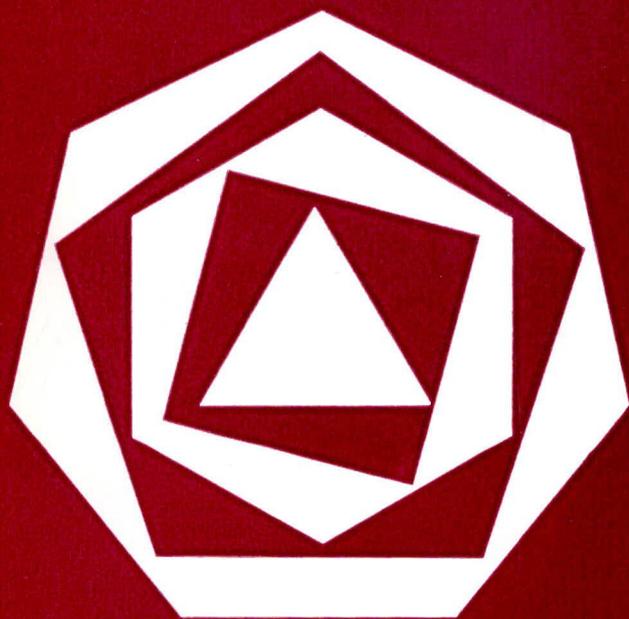


1 S 20587 F

Fragen der Freiheit



Zur Rechtstellung
freier Schulen

Heft 96 Juni 1972

Wenn die Verfassungswirklichkeit auf dem Gebiete des Erziehungswesens infolge erstarrender zentralistischer und bürokratischer Tendenz dem Bilde der Verfassung nur zum Teil entspricht, so bleibt die Verpflichtung, die Verfassung aus ihrem Geist auszulegen und auszuführen.

Erwin Stein

FRAGEN DER FREIHEIT

Beiträge zur freiheitlichen Ordnung von Kultur, Staat und Wirtschaft

Folge 96

Juni 1972

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

Inhaltsübersicht

Hans Ulbrich Gallwas

Die Rechtstellung der Privatschulen im Prüfungs- und Berechtigungswesen
in der Sicht des Grundgesetzes 3

Robert S. Ryf

Curriculumreform konkret 29

Detlef Böhm

Occidentelcolleg — Modell einer staatsfreien Hochschule 35

Fritz Penserot

Die falsche Prämisse 42

Fritz Penserot Buchbesprechung

Herbert Schack: Volksbefreiung — Sozialrevolutionäre —
Ideologien der Gegenwart 56

Hinweis

Presserundschau der Schweizerischen Gesellschaft
für Bildungs- und Erziehungsfragen 57

Seminar für freiheitliche Ordnung

Einladung zur 28. Tagung
vom 22. Juli bis 1. August 1972 in Herrsching/Ammersee 59

Die Rechtsstellung der Privatschulen im Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Sicht des Grundgesetzes

Hans Ullrich Gallwas

1. Das Grundgesetz enthält nur wenige Aussagen zur Rechtsstellung der Privatschulen im Bereich des höheren Schulwesens: es gewährleistet das Recht zur Errichtung privater Schulen; es stellt die Ersatzschulen unter staatlichen Genehmigungsvorbehalt und nennt die Voraussetzungen, unter denen die Genehmigung entweder zu erteilen oder zu versagen ist; im übrigen werden auch die Ersatzschulen den Landesgesetzen unterstellt, Art. 7 Abs. 4 GG.

Eine ausdrückliche Regelung zum Komplex der Einbettung der Privatschulen in das Bildungswesen des Landes, zumal zur Einordnung der Privatschulen in das Berechtigungswesen enthält das Grundgesetz nicht.

Das Schweigen des Grundgesetzes zu diesem Fragenkreis darf dennoch nicht, mindestens nicht ohne weiteres so gedeutet werden, als seien die Länder bei der Normierung nur durch das allgemeine Willkürverbot beschränkt. Vielmehr ist vorab zu erwägen, ob und in welchem Maße an den Stellen, an denen die verschiedenen Ausbildungsgänge der privaten Schulen neben denen des öffentlichen Schulwesens in das System des Berechtigungswesens einmünden, auf den verfassungspolitischen Hintergrund der Privatschulfreiheit, auf die Intention der positivrechtlichen Gewährleistung Rücksicht zu nehmen ist.

Unter bestimmten Voraussetzungen sind Grundrechtsnormen zugleich Grundsatznormen. Als solche enthalten sie verbindliche Entscheidungen des Verfassungsgebers für bestimmte Bereiche der Rechts- und Sozialordnung. Hierin liegt eine zusätzliche Bindung der normsetzenden, aber auch der normanwendenden staatlichen Gewalten.

Zum Verständnis der Grundrechtsnormen als Grundsatznormen vgl. *BVerfG*, Bd. 6, 55 (70 ff.); sowie eingehend v. *Mangoldt-Klein*, Bonner Grundgesetz Bd. 1, Vorbem.

A VI 4 S. 86 ff.

Auch die Gewährleistung des Art. 7 Abs. 4 GG wird in diesem Sinne als Grundsatznorm für den Bereich des Schulrechts verstanden.

Vgl. *v. Mangoldt-Klein*, aaO., Art. 7 Anm. VI 2, S. 292; im Ansatz auch *BVerfG*, Bd. 27, 195 (201).

Motiv für diese Verbürgung ist nämlich nicht allein die Wiederbelebung einer bewährten schulrechtlichen Tradition, sondern akzentuierende Konkretisierung der freiheitlichen Leitidee der Verfassung im Bereich des Schulwesens. Neben die öffentlichen, d. h., letztlich von der Mehrheit im Staat abhängigen Bildungseinrichtungen sollen private Schulen treten dürfen, damit auch Minderheiten ihre Bildungsideen verwirklichen können. Mit der Institution der Privatschule ist den Eltern Gelegenheit gegeben, ihre Kinder nach anderen als den vom Staat für gut befundenen Bildungszielen und Erziehungsmethoden unterrichten zu lassen, und wird Schulträgern und Lehrern die Chance eröffnet, eigenverantwortlich geprägte Bildungsinhalte gemäß den eigenen pädagogischen und didaktischen Vorstellungen anzubieten und zu vermitteln. Der Bezug der Privatschulgarantie zu den verschiedenen Freiheitsrechten der Verfassung, und zwar sowohl der Eltern und der Kinder, wie der gesellschaftlichen Gruppen und der einzelnen Lehrer, vor allem aber die Ausrichtung auf die das Grundgesetz beherrschende Vorstellung des selbstbewußten, sich selbst bestimmenden und seine Umwelt gestaltenden Menschen steht heute außer Zweifel.

Vgl. hierzu im einzelnen *Maunz*, *Maunz-Dürig-Herzog*, Art. 7 RdNr. 64, S. 40; *Dürig*, *Maunz, Dürig-Herzog*, Art. 1 RdNr. 15 ff., S. 9 ff.; *v. Mangoldt-Klein*, *Bonner Grundgesetz* Bd. 1, Art. 7 Anm. VI 2, S. 292; *Peters*, *Grundrechte* Bd. IV/1, S. 428; *Hans Heckel*, *Schulrecht und Schulpolitik*, S. 110; *A. v. Campenhausen*, *Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft*, S. 65; *Gallwas*, *BayVBl.* 1970, 121.

Die Gewährleistung des Art. 7 Abs. 4 GG enthält somit eine Absage an die Vorstellung eines staatlichen Schulmonopols und macht den Pluralismus zum tragenden Rechtsprinzip auch des Schulwesens. Der Staat hat für die Vielfalt der Formen und Inhalte, in denen Schule sich darstellen kann, offen zu sein.

Dazu *BVerfG*, Bd. 27, 195 (200 f.); *BVerwG*, Bd. 27, 360 (362).

2. Mit der Feststellung, daß Art. 7 Abs. 4 GG als Grundsatznorm für den Bereich des Schulwesens zu qualifizieren ist, ist freilich nur ein Ansatzpunkt gewonnen. Entscheidend sind die Funktionen, die man einer solchen Grundsatznorm zumißt, und die konkreten Konsequenzen.

Das Bundesverwaltungsgericht hat in dieser Beziehung einen einschneidenden Vorstoß gewagt, indem es aus der grundgesetzlichen Gewährleistung gewisse bestandssichernde Elemente entwickelte. Das Gericht vertritt die Ansicht, die Erhaltung des Privatschulwesens, insbesondere der Einrichtung der Ersatzschulen, sowie die Erhaltung ihres fachlichen und wirtschaftlichen Leistungsniveaus sei »Anliegen« des Grundgesetzes. Es stellt fest, daß die jüngste Entwicklung des öffentlichen Schulwesens dazu führen kann, daß Ersatzschulen über kurz oder lang ihren Charakter als Ersatzschulen verlieren und daß die Garantie der Einrichtung von Privatschulen ins Wanken gerät. Um dem zu begegnen, um die drohende Lahmlegung eines Freiheitsrechts bzw. dessen Aushöhlung abzuwenden, deutet das Bundesverwaltungsgericht den Art. 7 Abs. 4 GG im Sinne eines Anspruchs auf staatliche Hilfe, »weil ohne diese Hilfe das Ersatzschulwesen entgegen dem Willen des Grundgesetzes zum Erliegen käme«.

BVerwG, Bd. 27, 360 (362 f.).

Vor diesem Hintergrund, dem Charakter des Art. 7 Abs. 4 GG als Grundsatznorm und dem ausgreifenden Verständnis der Schutzwirkung der verfassungsrechtlichen Gewährleistung, muß die Frage diskutiert werden, ob und - gegebenenfalls - in welcher Weise die Privatschulfreiheit die Organisation des Berechtigungswesens beeinflusst.

Dabei bedarf es keiner eingehenden Darlegungen zu der Tatsache, daß sich die Bemühungen einer Privatschule, ihre eigenen Bildungsvorstellungen zu verwirklichen, im Geflecht des staatlichen Berechtigungswesens vielfältig und nachhaltig verfangen. Das bestehende System von Zugangsvoraussetzungen für Beruf und weiterführende Ausbildung orientiert sich an den Ausbildungsgängen der öffentlichen Schulen. Die Folge sind besondere Erschwerungen für die Privatschüler. Um sich in die exklusiven Systeme gelenkten Fortkommens einzufäden, müssen sie Zusätzliches leisten. Mindestens haben sie besondere

Kontrollverfahren zu bestehen. Rückwirkungen auf die Privatschulen sind unvermeidlich. Denn das Interesse der Eltern an der Besonderheit des anderen, nichtstaatlichen Ausbildungsganges wird gehemmt. Die Schulträger müssen dem durch geeignete Zugeständnisse an die staatlichen Ausbildungskonzeptionen entgegensteuern. Der Anpassungsdruck ist perfekt. Nicht ganz zu Unrecht weist man darauf hin, daß das Berechtigungswesen auf diese Weise zum »Hintertürchen« werde, um den Privatschulen das von der Verfassung Gewährte wieder zu nehmen,

so *Peters*, VVDStRL Heft 23, S. 254,

daß die lediglich genehmigten Ersatzschulen aus Gründen der Selbsterhaltung gezwungen seien, »päpstlicher als der Papst« zu verfahren, weil sich »Abweichungen vom Stoffplan der öffentlichen Schule – seien sie auch noch so gerechtfertigt – im allgemeinen bitter rächen«;

so *Hartmann*, Pädagogik, Heft 1, 1970, S. 37 f.,

daß die Verleihung eines Status einer anerkannten Privatschule ein »Kunstgriff« sei, die Privatschulen »kräftig unter Regie zu nehmen«;

so *Fuß*, VVDStRL Heft 23, S. 221,

daß die »Prägestärke des öffentlichen Schulwesens« groß genug sei, daß dort, wo die Privatschule sich heute unversehens in ein Stück Öffentlichkeit verwandle, »weniger eine Privatisierung des staatlichen Bildungswesens als vielmehr eine Verstaatlichung freier Schulen stattfinde«,

so *Oppermann*, Kulturverwaltungsrecht, S. 243 f.

Davon, daß die Privatschulen die öffentlich-rechtlichen Bindungen willig auf sich nehmen, um durch Teilhabe am Berechtigungswesen mit der öffentlichen Schule konkurrieren zu können,

so *Evers*, VVDStRL Heft 13, S. 188,

kann wohl kaum die Rede sein. Denn der Anpassungsdruck wirkt ja eben keineswegs nur positiv, anspornend, sondern gerade auch nachhaltig negativ, nämlich durch den Abbau der Vielfalt im Bildungsangebot freiheitshemmend. Das Grundrecht aus Art. 7 Abs. 4 GG verkürzt sich auf diese Weise für die bedeutsamste Kategorie der freien Schulen im Effekt »auf die Befugnis, Ausbildungsstätten in privater Trägerschaft nach Maßgabe der jeweiligen staatlichen Schulordnungen und Lehrzeitbestimmungen zu führen«,

so *Link*, JZ 1971, S. 553.

3. Ein prinzipieller Vorrang der staatlichen Kompetenz zur Regelung des Berechtigungswesens und des auf dieser Basis beruhenden Normenkomplexes gegenüber der Gewährleistung des Art. 7 Abs. 4 GG mit der Konsequenz, daß die Privatschulen in dieser Beziehung alles hinzunehmen hätten, läßt sich auf der Ebene des Verfassungsrechts nicht begründen.

Wohl könnte man aus den Kompetenzen des Staates zur Aufsicht über das gesamte Schulwesen (Art. 7 Abs. 1 GG) und zur Regelung des Zuganges zu Ausbildungsstätten und Berufen (Art. 12 Abs. 1 GG) oder gar aus der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern (Art. 7 Abs. 4 S. 2; Art. 30; Art. 70 ff. GG) Argumente für einen solchen Vorrang zu gewinnen suchen.

So wird etwa behauptet, weil die Berechtigung den Zugang zu weiteren Bildungsmöglichkeiten und bestimmten Berufszweigen eröffne, greife das Berechtigungswesen weit über den schulischen Bereich hinaus; seine Ordnung sei durch Art. 7 GG nicht vorbestimmt, sondern dem Staat überlassen,

so *Evers*, VVDStRL Heft 23, S. 191; *Fuß*, VVDStRL Heft 23, S. 220 f.; neuerdings *Plümer*, DVBl. 1971, S. 540 ff.

Ein solcher Ansatz muß nicht zuletzt aus methodischen Gründen Bedenken auslösen. Denn wenn die genannten Vorschriften dem Gesetzgeber auch die erforderliche Handhabe zum Aufbau des Berechtigungswesens bieten, so bleibt doch die Frage, ob und in welchem Ausmaß hierbei auf die Gewährleistung des Art. 7 Abs. 4 GG Bedacht zu nehmen ist. Gerade wenn man nämlich die Grundrechtsnorm zugleich im Sinne einer Grundsatznorm versteht, verbietet sich eine isolierende, die Privatschulfreiheit ausklammernde Auslegung der einschlägigen Kompetenzvorschriften,

vgl. hierzu *Maunz*, Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7 Rd. Nr. 4 S. 5.

Für die Begründung eines prinzipiellen Vorrangs des Berechtigungswesens gegenüber der Gewährleistung des Art. 7 Abs. 4 GG bleiben mithin nur zwei Argumentationswege: entweder man weist nach, daß der Schutzbereich des Art. 7 Abs. 4 GG so zu fassen ist, daß sich keine Ausstrahlungen in das Berechtigungswesen hinein ergeben, oder man legt dar, daß die das Berechtigungswesen tragenden Vorschriften die

Kraft haben, Beeinträchtigungen der Privatschulfreiheit zu legitimieren. Grundsätzliche Erwägungen stehen dem, so möchte es scheinen, entgegen.

Die Vorstellung, daß die Gewährleistung des Art. 7 Abs. 4 GG von Haus aus ungeeignet sei, auf das Berechtigungswesen einzuwirken, liegt im Widerstreit zu dem Verständnis der Freiheitsrechte, das unter der Geltung des Grundgesetzes von der Rechtsprechung und im Schrifttum entwickelt wurde und den Grundrechtsschutz auch in Fällen mittelbarer, reflexiver und indirekter Freiheitsbeeinträchtigungen zu aktualisieren sucht.

Hierzu insgesamt *Gallwas*, Faktische Beeinträchtigungen im Bereich der Grundrechte, 1970.

Sie vernachlässigt zudem die spezifisch freiheitliche Komponente der Gewährleistung des Art. 7 Abs. 4 GG, weil sie die Rückwirkungen des auf die Privatschulen ausgeübten Anpassungsdruckes auf Chance individueller Entfaltung nicht veranschlagt und damit in der Tat eine Hintertür öffnet, durch die das in der Verfassung Gewährte dem Erliegen nahe gebracht werden könnte.

Peters, VVDStRL Heft 23, S. 254; siehe auch *Säcker*, DVBl. 1971, S. 540.

Dasjenige, was das Bundesverwaltungsgericht als das »Anliegen« des Verfassungsgebers bei Art. 7 Abs. 4 GG bezeichnet, ist auch und gerade durch die Ordnung des Berechtigungswesens besonderen Gefährdungen ausgesetzt.

Die andere Erwägung, daß nämlich die Garantie der Privatschulfreiheit letztlich unter dem Vorbehalt der das Berechtigungswesen konkretisierenden Vorschriften stehe, dürfte gleichermaßen unvereinbar mit dem Grundgesetz sein. Durch nichts läßt sich erhärten, daß die in Art. 7 Abs. 1, in Art. 12 Abs. 1 GG oder anderen Verfassungsvorschriften den staatlichen Gewalten eingeräumten Regelungskompetenzen einen prinzipiell höheren Rang haben als die Garantie des Art. 7 Abs. 4 GG oder daß durch die Verweisung auf den Landesgesetzgeber in Art. 7 Abs. 4 S. 2 GG die Garantie der Ersatzschulen zur Disposition gestellt ist. Kompetenzvorschriften und Freiheitsrechte müssen aufeinander abgestimmt werden. Die einen gegen die anderen auszuspielen, verstößt gegen das verfassungsrechtliche Prinzip, daß jede Ermächtigung zur Begrenzung von Grundrechten »im Lichte der

Bedeutung des Grundrechts« gesehen werden muß und daher Berücksichtigung des Grundrechts im Rahmen des Möglichen geboten ist.

Vgl. hierzu *Hesse*, Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, 4. Aufl. S. 133 mit Nachweisen aus der Judikatur des Bundesverfassungsgerichts.

Eine unüberwindliche Zäsur zwischen Privatschulfreiheit und Berechtigungswesen läßt sich auch nicht mit der Erwägung begründen, daß die Vermittlung von Berechtigungen als Ausübung hoheitlicher Funktionen zu qualifizieren sei und daher niemals aus einem privaten Status erwachse, sondern jeweils von einem Hoheitsträger verliehen sein müsse. Diese Ansicht ist zwar verbreitet,

vgl. BVerfG, Bd. 27, 195 (203 f.) mit Nachweisen, sowie *A. v. Campenhausen*, Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft, S. 85 ff.; neuerdings *Plümer*, DVBl. 1971, S. 540 ff.,

aber nicht zwingend. Die Vermittlung von Berechtigungen im Einzelfall kann ebenso gut als private, aber staatlich anerkannte Tätigkeit verstanden werden. Wer sich auf die »Rechtsnatur« und das »Wesen« der Zeugniserteilung mit »Außenwirkung« beruft, bewegt sich daher letztlich in einem logischen Zirkel.

