ist, als sie selbst sich an die in einem Grundgesetz niedergelegten oder aus dem Naturrecht hervorgehenden fundamentalen Prinzipien bindet; solange es also einen echten Staatsidealismus gab, gewann der Lehrer aus der Repräsentanz dieser Staatsidee ein hohes Ethos, und sein öffentliches Ansehen speiste sich wesentlich aus diesem Verhältnis zum Staat, für den er stand und der ihm seine – unangefochtene – Autorität lieh. Es gab gewiß Grade in diesem Verhältnis; es war im demokratischeren Südwesten Deutschlands anders temperiert als im preußischen Norden und Nordosten. Aber das war eine Frage der Akzente.

Dieses Verhältnis zum Staat gab dem Lehrer eine Sicherheit nicht nur als Stand, sondern auch für seine erzieherische und unterrichtliche Aufgabe, die für ihren Erfolg von größter Bedeutung war. Das wird erst jetzt klar, da diese Art Sicherheit völlig zerstört ist und auch ihre Reste, wo sie sich noch erhalten hatten, vollends zerbröckeln. Wie ist es zu erklären, daß die Gymnasiallehrer vor 50 Jahren, die oft menschlich so viel unzulänglicher waren, die geradezu eine karikaturistische Literatur hervorgebracht haben, die oft schrullig und kauzig waren, einen viel größeren Bildungserfolg hatten als der Studienrat von heute, auch wo er über ein großes Wissen in seinem Fach und in der Pädagogik verfügt und alle Künste der Methodik einsetzt? Darauf gibt es mehrere Antworten. Eine aber lautet: „Weil der Sinn der Höheren Schule völlig unbezweifelt war und weil die Lehrer selbst aus einer unbezweifelten

Sicherheit, aus dem selbstverständlichen Glauben an den Sinn ihrer Arbeit tätig waren, den die Schüler nicht anzuerkennen, sondern einfach anzunehmen hatten.“

Die Autorität einer als sinnvoll empfundenen Einrichtung garantierte den Erfolg. Diese Autorität hatte natürlich mehrere Wurzeln, der Sinn dieser Einrichtung gründete in gewachsenem Erdreich, in der Denkleistung von Jahrhunderten, in einer einigermaßen geschlossenen Gesellschaft und ihrer Kultur. Das alles aber stand in Einheit mit der staatlichen Ordnung, empfing Schutz und Begrenzung von ihr, diente ihr und wurde von ihr gehalten, auch wenn das Verhältnis nicht ganz ohne Spannungen war. Auf dem Boden des Staatsidealismus und im Bereich einer solchen Einheit war es eine konsequente, schwer anfechtbare, legitime Idee, die öffentliche Erziehung Unterrichtsbeamten zu übertragen.

Diese Grundlagen der Ordnung unseres öffentlichen Bildungs- und Erziehungswesens sind unterspült. Die Schulorganisation, das institutionelle Gefüge, das in dieser Zeit entstanden ist, steht noch; aber es muß auf andere Grundlagen gestellt werden. Der pluralistische Staat von heute ist zur monopolistischen Bestimmung der Erziehung und Bildung nicht legitimiert (was nicht heißt, daß ihm darin nicht noch eine bedeutende Funktion zukomme). Der Staat wird nicht mehr geglaubt, sondern höchstens als notwendige äußere Ordnung des gemeinsamen Lebens akzeptiert. Damit hat aber auch der Lehrer als Unterrichtsbeamter einen wesentlichen Teil seiner inneren Legitimation verloren; die Devaluation des Studienrats ist die Folge; die Kämpfe um eine stärkere, mitverantwortliche Beteiligung der Elternschaft und der Gesellschaft an der Profilierung des Schulwesens, die wachsende Bedeutung des Freien Schulwesens weisen in die Richtung, in der eine Lösung des institutionellen Problems gesucht wird. Erziehung und Bildung können nur geraten, wenn die Schule als Institution ein für die jungen Menschen überzeugendes, auf die exemplarischen Grundbezüge zurückgeführtes Modell der wirklichen Welt ist. Darüber hinaus auch Vorentwurf kommender, aufsteigender Ordnung. Unsere Schule heute ist weder das eine noch das andere. Sie war einst ein solches glaubwürdiges Modell. Daß sie es nicht mehr ist, ist wahrhaftig nicht Schuld ihrer Träger, die nicht schlechtere, in vielem eher bessere Lehrer sind als die früheren; der Wandel unseres Welt-, Geschichts- und Staatsverständnisses, der diese Unglaubwürdigkeit unserer Schule als Institution verursacht hat, hat sich über ihre Köpfe hinweg vollzogen. Sie teilen das Schicksal der Institution, für die sie stehen – mindestens insoweit sie die Zusammenhänge nicht erkennen und als Verteidiger einer vergangenen Schulordnung auftreten.

Schule als Veranstaltung der Kirche, Schule als Veranstaltung des Staates,

heute Schule als Veranstaltung der Gesellschaft — das sind, mit einigen Vereinfachungen, die Epochen der Schulgeschichte. Aber sehen wir uns vor: 1.) Daß „die Gesellschaft“ als ganze schon an sich freiheitlicheres Wesen habe als der (konstitutionelle) Staat, ist eine Illusion; sie ist in der Gesamtwirkung unduldsam, ideologiefähig, gegenüber dem Einzelwesen eher mißtrauisch bis gewalttätig, transzendenzverschlossen. 2.) Gesellschaft wird als Gesamt handlungsfähig nur über Delegierungen, also über Räteysteme, letztlich über den Staat; das ist der Grund für die Feststellung Pichs, daß, um die rationelle Betriebsorganisation des Großunternehmens Schule zu erreichen, der Strukturplan „unter sorgfältiger Vermeidung des Wortes „Staat“ den Staatsmonopolismus auf eine in Deutschland bisher noch nicht erreichte Spitze“ getrieben hat.

Auf diese Verhalte hinweisen, bedeutet nicht traditionalistischen Vorstellungen nachhängen, auch nicht nur zur Wachsamkeit auffordern, die ja doch allemal zuspätkommt, sondern von vorneherein in das neue Verständnis und in die Organisation des Schulwesens jene Regelungen, Sicherungen, Korrekturen, jene generelle Freiheit und Mannigfaltigkeit einbringen, die erst die Schule als einen Bereich öffentlicher Verantwortung und freier Initiative herstellen, die also unter den Verhältnissen des Strukturplans die Systemimmanenz durchbrechen, aber nicht nur als Ausnahme von der Regel, nicht nur in entgegenkommender Gewährung eines Subsidiaritätsverhältnisses, sondern in Gestalt eines gleichberechtigten „Antisystems“, mit allen Folgerungen, über die wohl Herr Vogel nachher sprechen wird.

Diese Forderung als eben ein Plaidoyer für die Freie Schule be- und abwerten, würde eine pädagogisch wie gesellschaftlich reaktionäre Haltung bekunden, und zwar — ich lege Gewicht darauf — bezogen auf das Gesamtschulwesen. Denn es ist heute doch so, daß alle wesentlichen pädagogischen Qualitäten, die, wenigstens dem Anspruch nach, für die Freien Schulen konstitutiv sind, dem Grundsatz nach auch für die staatlichen Schulen in einer demokratischen Ordnung gefordert werden müssen. Es gibt ja staatliche Schulen, in denen solche Qualitäten mehr zuhause sind als in allzu anpassungswilligen oder anpassungsgezwungenen und staatskonformen Freien Schulen; „Praxis, Stil und Atmosphäre einer Schule (sind) nicht in jedem Fall tatsächlich eine Konsequenz der ihr zugrundeliegenden Motive und Theorien und das Schulleben (kann) ‘besser’ sein als sein weltanschauliches Apriori“ (Bokelmann). Das gilt für die Freien wie für die staatlichen Schulen . . . Auf die trotzdem bestehenden und nicht nur zufälligen Unterschiede komme ich gleich zu sprechen.

Gehen wir an diese Frage mit folgender Überlegung heran. Was ist eine der gesellschaftlichen und die summative politische Aufgabe von Bildung und

Erziehung? Ich meine: die Erhaltung, Sicherung, Erweiterung, aber auch Entwicklung des demokratischen Konsenses, darin eingeschlossen das Verständlichmachen des Konfliktes und die Befähigung, ihn auf demokratische Weise auszutragen, also Konsens auf neuer Ebene wiederherzustellen, wo immer das möglich ist und der Konflikt nicht einfach ausgehalten und auf Handeln hin mehrheitlich entschieden werden muß. Konsens ist zu verstehen als die Übereinkunft über Grundhaltungen und Grundwerte, die von den gesellschaftlichen Gruppen und den politischen Partnern gegenseitig vorausgesetzt werden müssen, wenn demokratische freie Ordnung und demokratische Verfahrensweise gesichert sein sollen. Es geht also um die extrakonstitutionellen Grundlagen der politischen Ordnung. Einleuchtend und in geschichtlicher Erfahrung erhärtet ist, daß ein tragfähiger Konsens auch die Übereinkunft über anthropologische Grundverhalte und also sittliche Wertvorstellungen, in der Schule auch Werteinübung miteinschließen muß. Er reicht somit über die politischen Leitbilder weit hinaus, und eine Schule, die sich auf die kognitive Seite des Lernens beschränkt, ist eine defiziente Schule.

Nun ist die inhaltliche Bestimmung eines solchen agreement on fundamentals gemeinsamer Ordnung außerordentlich schwierig; der Versuch, die Übereinstimmung zu konkretisieren, stößt auf einen fast kontradiktorischen Widerspruch. Er entsteht daraus, daß für das demokratische Staatsdenken der politische Souverän, die Quelle der politischen Legitimität, die Gesellschaft als ganze ist, was heißt, daß eine demokratische Ordnung der Übereinstimmung in fundamentalen Fragen in besonderem Maße bedarf; ihre ständige Gefahr ist die Anarchie. Andererseits aber garantiert die demokratische Ordnung das größtmögliche Maß nicht nur an politischer, sondern auch an geistiger Freiheit; sie gibt den weltanschaulichen Verschiedenheiten und also Konflikten mit einigen Einschränkungen Freiheit und weist jede dirigistische Einmischung ab. Weltanschauungsmonopole – und das heißt immer auch Monopol der Bewußtseinsbildung über die pädagogischen und andragogischen Institutionen – sind Kennzeichen autoritärer und totalitärer Systeme.

Die zwingende Folgerung daraus: die Bewußtseins- und Konsensbildung ist der Gesellschaft selbst anvertraut. Der Schule kommt dafür als vorzüglichem Instrument der Sozialisation eine bedeutende Rolle zu; sie hat in der dissentischen Entwicklung der Gesellschaft, bei der fortschreitenden Minimalisierung des Konsenses, aber auch, auf die Dauer gesehen vielleicht noch mehr, durch „die immanente Logik der Geschichte“ in Richtung auf die verwaltete Welt einen bestürzenden Ernst erhalten. So ist verständlich und – unter Bedingungen allerdings – richtig, daß die staatliche Administration sich für ihren legitimen politischen Auftrag des pädagogischen Instruments der Schule versichert, von ihrem Vorbehalt der generellen Schulaufsicht ganz abgesehen.

Diese Hand auf der Schule lastet jedoch nicht leicht. Die staatliche Administration besteht nicht nur aus Menschen, die wie wir alle ihren Standort haben und sich redlich bemühen mögen, trotzdem Toleranz gegenüber Andersgläubigen zu üben, sondern auch aus Beamten, also Funktionären der Regierung, die ihrerseits dieses Mandat doch wohl aufgrund eines politischen, genauer parteipolitischen Programms erlangt hat. Das ist alles in bester Ordnung, aber nicht ohne Problematik für den pädagogischen Bereich. Warum?

Dieser Bereich gehört zu jenem ersten Paket von Grundgesetzartikeln, über die keine Regierung verfügen kann. Darüber ist man sicher theoretisch einig. Aber auch diese Artikel lassen sich konkret verschieden interpretieren — die Vorgänge z.B. in der Bund-Länder-Kommission und noch mehr um sie herum machen das deutlich; dabei geht es in dieser Kommission noch nicht einmal so sehr um pädagogisch fundamentale Fragen, sondern schlicht um bildungspolitische, die allerdings ins Fundamentale durchgezogen werden können. Jedenfalls: es muß Raum für andere Lösungen mit anderen Prioritätssetzungen als den staatlichen geben, mögen diese unter korrektester Beachtung der formalen demokratischen Regeln die Entscheidung bestimmt haben.

Diese Folgerung ist verfassungsrechtlich unbestreitbar und — fast — unbestritten. Aber in vollem Maß wirksam kann sie nur mit pädagogischer Begründung werden.

Dazu ist zunächst einmal personalisierend zu sagen, daß in Preußen wie anderswo die C.H. Becker als Kultusminister selten waren und sind; der administrative Apparat ist meist stärker als der vielleicht pädagogisch Neuem offene Minister, und vor allem: jener lebt länger. Das aber ist keine sekundäre, sondern eine Staat konstituierende Qualität: Staat ist angelegt auf die Dauer, auf das Allgemeine, auf Statik, auf Norm, auf das Gleiche und immer und überall Applizierbare; seine Maßnahmen tragen notwendig den Charakter des Reglements und der Absicherung; die Ausnahme macht äußerste Beschwer und darf keinesfalls die Regel werden; seine Exekutive ist Behörde, Apparat, Verwaltung. Das Stilmerkmal des Unpersönlichen ist bis hart an die Grenze des Unrechts gegenüber dem Individuum Kriterium staatlicher Rechtfchaffenheit. Wen das stört oder gar schockiert, ist staatspolitisch naiv und hat u.a. die NS-Zeit vergessen oder nicht mehr erlebt.

Von diesem staatlichen Wesen werden staatliche Schule und staatlicher Lehrer notwendigerweise mitgeprägt. Das ist oft untersucht und dargestellt worden und bekannt. Der Direktor der einzelnen Schule und ihre Lehrer befinden sich fast grundsätzlich in der Rolle des Balanceurs zwischen Staat und Pädagogik. Daran sind nicht die daraus entstehenden unvermeidlichen Konflikte bedauerlich, sondern eher die durchschnittliche tatsächliche Kon-

fliktlosigkeit als Zeichen der weitgehenden Adäquanz von Schulwesen und staatlicher Administration.

Dieser Sachverhalt ist trotz Strukturplan auch dem Deutschen Bildungsrat nicht unbekannt geblieben, weswegen sich eine Kommission nun mit der Frage befaßt, auf welche Weise diese Adäquanz mittels der Gewährung eines höheren Maßes pädagogisch zu begründender Autonomie für die einzelne Schule gemildert, humanisiert, pädagogisiert werden könnte, wie also das Übergewicht des Institutionellen in dem staatlichen Großunternehmen Schule über das Personale erträglich gemacht werden und die Erfordernisse einer Großverwaltung mit ihren sachlichen und politischen Zwängen, die staatliche Autorität, der Machtvollzug besser auf das deklarierte Ziel demokratischer Ordnung, nämlich den Dienst am Menschen, bezogen, wie also Schule und Lehrer von der Heteronomie ihres Bildungsauftrags in Was und Wie etwas entlastet werden könnten. Mehr wird in einem staatlich bestimmten Schulwesen nicht möglich sein.

Unter den eingangs beschriebenen Umständen ist aber jenes Mehr unerlässlich, das nach aller Erfahrung nur von der freien, von der voll pädagogisch motivierten, ungehemmten Initiative zu erwarten ist. Worin besteht dieses Mehr?

Das Wichtigste, wie mir scheint, ist Folgendes: Zur besten Tradition innerhalb der Sammelbezeichnung Freie Schule gehört die Erkenntnis, in sehr verschiedenen Graden verwirklicht, daß Erzogen- und Gebildetsein zum geringeren Teil intentional bewirkbares Ergebnis sind, daß die kognitive Leistung der Schule im Gesamt von Bildung und Erziehung jedenfalls kein isolierter Vorgang bleiben darf. Hinzutreten muß jene indirekte Erziehung, die zur Voraussetzung die Stiftung von Bedingungen hat für das, was außerhalb des gezielten direkten Bewirkenkönnens liegt und was geraten kann – oder nicht. Übrigens sind diese Bedingungen für sehr viele Schüler auch unerlässlich zur Entfaltung ihrer kognitiven Fähigkeiten. Solche Stiftung von Bedingungen kann sich nur in einem nach vielen Richtungen entfaltbaren und entfalteten Schulleben vollziehen, in dem der Initiative der Schüler, ihrer je altersgemäßen Mitverantwortung und Mitbestimmung innerhalb und außerhalb des Unterrichts, also dem Experiment, ebenso natürlich der Initiative der Lehrer, Eltern und Schulträger großer Raum gegeben ist, sehr viel größer, als das im staatlichen Schulwesen heute noch denkbar wäre, es sei denn als Ausnahme, die den normalen Schulen zwar Anregungen vermitteln, nicht aber ihre *raison d'être* der Staatsschule verändern kann. Diese *raison* äußert sich in der Auswahl und Akzentuierung der Sachgehalte, in den gesetzten Grenzen, im Bewußtsein von Lehrern und Schülern, im methodischen Stil.

„Stiftung von Bedingungen“ im gemeinten Sinn heißt, daß die Schule selbst ein gesellschaftliches Modell werden muß, und zwar der Gesellschaft, wie sie sich wandelt oder wandeln sollte: in Richtung auf Kooperation, Konkurrenz, den Abbau nicht mehr begründbarer, nicht notwendiger Herrschaft; keineswegs auf Entwicklung eines „pädagogischen Schonraums“, sondern auf Erkenntnis, Einübung und also Erfahrung dessen, daß die methodische Mühsal dieser unserer Welt der Preis für Wahrheits- und Wirklichkeitserkenntnis, Freiheitsgewinn und Selbstbestimmung, also für ein menschenwürdiges soziales und personales Dasein ist und daran kein Weg vorbeiführt.

In den 20er und den beginnenden 30er Jahren hat für das pädagogische Denken der Begriff der pädagogischen Vorwegnahme eine bedeutende Rolle gespielt. Durchgesetzt hat sich in der Wiederaufnahme der Diskussion nach 1945 die konservative Anschauung von Schule, nach welcher das mit diesem Begriff Gemeinte die Schule, der die Reproduktion des Bestehenden, möglicherweise mit einigen strukturalistischen Korrekturen, aufgetragen sei und natürlich auch ist – in kritischer Weise, überfordern würde. Inzwischen hat das Phänomen der stillen und offenen Schülerrebellion das Maß an Kritik offenbar gemacht, die im Bewußtsein der Schüler wirkt. Ich kann hier nicht Unsinn und Berechtigung darin untersuchen. Sicher scheint mir jedenfalls, daß der tiefste Grund dieser Kritik, nimmt man alles zusammen, darin zu suchen ist, daß die Zukunftsdimension als Prinzip der Erziehung, also das antizipierende, das Bestehende transzendierende, auf Zukunft bezogene Wesen der Erziehung vernachlässigt und die rezeptive, assimilierende Aufgabe vereinseitigt worden ist.

