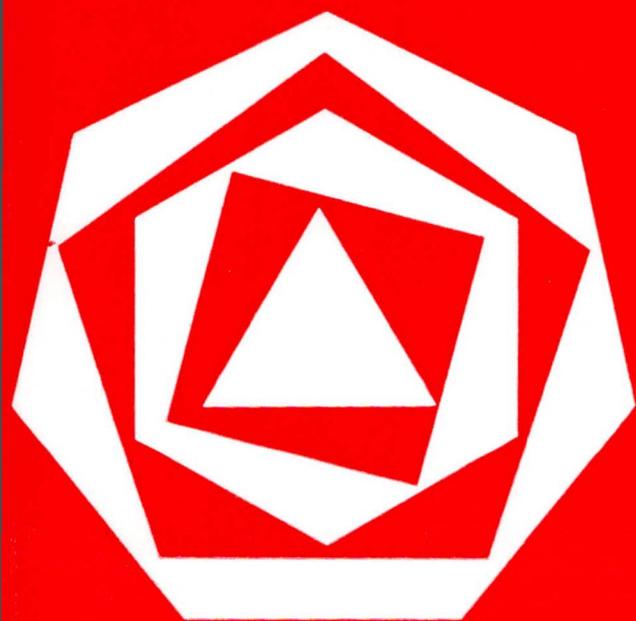


Fragen der Freiheit

Freier Schulvertrag
und
individuelle Finanzierung —
Elemente gesellschaftlich —
kultureller Freiheit

Heft 98 · November 1972



Die Staatsverfassung und die Gesellschaft sollten,
wie eng sie auch ineinander verwebt sein mögen,
nie miteinander verwechselt werden.

Wenn die Staatsverfassung den Bürgern,
sei's durch Übermacht und Gewalt
oder Gewohnheit und Gesetz ein bestimmtes Verhältnis anweist,
so gibt es außerdem noch ein anderes, freiwillig von ihnen gewähltes,
unendlich mannigfaltiges und oft wechselndes.

Und dies letztere, *das freie Wirken der Nation untereinander,*
ist es eigentlich, welches alle Güter bewahrt,
deren Sehnsucht die Menschen in eine Gesellschaft führt.

Die eigentliche Staatsverfassung ist diesem
als ihrem Zwecke untergeordnet.

Wilhelm von Humboldt

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 98

November 1972

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung durch Lothar Vogel

Postverlagsort: 65 Mainz

Inhaltsübersicht

Johannes Flüge

Schulmitbestimmung und rechtsverbindliche Schulverantwortung	3
---	---

Johann Peter Vogel

Der Bildungsgutschein — eine Alternative der Bildungsfinanzierung	20
--	----

Heinz Hartmut Vogel

Die Finanzierung freier kultureller Einrichtungen	37
--	----

Georg Strickerodt

Im Brennpunkt des Zeit- und Kulturbewußtseins	42
Der Briefwechsel Reinhold Schneider — Leopold Ziegler	

Hartmut Werner

Kurzbericht über die 28. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom 22. Juli bis 1. August 1972 in Herrsching am Ammersee Thema: Prioritäten für die Gesellschaft	49
---	----

Zeitkommentare

Eine andere Gefahr für die Freiheit von Arzt und Patient	50
---	----

Diederich Römbeld

Zahlen aus der Volkswirtschaft	53
--------------------------------------	----

Ankündigung

.....	55
-------	----

Schulmitbestimmung und rechtsverbindliche Schulverantwortung

Johannes Flügge

Im Bereich der staatlichen Bildungspolitik in der Bundesrepublik haben wir seit 1970 mit zwei großen das Schulwesen betreffenden Planungen zu tun. Diese betreffen erstens den großzügigen Ausbau des öffentlichen Bildungswesens und das stetig sich steigernde Angebot von Bildungschancen; zweitens die Institutionalisierung von Mitbestimmung und Mitwirkung von Schülern und Eltern in den Schulen. Das Dokument für den ersten Planungskomplex ist der Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik vom Juni 1970. Die Dokumente für den zweiten Planungskomplex sind die von Kultusministerien verschiedener Bundesländer der Öffentlichkeit vorgelegten Entwürfe zu Schulmitbestimmungsgesetzen.

Die in dem genannten Bericht der Bundesregierung vom Juni 1970 in Aussicht genommenen Reformen sind in einem Maße als undurchführbar erkannt worden, daß auch ihre Initiatoren kaum noch von ihnen reden mögen. Der Gedanke liegt daher nicht fern, daß die Diskussion über die Schulmitbestimmung, zu der die an Schule interessierte breite Öffentlichkeit jetzt eingeladen ist, den Eindruck ungebrochener Reformaktivität erwecken und das Scheitern der 1970 veröffentlichten Pläne verdecken kann.

Woran kranken die formell unwiderrufenen Planungen von 1970? Oberflächlich gesehen daran, daß ihre Realisierung die Finanzkraft unseres Staates überschreitet. Die Finanzkraft drückt sich nicht nur in Zahlen aus, sondern auch in der Bereitschaft, auf das eine um des anderen willen zu verzichten und die Rangordnung des Finanzierungswürdigen einzusehen, ebenso in der Fähigkeit, die Ausgaben vor Ver-

schwendung und Mißbrauch zu sichern. Das alles ist für das Bewußtsein der breiten Öffentlichkeit, die das Geld zu erarbeiten hat, nicht überzeugend gegeben. In tieferem Sinne kranken die Planungen von 1970 an dem selbst von den Initiatoren nicht überwundenen und sachlich durchaus berechtigten Zweifel, ob die nur mit großen Anstrengungen zu realisierenden Pläne zu großartiger Ausweitung der äußeren Ermöglichungen von Bildung auf die Bereitschaft rechnen können, sie sinngemäß auszufüllen und zu nutzen.

Ähnliche Zweifel melden sich angesichts der jetzt mit großer Zuversicht von den Kultusministerien als beachtliche Reform empfohlenen Schulmitbestimmungsgesetze. Zwar sehr große finanzielle Aufwendungen werden sie nicht nach sich ziehen. Aber werden die hier entworfenen Mitbestimmungsmodalitäten das bringen, was der Schule fehlt? Gesetz, daß die gegenwärtige öffentliche Schule innere Mängel hat, die nicht nur in ihrer Daseinsform als staatlicher Veranstaltung mitgegeben und also permanent zu überwinden sind, sondern die als akute Gefährdung auftreten — wäre die Einführung institutionalisierter Formen der Mitbestimmung von Eltern und Schülern das angemessene Heilmittel? War es das, worauf der möglicherweise kranke Organismus der Schule gewartet hat?