Siehe hierzu im einzelnen *Maunz*, Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7 RdNr. 90 f., S. 53 f.; vgl. auch *Säcker*, DVBl. 1971, S. 537 ff., sowie *Link*, JZ 1971, S. 552.

Mindestens ebenso unergiebig ist der Gedanke, daß die Beteiligung der Privatschulen bei der Vermittlung von Berechtigungen geeignet sei, die Privatschulfreiheit zu beeinträchtigen, weil sich private Initiative und Verantwortung durch die straffere Aufsicht in Fremdbestimmung und Organwalterverantwortung verwandelten und die vom Grundgesetz vorausgesetzte Selbstbestimmung und Eigenverantwortung aushöhlten, im äußersten Fall sogar beseitigten.

So *Evers*, VVDStRL Heft 23, S. 187 ff.; vgl. auch *Oppermann*, Kulturverwaltungsrecht, S. 244: Es liege eine eigentümliche Dialektik darin, daß die Privatschule, indem sie vom Staat weitgehend anerkannt und mittels Zuschußgewährung, Lehreraustausch u. a. in seine Schulordnung einbezogen werde, unversehens sich selbst in ein Stück Öffentlichkeit verwandele.

Hier wird von einem quasi natürlichen Junktim zwischen Teilhabe am Berechtigungswesen und Fremdbestimmung der Privatschule ausgegangen und die Gefahr einer Verstaatlichung des Privatschulwesens beschworen, ohne daß zuvor gefragt wäre, ob dieses Junktim überhaupt mit Art. 7 Abs. 4 GG zu vereinbaren ist, ob nicht womöglich die verstaatlichende Tendenz der Anerkennungspraxis Konsequenz dessen ist, daß man das Prinzip der Gleichwertigkeit der Privatschule nicht hinreichend beachtet. Wenig überzeugend erscheint daher die Feststellung, das Prinzip der Gleichwertigkeit der Privatschule als Grenze staatlicher Einflußnahme könne mit dem Prinzip der Gleichwertigkeit der Berechtigung »nicht ungebrochen verknüpft werden«.

So Evers, VVDStRL Heft 23, S. 192.

Schließlich ist jenes ein Prinzip der Verfassung, dieses aber eines des unterverfassungsrangigen Rechts. Das Rangverhältnis darf bei der Lösung eines Konfliktes beider Prinzipien wohl nicht ganz hintangestellt werden. Nicht begnügen kann man sich jedenfalls mit der Überlegung, es sei ja der Privatschule überlassen, ob sie sich dem Prinzip der Gleichartigkeit unterwerfen wolle, um im Berechtigungswesen gleichgestellt zu werden. Entscheidend ist allein, ob, wer sich nicht der Fremdbestimmung unterwirft, sondern im Rahmen des Prinzips der Gleichwertigkeit selbst bestimmen möchte, auf jede Gleichstellung verzichten muß.

4. Mithin bleibt die Frage zu klären, in welcher Weise die Gewährleistung der Privatschule gemäß Art. 7 Abs. 4 GG auf die Ordnung des Berechtigungswesens einwirkt.

Den Ansatzpunkt hierzu bildet vornehmlich die Regelung und Handhabung der Rechtsfigur der »staatlichen Anerkennung«, durch die Privatschulen die Befugnis zugesprochen wird, ihren Schülern selbst Berechtigungen zu vermitteln. Entscheidend ist letztlich, ob die »staatliche Anerkennung« vorwiegend ein Instrument des Landesgesetzgebers und der Unterrichtsverwaltung ist oder ob diese Instanzen bei der Regelung und Handhabung durch Art. 7 Abs. 4 GG in der einen oder anderen Beziehung festgelegt sind. Bejaht man das erstere, so bestehen keine tiefgreifenden Bedenken, wenn das Land mit der Anerkennung nur den öffentlichen Schulen gleichartige Privatschulen bedenkt und diese gewissermaßen für ihre Homogenität prämiiert. Ist hingegen das andere richtig, so steht die Anerkennung womöglich im

Dienste der verfassungsrechtlichen Gewährleistung und ist so etwas wie ein die Privatschulfreiheit im Berechtigungswesen aktualisierender Annex der Garantie des Art. 7 Abs. 4 GG.

a) In der Literatur fehlt es nicht an Stimmen, die sich für eine enge Bindung der staatlichen Anerkennung an die Gewährleistung des Art. 7 Abs. 4 GG aussprechen.

So wird die Ansicht vertreten, daß der Ersatzschule unter den Voraussetzungen des Art. 7 Abs. 4 S. 3 GG nicht nur ein Anspruch auf Genehmigung, sondern darüber hinaus ein allenfalls bis zum Abschluß des Genehmigungsverfahrens aufgeschobener Anspruch auf staatliche Anerkennung zustehe, weil die Schule anderenfalls eine Schule zweiten Ranges und als solche auf die Dauer nur beschränkt existenz- und leistungsfähig sei:

so *Heckel*, Privatschulrecht, S. 245 f.,

weil die Nichtanerkennung zu einer wesentlichen Schlechterstellung gegenüber den öffentlichen Schulen führe und die Genehmigung ihren Zweck erst voll erreiche, wenn auch die Anerkennung der Berechtigungen ausgesprochen sei;

so *Peters*, Grundrechte Bd. IV/1, S. 236 f.; *ders.* auf die Funktion der Ersatzschulen hinweisend VVDStRL Heft 23, S. 255,

weil die Privatschule durch die Versagung der Anerkennung verfassungswidrig in Abhängigkeit vom Ermessen der Verwaltung gehalten werden könnte.

So *A. v. Campenhausen*, Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft, S. 63.

Des weiteren wird gesagt, daß Art. 7 Abs. 4 S. 3 GG eine Bestandsgarantie enthalte, die Anknüpfungspunkt für einen verfassungsbürgerten Anspruch auf staatliche Anerkennung wenigstens in den Fällen sei, in denen Ersatzschulen die Genehmigungsvoraussetzungen des Art. 7 Abs. 4 S. 3 GG auf Dauer erfüllen.

So *Geiger*, Die verfassungsrechtlichen Grundlagen des Verhältnisses von Staat und Schule, in: Studien und Berichte der Katholischen Akademie in Bayern, Heft 9, S. 25; *ders.*, RWS-1961, S. 114; vgl. auch *J. P. Vogel*, RdJB 1970, S. 12 ff.; sowie *Link*, JZ 1971, S. 552.

b) Das Bundesverfassungsgericht hat sich in seiner Entscheidung

Bd. 27, 195, diesen Versuchen des Schrifttums entgegengestellt und eine eigene Konzeption entwickelt.

Gegen die Auffassung, die in der staatlichen Anerkennung den Schlußakt der verbürgten Genehmigung sucht, verweist das Gericht auf den Wortlaut der grundgesetzlichen Regelung sowie auf die Unterschiede, die zwischen Genehmigung und Anerkennung sowohl dem Regelungsgegenstand als auch der Rechtsfolgewirkung nach bestehen. Zudem bezieht es sich auf die in der Tat unannehmbare praktische Konsequenz einer solchen Auslegung, daß nämlich auch solche Ersatzschulen Berechtigungen erhielten, die unbeschadet ihrer Gleichwertigkeit nach ihrer ganzen Struktur so grundlegend verschieden seien, daß sich ein Wechsel ihrer Schüler zur öffentlichen Schule von hier aus verbiete.

aaO. S. 204 f.

Auch mit der These, daß die Bestandsgarantie des Art. 7 Abs. 4 S. 1 GG einen Anspruch auf Anerkennung einschließe, setzt sich das Gericht auseinander. Es trennt hier scharf zwischen der Feststellung des Ausbildungserfolges in Zeugnissen und Prüfungen, die dem verfassungsrechtlich geschützten Bereich der Schule zuzuordnen seien, und der Regelung, ob und welche Berechtigungen Prüfung und Zeugnis »nach außen« vermittelten. Diese Regelung falle nicht in den Bereich der Gewährleistung, auch wenn sie nicht ohne Einfluß auf die Lehrziele der Schule sei, die ja nicht zuletzt zu diesen Berechtigungen hinführen solle. Die Ordnung des Berechtigungswesens sei in ihrer »Zielrichtung« nicht auf das Schulwesen beschränkt, sondern erstrecke sich auf das Berufsleben dort, wo für die Berufswahl und Berufsausübung in den Grenzen des Art. 12 Abs. 1 S. 2 GG ein Allgemeininteresse an einer besonderen Qualifikation in Anspruch genommen werden müsse oder werde. Das Eigenbestimmungsrecht der Privatschule habe hier keinen Platz. Die Ordnung des Berechtigungswesens sei eine natürliche Aufgabe des Staates, die dieser von jeher für sich in Anspruch genommen habe. Der Staat werde auch in der Gestaltung der Aufsicht darüber, daß die Berechtigungen nur den Schülern zuerkannt werden, die den entsprechenden Bildungsgrad erworben hätten, grundsätzlich nicht durch Art. 7 Abs. 4 GG beschränkt. Den Privatschulen sei nur Teilhabe am Schulwesen gesichert, aber der Staat nicht verpflichtet, die Feststellung der für die Berechtigungen erforderlichen Vorausset-

zungen durch die Privatschulen selbst vornehmen zu lassen. Die Länder seien insoweit bei der Einordnung des Privatschulwesens in das System der Berechtigungen nicht beschränkt,

aaO. S. 205 f.

Nicht nur in diesen Passagen vermittelt die Entscheidung ein unheimlich restriktives Verständnis der Gewährleistung des Art. 7 Abs. 4 GG. Die Reserve des Gerichts zeigt sich auch in anderen Formulierungen. So wird etwa gesagt, es liege »im Wesen« der staatlichen Berechtigungen, daß das Prinzip der Gleichwertigkeit gegenüber dem Prinzip der Gleichartigkeit weitgehend zurücktreten müsse, oder: Grad und Inhalt der von den öffentlichen Schulen vermittelten Schulausbildung bestimmten die Voraussetzungen, unter denen die Berechtigung erteilt werde, da der Staat bei der Ordnung des Berechtigungswesens an die öffentliche Schule als Regelschule anknüpfen müsse, es werde durch die **Abhaltung von Externenprüfungen** vor einer staatlichen Prüfungskommission an einer öffentlichen Schule nicht die Gleichwertigkeit der Ersatzschulen bei der Schulausbildung in Frage gestellt, sondern eine von der Sache her gebotene und verfassungsrechtlich zulässige Kontrolle des Berechtigungswesens ausgeübt, die sich auf private und öffentliche Schulen in gleicher Weise erstrecke. Besonders hervorstechend ist die Bemerkung, daß die nicht anerkannten Ersatzschulen zwar im Wettbewerb gegenüber den anerkannten Privatschulen und öffentlichen Schulen benachteiligt sein mögen, daß sie jedoch hiergegen verfassungsrechtlich nicht geschützt seien, weil das in Art. 7 Abs. 4 GG gewährleistete Recht den Ersatzschulen »keinen Schutz auf Bestand im freien Wettbewerb« gebe.

aaO. S. 207 f.

Dennoch kann man die Ausführungen des Gerichts nicht einfach als Bestätigung jener Meinung im Schrifttum einordnen, die das Berechtigungswesen frei von Einflüssen aus der Richtung der verfassungsrechtlichen Gewährleistung des Art. 7 Abs. 4 GG sieht.

Wie etwa *Evers*, VVDStRL Heft 23, S. 191 f.; *Fuß*, VVDStRL Heft 23, S. 220 f.

Immerhin führt das Gericht aus, daß es eine wesentliche Aufgabe der Schule sei, zu den Berechtigungen hinzuführen und daß es deshalb gegen Art. 7 Abs. 4 GG verstoße, wenn der Staat den Schülern von Ersatzschulen den Weg zu den Berechtigungen versperrten würde. Der

Staat müsse, auch das wird dargetan, bei der Beurteilung, ob einem Privatschüler die Berechtigung zuzuerkennen sei, den besonderen Erziehungszielen der Privatschule Rechnung tragen, soweit dies bei der Würdigung von Inhalt und Bedeutung der Berechtigung insbesondere unter Beachtung des Gebots der »Gleichheit der Startchancen« möglich sei. Gerade in Anbetracht der vom Gericht im übrigen geübten Zurückhaltung muß auch die Feststellung auffallen, daß der Landesgesetzgeber, auch wenn er die Erteilung der Anerkennung von besonderen über die Genehmigungsvoraussetzungen des Art. 7 Abs. 4 S. 3 GG hinausgehende Bedingungen abhängig machen könne, das Institut der Anerkennung und die damit verbundenen Vorteile nicht dazu benutzen dürfe, die Ersatzschulen zur Anpassung an die öffentlichen Schulen in einem der Sache nach nicht gebotenen Umfang zu veranlassen oder unter Verletzung des Gleichheitsgebots einzelne Privatschulen gegenüber anderen Schulen zu benachteiligen, daß es mit Art. 7 Abs. 4 S. 1 GG nicht zu vereinbaren wäre, wenn Ersatzschulen ohne sachlichen Grund zur Aufgabe ihrer Selbstbestimmung veranlaßt würden.

aaO. S. 208 f.

Alles in allem wirkt die Entscheidung in ihrer Argumentation etwas zwiespältig. Mal folgt sie der Tendenz, dem Staat bei der Gestaltung des Berechtigungswesens möglichst freie Bahn zu schaffen, mal betont sie die aus Art. 7 Abs. 4 GG resultierende Bindung des Staates. Dort, wo der Staat andererseits verpflichtet wird, den »besonderen Erziehungszielen der Privatschule Rechnung zu tragen«, folgt sofort der relativierende Hinweis auf das »Wesen der Berechtigungen«, das dazu führe, »daß das Prinzip der Gleichwertigkeit gegenüber dem Prinzip der Gleichartigkeit weitgehend zurücktreten müsse«. Auch die These, daß es mit Art. 7 Abs. 4 S. 1 GG unvereinbar sei, wenn die Ersatzschulen ohne sachlichen Grund zur Aufgabe ihrer Selbstbestimmung veranlaßt würden, wird ihrer praktischen Bedeutung durch die spätere Darlegung beraubt, wonach das Verlangen nach Anpassung der Schülersauswahl an die Zugangsvoraussetzungen der öffentlichen Schulen als Bedingung für die Anerkennung nicht sachwidrig sei, weil die Ersatzschule, die ihre Schüler nach den für die öffentliche Schule geltenden Prinzipien auswähle, dem Staat besondere Gewähr für einen der öffentlichen Schule entsprechenden Ausbildungserfolg sowohl während der einzelnen Ausbildungsabschnitte als auch bei Abschluß

der Ausbildung biete.

An verschiedenen, aber für die Argumentation des Gerichts richtungweisenden Stellen sind die Begründungen so allgemein gehalten, daß sie sich kaum mehr nachvollziehen lassen. So ist es zwar richtig, daß die Ordnung des Berechtigungswesens in ihrer Zielrichtung nicht auf das Schulwesen beschränkt ist, sich vielmehr auf das Berufsleben erstreckt; aber schließt diese Feststellung pauschal die Rücksicht auf die Eigenbestimmung der Privatschule aus? Oder was besagt der Hinweis auf die »natürliche Aufgabe des Staates«? Unabhängig von der etwas unergiebigem Begriffsbildung stellt sich hier die Frage, ob etwa die Grundrechte allgemein unter dem Vorbehalt »natürlicher Staatsaufgaben« stehen und wie dieser Bereich abzugrenzen und zu bestimmen ist. Wenig überzeugend dünkt weiterhin die Überlegung, daß es im »Wesen der Berechtigungen« liege, wenn das Prinzip der Gleichwertigkeit dem Prinzip der Gleichartigkeit zu weichen habe. Richtig ist dieses Argument nur, wenn zuvor die Gleichartigkeit zur Voraussetzung der entsprechenden Berechtigung gemacht und auf diese Weise zum Wesenselement erhoben wurde. Aber gerade darum, in welchem Umfang derlei Vorprägungen des öffentlichen Schulwesens und »Abziehbilder der Staatsschule«,

vgl. *J. P. Vogel*, RdJB 1970, S. 14,

bei der Bestimmung der Berechtigungsvoraussetzungen zulässig sind, geht die Auseinandersetzung. Bedenklich muß schließlich auch die Erwägung anmuten, daß die Ersatzschule, die ihre Schüler nach den für die öffentlichen Schulen geltenden Prinzipien auswähle, dem Staat besondere Gewähr für einen der öffentlichen Schule entsprechenden Ausbildungserfolg sowohl während der einzelnen Ausbildungsabschnitte als auch beim Abschluß der Ausbildung biete. Hier wird entweder für das staatliche Ausleseverfahren ein prinzipieller pädagogischer Vorzug in Anspruch genommen, wobei wiederum offen bleibt, wie dieses Vorgehen mit der Privatschulfreiheit zu vereinbaren ist. Die Problematik liegt dabei zumal in den Zwecken des Ausleseverfahrens,

vgl. hierzu *Fuß*, VVDStRL Heft 23, S. 203; *BVerwG*, Bd. 5, 153 (157 f.),

der Ausrichtung an Begabungs- und Bildungsbereitschaftsvorstellungen und Entwicklungsgefahren, über die man durchaus geteilter Meinung sein kann. Oder es verbirgt sich hinter der Erwägung der »be-

sonderen Gewähr« nur schlicht die Möglichkeit leichterer, weil gängiger Kontrolle. Auch dies ist mindestens solange höchst fragwürdig, als sich nicht erwiesen hat, daß der Kontrolle anderer Ersatzschulen schwer überbrückbare Hindernisse entgegenstehen.

c) Die Schwäche der Entscheidung liegt vornehmlich in drei Punkten: Das Bundesverfassungsgericht beachtet nicht hinreichend, daß jede Ersatzschule auch, eben weil sie Ersatzschule ist und bleiben will, in bestimmter Hinsicht den entsprechenden öffentlichen Schulen Gleichartiges bieten muß, daß also jede Ersatzschule Merkmale der Gleichartigkeit und Merkmale der Ungleichartigkeit aufweist.

Vgl. hierzu *Maunz*, *Maunz-Dürig-Herzog*, Art. 7 Rdnr. 75, S. 45.

Wo die Schule ungleichartig ist, muß sie dennoch in den von Art. 7 Abs. 4 S. 3 GG genannten Punkten mindestens gleichwertig sein. Demzufolge wäre zu prüfen gewesen, warum eigentlich Abweichungen von der öffentlichen Schule trotz staatlich anerkannter Gleichwertigkeit Grund für eine prinzipiell schlechtere Stellung der Privatschule im Berechtigungswesen sein können. Nur an einer Stelle nähert sich das Gericht dieser Frage, nämlich dort, wo es darauf abstellt, daß Ersatzschulen unbeschadet ihrer Gleichwertigkeit nach ihrer ganzen Struktur u. U. so grundlegend verschieden sind, daß sich ein Wechsel der Schüler zur öffentlichen Schule schon darum verbietet.

aaO. S. 205.

Das Gericht sieht, das ist der zweite prekäre Punkt, die Ersatzschule ausschließlich in ihrer Eigenschaft als lediglich genehmigte Privatschule. Es differenziert nicht zwischen der eben erst genehmigten Schule und einer Schule, die sich bereits im bestehenden Berechtigungswesen bewährt hat. Damit verbaut sich das Gericht den Weg, daraus Konsequenzen zu ziehen, daß es vorab die Gewährleistung der Privatschule als »Absage an ein staatliches Schulmonopol« und als »Wertenscheidung« qualifiziert hat, »die eine Benachteiligung gleichwertiger Ersatzschulen gegenüber den entsprechenden staatlichen Schulen allein wegen ihrer andersartigen Erziehungsformen und -inhalte verbietet«.

aaO. S. 201.