Angesichts der geschehenden Veränderungen und ihrer Schnelligkeit muß für die Stiftung der Bedingungen, von der ich gesprochen habe, dieser Begriff der pädagogischen Vorwegnahme, des pädagogischen Vorgriffs neu bedacht werden. Das kann nur geschehen in reflektierter und gelebter Kommunikation mit den Schülern, denn diese sind ja doch älter als die Lehrer – um eine Generation; anders ist der Abbruch der Kommunikation zu befürchten, den wir im vergangenen Jahr in Gestalt der schlichten staatlichen, manchmal auch der pädagogischen Autoritätsdurchsetzung und also der dezisionistischen Verkürzung der intellektuellen und moralischen Freiheit da und dort bereits erlebt haben. Modelle für solche Kommunikation sind in Schulen aus der Tradition der Landerziehungsheime, aber nicht nur aus dieser, bereits entwickelt und im Gang. Wie verletzlich sie sind und welches Maß von furchtloser pädagogischer Initiative und Freiheit sie brauchen, auch dafür liegen Erfahrungen vor. Für die Freien Schulen insgesamt steht hier eine Herausforderung in ihr Gehäuse, in deren Bewältigung sie ihre unmittelbare öffentliche Verantwortung erweisen müssen, zu der sie aber die Voraussetzungen aus ihrer Geschichte, ihrem Status, ihrer Flexibilität und ihrem Selbstverständnis mitbringen; sie müssen sie neu mobilisieren. Da und dort

heißt das aber, daß auch sie ihre allzu große Angepaßtheit an sich selbst überwinden müssen.

Die unmittelbare öffentliche Verantwortung der Freien Schule, von der ich sprach, besteht also darin, daß sie modifizierbare und möglicherweise übertragbare Modelle schafft, möglicherweise übertragbare, aber nicht unbedingt auf Übertragbarkeit hin entworfen. Die Modellfunktion von einzelnen und kleinen Schulen ist zwar in Frage gestellt worden; Wolfgang Edelstein weist jedoch mit Recht darauf hin, daß „in der neueren Forschung im Rahmen der Bildungsforschung eher der umgekehrte Fall sich durchzusetzen (scheint): daß die Produktivität des intensiven Einzelmodells größer ist als die extensiven, aber kleinen Änderungen im Gesamtschulsystem“. Eine sehr alte pädagogische Erfahrung übrigens, für uns nicht überraschend.

Ich lasse die älteren Formen der mittelbar öffentlichen Funktion der Freien Schule, also z.B. der kompensatorischen Familienerziehung und andere, beiseite, nicht, weil diese Funktionen als subsidiär zur staatlichen Schule nur privaten, nicht öffentlichen Charakter hätten, sondern weil sie bekannt und anerkannt sind. Eine öffentliche Funktion nimmt nach allem Gesagten jede gemeinnützige Schule in freier Trägerschaft wahr; das staatliche Schulwesen ist zwar der größte, aber dennoch nur ein Teil des gesamten Schulwesens einer demokratischen Gesellschaft und hat keinen schlechthin exemplarischen Charakter.

Zur unmittelbar öffentlichen Verantwortung der Freien Schule gehören alle pädagogischen Aufgaben, die sie infolge ihrer größeren Flexibilität entwickelnd und erprobend leichter wahrnehmen kann als staatliche Schulen. Von einigen muß nun noch gesprochen werden.

Curriculumforschung und Curriculumentwicklung beginnen – wie alle Schulreform langsam in Germanien – wichtige Instrumente der Bildungsreform zu werden. Dafür ist die Erkenntnis wirksam, daß in einer Zeit epochaler Veränderung sowohl der Vorgang der Einweltlichung, der Aneignung von Welt und der Orientierung darin, also das Lernen selbst, wie die Medien dieses Vorgangs, also die Lernfelder, wie die Lernziele und die mit ihnen zu formulierenden Qualifikationen in genauer epochaler Entsprechung verändert werden müssen, soll die Schule nicht der Unwirklichkeit und Unwirksamkeit anheimgegeben werden. Auch die Fächer, selbst die sog. exakten Disziplinen, werden wieder offen und verlieren ihre einst von der Universität bezogene Präzision. Aber Curriculumforschung ist big science und Curriculumrevision eine Aufgabe, die nicht mehr wie seit 1945 von nebenamtlichen Kommissionen durch Anpassung und Modernisierung traditionaler Vorstellungen und Ordnungen erfüllt werden kann. Nimmt man die wachsenden

Tendenzen hinzu, die sich in Schulfunk- und Fernsehprogrammen, in den programmierten Unterrichtsmitteln insgesamt, also in der Objektivierung von wenigstens Elementen des Unterrichts und ihrer Lösung von der Person des Lehrers und von der unmittelbaren, personal bestimmten Unterrichtssituation kundtun, so wird klar, daß mit alledem eine Zentralisierung des Unterrichtswesens, eine Vereinheitlichung der Gegenstände, der Methoden, der darin manifesten Ziele heraufziehen, die den Unterricht selbst zu einem Industrieprodukt zu machen vermöchten, das in Zentralen entwickelt und von ihnen verbreitet wird. Auf diese Weise wird der Unterricht teilweise entpersonalisiert und wird die so wichtige und fruchtbare pädagogische Konkurrenz zurückgestuft. In alledem stecken auch Möglichkeiten des Fortschritts, der Überwindung von Unzulänglichkeiten und Mittelmäßigkeit, gewiß; aber ebenso kann ein neuer Bereich von Herrschaft entstehen, der umso gefährlicher ist, als diese Herrschaft eine Pädagogarchie vermeintlich unherrschaftlichen und legalen Aussehens darstellt. Begegnet werden kann ihr nur mit konkurrierenden pädagogischen Systemen. Was das für die öffentliche, ja schlicht politische Verantwortung der Freien Schule bedeutet, ist allen so pädagogisch wie politisch Denkenden klar. Im übrigen möchte ich den Plural „konkurrierende pädagogische Systeme“ unterstreichen, denn die Freien Schulen sind ja doch selbst alles andere als ein uniformes System. Ihre Verschiedenheit unter sich ist unter diesem Gesichtspunkt ein politisches und pädagogisches Positivum, das die Glaubwürdigkeit der politischen Verantwortung freier pädagogischer Initiative ganz wesentlich erhöht. Sie allein schon verbietet die vordemokratische Gleichsetzung von Staat und Gesellschaft und das Verständnis der Freien Schule als privater Ausnahmeschule.

Zwei Dinge müssen dem eben Vorgetragenen hinzugefügt werden. Einmal, daß dieses Aufgabenfeld eine kollektive Anstrengung je der einzelnen Organisation und der Gesamtorganisation der Freien Schulen von außerordentlicher Art bedeutet; sie sollte ungesäumt in Angriff genommen werden.

Zweitens: die Freie Schule verfügt – könnte verfügen – über eine vorzügliche Bedingung für das Gelingen der kollektiv zu leistenden, wissenschaftlich zu kontrollierende Aufgabe: die permanente, alltägliche Curriculumreform, an der in einzelnen Schulen Schüler, Lehrer und Eltern innerhalb von pädagogischen Modellen arbeiten und deren Erfahrungen als Voraussetzung wie Vorbereitung umfassenderer Pläne dienen müssen. Diese Arbeit vor Ort, bestehend in der ständigen gemeinsamen Reflexion und Kritik des Unterrichts, ist für die Curriculum-Reform unentbehrlich. Sie mußte an jeder Freien Schule selbstverständlich werden, als ihr signum insigne, in dem sich die demokratisch wie pädagogisch an den oberen Stufen nötige „Entschulung der Schule“ vollzieht in Richtung auf eine nicht nur geplante, sondern selbst

planende Institution; eine hohe Forderung für Lehrer wie Schüler zu gegenseitiger Achtung und Nachsicht wie zu gesteigerter Leistung, vom Unterrichtsstil bis zum Zeugniswesen.

Ein Weiteres darf hier nicht ungesagt bleiben:

Wie jetzt deutlich geworden ist, kommt dem Bildungswesen die spezifische Aufgabe der Erziehung mehr und mehr aus dem Blick. Es weicht vor ihr in einen unverbindlichen Neutralismus aus, streicht alles Kontroverse und läßt neben der – gesteigerten – Information nur eine moralische Subtraktion ohne formende Kraft übrig. Das geschieht unter dem Leitwort Toleranz. Aber diese Toleranz wird immer mehr als bloße Indifferenz verstanden. Die Folge sind Skepsis gegenüber jeder eindeutigen, gar letzten Position und die Unfähigkeit, die Sinnfrage des Daseins, die für eine menschlich geordnete Welt konstitutiv ist, überhaupt noch zu stellen. Die Gegentendenz gegen diese Unfähigkeit und Unbestimmtheit hat sich längst formiert und ist bereits in die Lehrerbildung und die Schule durchgestoßen; auch dort haben mit der Polemik gegen die „repressive Toleranz“ prophetisch-ideologische Gruppen ihre Anhängerschaft, die eine bestimmte Deutung des Daseins und der politischen Ordnung für verbindlich erklären, sie mit allen das persönliche Gewissen, die wissenschaftliche und die pädagogische Verantwortung zerstörenden Konsequenzen durchsetzen und in den Institutionen der Erziehung und der Bildung einen weltanschaulich geschlossenen Raum herstellen wollen, der nach solchen Meinungen unentbehrliche Vorbedingung erziehlicher Wirksamkeit ist. Gegenüber diesen Tendenzen werden alle nicht absolutistischen Gruppen der Gesellschaft zusammen dafür eintreten müssen, daß der mit der Bundesrepublik nach den Erfahrungen der Diktatur unternommene Versuch der Neuordnung unseres gemeinsamen Daseins auf einigen „idées incontestables“, auf sittlichen und politischen Grundüberzeugungen, beruht; daß diese Neuordnung gerade in Zeiten epochaler Wandlungen darauf angewiesen bleibt, daß das Erziehungs- und Bildungswesen auf einen gemeinsamen Bestand an Erkenntnis und Gesittung, an Normen und Werten verpflichtet ist, je mehr er sich mindert, desto stärker, und daß die Schwierigkeit der in der differenzierenden Darbietung dieses Bestandes auftretenden Verschiedenheit der Interpretation mit den daraus sich ergebenden kritischen Positionen als zu bewältigende Aufgabe, nicht als Begründung von unkooperativer Trennung oder von Machtübernahmen verstanden wird.

Öffentliche Verantwortung aus freier Initiative würde verfälscht werden, letztlich unwirksam und wertlos, wenn sie gebunden würde an die Forderung allgemeiner Relativierung von fundamentalen, gruppenbegründenden Positionen. In einer so verstandenen Öffentlichkeit sind Geist und Sinn nicht mehr gefragt; der dialektische Umschlag des damit eingeleiteten Prozesses in

die Erziehungsdiktatur und den politischen Totalismus steht dann vor der Tür. Diese Erkenntnis, diese geschichtliche Erfahrung scheinen mir das eigentlich Verbindende zu sein für eine Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen, diesen Kongreß und für den damit bekundeten pädagogischen Grundkonsens, der geprägt ist von passiver und aktiver, empfangender und gebender, gelebter und gelehrter Toleranz, der ständig zu erhellende und zu ertragende konfliktreiche Spannung ist, nicht fauler Ausgleich. In solchem Sinne also pädagogische Reproduktion unserer Gesellschaft, die jedoch den aufgeklärten, aufklärenden, veränderungswilligen Mut zu sich selbst und die pädagogisch-politische Grundtugend, nämlich die Hoffnung, bewahrt und aktiviert. Diese Hoffnung hat zum Grund, daß in der freien, Initiativen offenen pädagogischen Kommunikation zwischen Konsens und Konflikt das bloße pluralistische Nebeneinander im Ansatz immer schon überwunden ist und ein solidarischer Weg zu besserer menschlicher Ordnung geöffnet wird, noch nicht durch Veränderung der Gesellschaft selbst, die nicht Aufgabe der Schule sein kann, aber durch Veränderung des Bewußtseins aller in der Schule Betroffenen, von denen die Schüler in einigen Jahren die Verantwortung für die Gesellschaft übernehmen werden.

Einführungsvortrag, gehalten anläßlich des ersten Kongresses der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen vom 1. bis 3. Oktober 1971 in Frankfurt/M.

Der gesamte Kongreßbericht erscheint beim Klett-Verlag, Stuttgart.

Abdruck erfolgte mit freundlicher Genehmigung des Verfassers und des Klett-Verlags.

Muß der Staat das Hochschulmonopol haben? *

Alternative zur Staatsuniversität

Von Detlef Böhm

Wer in der Bundesrepublik der 70er Jahre den Vorschlag macht, die gegenwärtige Krise der Universitäten auf unkonventionelle Weise zu lösen, nämlich durch den Versuch einer Stiftungsuniversität, der kann von vornherein auf das Mißverständnis der meisten einflußreichen Gruppen in unserer Gesellschaft rechnen. Wer eine solche Universität gründen will, muß sich mit solchen Mißverständnissen auseinandersetzen.

Der schwerwiegendste Einwand von vielen Seiten dürfte darin liegen, daß eine nicht direkt vom Staat finanzierte Universität sich zwangsläufig in die Abhängigkeit von privaten Geldgebern begeben würde. Damit könnte sich die Universität zu einem Machtinstrument in den Händen einer Kapital-Elite entwickeln, die mit der größtmöglichen Effizienz den Bedarf an hochqualifizierten Nachwuchskräften im Wirtschaftsleben deckt und gleichzeitig nicht-systemkonforme Elemente aus dem akademischen ‚Produktionsprozeß‘ durch ein wirksames Instrumentarium ausscheidet.

Von anderer Seite befürchtet man, daß eine Stiftungsuniversität die bisher beamtete und staatlich gestützte Hochschullehrerschaft dem studentischen Pöbel noch schutzloser ausliefert, indem nicht nur Lehre und Forschung beeinträchtigt, sondern eventuell sogar die akademische Existenz des einzelnen Professors durch studentischen Druck vorzeitig beendet wird. Darüber hinaus könnte die Trennung von beamtenrechtlichem Staatsdienerverhältnis und akademischem Lehramt mangelnde soziale Sicherung der Hochschullehrerschaft im Gefolge haben. Der Schutz des einzelnen Hoch-

* Bericht über das wissenschaftliche Kolloquium des Seminars für freiheitliche Ordnung vom 1. bis 3. Januar 1972 in Eckwälden/Bad Boll

schullehrers vor ‚privatkapitalistischer Ausbeutung‘ könnte möglicherweise entfallen.

Die Ausschaltung des Staates als Machtfaktor im Hochschulbereich könnte die Möglichkeit nach sich ziehen, daß der so entstehende Freiraum durch den Einfluß von Kirchen, Gewerkschaften und ähnlichen sozialen Mächten alsbald wieder ausgefüllt wird. Gelänge es dagegen, den Einfluß außeruniversitärer Instanzen auf irgendeine Weise auszuschalten, dann würden möglicherweise die ständigen Gruppierungen innerhalb der Universität sich gegenseitig blockieren, so daß keine Möglichkeit zur permanenten Selbstreform bestünde und die Universität nach kurzer Zeit einer umfassenden Stagnation anheimfiele. Gelänge es dagegen einer Gruppe, die anderen zu majorisieren, dann hätte dies entweder die Restauration einer Privilegienstruktur oder aber die völlige Anarchisierung zur Folge, in der echte Wissenschaftlichkeit verwechselt wird mit argumentativer Bereicherung einer Propaganda für dogmatische Zielschablonen.

Für die studentische Seite müßte man außerordentlich hohe Studiengebühren befürchten, wie sie z. B. an amerikanischen Universitäten üblich sind; und darüber hinaus läge die Versuchung nahe, die Leistungsfähigkeit der Stiftungsuniversität auf dem Wege der Verschulung und des starken Leistungsdruckes zu suchen. Schließlich bleibt die akademische Effektivität auf die Dauer nicht ohne Einfluß auf den Spendenzufluß.

Weitere Befürchtungen richten sich auf die Möglichkeit, geheime Auftragsforschung noch besser durchführen zu können, wenn eventuell der Öffentlichkeitscharakter der Forschung verlorenggeht. — Ferner bringt die Stiftungsuniversität u. U. die Bevorzugung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen. Die Absolventen einer solchen Universität könnten sich als Mitglieder einer neuen Elite begreifen, die sich gegenseitig in die führenden Positionen der Gesellschaft hineinheben; und die Abschlußexamina könnten zu einem Markenartikel werden, der die Abschlußzeugnisse anderer Universitäten disqualifiziert.

Der Mißverständnisse und Gefahren sind viele, welche die Existenz einer Stiftungsuniversität von vielen Seiten her als unerwünscht

erscheinen lassen. Der Exponent eines solchen Vorschlages setzt sich der Gefahr aus, von jeder gesellschaftlichen Gruppierung als Parteigänger des jeweiligen politischen Gegners gebrandmarkt zu werden. Selbst wenn es ihm gelänge, die bezeichneten Gefahren durch institutionelle Regelungen zu entschärfen, würde es ihm sicherlich schwerfallen, das tief eingewurzelte Mißtrauen gegen jede Art von scheinbar unkontrollierbaren Freiräumen zu überwinden. Für den Planer sind solche Freiräume Planungsrisiken und potentielle Quellen von Funktionsstörungen; und der Sozialist bekämpft freiheitliche Institutionen z. T. entgegen seinen eigentlichen Absichten, denn er glaubt unerschütterlich an das dialektische Verhältnis von Freiheit und Gerechtigkeit. Im Zweifelsfall entscheidet er sich immer noch für die Gleichheit.

Die Lebensbedingungen einer Stiftungsuniversität

Dem gegenüber muß eines deutlich gemacht werden: Keine gesellschaftliche Einzelgruppierung, sei sie nun weltanschaulich bzw. ideologisch, oder politisch oder in den Besitzverhältnissen begründet, dürfte eigentlich über die institutionelle Möglichkeit verfügen, ihre Sonderinteressen zum allgemeingültigen Willen der Gesellschaft zu erklären. In dem Augenblick, in dem es nicht mehr möglich ist, die Intentionen und Ansichten von einzelnen und Gruppen durch konkurrierende Ideen in Frage zu stellen und gegebenenfalls zu überwinden, in dem Augenblick wird der gesellschaftliche Pluralismus in den Untergrund verdrängt und es beginnt die Diktatur. Man mag der begründbaren Auffassung sein, daß eine bestehende Machtmonopolisierung nur durch eine zeitlich befristete Gegendiktatur zu überwinden ist. Man nimmt dann eine Periode der Unmenschlichkeit mit all ihren Risiken in Kauf, um damit das eigentliche Ziel zu erreichen: den *freien Wettbewerb der Ideen*. Während dieser Periode verzichtet man dann allerdings auf den Grundsatz des Pluralismus, der eine der wesentlichsten Errungenschaften der modernen Gesellschaftsentwicklung darstellt. Niemand vermag, im Namen der Gesellschaft zu sprechen, weil nie-

mand in der Lage ist, deren Auffassung gültig zu definieren. Niemand darf deshalb die staatlichen Möglichkeiten als Mittel zur allgemein verbindlichen Verwirklichung der eigenen Ideen usurpieren, weil dadurch sämtliche anderen Gruppierungen und Individuen majorisiert und in ihren Lebensbedingungen beeinträchtigt werden.*

Diese Überlegungen gelten auf besonders einleuchtende Weise für den wissenschaftlichen Fortschritt. Wo es einer wissenschaftlichen Schule gelingt, die eigenen Methoden und Überzeugungen durch institutionelle Mittel in den Rang der Allgemeingültigkeit zu erheben, können konkurrierende Schulen nicht zum Zuge kommen, und der freie Wettbewerb der Methoden und Ideen ist empfindlich gestört. Sei es, daß den Vertretern anderer Schulen der Zugang zu Lehr- und Forschungsstätten verwehrt wird, daß ihre Methoden und Ergebnisse von den Vertretern etablierter Schulen einfach ignoriert werden, oder daß man sie gar mit Berufsverbot belegt: Der Leidtragende ist in jedem Fall die Wissenschaft.