Bei aller Unsicherheit und Verschwommenheit des Bildes, das uns das Kooperationsfeld von Lehrenden und Lernenden, nämlich die Schule in ihren Gabelungen und Stufen, bietet, lassen sich die Züge von Mißmut und Mißtrauen, von Verweigerung und Destruktionstrieb, von bewußter Feindschaft gegen die Schule nicht übersehen. Diese innere und äußere negierende Haltung vieler Schüler gegen die Schule bereitet auch den Lehrern, die es an Verständnis nicht fehlen lassen, und einem großen Kreis von Personen, die an der Verantwortung für die Schule mittragen, große Sorgen.

Nun kam zunächst in diese Situation hinein von seiten der Bundesregierung das Angebot eines Milliardeneschenkes an die Schülerschaft von heute und morgen. Es besteht nicht nur in großzügig auszubauenden Instituten, sondern auch in verlängerter Schulzeit, in finanziellen Ausbildungsbeihilfen, unabhängig von der wirtschaftlichen Familiensituation, in lebenslangen Lernmöglichkeiten, modernisierten Lehrmitteln usw. im Werte von, für ein Jahrzehnt berechnet, einigen hundert Milliarden.

Ich gedenke, gegen dieses Angebot keine Einwendungen zu machen. Man kann aber an zwei Fragen nicht achtlos vorübergehen, die sich daran anschließen. Die erste Frage lautet: Was ergibt sich aus dieser Konstellation der mannigfach motivierten Negation der Schulen durch einen Großteil der Schüler und Studierenden und dem Plan zur enormen Erhöhung der materiellen Aufwendungen für die Schüler und Studierenden? Die Antwort: Es ergibt sich ein hohes Risiko, daß der Aufwand vergeblich sein könnte. Dieses Risikos ist sich der Bericht der Bundesregierung vom Juni 1970 bewußt. Es heißt dort: »Auch die Gesellschaft, die bereit ist, für den Ausbau ihres Bildungswesens große Anstrengungen und finanzielle Opfer auf sich zu nehmen, ist dennoch allen Mitgliedern — und nicht allein ihren Schülern und Studenten — verpflichtet. Sie kann und muß deshalb zu Recht erwarten, daß ihren eigenen Leistungen eine entsprechende Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft in den Bereichen des Bildungswesens und bei denen, die es in Anspruch nehmen, gegenübersteht. Andernfalls wären alle Anstrengungen vergebens« (S. 99). Die Bundesregierung begnügte sich mit dieser »Erwartung«. Das aber genügt angesichts des hohen Risikos nicht.

Die zweite Frage, an der man nicht achtlos vorübergehen darf, ergibt sich aus der ersten: Ist es dem beruflich arbeitenden Teil der Gesellschaft gegenüber zu verantworten, wenn das von ihm erarbeitete Steueraufkommen einem anderen Teil der Gesellschaft zugute kommt, der es zwar verbraucht, sich aber z. T. weigert, einen *sinngemäßen* Gebrauch davon zu machen? Es läge nämlich in den Fällen, wo hohe öffentliche Aufwendungen sinnwidrig verbraucht werden, ein klassischer Fall von Ausbeutung der beruflich Arbeitenden vor.

Nun sind ja die erwähnten bildungspolitischen Pläne der Bundesregierung z. Z. nicht aktuell. Aktuell sind jetzt die von den Kultusministern der Länder vorgelegten Entwürfe zu Schulmitbestimmungsgesetzen. Ist deren Konstellation zu den inneren Verhältnissen der Schulen günstiger? Sie beantworten die in den Schulen beobachtbaren Zerfallserscheinungen mit einer teilweisen Abgabe der staatlichen Verantwortung an gewählte Gremien, die sich nach gewissen Paritätsschlüsseln in den einzelnen Schulen aus den drei angeblich verschiedenen Interessengruppen der Lehrer, Schüler, Eltern bilden. In den Hochschulen sind vergleichbare Interessengruppen durch gewählte

Vertreter in vergleichbaren Gremien schon längst miteinander oder gegeneinander tätig. Die Schulen sollen nun folgen, trotz wenig ermutigender Erfahrungen in den Hochschulen. Freilich sind die Ministerien gegenüber den Schulen vorsichtiger: teilweise nehmen sie mit der Rechten wieder zurück, was sie mit der Linken geben.

Es bleibt aber die Frage, ob diese Realisierung eines abstrakten Prinzips, nämlich der sogenannten Demokratisierung, eine sachgemäße und situationsgemäße Antwort auf die akuten Zerfallserscheinungen in den Schulen ist. Sie wäre es, wenn die Übelstände in den Schulen verursacht wären durch überalterte, aber starke obrigkeitlich-autoritäre Formen der Schulorganisation. Die Ministerien wissen selbst, daß das nicht so ist.

Es könnte sein, daß das Umgekehrte zutrifft. Es könnte sein, daß die öffentlichen Schulträger den Schwund der staatlichen Autorität gar nicht mehr verbergen können und daß sie daher nur allzu bereitwillig mit einem Teil der Autorität auch einen Teil der Verantwortung nach unten abgeben. Jedenfalls sind die Entwürfe zu den Schulmitbestimmungsgesetzen in den Ministerien erdacht worden, und zwar in einer Zeit, als aus Lehrer-, Eltern-, aber auch Schülerkreisen immer häufiger der Wunsch laut wurde, daß die Ministerien und Behörden, ihrem Auftrag und ihrer Verantwortung entsprechend, ein rechtlich geordnetes Zusammenwirken von Schülern, Lehrern und Eltern gewährleisten sollten, und zwar nicht nur durch Erlaß von allgemeinen Richtlinien, sondern durch Eingreifen im Einzelfall zur Durchsetzung der *gültigen* Rechtsordnungen. Immer häufiger aber erhielten Lehrerkollegien und Direktoren auf ihr Ersuchen um Hilfe gegen Verletzungen der rechtlichen Ordnungen von ihren Behörden die Antwort: »Wir können gar nichts machen. Sie müssen sehen, wie Sie selbst mit der Sache fertig werden.«