Das Erfordernis entsprechender Konsequenzen kann nämlich für die bewährte Schule durchaus anders zu beurteilen sein als für einen Neuling im Wettbewerb.

Schließlich sind die Darlegungen von einem vorfixierten, d. h. von der Vorstellung totaler Gleichstellung der Ersatzschulen mit den entsprechenden öffentlichen Schulen geprägten Begriff der Anerkennung beherrscht. Die in diesem Zusammenhang bedeutsame Frage, ob nicht vielleicht neben dieser Form der Anerkennung so etwas wie eine partielle, auf die eine oder andere Beziehung abstellende Gleichstellung, also eine differenzierende Anerkennung als Mittel der Aktualisierung der Privatschulfreiheit im Berechtigungswesen in Betracht zu ziehen ist, bleibt durch dieses verengte Vorverständnis undiskutiert, obschon eine solche differenzierende Anerkennung dem deutschen Schulrecht keineswegs fremd ist.

Vgl. etwa § 19 Abs. 1 des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 20./21. März 1969 über die gegenseitige Anerkennung der an Gymnasien erworbenen Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife; abgedruckt bei *A. v. Campenhäusen/P. Lerche*, Deutsches Schulrecht, Nr. 1256; vgl. dazu *H. Heckel*, RdJB 1970, S. 297.

Gleichwohl wäre es ein Mißverständnis der Entscheidung, wenn man ihre praktische Bedeutung auf das ausdrücklich anerkannte Verbot reduzierte, den Schülern von Ersatzschulen den Weg zu den Berechtigungen zu versperren. Die Konzeption des Bundesverfassungsgerichts greift mindestens im Ansatz weiter aus. Es darf nicht verkannt werden, daß Art. 7 Abs. 4 GG zugleich als Wertentscheidung, als Gebot des Offenseins des Staates für die Vielfalt der Formen und Inhalte, in denen sich Schule darstellen kann, apostrophiert wurde und daß daraus das Gebot an den Staat abgeleitet wurde bei der Beurteilung, ob einem Privatschüler die Berechtigung zuzuerkennen ist, den besonderen Erziehungszielen der Privatschulen Rechnung zu tragen und die Ersatzschulen nicht ohne sachlichen Grund zur Aufgabe ihrer Selbstbestimmung zu veranlassen. Damit nämlich ist der letztlich entscheidende Schritt getan. Art. 7 Abs. 4 GG hat die Funktion einer Verfassungsdirektive gewonnen, einer Direktive, die auch und gerade in das Berechtigungswesen hinein wirkt und die von dort der Privatschule drohenden spezifischen Gefahren ausbalancieren soll. Die Funktion dieser Direktive bedarf freilich schärferer Akzentuierung.

5. a) Die Einordnung der Privatschulen in das Berechtigungswesen stellt sich in der Ebene des Verfassungsrechts als Zuordnungs- und

Harmonisierungsproblem dar: Das im Rahmen der Verfassung konstituierte Allgemeininteresse an besonderen Qualifikationen für bestimmte Berufe oder für weiterführende Ausbildungsabschnitte und die freiheitliche Komponente der Verbürgung des Art. 7 Abs. 4 GG verlangen nach gegenseitiger Abstimmung.

Dieser Vorgang steht unter den Geboten des Prinzips »praktischer Konkordanz«. Das besagt: Wo zwischen an sich verfassungsrechtlich legitimen Interessen oder Rechtsgütern Kollisionen auftreten, ist die Aufgabe Optimierung. »Beiden Gütern müssen Grenzen gezogen werden, damit beide zu optimaler Wirksamkeit gelangen können«. Die Grenzziehung muß im jeweils konkreten Fall »verhältnismäßig« sein; sie darf nicht weitergehen, als es notwendig ist, »um die Konkordanz beider Rechtsgüter herzustellen«. »Verhältnismäßigkeit« bezeichnet in diesem Zusammenhang eine »Relation zweier variabler Größen, und zwar diejenige, die jener Optimierungsaufgabe am besten gerecht wird, nicht eine Relation zwischen einem konstanten ‚Zweck‘ und einem oder mehreren variablen ‚Mitteln‘«.

Zum Prinzip praktischer Konkordanz siehe *Hesse*, Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, 4. Aufl. 1970, S. 28 f.; S. 132 ff.

Es gilt, durch verhältnismäßige Zuordnung die praktische Konkordanz zwischen der Privatschulfreiheit einerseits und der durch die schulrechtlichen Vorschriften geschützten Intentionen des Bildungswesens andererseits herzustellen. Die Privatschulfreiheit ist zugunsten jener Intentionen, jene Intentionen zugunsten der Privatschulfreiheit so zu begrenzen, daß beide nebeneinander bestehen können. In dieser Zuordnung erst »vollendet sich der Inhalt der geschützten Rechte«.

So *Hesse*, aaO. S. 29; vgl. auch das in diesem Zusammenhang bedeutsame argumentative Bemühen des *BVerwG*, Bd. 27, 360 (363), den Zwiespalt zu überbrücken, der sich zwischen dem legitimen Ausbau des staatlichen Schulwesens und der damit verbundenen ungünstigen wirtschaftlichen Entwicklung auftut. Das Gericht versuchte, die nachteiligen Folgen des legitimen staatlichen Wirkens dadurch auszugleichen, daß es die Norm des Art. 7 Abs. 4 GG im Sinne eines Anspruches auf staatliche Hilfe ausdeutete.

b) Das Berechtigungswesen ist von der Vorstellung der Notwendigkeit besonderer Qualifikationen für den Zugang zu bestimmten Berufen und zu bestimmten Ausbildungsabschnitten beherrscht. Hierfür gibt es eine ganze Reihe von legitimen Bezugspunkten. Zunächst spielt der Gedanke des Publikumsschutzes und des vom Gesetzgeber für einen bestimmten Berufsstand geforderten Niveaus eine große Rolle. Das gilt zumal für die besondere Qualifikation als subjektive Zulassungsvoraussetzung der Berufsausübung.

Vgl. hierzu *Maunz*, *Maunz-Dürig-Herzog*, Art. 12 RdNr. 45, S. 22 f.

Ein weiterer maßgeblicher Gesichtspunkt ist die Wahrung der Funktionsfähigkeit und der Effizienz einer mit Ausbildungsaufgaben betrauten öffentlichen Einrichtung. Er ist etwa ausschlaggebend für die besondere Qualifikation als Zugangsvoraussetzung für die Hochschulen und Universitäten, aber auch schon früher für die Regelung der Auslese bei Schülern weiterführender Schulen.

Vgl. hierzu *Maunz*, *Maunz-Dürig-Herzog*, RdNr. 108 ff., S. 54 ff.; *BVerwG*, Bd. 5, 153 ff.; sowie neuerdings *Richter*, RdJB 1971, S. 131 ff.

Damit hängt des weiteren die Erwägung zusammen, daß die so aufgerichteten Zugangsschranken nicht umgangen, daß keine Schleich- und Nebenwege zu den Berechtigungen eröffnet werden dürfen.

Siehe dazu *Evers*, *VVDStRL* Heft 23, S. 191.

Keinen legitimen Gesichtspunkt bildet hingegen das Ziel größtmöglicher inhaltlicher Gleichartigkeit und Einheitlichkeit des Ausbildungsergebnisses. Denn hier fehlt der innere Zusammenhang mit den Funktionen, die das Berechtigungswesen zu erfüllen hat. Geboten ist allenfalls ein gewisses Maß an Standardisierung jeweils an den entsprechenden, qualifikationsabhängigen Eingangsstellen. Sofern für die Funktion der Berechtigungssperre aber Gleichwertigkeit des Ausbildungsstandes ausreicht, ist die Forderung nach Gleichartigkeit ohne Grund. Angesichts der Vielfalt der zu den Berechtigungen führenden staatlichen Schultypen und Bildungsmöglichkeiten kann heute selbst im Bereich des öffentlichen Schulwesens von einer Einheit der Bildung nicht mal die Rede sein. Auch darin zeigt sich, daß es für das Gros der Berechtigungen letztlich nur auf die Gleichwertigkeit des Ausbildungsganges und des Ausbildungsergebnisses ankommt.

Vgl. zu diesem Problemkreis *Peters*, VVDStRL, Heft 23, S. 250 f., sowie *Dürig*, VVDStRL Heft 23, S. 262.

Weil das Berechtigungswesen, indem es die Berechtigung vom Nachweis eines bestimmten Ausbildungsstandes abhängig macht, zugleich abweisend wirkt, ist darauf zu achten, daß diese Wirkung durch legitime Ziele und Erfordernisse des Berechtigungswesens gerechtfertigt ist. Geht sie darüber hinaus, hält sie sich also nicht innerhalb der entsprechenden Legitimationsfelder, so gerät sie in die Gefahr verfassungswidrigen Diskriminierens.

c) Die besondere Qualifikation, der archimedische Punkt des Berechtigungswesens, setzt sich aus zwei Elementen zusammen: eines besteht in der Festlegung der Qualifikationsvoraussetzungen im allgemeinen, das andere liegt in der Feststellung der geforderten Voraussetzungen im konkreten Fall. Für beide Elemente muß nach dem Prinzip praktischer Konkordanz der optimale Ausgleich zwischen den Erfordernissen des Berechtigungswesens und der Gewährleistung nach Art. 7 Abs. 4 GG hergestellt werden.

aa) Bei der Festlegung der Qualifikationsvoraussetzungen für Absolventen von Ersatzschulen darf das Maß nicht rundum dem Lehrplan der entsprechenden öffentlichen Schule entnommen werden. Den besonderen Erziehungszielen der Privatschule ist Rechnung zu tragen. Darüber ist man sich weitgehend *einig*. Warum muß der Staat dann aber, wie das Bundesverfassungsgericht (aaO. S. 207) meint, bei der Ordnung des Berechtigungswesens »an die öffentliche Schule als Regelschule anknüpfen«? Entscheidend kann doch wohl nur sein, ob dasjenige, was die öffentliche Schule vermittelt, für die entsprechende Berechtigung, etwa für den Zugang zur Universität, *conditio sine qua non* bzw. doch wenigstens von beträchtlichem Gewicht ist oder ob es durch das, was die Privatschule statt dessen vermittelt hat, ersetzbar ist. Je nachdem ist vom Absolventen der Privatschule mal Gleichartiges, mal Gelichwertiges als Qualifikationsvoraussetzung zu fordern. Die »Vielfalt der Formen und Inhalte, in denen Schule sich darstellen kann«, die Vielfalt der verschiedenen Bildungsideale und -vorstellungen, das prinzipielle Nebeneinander dürfen nur in Richtung der Lehrziele des öffentlichen Schulwesens gedrängt und nivelliert werden, wenn und soweit dies durch besondere, gegenüber der verfassungsrechtlichen Gewährleistung eigenständiger Bildungswege erhebliche,

legitime Gesichtspunkte des Berechtigungswesens gerechtfertigt ist. Die Ordnung des Berechtigungswesens darf nicht zum Hebel werden, um am Ende der Ausbildung an Ersatzschulen das Nebeneinander gleichwertiger Lehrziele zugunsten der Lehrziele der öffentlichen Schulen zu beschneiden. Solches Vorgehen setzte einen prinzipiellen Vorrang der Lehrziele des öffentlichen Schulwesens im Hinblick auf die Erfordernisse der Positionen voraus, die zu wahren Aufgabe und Funktion des Berechtigungswesens ist, einen Vorrang, der indessen durch nichts weder rechtlich noch tatsächlich zu begründen ist; es sei denn, man wollte auf die prägende Kraft der großen Zahl abstellen.

Zum Problem der »faktischen Präponderanz« des öffentlichen Schulwesens vgl. *Oppermann*, Kulturverwaltungsrecht, S. 237 f.

Bei den eine Nivellierung des Nebeneinanders gleichwertiger Erziehungsziele und Ausbildungsgänge rechtfertigenden Gesichtspunkten kann es sich daher nur um solche handeln, die eindeutig von den verfassungsrechtlich legitimen Intentionen des Berechtigungswesens her bestimmt sind wie etwa durch den Gedanken des Publikumsschutzes oder der Wahrung der Funktionsfähigkeit und Effizienz öffentlicher Ausbildungseinrichtungen. Läßt sich das Erfordernis einer Nivellierung zum Gleichartigen hin nicht auf solche Weise begründen, muß sie unterbleiben. Die Fixierung gleichartiger Qualifikationsvoraussetzungen, wo die Einbeziehung gleichwertiger qualifizierender Umstände dasselbe leistet, ist mit der verfassungsrechtlichen Gewährleistung der Privatschule nicht in Einklang zu bringen. Dem Prinzip praktischer Konkordanz ist dann und insoweit nur mit einer Regelung genügt, die auf das Nebeneinander der Ausbildungsgänge und Lehrziele ausgerichtet ist. Die Qualifikationsvoraussetzungen müssen austauschbar, als Blankett für das Gleichwertige gestaltet sein.

Für Gleichwertigkeit als Beziehungsgröße im Prüfungs- und Berechtigungswesen hat sich auch *Dürig*, VVDStRL Heft 23, S. 262, ausgesprochen; vgl. auch *Gallwas*, Bay-VBl. 1970, S. 122.

Damit wird nicht etwa ein unmittelbar aus Art. 7 Abs. 4 GG abzuleitendes Eigenbestimmungsrecht der Privatschule im Berechtigungswesen anerkannt, sondern nur die Notwendigkeit des Zusammenwirkens von Staat und Schule bei der Festlegung der Qualifikationsvör-

aussetzungen verfassungsrechtlich begründet.

Für die praktische Durchführung bieten sich verschiedene Techniken an. Entweder werden die Qualifikationsvoraussetzungen durch ein Einvernehmen von Staat und Schule festgelegt (Kooperationsmodell) oder durch Konkretisierung und Detaillierung eines vom Staat festgesetzten abstrakten Rahmens durch die Schule unter Aufsicht des Staates (Konkretisierungsmodell) oder durch Auswahl aus einem Katalog von Vorschlägen, die die Privatschule der Unterrichtsverwaltung oder umgekehrt die Unterrichtsverwaltung der Privatschule unterbreitet (Auswahlmodell).

Insgesamt müssen also bei der Festlegung der zu den entsprechenden Berechtigungen führenden Qualifikationsvoraussetzungen für Absolventen von Ersatzschulen zwei Bereiche getrennt werden. In dem einen gilt das Prinzip der Gleichartigkeit, im andern das Prinzip der Gleichwertigkeit. Es kann daher keine Rede davon sein, daß die Privatschulen einfachhin Ziele verfolge, die jenseits der staatlichen Bildungsziele liegen.

Die Erziehungsaufgabe der freien Schulen orientiert sich nämlich, was gelegentlich fast geflissentlich verkannt wird, sowohl an dem in den staatlichen Bildungszielen artikulierten Gemeinsamen als auch an jeweils spezifischen, darüber hinausliegenden Bildungszielen. Das Gemeinsame wird nicht zugunsten des Partikulär-Privaten preisgegeben, sondern umgriffen und in einen neuen Zusammenhang eingebracht.

Hierzu im einzelnen *Hartmann*, Pädagogik 1970, Heft 1, S. 36 f.

Die Argumentationslast für die Erforderlichkeit gleichartiger an Stelle gleichwertiger Qualifikationsvoraussetzungen liegt daher grundsätzlich beim Staat. Denn die Entscheidung für die Gleichartigkeit tangiert die von der Verfassung prinzipiell gewährleistete Gestaltungsfreiheit der Privatschulen und bedarf daher besonderer, konkreter Rechtfertigung. Beeinträchtigungen der Privatschulfreiheit, bei denen die Rechtfertigung zweifelhaft ist, sind mit der Gewährleistung unvereinbar.

Vgl. zur Argumentationslast *Maunz*, *Maunz-Dürig-Herzog*, Art. 7 RdNr. 75, S. 45; *Gallwas*, Faktische Beeinträchtigungen im Bereich der Grundrechte, S. 46 f.

bb) Die andere Seite, die Feststellung der Qualifikationsvorausset-

zungen im einzelnen Fall, wäre im Hinblick auf die verfassungsrechtliche Gewährleistung der Privatschule und das Prinzip praktischer Konkordanz nahezu problemlos, wenn sie in einem Verfahren und nach Regeln erfolgte, die für alle Absolventen entsprechender Ausbildungsabschnitte gleich sind. Das ist aber gerade nicht der Fall. Die Absolventen von Ersatzschulen ohne staatliche Anerkennung müssen in der Regel zum Nachweis ihrer Qualifikation eine mehr oder weniger rigide praktizierte »Externenprüfung« ablegen und werden insoweit sowohl gegenüber anderen Privatschülern, nämlich denen, die eine staatlich anerkannte Ersatzschule besuchten, als auch gegenüber den Absolventen öffentlicher Schulen unterschiedlich, und zwar im wesentlichen zu ihrem Nachteil unterschiedlich behandelt. Weil diese Benachteiligung den einzelnen Privatschüler, ferner aber auch die Privatschule als solche trifft, ist auf die Frage nach der praktischen Konkordanz der zugrunde liegenden Regelung mit der Verbürgung des Art. 7 Abs. 4 GG einzugehen. Denn es läßt sich nicht ohne weiteres von der Hand weisen, daß hier eine unzulässige Benachteiligung gleichwertiger Ersatzschulen gegenüber entsprechenden öffentlichen Schulen allein wegen ihrer andersartigen Erziehungsformen und -inhalte vorliegt.

Zur Rechtfertigung der unterschiedlichen Behandlung darf nicht formal auf den Privatschulcharakter der Ausbildungsstätte abgestellt werden. Alle in diese Richtung laufenden Argumentationsversuche wären höchst unzulänglich. Denn wenn von Verfassungen wegen eine Alternative zum öffentlichen Schulwesen zugelassen und garantiert ist, kann nicht die Wahl dieser Alternative für sich genommen den Anknüpfungspunkt für eine unterschiedliche, benachteiligende Behandlung abgeben. Auf diese Weise wäre in der Tat ein »Hintertürchen« aufgetan; das von der Verfassung »Gewährte zu verhindern«.

So Peters, VVDStRL Heft 23, S. 254 f.

Maßgebend können nur Sachdivergenzen zwischen privaten und öffentlichen Schulen sein, und auch diese nur, wenn sie gerade im Hinblick auf verfassungsrechtlich legitime Zwecke und Erfordernisse des Berechtigungswesens erheblich sind.

Vgl. BVerfG, Bd. 17, 122 (131), aus dem Sachverhalt, den die differenzierende Regelung zum Gegenstand hat, muß sich ein gerade für sie sachlich vertretbarer Gesichtspunkt anführen lassen.

Wenig brauchbar sind daher in diesem Zusammenhang aber pauschalierende Vorstellungen von der vermeintlichen Unzulänglichkeit der Privatschulen. Ersatzschulen gehen nicht schon als solche darauf aus, Schleich- und Nebenwege zu den begehrten Berechtigungen zu eröffnen,

zu sehr in diese Richtung generalisierend *Evers*, VVDStRL Heft 23, S. 191; vgl. zu der »traditionellen« Behauptung, die Privatschüler kämen durch Geld zu den Berechtigungen, *J. P. Vogel*, RdJB 1970, S. 12 mit FN. 11.,

die von ihnen angelegten Maßstäbe sind nicht schon von Haus aus weniger effektiv als die öffentlicher Schulen, und es besteht auch keine generelle Veranlassung, das Publikum und die öffentlichen Bildungseinrichtungen vor Absolventen von Privatschulen mit eigenen Lehrzielen und Unterrichtsmethoden zu schützen.