Eine Stiftungsuniversität muß deshalb von vornherein institutionelle und andere Absicherungen dagegen treffen, daß sie nach absehbarer Zeit von den Vertretern einer einzigen wissenschaftlichen Richtung usurpiert wird. Vielmehr ist bereits in ihrer Verfassung zu verankern, daß sie Vertretern aller Schulen, auch denen, die neu oder noch nicht etabliert sind, Lehr- und Forschungsmöglichkeiten anbietet, solange sie genügend Schüler finden. Zeitlich befristete Lehr- und Forschungsaufträge wären sicherlich ein gangbarer Weg zu diesem Ziel.

Ebenfalls müßte jedoch verhindert werden, daß der Ort der Wissenschaft zum Schauplatz politischer Auseinandersetzungen wird. Damit ist nichts gesagt gegen die wissenschaftliche Beschäftigung mit politischen Gegenständen. Ganz im Gegenteil muß man darin sogar eine wesentliche Aufgabe der Stiftungshochschule sehen. Diese Beschäftigung darf jedoch nicht ferngesteuert sein von irgendeiner Partei- oder Gewerkschaftszentrale, von bischöflichen Generalvikariaten, von Arbeitgebervereinigungen oder anderen außeruniversitären Instanzen. Würde man, nach dem Beispiel der Rundfunkräte,

*) Vergl.: Hans Buchheim, „Auf dem Weg zum monopolisierten Gemeinwohl“, „Fragen der Freiheit“ Nr. 94/1972.

die Stiftungsuniversität der Kontrolle eines Hochschulrates unterstellen, in dem die einflußreichsten gesellschaftlichen Gruppierungen repräsentiert sind, dann hieße das, wissenschaftsfremden Instanzen einen Einfluß auf die zentralen Funktionen der Hochschule einzuräumen. Vielleicht ließe sich auf diese Weise der Mißbrauch wissenschaftlicher Einrichtungen zu Zwecken politischer Propaganda tatsächlich verhindern, etwa nach dem Grundsatz: Eine Krähe hackt der anderen kein Auge aus. Sicherlich wäre aber das eigentliche Anliegen der Hochschule: die tabufreie Wissenschaftlichkeit, in ständiger Gefahr, durch wissenschaftsfremde Einflüsse beeinträchtigt zu werden. Es muß also darauf ankommen, diese Beeinträchtigungen von vornherein auszuschalten.

Sämtliche Entscheidungen im Hochschulbereich sollten wissenschafts- und hochschulpädagogisch orientiert sein. Sämtliche Entscheidungskompetenzen müssen deshalb inneruniversitären Instanzen überlassen bleiben, während gleichzeitig der Einfluß potenter Geldgeber so weit wie nur irgend möglich ausgeschaltet wird (Eine Möglichkeit dazu wird im Abschnitt über die Finanzierung skizziert).

Die Notwendigkeit einer Alternativuniversität gegenüber der Praxis einer typischen deutschen Universität bedarf heute keiner Erörterung. Sowohl die an der Universität konstitutiv beteiligten Gruppen als auch eine breite außeruniversitäre Öffentlichkeit stehen der gegenwärtigen Form und Praxis der Hochschulen teilweise kritisch oder sogar ablehnend gegenüber. Nirgends findet sich bisher das Modell einer Hochschule, welche die Bedürfnisse strenger Wissenschaftsgesinnung vereint mit den Bedürfnissen der Gesellschaft, ohne dabei zum Funktionselement einzelner gesellschaftlicher Gruppierungen zu werden. Vielfach zeigt sich eine weitere Verschulung der Universitäten, ohne daß eine Ersatzmöglichkeit entwickelt wird, wo grundsätzliche Innovationen der Gesellschaft und ihrer Einzelgliederungen theoretisch vorgedacht werden. Verschulung ohne gleichzeitige Alternative bewirkt die bloße Wiederholung bestehender Verhältnisse und gleichzeitig den Verlust der Möglichkeit zur permanenten Selbstreform der Gesellschaft. Die Gesellschaft verliert ihre Wandlungsfähigkeit und nähert sich einem Zustand der Erstarrung.

Mindestens ebenso notwendig für die Gesellschaft wie die ‚genormte Produktion akademischen Ersatzmaterials‘ für die verschlissenen Funktionsträger der ‚Gesellschaftsmaschinerie‘ dürfte die Aufgabe sein, *Studenten mit originalen Erkenntnisanliegen und Impulsen stimulierende Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten*. Durch eine Institutionalisierung solcher Möglichkeiten, etwa in Form sehr freilassender Studiengänge, die jedoch durch eingehende persönliche Beratung der Studenten abgesichert sein müßten, würde ein wesentliches Potential für neue Ideen erschlossen, welches durch die Sachzwänge verschulter Studiengänge weitgehend verschüttet wird. Die Fähigkeit, auch in Ausnahmefällen noch handlungsfähig zu sein, entwickelt man sicher nicht durch verschulte Studiengänge, die das Finden des eigenen Bildungsweges der Entscheidung des Studenten entziehen. Die solcherart gezüchtete Beamtenmentalität, die handlungsfähig ist nur im Rahmen der Dienstvorschrift, muß sich als ungeeignet erweisen, grundlegende Mängel der Gesellschaft zu erkennen und auf schöpferische Weise zu beheben.

Die Gründungsphase

Den Anfang könnte man beispielsweise damit machen, daß man qualifizierten Wissenschaftlern die Möglichkeit bietet, für einige Semester sich fast ausschließlich Forschungsaufgaben zu widmen. Dagegen müßten Lehrverpflichtungen während dieser Zeit weitgehend entfallen, vielleicht mit Ausnahme einiger forschungsintensiver post-graduatener Kurse. Normalerweise ist es durchaus möglich, sich von seinen laufenden Lehr- und Forschungsverpflichtungen zeitweise beurlauben zu lassen, um auf befristete Zeit sich anderen Vorhaben zu widmen. Dadurch müßte es möglich sein, selbst eine gerade entstehende Stiftungsuniversität auch für arrivierte Wissenschaftler anziehend zu machen.

Für Studenten der mittleren Semester böte sich auch in diesem Frühstadium der Entwicklung bereits die Möglichkeit, vor dem ‚Pauken‘ fürs Examen einige Semester lang ein freiwilliges Zusatzstudium zu machen, das durch ein Abgangszeugnis bescheinigt

wird. Auch Kontaktstudenten hätten bei einem solchen Anfang u. U. die Möglichkeit zur spezialisierten Weiterbildung. Auf diesem Wege ließe sich dann auch ein enger Kontakt zwischen Forschung und Praxis herstellen.

Aus dieser Keimzelle könnte im Laufe weniger Jahre eine Universität entstehen, die ein abgerundetes Studienprogramm anbieten kann.

Es liefe dem wohlverstandenen Zweck einer Stiftungsuniversität zuwider, wenn der Gründungsausschuß seine Kompetenzen auf Jahre hinaus beibehielte. Die Entscheidungskompetenzen müßten möglichst bald auf hochschulinterne Gremien übergehen. Die Mitglieder dieser Gremien müßten in einem ständigen Erfahrungsaustausch miteinander stehen, um auf diesem Wege zu einer ständigen Neubesinnung auf das Selbstverständnis der Hochschule und ihrer Aufgaben zu kommen. Eine derartige *„Zielfindungskonferenz“* wäre – *bei gegebener Motivierung* – u. a. ein Katalysator für die permanente *Besinnung auf die Gesellschaftsbezogenheit* des eigenen Tuns. Die Frage ist, ob eine solche Konferenz ihren Sinn erfüllen kann. Wer mit der Arbeitsweise heutiger Universitätsgremien vertraut ist, dürfte der Erwartung größte Skepsis entgegenbringen, eine solche Konferenz werde erfolgreich arbeiten können. (Der Abschnitt über die Finanzierung wird einen Hinweis darauf bringen, wie eine entsprechende Motivierung erreicht werden kann.) Demokratische Abstimmungsrituale haben in der Regel zur Folge, daß augenblickliche Mehrheiten die jeweiligen Minderheiten an die Wand spielen. Falls die Minderheit sich nicht unterwirft, wird sie versuchen, ihr Ziel trotzdem zu erreichen, zum Beispiel durch den Einsatz von Druckmitteln, von rechtlichen Schritten und eventuell sogar massiver Gewalt. Daß dadurch die einheitliche Willensbildung gerade nicht gefördert wird, versteht sich von selbst. Die üblichen demokratischen Formen wären also nicht ohne Probleme, wenn sie für die Arbeitsweise der Universitätsgremien Gültigkeit haben sollten. Andererseits könnten auch andere Formen der Willensbildung die Arbeit einer solchen Konferenz in Sackgassen enden lassen: Der Zwang zur Einstimmigkeit bei allen Entscheidungen könnte die Arbeit völlig lahmlegen. Und auch die

zeitliche Trennung der Verwaltungskonferenz von der ‚Zielkonferenz‘, die vor allem der ständigen Besinnung auf den sozialen Umkreis und die daraus abgeleitete Aufgabenfindung dient, – diese Trennung wäre ebenfalls kein Allheilmittel gegen die zentrifugalen und polarisierenden Tendenzen, denn es fehlt bis auf weiteres eine gemeinsame verpflichtende Wertordnung, die bei dieser Besinnung eine Orientierungshilfe sein könnte.¹

Wodurch kann man erreichen, daß eine solche autonomisierte Hochschule über arbeitsfähige Gremien verfügt? Einzelmaßnahmen wären sicherlich kein zuverlässiger Schutz gegen die vielfältigen Gefahren. Nur ein Bündel motivierender Faktoren kann bei den Mitgliedern der Entscheidungsgremien einen starken Willen zur Zusammenarbeit gewährleisten:

- Die Hochschule muß ihren Mitgliedern überdurchschnittlich gute Forschungs-, Lehr- und Lernmöglichkeiten bieten, so daß bei allen Beteiligten ein starkes Interesse am Fortbestehen ihrer Alma Mater sich entwickelt. Hinweise auf institutionelle Regelungen in dieser Hinsicht finden sich am Ende des Abschnittes über die Lebensbedingungen, in dem Absatz über die Gründungsphase und in dem folgenden Absatz über das Verhältnis von Schüler und Lehrer.
- Das Fortbestehen der Hochschule und ihrer besonders guten Möglichkeiten muß gebunden sein an ihre Leistungsfähigkeit. Jede Art von Überlebensgarantie, sei sie nun finanzieller, beamtenrechtlicher oder anderer Art, schläfert den Leistungswillen der Beteiligten ein. Die Stiftungsuniversität darf sich deshalb nie auf eine ausschließliche Finanzierung durch ihre Stiftungsgelder verlassen können. Schon in der Hochschulverfassung muß verankert sein, daß immer ein Teil ihres Budgets durch freie Spenden aufzubringen ist.

Der Abschnitt über die Finanzierung wird sich u. a. damit be-

1) Dieser Pessimismus läßt sich auch nicht durch den Hinweis auf den Schulbereich widerlegen, wo z. B. die Waldorfschulen eine solche Trennung von Verwaltungskonferenz und der sogenannten ‚pädagogischen Konferenz‘ anscheinend erfolgreich praktizieren: Sie arbeiten auf der Grundlage einer gemeinsamen anthropologischen Konzeption, die eine differenzierte Hilfe für diese Zielfindung abgibt.

schäftigen, wie die mit einer solchen Gesellschaftsbezogenheit verbundenen Gefahren abzuwenden sind.

- Die Stellung des einzelnen Hochschulmitgliedes darf nicht durch eine Mumifizierungsgarantie bevorrechtet sein. Es muß möglich sein, daß Hochschulmitglieder ihre Stellung verlieren, die auf die Dauer unzureichende Leistungen in ihrem Aufgabengebiet vorzuweisen haben. Insbesondere die Hochschullehrer müssen auf ihre beamtenrechtlichen Privilegien verzichten und ihr akademisches Weiterleben muß bis zu einem gewissen Grade auch davon abhängen, wieviele Schüler sie finden. Auf diesem Wege ließe sich auch eine viel wirksamere studentische „Mitbestimmung“ erreichen als auf dem bisher ziemlich unfruchtbaren Wege der paritätischen Repräsentanz in den Hochschulgremien, wo in vielen Fällen nur bestimmte Gruppierungen ihre Interessen vertreten oder gar ihre eigenen propagandistischen Ziele verfolgen, während die große Masse der Studenten aus politischer Teilnahmslosigkeit sich gar nicht vertreten läßt.
- Ein ständiger Tagesordnungspunkt der ‚Zielkonferenz‘ muß der Bericht einzelner Mitglieder über ihre laufenden Forschungsvorhaben sein. Damit sind verschiedene Vorteile verbunden: Eine derartige Pflicht der im Bereich der Forschung Tätigen bietet einen gewissen Schutz gegen geheime Auftragsforschung. Eine solche Regelung erlaubt es, bei der Budgetplanung bestimmte Vorhaben in den Rang von Prioritäten zu erheben, die z. B. öffentliche Mißstände beheben wollen, etwa die Umweltverschmutzung, oder die vielleicht grundlegend neue Forschungsrichtungen entwickeln wollen. Der Zwang zu einer solchen, wenn auch eingeschränkten Öffentlichkeit wird den einzelnen Forscher auch dazu bewegen, sich Forschungsvorhaben zuzuwenden, von deren Sinn und Bedeutsamkeit er seine Kollegen überzeugen kann. Für andere Dinge wird einfach kein Geld zur Verfügung stehen. – Die Wirksamkeit einer derartigen Berichtspflicht könnte noch erheblich gesteigert werden, wenn die Mitglieder des akademischen Lehrkörpers regelmäßig untereinander hospitieren und Institutsbesichtigungen vornehmen. Das wäre aber wohl nur fruchtbar, wenn es unter dem Vorzeichen einer

interdisziplinären Zusammenarbeit steht. Eine gegenseitige Aufpasserei und Bespitzelung wäre auf Dauer unerträglich.

- Die organisatorische Trennung der Zielkonferenz von der eigentlichen Verwaltungskonferenz, in der u. a. auch über Budgetfragen entschieden wird, muß institutionell in der Hochschulverfassung verankert sein. Die Funktion der Zielkonferenz ist so bedeutsam, daß ihre organisatorische Eigenständigkeit gewahrt bleiben muß. Andernfalls würde sie dauernd in der Gefahr stehen, zugunsten dringender Verwaltungsaufgaben und Organisationsfragen beschnitten zu werden. Selbstverständlich sollten mehr oder weniger dieselben Menschen in den beiden Konferenzen Mitglieder sein. Die Verwaltungskonferenz ist in ihrem Mitgliederkreis zu erweitern, um die führenden Kräfte des Verwaltungsapparates, die durch ihre Erfahrung Entscheidungshilfen technischer Art beisteuern können. Die Vertreter des Verwaltungsapparates dürfen jedoch nie die Mehrheit oder auch nur eine zahlenmäßig ins Gewicht fallende Minderheit der Verwaltungskonferenz sein, sämtliche Entscheidungen sollen in erster Linie hochschulpädagogisch und wissenschaftsorientiert sein; Verwaltungseinflüsse auf diese Entscheidungen dürfen nur die technische Durchführung bestimmter Vorhaben betreffen und nicht deren Substanz.

Das Verhältnis von Schüler und Lehrer

In einer Zeit internationaler Beziehungen und Verflechtungen vielfacher Art ist die Beschränkung von Forschung und Lehre auf den nationalen Bereich ein Anachronismus. Es muß die Möglichkeit geben, Dozenten und Studenten auch aus dem Ausland an einer Hochschule mit überregionaler Ausstrahlungskraft zusammenzubringen. Unterrichtsveranstaltungen in verschiedenen Sprachen tragen zu ihrem internationalen Charakter bei. Viele der internationalen Studenten werden nur für wenige Semester kommen, und es ist sicherlich nicht sinnvoll, ihre Studien von den Sachzwängen des deutschen Berechtigungswesens bestimmen zu lassen. Eine analoge Überlegung gilt den Dozenten:

Das deutsche Berechtigungswesen bietet sicherlich keinen kompetenten Maßstab für die wissenschaftliche Qualifikation international anerkannter Forscher. Sicherlich wird eine Hochschule, der an überregionaler Wirkung gelegen ist, derartige Provinzialismen in den Hintergrund stellen müssen. Man könnte sich etwa vorstellen, daß potentielle Studenten einer hochschulinternen Eingangsprüfung unterworfen werden. Eine Hochschule mit entwickeltem Selbstverständnis wird am ehesten wissen, welche Anforderungen sie an ihre Studenten zu stellen hat und welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit ein erfolgreiches Studium gewährleistet ist. Durch eine Hochschuleingangsprüfung erübrigt sich auch die Forderung nach einer Uniformierung der Reifeprüfung an den einzelnen Schulen. Die pädagogische Eigenständigkeit der Gymnasien im allgemeinen, die eigene pädagogische Prägung einzelner Schulen im besonderen braucht nicht beeinträchtigt zu werden. Gleichzeitig bringt der weitgehende Verzicht auf die Anwendung des deutschen Berechtigungswesens auch die Möglichkeit, ein sehr individuelles Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler zu entwickeln. Der Student kann sich seine Lehrer selbst suchen, und der Professor kann individuell seine Studenten zu Seminaren und ähnlichen Veranstaltungen zulassen. Die Möglichkeit zu interdisziplinären Studiengängen wird damit außerordentlich vereinfacht. Gleichzeitig wäre die Hochschule nicht gebunden an die staatliche Prüfungsordnung und könnte auch interdisziplinäre Hochschulabschlußprüfungen auf einer sehr individuellen Grundlage entwickeln. Durch solche hochschuleigenen Abschlußprüfungen erwirbt der Absolvent keine existenzbegründenden Berechtigungen. Das Risiko eines unkonventionellen Studienganges muß er selbst tragen. Damit eröffnet er sich jedoch die Möglichkeit, einen ganz individuellen Studienweg zu gehen. Gerade begabtere und hochmotivierte Studenten sind oft auf eine erweiterte Lernfreiheit angewiesen, damit sie ihr spezielles Erkenntnisanliegen mit der gebührenden Konzentration verfolgen können. Verschulte Studiengänge können diese Studenten u. U. in psychische Notsituationen führen, in denen der Protest und die revolutionäre Tat als der einzig mögliche Ausweg erscheinen.