Was sich so als *Schwäche* der Exekutive darstellt, ist zugleich ein verhängnisvoller *Irrtum*. Die Exekutivorgane, so in diesem Fall die Kultusministerien und Schulbehörden, sind beauftragt, Gesetze durchzuführen und Rechte zu gewährleisten, z. B. das Recht von Schulpflichtigen auf einen angemessenen Unterricht. Nun gewinnt man nicht selten den Eindruck, als habe die Exekutive ein schlechtes Gewissen, wenn sie die *Staatsgewalt* repräsentiert und durchsetzt, wie wenn sie einer dem Volke *Gewalt* antuenden selbständigen illegalen

Macht dienstbar wäre, die in unserem demokratischen Zeitalter endlich dem Volk in die Hände zu geben wäre. Das ist ein schlimmer Irrtum. Wir, das Volk, haben der Exekutive die Staatsmacht in die Hände gegeben. Das ist nicht nur ein in Art. 20 GG ausgesprochener Verfassungsgrundsatz, sondern auch eine Verpflichtung derjenigen, denen wir die Staatsgewalt delegiert haben, und zwar zu treuen Händen. Von Ministern, denen wir einen Bereich der Staatsgewalt in die Hände gegeben haben, erwarten wir, daß sie sie mit höchster Gewissenhaftigkeit verwalten und sich nicht ihrer zu entledigen versuchen, als sei sie ein unrechtes Gut.

Man darf die hier zur Sprache gebrachten Aspekte der Bildungspolitik von Bund und Ländern nicht außer Acht lassen, wenn man den Bericht der Bundesregierung vom Juni 1970 zur Bildungspolitik und die verschiedenen Entwürfe zur Schulmitbestimmung betrachtet. Zuerst mächtige Investitionen von Steuergeldern im Bildungswesen, die sowohl den Institutionen wie dem einzelnen Sich-Bildenden materiell zugute kommen sollen, sodann der Einbau von Mitbestimmungsinstanzen und -Regulativen in den einzelnen Schulen —, sie fördern zu der Frage heraus, ob die staatlichen Instanzen das Ihre getan haben, erstens, um Bildungseinrichtungen, sofern sie zu ihrem Verantwortungsbereich gehören, vor dem Zerfall zu schützen, und zweitens, um Geld und Mitbestimmungsrechte, die aus der Hand gegeben werden, vor Mißbrauch zu sichern.

Beides ist nicht genügend geschehen. Geld und Rechte werden großzügig vergeben, ohne daß damit *bindende Verpflichtungen* und Verantwortungen verbunden sind. Was die Entwürfe für Schulmitbestimmung betrifft, so könnten Kenner urteilen, es sei keine große Gefahr gegeben, daß sie mißbraucht werden, denn groß sei der Umfang dessen, worüber mitbestimmt werden dürfe, ohnehin nicht. Außerdem seien bei den wichtigsten Entscheidungen Mehrheiten vorgeschrieben, die sich selten erreichen lassen. Darauf soll hier nicht eingegangen werden. Ich unterstelle bei der Konstruktion der Schulmitbestimmung im ganzen wie im einzelnen ehrliche Absichten. Bedenklicher ist folgendes:

Die Beteiligten werden gemäß diesem Konzept in mehrere Interessengruppen aufgeteilt, die dann durch gewählte Vertreter in Wahlgremien ihre Interessen zum Ausgleich durch Abstimmungen zu bringen

haben. Das Bedenkliche ist hier, daß aus Eltern, Lehrern und Schülern Interessengruppen gemacht werden, was sie in Wirklichkeit nicht sind. Die Lehrer nehmen ihre Gruppeninteressen in Berufsverbänden wahr. In der Schule sind sie beruflich verpflichtet, die Interessen der Schüler wahrzunehmen. Die Interessen der Eltern im Rahmen der Schule sind prinzipiell identisch mit denen der Schüler. Die Menschen, um deren Zusammenwirken es geht, werden durch solche Regelung der Mitbestimmung allererst in Parteien aufgeteilt, die sich nicht wirklich nach Interessen zusammengefunden haben, aber als Interessenpartner gelten und als Kontrahenten oder Gegner anderer Interessengruppen. Was im Rathaus richtig ist, braucht in der Schule nicht richtig zu sein. Die Abgeordneten im Rathaus sind nicht von nach Geschlecht, Beruf oder Alter unterschiedenen Bevölkerungsteilen gewählt worden, sondern von Bevölkerungsteilen, die nach Interessen unterschieden sind. Hier aber, in der Schule, dürfen nicht Lehrer, Eltern und Schüler, die ein gemeinsames Interesse haben, auch eine gemeinsame Partei wählen. Sondern sie wählen nach Zugehörigkeit zu einer Funktion, und diese Funktion wird als für das Interesse bestimmend deklariert. Was im Rathaus richtig ist, ist, fürchte ich, in der Schule verkehrt und ihr, ob es paßt oder nicht, zur Durchsetzung eines abstrakten Prinzips, genannt Demokratisierung, oktroyiert. Man holt, ohne sich dessen bewußt zu sein, das Modell der alten Ständevertretung aus der historischen Versenkung.

Ich habe einiges skizziert, was zu Bedenken gegen die geplanten Mitbestimmungsgesetze Anlaß gibt. Aber das Entscheidende ist es noch nicht. Entscheidend ist, daß gemäß den erweiterten *Rechten* nicht auch erweiterte *Verantwortlichkeiten* verteilt worden sind. Bei abnehmender Achtung vor der den großen Institutionen immanenten Autorität nimmt zugleich in bedrohlichem Maße die Bereitschaft zur Verantwortung für öffentliche Angelegenheiten ab. Dabei haben wir einen Staat, dessen Leistungen auf dem Gebiet der materiellen Fürsorge und der Liberalisierung der Lebensverhältnisse sehr beträchtlich und zugleich im positiven Sinne immer korrigierbar sind. Wenn es nun zutreffend ist, daß die durch die staatliche Organisation vermittelten materiellen Mittel und die gesetzlich gewährleisteten Ansprüche in den vergangenen Jahren im Bereich des Bildungswesens ständig vermehrt worden sind, zugleich aber die Bereitschaft, sie nicht nur zu

verbrauchen, sondern sinngemäß zu nutzen, sich ständig vermindert hat, dann ist es doch geradezu verwegen zu hoffen, daß durch eine noch sehr viel reichlichere Gewährung von Mitteln und Rechtsansprüchen sich die verantwortungslose Konsumentenhaltung in eine Haltung der Verantwortung für den sinngemäßen Gebrauch der von der beruflichen Arbeitswelt zur Verfügung gestellten Bildungsmöglichkeiten umwandeln werde.