Im einzelnen hierzu *Gallwas*, BayVBl. 1970, S. 121 f.

Wenn es zu Mißbräuchen und Fehlentwicklungen im Privatschulwesen kommt, müssen konkret abwehrende Maßnahmen ergriffen werden. Mindestens muß die Gewährleistung in den Fällen, in denen solche Gründe nicht vorliegen, ihre volle Wirksamkeit behalten.

Zum Problem gesetzlicher Generalisierung zu Lasten von Grundrechten siehe *Dürig*, Maunz-Dürig-Herzog, Art. 11 RdNr. 86, S. 28 f.; zum ähnlichen Fragenkreis der benachteiligenden Typisierung *BVerfG*, Bd. 17, 1 (24).

Auch der Umstand, daß die Ersatzschulen z. B. bei der Wahl ihrer Schüler, beim Aufbau und bei der Gestaltung des Unterrichts sowie in den Lehrzielen von den Bestimmungen und Vorstellungen des öffentlichen Schulwesens abweichen, kann als solcher die unterschiedliche Behandlung bei der konkreten Qualifikationsprüfung nicht rechtfertigen. Bisher ist der Nachweis nicht geführt, daß jede andere als die von den öffentlichen Schulen betriebene Schülerwahl und Schülerauslese, jede andere als der von den öffentlichen Schulen erteilte Unterricht oder jedes andere als das von öffentlichen Schulen angestrebte Ausbildungsergebnis für den Schüler mit besonderen Erfolgsrisiken bei der Qualifikation für die angestrebte Berechtigung verbunden wäre. Daher kann nicht davon ausgegangen werden, daß zwischen eigenständigen Ersatzschulen einerseits und den öffentlichen bzw. staatlich anerkannten Schulen andererseits ein strukturbedingtes Qualitätsgefälle be-

steht. Die Konsequenz ist, daß man aus derlei Erwägungen nicht differenzieren darf.

Das gilt freilich nur für den zu einer bestimmten Berechtigung führenden und mit ihr abschließenden Ausbildungsgang als Ganzes bzw. für selbständige Ausbildungseinheiten, nicht auch ohne weiteres für beliebige Teilabschnitte. Bei Zwischenzäsuren, etwa bei der Versetzung von einer Klasse in die nächste, werden sich, sofern die Privatschule sich nicht weitgehend dem Unterrichtsaufbau der öffentlichen Schulen angepaßt hat, regelmäßig Unterschiede ergeben, die eine verschiedene Behandlung angepaßter gegenüber nicht angepaßter Schulen rechtfertigen. Aus diesem Grund bestehen keine Bedenken dagegen, wenn man den Zeugnissen nicht angepaßter Privatschulen, die während eines Ausbildungsganges erteilt werden, nicht die gleiche Rechtswirkung, zumal für den Schulwechsel, zuerkennt, wie den Zeugnissen der öffentlichen oder staatlich anerkannten Schulen.

Aus diesem Grund wird man auch im Ergebnis der Entscheidung des *BVerfG*, Bd. 27, 195 ff., zustimmen können.

Totale Gleichstellung auf jeder Stufe und in jeder Beziehung ist bei einem im wesentlichen abweichenden Ausbildungskonzept ausgeschlossen.

Einiges Gewicht steckt dagegen in der Frage, ob nicht vielleicht das Abweichen der Privatschulen von spezifisch qualitätssichernden Vorkehrungen der öffentlichen Schulen einen legitimen Grund für die unterschiedliche Gestaltung des Prüfungsverfahrens abzugeben vermag. Der letztlich tragende Differenzierungsgesichtspunkt läge dabei in der Möglichkeit einer gewissermaßen »vorverlegten Kontrolle« über Schüler, Lehrer und Unterricht.

In der Tat läßt sich nicht von der Hand weisen, daß zumal durch das Prinzip der Schülerauslese, durch die Rechtsstellung der beamteten Lehrer und durch die mindestens potentiell straffere und umfassendere Schulaufsicht bei öffentlichen Schulen Abweichungen von dem auf Grund breiter und langjähriger pädagogischer und administrativer Übung als »normal« Konzipierten und Statuierten frühzeitig abgefangen werden können und daß darin ein nicht zu übersehendes Element der Erfolgsgewähr liegt. Sieht man es unter diesem Aspekt, so lassen sich die Erschwerungen, denen der Privatschüler im Prüfungsverfahren ausgesetzt ist, als Kehrseite und Preis des besonderen päd-

agogischen Weges und des besonderen pädagogischen Wagnisses ausgeben, das die Privatschule mit jedem einzelnen Schüler aufs Neue eingeht.

Siehe zur Verknüpfung der Behandlung nach »gleichem Maß« mit dem besonderen »Risiko der Freiheit« für das Berechtigungswesen *Evers*, VVDStRL Heft 23, S. 195.

Bei näherem Zusehen schwinden indessen Stichhaltigkeit, Plausibilität und legitimierende Kraft dieser Erwägungen. Der Gesichtspunkt der »vorverlegten Kontrolle« mag zwar als spezifisches Merkmal des öffentlichen Schulwesens zutreffend gewonnen sein. Ob damit aber zugleich ein im Hinblick auf das Privatschulwesen relevanter Differenzierungsgesichtspunkt ausgemacht ist, erscheint zweifelhaft und bedarf des Nachfragens. Dabei kommt es wiederum darauf an, in welcher Relation die »vorverlegte Kontrolle zu den Erfordernissen der weiterführenden Ausbildungseinrichtungen und der Berufe stehen, zu denen die Berechtigung den Zugang vermittelt. Wenn für den Zugang zur Universität ein gewisses Maß an unentbehrlichen Kenntnissen und Fertigkeiten sowie ein gewisser Grad von Eignung, Neigung und Wille zu geistiger Arbeit gefordert werden, so wird als maßgeblicher Zeitpunkt für die Kontrolle dessen nur der Schulabschluß in Betracht kommen. Frühere Zeitpunkte könnten nur dann ausschlaggebend sein, wenn sich wirklich nachweisen ließe, daß Hans nimmermehr lernen könne, was Hänchen nicht gelernt habe. Die Arbeit der Privatschulen, aber auch die Erfahrungen mit dem zweiten Bildungsweg deuten indessen eher in die entgegengesetzte Richtung.

Vgl. hierzu auch *J. P. Vogel*, RdJB 1970, S. 12; *Peters*, VVDStRL Heft 23, S. 250 f. Letztlich geht es hier um den anthropologischen Ansatz der Pädagogik und dessen praktische Konsequenzen, hierzu: *Freie Schule und pädagogischer Fortschritt*, in: *Freie Schule*, herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen, 1971, S. 23 ff.

Man wird daher jeweils im einzelnen zu fragen haben, ob nicht die an den öffentlichen Schulen geübte »vorverlegte Kontrolle« nach Grund und Ziel eher auf deren spezifischen Ausbildungsgang und auf deren spezifische Organisationsform zugeschnitten ist, als auf die Erfordernisse der für die zugangsvermittelnde Berechtigung verlangten

Qualifikation. Man wird also u. a. zu prüfen haben, ob etwa auf Begabung, auf Bildungsbereitschaft oder entwicklungshemmende Mängel abstellende Ausleseverfahren an spezifischen Begabungs-, Bildungsberichtschafts- und Mängelvorfstellungen orientiert sind, die zwar für den Ausbildungserfolg im öffentlichen Schulwesen maßgebend sind, aber für andere Ausbildungssysteme auf die Dauer keinerlei oder nur geringfügige Relevanz besitzen, weil entsprechenden Schwächen abgeholfen werden kann. Des weiteren ist daran zu denken, ob es nicht andere, gleichwertige, eben auf die besondere Gestaltung der einzelnen Privatschule eingehende Techniken vorverlegter Kontrolle gibt, die in gleicher Weise Gewähr für die ordnungsgemäße Feststellung der Qualifikationsvoraussetzungen im einzelnen Fall bieten. Nicht zuletzt hat man wohl auch zu überlegen, ob eine Privatschule, die über viele Jahre hin in den vom Staat ihren Schülern auferlegten besonderen Prüfungsverfahren beachtenswerte Erfolge erzielt hat, nicht durch eben diesen Erfolg für die Qualität der von ihr vermittelten Ausbildung hinreichend Gewähr bietet; schließlich liegt in der Prüfung der Schüler zugleich eine Kontrolle der Schule.

Ergibt sich bei solchen Fragen, daß den qualitätssichernden Vorstellungen des öffentlichen Schulwesens, wegen der Besonderheit der einzelnen Privatschule und im Hinblick auf die Erfordernisse des Berechtigungswesens kein wirklich entscheidendes Gewicht zukommt; daß zudem in anderer, gleichwertiger Weise Gewähr für die Qualität der Ausbildung geboten werden kann, so wird man eine Regelung des Prüfungsverfahrens, die dem nicht Rechnung trägt, die also ohne zureichenden Grund die Privatschule und ihre Absolventen besonders belastet, nicht mit der Gewährleistung des Art. 7 Abs. 4 GG vereinbaren können. Es fehlte insoweit an einem nach beiden Seiten hin schonendsten Ausgleich. Das Prinzip praktischer Konkordanz wäre zu Lasten der verfassungsrechtlichen Verbürgung der Privatschule mißachtet.

Ergebnis:

Durch die grundgesetzliche Verbürgung der Privatschulfreiheit und durch das auch diese Verbürgung aktualisierende Prinzip praktischer Konkordanz sind dem Landesgesetzgeber und der Unterrichtsverwaltung bei der Regelung des Berechtigungswesens, zumal bei der Entscheidung, ob und in welchem Umfang eine Ersatzschule den öffent-

lichen Schulen gleichzustellen ist, über das allgemeine Willkürverbot hinaus Grenzen gesetzt.

Die Absolventen von Ersatzschulen dürfen gegenüber den Absolventen öffentlicher Schulen härteren Belastungen im Prüfungsverfahren nur unterworfen werden, wenn und soweit dies durch Zwecke und Erfordernisse gerechtfertigt ist, die vor der Verfassung Bestand haben. Leitgedanke für die Konkretisierung solcher Zwecke und Erfordernisse ist die zugangsvermittelnde Funktion der Berechtigung, nicht hingegen irgendein Ideal von der Einheit der Bildung oder des Bildungswesens. Sofern die zugangsvermittelnde Funktion einer Berechtigung keine Gleichartigkeit der Qualifikationsinhalte und des Qualifikationsverfahrens geboten erscheinen läßt, sind diese unter Berücksichtigung der Gleichwertigkeit der Ausbildung und der prinzipiellen Gleichrangigkeit der Ersatzschulen festzulegen.

In Anbetracht des Prinzips praktischer Konkordanz dürfte es verfassungsrechtlich nicht haltbar sein, nur solche Privatschulen den öffentlichen Schulen gleichzustellen, die sich weitgehend den Konzeptionen des öffentlichen Schulwesens und dem Regiment der Unterrichtsverwaltung unterworfen haben. Diese Fälle zeichnen sich nur dadurch aus, daß sich eine Verweigerung der Gleichstellung angesichts der Gleichartigkeit des Unterrichtsbetriebs besonders augenfällig als sachwidrig erwiese. Sie bilden aber keine geschlossene Gruppe, jenseits derer eine staatliche Pflicht zur Gleichstellung generell unbegründet wäre.

Wegen des Prinzips praktischer Konkordanz darf bei der Gleichstellung von Ersatzschulen auch nicht ausschließlich nach der Maxime: alles oder nichts verfahren werden. Geboten ist eine Regelung, die auf die verschiedenen, schulspezifischen Ausbildungskonzeptionen und auf die konkreten Unterschiede in der Leistungsfähigkeit durch ein gestuftes Gleichstellungssystem eingeht, so daß sich zwischen der staatlichen Anerkennung, der Gleichstellung der Ersatzschule in jeder Beziehung und der bloßen Genehmigung einer Ersatzschule keine Kluft auftut, sondern Raum bleibt für differenzierende, die Privatschulfreiheit schonende Gestaltungen.

Curriculumreform konkret*

Robert S. Ryf

Die folgende Ansprache wurde gehalten im Herbst vorigen Jahres vor dem Los Angeles Business and Professional Club. Dr. Ryf, »dean of the faculty« vom Occidental College, ist der ranghöchste Repräsentant des akademischen Lehrkörpers und zweiter Mann des Verwaltungsapparates nach dem Präsidenten. Occidental College gilt als eines der führenden »liberal arts« Colleges an der amerikanischen Westküste.

Ich möchte Ihnen heute einen kleinen Einblick geben in das Leben von Occidental College zu einem Zeitpunkt, an dem wir versuchen, unser pädagogisches Programm und unsere pädagogischen Zielvorstellungen neu zu überdenken. Das ist etwas, was jede Hochschule von Rang sehr regelmäßig tun muß, wie mir scheint.

Wenn man sich unser pädagogisches Programm anschaut, wie es sich in den letzten Jahren entwickelt hat, dann kann man sehen, daß wir versucht haben, beide Seiten zu ihrem Recht kommen zu lassen. Auf der einen Seite meine ich damit, daß wir weiterhin die traditionellen akademischen Disziplinen betont haben, denn wir sind der Auffassung, daß eine ständige Aufgabe eines »liberal arts« College darin besteht, dem Studenten zu einer soliden Qualifikation für ein bestimmtes Fach zu verhelfen.

Andererseits müssen wir dem Studenten aber auch dabei helfen, die Gesellschaft zu verstehen, an der er teilhat; insbesondere müssen wir ihm dabei helfen, Wahrnehmungsorgane zu entwickeln für die Beziehung verschiedenartiger Wissensgebiete zueinander. Diese Aufgabe ist in den letzten Jahren immer wichtiger geworden. Wenn ich sagte, wir haben versucht, beide Seiten zu ihrem Recht kommen zu lassen, dann meine ich damit also, daß wir den Weg der traditionell fachgebundenen Ausbildung gehen und gleichzeitig zusätzliche Möglichkeiten schaffen für interdisziplinäre Studiengänge.

Das tun wir aus einer realistischen Einschätzung der Lage heraus,

* Übersetzt von Detlef Böhm. Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung von Dr. Robert S. Ryf vom Occidental College, USA.

denn wir wissen sehr wohl, daß unsere jungen Leute, wenn sie vom College kommen, sich Aufgaben und Problemen gegenübersehen, die nicht fein säuberlich in den Anwendungsbereich irgendeiner traditionellen Disziplin fallen. Man braucht sich nur ein wenig umzuschauen in Los Angeles selbst und in unserem Land, und man erkennt sehr schnell, daß die Probleme, mit denen man es zu tun hat, nicht einfach dem Gebiet der Volkswirtschaftslehre, der politischen Wissenschaft oder der Geschichtswissenschaft zugewiesen werden können; sie sind in sehr vielschichtiger Art miteinander verflochten. Deshalb fühlen wir uns verpflichtet, alles nur Denkbare zu tun, was unseren gegenwärtigen Studenten dabei hilft, zu lernen, wie man unter den umfassendsten Gesichtspunkten an die Dinge herangeht, d. h. also, wie man auf interdisziplinäre Weise denkt.

Das bedeutet praktisch, daß wir am College eine Reihe von Programmen und Möglichkeiten anbieten, die es dem Studenten erlauben, sich auch über die traditionellen Disziplinen hinaus zu entfalten. Beispielsweise gibt es seit vielen Jahren bei uns ein interdisziplinäres oder interinstitutionelles Hauptfach »Diplomacy and World Affairs«: Vor einigen Jahren haben wir ein Hauptfach eingerichtet, das wir »American Studies« nennen. Das ist ein interdisziplinäres Hauptfach, in dem Geschichte, Literatur, Politische Wissenschaften, Philosophie und so weiter vereinigt sind.

Außer den genannten Hauptfächern haben wir etwas, was wir »concentrations« nennen. Das sind curriculare Schwerpunkte oder Kernkurse, die für Leute aus verschiedenen individuellen Hauptfächern zugänglich sind. Einer davon, zur Zeit vielleicht einer der relevantesten, heißt »Urban Studies«. Das ist eine Konzentration für Leute aus den verschiedenen Disziplinen der Sozialwissenschaften. Wir sorgen für bestimmte Richtlinien, nach denen ein Student ein städtisches Problem erforschen kann, wenn er das tun will. Der Student, der sich mit der umliegenden Gemeinschaft beschäftigen will, der darüber akademisch anerkannte Arbeit leisten will, der kann das tun. Wir nennen diese Art von Schwerpunkt »Urban Studies«. Wir haben auch eine Reihe von Schwerpunkten auf anderen Gebieten. Wir haben einen Schwerpunkt bei der Erforschung des sozialen und politischen Verhaltens. Ich will damit sagen, ohne weiter in die Einzelheiten zu gehen, daß es jetzt zunehmend Möglichkeiten für unsere Studenten

gibt, die Beziehung der verschiedenen Wissensgebiete zueinander zu studieren.

Ganz abgesehen von diesen Programmen haben wir noch unser Freies Studienprogramm. Das haben vor einigen Jahren ein paar Studenten vorgeschlagen, die das Gefühl hatten, daß unser Curriculum ihnen nicht genügend Spielraum gelassen hat, um selbständige, akademisch voll anerkannte Studien zu treiben. Wir gingen auf den Vorschlag ein und haben jetzt ein Programm, in dessen Rahmen ein Student von Zeit zu Zeit einen Kurs sich aussuchen kann, was immer er will, vorausgesetzt, er findet ein Mitglied des Lehrkörpers als Berater, vorausgesetzt, sein Thema wird nicht schon als regulärer Kurs angeboten, und vorausgesetzt, er nutzt seine Zeit auf angemessene und sinnvolle Weise. Damit haben wir unseren Studenten einige interessante Möglichkeiten eröffnet; der Themenkreis ist umfangreich und lohnend.

Es mag Sie interessieren, daß wir neuerdings ein sehr informelles Austauschprogramm mit Cal Tech* haben, das bereits ins zweite Jahr geht. Die Leute dort und wir haben uns überlegt, daß wir den Studenten beider Institutionen einen Gefallen tun würden, wenn wir unseren Studenten einen sehr anspruchsvollen naturwissenschaftlich-technischen Lehrgang und ihren Studenten erweiterte Möglichkeiten für sozial- und geisteswissenschaftliche Studien vermitteln. Wir haben da ein sehr einfaches Abkommen getroffen, nach dem unsere und ihre Studenten sämtliche Studiengebühren und Kursgelder an der eigenen Hochschule zahlen und dann einen Kurs bis ein volles Studienjahr an der anderen Hochschule studieren. Die bisherigen Ergebnisse waren erfreulich. Wir hatten Studenten, die zu ihnen gingen, sie hatten Studenten, die zu uns kamen, und der Austausch scheint zu beiderseitigem Nutzen zu sein.