Von großer Bedeutung ist der Einfluß der Studenten auf die Zusammensetzung des akademischen Lehrkörpers. Man wird bei der Besetzung der Lehrstühle zwei grundsätzliche Gesichtspunkte zu berücksichtigen haben. Das eine ist der Gesichtspunkt des bisherigen Lehrkörpers, der darauf bedacht sein muß, einen Dozenten für den neu zu besetzenden Lehrstuhl zu finden, der im persönlichen Stil und seinen wissenschaftlichen Fähigkeiten und Vorhaben mit den anderen Lehrstuhlinhabern zusammenpaßt. Schließlich sollte jede Hochschule ein ausgewogenes Programm an Unterrichtsveranstaltungen in den verschiedenen Fächern anbieten. Auch ist es sicherlich erforderlich, eine gewisse Kontinuität zu wahren, wenn der Staat als stabilisierendes Element entfällt. Dazu steht aber der andere Gesichtspunkt, der studentische Gesichtspunkt, in einem unvermeidlichen Konkurrenzverhältnis. Ein interessierter Student brennt darauf, gerade auch die voneinander abweichenden Schulen anhand ihrer authentischen Vertreter kennenzulernen. Erst dann darf er sich ruhigen Gewissens einer bestimmten Schule, seinem akademischen Lehrer anschließen, wenn er andere Richtungen in ausreichendem Maße kennengelernt hat. Beide Gesichtspunkte sind durchaus berechtigt, denn ein Mangel an Kontinuität muß auf die Dauer zum Vertrauensschwund in der Öffentlichkeit und kann zur finanziellen Krise einer auf freie Spenden angewiesenen Universität führen. Und die vorzeitige Festlegung des Studenten auf eine bestimmte wissenschaftliche Richtung ist immer mit der Gefahr eines engstirnigen Dogmatismus verbunden. Es kann also nur darauf ankommen, einen Kompromiß zwischen diesen beiden Gesichtspunkten zu finden.

Denkbar wäre etwa folgende Lösung:

Die eigentlichen Lehrstuhlinhaber werden ausschließlich vom bisherigen Lehrkörper berufen. Dafür macht man aber die Höhe ihres Einkommens abhängig bis zu einem gewissen Grad von der Zahl der Hörer und Seminarteilnehmer. Ein weiterer Teil des Einkommens bestünde in einem Fixum, das als pauschales Entgelt für die auf Forschungs- und Verwaltungsaufgaben verwendete Zeit ausbezahlt wird. Damit schafft man auch einen materiellen Anreiz für

die Dozenten, sich individuell um ihre Studenten zu bemühen. Ein Dozent, der auf Dauer nur wenige Studenten zu interessieren in der Lage ist, muß damit rechnen, daß er am Ende seine Stellung verliert. Andererseits muß aber auch die Möglichkeit geboten sein, daß ein Dozent an der Hochschule unterrichten kann, für den kein offizieller Lehrstuhl zur Verfügung steht, der aber doch von studentischer Seite zum Unterrichten aufgefordert wird. Die Hochschule muß diesem Dozenten einen angemessenen Hörsaal und Arbeitsmöglichkeiten zur Verfügung stellen, solange er eine gewisse Mindestanzahl von regelmäßigen Hörern nachweisen kann. Sein Einkommen berechnet sich dann allerdings nur nach der Zahl seiner Hörer und Seminarteilnehmer, während das Fixum für Forschung und Verwaltung entfällt. Auch hat dieser Dozent keinen Rechtsanspruch auf Sitz und Stimme in der Ziel- und Verwaltungskonferenz, denn er gehört nicht zum Kreis der Personen, die verantwortlich das Schicksal der Hochschule mitentscheiden.

Dieses Modell ist darauf angelegt, die voneinander abweichenden Bedürfnisse von Lehre und Forschung einerseits und der Studenten andererseits in einen Ausgleich zu bringen. Darüberhinausgehende größere Streitfragen oder persönliche Konflikte müßten von paritätisch besetzten Gremien entschieden werden. Insbesondere dürften Satzungsänderungen nicht ohne studentische Zustimmung vorgenommen werden. Zu denken wäre hier an ein studentisches Mehrheitsveto.

Die Finanzierung

Bei der Finanzierung einer Stiftungsuniversität kann es sich nicht nur um die Frage handeln, auf welche Weise man die Mittel herbeischafft, mit denen die zuvor bereits festgelegten Aufgaben zu verwirklichen sind. Vielmehr ist die Finanzierung selbst bereits eine Frage, die unbedingt im Zusammenhang mit der inneren Weiterentwicklung der Hochschule gesehen werden muß. Die Unfähigkeit der bestehenden Hochschulen zur echten Selbstreform dürfte nicht zuletzt auch damit zusammenhängen, daß der Staat

ein finanzielles Überleben auf jeden Fall garantiert, unabhängig davon, ob die jeweilige Hochschule ihre Aufgaben noch erfüllt oder nicht. Hätten alle Beteiligten ein *starkes Interesse* an der Funktionstüchtigkeit ihrer Hochschule, dann wären viele Schwierigkeiten schneller und einfacher zu beheben. Ein solches Interesse muß auch finanzielle Hintergründe haben. Die Stiftungshochschule darf deshalb nicht ausschließlich aus regelmäßig und bedingungslos fließenden Stiftungsgeldern finanziert werden. Ein Teil des laufenden Haushalts muß aus freien Zuwendungen gedeckt werden, in denen das Interesse der Gesellschaft am Fortbestand einer leistungsfähigen Hochschule sichtbar wird. Abgesehen von Konjunkturrückschlägen deutet ein schwächer werdender Spendenzufluß stets auf ein nachlassendes Interesse der Gesellschaft an der Hochschule. Sind die Träger einer solchen Hochschule am Weiterleben ihrer Institution interessiert, dann werden sie den nachlassenden Spendenzufluß zum Anlaß einer sorgfältigen Selbstkritik nehmen. Falls sie über zu wenig schöpferische Dynamik verfügen, um die Ursachen für den Spendenrückgang zu beseitigen und die Hochschule für neue Geldgeber attraktiv zu machen, dann wird dies dazu führen, daß die Stiftungsuniversität von den konkurrierenden staatlichen Hochschulen und eventuellen staatsunabhängigen Hochschulen überflügelt und ausgeschaltet wird: Qualifizierte Lehr- und Forschungskräfte werden an andere Institutionen abwandern, die Studentenzahlen werden sinken und der finanzielle Ruin tritt in den Bereich des Möglichen. Die partielle Abhängigkeit vom Spendenzufluß sichert also tendentiell den freudigen Willen zur Selbstreform.

Man darf erwarten, daß eine solche ständige Selbstreform sich weitgehend orientieren wird an den Bedürfnissen der möglichen Spender. Genau da liegt aber ein neuralgischer Punkt der Stiftungsuniversität. Zwar beweisen die großen staatsunabhängigen Hochschulen der USA, wie z. B. Harvard, Yale oder Columbia, daß im Konkurrenzfall die nichtstaatlichen Hochschulen den staatlichen normalerweise überlegen sind. Gleichzeitig kann man aber gerade am Beispiel der amerikanischen Hochschulen besonders deutlich sehen, wie die Spendenabhängigkeit der mittleren und kleineren

Universitäten und Colleges nahezu automatisch die *Abhängigkeit von einzelnen reichen Geldgebern* zur Folge hat. Die Entlassung mißliebiger Professoren, die Unterdrückung unerwünschter Forschungsergebnisse; ein projekt- oder auftragengebundener Spendenzufluß, Auftragsforschung im Dienste wirtschaftlicher Gruppenegoismen und ähnliche Tendenzen lassen vor einer Nachahmung des amerikanischen Beispiels zurückschrecken. Auf keinen Fall darf der Rückzug des Staates als Machtfaktor im Hochschulbereich dazu führen, daß der so entstehende Freiraum alsbald erneut ausgefüllt wird von einzelnen finanzkräftigen Geldgebern, seien es nun Individuen oder Gruppen, wie z. B. die Gewerkschaften, Kirchen, Wirtschaftsverbände oder Parteien. Die zu gründende Stiftungshochschule soll tatsächlich im Dienste der Gesellschaft stehen. Das kann sie aber nur, wenn sie daran nicht gehindert wird durch ihre finanzielle Bindung an einen einzelnen, bzw. wenige begüterte Geldgeber oder an eine der mächtigen Gruppierungen der Gesellschaft. *Deshalb ist es unbedingt erforderlich, die Hochschule institutionell abzusichern gegen jede Form der Fremdbestimmung über finanzielle Mittel.*

Wie läßt sich das erreichen? — Einen gewissen Schutz bietet das regelmäßig fließende Stiftungseinkommen, das der Hochschule ohne jede Auflage zur freien Verfügung steht. Wir haben jedoch gesehen, daß eine vollständige Finanzierung aus Mitteln der Stiftung zur Stagnation im akademischen Bereich führen muß. Im Interesse einer stets wandlungsfähigen Hochschule kann man auf die teilweise Spendenfinanzierung nicht verzichten. *Dabei kommt es nur darauf an, das Spendenaufkommen auf einen möglichst großen Kreis von Geldgebern zu verteilen. Je einseitiger der Spendenzufluß, desto größer ist die Gefahr finanzieller Abhängigkeit. Am vorteilhaftesten für die Hochschule ist es, wenn das Spendenaufkommen sich aus sehr vielen kleinen Beträgen zusammensetzt.* Kleine Spenden lassen sich leichter zurückweisen als große, falls sie mit bedenklichen Auflagen verbunden sind, und zwar vor allem dann, wenn man noch auf Hunderte und Tausende anderer Spenden zurückgreifen kann.

Wie kann man eine breite Öffentlichkeit zur freiwilligen Unterstützung einer Hochschule bewegen?

So etwas steht im Gegensatz zu allen staatsväterlichen Denkgewohnheiten, in denen sich der Deutsche auch heute noch gerne übt und befestigt. Geld für eine Hochschule geben, das tut der Staat und vielleicht noch irgendeine Stiftung, aber doch nicht der kleine Mann! Man denkt nicht daran, daß auch der reichste Staat nur das Geld seiner Bürger ausgeben kann. Wenn nun diese Bürger ihrem Staat eine finanzielle Last abnehmen, indem sie ihr Geld direkt der Hochschule zur Verfügung stellen, die andernfalls indirekt, d. h. aus Steuermitteln, hätte finanziert werden müssen, dann sollte das ein Anlaß sein zur Freude über etwas mehr *direkte Demokratie*. Außerdem spart man auch eine Menge Verwaltungsarbeit, da der Universitätshaushalt nicht mehr vom Landtag bearbeitet und verabschiedet zu werden braucht. Das ist eine zusätzliche finanzielle Ersparnis. Im gegenwärtigen Zeitpunkt ist jedoch die staatliche Organisation unserer Gesellschaft noch nicht von Gedanken wie dem gerade angeführten durchdrungen. Wir Bürger der Bundesrepublik fordern uns noch immer denselben Betrag zum zweiten Male ab, nachdem wir ihn bereits einer öffentlichen Aufgabe als Spende zugeführt haben. Konsequenz wäre es, wenn wir Spenden für öffentliche Aufgaben zu einem außerordentlich hohen Prozentsatz steuerabzugsfähig machten. Gleichzeitig würde ein jährlicher Maximalbetrag, der die Spendenhöhe *hochprozentig* steuerabzugsfähiger Spenden nach oben begrenzt, den Fiskus davor bewahren, daß das jährliche Steueraufkommen durch die plötzlich aufflammende Spendelust der Bürger ausgehöhlt wird. Jedenfalls läßt sich durch eine Änderung des Steuerrechts in der angedeuteten Richtung sehr viel erreichen für eine echte Beziehung zwischen der Hochschule und einer breiten Öffentlichkeit. Sicherlich muß man einem solchen Modell eine Reihe von Jahren Zeit lassen, in denen ein Stamm kleiner Geldgeber allmählich aufgebaut wird. Insbesondere kommen dafür die Ehemaligen, die Absolventen dieser Hochschule, in Betracht. Aber auch die Eltern der jeweiligen Studenten und andere, allgemein hochschulpolitisch interessierte Kreise sind sicherlich für kleine regelmäßige Zuwendungen zu gewinnen, falls diese Zuwendungen tatsächlich in hohem Maße steuerabzugsfähig wären. Realistisch sind hier aber wirklich nur sehr hohe Prozentsätze.

Auf diesem Wege ließe die Stiftungshochschule sich *gesellschafts-offen* machen, ohne daß sie in Gefahr käme, in die Abhängigkeit von gesellschaftlichen Machtgruppen zu geraten. Der Staatshaushalt würde selbst dann noch finanzielle Einsparungen aufweisen, wenn die Kleinspenden zu einem relativ hohen Prozentsatz steuerabzugsfähig gemacht werden. Im übrigen läßt sich noch gar nicht absehen, welche Konsequenzen es für unsere Gesellschaft hat, wenn es irgendwo eine Hochschule gibt, die ihre Existenzberechtigung gegenüber dieser Gesellschaft überzeugend nachweisen muß, ansonsten aber in ihren Möglichkeiten weder durch die Schwerfälligkeiten einer beamteten, staatlichen Hochschulbürokratie verkürzt und verkümmert, noch durch die Einflüsse gesellschaftlicher Gruppierungen verzerrt ist.

Ergänzt werden müssen solche steuerrechtlichen Maßnahmen durch eine breite Bildungs- und Spendenwerbung. Populärwissenschaftliche Zeitschriften können als ein verbindendes Medium zwischen der Hochschule und einer breiteren Öffentlichkeit dienen: Zwischensemesterkurse für einen nicht notwendigerweise akademisch vorgebildeten Teilnehmerkreis könnten diese Verbindung enger gestalten. Durch solche und ähnliche Maßnahmen kann das Bildungsinteresse und die Spendefreudigkeit einer größeren Öffentlichkeit gleichermaßen angeregt werden.

Unbedingt erforderlich ist auch eine genaue öffentliche Kontrolle des Haushaltplanes. Es muß unbedingte Transparenz herrschen bezüglich der Finanzquellen. Eine solche Kontrolle kann z. B. einem Hochschulbeirat übertragen werden, der sich zum überwiegenden Teil aus Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens und Vertretern der größeren gesellschaftlichen Gruppierungen zusammensetzt und auf deren Wahl oder Ernennung oder Kooptierung inneruniversitäre Instanzen keinen direkten Einfluß haben. Träger der Hochschule und damit entscheidungsberechtigt dürfte dieser Hochschulbeirat jedoch keinesfalls sein. Die Hochschule muß von denen getragen werden, die ihr Schicksal mit dem der Hochschule verbunden haben.

Stellungnahme der Harvard University zum Problem der Unabhängigkeit der Universität von ihren Geldgebern*)

Die Professoren für Astronomie und Englisch an der Harvard-University zeigten im Jahre 1949 nach Ansicht verschiedener Persönlichkeiten ein allzu großes Interesse für den Kommunismus und traten außerhalb ihrer Lehrtätigkeit für linksradikale Ideen ein. Ein reicher Gönner der Universität, Mr. *Frank B. Ober*, verlangte daraufhin die Massenregelung dieser Dozenten, ansonst er seine Unterstützung der Universität sistieren müsse. Im Auftrag der Schulleitung wurde diese Zumutung durch den New Yorker Rechtsanwalt *Grenville Clark* zurückgewiesen. Der betreffende Brief erschien am 8. Juli 1949 im „Aufbau“, New York. Ich zitiere die Stellen, die zum „Fall Bernoulli“ in Parallele gesetzt werden können, um zu zeigen, daß eine mit Geldschwierigkeiten kämpfende Privatilehranstalt unter Umständen großzügiger und unabhängiger handeln kann als eine staatliche Hochschule. Die entscheidenden Argumente der Harvard-Corporation lauten: „Lassen Sie mich gleich zu Anfang sagen, daß Ihre Vorschläge – offenbar Entlassung und Rüge zweier Professoren, sowie drastische Kontrolle der bürgerlichen Betätigung aller unserer Professoren – solange nicht von Harvard angenommen werden können und nicht angenommen werden, als die Universität ihren Prinzipien treu bleibt . . . Harvard glaubt, daß die Mitglieder der Fakultäten als Bürger das gleiche Recht haben, ihre Ansichten auszusprechen, wie andere Bürger, daß solche Rechte nicht von der Universität dadurch eingeschränkt werden dürfen, daß sie versucht, Professoren unter Wache zu stellen oder sie anderswie zu kontrollieren. Harvard glaubt endlich, daß weitgezogene Grenzen für den freien Meinungs Ausdruck im Interesse seiner Studentenschaft wie seines Lehrkörpers liegen. Die Lehrer haben als Bürger das Recht, als unabhängige Menschen zu sprechen und zu schreiben. Und auch die Studenten haben das Recht auf Unterricht durch Männer vor unabhängiger Geisteshaltung . . . Harvard braucht, wie jede privat unterstützte Universität, dringend Geldmittel. Aber Harvard wird niemals Spenden unter der ausdrücklichen oder stillschweigenden Bedingung annehmen, daß mit seiner freiheitlichen Tradition zu kompromisseln versucht wird . . . Und wenn morgen fünf Millionen Dollars uns angeboten würden als Preis für die Entfernung von Professor Ciardi und Professor Chapley oder, wie Sie es wollen, für Errichtung einer schärferen Kontrolle – nichts ist dann gewisser als daß die Harvard Corporation wieder antworten würde: „Wir können solche Anregungen nicht zulassen! . . .“

*) aus Friedrich Salzmann „Bürger für die Gesetze“, Bern 1949

Thesen für eine nichtstaatliche Universität

Von Paul L. Weinacht

I. *Vorverständnis*

1. Die Ursachen der Gefährdung, teilweise des Niedergangs unseres Universitätssystems liegen keineswegs so eindeutig auf Seiten des Staates, daß die bloße Privatisierung einen Fortschritt verhieß; vielfach wird sogar das Gegenteil vermutet.
2. Auch nichtstaatliche Universitäten sind öffentliche Einrichtungen. Ganz allgemein gesehen unterscheidet sich ihre Mission nicht von der aller anderen (staatlichen) Hochschulen; sie heißt: Bewahrung, Erweiterung, Ausbreitung (Dissemination) und Anwendung von Wissenschaft.
3. Das Bedürfnis nach einer nichtstaatlichen Universität in der BRD mag entstanden sein als Reaktion auf die derzeitigen rechtlich unklaren, zum Teil verworrenen Verhältnisse an unseren Universitäten. Es besteht jedoch darüber hinaus eine ordnungspolitische Grundfrage bzgl. des Standortverhältnisses der Universität zu Staat und Gesellschaft unter Beachtung ihres Auftrages und des unaufgebaren verfassungsrechtlichen Prinzips der Freiheit von Forschung, Lehre und Lernen.