Ich meine, daß mit der Vermehrung der materiellen Möglichkeiten und der Rechtsansprüche im Bereich des öffentlichen Bildungswesens für vermehrte rechtliche Sicherung von Verantwortlichkeiten gesorgt werden muß. Wenn wir das Streben nach vermehrten und verbesserten Bildungschancen als eine große Zeittendenz verstehen, und als eine zweite große Zeittendenz das Streben nach Erweiterung der Mitbestimmungsrechte, dann fordern alle Anstrengungen der im beruflichen Arbeitsprozeß stehenden Gesellschaft, um diesen Zeittendenzen zu entsprechen, daß rechtliche Sicherungen gegen den Mißbrauch dieser Leistungen geschaffen werden durch rechtsverbindliche Verantwortlichkeiten derer, die sie in Anspruch nehmen. Verantwortlichkeit ist ein moralischer, aber auch ein juristischer Begriff. An die moralische Verantwortung kann man appellieren und damit muß man sich im Ernstfalle begnügen. Verantwortung im juristischen Sinne bedeutet, daß man haftbar gemacht werden kann. Um diese rechtsverbindliche und zu rechtlichen Konsequenzen führende Verantwortlichkeit handelt es sich. Sie muß von denen gefordert und denen rechtsverbindlich auferlegt werden, die die in das Bildungswesen investierten Leistungen und Opfer der Gesellschaft für sich in Anspruch nehmen.

Ich schlage vor, das rechtliche Schulverhältnis, *sofern es nicht durch die allgemeine Schulpflicht bestimmt ist*, als eine Art Vertragsverhältnis zwischen Schule und Schüler einzurichten. Dabei verpflichtet sich der Schüler, in Übereinstimmung mit den Erziehungsberechtigten, von dem Lehrangebot der Schule, zu deren Besuch er sich entschlossen hat, einen sinngemäßen Gebrauch zu machen. Von der anderen Seite verpflichtet sich die Schule, das ihr Mögliche zu tun, den Schüler zum Erreichen des für diese Schule speziellen Bildungszieles zu verhelfen.

Das ist eine bescheidene, aber doch grundlegende Änderung des bisherigen Rechtsstatus dieser Schulstufe. Der Anspruch entsprechend alter und entsprechend vorgebildeter Jugendlicher auf das Recht des

fortgesetzten Schulbesuchs wird nicht eingeschränkt, aber abhängig gemacht von einer auf persönlichem Entschluß beruhenden Willenserklärung, von dem Angebot der Schule sinngemäß Gebrauch zu machen. Ich drücke das Prinzip hier abstrakt aus, in dem Schulvertrag bedürfte es genauerer Ausformulierung.

Ich begann meine Ausführungen mit einem Blick auf unsere derzeitige bildungspolitische Situation und leitete aus ihr die Notwendigkeit ab, daß diejenigen, die mit beträchtlichen Zuwendungen an Rechtsansprüchen und öffentlichen Geldmitteln bedacht werden, auch zur gesetzlich verankerten Verantwortung, d. h. Haftung für den sinnmäßigen Gebrauch dieser Zuwendungen verpflichtet werden. Das ist ein durch die aktuelle Situation dringend nahegelegter Gedanke. Aber der Sächlogik nach ist er von der aktuellen Situation unabhängig. Die Sache fordert, die Rechtsstellung der Schüler so zu differenzieren, daß sie den tatsächlichen Veränderungen in dem Schulverhältnis jeweils angemessen ist. Die stärkste tatsächliche Veränderung im gegenwärtigen Schulverhältnis wird durch die Grenzen der Geltung der allgemeinen Schulpflicht bewirkt. Der allgemeinen Schulpflicht ist man bei uns bis zur Vollendung des achtzehnten Lebensjahres unterworfen. Aber während man bis zur Vollendung des fünfzehnten Lebensjahres der Vollzeitschulpflicht unterliegt, bezieht sich die Schulpflicht vom sechzehnten bis zum achtzehnten Lebensjahr in der Regel nur auf einen Tag in der Woche. Wer in diesen drei und in weiteren Jahren eine Vollzeitschule, Gymnasium oder Hochschule, besucht, wird dazu durchs Gesetz nicht gezwungen. Er tut es freiwillig. Diese Veränderung des tatsächlichen Schulverhältnisses wird von dem bisherigen Schulrecht kaum wahrgenommen. Der Staat zwingt nicht mehr, stellt aber Schulen für weiteren Schulbesuch zur Verfügung, Schulen, in denen er weiterhin wie in den Pflichtschulen sein Verhältnis zu den Schülern als sogenanntes besonderes Gewaltverhältnis rechtlich organisiert. Die Schüler treten ihrerseits in keine neue rechtliche Beziehung zur Schule. Sie wissen, daß sie bei Erfüllung gewisser Mindestleistungen Anspruch auf das Vorhandensein oder die Einrichtung weiterführender Schulen haben, und sie handeln diesem Anspruch entsprechend. Sie tragen aber oft, vielleicht sogar in der Regel, in die veränderte tatsächliche Schulsituation das aus der vorherigen Zwangssituation zu verstehende Gefühl hinein, weiterhin einem lästigen Zwang zu unter-

liegen. Sie realisieren nicht, daß sie tatsächlich das verfassungsmäßig garantierte Grundrecht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte wahrnehmen. Sie haben auch in der Regel keinen *Akt freier Wahl* vollzogen. Sie sind versetzt worden und nicht abgegangen. Für das gesamte Schulverhältnis in der gymnasialen Oberstufe oder, wie sie jetzt heißt, der Sekundarstufe II, auf die ich mich fortan beschränke, ist es äußerst wichtig, daß die Schüler die vorausgesetzte freie Wahl der Ausbildungsstätte vor ihrem Bewußtsein nicht verschleiern, daß sie vielmehr diese freie Wahl durch eine rechtsgültige Willenserklärung bewußt vollziehen. Ebenso wichtig ist, daß die Ausbildungsstätte, die diese Willenserklärung entgegennimmt, eine rechtsgültige Verbindlichkeit eingeht, die Möglichkeiten zum Erreichen des Ausbildungszieles zu gewährleisten. Dem Schüler erwächst aus dieser wechselseitigen Verbindlichkeit die Pflicht, die von dieser Ausbildungsstätte angebotenen Bildungsmöglichkeiten sinngemäß zu nutzen. Die rechtsgültige Anerkennung dieser Verpflichtung zum sinngemäßen Gebrauch der angebotenen Bildungsmittel kann jedem, der diese Ausbildungsstätte frei wählt, ohne Bedenken zugemutet werden. Sie umfaßt nicht die Verpflichtung, bestimmte Mindestleistungen zu erfüllen, wozu man sich bei geistigen Leistungen ja nicht verpflichten kann. Die Leistungsanforderungen der Schule bleiben hier unberührt.