Wir haben auch interinstitutionelle Abkommen mit einigen Universitäten im Ausland. Wir haben ein Programm »Occidental in Germany« an der Universität des Saarlandes; wir haben ein Programm »Occidental in France« an der Universität von Montpellier; wir haben ein kooperatives Abkommen zusammen mit anderen amerikanischen Hochschulen, das wir »Occidental in Japan« nennen, und zwar an der Waseda Universität in Tokyo; und wir haben noch ein koope-

* Cal Tech; california Institute of Technology, Pasadena.

ratives Abkommen »Occidental in Africa«, in dessen Rahmen unsere und andere amerikanische Studenten an verschiedenen afrikanischen Universitäten untergebracht werden.

Wir haben auch Möglichkeiten für Studenten geschaffen, die ein eigenes Hauptfach studieren wollen. Wir haben ein Programm, das zur Zeit »Combined Major Program« heißt. Wenn ein Student sich beispielsweise besonders interessiert für Grenzfragen von Biologie und Psychologie, dann kann er den beiden Instituten ein eigenes Studienprogramm vorschlagen, in dem die Gebiete zusammengefaßt sind, die er studieren will. Wir hatten sogar ein paar hartnäckige Seelen, die ein ganz freies Hauptfach beantragten, und denen das auch bewilligt wurde. Davon wird man in Zukunft noch einiges hören.

Das ist also ein Hauptanliegen, den Studenten freizusetzen, so daß er Studien treiben kann, die sich auf verschiedene Wissensgebiete gleichzeitig beziehen. Die andere Richtung, die ich jetzt nur kurz andeuten will, ist die größere Betonung einer interinstitutionellen Zusammenarbeit. Diese Möglichkeit ist in der Vergangenheit nur sehr unzureichend ausgenutzt worden. Es handelt sich darum, die Hilfsmittel zweier Institutionen zu vereinigen und damit etwas zu erreichen, was für jeden Einzelnen allein zu teuer gewesen wäre. Eine unserer bekanntesten und ältesten interinstitutionellen Beziehungen ist vermutlich der 3-2 Plan, der »liberal arts - engineering plan«. Im Rahmen dieses Planes studiert ein Student 3 Jahre in Occidental und wechselt dann über nach Cal Tech oder zur Columbia Universität. Da studiert er noch zwei Jahre, und am Schluß hat er dann zwei Abschlüsse, einen AB (Bachelor of Art) und einen SB (Bachelor of Sciences). Das hat sich als ein sehr wertvolles Studium erwiesen, ein nützliches Programm für die verhältnismäßig kleine Zahl von Studenten, die daran teilgenommen hat.

Die europäischen Programme haben eine entscheidende Eigenschaft, die sie auszeichnet gegenüber einer Menge anderer amerikanischer Programme in Europa: Wenn unsere Studenten die Universität von Montpellier oder die Universität des Saarlandes besuchen, dann leben sie in denselben Verhältnissen wie die Einheimischen. Wir halten wenig von Programmen, die eine abgesonderte kleine Insel errichten und die Studenten von der Umwelt isolieren, die sie eigentlich in sich aufnehmen sollten. Wer von unseren Studenten an diesen Programmen

teilnehmen will, muß deshalb über sprachliches Können verfügen, und er erhält ein intensives Sprachtraining im Gastlande, ehe sein erstes Semester anfängt. Unsere Studenten hören dieselben akademischen Vorlesungen in derselben Sprache, die auch die einheimischen Studenten hören, und sie wohnen bei denselben ortsansässigen Familien und in denselben Studentenheimen.

Mehr bezogen auf die heimischen Gegebenheiten und als Versuch, der Gemeinschaft zu dienen, in der wir leben, planen wir gegenwärtig ein Programm gemeinsam mit der Gruppe »Hispanic Urban Center«. Dabei handelt es sich um eine Gruppe von Pädagogen und Vertretern der spanischsprachigen Gemeinschaft, die im Osten des College wohnt. Sie haben uns ein Programm vorgeschlagen, Schullehrer während ihrer Dienstzeit auszubilden, und sie versuchen, Finanzhilfe nach dem Model City Plan zu erhalten. Das städtische Schulwesen führt gerade ein zweisprachiges Leseprogramm ein; aber weil die meisten Lehrer in diesem Programm Angloamerikaner sind, müssen sie selber erst lernen, die Gemeinschaft und die speziellen Lernschwierigkeiten ihrer Schüler etwas besser zu verstehen. Das Hispanic Urban Center versucht also, mit unserer Unterstützung, dieses Programm auf die Beine zu bringen. Wer die Ausbildung absolviert, erhält am Ende den entsprechenden akademischen Abschluß von Occidental.

Damit habe ich Ihnen die beiden Richtungen skizziert, die wir eingeschlagen haben. Wie weit man in diesen Richtungen gehen und dabei die herkömmlichen Akzentsetzungen beibehalten kann, diese Frage macht das Leben am College interessant. Es ist ein Ort voller Vitalität; und es gibt viele Gespräche und Diskussionen über zentrale Fragen von Bildung und Ausbildung. Zur Zeit kreist das Gespräch um die interessante Frage, wer eigentlich die Verantwortung trägt für das Studium unserer Collegestudenten. Ich habe über die freien Hauptfächer gesprochen, aber es gibt auch Studenten, die fordern, alles studieren zu dürfen, was sie studieren wollen, und dann graduiert zu werden unter dem Vorzeichen, daß sie selbst, falls sie Fehler gemacht haben, damit auch leben müssen. Letztlich sind es ja wirklich sie selber, deren Schicksal von ihrem Bildungsstand abhängt. Und das ist ein Gesichtspunkt, den man nicht einfach vom Tisch fegen kann.

Auf der anderen Seite gibt es viele Mitglieder des Lehrkörpers, die feststellen, daß die akademischen Lehrer eine echte pädagogische Auf-

gabe haben, indem sie Studienprogramme beaufsichtigen und bewilligen, und daß man dieser Aufgabe nicht gerecht würde, wenn man die Studenten ihrer eigenen Willkür völlig überließe. Wir fangen außerdem zur Zeit gerade damit an, unsere verschiedenen Pflichtübungen und anderweitigen Auflagen einer kritischen Analyse zu unterziehen. Wir wollen sehen, inwiefern sie weiterhin pädagogisch relevant sind, inwiefern wir sie modifizieren oder abschaffen müssen.

Was ich Ihnen bringen wollte, war ein Bild vom College, wie es heute ist, sehr anstrengend und voller Vitalität. Man kann sich auf dem Kampus nicht verstecken. Die Mitglieder des Lehrkörpers sind in jedermanns Blickfeld; die Studenten können ihnen zu Leibe rücken. Und das tun sie auch. Die meisten Leute kennen sich irgendwie. Das bedeutet, daß uns einige der Probleme erspart bleiben, die da entstehen, wo es große Massen anonymer Menschen gibt, die anscheinend selber nicht recht wissen, wie man seine Zeit vernünftig zubringen soll. Man glaube jetzt nicht, daß alle Studenten oder auch Professoren einer Meinung sind darüber, wozu sie in Occidental sind, oder was sie da tun sollen. Ganz im Gegenteil! Aber entscheidend ist, daß alles offen ausgesprochen wird. Und das macht das College zu einem Ort, an dem man gern ist.

Occidental College-Modell einer staatsfreien Hochschule

Detlef Böhm

Der Beitrag von Detlef Böhm, der selbst am Occidental College studiert hat, soll dem Leser verdeutlichen, welche Gesichtspunkte zum Abdruck des Textes bewogen haben. Außerdem grenzt er die freie Hochschule, wie das Seminar sie anstrebt, vom Modell der amerikanischen Privathochschule in einigen Punkten ab. Das kann helfen, Mißverständnisse zu vermeiden. Zum dritten versucht dieser Beitrag, die gesellschaftliche Notwendigkeit einer freien Hochschule unter einem bestimmten Blickwinkel zu beleuchten: die freie Hochschule muß auch »Ideenlieferant« für die Gesellschaft sein.

Der vorstehende Artikel erscheint unter zwei Gesichtspunkten als bemerkenswert. Zum einen zeigt er, welche Dynamik und Wandlungsfähigkeit eine staatsfreie Hochschule haben kann und haben muß, wenn sie sich gegenüber dem Druck konkurrierender Hochschulen behaupten will. Zum anderen zeigt er einige wesentliche Tendenzen auf, die bei einer Neugestaltung der Studiengänge nicht übergangen werden dürfen.

Occidental College gilt als eines der führenden »liberal arts« Colleges der amerikanischen Westküste. Nur die ersten vier Prozent der High-School-Absolventen haben in der Regel Aussicht darauf, daß ein Aufnahmeantrag positiv beschieden wird. Bei Angehörigen ethnischer Minderheiten verfährt man manchmal etwas großzügiger. Man hat es also normalerweise mit hochbegabten Studenten zu tun, deren Motivationsgrad über dem Durchschnitt liegt. Die Zulassung hängt ausschließlich von collegeinternen Kriterien ab. Innerhalb der genannten vier Prozent wird die Auswahl nach Gesichtspunkten getroffen, die sich nicht in ein starres Schema pressen lassen. Sehr viel hängt von dem Eindruck ab, den eine eventuelle persönliche Vorstellung des Bewerbers hinterläßt. Nach der Graduierung werden die besseren Abgänger sehr gern von Harvard und anderen führenden Universitäten übernommen.

Der Ruf der Hochschule steht und fällt mit der Qualität ihrer Absolventen. Das Ansehen der Hochschule in der Öffentlichkeit hat gro-

ßen Einfluß auf den Zufluß von Spenden und auf den Zustrom begabter Studenten. Deshalb leuchtet es ein, daß die Collegeleitung sich sehr darum bemüht, die Lernbedingungen für die Studenten ständig zu verbessern. Um so beachtenswerter dürfte es sein, wenn eine solche Hochschule darangeht, die traditionell verschulnten Studiengänge mehr und mehr aufzulockern und sie zu ersetzen durch immer mehr Möglichkeiten zu einer individuellen Studiengestaltung. Im Mittelpunkt der Neuerungsbestrebungen stehen die interdisziplinären Studiengänge. Auch dem Wunsch nach größerer Bezogenheit auf die Praxis sucht man entgegenzukommen. Und sogar solche Hauptfächer werden zugelassen, für die es noch nirgends einen Lehrstuhl gibt. Allerdings schaut man sich die entsprechenden Kandidaten vorher gründlich an.

Eine derartige Praxis läßt sich nicht ohne weiteres an eine deutsche Universität verpflanzen. Viele Faktoren wären dem hinderlich, nicht zuletzt die Schwerfälligkeiten der staatlichen Hochschulbürokratie. Es gibt aber auch gute Gründe, bei der Einführung einer solchen Regelung Vorsicht walten zu lassen. Die Möglichkeit zur individuellen Studiengestaltung kann nur dann funktionieren, wenn sie von selbständigen und lernmotivierten Studenten genutzt wird. Die deutschen Hochschulen sind in den letzten Jahrzehnten jedoch immer mehr dazu übergegangen, sich an einem anderen Typus von Studenten zu orientieren: dem durchschnittlich begabten, mäßig motivierten Studenten, dem es vor allem auf den Erwerb einer Berufsberechtigung ankommt, der deshalb auch sein Studium so einrichtet, daß er mit einem Minimum an Einsatz ein Maximum an Prüfungserfolg erreicht. Verschulte Studiengänge mit obligatorischen Veranstaltungen und häufigen Leistungskontrollen bilden dazu das angemessene Gegenstück,

Man mag das bedauern. Der weitgehende Verlust der akademischen Lernfreiheit wird bei uns nur von einem relativ kleinen Prozentsatz der Studenten deutlich empfunden. Bei vielen äußert er sich in einer allgemeinen Frustration. Wahrscheinlich ist es aber eine Mehrheit unter den Studenten, für die eine ständige Außensteuerung des Studiums genau das Richtige ist. Verschulte Studiengänge setzen wenig Selbständigkeit voraus und zwingen auch niemanden dazu, selbständig zu werden. Sozial schädliche Folgen machen sich erst viele Jahre später bemerkbar, etwa darin, daß für bestimmte Funktionen der Gesellschaft nur noch solche Persönlichkeiten zur Verfügung stehen, de-

nen der Weitblick, der Mut und die Tatkraft zur Lösung schwieriger Probleme fehlt. Sicherlich wäre es auch eine lohnende Aufgabe herauszufinden, ob verschulte Hochschulsysteme ebensoviele Spitzenwissenschaftler hervorbringen wie andere Hochschulsysteme, die mehr Spielraum lassen für unkonventionelle Studiengänge.

Die Erfahrungen an Occidental College scheinen zu bestätigen, daß unkonventionelle Studiengänge möglich sind, ohne den Studienerfolg zu beeinträchtigen. Das setzt jedoch einen bestimmten Studententyp voraus, der sich auszeichnet durch den Willen, Verantwortung auf sich zu nehmen, und durch die Fähigkeit, offene Fragen zu entdecken. Wo diese Voraussetzung gegeben ist, darf man es wagen, auf ständigen Leistungsdruck zu verzichten. Was man dabei gewinnen könnte, ist ein Ort, der laufend neue Ideen für alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens produziert. Den Wert eines solchen Ideenlieferanten wird niemand unterschätzen in einer Zeit, die reich ist an Problemen, aber arm an echten Lösungen.

Wer den vorstehenden Artikel gelesen hat, wird ein Gefühl dafür bekommen haben, in welchem dynamischen Feld alle traditionellen Strukturen an einem solchen College stehen. Heilige Kühe werden dort ohne Feierlichkeiten geschlachtet, wenn eine neue Idee sich durchgesetzt hat. Der Mut zum Wagnis, ohne den so etwas nicht möglich wäre, muß um so höher veranschlagt werden, als alle diese internen Umwandlungsprozesse des College auch ein Existenzrisiko beinhalten. Man muß ständig seine Existenzberechtigung unter Beweis stellen; Fehlentwicklungen können schwerwiegende Folgen haben. - Wenn man einmal längere Zeit Gelegenheit hatte, die Flexibilität und innere Wandlungsfähigkeit einer solchen Hochschule aus der Nähe zu beobachten, dann drängt sich einem unwillkürlich die Frage auf, warum so etwas nicht auch in Deutschland möglich ist. Wir können es uns eigentlich nicht mehr leisten, auf einen solchen Ideenlieferanten zu verzichten.

Ein wesentliches Hindernis bildet die staatliche Abhängigkeit unserer Hochschulen. Occidental College ist autonom. Wer die dortigen Verhältnisse kennt, der weiß auch, daß der leistungsfähige und hochsensible Verwaltungsapparat empfindlich gestört würde, wenn er einem staatsbürokratischen Dirigismus unterworfen wäre. Auch sind die Professoren keine Beamte; Anstellungen und Entlassungen unter-

liegen weitgehend dem Leistungsprinzip. Es ist durchaus keine Seltenheit, daß ein Professor nach zwei, drei oder sogar sechs Jahren keinen neuen Vertrag erhält. Erst nach dem siebten Jahr ändert sich das. Eine solche Regelung kann Machtverhältnisse schaffen, und zwar dann, wenn der falsche Personenkreis über diese Fragen zu entscheiden hat. An amerikanischen Hochschulen liegt die Entscheidungsgewalt meist nicht in den Händen der akademischen Bürger. Für die Studenten kann so etwas aber auch mit positiven Folgen verbunden sein. Man denke zur Verdeutlichung an manche verbeamteten Professoren bei uns, die man einfach nicht loswerden kann. Die Zahl der Lehrstühle und Planstellen ist begrenzt. Wenn schlechte Leute daraufsitzen, dann haben die Studenten auf Jahre hinaus das Nachsehen, denn eine einmal gefallene Entscheidung ist bei uns irreparabel.

Damit soll der autonomen Hochschule amerikanischen Musters nicht das Wort geredet werden. Wer die in dieser Schriftenreihe vertretenen Anschauungen kennt, wird die Unterschiede und Verschiedenheiten deutlich sehen können. Solche Unterschiede zeigen sich z. B. beim Verhältnis von Verwaltung und Lehrkörper. Der Präsident einer amerikanischen Hochschule ist in der Regel ein Mann der Verwaltung. Erst sein Stellvertreter, der »dean of the faculty«, ist ein Vertreter der akademischen Zielsetzung der Hochschule. Damit ist die vom Gegenstand vorgezeichnete Ordnung auf den Kopf gestellt: Der eigentliche Gehilfe ist Meister, und die akademischen Anliegen müssen sich den Anordnungen der Verwaltung beugen. Das Prinzip der Selbstverwaltung akademisch-pädagogischer Aufgaben ist damit im eigenen Hause noch einmal durchkreuzt, wie milde und zurückhaltend auch immer die Verwaltung in die pädagogisch-akademischen Angelegenheiten hineinregiert.

Vollends unvereinbar mit den hier vertretenen Anschauungen ist eine Eigenschaft der amerikanischen Privathochschulen, die noch eklatanter eingreift in die freie Entfaltung von Forschen und Lernen. Wir meinen das Angewiesensein auf finanzkräftige Geldgeber. Die damit verbundene Anfälligkeit gegenüber Einwirkungen von außen hat eine doppelte Ursache: eine falsche steuerrechtliche Spendenordnung und eine unsachgemäße Regelung der Hochschulträgerschaft. Über die Spendenordnung finden sich Ausführungen an anderer Stelle dieser Schriftenreihe (Folge 95, S. 31); deshalb möge hier ein Aufriß genü-

gen: Gibt es nur einen einzigen Geldgeber, dann ist die Abhängigkeit total. Je mehr Geldgeber eine Hochschule hat, desto eher kann sie auch einmal eine einzelne Zweckspende zurückweisen. Am wenigsten käuflich ist diejenige Hochschule, die über ein ausreichendes Polster an Klein- und Kleinstspenden verfügt.

Die Hochschulträgerschaft liegt bei amerikanischen Privathochschulen meist in der Hand eines »Board of Trustees«. Ausscheidende Mitglieder werden im Kooptionsverfahren ersetzt. Dafür kommen in der Regel Geschäftsleute infrage, sowie Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens. Vielleicht haben diese Menschen einmal biographische Verbindungen mit der jeweiligen Hochschule gehabt; ein aktueller Zusammenhang mit dem akademischen Leben dieser Hochschule besteht meist jedoch nicht. Dieser Personenkreis wählt die Verwaltungsspitze und genehmigt den Haushaltsplan. Es erübrigt sich, die Machtbefugnisse eines solchen Board of Trustees im Einzelnen zu beschreiben. Das Prinzip ist deutlich: Ein nicht-akademischer Personenkreis hat den zentralen Einfluß auf eine akademische Institution. Der Präsident, Steuermann des Verwaltungsapparates, ist nicht Exekutivorgan der akademischen Bürger, sondern Exekutivorgan des Board of Trustees. Schon als Verwaltungsmann vertritt er die Tendenz, nicht akademische Gesichtspunkte in den akademischen Bereich zu tragen. Das ist in gewissem Sinne sogar seine Aufgabe. In seiner Funktion als Exekutivorgan des Board of Trustees steht er jedoch noch viel mehr unter einer nichtakademischen Gesetzmäßigkeit. Seine Machtstellung läßt ihn jetzt zu einem gefährlichen Instrument in den Händen außerakademischer Instanzen werden.

Der Verwaltungsapparat und der Haushaltsplan stehen unter der Kontrolle von Persönlichkeiten, die nicht kontrolliert werden können von den Menschen, auf deren Schicksal sie Einfluß nehmen. Die akademischen Bürger haben nicht die Möglichkeit der Selbstverwaltung, wie sie jedem Dorf selbstverständlich eingeräumt wird. Demgegenüber kommt es heute darauf an, den pädagogischen Bereich für alle Altersstufen nach Maßgabe pädagogischer Gesichtspunkte zu organisieren. Dieser Grundsatz fordert nicht nur die Autonomie der Hochschule gegenüber dem Staat, sondern auch die Unabhängigkeit der Hochschule gegenüber anderen Instanzen der Gesellschaft. Das akademische Gemeinwesen muß durch die akademische Gemeinschaft ver-

waltet werden.