Die Begründung einer Institution verlangt jedoch die Vergewisserung ihres Verhältnisses zu Staat und Gesellschaft und eine Perspektive auf die Zukunft.

II. *Sinn einer nichtstaatlichen Universität*

4. Der Sinn einer nichtstaatlichen Universität liegt darin, daß die Organisation von Lehre, Forschung und Verwaltung freigestellt ist von detaillierten hochschulgesetzlichen Auf-

lagen, also freier Vereinbarung unterliegt; daß die Institution ihre Rekturierung nicht allein nach dem staatlichen Berechtigungssystem und den aus ihm erwachsenden Ansprüchen („Recht auf Ausbildung“), sondern (zusätzlich) nach eigenen Aufnahmekriterien regeln kann; daß die Institution unter Vernachlässigung allgemein geltender oder doch dafür gehaltener Standards ihr eigenes Forschungs- und Ausbildungs-Profil ausprägen kann, so neue Standards schaffen und einen besonderen Ruf gewinnen kann.

5. Jede in diesem Sinn „freie“ Universität kann dazu beitragen, unsere Gesellschaft zu bereichern. Die Pluralität der Institutionen im Hochschulbereich wäre dann nicht Ausdruck defizienter Normalität oder größerer bzw. kleinerer Fortschrittlichkeit (als ob es einen einlinigen Fortschritt überhaupt geben könnte!), sondern Ausdruck einer Gesellschaft, die sich pluralistisch auszuprägen die Freiheit und die Kraft besitzt.

III. Nichtstaatliche Universität – allgemein

6. Ein allgemeines Kennzeichen einer nichtstaatlichen Universität liegt darin, daß sie ihre Mitglieder auf vertraglichem Weg an sich bindet, d. h. eine freiwillige Assoziation von Lehrenden, Forschenden, Studierenden und Verwaltenden darstellt. Unter Standards, die von der freien Universität selbst festgesetzt worden sind, um ihre besondere Aufgabe zu erfüllen, werden Forscher und Universitätslehrer für eine vereinbarte Zeit berufen; desgleichen bewerben sich Studierende, die sich über den besonderen Charakter dieser Universität, über ihre definierten Ziele, ihre selbst festgelegten Lehr- und Forschungsangebote vergewissert haben, um Zulassung. Die Bewerbungen werden geprüft und bei wechselseitigem Einverständnis bestätigt.
7. Ein weiteres allgemeines Kennzeichen nichtstaatlicher Universitäten liegt in ihrem Kampf um eine geregelte

- Finanzierung. Allgemein läßt sich sagen, daß eine allzuenge Verbindung von Förderung und Aufsicht bzw. Kontrolle durch den Förderer nicht erwünscht ist, da dadurch die dringend erforderliche Freiheit über Gebühr eingeschränkt werden könnte. Andererseits ist einzuräumen, daß Förderungsmittel nur dann erwartet werden können, wenn die Verhältnisse an der Universität, das von ihr gewählte Ziel und Arbeitsprogramm, ihre Standards und ihre Leistungen (output) öffentlich dargestellt und eben dadurch Förderer zum Spenden bewogen werden können.
8. Große Aufmerksamkeit verdient die Verwaltungsführung der Universität, vorzüglich das Amt und die Person des Präsidenten, der die Kontakte zur Öffentlichkeit pflegt, bei Förderern und potentiellen Abnehmern von Absolventen um Vertrauen wirbt und der das prekäre Gleichgewicht im Innern der Universität aufrechtzuerhalten hat.

IV. Nichtstaatliche Universität – im besonderen

- Aus den Bereichen Forschung – Dienstleistung für Dritte (Auftragsforschung, wissenschaftliche Politikberatung usw.) – Lehre und Studium soll im folgenden nur der Bereich des Studiums herausgegriffen und deutlich gemacht werden, wie er in einer nicht staatlichen Universität verankert werden könnte.
9. Für die Ordnung und Erneuerung des Studiums müssen Gesichtspunkte der Effektivität (Kompetenz, Innovation) und Kontrolle (Rechtsaufsicht des Ministeriums, Partizipation der unmittelbar und mittelbar Betroffenen) herangezogen und berücksichtigt werden. Das Studium als tertiäre Sozialisation kann nach drei Funktionen unterschieden werden:
- Ergänzung und Fortentwicklung von qualifizierten Berufen in der Gesellschaft („Technostruktur“),
 - Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Nachwuchsauslese und -förderung),

- Erziehung und Bildung der Persönlichkeit (individuelle und soziale Funktion des Student-Seins).
10. Den genannten drei Funktionen lassen sich folgende Verantwortungsbereiche zuordnen:
- Berufsbildung: qualifizierte Universitätslehrer unter maßgeblicher Mitwirkung der Abnehmer-qualifizierter Arbeitskraft (Studierende dürfen von der Universität zwar erwarten, daß sie sie auf ihre künftigen Bedürfnisse vorbereitet, es hat jedoch wenig Sinn, daß sie von der Universität die Befriedigung ihrer jeweils aktuellen Bedürfnisse zu erreichen versuchen) . . .
 - Wiss. Nachwuchsförderung: qualifizierte Universitätslehrer
 - Erziehung und Bildung der Persönlichkeit: In der Verantwortung der Studierenden selbst, wobei wissenschaftliche, gesellschaftliche und kirchliche Gruppen als Anbieter auftreten können – keinesfalls aber als Verantwortliche.
11. Von dieser Dreiteilung der Funktionen des Studiums und der Verantwortlichkeiten ergeben sich Rückbezüge auf die Verfassung (Grundordnung) der Universität selbst. Merkmale ihrer Verfassung wären demnach:
- Freiheit der Forschung der Lehre unter der Einschränkung enger Kooperation zu gesellschaftlichen Kräften und eindeutig auf der Basis des Grundgesetzes und seiner politischen Ordnung.
 - Klare Unterscheidung von professionellem wissenschaftlichen Personal (ständig/vorübergehend) und Studierenden; Beteiligung der Studierenden an der Informationsgewinnung: Recht auf Anhörung. (Die Unterrichtung über getroffene Entscheidungen sollte ausführlich und diese freier Kritik zugänglich sein*.)

*) Zum politischen Bezug freier Universitäten und zur Rolle ihrer führenden Verwalter vgl. die Beiträge in Public Administration Review, März/April 1970 (Nr. 2)

Der Mensch das autonome Wesen*

Von Lothar Vogel

Lusseyran ist einer der wenigen, die das Problem der Lebensvernichtung durch die rigorose technische Zivilisation in unserer Gegenwart nicht als ein bloßes Umweltgeschehen, sondern als ein tief innermenschliches Problem erfaßt haben. Er spricht von einem „Bürgerkrieg“, den der wirtschaftende Erfolgsmensch gegen den inneren Menschen führt.

„Aber leider beschränkt sich dieser Bürgerkrieg nicht auf die Erde, die Luft und das Wasser. Er wirkt in uns selbst, und über diese Schlachten höre ich nicht reden. Ich für meinen Teil möchte dieses Schweigen brechen. Es hat schon zu lange gedauert.“

Jetzt deutet Lusseyran auf das eigentliche Feld der Entscheidung, auf das Innere des Menschen, auf das Ich. Mit der Bedrohung des Ich wird auch die lebendige Natur in die Vernichtungsgefahr gebracht. Diese äußere Gefahr wird mehr oder weniger deutlich erkannt, die innere Gefahr wird übersehen. Aber *„gerade dieses Ich ist bis zur heutigen Stunde tödlich bedroht“*.

Entscheidend für die Schlagkraft der Ausführungen Lusseyrans ist sein Erfahrungsbild vom Wesen des Ich. In dem, was er hier mitzuteilen vermag, ist er in unserer Gegenwart der Rufer in der Wüste, dessen Mahnworte aufzunehmen Voraussetzung für die große Wandlung ist, die kommen muß, wenn die Menschheit nicht zugrunde gehen soll.

Dieses Ich, dessen Begriff *„so eindeutig und doch zugleich so unbestimmt“* ist, darf nicht falsch verstanden werden.

Studie zu Jacques Lusseyrans Gedanken: „Gegen die Verschmutzung des Ich“ Übersetzung von Dr. C. Schachenmann nach einem Vortragsmanuskript.

* Siehe auch E. Winkler: Demokratie und Autonomie, Fragen der Freiheit, Folge 94

„Wenn man . . . heute überhaupt einwilligt vom Ich zu sprechen, so spricht man fast immer nur von einer seiner Erscheinungsformen, nämlich von derjenigen, in der es nur eine Oberfläche ist. Dies werde ich nicht das ‚Ich‘, sondern das „Ego“ nennen.“

Für dieses Ego ist das Leben eine Beute, nach der jeder ohne Ausnahme in irgendeiner Weise strebt, durch Ehrgeiz im allgemeinen Leistungswettbewerb getrieben. Dieses Ego schafft falsches Streben nach Geltung, nach Einfluß und Autorität und endet im Autismus, der den Niedergang einleitet.

„Je mehr wir nur wir selbst sein werden, desto mehr werden wir allein sein. So lautet das Todesurteil.“

Lusseyran schärft unseren Blick für ein erschreckend verbreitetes Fehltrübeil, das im Hinblick auf das „Ich“ besteht. Das Ich wird vielfach mit Egoität gleichgesetzt. Aber Egoität, ja sogar Individualität, sind Attribute des Seelischen, durch welches wir uns von einander unterscheiden, ja trennen. Im Ich dagegen, also in der Sphäre des Geistig-Menschlichen, sind wir mit dem Mitmenschen verbunden. Nur als Ichwesen finden wir uns im Handeln, in der Liebe, in der Erkenntnis vereinigt. Dies hat Novalis in einem Fragment ausgesprochen:

„Im Ich, im Freiheitspunkte sind wir alle in der Tat völlig identisch, von da aus trennt sich erst jedes Individuum.“

Mit der genauen Unterscheidung zwischen bloßer Egoität und Ich hat Lusseyran auf den Krankheitspunkt des mangelhaften Selbstverständnisses der heutigen Allgemeinheit gedeutet. Das Seelische in unserer Organisation schließt sich in Egoität, im Hang zur individuellen Existenz von der Welt ab. Dieser Prozeß ist als Entwicklungsdurchgangsphase notwendig und niemand könnte auf ihn verzichten. Aber es darf nicht dazu kommen, daß der Mensch in der Vereinzelung sich in beschränkender Subjektivität isoliert. In der Selbstfindung, in der Individuation bereitet er nur die Geburt seiner freien Persönlichkeit vor, durch die er dann in selbständig verantwortlicher Weise innerhalb der Gesellschaft zu wirken vermag. Wer also Egoität und Ich nicht unterscheidet, gelangt auch nicht zur Anerkennung desjenigen Wesensgliedes des Menschen, das ihn zum Selbsterzieher, zum Verwandler seiner

seelisch subjektiven Eigenheit, d. h. zur autonomen Persönlichkeit macht. Ihm bleibt nur die Möglichkeit, entweder außerhalb des Menschen an eine göttliche Autorität zu glauben und sich ihr zu unterwerfen, oder in gleich dogmatischer Weise die „Gesellschaft“ als das Absolute, Bestimmende über sich zu stellen. Beide Möglichkeiten, die konservative wie die sogenannte progressive, lassen ein tragfähiges Menschenbild vermissen.

Die Vorstellung einer nur im psychischen begrenzten Egoität und die nur vordergründig individualistische Zielvorstellung führen beide zu einem gesellschaftlichen Paradoxon:

Der subjektivistische „Pluralismus der Meinungen“, der ihnen beiden gemeinsam ist, widerspricht nicht dem grauen Mantel gesellschaftlicher Gesamtverbindlichkeit. Da auf dieser Stufe für den einzelnen nur wenig autonome Verantwortlichkeit verbleibt, behält der kollektive Gruppengeist die Herrschaft über das soziale Ganze.

Lusseyran greift diese Problematik mutig an, indem er die Auseinandersetzung an unseren Universitäten und Oberschulen charakterisiert, wo in der antiautoritären „Jugendbewegung“ durchaus positive Kräfte, jedoch ohne ein ausgereiftes Menschenbild für eine trügerische Freiheit kämpfen:

„Allen voran sind es die Erzieher. Früher hatten die Schüler, ja sogar die Studenten an den Universitäten einfach unrecht, wenn sie nicht arbeiten oder etwas nicht verstehen konnten. . . Heute eilt man dem Ego gewissermaßen schon vorsorglich zu Hilfe: nicht auszudenken, wenn es verletzt würde! Man denkt sich gemeinverständliche Wahrheiten und mittlere Schwierigkeiten aus, damit ja kein Ego sich unterdrückt fühle. Und weil es in jeder Disziplin eine Grenze gibt, die die Mehrheit der Egos nicht scheint überwinden zu können, dekretiert man, daß dort das Endziel der Studien sei. Dies ist aber nicht alles, und die Erzieher sind nicht etwa die am meisten Schuldigen: Die Werbefachleute haben sich des Ego bemächtigt. Ihre ganze Arbeit besteht darin, sich einzelner Launen zu bemächtigen. . . , um daraus moralische Wahrheiten, schickliche und achtenswerte Verhaltensweisen zu machen.“

Wie weit diese Verführung im Interesse des Ego geht, möchte man

an dieser Stelle weiter verfolgen, denn es wird vieles, das bisher kraft der Verantwortung der Persönlichkeit in Grenzen gebannt war – die subjektiv-egoistische Ungebundenheit –, entfesselt und nun zu einem Gemeinguten erklärt, das anzutasten jetzt geradezu als unmoralisch gilt! Für die Begehrlichkeit der Psyche gibt es keine Grenzen mehr. Lusseyran dagegen stellt fest, „daß man das Ich tötet, wenn man dem Ego alle Rechte einräumt“.

Es bedarf starker Bemühungen und dauernd vertiefender Übung, um zwischen bloß seelisch-sensitiven Erregungen, wie sie der Alltag und seine Sensationen bringen, und den Phänomenen der Ich-Erfahrung zu unterscheiden, zumal letztere vielfach in uns nur keimhaft auftaucht, um erst spät zur vollen Blüte zu gelangen. Dagegen sind wir seelisch durch unsere Tagesruckerinnerungen in unserem subjektiven Empfinden und Vorstellen von tausend unbewußten, halbbewußten und wenig wirklich voll erfaßten Eindrücken okkupiert, die in uns als Nachbilder herumschwirren. Es sind nicht nur äußere Sinneseindrücke, wie sie uns die Großstadt in ungezählten Momenten aufdrängt (Reklame, Verkehr usw.), sondern auch vom Alltag uns aufgezwungene seelische Einflüsse und Erlebnisse, deren wir uns nicht erwehren, denen wir nichts erwidern können. Lusseyran nennt „... die Stimmen . . . die sonderbar vertrauten und doch wieder ganz unpersönlichen . . . all der Frauen und Männer, denen ich nie wirklich begegnen werde, denen ich im übrigen auch nichts zu sagen hätte und die gar nicht zu mir selbst sprechen. Aber wie! Sie sprechen ja doch zu mir! Sie tun ja nichts anderes als gerade dies. Im Radio, im Fernsehen, im Kino, am Telephon, auf dem Papier, auf dem Magnetband . . . Sie tun es wohl und trotzdem geschieht dabei eigentlich nichts, findet nichts statt dabei. Sie wissen ja nicht, an wen sie sich richten. Wenn sie sprechen, so tun sie dies nur, weil sie wissen, daß heute das Wort sich verkaufen läßt.“

Die intimste Geistigkeit, die Sprache, die den Menschen mit dem Menschen verbindet, bei der jede Aussage durch eine Antwort „verantwortet“ werden will, ist zur anonymen Übermacht geworden, gegen die sich der ungeschützte einzelne nicht zur Wehr setzen kann.

Wenn nun die Prüfung des so Erlebten erfolgt, dann bleibt die entsetzliche Erfahrung nicht aus, daß der technisch-elektronisch vermittelte, nicht erfragte, sondern aufoktroierte, für den einzelnen zufällige und daher letztlich chaotische Inhalt das innere Seelenfeld beherrscht. Das Ergebnis ist: *„Mein Innenraum gehört mir gar nicht: dies ist die widerwärtige Entdeckung, die ich machen muß. Gewiß finde ich in ihm noch einige ‚persönliche Effekte‘, aber so wie eine Stecknadel im Heuhaufen.“*

Die größte Gefahr der heutigen Menschheit ist die Trübung, ist der drohende Verlust seines Wesenskerns, der als Keim in jedem einzelnen Menschen noch kaum entwickelt ist. Statt daß er bewußt in Pflege genommen und entwickelt würde, wird er in Ost und West der bloßen ökonomischen Opportunität aufgeopfert. Eine gutmeinende, der Kultur verpflichtete Zeitkritik hat sachlich behutsam und mit einer fast ängstlichen Begriffsneutralität vom „Verlust der Mitte“ gesprochen, die den Menschen unserer Zeit bedroht.¹⁾ Was ist diese Mitte?

Die geistig-kulturelle Bewegung der Goethezeit entwickelte als ihren tiefsten und reifsten Ertrag in Philosophie und Dichtung das Bewußtsein vom Ich. Man kann geradezu von der „Ich-Geburt“ sprechen, die sich in der Erkenntnis hervorragender Persönlichkeiten fast gleichzeitig um das Ende des 18. Jahrhunderts und am Anfang des 19. Jahrhunderts vollzogen hat. (Fichte, Schelling, Goethe, Novalis). Das Ich wurde als das Menschenurbild aufgefaßt, als das mit der Ideenwirklichkeit kongruente Sein. Aus dem jetzt real faßbaren Autonomieanspruch des Individuums stellte sich nun die gewaltige Aufgabe einer völligen Neugestaltung der gesellschaftlichen und sozialen Einrichtungen.