Ich nenne die urkundliche Vereinbarung über die wechselseitigen Verbindlichkeiten zwischen der Schule und dem Schüler der Sekundarstufe II unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten einen Schulvertrag. Ich vertrete nachdrücklich die Auffassung, daß die derzeitigen staatlichen öffentlichen Schulen außerhalb des Bereiches der allgemeinen Schulpflicht daran krankten, daß die gegenseitigen Verbindlichkeiten von Schule und Schüler keine zulängliche rechtliche Form gefunden haben und daß das rechtliche Schulverhältnis in den genannten Schulen auf einen Schulvertrag in der angegebenen allgemeinen Formulierung gegründet werden sollte. Daß die juristische Konstruktion eines Schulvertrages nicht ohne Schwierigkeiten ist, verhehle ich mir nicht. Ich stütze mich auf die juristischen Argumente, die der Staats- und Verwaltungsrechtler Prof. Helmut Quaritsch zugunsten der juristischen Zweckmäßigkeit und der juristischen Möglichkeit eines Schulvertrages dargestellt hat in der von ihm und mir unter dem Titel »Schulmündigkeit und Schulvertrag« herausgegebenen Denkschrift.

Die im engeren Sinne juristischen Fragen lasse ich daher hier unerörtert, gehe aber nun ein auf pädagogische und staatsbürgerliche Argumente für die Begründung des Rechtsstatus der gymnasialen Oberstufe oder Sekundarstufe II auf einen Schulvertrag.

Ich erörtere nacheinander:

1. das Problem der gegenwärtigen rechtlichen Privilegierung der Schüler der Sekundarstufe II,
2. die freie Wahl der Ausbildungsstätte als Akt der Schulmündigkeit,
3. die pädagogische Bedeutung eines Schulvertrages für die Bildung des Bewußtseins von den gesellschaftlichen Zusammenhängen,
4. das Problem der Ausbeutung aus der Sicht des Steuerzahlers,
5. gleiche Rechtsverbindlichkeit der Berufsausbildung und der Gymnasialbildung.

1. Gemäß dem Statistischen Jahrbuch von 1971 betrug die Zahl der beruflich Auszubildenden in der Bundesrepublik 1969 fast 1 300 000. Ihnen stand eine Zahl von schätzungsweise 300 000 Schülern der Sekundarstufe II gegenüber. Ganz grob gerechnet steht also ein Gymnasiast der Oberstufe 4 oder 5 beruflich Auszubildenden, früher Lehrlinge genannt, gegenüber.

Obwohl die öffentlichen Haushalte an der Berufsbildung der Auszubildenden durch die Unterhaltung von Berufsschulen und durch Unterhaltsbeihilfen beteiligt sind, übersteigt die Leistung der öffentlichen Haushalte für den einzelnen Schüler der Sekundarstufe II bei weitem ihre Leistung für den einzelnen Auszubildenden. Der Schüler der Sekundarstufe II genießt das Privileg, daß für ihn, auf den einzelnen gerechnet, weit höhere Aufwendungen aus öffentlichen Mitteln gezahlt werden als für den gleichaltrigen in beruflicher Ausbildung Lernenden. Er genießt das weitere Privileg eines von Berufsaufgaben noch unbeschwertem verlängerten Jugendalters und umfangreicherer Berufschancen. Nun unterscheidet sich das Ausbildungsverhältnis des in der Berufsausbildung stehenden Jugendlichen in rechtlicher Hinsicht von dem Schulverhältnis des Schülers der Sekundarstufe II darin, daß es auf einem Ausbildungsvertrag beruht, der dem Auszubildenden ernstliche Pflichten aufbürdet. Unterschrieben wird der inzwischen bundeseinheitlich formulierte Ausbildungsvertrag von dem Auszubildenden, den Erziehungsberechtigten und dem Auszubildenden. Kein Lehrherr wird einen Auszubildenden einstellen, der den Vertrag

nicht unterschrieben hat. Es wird ihm die Reife zugemutet und der bewußte Entschluß, in dieses bestimmte Ausbildungsverhältnis einzutreten. Er wird als berufsmündig angesehen. Wie ernst das Vertragsverhältnis gemeint ist, erhellt aus einem Urteil des Bundesarbeitsgerichtes unter dem Zeichen R 202/71, aus dem laut »Stern« vom 9. April 1972 folgendes zu entnehmen ist: »Ein Lehrling, der sein Ausbildungsverhältnis ohne ausreichenden Grund fristlos auflöst, weil er mit der Ausbildung nicht zufrieden ist, muß seinem Lehrmeister Schadenersatz leisten.«

Die Freiheit der Wahl der Ausbildungsstätte dürfte für diejenigen, die ohnehin nach Ausweis der öffentlichen Haushalte als privilegiert gelten müssen, nicht verstanden werden als Beliebigkeit des Verfügens über angebotene Bildungsmöglichkeiten, ohne rechtsgültige Verpflichtung zu ihrer sinngemäßen Nutzung. Erst durch einen Schulvertrag kennzeichnet sich die Schule in der Sekundarstufe II als Stätte einer nicht minder ernstzunehmenden Ausbildung, als die Betriebe sie darstellen. Durch einen rechtsgültigen Schulvertrag kann wiederum der Schüler beim Wort genommen und daran erinnert werden, daß er diese Ausbildung wirklich will.

Wenigstens in diesem Punkte sollte das Privileg, das der Schüler der Sekundarstufe II dem in der Berufsausbildung stehenden Gleichaltrigen gegenüber genießt, aufgehoben werden: er sollte die Entscheidung für das Arbeits- und Berufsqualifizierungsfeld, das Sekundarstufe II heißt, mit demselben bewußten Ernst und der selben Übernahme von Verantwortung rechtsgültig vollziehen wie der gleichaltrige Auszubildende. Er bleibt dann immer noch privilegiert.