Ein Board of Trustees hat sich aus bestimmten historischen Gegebenheiten heraus entwickelt. Heute sollte er musealen Charakter haben. Träger der Hochschule müssen diejenigen Menschen sein, deren Schicksal mit dem der Hochschule engstens verbunden ist. Die Bevormundung mündiger Menschen ist ein überholtes Prinzip. Es sollte nur da aus der patriarchalischen Mottenkiste geholt werden, wo man keine Aussichten hat, daß die akademischen Bürger für die Selbstverwaltung der Hochschule heranreifen. Seine eventuelle Notwendigkeit kann man nur als ein Armutzeugnis betrachten.

Ähnlich verhält es sich mit der Überordnung der Verwaltung über die Pädagogik, bzw. den akademischen Bereich. Zweck der Hochschule ist nicht das Verwalten. Zweck ist das Forschen und Lernen. Dementsprechend gebührt den Vertretern dieses Bereiches die Führungsrolle. Der Verwaltungsapparat hat demgegenüber dienende Funktion. Er hat unter der Kontrolle der Vertreter von Forschen und Lernen zu stehen. Sie sind es auch, denen der Präsident verantwortlich zu sein hat, keinem Board of Trustees, und auch keinem staatlichen Minister.

Occidental College ist von dieser Kritik mitbetroffen. Trotzdem weist der vorstehende Artikel darauf hin, mit welcher erstaunlichen Vitalität pädagogische Neuerungen eingeführt werden. Wer die Verhältnisse kennt, der weiß auch, daß die Vitalität ihren Quell nicht im Board of Trustees oder in der Verwaltung hat. Neue Ideen wachsen fast immer aus der Basis, d. i. in den Köpfen der Professoren und Studenten. Die Verwaltung und der Board haben demgegenüber mehr eine bremsende, einschränkende Funktion. Bemerkenswert ist allerdings die Bereitschaft der Verwaltung, neue Ideen aufzugreifen.

Dieser »Ideenwachstumsprozeß« wird stark gefördert durch das ideenfreundliche Gesprächsklima auf dem Kampus. Man darf es durchaus wagen, unkonventionelle Meinungen als eigene Überzeugungen zu äußern. Man läuft dabei nicht das Risiko, gleich als Außenseiter abgestempelt oder als Parteigänger einer bestimmten Ideologie abqualifiziert zu werden. Die intellektuelle Ghettoisierung ist dort noch längst nicht so weit vorgeschritten, wie das an unseren Hochschulen inzwischen der Fall ist. Eine Rolle spielt dabei sicher auch die Größe des College. Bei ca. 2000 Studenten kennt man sich immer ein wenig.

Das erleichtert Gesprächsanknüpfungen ungemein. Wo diese Größenordnung bedenkenlos überschritten wird, da wird die Qualität des Zusammenlebens anonym und wirkt barbarisierend. Aber sicher spielt auch die amerikanische Mentalität eine gewisse Rolle bei dieser intellektuellen Offenheit und Unvoreingenommenheit. Jedenfalls bietet ein Ort wie Occidental College einen günstigen Nährboden für die Entstehung neuer Ideen.

Hinzu kommt aber noch ein anderes Moment: Occidental College gilt – neben Pomona College – als das führende »liberal arts« College der amerikanischen Westküste. Das ist nicht ein Zufall, sondern die Frucht einer zielstrebigem Politik der Collegeführung. Man hat sich eine Menge einfallen lassen, um das College zu dem zu machen, was es ist. Der recht scharfe Wettbewerb der Colleges untereinander zwingt die Verantwortlichen, stets ein offenes Ohr für neue Vorschläge und Ideen zu haben. Der Zwang, wettbewerbsfähig zu bleiben, garantiert bis zu einem gewissen Grade eine ständige Reformbereitschaft bei den Verantwortlichen. Diese Bereitschaft kann zwar keine neuen Ideen herbeizwingen, aber sie trägt mit dazu bei, ein ideenfreundliches Klima zu fördern. Und das hat seinen Wert, wie man sich sehr leicht deutlich machen kann, wenn man kontrasthalber sich die verbeamteten Staatshochschulen bei uns betrachtet, in denen man machmal das subjektiv übertriebene Gefühl erhält, daß alle, aber auch alle Reformwege vermauert sind, und daß man befürchten muß, daß nur unter äußerstem Druck Raum für Erneuerungen geschaffen werden kann.

Die falsche Prämisse

Fritz Penserot

Wir Deutschen tun uns schwer. Wir wissen nicht, was wir wollen. Aber wir sind gründlich. Luthers Wort gilt noch immer: »Der Deutsche gleicht einem betrunkenen Bauern: setzt man ihn auf der einen Seite aufs Pferd, fällt er auf der anderen wieder herunter.« Wir fallen von einem Extrem ins andere. Wir machen alle Fehler ganz. Denn wir besitzen keinen common sense, keinen allgemeinen, gemeinsamen Sinn für das Wirkliche. Das Urteil Schellings ist leider nur allzu richtig: »Den Deutschen im allgemeinen kann . . . nachgesagt werden, daß sie immer weit eher von seiten des Verstandes und der Beurteilungskraft als von seiten des Willens und der Gesinnung fehlen. Und so dürfte man behaupten, daß . . . das wahre Unheil der Zeit weit weniger in einer tiefen sittlichen Verkehrtheit, wie man gerne voraussetzt, als in einer weit verbreiteten, leider von vielen Seiten begünstigten Phantasterei zu suchen sei, die alles ansteckt, alles verfälscht und, indem sie nichts Zuverlässiges, Festes übrig läßt, notwendig ein Gefühl allgemeiner Unsicherheit verbreitet.« Wir haben als Deutsche keinen gemeinsamen inneren Kompaß in uns. Jetzt marschieren wir nach links. Die Studenten allen voran. Wer nicht mitmacht, wird verlacht, verhöhnt, intellektuell abqualifiziert, moralisch verurteilt, terrorisiert. Und selbst wer aus innerster Überzeugung nicht mitmachen kann, hat diesem Trend nur wenig Wirksames entgegenzusetzen. So wird der Marsch nach links beschleunigt weitergehen. Und das Unglück ist schon jetzt abzusehen: die Spaltung des Volkes in eine immer forscher, unterschiedener, radikaler auftrumpfende extreme Linke und eine immer unbeweglichere, sich verfestigende Ultra-Rechte. Beide Extreme werden zunehmend stärkeren Zulauf erhalten. An die Stelle von Argumenten treten Emotionen. Den Emotionen werden die Gewalttaten folgen. Ein Zustand nicht unähnlich dem zu Anfang der dreißiger Jahre wird wieder eintreten. Und dahinein dann noch ein äußerer Anlaß (ein schwerer wirtschaftlicher Rückschlag, ein Auseinander-

fallen Westeuropas nach einem eventuellen Rückzug Amerikas aus Europa oder irgendein anderer noch gänzlich unvorhersehbarer Umstand – man denke nur an Nixons Peking-Reise, die eine ganze weltpolitische Landschaft verändert hat) – und der Versuch der Errichtung eines freiheitlichen demokratischen Rechtsstaates auf deutschem Boden wird wieder einmal – und diesmal auf Generationen hinaus – gescheitert sein. War es zu Ende der Weimarer Demokratie die fanatische nationalistische Rechte, die schließlich (sowohl dank der relativen Schwäche der Demokratie als solcher wie dank der Weltwirtschaftskrise) die Mehrheit des Volkes hinter sich brachte und dadurch die Macht eroberte, so kommt jetzt der Angriff gegen die freiheitliche Demokratie von der Seite der äußersten Linken. Und zwar nicht so sehr von den parteipolitisch organisierten Kommunisten, sondern weit mehr von den wissenschaftlich geschulten, auf dem Boden des philosophischen Materialismus stehenden, marxistisch-leninistisch orientierten Studenten.

Was will die marxistische Linke?

Es gibt praktisch keine Auseinandersetzung mit Vertretern der Jungen *Linken*, in der diese nicht direkt oder indirekt, oft völlig unbewußt, Bezug nehmen auf jene Grundgedanken und Grundthesen von Karl Marx, die dieser in seinen grundlegenden Schriften (»Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie«, »Feuerbach [1. Teil der »Deutschen Ideologie], Gegensatz von materialistischer und idealistischer Anschauung« und »Zur Kritik der politischen Ökonomie«) niedergelegt hat. Dabei werden Karl Marx' Gedanken mit einer Überzeugungskraft vorgetragen und mit einer Festigkeit vertreten, die auf innerste Übereinstimmung mit ihm schließen lassen. Luthers »Hier stehe ich, ich kann nicht anders« dürfte sich in seiner Unbedingtheit nur wenig von dem unterscheiden, was heute überzeugte Marxisten über Marx' Grundthese und alle weiteren darauf aufbauenden Gedanken vorbringen. Nur mit einem, allerdings wesentlichen und ganz grundsätzlichen Unterschied: Luther ging von Anfang an und ganz unabdingbar vom Glauben an Christi Offenbarung aus. Die modernen Marxisten hingegen fußen auf einem wissenschaftlichen Grund-Argument; gehen von einer auf Grund der Beobachtung des tatsächlichen

Lebens, der »Wirklichkeit«, erarbeiteten, wissenschaftlich gewonnenen und daher als unerschütterliche Wahrheit begriffenen und vertretenen Prämisse aus. Von einer Prämisse, die als unumstößlich richtig aufgefaßt wird. Das aber bedeutet: wer sich mit der Jungen Linken auseinandersetzen will, der muß sich zu allererst einmal mit Marx' Grundthese auseinandersetzen und ggf. den Beweis antreten, daß diese nicht richtig, evtl. sogar grundfalsch und somit keine Wahrheit ist. Mit einem Rekurreren auf eine jeglicher Ratio übergeordnete Wertewelt ist es dabei keineswegs getan. Nur was wissenschaftlich beweisbar ist, wird anerkannt. Kants »praktische« Postulate (Gott, Freiheit, Unsterblichkeit), Thomas' Kardinaltugenden (Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Maß) oder gar die göttlichen Tugenden (Glaube, Liebe, Hoffnung) als solche gelten ihr nichts. Unsere moderne Jugend, und das betrifft im Grunde heute alle Jugend, nicht nur die Marxisten, will *wissen*. Alles andere gilt ihr nichts. Denn sie kann nicht mehr glauben. Alle noch so wohl gemeinten Bemühungen unserer Vätergeneration, die diesem Umstand nicht Rechnung tragen, müssen fehlschlagen. Hier liegt das Kernproblem. Hier liegt der Ansatzpunkt für unser Verständnis für unsere junge Generation und zugleich der Ansatzpunkt für den Erfolg der marxistischen Ideologie gerade bei unserer aufgeklärten, mit ihren Nöten allein gelassenen, suchenden Jugend. Denn der Marxismus ist durch und durch rationalistisch. Und hier liegt zugleich aber auch der Ansatzpunkt für die Überwindung des Marxschen Materialismus. Denn unser Denken reicht in der Tat weiter, als Karl Marx und alle seine Nachfahren erkannt und postuliert hatten.

Karl Marx' Prämisse

Wie also lautet Karl Marx' Prämisse oder Grundthese? Es sei gestattet, daß sie hier des vollen Verständnisses wegen in ihren wichtigsten Sätzen wörtlich zitiert wird.

Zunächst aus der »*Deutschen Ideologie*«, »I. Feuerbach. Gegensatz von materialistischer und idealistischer Anschauung«. Hier heißt es:

»Die Tatsache ist also die: bestimmte Individuen, die auf bestimmte Weise produktiv tätig sind, gehen diese bestimmten gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse ein. Die empirische Beobachtung muß in jedem einzelnen Fall den Zusammenhang der gesellschaftlichen und

politischen Gliederung mit der Produktion empirisch und ohne alle Mystifikation und Spekulation aufweisen. Die gesellschaftliche Gliederung und der Staat gehen beständig aus dem Lebensprozeß bestimmter Individuen hervor; aber diese Individuen, nicht wie sie in der eigenen oder fremden Vorstellung erscheinen mögen, sondern wie sie *wirklich* sind, d. h. wie sie wirken, materiell produzieren, also wie sie unter bestimmten materiellen und von ihrer Willkür unabhängigen Schranken, Voraussetzungen und Bedingungen tätig sind.

»Die Produktion der Ideen, Vorstellungen, des Bewußtseins ist zunächst unmittelbar verflochten in die materielle Tätigkeit und den materiellen Verkehr der Menschen; Sprache des wirklichen Lebens. Das Vorstellen, Denken, der geistige Verkehr der Menschen erscheinen hier noch als direkter Ausfluß ihres materiellen Verhaltens. Von der geistigen Produktion, wie sie in der Sprache der Politik, der Gesetze, der Moral, der Religion, Metaphysik usw. eines Volkes sich darstellt, gilt dasselbe. Die Menschen sind die Produzenten ihrer Vorstellungen, Ideen pp., aber die wirklichen, wirkenden Menschen, wie sie bedingt sind durch eine bestimmte Entwicklung ihrer Produktivkräfte und des denselben entsprechenden Verkehrs bis zu seinen weitesten Formationen hinauf. Das Bewußtsein kann nie etwas anderes sein als das bewußte Sein, und das Sein der Menschen ist ihr wirklicher Lebensprozeß . . .

». . . Es wird von den wirklich tätigen Menschen ausgegangen und aus ihrem wirklichen Lebensprozeß auch die Entwicklung der ideologischen Reflexe und Echos dieses Lebensprozesses dargestellt. Auch die Nebelbildungen im Gehirn der Menschen sind notwendige Sublimate ihres materiellen, empirisch konstatierbaren und an materielle Voraussetzungen geknüpften Lebensprozesses. Die Moral, Religion, Metaphysik und sonstige Ideologie und die ihnen entsprechenden Bewußtseinsformen behalten hiermit nicht länger den Schein der Selbständigkeit. Sie haben keine Geschichte, sie haben keine Entwicklung, sondern die ihre materielle Produktion und ihren materiellen Verkehr entwickelnden Menschen ändern mit dieser ihrer Wirklichkeit auch ihr Denken. Nicht das Bewußtsein bestimmt das Leben, sondern das Leben bestimmt das Bewußtsein. In der ersten Betrachtungsweise geht man von dem Bewußtsein als dem lebendigen Individuum aus, in der zweiten, dem wirklichen Leben entsprechenden, von den wirklichen leben-

digen Individuen selbst und betrachtet das Bewußtsein nur als *ihr* Bewußtsein.«

Soweit aus der »Deutschen Ideologie«. Und im Vorwort von »*Zur Kritik der politischen Ökonomie*« heißt es:

»Die erste Arbeit, unternommen zur Lösung der Zweifel, die mich bestürmten, war eine kritische Revision der Hegelschen Rechtsphilosophie . . . Meine Untersuchung mündete in dem Ergebnis, daß Rechtsverhältnisse wie Staatsformen weder aus sich selbst zu begreifen sind noch aus der sogenannten allgemeinen Entwicklung des menschlichen Geistes, sondern vielmehr in den materiellen Lebensverhältnissen wurzeln, deren Gesamtheit Hegel, nach dem Vorgang der Engländer und Franzosen des 18. Jahrhunderts, unter dem Namen ‚bürgerliche Gesellschaft‘ zusammenfaßt, daß aber die Anatomie der bürgerlichen Gesellschaft in der politischen Ökonomie zu suchen sei . . . Das allgemeine Resultat, das sich mir ergab und, einmal gewonnen, meinen Studien zum Leitfaden diente, kann kurz so formuliert werden:

»In der gesellschaftlichen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte, notwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse ein, Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen Produktivkräfte entsprechen. Die Gesamtheit dieser Produktionsverhältnisse bildet die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Überbau erhebt, und welcher bestimmte gesellschaftliche Bewußtseinsformen entsprechen. Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß überhaupt. Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, daß ihr Bewußtsein bestimmt.

»Auf einer gewissen Stufe ihrer Entwicklung geraten die materiellen Produktivkräfte der Gesellschaft in Widerspruch mit den vorhandenen Produktionsverhältnissen oder, was nur ein juristischer Ausdruck dafür ist, mit den Eigentumsverhältnissen, innerhalb deren sie sich bisher bewegt hatten. Aus Entwicklungsformen der Produktivkräfte schlagen diese Verhältnisse in Fesseln derselben um. Es tritt dann eine Epoche sozialer Revolution ein. Mit der Veränderung der ökonomischen Grundlage wälzt sich der ganze ungeheure Überbau langsamer oder rascher um.

»In der Betrachtung solcher Umwälzungen muß man stets unterscheiden zwischen der materiellen, naturwissenschaftlich treu zu konstatierenden Umwälzung in den ökonomischen Produktionsbedingungen und den juristischen, politischen, religiösen, künstlerischen oder philosophischen, kurz, ideologischen Formen, worin sich die Menschen dieses Konflikts bewußt werden und ihn ausfechten. Sowenig man das, was ein Individuum ist, nach dem beurteilt, was es sich selbst dünkt, ebensowenig kann man eine solche Umwälzungsepoche aus ihrem Bewußtsein beurteilen, sondern muß vielmehr dies Bewußtsein aus den Widersprüchen des materiellen Lebens, aus dem vorhandenen Konflikt zwischen gesellschaftlichen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen erklären.

»Eine Gesellschaftsformation geht nie unter, bevor alle Produktivkräfte entwickelt sind, für die sie weit genug ist, und neue höhere Produktionsverhältnisse treten nie an die Stelle, bevor die materiellen Existenzbedingungen derselben im Schoß der alten Gesellschaft selbst ausgebrütet worden sind. Daher stellt sich die Menschheit immer nur Aufgaben, die sie lösen kann, denn genauer betrachtet, wird sich stets finden, daß die Aufgabe selbst nur entspringt, wo die materiellen Bedingungen ihrer Lösung schon vorhanden oder wenigstens im Prozeß ihres Werdens begriffen sind.

»In großen Umrissen können asiatische, antike, feudale und modern bürgerliche Produktionsweisen als progressive Epochen der ökonomischen Gesellschaftsformation bezeichnet werden. Die bürgerlichen Produktionsverhältnisse sind die letzte antagonistische Form des gesellschaftlichen Produktionsprozesses, antagonistisch nicht im Sinne von individuellem Antagonismus, sondern eines aus den gesellschaftlichen Lebensbedingungen der Individuen hervorchwachsenden Antagonismus, aber die im Schoß der bürgerlichen Gesellschaft sich entwickelnden Produktivkräfte schaffen zugleich die materiellen Bedingungen zur Lösung dieses Antagonismus. Mit dieser Gesellschaftsformation schließt daher die Vorgeschichte der menschlichen Gesellschaft ab.«

Diese Zitate dürften genügen, Karl Marx' Grundüberzeugung, quasi die Ur-These seiner sozio-philosophischen Anschauungen und damit die Prämisse aller seiner und seiner Nachfahren Forschungen, Erkenntnisse und politischen Forderungen dazulegen, so daß sich un-

sere Diskussion darüber nun daran anschließen kann.