Aber diese Aufgabe wurde nicht ergriffen. Warum dies nicht geschah und offenbar noch nicht geschehen konnte, muß für eine besondere Untersuchung offen gelassen bleiben. Es steht jedoch fest, daß man sich etwa seit der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts unter dem Einfluß der immer mehr um sich greifenden positivistischen Naturwissenschaft scheute, den „Ich-Begriff“ auch nur zu verwenden, geschweige ihn erkenntnismäßig weiter aufzu-

1) Hans Sedlmayr „Verlust der Mitte“

schließen, oder in der Soziologie zu berücksichtigen. Aus diesem Umstand wird die nun vollständige Spaltung der sozialen Bewegung in eine liberal-kapitalistische und in eine sozialistische Hälfte verständlich. Kultur, Staat und Wirtschaft mußten im letzten Drittel des Jahrhunderts immer mehr veröden, da ihnen die innere menschliche Motivation einer wirklichen Ich-bezogenen Lebensordnung mangelte.²⁾

Lusseyran hat den Mut, öffentlich vom „Ich“ zu sprechen. Er tut dies nicht aus einer literarisch traditionellen Orientierung heraus, sondern kraft eigener Erfahrung und ganz originärer Einsicht. Er schildert das Wesen des Ich in folgender Weise:

„Ich habe es Ihnen eben schon gesagt: das Ich ist zerbrechlich. Es ist in jedem von uns nicht einmal etwas, was wir wirklich besitzen, eine fest umrissene Anzahl von Fähigkeiten, auf die wir mit Stolz große Stücke halten könnten. Es ist wie ein Impuls, eine Art Schwung . . . Es ist eine Kraft, die ihrer Geburt noch ganz nahe steht. Es ist eine Verheißung, ja so möchte ich es ausdrücken, die dem Menschen gegeben ist, daß er eines Tages sein wird wie das Universum, daß er eines Tages die Welt mit hellwach geöffneten Augen wird anschauen können, ja daß er sich selbst gleichermaßen wird wahrnehmen können und wird erkennen können, daß ein Ordnungsbezug, eine notwendige Beziehung zwischen ihm und dieser Welt besteht. Kurz, das Ich, es ist noch so wenig, daß gleichsam ein Nichts genügt, um es uns wegzunehmen . . . Was ich das Ich nenne, das ist diese Bewegung, dieser Impuls, der mir erlaubt, mich der vier Elemente zu bedienen, dieser Erde, auf der ich lebe, aber auch meiner Intelligenz und meiner Gemütsbewegungen, sogar meiner Träume. Es ist eigentlich eine Kraft, die mir eine Macht verleiht, die mir keine andere gibt: nämlich die, daß ich, um zu leben, nicht warten muß, bis das äußere Leben zu mir kommt. Das Ego braucht die Dinge, die größtmögliche Zahl der Dinge (ob sie sich Geld, Geltung, Herrschaft, Beifall oder Belohnung nen-

2) Vgl. L. Vogel „Die Verwirklichung des Menschen im sozialen Organismus“ (in Vorbereitung) und H. H. Vogel: „Jenseits von Macht und Anarchie“ – die Sozialordnung der Freiheit – Westdeutscher Verlag, Köln-Opladen, 2. Auflage durch Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Bad-Boll/Eckwälden

nen). Das Ich fragt nicht danach. Wenn es da ist, wenn es an der Arbeit ist, dann setzt es eine eigene Welt der anderen, dieser Welt der Dinge, entgegen.¹⁾

Das Ich ist der Reichtum inmitten der Armut, es ist das Interesse, wenn alles um uns herum sich langweilt. Es ist die Hoffnung, auch wenn alle objektiven Chancen zu hoffen verschwunden sind. Aus ihm stammt die ganze Erfindungswelt der Menschen. Und schließlich ist es das, was uns übrigbleibt, wenn uns alles andere entzogen ist, wenn uns gar nichts mehr von außen zukommt und unsere Kräfte doch genügend groß sind, um diese Leere zu überwinden. Gewiß, das Ich des Menschen ist nie sehr stark gewesen – außer bei einigen vereinzelt Individualitäten –, und unser Zeitalter leidet daran nicht mehr Mangel als alle vorausgegangenen. In unseren Tagen jedoch tritt eine ganz neue Tatsache auf: Man möchte das Ich verjagen. Man möchte es endgültig verjagen, um sich endlich dieses absonderlichen Nachbarn, dieses konfusen Einwohners zu entledigen. Man führt Krieg gegen das Ich, und zwar den gefährlichsten aller Kriege, weil niemand daran denkt, den Krieg als solchen zu erklären . . .

Unser Ich ist leicht vergänglich, weil es jedesmal abnimmt, wenn es nicht tätig ist. Das ist nicht etwa eine bloß vom Verstand aufgestellte Behauptung, das ist ein Gesetz, und zwar ein solches, dessen Anforderung an uns wir heute stärker denn je fühlen. Wenn unser Ich sich etwas anderem hingibt als sich selbst, dann werden wir unmittelbar zu Opfern. Unsere Lust wird sich zwar für einige Augenblicke vergrößern, weil es auch eine Lust zu schlafen gibt. Aber nie mehr wieder werden wir diese wahre Freude erleben . . . Und dieses Ich hat eigene Gesetzmäßigkeiten. Um es mit anderen Worten auszudrücken: das Ich hat gewisse Wachstumsbedingungen. Es ernährt sich ausschließlich von den Bewegungen, die es selbst macht. Solche, die andere an seiner Stelle machen, sind ihm nicht nur nicht Hilfen, sondern schwächen es nur . . .“

An dieser Stelle möchte man an die für die Entwicklung des Ich-Keimes geradezu tödlichen Wirkungen der im heutigen Bil-

1) Schelling charakterisiert das Ich gegenüber der Welt der Dinge, die ihrerseits bedingt sind, als das „Unbedingte“, das weder selber ein Ding ist noch von Dingen abhängt.

dungswesen eingesetzten lerntechnologischen Apparaturen erinnern, denn gerade im Lernalter kommt alles darauf an, die Innenaktivität, die „Bewegung, die das Kind selbst macht“, zu pflegen und zu stärken.

„Hat es (das Ich) nicht aus eigenem Antrieb den halben Weg zu den Dingen gemacht, so stoßen diese es zurück, schränken es ein und ruhen nicht, bis es das Feld räumt oder stirbt . . .

Der Tod des Ich ist eine Erfahrungstatsache. Und liegt der Grund, weshalb die Mehrheit unserer Zeitgenossen diese Erfahrung gar nicht mehr machen kann, nicht eben darin, daß ihr Ich ihnen schon entflohen ist? “

„Die Bedingungen für das Wachstum (des Ich) sind hart. Dies gilt für alles, was lebt. Wir haben es bei den Tieren und Pflanzen, der Luft und dem Wasser entdeckt. Aber das Ich, das menschliche Ich ist das unbeständigste unserer Güter, und die Verwüstungen, die die Verschmutzung an ihm ausrichtet, nehmen so rasch zu, daß man sie schon gar nicht mehr duldet. Ja es ist noch schlimmer, denn man gibt ihnen andere Namen.“

Gerne wird, um der Verantwortung des Menschen am Menschen auszuweichen, von der „Masse“, vom „Durchschnittsmenschen“ usw. gesprochen. Hierbei braucht es keiner Berücksichtigung der Menschenwürde, der Selbstbestimmungsfreiheit im anderen, — so läßt sich bequem Politik machen.

Wer aber die Ich-Natur erfahren hat, muß neue Wege beschreiten: *„Den Durchschnittsmenschen gibt es gar nicht. Jedermann weiß dies und allen voran der Statistiker. Und doch widmen wir diesem Nicht-Menschen den größten Teil unserer Pflege und Aufmerksamkeit. Der andere, der Mensch, der einer Wandlung fähig ist, der es nicht aushielte, wenn er entdecken würde, daß er durchschnittlich sei, der nur sagt ‚ich weiß‘, wenn er dies auch wirklich selbst weiß, dieser Mensch erstickt. Er wird jeden Tag mehr unter der Lawine der Kollektivtatsachen verschüttet. Wenn wir nicht unter äußerster Aufbietung aller unserer Kräfte wie ein Lebensretter an die Arbeit gehen, dann wird bald die Wahrheit nur noch das, was die größte Zahl denkt.“*

„Eine Mehrheit, ein Durchschnitt, das sind keine wirklichen

Realitäten. Realitäten sind dies nur für die abstrakte Intelligenz, das heißt für die Manipulation der Massen, und damit will ich sagen, für die Manipulation ihres Unterbewußten. Für das Ich sind diese Mehrheiten und Durchschnitte eigentlich wie ein Nichts, ja kaum der Feststellung wert. Wenn das Ich nicht völlig schläft, dann weiß es, daß eine Wahrheit nie in dem besteht, was die Mehrheit der Leute tut oder sagt. Es weiß, daß die Wahrheit dasjenige ist, was am äußersten Gipfelpunkt von jeder Erfahrung in Erscheinung tritt, von einer Erfahrung, die persönlich und wirklich bis zu Ende durchgemacht wird.“

Wie weit reichen die Konsequenzen von Lusseyrans Ich-Erfahrung? Sie lassen sich an den gesellschaftlichen Erscheinungen unserer Zeit ablesen:

Der „Mensch ohne Ich“ zerfällt in zwei erschreckende außermenschlich geprägte Zerrbilder, in die er sich zuerst wechselweise schwankend verwandelt, bis er zuletzt mit einer der beiden Unwesen identisch wird und darin untergeht. Goethe schildert diesen Prozeß im Faust in der Gestalt des Zoilo Thersites:

*„Doch wo was Rühmliches gelingt,
Es mich sogleich in Harnisch bringt.
Das Tiefe hoch, das Hohe tief,
Das Schiefe grad, das Grade schief,
Das ganz allein macht mich gesund.
So will ichs auf dem Erdenrund.*

Herold:

*So treffe dich, du Lumpenhund
des frommen Stabes Meisterstreich!
Da krümm und winde dich sogleich!
Wie sich die Doppelzwergegestalt
So schnell zum eklen Klumpen ballt!“*

Aber nun offenbart sich die Natur der Ichlosigkeit. Eine Zwiegestalt fällt in ihre dämonisch-bösen Pole auseinander:

*„Doch Wunder! Klumpen wird zum Ei,
Das bläht sich auf und platzt entzwei.
Nun fällt ein Zwillingsspaar heraus,
Die Otter und die Fledermaus;
Die eine fort im Staube kriecht,
Die andre schwarz zur Decke fliegt. ---“*

Wie spaltet sich der Mensch ohne Ich? Zur Fledermausintellektualität, zum einseitig überformten Nervenwesen — und zum Wurm, zum triebgebundenen Stoffwechselwesen.

Lusseyran gibt für das nervlich-sklerotisierende Erscheinungsphänomen Beispiele aus der heutigen Literatur und faßt dann zusammen:

„Die Künstler von heute haben Angst vor dem Ich. Sie tun alles, was sie nur können, damit das Ich nicht in den Erkenntnisprozeß hereingezogen werde. Sie öffnen Tür und Tor dem, was nicht sie selbst sind, was, wie sie glauben, niemanden persönlich zu eigen ist . . . Eugene Ionesco und Samuel Beckett . . . inscenieren das Verschwinden des Ich. Ionesco macht es ohne Kommentar und, wenn ich so sagen darf, auf eine fast brutal unvermittelte Art. Bei Beckett wird dem Ich kaum weniger gewalttätig der Abschied gegeben, aber seine Abwesenheit wird zum heftigen Heimweh, zur unerträglichen Intensität eines physischen Schmerzes. Bei Beckett entsteht eine Metaphysik der Abwesenheit des Ich, die manchen wie das Versprechen einer Wiederkehr erscheint. Und nichtsdestoweniger ist es eine Metaphysik der Abwesenheit und nicht der Gegenwärtigkeit.“

Und nun die entscheidende Diagnose:

„Dutzendweise kümmern sich die Intellektuellen nicht mehr um den Inhalt des Gedankens, sondern nur noch um seine Form. Sie kümmern sich nicht mehr um den Bezug, der zwischen dem, der denkt, und dem, was gedacht wird, besteht, sondern nur noch um das, was, wie sie glauben, ohne uns existiert, nämlich die Methoden und Strukturen.“

„... Man nähert sich in rasender Eile dem Ding, der Maschine. Man will den vergessen, für den die Maschine gemacht ist... Man würde viel dafür geben, wenn man sich dieses hinderlich zufälligen, dieses hartnäckig unvorhersehbaren Wesens, das dem Menschen eignet, entledigen könnte, besonders aber dieses unmöglich zu programmierenden Risikos, das das Ich im Menschen darstellt.“

Der Weg, den diese Kunst beschritten hat, die heute mit Stolz verkündet, daß sie nunmehr das bloß Künstlerische überwunden habe, daß sie jetzt keine Kunst mehr sei, sondern Erfahrung, Experiment, Kombinatorik usw. usw. — zeichnet sich seit der Mitte des 19. Jahrhunderts schon ab. Kunst will Wissenschaft werden, — und sie hat es erreicht! Noch aber hat es sich nicht allgemein ins Bewußtsein gehoben, wie das Werk dieser Wissenschaft, die einseitig technische Zivilisation, den Menschen sklerotisiert, ihn im nervlichen Bereich degeneriert.

In ihrem Rastersystem leben die Menschen entweder der Anpassung unterliegend, oder in der Bemühung, dem Unbehagen zu entrinnen und die entgegengesetzten Tendenzen aufzusuchen. Die Welt des Rausches, der Auflösung in „soziale Anonymität“, des grenzenlosen Genusses bietet sich an:

„Allem voran steht das gewöhnlichste aller Rauschmittel, der kollektive Gefühlsgenuß“.

Hierher gehört auch die Demagogie und Massensuggestion aller autoritären Regime.

„Das Rock-Festival hat als Hintergrund gewissermaßen das ‚große Vergessen‘. Es wird ja inszeniert, um die Gegenwart zu steigern, um alle Schranken niederzureißen, um den persönlichen Drang zur Nächstenliebe und zur Teilhabe an der Freude, daß es das Lebendige wirklich gibt, auszuleben. Doch braucht es für diese Befreiung beschwörungsartige Praktiken, Übersteigerungen des Rhythmus, es wird dabei die Anonymität des menschlichen Leibes proklamiert, und in einer Art Exorzismus werden die individuellen Unterschiede ausgetrieben, weshalb ich wirklich befürchte, daß dadurch das Reich des ‚Nicht-Ich‘ vorbereitet wird... Im Rausch hatten wir unser Ich hinter uns gelassen. Alle Rauschgifte, ganz ohne Ausnahme, arbeiten gegen das Ich; sie stürzen sich wild auf

das Ich. Sie leben von seiner Abwesenheit. In meinen Augen wird deshalb ihre Welt nie die Welt des Menschen sein.“

Beide — die Fledermausintellektualität mit ihrem sklerotischen Rastersystem der technischen Zivilisation wie die Welt des wesenvernichtenden Rausches, in dem sich die Individualität im Nebel der Naturtriebe auflöst —, beide sind die Welt des Nicht-Ich.

Lusseyran sieht so deutlich wie niemand zuvor die Gefahr, die dem Ich-Keim des Menschen in unserer Zeit droht: „... *Denn ich habe ohne Zögern zugegeben, daß das Ich in uns nicht stark ist. . . . Es rüstet uns nur mit ganz schwachen Waffen aus gegen all das, was es nicht ist. Es ist wirklich so, daß wir sehr schlecht gerüstet sind gegen die Invasion der Planungen, der Materie, der Abstraktion*“ — und es ist für Lusseyran eine konkrete Frage, ob nicht Mächte dieser Welt die Mittel der völligen Ent-Ichung bewußt ansetzen, indem sie sich der Intellektualisierung einerseits und der Rauschmittel andererseits bedienen.

„Stellen wir uns doch einen Augenblick vor, daß das menschliche Leben in zwei gleiche Teile geteilt wäre: In dem einen wäre alles Herrschaft der Zahlen, der Geschwindigkeit, der materiellen Leistungsquote, der Produktion und dem Gehorsam unterworfen. Im anderen Teil würde sich alles zuerst wie zusammenkauern, um sich dann im künstlichen Universum des Rauschgiftes wie aufzulösen. Das unlösbar scheinende Problem der Führung der Menschen, ihrer endgültigen Versklavung, die Jahrtausende hindurch nicht glücken wollte, dieses Problem würde sich überhaupt nicht mehr stellen.“ Das große Verdienst Lusseyrans liegt darin, uns das Licht der Ich-Erfahrung und die Ich-Situation unserer gefährdeten Menschheit vor Augen gestellt zu haben. Die Umweltzerstörung wird weitergehen, solange der Innenwelt-Zerstörung nicht entgegengewirkt wird.

Wenn Lusseyran mit dem Hinweis schließt, daß die Arbeit an der Ich-Entfaltung die große Hoffnung ist, die uns für die Zukunft bleibt, so sei uns noch ein Gesichtspunkt dazu erlaubt.

Die Konstruktion einer abstrakt technischen und sozialen Phantomwelt auf Kosten des Menschen wie auf Kosten der Naturordnung kann keinen wirklichen Bestand haben. Die Verwirklichung

des Menschen wird nur gelingen durch die Pflege seiner inneren schöpferischen Kräfte, die wir als das Ich zusammenfassen. Diese Ichkräfte aber müssen über das Eigensein hinaus die Umwelt ergreifen und gestalten.

In den technokratisch konzipierten Sozialsystemen wird der Mensch von außen bestimmt, „heteronom“ in Formen gezwungen, die seiner Natur nicht entsprechen. Der Ich-Keim muß verkümmern.

Wird dagegen der Ich-Natur voll Rechnung getragen, dann wird auch die Sozialordnung menschengemäße Formen annehmen.

In einer Sozialordnung mit „menschlichem Antlitz“ ist der Mensch nicht fremdbestimmt, sondern autonom, eigenbestimmt. Er ist in den Ordnungen, die er selbst gestaltet, frei.

Kapitalismus und Sozialismus sind beide gegenüber der eigentlich menschlich-autonomen Ich-Natur fremdbestimmend und damit unmenschlich.

Der *Kapitalismus*, einseitig auf den materiellen Erfolg gerichtet, vernichtet mit seinen *intellektualistisch*-technischen Mitteln und Methoden die Natur (Umweltvernichtung und -verschmutzung) – aber damit auch die Lebensbasis des Menschen, nachdem er ihm vorher schon in Gestalt der Rendite die freie Verfügung über den Arbeitsertrag weitgehend vorenthalten hat.

Der *Sozialismus* ist durch sein *voluntaristisch*-kollektivistisches Vorgehen primär unmenschlich und erst in der Folge naturzerstörend. Die Natur aber kann nur durch den wahrhaft freien Menschen, durch das in seiner Entfaltung nicht mehr bedrohte und behinderte Ich verantwortlich gepflegt werden.

Nachwort

Die hier besprochene Schrift von Jacques Lusseyran wurde gedruckt nach einem Manuskript, mit dem Lusseyran einen Vortrag vorbereitet hatte. Drei Wochen, bevor dieser Vortrag hätte stattfinden sollen, kam Lusseyran am 27. Juli 1971 auf einer Fahrt unweit des mütterlichen Heimatdorfes Invardeil in Frankreich durch einen Autounfall ums Leben.

Das Vortragsmanuskript wurde durch Dr. Conrad Schachenmann ins Deutsche übertragen und im Verlag Freies Geistesleben (Stuttgart 1972) unter dem Titel „Gegen die Verschmutzung des Ich“ veröffentlicht.

Das Einzigartige bei Jacques Lusseyran ist die ganz selbständige, unabhängige, aus eigenem Schicksal geschöpfte „Ich-Erfahrung“. Sie ist biographisch ausgelöst durch seine Erblindung im achten Lebensjahr. Dabei fand er mehr und mehr eine innerste Kraft auf seinem Wege zu einem „neuen Sehen“, über den er in seinem ersten Buch „Das wiedergefundene Licht“ berichtet.