2. Unausgesprochen enthält der Art. 12 GG, der die Freiheit der Wahl der Ausbildungsstätte garantiert, den Begriff der Schulmündigkeit, dem ich also nur den Namen, nicht den Inhalt gebe. »Schulmündigkeit« empfiehlt sich als Name für die Befähigung, die Wahl der Ausbildungsstätte wirklich frei zu vollziehen, d. h. allerdings nicht, daß man beliebige Ausbildungsstätten fordern kann, sondern daß die äußeren Bedingungen des wirklichen Vorhandenseins einer Ausbildungsstätte den ausufernden Wünschen Schranken setzen. Das ist bei aller Freiheit so. Die Freiheit der Wahl heißt hier, daß die Person-Instanz im Menschen, die ihn befähigt, Verantwortung zu übernehmen und haftbar zu sein, die Entscheidung vollzogen hat.

Den zeitlichen Beginn der Schulmündigkeit setze ich dahin, wo er nach allgemeiner Übereinkunft schon liegt: erstens an die Grenze der Schulpflicht, und zweitens in den Zeitpunkt, an welchem der Jugendliche für fähig angesehen wird, einen Ausbildungs- oder Arbeitsvertrag einzugehen. Daß ich die Schulmündigkeit erst für den Eintritt in die Sekundarstufe II in Anspruch nehme, liegt darin, daß ich die Verlängerung der allgemeinen Vollzeit-Schulpflicht auf zehn Jahre (ohne Vorschuljahr) schon einkalkuliere, aber auch daran, daß der besondere innere Charakter der Sekundarstufe II die rechtlich dokumentierte Schulmündigkeit der Schüler voraussetzt und fordert.

3. Lehrer und Schüler, ebenso Schulverwaltungen und Erziehungswissenschaftler fordern mit Recht, daß den Fragen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erhöhte Beachtung in den Schulen zuteil werde. Damit wird eine der schwierigsten Aufgaben der Schule angesprochen. Den Schülern der Sekundarstufe II ist ein nicht geringes Maß an gedanklicher Durchdringung der gesellschaftlichen Wirklichkeit, in die sie verantwortlich einbezogen sind, zuzumuten und vonnöten. Sie werden in ihrer Schulzeit wahlmündig, wehrdienstpflichtig, unter Vorbehalt ehemündig, beschränkt geschäftsfähig, zur Unterzeichnung eines Lehr- oder Arbeitsvertrages berechtigt. Sie besitzen schon vor Eintritt in die Sekundarstufe II die Religionsmündigkeit und Eidesmündigkeit, manche werden in der Sekundarstufe II schon volljährig. Diesem Tatbestand kann allein ein Rechtsstatus der Sekundarstufe II gerecht werden, der die Schulmündigkeit durch einen Schulvertrag offenkundig macht und keine Verschleierung zuläßt.

Die bewußtseinsmäßige Realisierung der die Schulsituation ermöglichenden Rechtsverhältnisse verhindert auch die Verschleierung der realen gesellschaftlichen Bedingungen zur Ermöglichung der dem Schüler gebotenen Bildungschancen. Die Analyse der gesellschaftlichen Abhängigkeiten, der gesellschaftlichen Erwartungen und die Erkenntnis der sozialen Aufgaben, die auf den jetzigen Schüler warten, sind auf dem Boden eines die Verantwortung des Schülers definierenden Schulvertrages glaubwürdiger als in dem Nebel, der jetzt die tatsächlichen Verpflichtungsverhältnisse, in denen Schule und Schüler stehen, verhüllt.

4. Wir sind dem Übergang nicht fern, wo wir aus einer Industriegesellschaft zu einer Dienstleistungsgesellschaft werden, sofern wir die

Zahl der in dem einen oder dem anderen Bereich Beschäftigten der Benennung unserer Gesellschaft zugrunde legen. Daher können wir nicht meinen, wir verdanken die Spielräume für die Befriedigung unserer Lebensansprüche den perfektionierten und automatisierten Maschinen, denen gegenüber wir zu jedem Anspruch berechtigt, aber zu keiner Verantwortung verpflichtet seien. Wir nutzen bei der Befriedigung unserer Lebensansprüche eine Fülle menschlicher Arbeit in der Industrie und dem weiten Bereich der Dienstleistungen für uns. Je intensiver uns allen diese Zusammenhänge bewußt werden, desto heilsamer für die Sozietät, in der wir leben.

Das alte Gymnasium wie auch die Universitäten hatten seit je Kummer mit einer gewissen Zahl von parasitären Schulbenutzern. Das sind solche Schüler und Studenten, denen das Vorhandensein der öffentlichen Bildungsanstalten die Chance und den Rechtfertigungsgrund bot, einige Jahre länger als andere die Verantwortungslosigkeit der Jugend zu genießen. Da die Aufbringung der Kosten dafür proportional in viel höherem Maße den Eltern, und proportional in viel geringerem Maße dem Staate zufiel als heute, schien das Übel unvermeidlich und tragbar. Parasitäre Schulbenutzung ist leider keine Erscheinung, die nur einer vergangenen Zeit angehört. Manchmal gewinne ich den Eindruck, daß sie heute noch viel verbereiteter ist als ehemals. Jedenfalls gehört sie deutlich zum Erscheinungsbild unserer gymnasialen Oberstufe, nicht minder als zu den anderen Schulstufen auch. Dabei überwiegt heute der staatliche Aufwand zur Ermöglichung des Schulbesuches den von den Angehörigen aufzubringenden Kostenanteil bei weitem. Trotzdem sind die Schulverwaltungen gegenüber parasitärer Schulbenutzung sicher toleranter geworden. Es bleibt ihnen eben wegen der Ausbreitung dieses Phänomens oft nichts anderes übrig. Dem anderen, das übrig bleibt als ein wenigstens ernstlicher Beginn einer Einschränkung dieses Schadens, nämlich der Begründung des rechtlichen Schulverhältnisses auf einen Schulvertrag, stehen die Schulverwaltungen oft begriffsstützig gegenüber, blockiert von Trend-Analysen, Partei-Direktiven und Großplanungen.

Deutlicher als es in der Denkschrift, von der hier die Rede war, angesprochen ist, hat eine Rezension dieser Denkschrift in der »Berliner Stimme«, dem Wochenorgan der SPD in Berlin, den Begriff der Ausbeutung auf das Phänomen des parasitären Schulbesuches angewendet.