Zusammengefaßt ergibt sich daraus: Marx ist durch und durch Materialist und Rationalist. Der Mensch ist für ihn kein eigenständiges Wesen, kein originäres Ich, sondern er ist letztlich das Produkt seiner wirtschaftlichen Produktionsverhältnisse. Zwar besteht eine dauernde Wechselbeziehung zwischen Produktionskräften und den sich daraus ergebenden Produktionsverhältnissen, aber woher die Produktionskräfte kommen, erklärt er nicht, und woher die Produktionsverhältnisse oder die Produktionsweise kommen, erklärt er ebenfalls nicht. Vielmehr sieht er sie – sozusagen von selbst – hervorgehen aus den materiellen Umständen, in denen sich der Mensch befindet. Gedanken, Ideen, Geist sind für Marx nichts anderes als Produkte des rein Materiellen, insbesondere der menschlichen Produktionsweise. Unser gesamtes Denken, unser wirtschaftliches, politisches, rechtliches Verhalten, unsere Beziehungen zu unseren Mitmenschen, unsere Gesellschaftlichen, politischen, staatlichen Institutionen, unsere Innen- und Außenpolitik, selbst unser Verhältnis zu unseren Ehepartnern und zu unseren Kindern – das alles ist nach Marx' Auffassung letztlich eine Emanation unserer gesellschaftlichen, materiellen Produktionsweise; ergibt sich *ohne unser eigenes Wollen* aus unseren gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen. Anders ausgedrückt: die Weise unserer wirtschaftlichen Produktion ist der eigentliche Schöpfer unserer gesamten Zivilisation und Kultur; bestimmt unser gesamtes Denken, Fühlen und Wollen.

Es wird hier natürlich ohne weiteres eingeräumt, daß der Marxismus in den rund 130 Jahren seines Bestehens eine beträchtliche Entwicklung durchgemacht hat und daß Erkenntnisse, die die Menschen seitdem – zumal auf naturwissenschaftlichem Gebiet – gewonnen haben, die marxistischen Anschauungen in gewissem Sinne modifiziert haben. Es muß aber auch festgehalten werden, daß sich in den eigentlichen Grundanschauungen, zumal in der materialistischen Ur-These, keine prinzipielle Veränderung ergeben hat. Wo immer heute junge Marx-Anhänger den Kern ihrer Überlegungen darlegen, ist – mitunter bis in den Wortlaut hinein – Marx' Grundthese zu erkennen. Und es kann eigentlich auch kaum anders sein. Denn was können denn die jungen Menschen heutzutage überhaupt anderes lernen, als daß nur das Materielle *tatsächlich* und mithin *wahr* ist; daß in unse-

rem praktischen Leben nur die wirtschaftlichen und politischen Fakten zählen, nicht aber die erhabenen Ideen; ja, daß ein unüberbrückbarer Widerspruch besteht zwischen ideellen Parolen und dem tatsächlichen Verhalten der maßgeblichen Persönlichkeiten; daß unser staatliches Bildungswesen nicht frei ist und nicht frei macht, weil es allzu oft im Dienste von Herrschenden steht oder jedenfalls nach deren Vorstellungen – und nicht nach den wahren Bedürfnissen des Kindes! – eingerichtet ist; daß nicht das »Geistige im Menschen« und schon gar nicht das Ich im Menschen als das Eigentliche, Unteilbare-Individuelle, Wahre sichtbar gemacht wird; daß alles Geistige degradiert wird zum Diener, zum Mittel für die Erlangung finanzieller-wirtschaftlicher Mittel und politischer Macht? Kurzum, Marx' Grundthese scheint heutzutage tatsächlich weitestgehend den Erfahrungen der jungen Generation zu entsprechen. Weil aber dieses Empfinden der Jugend, daß sie bloßes Objekt im Dienste oder zur Verfügung von anderen, mächtigeren sein soll, daß sie in jeder eigentlich-menschlichen Hinsicht jedoch zu kurz gekommen ist, für sie unerträglich wird – deshalb begehrt sie gegen diese Verhältnisse auf und greift nach der Waffe, die sie aufgrund dessen, was sie gelernt und erfahren hat, versteht: nach der Lehre von Karl Marx.

Konsequenzen aus Karl Marx' Prämisse

Eine völlig andere Frage ist es nun freilich, ob Karl Marx dieser so schwer betrogenen Jugend weiterhelfen kann. Es seien dazu einige Hinweise erlaubt.

Wenn Karl Marx' Grundthese richtig ist, dann gibt es *keine Freiheit*, dann kann es keinerlei Freiheit der menschlichen Person geben. Denn wenn die Produktionsweise letztlich alles bestimmt, das menschliche Denken, Empfinden und Wollen, dann kann dieses nicht auch der Mensch selbst bestimmen. Dann denkt, dann empfindet, dann will der Mensch vielmehr das, was seine Produktionssituation ihm zwanghaft vorschreibt. Dann ist er Gefangener der Produktionsweisen, in denen er zu leben gezwungen ist. Das heißt aber: dann ist der Gedanke, daß es eine Selbstbestimmung des Menschen geben könne, eine Illusion. In Karl Marx' Ideengebäude hat die Freiheit also keinen Platz. Und Karl Marx selbst hatte in der Tat ein höchst zwiespältiges, gestörtes Verhältnis zum Freiheitsbegriff. Und wenn man heute junge Marxisten danach fragt, so muß man ebenfalls feststellen, daß sie mit dem

Begriff Freiheit so gut wie nichts anfangen können (unabhängig davon, daß sie, gerade sie, in ihrer eigenen Lebenspraxis durchaus Sinn für freiheitliche Verhältnisse besitzen und danach trachten, einen nicht nur materiellen, sondern auch geistigen Freiheitsraum für sich zu erlangen). Für sie ist Freiheit als Begriff, von Idee nicht zu reden, etwas völlig abstraktes, weil sie von einer »objektiven Realität« – die für sie, nach Karl Marx, nur eine materielle sein kann – nicht hergeleitet werden kann. Und das eigentliche ursprüngliche Freiheitserlebnis selbst ist ihnen ja durch unser materialistisches Erziehungswesen weitgehend verbaut.

Eine weitere logische Schlußfolgerung aus Marx' Ur-These ist die: dann kann es auch *keine Sittlichkeit, keine Moral* geben. Denn die Grundbedingung moralischen Verhaltens des Menschen ist seine Freiheit. Seine Freiheit, so oder eben anders zu handeln. Und in der Tat gibt es auch keine marxistische Ethik, die diesen Namen verdiente. In zweitausend Jahren christlich-abendländischer Geschichte war tugendhaftes, moralisch-sittliches Verhalten des Menschen Richtschnur gesellschaftlichen Verhaltens überhaupt – mag der einzelne, »schwache« Mensch auch noch so oft gegen diese Grundprinzipien verstoßen haben. Das Bemühen um Richtigkeit, um Wahrheitserkenntnis, um Wissen, um »Klugheit« war Grundlage aller Tugendlehre und damit allen menschlichen Zusammenlebens überhaupt seit Sokrates' Zeiten. Und der Kern der Botschaft Christi war: *liebe* Deinen Nächsten, erfahre die *Wahrheit* durch den Glauben, übe *Gerechtigkeit* Deinen Mitmenschen gegenüber, sei *tapfer* in der Verteidigung der Glaubenswahrheit, *halte Maß* in allen deinen menschlichen Angelegenheiten. Dieses ganze christliche Ethos, neben dem Glauben an die Wahrheit Christi selbst der Kern der christlichen Religion, ist für Karl Marx nicht existent, weil nicht aus den gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen der Menschen erklärbar und ableitbar.

Eine dritte Schlußfolgerung aus Marx' Prämisse: dann kann es auch *keine Würde der menschlichen Person* geben – jedenfalls keine Würde im Sinne des Artikels 1 unseres Grundgesetzes. Denn gerade diese Würde der Person, die das Grundgesetz achten und schützen will, ist bedingt durch die Freiheit, die Entscheidungsfreiheit, die Selbstbestimmungsfähigkeit der menschlichen Person. Nach Auffassung aller Kommentatoren unseres Grundgesetzes steht die von Arti-

kel 1 GG gemeinte Würde des Menschen so hoch, rangiert so sehr vor jedem anderen Grundgesetzartikel, daß sie als der Angelpunkt schlechthin unserer gesamten Gesellschaft und unseres Staates gilt. Der Schutz der Würde, und also des Lebens und der Freiheit und der Selbstbestimmung des einzelnen Menschen, ist *das* Grundanliegen unserer Bundesrepublik und mithin das absolut unveräußerliche Grundrecht jedes Einzelnen in dieser Gesellschaft. Da es für Karl Marx aber weder Freiheit, noch Moral, noch Würde der Person geben kann, weil ihr jede Eigenständigkeit, jegliche Ichhaftigkeit abgesprochen wird; weil Marx – wie er selbst sagte – den Menschen nur als »ein Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse« ansieht, kann für ihn unser Grundgesetzartikel 1 nichts weiter als Makulatur sein.

Gewiß, nicht alle jungen Marxisten denken heute ebenso über diesen zentralen Punkt unseres Grundgesetzes. Aber es besteht auch kein Zweifel darüber, daß Marx' Ideologie, genau genommen, keinen anderen Schluß zuläßt. Und wenn man sich die Bemühungen so vieler junger Marxisten um radikale Veränderung unserer gesellschaftlichen und staatlich-politischen Verhältnisse vor Augen hält, so mag man sehr berechtigte Zweifel daran haben, ob sie auch nur *einen* Schritt über die hier dargelegte Konsequenz aus Marx' Grundthese hinausgegangen sind. – Aber noch einmal: auch dies ist nicht in erster Linie den jungen Marxisten anzulasten, sondern unseren widersprüchlichen, »antagonistischen« Lebens- und Bildungsverhältnissen, die selbst am meisten dazu beigetragen haben, daß wahre Erkenntnis und dadurch Freiheit und Würde des Menschen nicht zu einem elementaren Erlebnis für unsere jungen Menschen werden konnten.

Stimmt Karl Marx' Prämisse überhaupt?

Wenn Marx recht hätte, daß *alles* menschliche Verhalten von seiner Produktionsweise bestimmt würde, dann wären alle Leidenschaften und Triebe, darunter so elementare wie Hunger und Liebe, von bloß sekundärer Bedeutung und ohne maßgebenden Einfluß auf das menschliche Denken, Fühlen und Wollen. Auch ohne Kenntnis Freud'scher Erkenntnisse leuchtet es ein, daß *diese* Bestimmungen menschlichen Verhaltens nicht entscheidend von der gesellschaftlichen Produktionsweise beeinflußt werden. Und man kann wohl als sicher annehmen, daß dies auch Karl Marx klar war. Um so erstaunlicher er-

scheint es, daß er sein Postulat nicht einmal in dieser Hinsicht relativiert hat. So dürfte der Schluß nicht ganz abwegig sein, daß er diese Bedingungen menschlichen Verhaltens deshalb nicht erwähnt hat, weil er die Stoßkraft seiner zur politischen Gewalt gewordenen Theorie dadurch nicht lähmen wollte. Denn das ist ja das aller kennzeichnendste des Marxschen Ideengebäudes, daß es bereits zur politischen Macht wurde, ehe auch nur *ein* Wissenschaftler exakt kritisch dazu Stellung nehmen konnte. Ja, indem Marx seine Thesen niederschrieb, waren sie bereits von direkter politischer Brisanz. Das heißt aber, Marx selbst kam es schon von Anfang an nicht nur auf den Wahrheitsgehalt seiner Theorien und Thesen an, sondern auf deren *politische Wirksamkeit*, um die verhaßte Herrschaft des Kapitalismus zu überwinden. Der *Haß gegen die Bourgeois-Gesellschaft*, das ist die entscheidendste Triebfeder, die eigentliche Ursache der marxistischen Ideologie. Ob dadurch freilich einmal eine bessere andere Gesellschaft herbeigeführt werden kann, das ist nach den Erfahrungen von mehr als einem Jahrhundert durchaus die Frage.

Karl Marx sieht (wie wir später noch eingehender erörtern wollen) als eines der fatalsten Übel nicht nur der kapitalistischen, sondern der arbeitsteiligen industriellen Arbeits- und Produktionsweise überhaupt die *Entfremdung* des Arbeiters sowohl von seiner Produktionstätigkeit und seiner Produktionsstätte, wie von dem von ihm geschaffenen Produkt und dadurch schließlich sogar von sich selbst an. Ist diese Tatsache aber, daß Marx selbst eine *Fremd*-Bestimmung des Menschen als solche sieht – im Gegensatz zu der von ihm dann doch also wohl gewünschten und zu fordernden *Selbst*-Bestimmung – nichts anderes als ein indirektes Eingeständnis, daß *Selbst-Bestimmung* des Menschen doch möglich sein könne, ja möglich sein müsse? Das heißt aber: widerlegt Marx dadurch nicht implicite selbst seine These von der grundsätzlichen Abhängigkeit des Menschen von den Produktionsverhältnissen, in denen er steht? *Denn es kann ja nicht Determination durch die Produktionsweise und dennoch Selbstbestimmung geben.* Es sei denn, der Mensch sei grundsätzlich von jeglicher wirtschaftlichen Tätigkeit befreit. Wie etwa die griechischen Philosophen. Aber solcher Eintritt in ein (rein materialistisch aufgefaßtes) »Reich der Freiheit« aus dem durch unsere Wirtschaftstätigkeit nun einmal gegebenen »Reich der Notwendigkeit« ist praktisch keinem Lebenden unserer

Tage und schon gar nicht den arbeitenden Menschen, die Marx von Ausbeutung, Bevormundung, Zwang und fremder Herrschaft befreien will, möglich (wie sehr Marx an anderer Stelle auch diesen Übergang in das »Reich der Freiheit« als zukünftige menschliche Lebensform gepriesen haben mag). Da wir aber nun einmal bis auf weiteres im »Reich der Notwendigkeit« verharren müssen, so hieße das letztlich nach Marx, daß wir grundsätzlich gar nicht die Möglichkeit hätten, unsere Fremd-Bestimmung je zu überwinden und zur Selbst-Bestimmung zu gelangen.

Abgesehen nun davon, daß in Marx' Argumentation selbst dieser Bruch liegt (denn, wie gesagt, nach ihm ist der Mensch ja immer fremdbestimmt); entspricht die aus dem Vorwort der »Kritik der politischen Ökonomie« sich ergebende Behauptung den Tatsachen? Sind wirklich alle die zahllosen Forscher, Wissenschaftler und denkenden Menschen völlig bestimmt von den gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen, in denen sie leben oder zu leben gezwungen sind? Und zwar obendrein derart bestimmt, daß sie selbst sich dieser Fremdbestimmung gar nicht bewußt werden? Kann das wirklich ein Mensch mit Fug und Recht auf Grund tatsächlicher Beobachtungen sagen? Sprechen nicht alle Erfahrungen gegen solche Behauptung? Verhalten sich wirklich alle unter kapitalistischen Produktionsbedingungen lebenden Menschen kapitalismuskonform? Oder verhalten sich alle unter kommunistischen, planwirtschaftlichen Produktionsbedingungen lebenden Menschen kommunismus-konform? Muß man überhaupt eine solche Frage stellen? Ergibt sich die Antwort – daß dem *nicht* so ist – nicht aus der praktischen alltäglichen Erfahrung von selbst? – Tatsächlich ist diese Antwort *nicht* selbstverständlich, wie zahllose Argumentationsreihen linker Studenten beweisen. Es mag dabei viel Absicht und Willkür mit im Spiele sein. Professoren und Wissenschaftler versucht man damit »fertig« zu machen. Das ist dann einfach nichts anderes als böser Wille. Aber zumeist wird ganz ehrlich geglaubt, daß wirtschaftliche Nutznießer unserer kapitalistischen Produktionsweise »*notwendig*« auch Verfechter dieser Produktionsweise und des von ihr »bedingten« Staates seien. M. a. W., auch die offenbarsten Tatsachen sind für Studenten, ja sogar Wissenschaftler, die im Banne des Marxismus stehen, weder offenbar, noch Tatsachen überhaupt.

Natürlich besteht kein Zweifel darüber, daß im normalen prakti-

schen Leben die Menschen oft, allzu oft, nicht ihrem Gewissen und nicht ihrer Erkenntnis dessen, was wahr, was gut und was richtig ist, folgen, sondern handfesten egoistischen Interessen. Die Weltgeschichte ist übervoll von Verrat an der Wahrheit und am Gemeinwohl durch das an Sonderinteressen orientierte *Eigenwohlstreben*. Wo immer persönliche Interessen mit der Wahrheit in Konflikt geraten, besteht die Gefahr, ja – je nach Charakterstärke – die Wahrscheinlichkeit, daß das Privatinteresse den Sieg davonträgt. Aber gerade an diesem mit der Menschwerdung unlösbar verknüpften, ja die menschliche Aufgabe geradezu kennzeichnenden *Konflikt* – der also ein durch und durch moralischer, von der freien Selbstbestimmung abhängiger Konflikt ist – zeigt es sich, daß *nicht* die Produktionsverhältnisse das Verhalten der Menschen zwanghaft bestimmen *müssen*, sondern daß der Mensch frei sein, frei handeln kann. Karl Marx hat zweifellos richtig beobachtet, daß zahllose Privateigentümer-Kapitalisten seiner Zeit alles getan haben, die wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse ihrer Zeit so zu beeinflussen, daß sie selbst den größten Vorteil davon hatten. Der Lobbyismus unserer Tage zum Beispiel, die Währungsspekulationen und Börsenbeeinflussungen durch große Kapitalisten zu allen Zeiten und – mehr noch – die Einflußnahmen auf die Währungsgestaltung selbst sind schlagende Beweise für diese These. Aber daß wegen dieser menschlichen Schwächen – so groß und fatal sie immer sein mögen – das gesamte menschliche Denken und Verhalten von der jeweiligen wirtschaftlichen Interessenlage und Produktionsweise abhängig sein soll – das widerspricht sowohl unserer Erfahrung wie unserer Erkenntnis vom Wesen des Menschen überhaupt.

Das aber heißt: die vermeintliche Beobachtung von Karl Marx, daß die »objektiven Bedingungen der gesellschaftlichen Produktionsweise«, das sogenannte »gesellschaftliche Sein«, *generell* das menschliche Bewußtsein und das menschliche Handeln bestimmen, ist falsch. Der Mensch *muß nicht* gemäß seinen wirtschaftlichen Interessen handeln, die gesellschaftliche Produktionsweise *zwingt ihn nicht* dazu, und schon gar nicht zwingt sie die Menschen dazu, denen es, oft unter schwersten materiellen Opfern, um echte Wissenschaft und um Wahrheit geht. Karl Marx' Postulat, die Prämisse aller seiner weiteren intellektuellen Bemühungen, Erkenntnisse und politischen Forderungen, ist mithin unhaltbar.

Damit aber ist zugleich erwiesen, daß unsere heutige studentische Generation, insofern es ihr um die Gewinnung eines unerschütterlichen, wahren Fundamentes für ihre Erkenntnisbemühungen und für ihre Lebensgestaltung überhaupt geht, in die Irre gehen muß, wenn sie auf Karl Marx' Grundthese baut.