Ein zweites Mal hatte er sich ganz auf sein Innerstes zu stützen, als es galt, die Ereignisse des zweiten Weltkrieges zu überstehen. *„In wenigen Wochen begriff ich, daß das Schicksal von mir ein zweitesmal dieselbe Antwort erwartete. Denn ich hatte schon gelernt, daß die Freiheit das Licht der Seele ist.“* Und dann als Gefangener des Konzentrationslagers Buchenwald (1944 bis April 1945): *„Jedesmal, wenn der Anblick und die Prüfungen des Lagers unerträglich wurden, verschloß ich mich einige Minuten von der äußeren Welt. Ich erlangte denjenigen Zufluchtsort, an dem keine SS mich erreichen konnte. Ich richtete meinen Blick auf dieses innere Licht, das ich mit acht Jahren wahrgenommen hatte. Ich ließ es durch mich hindurchschwingen. Und ich stellte sehr schnell fest, daß dieses Licht Leben, daß es Liebe war. Nun konnte ich meine Augen – auch die Ohren und die Nase – wiederum dem Gemetzel und dem Elend öffnen. Ich überlebte es.“*

Diese Ich-Erfahrung kann durch keine philosophische Schlußfolgerung ersetzt, höchstens hier oder da erhellt werden. Sie steht für sich vollkommen da.

BUCHBESPRECHUNGEN

Zu den Themen:

Erziehung, Unterricht, Menschenbildung

Lehrer-Schüler-Verhältnis

Bildung und Gesellschaft

Mit diesen Themen ist der Kern der Bildungssituation und der Diskussion um eine Bildungsreform umschrieben.

Bildungsreform zu welchem Ziel? – Aus welchen Motiven?

An den beiden Fragen scheiden sich bereits die Geister. Sucht man die extremen Positionen auf, so stehen sich gegenüber: Bildungstechnokraten, Bildungsplaner, Systematiker und Organisatoren auf der einen Seite, Eltern, Erzieher, Psychologen, Heilpädagogen und Ärzte auf der anderen Seite.

Der Strukturplan für das deutsche Bildungswesen, den der Bildungsrat vorgelegt hat, offenbart das ganze Dilemma des Versuches „Forderungen der industriellen Leistungsgesellschaft“ nach qualifiziertem Nachwuchs für Industrie, Verwaltung, Wissenschaft und Forschung und das unausgesprochene Anliegen des Kindes nach individueller, vollmenschlicher Entfaltung und Förderung (unabhängig vom gesellschaftlichen Status und Bildungsstand der Eltern) in einer zugleich einheitlichen und differenzierten, zugleich zentral geplanten und pädagogisch autonomen Schule zu vereinen. Diesen beiden entgegengesetzten Standpunkten zum Thema Bildungsreform liegen zwei ebenso entgegengesetzte unversöhnliche Auffassungen vom Menschen und seiner (geistigen, inneren) Bestimmung bzw. seiner (zweckhaften, äußeren) Bestimmbarkeit zugrunde. In der Diskussion um die Bildungsreform geht es letzten Endes um Weltanschauungen, deren Auseinandersetzung in diesem Jahrhundert wie nie zuvor auf dem Rücken

und zu Lasten der Kinder ausgetragen wird. Sie sind die Opfer, wenn sich die Bildungstechnokraten in einem zentral verwalteten Schulsystem durchsetzen sollten.

In den Schriften:

„Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?“ von Hartmut von Hentig (Klett/Kösel – Stuttgart/München)

„Zur Pathologie des Unterrichts“ von Johannes Flüge (Klinkhardt – Bad Heilbrunn)

„Schulmündigkeit und Schulvertrag“ von Johannes Flüge und Helmut Quaritsch (Klinkhardt)

werden Pädagogen zu Anwälten des Kindes.

Aus intimer Kenntnis und Erfahrung mit dem heranwachsenden, lernenden, sich von Stufe zu Stufe entfaltenden jungen Menschen kommen sie zu Lebens- und Lernbedingungen, die sich auch in Schulformen niederschlagen, in denen nicht „die Gesellschaft“, sondern „der Mensch“ die Maßstäbe setzt.

Hartmut von Hentig spricht von einer „Entschulung der Schule“; einer Befreiung der Pädagogik von fiktiven Lernprogrammen, die sich entweder sklavisch an den Zwecken der Industriegesellschaft orientieren oder als programmiertes Lernen ein gespenstisches Eigenleben neben dem Leben führen und deren Sinn (in den Augen des Schülers) in Versetzungsnoten und berechtigenden Tests (Sozialchancenzuteilungen) gipfelt.

„In meinem Buch ‚Systemzwang und Selbstbestimmung‘ habe ich zu zeigen versucht, daß die Komplexität, die Interdependenz und die beschleunigte Veränderung unserer Gesellschaft ein hohes und unbequemes Maß an Mitbestimmung fordern, wenn sie nicht in Chaos oder Automatismus oder Terror enden soll, daß Mitbestimmung aber Selbstbestimmung voraussetzt. Diese ist ihrerseits nur möglich – und wird nicht zur Willkür –, wo man zwischen Sachzwängen und Systemzwängen zu unterscheiden gelernt hat.

Im vorliegenden Buch versuche ich zu

zeigen, wie die Schule als totale Institution gerade dies nicht mehr lehren kann, ja wie eine Schulreform, die am Funktionsmodell der industriell produzierenden und verwalteten Gesellschaft orientiert ist, die für uns lebensentscheidende Aufgabe der Schulen verfehlen muß: die Erfahrung von der Machbarkeit, Veränderbarkeit, Kritisierbarkeit und Zerstörbarkeit der Welt zu geben – von Alternativen und Gegenwelten –, bevor man sich auf sie eingelassen hat, wie sie ist. Dies scheint mir der gute Sinn der großen alten Unterrichtsgegenstände gewesen zu sein; sie sollten den Menschen aus den Fesseln der geläufigen Erfahrung – ein Amerikaner hat sie einmal eine „addiction“, ein Verfallensein an die Verhältnisse genannt – befreien: die Religion, indem sie ihn sein endliches Leben unter dem Gesichtspunkt der Ewigkeit betrachten läßt; die Geschichte, indem sie es in Wandel und Wiederkehr relativiert; die Literatur und fremde Sprachen, indem sie andere Lebensfiguren und andere Sicht- und Denkweisen vorführen; die Biologie, indem sie uns in den Lebenszusammenhang der Natur zurückversetzt; Technik und Naturwissenschaft, indem sie unsere naive Wahrnehmung aufbrechen und unsere „inneren“ Ordnungen und Kategorien durch Entäußerung erkennen lassen; die Mathematik, indem sie die Axiomatik allen Denkens veranschaulicht; die Kunst, indem sie die Phantasie gegen die Wirklichkeit mobilisiert . . .

Wenn die Revision der Gegenstände, die Curriculumforschung also, nicht die Erfindung und Erprobung freier, umfassender und individueller Lerngelegenheiten fördert, wenn sie nicht die Möglichkeit des spontanen Protests oder der völligen Unvergleichbarkeit zuläßt, wenn sie nicht ebenso behutsam wie entschlossen die Emanzipation des Lehrers vom Unterrichtsfunktionär zum Mäeutiker betreibt, wenn sie nicht immer auch in die nicht programmierbare politische Wirklichkeit übergreift, dann wird sie auch in Deutschland über kurz oder lang zu der schweren Krise führen, zu der sie die Schule in den USA geführt hat – sie wird das Lernen in

der Schule dem tödlichen Verdikt der Irrelevanz ausliefern.

Wie die physische Umweltverschmutzung so ist die seelische Umweltsterilisation die Folge von unbedachter Konzentration von Mitteln und Maßnahmen. Wir haben die erziehlichen Eigenschaften der Umwelt vernachlässigt, ja zerstört, indem wir unsere pädagogischen Anstrengungen ausschließlich der Schule, der veranstalteten Erziehung zugewendet haben. Mehr, bessere, komplexere, teurere Schule – das war die sich fortzeugende Antwort auf fast jedes neue Problem, auch jedes von der Schule selbst verursachte. Es ist an der Zeit zu fragen: Wieviel Schule können wir (noch) aushalten? Wie halten wir es mit dem Widerspruch zwischen der behaupteten Selbstbestimmung der Menschen und der immer raffinierteren Fremdbestimmung, der wir sie in einem Alter unterwerfen, in dem sie sich nicht oder nur in der Deformation, im Unglück oder durch „dropping out“ behaupten können? Wie frei ist eine Gesellschaft, die nur einen Zugang zu ihren Chancen und Gütern zuläßt? (H. v. Hentig: „Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule“, S. 10/11)

„Die ursprüngliche Aufgabe der Pädagogik ist es, dem Kind beim Aufwachen zu helfen und ihm dabei eine Chance zu geben, es selbst zu werden, weil das ohne Hilfe nicht geht. Darum muß es Schule geben, weil die Welt, wie sie ist, das Selbst-Werden immer wieder zunichte machen würde. Aber durch das, was die Pädagogik heute kann und weiß, ist das „Helfen“ selbst problematisch geworden.“ a. a. O. S. 124

Die Schrift „Zur Pathologie des Unterrichts“ zeigt aus der Sicht erfahrener Pädagogen besonders prekäre Folgen eines abstrakt nach wissenschaftlichen Methoden aufgebauten rationalen Lernsystems.

„Die wissenschaftliche Tendenz unserer Schulen könnte auf beinahe tragische Weise zu ihrem Gegenteil geraten: Sie legt den Weg zur Formel (allgemein: zum abstrakten Endergebnis) als eine schnelle Ein-

bahnstraße an, als ginge es hier „durch Nacht zum Licht!“ Wird aber nicht auch der Rückweg genau so stark geübt, so ist das Ende Verdunkelung. Mit anderen Worten: Wie oft lernen unsere Schüler eine Sache in solcher Form, daß sie sie ‚wissen‘, ohne doch eigentlich zu verstehen, was sie ‚wissen‘? Sie können sie nur manipulieren, und das heißt, daß sie selbst manipuliert sind.“ Martin Wagenschein in „Zur Pathologie des Unterrichts“ (S. 78)

„Wir beabsichtigen keine soziologische Untersuchung, sondern fragen, vor welche Forderungen sich die Pädagogik durch dieses Mißtrauenssyndrom gestellt sieht. Es ist eine Bereitschaft da zu argwöhnen: Wir werden manipuliert von verborgenen Manipulationstechnikern; wir werden ferngesteuert, ohne daß wir es merken dürfen; wir werden Zwecken unterworfen, die wir nicht kennen und nicht wollen; die Zahl der Verschwörer gegen uns ist groß; sie nahen uns mit den Gebärden und Mienen des Wohlwollens, aber sie haben es auf unsere Lust, unsere Freiheit, unsere Intelligenz und unsere Arbeitskraft abgesehen. Schlimmer noch ist, daß wir es nicht nur mit Verschwörern zu tun haben, die neben uns leben. Nein, alte Regelungen und Institutionen, Gewohnheiten und Tabus, für deren Entstehen wir keinen Lebenden haftbar machen können, halten uns in ihrem Bann. Elementare Praktiken und Instrumente der Lebensführung haben uns schon geformt, ehe unser Bewußtsein erwacht. „Wo man geht und steht“, schreibt ein Primaner, „ist man gleichsam in ein fremdes Königreich eingedrungen, fremder Macht unterworfen und rechtlos“.

Das ist herauszuhören aus den vielen Stimmen, die nun zu einer Reihe von Themen in beliebig ausgewählten Beispielen zu Worte kommen und zunächst zwanglos kommentiert werden sollen.“

Johannes Flüge in „Zur Pathologie des Unterrichts“ (S. 29–30)

Tief in die Problematik eines humanen oder barbarischen Unterrichts dringen die

Ausführungen von Theodor Ballauff und Horst Rumpf. Es geht um die Frage: Dient das schulische Lernen der Selbstfindung des jungen Menschen oder wird er durch Art und Inhalt des Unterrichts frühzeitig programmiert und damit manipuliert, gleich zu welchem Zweck und in wessen Interesse?

„1. Die pädagogische Aufgabe, aus der der Unterricht und seine Theorie hervorgehen, sehen wir in der Freigabe des Denkens zu seiner Selbständigkeit in jedem von uns und damit in jedem Jugendlichen. Da Denken nicht infiltriert und Gedachtes nicht indoktriniert werden kann, ohne daß der Gedanke oder das Denken aufhört, nur sich selbst und darin nur der Wahrheit anzugehören, so muß eine solche Freigabe als Introduction und Induktion umschrieben werden: Denkende können nur mittelbar ins Denken einbeziehen, und zwar über Gedachtes und schon Bedachtes, das in Wahrnehmung und Aussage zugänglich ist.

Ins Denken kann ich nur eintreten; es ist schon im Gang, es ist schon immer geschehen und meinem und deinem Mitdenken schon vorausgeeilt. Wir müssen ihm nachkommen. Dies aber können wir nicht, weil Denken nicht meine und deine Leistung ausmacht oder uns zur Verfügung steht. Vielmehr muß uns das Denken aufnehmen, es muß uns Einlaß gewähren.

2. Wir müssen uns somit dem gängigen Axiom der Didaktik entziehen, es handle sich in Lehre und Unterricht um Erfassen und Aneignen, Haben und Behalten, etwa von Begriffen, Vorstellungen, Sätzen. Alles, was ist, so wie es gedacht und mitgedacht werden muß, wird dergestalt umgewandelt in ‚bewußtseinsimmanente Gebilde‘, wobei das ‚Bewußtsein‘ wiederum wie ein ontischer Bezirk in einem vordem schon bekannten ‚Subjekt‘ angesetzt wird. In ihm spielen sich dann Vorgänge ab, die wir in Worten zu beschreiben pflegen, wie wir sie bei Beobachtungen und Beschreibungen dinglicher Vorgänge verwenden. Hier hat das seine Berechtigung; dort wird es Analogiemißbrauch. Wieder einmal geht dem Menschen verloren, was ihn auszeichnet: allen Dingen

und Wesen der erschließende, freisetzende Gedanke in Wort, Werk und Tat zu werden, hinter dem der Denkende verschwindet.

Im übrigen muß man sich darüber im klaren sein, daß Menschen, denen alles unter der „Kategorie“ des Aneignens, Bekommens und Habens gezeigt und zugänglich wird, nicht eines Tages zu „selbstlosem Einstand“ für Mitmenschen und Ordnung aufgerufen werden können, ohne daß ihnen der dabei anfallende eigene Gewinn nachgewiesen würde. Man kann nicht auf der einen Seite ständig im Munde führen, was man auf der anderen Seite als Eigennutz, Rücksichtslosigkeit, Egoismus, Ausbeutung und bloße Konsumkultur brandmarkt.“ (Ballauff in: „Zur Pathologie des Unterrichts“, S. 117–118)

Auf dieselbe pädagogische Grundfrage: Entfaltung denkerischer Phantasie durch den Unterricht oder Anwendung angelernter (programmierter) Denkformeln zur Aufschlüsselung eines gegebenen Problems, weist *Horst Rumpf* anhand eines Unterrichtsbeispiels.

„Das Modell dient zur Demonstration verschiedener Unterrichtsfunktionen und gibt die Lernhilfen wieder, die der Unterricht nach Gagne in diesem Fall zu bieten hätte, einerlei ob nun ein körperlich anwesender Lehrer oder ein Programm diese Hilfen geben. Deutlich zeichnen sich die Auswirkungen von Gagnes Modell von den hierarchisch gestuften Lernarten auch hier ab. Hilfe 2 führt von den konkreten Gläsern auf die prinzipielle Ebene – es wird nicht gefragt, ob es bei dem einen der drei Gläser mehr auf den Boden drückt als bei anderen. Das Problem wird mit den offenbar als gelernt vorausgesetzten Begriffen formuliert. Dann wird der Lernende durch Hilfsfragen aufgefordert, eine einmal gelernte und als gelernt voraussetzbare Regel aus dem Gedächtnis hervorzuholen: Druck ist Verhältnis einer Kraft wozu . . . ? Es folgt die Frage nach einer Anwendung dieser Regel – so geführt wird schließlich der Lernende zur richtigen Antwort kommen, in der nach Gagnes

Konzept des Problemlösens schon bekannte Regeln verknüpft werden.

Schon gelernte Begriffe und Regeln werden angesichts eines Problems durch steuernde Lehreingriffe wieder verfügbar gemacht: es mag einen außenstehenden Betrachter solchen Unterrichts frapieren, daß dem Lernenden angesichts dieses interessanten Problems, ob ein Gefäß mit viel Wasser mehr Bodendruck auszuhalten hat als eins mit weniger Wasser, gar nicht die Möglichkeit bleibt, sich dazu etwas einfallen zu lassen. Besser gesagt: Der das Lernen Unterstützende weiß genau, was dem Lernenden vor diesem Problem einzufallen hat – Begriffe und Regeln, mit deren Hilfe allein das Problem zu bewältigen ist. Und er hilft dann zu diesen Einfällen, die aus dem Gedächtnis herausgeholt werden. Durch den Rückgriff auf gespeicherte Regeln wird das Problem gelöst – der Lehrer gibt die Werkzeuge dazu, die Werkzeuge, die der Lernende sich schon früher angeeignet hat. Das Kopfschütteln angesichts aller Vernünftigkeit dieses Vorgehens bleibt: warum darf denn der Lernende nicht nachdenklich diesen Fall erwägen, warum darf er nicht auf eigene Faust Vermutungen produzieren und vielleicht auch gewisse Veränderungen, Experimente, in Gang setzen, um der Sache auf die Spur zu kommen? Warum darf er denn nur in seinem Gedächtnis nachsuchen, warum wird das Konkrete vor ihm sofort in allgemeine Begriffe und Regeln übersetzt? Die Antwort steht in einer Bemerkung wenige Zeilen vor diesem Beispiel: „Jeder Satz (bei Lernhilfen) verfolgt einen bestimmten Zweck, und Gruppen von Sätzen sind so strukturiert, daß sich Lernen möglichst rasch vollzieht“⁴. Kurz davor ist von möglichst „rationeller“ Unterweisung als einem wünschenswerten Desiderat die Rede. Von dieser Sicht aus wäre die Zeit unnütz vertan, in der ein Lernender mit vielen denkbaren Umwegen sich selbst eine Problemlösung zu verschaffen suchte, wenn er doch schon die Regeln und Begriffe gelernt hat, die nur auf das Problem noch anzuwenden sind. Deshalb ist ihm die Hilfe zu geben, die zur raschen Erledigung führt – es ist

ihm sozusagen das schon von früher bereitstehende Werkzeug in die Hand zu drücken.“

„Nachdenken schrumpft zu Subsumtion unter einmal gelernte Regeln und Begriffe ein. Die Frage, ob sich solches ohne Zweifel ‚möglichst rasche‘ und rationelle Lernen nicht um Lernziele und Lernerfolge bringt, die auf diesem Schnellweg prinzipiell nicht zu erreichen sind, wird nicht gestellt. Wie kann man auf schlechten holprigen Ackerwegen fahren wollen, wenn es zum gleichen Ziel schon Autobahnen gibt – wie kann man mühsam und langwierig über den Bodendruck des Wassers in verschiedenen Gefäßen nachdenken, wenn doch die Begriffe und Regeln bereitstehen oder kurzfristig vom Lehrer bereitgestellt werden könnten, mit deren Hilfe die Frage ein für allemal zu beantworten ist?“ Horst Rumpf in „Zur Pathologie des Unterrichts“, S. 57/58/59.