Es heißt dort am 26. Februar 1972: »Eine leistungsunfähige Schule ist die moderne Form der Ausbeutung der Teile der Gesellschaft, die die wirtschaftlichen Grundlagen für das Bildungswesen erarbeiten.«

5. Die Staatssekretärin im Bundesministerium für Wissenschaft und Bildung, Frau Hamm-Brücher, schrieb mir im vorigen Jahr, als von ihrer Rücktrittsabsicht noch nicht die Rede war, die Gedanken zum Schulvertrag seien bedenkenswert, aber dem voraussehbaren Gang der Entwicklung im Schulwesen schon nicht mehr entsprechend. In allen modernen Industriestaaten verstärkten sich die Tendenzen, die allgemeine Vollzeitschulpflicht zwölf oder dreizehn Jahre dauern zu lassen. Es lohnt sich, über diesen Einwand genauer nachzudenken. Die Wohltat einer langen und guten Schulbildung, wie die Gymnasiasten sich ihrer erfreuen dürfen, möglichst allen Jugendlichen zuteil werden zu lassen, ist ein großer Gedanke. Ich erinnere an die mutige Tat der Begründer der Waldorf-Schule 1919, eine zwölfjährige soziale Gesamtschule zu schaffen. Das konnte gelingen, weil eine Anzahl von Bedingungen, die zur Ermöglichung unerlässlich, aber im allgemeinen Schulwesen nicht verfügbar waren, in einer glücklichen geschichtlichen Konstellation zusammentrafen. Dreizehn allgemeine Vollzeit-Pflichtschuljahre durch Gesetz einzuführen, erfordert geringeren Mut, grenzt aber angesichts der Realitäten, die von den Lehrern und Schulverwaltungen gemeistert werden müssen, an besinnungslosen Aktivismus.

Erstens muß ja die Schule von der Art sein, daß es sich für die Schüler lohnt, sie dreizehn Jahre zu besuchen. Zweitens muß in einer heute so veränderten Zeitstimmung damit gerechnet werden, daß junge Leute ganz anders *wollen*, als Politiker *denken*. Drittens müssen Lehrer in sehr großer Zahl dasein, die den neuen Aufgaben gewachsen sind.

Wir müssen aber vor allem bedenken, daß sich nicht nur bei reifen Schülern, sondern auch bei vielen Lehrern und Erziehungsdenkern oder Erziehungswissenschaftlern tiefe Zweifel in der Seele eingenistet haben an dem Sinn dessen, was wir »Schule« nennen. In unserer Epoche des Zweifels an der tradierten Institution Schule, der Schülerrebellionen und zugleich des sich ausbreitenden parasitären Mißbrauchs dieser Institution, ebenso auch der Eroberung der Schule durch revolutionäre Parteiorganisation hat der Plan, die Schulpflicht um

immer weitere Jahre zu verlängern, wenig Überzeugungskraft, es sei denn, er verbindet sich mit dem ernstesten Vorsatz, zuvor die Gehalte, die der verlängerten Schulzeit Sinn geben können, aber mit den Mitteln staatlicher Bildungspolitik nicht geschaffen werden können, zu achten und zu schützen, wie das Gesetz, in diesem Fall das Grundgesetz, es der staatlichen Gewalt befiehlt. Anhänger des Planes, die allgemeine, staatlich verordnete Schulpflicht vom fünften bis zum achtzehnten Lebensjahr dauern zu lassen, werden sich auf die laufenden Projekte berufen, Curricula mit wissenschaftlichen Mitteln zu erarbeiten, durch die Millionen von Schülern an die Welt von Übermorgen angepaßt werden sollen. Diese mit hohen Summen finanzierten Projekte sind in den Vorarbeiten stecken geblieben oder versandet, und vielleicht ist das noch besser, als wenn sie gelingen würden.

In der Forderung, die Schulpflicht für alle auf 12 Jahre zu verlängern, verbinden sich zwei Gedanken: erstens der Gedanke, daß eine allgemeine Grundbildung ein so hohes Gut ist, daß es jedem in gleichem Maße zuteil werden sollte; zweitens der Gedanke, daß das *Stilmuster* für die allgemeine dreizehnjährige Vollzeitschule in dem derzeitigen Gymnasium schon vorläge. Wenn man dem ersten Gedanken zustimmt, wie ich es tue, braucht man den zweiten nicht für richtig zu halten. Die gymnasiale Oberstufe gibt so viele Probleme auf, daß sie nicht als Organisationsmuster für die Schulung von Jugendlichen und Heranwachsenden überhaupt dienen kann.

Dem, was ich hierüber schon gesagt habe, füge ich noch folgendes hinzu. Selbst bei besten Unterrichtsmethoden wird der Aktivitätsdrang und der Drang, sich in zielbewußter Aktivität seiner Selbständigkeit zu vergewissern, in der gymnasialen Oberstufe, erst recht in den Hochschulen, nicht befriedigt. Deshalb führt der unbefriedigte Aktivitätsdrang oft zu psychischen Belastungen und, in den Hochschulen, zu psychischen Schädigungen, die dann auch den Gewinn, der aus den Bildungsmöglichkeiten in Schule und Hochschule zu ziehen ist, erheblich schmälern. Umgekehrt kann man häufig beobachten, daß junge Menschen, die die Schule satt hatten und sie verließen, von neuem nach den Bildungsmöglichkeiten, die in den Schulen geboten werden, hungerten, wenn sie sich erst berufspraktisch ausgebildet und betätigt hatten. Berufspraktische Aktivität und auf allgemeine Bildung gerichtete Aktivität fördern sich gegenseitig.

Wenn man also dem Gedanken zustimmt, daß allen Jugendlichen das höchstmögliche Maß an allgemeiner Bildung zuteil werden sollte, darf man sich nicht von einem traditionellen, aber unseren Lebensrealitäten nicht mehr angemessenen Bildungsbegriff leiten lassen, der die Beziehung auf die berufspraktische Wirklichkeit ausklammerte. Auch der Lehrling oder Auszubildende hat Bildungschancen, die der gleichaltrige Gymnasiast entbehrt.

Ich sehe zwei Möglichkeiten, in dem angegebenen Sinne unser gegenwärtiges Bildungs- und Ausbildungswesen fortzuentwickeln zu einem Zustand höherer demokratischer und sozialer Gerechtigkeit und innigerer Verbindung pädagogischer und gesellschaftlicher Impulse. Beide Möglichkeiten sind unschwer zu realisieren, ohne bemerkenswerte öffentliche finanzielle Belastungen, daher sie denn auch nicht spektakulär sind.