Freilich vollzieht sich die Verbindung der jungen Generation zu Karl Marx nicht in der Weise, daß zuerst Marx studiert und dann, darauf gründend, gegen die gesellschaftlichen Verhältnisse und Zwänge protestiert wird, sondern - umgekehrt - in der Weise, daß die mit den bestehenden Verhältnissen unzufriedene Jugend nach einem geeignet erscheinenden Mittel greift, die bestehende Gesellschaft und ihre Ordnung bzw. Unordnung zu stürzen. Denn wo immer man heute hinblickt: insofern es sich um Protest gegen das »kapitalistische System«, die »kapitalistischen Staaten« und deren Institutionen handelt, steht *am Anfang* dieses Protests nicht eine Kenntnis der Auffassungen von Marx, sonder der *Unmut* über diese Gesellschaft. Marx liefert dann im Nachhinein die Munition, das »wissenschaftliche« Rüstzeug, mit dem gegen das Establishment vorgegangen wird. Daß dabei die marxistisch-kommunistische Seite im Osten mit Wonne die Gelegenheit aufgreift, ihre Ansichten im Westen zu verbreiten, um diesen zu unterminieren, ist eine andere, hier jedoch nicht weiter zu erörternde Frage. Daß der Protest jedoch überhaupt auftreten kann, das haben *wir*, das hat der *Westen* ganz alleine zu vertreten. Wären unsere Verhältnisse in Ordnung, gäbe es bei uns die Widersprüche zwischen geistigem Anspruch und materialistischem Verhalten, zwischen hohem Ethos und niederem Egoismus, zwischen erhabenen Parolen und Pervertierung des Denkens zu banalen Zwecken nicht; und gäbe es bei uns eine den eigentlichen Menschen mit dem eigentlichen Wesen der Welt verbindende wahre Wissenschaft, und würde unseren jungen Menschen in den Schulen davon etwas berichtet anstelle oder neben der heute bloß auf das »Praktische« gerichteten technologischen Ausbildung, und würde unseren jungen Menschen auf diese Weise geholfen, geistig-erkenntnismäßig frei zu werden und aus solcher Freiheit heraus zu handeln - „Dann flöge vor einem freien Wort Das ganze verkehrte Wesen fort“.

Buchbesprechung

Volksbefreiung - Sozialrevolutionäre Ideologien der Gegenwart

»In diesem irrationalen Drängen und Stoßen (der jungen Revolutionäre an den Universitäten, Hochschulen, Fachschulen, Gymnasien usw.) kommt vielleicht mehr zum Vorschein als die Wenigsten ahnen, nämlich die Frage nach dem Sinn aller aufgewendeten Mühe und Arbeit, dem Sinn des Lebens überhaupt. Weiß man aber, daß in dieser Weise - wie schon im Jahrhundert der Aufklärung, - nach der Vernunft gefragt wird?

»Vielleicht ist aber noch anderes gefragt. Der weltbekannte Regisseur Fritz Lang sagte kürzlich in einem Interview: »Wenn man heute Jugendliche fragt, was sie am Establishment auszusetzen haben, dann bekommt man immer wieder die Antwort: »Wir vermissen das Herz.« Ist es wirklich so, sucht die Jugend in Leben, Arbeit und Werk Herz und Vernunft, dann wäre ihre Rebellion eine große Hoffnung.«

Mit diesen Worten endet ein im vergangenen Jahre erschienenes Buch von Herbert Schack, das wir in besonderem Maße unseren Lesern zur Lektüre empfehlen möchten. Wir kommen heute nicht mehr an der Auseinandersetzung mit dem Marxismus und seinen Spielarten vorbei. Jede Bewegung unserer Politik, jede Frage nach sozialer, gerechter »Verteilung« des Arbeitsproduktes, jede Diskussion über Wertfreiheit, Wertordnung, Wertkriterien der Wissenschaftlichkeit, über Wertfreiheit, Wertordnung, Wertentscheidung, über Erkenntnis und Freiheit bringt uns mehr oder weniger unmittelbar in Berührung mit Auf-

fassungen, die ihre Wurzel in dem Denkgebäude von Karl Marx, Friedrich Engels und ihren Schülern und Epigonen haben. Eine umfassende Kenntnis des Marxismus ist daher für jeden von uns, der sich an der epochalen Auseinandersetzung über die Grundlagen unserer menschlichen Existenz und über den weiteren Fortgang der menschlichen Geschichte an irgendeiner Stelle beteiligen will, einfach unerlässlich.

Nun ist gewiß die Zahl der Veröffentlichungen über Marx und den Marxismus längst zu einer ungeheuren Flut angeschwollen, und der Leser mag fragen: »Wozu noch ein neues Werk?« Wir glauben aber, in dem Buche von *Herbert Schack*

»Volksbefreiung - Sozialrevolutionäre Ideologien der Gegenwart«
(Akademische Verlagsgesellschaft
Athenaion, Frankfurt)

ein Werk vor uns zu haben, das umfassender als andere einen Überblick über nachgerade alle emanzipatorischen Bewegungen unserer Zeit gibt. Schack setzt sich zunächst mit dem Wesen und mit dem Wahrheitsanspruch der Ideen von Marx und Engels auseinander und charakterisiert dann die von Marx ausgehenden Arten und Formen des orthodoxen Kommunismus, des Reformkommunismus, des Volkskommunismus, des revolutionären Sozialismus, der sozialrevolutionären Kulturkritik und der religiösen Protestbewegung. Kein aktuelles ideologisches Problem bleibt unerörtert.

Was aber das Buch besonders auszeichnet, das ist seine knappe, eingängige, übersichtliche Darstellung, die

Konzentration auf das Wesentliche, und vor allem: Schack macht den Sinngehalt der Ideologien transparent, ja, er entideologisiert gewissermaßen die Ideologien, um sie verständlicher und zugleich rationaler Kritik zugänglich zu machen, wobei er mit seinem eigenen Urteil, in sehr ausgewogener Form, nicht zurückhält. Indessen: viele Fragen läßt er auch einfach offen, verweist allenfalls auf ähnliche oder analoge Situationen und deren Ausgang. Der Leser möge selbst nachdenken...

In einem ist er jedoch völlig klar: »Die gewaltsame Durchsetzung marxistischer Leitgedanken führt offenbar nicht zu einer größeren Freiheit des Menschen, sondern zu einem diese Freiheit einschränkenden, beschränkenden, totalitären System. Diese Ent-

wicklung liegt in der Ideologie begründet. Sind die einzelnen, die Individuen, dem Ganzen von Partei und Staat eingeordnet, so sind sie diesem auch in jeder Beziehung unterworfen.«

»Wie denken sich die Revolutionäre die neue gesellschaftliche Ordnung? Folgen sie einem vorbedachten Plan? Oder meinen sie, daß sich das Ziel in der Aktion selbst ergeben werde? Oder genügt die Emanzipation von der Herkunftswelt, von überkommenen Bindungen und Autoritäten, um eine neue Welt der Freiheit und Gerechtigkeit in den Blick zu bekommen?«

Die Frage ist – noch – offen. Mögen Herz und Vernunft den Drängenden und Stoßenden den richtigen Weg weisen. F. P.

Hinweis

Die *Schweizerische Gesellschaft für Bildungs- und Erziehungsfragen* gibt nun bereits im zweiten Jahrgang eine *Presserundschau* – vor allem aus dem Bereich der Schweizerischen Tages- und Fachpresse – aber auch aus den übrigen deutschsprachigen Bereichen heraus.

In dieser Rundschau werden folgende Sachgruppen berücksichtigt:

1. Erziehungswesen
2. Lehrerbildung
3. Vorschulerziehung
4. Fremdsprachen
5. Mathematik
6. Schulkoordination

7. Bildungsforschung
8. Musik und Kunst
9. Berufsbildung
10. Erwachsenenbildung
11. Hochschulwesen
12. Lehrmittel

Da die Ziele der *Schweizerischen Gesellschaft für Bildungs- und Erziehungsfragen* unmittelbar mit unserer eigenen *Gesellschaft für ein freies öffentliches Bildungswesen* zusammenstimmen, möchten wir unsere Leser, die an bildungspolitischen Fragen besonders interessiert sind, auf diesen wertvollen Beitrag hinweisen.

Geleitwort

zum zweiten Jahrgang der
PRESSE-RUNDSCHAU

Es ist eine ermutigende Tatsache, daß Bildungs- und Erziehungsfragen seit einigen Jahren in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses getreten sind. Die Bedeutung dieser Fragen für das gesamte Leben ist heute allgemein erkannt und anerkannt. Es läßt sich jedoch nicht übersehen, daß mit dem Erwachen des Interesses auch eine allgemeine Verunsicherung eingetreten ist. Da der traditionelle Consensus in Erziehungsfragen im Schwinden begriffen ist, ist jeder, als Mutter, Vater, Lehrer, Bürger aufgerufen, sich über diese Fragen selbst ein Urteil zu bilden. Es ist ein dringendes Erfordernis der Gegenwart, die Grundlagen für eine fundierte Urteilsbildung in Erziehungsfragen zu erarbeiten. An dieser Aufgabe mitzuarbeiten, ist eines der wesentlichen Ziele, welche sich die am 5. Dezember 1970 gegründete

»Schweizerische Gesellschaft für Bildungs- und Erziehungsfragen« gestellt hat. Die erste Voraussetzung echter Meinungsbildung ist die genügende Information. Die Gesellschaft hat deshalb unmittelbar nach ihrer Konstituierung damit begonnen, zunächst für den internen Gebrauch, eine PRESSE-RUNDSCHAU herauszugeben, welche einen objektiven und möglichst umfassenden Überblick über die in der Schweizer Presse erscheinenden Mitteilungen und Äußerungen zu Fragen des Bildungswesens vermitteln soll.

Die PRESSE-RUNDSCHAU beginnt mit dieser Nummer ihren zweiten Jahrgang. Das erste Jahr war ein Jahr der Erprobung und Ausarbeitung. Nun möchten wir unsere Rundschau auch der Öffentlichkeit zur Ver-

fügung stellen. Der Leser soll monatlich eine zuverlässige Orientierung über den jeweiligen Stand der bildungspolitischen Entwicklung erhalten. Es liegt jedoch im Wesen der Sache, daß mit dem Abdruck der wichtigsten grundsätzlichen Artikel, Tagungsberichte, Rezensionen auch ein *allseitiges Bild der Ideenentwicklung im Gebiet der Pädagogik* vermittelt wird. Der Leser soll instand gesetzt werden, die pädagogischen, bildungspolitischen, wissenschaftlichen Strömungen näher kennen zu lernen, welche die Diskussion bestimmen. Dabei ist eine Vollständigkeit von vornherein auszuschließen. Was jedoch angestrebt und durchaus erreichbar ist, ist ein *repräsentativer Querschnitt*.

Durch die umfassende Information, welche alle Stimmen gleichmäßig zu Worte kommen läßt, möchten wir auch einem gewissen Mißbehagen entgegenwirken, daß gegenüber der Informationspraxis der Presse entstanden ist, da viele Organe dazu neigen, bestimmte Meinungsrichtungen zu bevorzugen, andere gar nicht zu Worte kommen zu lassen. Die PRESSE-RUNDSCHAU möchte jedem Leser eines bestimmten Blattes auch die in diesem Blatt vielleicht nicht erscheinenden Stimmen zugänglich machen.

Noch ein kurzes Wort zur Gestaltung der PRESSE-RUNDSCHAU. Um der leichteren Übersichtlichkeit willen haben wir den gesamten Bereich pädagogischer und bildungspolitischer Probleme in mehrere Teilgebiete unterteilt und mit Nummern versehen. Auf dem ersten Blatt wird jeweils das Verzeichnis derselben aufgeführt. Jeder Leser wird an Hand der am oberen Rand jeder Seite wiederholten Nummern leicht diejenigen

Artikel auffinden können, die sein besonderes Interessengebiet betreffen.

Schließlich ist ein solches Unternehmen auch auf die Mithilfe der Leser angewiesen. Wir würden es sehr begrüßen, wenn interessierte Leser uns wichtige Pressemitteilungen, die wir übersehen haben könnten, zustellen, wenn sie uns auf vielleicht ungewollt eingetretene Einseitigkeit aufmerksam machen, wenn sie uns ihre Wünsche zur Ausgestaltung der PRESSE-RUND-

SCHAU mitteilen und uns auch sonst mit Ratschlägen oder Informationen zur Hand gehen könnten. (Red.)

Bezugsadresse: Redaktion und Administration: Schweizerische Gesellschaft für Bildungs- und Erziehungsfragen, CH 4053 Basel, Blauensteiner Straße 5, Telefon Basel 35 13 12.

Die Presseschau erscheint monatlich. Einzelheft sfr./DM 3,-, Jahresabonnement sfr./DM 30,-.

Ankündigung

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

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.

Zeit	Samstag, 22. Juli 1972	Sonntag, 23. Juli 1972	Montag, 24. Juli 1972	Dienstag, 25. Juli 1972	Mittwoch, 26. Juli 1972
9.00 Uhr	Das Tagungs- büro ist ab 10 Uhr geöffnet	<i>H. P. Neumann</i> Demokratie und Demo- kratisierung	<i>Hans Hofmann</i> Wachstum um jeden Preis - Die gegen- wärtige kon- junkturpoliti- sche Zielset- zung -	<i>F. J. Claus</i> Grundfragen der Wechsel- kurspolitik	→
10.30 Uhr	Pause				
10.45 Uhr		<i>Gruppenarbeit*</i> Kapital und Arbeit Das Bodenproblem Gesellschaft und Staat			<i>Plenums- Berichte</i> Berichte aus der Gruppen- arbeit und Plenums- diskussion
12.30 Uhr	Mittagessen				
16.00 Uhr	<i>L. Vogel</i> Begrüßung	<i>F. Penserot</i> Die Gesell- schaftskritik Karl Marx und die Wirklich- keit des Marxismus	<i>K. Adomeit</i> Demokratie- verständnis der Parteien und die Persönlich- keitsrechte im Grundgesetz	<i>v. Heynitz</i> Gleicher Lohn für gleiche Leistung - Gesellschaft- liche Integra- tionsprobleme	<i>G. Strickerodt</i> Freie Univer- sität und Stif- tungsrecht
18.00 Uhr	Abendessen				
20.00 Uhr	<i>H. H. Vogel</i> Prioritäten für die Gesellschaft - Die Gesell- schaft im Ziel- konflikt zwi- schen Wirt- schaftsexpan- sion und menschlicher Entfaltung -	<i>H. Buchheim</i> Staat - Gesellschaft - Freiheit	<i>J. Flügge</i> Schulmündig- keit und Schulvertrag - Zur Lehr- und Lern- freiheit -	<i>H. Staudinger</i> Wissenschaft und Fortschritt	<i>E. Stein</i> Freie Univer- sität und Verfassung

* *Gruppenarbeit*

Wirtschaft: a) Überwindung des Interessenkonfliktes von Kapital und Arbeit

Leitung: *W. Zellmer/E. Behrens*

b) Ist Dauerkonjunktur nur durch anhaltendes Wirtschaftswachstum gesichert. Leitung: *Hans Hofmann*

c) Bodenproblem. Leitung: *J. v. Heynitz/Günter Friedrich*

Donnerstag, 27. Juli 1972	Freitag, 28. Juli 1972	Samstag, 29. Juli 1972	Sonntag, 30. Juli 1972	Montag, 31. Juli 1972	Dienstag, 1. August 1972
<i>Die Menschenrechtsartikel im Bonner Grundgesetz</i>					Zusammenfassendes Podiumsgespräch Gemeinsame Tagungsrückschau
gesellschaftspolitisch <i>Eckhard Behrens</i>	philosophisch <i>Hermann Bauer</i>	kulturgeschichtlich <i>Lothar Vogel</i>			

Pause

<i>H. U. Gallwas</i> Universität und Gesellschaft	<i>Gruppenarbeit*</i> Wirtschaftskonjunktur Bodenrecht und Gesellschaftsordnung Gesellschaft und Kultur	Verabschiedung Schlußworte <i>L. Vogel</i>
--	--	--

Mittagessen

12.00 Uhr
Mittagessen

<i>P. L. Weinacht</i> Universität und Gesellschaft	<i>H. Hummel</i> Politische Neutralität an den Hochschulen? <i>Diskussion</i> Thema: Universität und Gesellschaft	<i>W. Zellmer</i> Überwindung des Gegensatzes von Kapital und Arbeit im Betrieb	<i>G. Quinger</i> Landwirtschaft als ökologisches und ökonomisches Problem	<i>Plenums-Berichte</i> Berichte aus der Gruppenarbeit und Plenumsdiskussion	Abreise
---	---	--	---	---	---------

Abendessen

<i>J. P. Vogel</i> Freie Wahl und Finanzierung von Bildungsinstitutionen - Der Bildungsgutschein	<i>H. Hensel</i> Zur Autonomie des Menschen - Ein menschenkundlich-physiologischer Beitrag -	Geselliger Abend	<i>F. Messerschmid</i> Pädagogische und rechtliche Selbstverwaltung der Schule	<i>L. Vogel</i> Der Primat der Kultur in der Gesellschaft
--	--	------------------	---	--

Staat: Staat und Gesellschaft - Zur Klärung der Begriffe Persönlichkeitsautonomie und Öffentlichkeit. *Leitung: H. P. Neumann/K. Wulsten*

Kultur: Der Primat der Kultur in der Gesellschaft

Leitung: H. H. Vogel/L. Vogel/Detlef Böhm

Autonomie, Wettbewerb im Hochschulwesen. *Leitung: Eckhard Behrens*

** Änderungen vorbehalten

Prioritäten für die Gesellschaft

Die Industriestaaten befinden sich in einer rasch fortschreitenden wirtschaftlichen Expansion.

Seit es unter Ausnutzung Keynes'scher währungspolitischer Erkenntnisse gelingt, Konjunkturerbrüche 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 werterezeugenden und werteverbrauchenden 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 psychischen 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 Wohlstandsidol 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, Grabelohstraße 203
Hans Buchheim, Dr. phil., Professor für Politologie, Universität Mainz
Franz-Joachim Claus, IFO-Institut München
Johannes Flügge, 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 Messerschmidt, 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 Strickerodt, 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) 241

Tagungsbüro ab Samstag, 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., Bahnhofstraße 20, Ruf (0 81 52) 449 teilt mit:

»Wir bitten die Gäste, die reservierten Zimmer unbedingt einzunehmen und dies *unverzüglich* dem Hotel bzw. 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: Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Boll/Eckwälden, Boslerweg 11, Telefon (0 71 64) 25 72.

Die Mitarbeiter dieses Heftes

Hans-Ulrich Gallwas, Wissenschaftlicher Rat, Prof. Dr. jur., Universität München, München, Hans-Leipelt-Straße 16

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

Fritz Penserot, Kirn (Nahe), Dhauner Straße 182

Vorankündigung für Heft 97/IV-1972

Hans Hofmann Ist Dauerkonjunktur nur durch anhaltendes Wirtschaftswachstum gesichert?

Lothar Vogel Das Primat der Kultur in der Gesellschaft

Heinz-Hartmut Vogel Die Gesellschaft im Zielkonflikt zwischen Wirtschaftsexpansion und menschlicher Entfaltung

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, Eckwälden/Bad Boll
Boslerweg 11, Telefon 07164/2572

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

Bank: Volksbank Meisenheim Konto-Nr. 5611

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

Schweiz: 30-30731 Postscheckamt Bern

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

Nachdruck, auch auszugsweise mit Genehmigung des Herausgebers.

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

Herstellung: Hugo Schuhmann, Buch- u. Offsetdruck, 7332 Eislingen/Fils

Aus: Erwin Stein

»Die rechtsphilosophischen und positiv-rechtlichen Grundlagen des
Elternrechts«

Quelle und Meyer, Heidelberg 1958, S. 53