Flüge und Quaritsch sehen in dem Rechtsverhältnis von Schulmündigkeit und Schulvertrag ordnungspolitische Ansätze, um das anonyme Schulverhältnis auch innerhalb des traditionellen Staatsschulsystems aufzulockern, zu individualisieren und die Verantwortung an die unmittelbar Beteiligten zu binden. Lehrer und Schule, die mit ihren Oberstufenschülern (unter Mitwirkung der Eltern) einen Lehrvertrag abschließen, bekunden damit eine dem einzelnen Schüler gegenüber vertraglich übernommene Lehrverpflichtung. Umgekehrt bekundet der als schulmündig anerkannte Schüler seinen Willen, ein Lehr- und Lernverhältnis mit einer bestimmten Schule einzugehen und die vertraglich vereinbarten Bedingungen anzuerkennen. Der individuelle Schulvertrag bricht gewissermaßen mit dem „Anspruch“ des Schülers an den Staat auf (kostenlose) höhere Schulbildung, andererseits aber auch mit der ‚Amtspflicht‘ des Staatsschullehrers, diesen Anspruch als ‚dienstliche Obliegenheit‘ zu erfüllen. Die Verwirklichung des individuellen Schulvertrages wäre der erste Schritt zu einer Umwandlung der Oberstufenausbildung von einer Amtshandlung in ein freies

autonomes Lehrer-Schüler-Verhältnis. Dem entspräche als weiterer Schritt auf dem Wege einer wirklichen Schulreform im Sinne der freiheitlichen Demokratie die rechtliche und pädagogische Autonomie der einzelnen Schule.

Aus den genannten Schriften geht deutlich hervor, daß der Sinn, sowie Ziel und Inhalt der Bildung in der Schule abhängt von der Idee vom Menschen, die der Erzieher – ausgesprochen oder unausgesprochen – in den Unterricht hineinträgt. Sie bestimmt zugleich die Unterrichtsmethode und die Unterrichtsmittel. Was vielfach nicht bedacht wird, ist die Tatsache, daß, ganz abgesehen von der „pädagogischen Weltanschauung“ des Lehrers, die rechtliche Verfassung der Schule, das „Schulsystem“ selbst, Stil, Inhalt, Methode und Ziel der Pädagogik entscheidend vorbestimmt.

Ein zentral verwaltetes Schulwesen, wie das bestehende staatliche Schulsystem, mit jährlichen Versetzungstests und abschließenden qualifizierenden und berechtigenden Abschlußprüfungen wirft seine Schatten vom Ende der Schulzeit (Abitur) über 13 Jahre Schülerleben bis in das Einschulungsalter – nach den Vorstellungen perfektionistischer Bildungsplaner – bis ins Vorschulalter zurück. Der Auflage, ein vorgegebenes Lernsoll zu erfüllen, kann sich auch der menschlich engagierteste Lehrer als „Erfüllungsgehilfe“ der amtlichen Lehrpläne nicht entziehen. Hier offenbart die Erziehungsmethode ihre soziologische und ordnungspolitische Relevanz. Das Menschenbildnis, das der Erziehung zugrunde liegt, bestimmt letzten Endes auch das *Erziehungssystem*. Das lehrt uns die hochaktuelle Lektüre der oben angeführten Schriften.

Heinz Hartmut Vogel

BERICHTE

Die Unternehmer Kooperation

ist ein Kreis unternehmerisch tätiger Personen, die sich aus der Erkenntnis sozialer und wirtschaftlicher Forderungen der Gegenwart und Zukunft frei gebildet hat.

Seine Mitglieder stimmen in der Überzeugung überein, daß innerhalb der bestehenden Rechtsordnung Einrichtungen geschaffen werden können, die auf ihre Neugestaltung im Sinne einer Gliederung des sozialen Organismus fördernd einwirken.

Sie sehen in ihrer wirtschaftlichen Tätigkeit eine Aufgabe in der Gründung und Leitung von Unternehmungen, in denen ein gerechter Ausgleich zwischen den Unternehmenszielen, den Interessen ihrer Mitarbeiter und dem Wohl einer Gesamtheit gefunden werden kann. Über Kapital und Arbeit verfügen sie daher aus der gemeinsamen Einsicht in die Lösungsmöglichkeiten sozialer Konflikte und wirtschaftlicher Probleme und nicht aus der Macht des Eigentumsanspruches.

Sie hoffen und wünschen damit einen Beitrag zu leisten, der für eine in der Zukunft heraufkommende Dreigliederung* allererste Vorbedingungen schafft. Sie bemühen sich in ihrer wirtschaftlichen Tätigkeit sich auf das Gesamtwohl hin zu orientieren. Sie wollen das mit Billigung und Zuspruch ihrer Mitarbeiter tun, denen in wachsenden Zusammenschlüssen und Verbindungen, auch mit kulturellen Einrichtungen, ein Bild eines nach Gesundung strebenden sozialen Organismus erlebbar gemacht werden soll.

Ihr Arbeitsstil ist der kooperativ-konsultative. Ziel ihrer Arbeit ist es, aus den Zeiterfordernissen heraus neue Unternehmensformen zu schaffen und weiterzubilden, die in wechselseitiger Abhängigkeit und Befruchtung eine dem gesamten gesellschaftlichen Bereich dienende Leistung erbringen.

Alfred Rexroth

* Ordnung von Kultur, Staat und Wirtschaft unter Berücksichtigung ihrer besonderen Aufgaben und Funktionen innerhalb des Gemeinwesens. Das verfassungsmäßige Recht auf Selbstbestimmung des einzelnen Bürgers ist das die drei sozialen Bereiche umfassende gemeinsame Ordnungsprinzip.

28. Tagung

Sommertagung des
Seminars für freiheitliche Ordnung
vom 22. Juli bis 1. August 1972
in Herrsching am Ammersee

Thema:

Prioritäten für die Gesellschaft

Die Gesellschaft im Zielkonflikt
zwischen wirtschaftlicher Expansion
und menschlicher Entfaltung

Bitte machen Sie Ihre Freunde auf die Tagung aufmerksam.

Die Industriestaaten befinden sich in einer rasch fortschreitenden wirtschaftlichen Expansion.

Seit es unter Ausnutzung Keynes'scher währungspolitischer Erkenntnisse gelingt, Konjunkturerinbrüche größeren Umfangs zu vermeiden, steigt die Gebrauchsgütererzeugung trotz gewaltiger (angeblich notwendiger) unproduktiver Investitionen von Jahr zu Jahr an. Dies bedeutet bei dem schon erreichten hohen Stand automatischer Fertigungsmethoden eine beschleunigte Vergrößerung des Wirtschaftsvolumens der industriell hochentwickelten Länder.

Die Arbeitserträge der Gesellschaft fließen als private oder öffentliche Ausgaben zum größten Teil wieder in den Wirtschaftskreislauf zurück. Die Wirtschaft dient im wesentlichen der Wirtschaft.

Auch der sogenannte kulturelle Bereich kann sich dem Werte erzeugenden und Werte verbrauchenden Wirtschaftsprozeß kaum noch entziehen. So wird die „Effektivität“ des Bildungswesens in erster Linie nach ökonomischen Gesichtspunkten, d. h. am Sozialprodukt gemessen. Industrie und Verwaltung liefern die Maßstäbe für die Ausbildung des Nachwuchses. (In der kommerzialisierten Freizeitgestaltung wird wohl niemand im Ernst noch einen Raum für zweckfreie kulturelle Ziele sehen.)

Es sind aber nicht nur die geistigen und physischen Leistungen, die sich im Wirtschaftsprozeß zu erschöpfen drohen. In nicht geringerem Umfang wie die produktiven Kräfte des Menschen wird die Natur- und Lebensgrundlage der Gesellschaft dem Wirtschaftswachstum und dem steigenden Konsum zum Opfer gebracht.

Die ernststen Folgen einer bedenkenlos expandierenden Wirtschaft zeichnen sich bereits ab. Seit dem Erscheinen der alarmierenden Schrift „Der stumme Frühling“ sind die Stimmen nicht mehr zu überhören, die zur Selbstbesinnung aufrufen und eine Neubestimmung unserer gesellschaftlichen Zielsetzung fordern. Die junge Generation übt schärfste Kritik an den – in ihren Augen – fehlgeleiteten, wenn nicht sogar mißbrauchten individuellen und gesellschaftlichen Kräften und Einrichtungen. Ohne wirkliche Alternativen erkennen zu können, sucht sie sich vielfach dem Zwang der „industriellen Leistungsgesellschaft“ zu entziehen; ein Symptom, das nicht ernst genug genommen werden kann.

Es stellt sich die Frage: Wo finden wir den Ansatz, gleichsam den archimedischen Punkt, von dem aus sich der Teufelskreis: Systemzwang zum Wirtschaftswachstum – Steigerung von Umsatz und Verbrauch – Wecken neuer Bedürfnisse – Neuinvestition – erneute Kapazitätsausweitung – etc. durchbrechen läßt?

Ist es ein Naturgesetz, daß ohne jährliche Expansion der Wirtschaft die Konjunktur zusammenbrechen muß?

Setzen wir die Erfolge der sozialen Marktwirtschaft, die Vollbeschäftigung und den Wohlstand aufs Spiel, wenn in Schule und Hochschule nicht mehr die Steigerung der Konsumtionsrate die Ausbildungsmaßstäbe setzt?

Damit stehen wir vor Entscheidungen von weitreichender Bedeutung für den Fortbestand unseres Gemeinwesens. Die Frage ist zu beantworten, ob wir weiterhin unser Erstgeburtsrecht als Menschen einem von der Wirtschaft suggerierten Wohlsandsidol opfern wollen. Dieser Frage wird sich die diesjährige Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung zuwenden. Wir fordern Sie zur Mitarbeit auf.

Mitwirkende:

Klaus Adomeit, Prof. Dr. jur., Universität Köln

Hermann Bauer, Physiker und Mathematiker, Bad-Godesberg

Eckhard Behrens, Assessor, Universitätsverwaltung Heidelberg

Detlef Böhm, M. A., Bochum - Langendreer, Grabelohstr. 203

Hans Buchheim, Professor für Politologie, Universität Mainz

Franz-Joachim Claus, IFO-Institut München

Johannes Flüge, Prof. Dr. phil., Pädagogisches Seminar, Freie Universität Berlin

Günter Friedrich, wissensch. Assistent, Universität München

Hans-Ullrich Gallwas, Wissenschaftlicher Rat Prof. Dr. jur., Universität München

Herbert Hensel, Prof. Dr. med., Ordinarius für Physiologie an der Universität Marburg

Jobst von Heynitz, Assessor, München

Hans Hoffmann, Dipl.-Ing., Bern

Hermann Hummel, Dr. jur., Dozent an der Staatl. Fachhochschule für Technik und Sozialwesen, Kiel

Felix Messerschmid, Prof. Dr. phil., Akademierat i. R., München

Heinz-Peter Neumann, Direktor der LVA Berlin

Fritz Penserot, Kaufmann, Kirn

Gebhard Quinger, stellvertr. Generalsekretär des Bayerischen Bauernverbandes München

Hugo Staudinger, Prof. Dr. phil., Pädagogische Hochschule, Paderborn, Hauptgeschäftsführer des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen

Erwin Stein, Prof. Dr. jur., Kultusminister a. D., Richter beim Bundesverfassungsgericht i. R., Baden-Baden

Georg Strickrodt, Prof. Dr. jur., Finanzminister a. D., TH Darmstadt

Heinz-Hartmut Vogel, Dr. med., Bad-Boll

Johann-Peter Vogel, Dr. jur., Rechtsanwalt, Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen

Lothar Vogel, Dr. med., Ulm

Paul Ludwig Weinacht, Dr. phil., ehem. wiss. Ass. beim Deutschen Bildungsrat (Prof. Dr. Hans Maier), Universität München. Jetzt Dozent für politische Wissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Ernst Winkler, Dr. rer. nat., Mathematiker und Physiker, Lehrbeauftragter für die Ausbildung von Realschullehrern am Staatsinstitut München-Pasing

Walter Zellmer, Oberingenieur in Firma Voith, Heidenheim

Klaus Wulsten, Rechtsanwalt und Notar, Berlin

Zur Information der Kursteilnehmer:

Das Seminar für freiheitliche Ordnung veranstaltet Studienkurse in Arbeitsgruppen (siehe Programm) mit vom Veranstalter beauftragten Gesprächsleitern. Der Seminararbeit in Gruppen gehen einführende Kurzvorträge voraus.

Abendvorträge dienen der Erweiterung und Vertiefung der Seminararbeit und sollen außerdem den Teilnehmern Gelegenheit bieten, profilierte Auffassungen zum Gesamtthema kennenzulernen.

Das Seminar für freiheitliche Ordnung behandelt gesellschaftliche Probleme unserer Zeit sowohl vom Gesichtspunkt der Persönlichkeitsrechte des einzelnen Bürgers, als auch vom Gesichtspunkt der sozialen Gerechtigkeit aus. Es will in erster Linie ernsthafte Arbeit leisten und Grundlagen legen zur gesellschaftspolitischen Urteilsbildung und Entscheidung.

Ort der Tagung: Herrsching am Ammersee in der Bauernschule,
Telefon: (08152) 2 41
Tagungsbüro ab Freitag, 22. Juli, 10 Uhr,
Anreise über Augsburg oder München.

Unterbringung: in der Bauernschule zu günstigen Preisen (Mehrbettzimmer) oder in Privatquartieren.

Der „Fremdenverkehrs-Verein Herrsching e. V.“ in Herrsching/A., Bahnhofstr. 20, Ruf (08186) 4 49 – teilt mit:

„Wir bitten die Gäste, die reservierten Zimmer unbedingt einzunehmen und dies unverzüglich dem Hotel bez. Vermieter **direkt schriftlich** zu bestätigen. Bei Nichteinnahme des reservierten Zimmers ist Schadenersatz von 3 Übernachtungen pro Person zu zahlen.“

Dürfen wir Sie freundlich darum bitten, diese Bestimmungen des „Fremdenverkehrs-Vereins Herrsching e. V.“ zu beachten.

Zeltplatz ist zum Aufstellen von *eigenen* Zelten vorhanden

Verpflegung: Die Mahlzeiten können in der Bauernschule eingenommen werden.

Tagungsbeitrag: Der Kursbeitrag beträgt für Erwachsene 30,- DM, Studenten die Hälfte. (Kann im Bedarfsfalle ganz erlassen werden.)
Gebühr für die Benutzung des Hauses: DM 10,-

Auskünfte und Anmeldung zur Teilnahme an der Sommertagung vom 22. Juli bis 1. August 1972 (Bitte auf *anhängendem Vordruck* mit höchstens 10 zusätzlichen Worten als Briefdrucksache im Umschlag an Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Boll/Eckwälden, Boslerweg 11, Telefon (07164) 25 72.

Die Mitarbeiter dieses Heftes:

Felix Messerschmid, Prof. Dr. phil., Akademiedirektor i. R., München,
Nürnberger Straße 53

Detlev Böhm, M. A., Bochum-Langendreer, Grabelohstr. 203

Paul Ludwig Weinacht, Dr. phil, ehem. wiss. Ass. beim Deutschen Bildungsrat
(Prof. Dr. Hans Maier), Universität München. Jetzt Dozent für politische
Wissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Lothar Vogel, Dr. med., Ulm

Heinz Hartmut Vogel, Dr. med. Bad-Boll

Alfred Rexroth, Lohrer Eisenwerke, Lohr am Main

Vorankündigung für Heft 96/III 1972

Hans-Ulrich Gallwas Anerkennung von Privatschulen

Eckhard Behrens Die Interdependenz von Autonomie, Wettbewerb und
Mitbestimmung
Vortrag, gehalten auf der 27. Tagung des Seminars für
freiheitliche Ordnung im Juli 1971 in Herrsching/A.

Max U. Rapold Verpflichtung zum Miteinander

Johanni – Treffen der Lehrlinge und Gehilfen der biologisch-dynamischen Landwirtschaft

am Samstag, den 24. und Sonntag, den 25. Juni 1972 auf dem Dottenfelder Hof bei Bad Vilbel/Frankfurt.

Veranstalter:

Studiengemeinschaft für kulturelle und soziale Lebensordnung auf der Grundlage von Biologisch-Dynamischen Landbau

Am 22. Dezember 1971 kam unser Arbeitskreis in Marburg zusammen. Es trafen sich dort 13 junge Menschen, die aus verschiedenen Studienrichtungen kommen, um über die Begründung einer „universellen Landkultur“ zu sprechen. Dabei beschlossen wir, eine Wochenend-Tagung zu veranstalten mit dem Hauptthema:

Die Ausbildung in Biologisch-Dynamischer Landwirtschaft

Die Tagung ist vor allem für in der Ausbildung befindliche jüngere Menschen gedacht, die in der biologisch-dynamischen Landwirtschaft arbeiten wollen.

Zur Vorbereitung wäre es wertvoll, Meinungen der Lehrherren und anderer, die sich zu unserem Anliegen Gedanken gemacht haben, zu erfahren. Wir bitten daher alle, die sich angesprochen fühlen, uns im Interesse der Sache hilfreich zur Seite zu stehen und mit uns zu korrespondieren.

Der Dottenfelder Hof wird von einer Betriebsgemeinschaft bewirtschaftet und ist als Tagungsort besonders geeignet.

Um die Wünsche möglichst vieler Teilnehmer berücksichtigen zu können und um einen Überblick darüber zu bekommen, wieviele Teilnehmer zu erwarten sind, möchten wir alle Interessenten bitten, sich möglichst bald anzumelden. Fahrtkosten sollen keinen ernsthaft Interessierten an der Teilnahme hindern. Wir wollen uns bemühen, den Fehlbetrag aufzubringen.

Programm auf Anforderung. (gez.)

Arnim v. Gleich
Friedhelm Kruckelmann
Reinhard Menzel
Eckhard von Wistinghausen

Anmeldungen an:
Friedhelm Kruckelmann
6368 Bad Vilbel, Dottenfelder Hof
R. Menzel
7920 Heidenheim/Brenz, Forststraße 3

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,—
Einzelheft DM 3,50, sfr. 4,—, ö.S. 25,—

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 Postsparspar-
kassenamt Wien

Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers
Graphische Gestaltung: Fred Stolle, CH Zürich-Zollikerberg, Weiherweg 4
Herstellung: J. Wahl, Buch- und Offsetdruck, 7322 Donzdorf