1. Durch einen Schulvertrag, der die rechtsverbindliche persönliche Verpflichtung zu sinngemäßer Nutzung der angebotenen Bildungsmöglichkeiten enthält und mit dem Ausbildungsvertrag der Lehrlinge im Grundsätzlichen übereinstimmt, wird der *eine* Oberstufengymnasiast den ihm gegenüberstehenden vier oder fünf gleichaltrigen Lehrlingen oder Auszubildenden rechtlich gleichgestellt. Damit sollte dem Schulverhältnis in der gymnasialen Oberstufe derselbe rechtlich-moralische Ernst zugemutet werden, wie er in dem rechtlichen Ausbildungsverhältnis gefordert wird.

2. In Betrieben, die eine hinreichend große Zahl von Auszubildenden betreuen, können der Allgemeinbildung dienende Kurse angeboten werden, die den Auszubildenden, die daran teilnehmen wollen, auch den Erwerb der Qualifikationen Abitur I, d. h. mittlere Reife, und Abitur II, d. h. Hochschulreife, einbringen können, Kurse also, die eine innerbetriebliche gymnasiale Bildung ermöglichen. Wieviel in drei Ausbildungsjahren möglich ist, bleibe unentschieden. An Intensität der Mitarbeit jedenfalls werden die Kursteilnehmer nicht hinter den Gymnasiasten zurückbleiben, und der Ernst der Berufsausbildung wird durch die Kursteilnahme nicht beeinträchtigt. Die Realisierung solcher Anhebung des allgemeinbildenden Niveaus der Berufsausbildung hängt nicht von Parlamenten und Ministerien ab, sondern von der Initiative führender Persönlichkeiten in der Wirtschaft. Daß es möglich ist, zeigt die Existenz innerbetrieblicher Allgemeinbildung.

Der gegenwärtig von einer ernstlichen Identitätskrise betroffenen gymnasialen Oberstufe würde eine langsam sich vergrößernde Zahl innerbetrieblicher Sekundarstufen II mit einer Verbindung von Berufsbildung und Allgemeinbildung sehr heilsam sein.

Der Bildungsgutschein - eine Alternative der Bildungsfinanzierung*

Johann Peter Vogel

I.

1. Hartmut von Hentig berichtet in seinem Buch »Cuernavaca«¹ davon, Milton Friedman setzt sich in seinem Buch »Kapitalismus und Freiheit«² enthusiastisch dafür ein, sogar die FAZ³ widmet der Sache einen Artikel: Vouchers of Education, zu deutsch: Bildungsgutscheine, beschäftigen schon seit etwa 15 Jahren in den USA und in England die Bildungsökonomie und »erfreuen sich zunehmender Popularität«⁴. Es ist »eine der interessantesten neuen Ideen zur öffentlichen Finanzierung der Bildung«⁵. Die Literatur ist bereits umfangreich, ein Modellversuch in San Diego (Kalifornien) läuft.

Bildungsgutschein: das meint eine grundsätzliche Neuordnung der Bildungsfinanzierung. Da auch in der Bundesrepublik eine Reform der Bildungsfinanzierung für erforderlich gehalten wird, um »die öffentliche Verantwortung für das Bildungswesen und die Bildungsfinanzierung grundsätzlich voneinander unabhängig« zu machen⁶, kommt den amerikanischen Überlegungen eine nicht unerhebliche Bedeutung zu.

Das Prinzip ist theoretisch einfach: Statt einer Finanzierung der »Public Schools« über den öffentlichen Etat erhält jedes Kind einen Gutschein, den es bei der Schule, die es wählt, abgibt; die Schule löst den Gutschein bei der öffentlichen Hand ein und wird dadurch finanziert (das gleiche soll auch für den Besuch von Hochschulen und Erwachsenen-Bildungseinrichtungen gelten; hier interessiert nur die

*Vortrag gehalten auf der 28. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung in Herrsching/Ammersee vom 23. Juli bis 1. August 1972. Erschienen in „Neue Sammlung“ November 1972, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Verfassers und des Verlages.

Schule). In der Praxis wird die Sache komplizierter; doch zuvor: was soll mit dieser Änderung erreicht werden?

Welche Vorteile verspricht man sich davon?

2. Liest man eine Untersuchung wie die der Harvard-Universität, so fällt vor allem das ausgesprochen tiefe Mißtrauen auf gegenüber der Kompetenz der lokalen Schulbehörden und gegenüber der Bereitschaft der Public Schools, Schulreformen in Angriff zu nehmen und ein qualifiziertes Schulwesen zu errichten. Deutlich wird die Initiative zu Innovationen bei den »private managed schools« gesehen, deren Zahl allerdings als zu gering, deren Schülerzusammensetzung als zu einseitig erscheint.

So werden – nach Meinung der Autoren – auch sie nicht fertig mit dem Hauptproblem der amerikanischen Schule: Der Rassenintegration. Auch die Bildung der »outsider« stellt das amerikanische Schulwesen vor beträchtliche Probleme. Die Schulen zerfallen in solche für Weiße und solche für Schwarze (auch deswegen, weil die Wohnbezirke meist einheitlich von einer Rasse in Besitz genommen werden) und darüber hinaus auch noch in solche mit disziplinierten, und solche mit schwierigeren Kindern. Entsprechend verteilen sich die besseren Lehrer auf die disziplinierten und die schlechteren Lehrer auf die schwierigeren und die schwarzen Kinder. Die Sozialchancenvermittlung wird als höchst ungerecht, die Qualität des Schulwesens als völlig unbefriedigend empfunden.

Mit der Vergabe von Bildungsgutscheinen soll einerseits das Publikum, die Gesellschaft eine stärkere Kontrolle über die Schule erhalten, und andererseits die Freiheit der Schulwahl sowohl eine Konkurrenz unter die Schulen tragen und die Schulen selbständiger machen, als auch eine soziale und rassische Vermischung der Population einer Schule herbeiführen.

Denn durch die Eröffnung eines freien Schulmarktes werden die qualifizierten Schulen die meisten Schüler, die meisten Gutscheine und daher die höchsten Mittel zur Verfügung haben, und die »trägen« Schulen werden zu Innovationen veranlaßt. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um public- oder private schools handelt, wenn sie nur gewissen Mindeststandards genügen. Zugleich impliziert das System eine autonomere Finanzverwaltung der einzelnen Schule.

Diese Mindeststandards werden festgesetzt und überwacht – nicht

mehr von der lokalen Schulbehörde, sondern von einer agency, die von einem repräsentativen board geleitet wird. Nicht nur auf diese Weise erhalten gesellschaftliche Kräfte Einfluß auf das Schulwesen, sondern die Eltern im einzelnen noch dadurch, daß die Schulen Informationen über ihre Ziele und Programme veröffentlichen müssen und Schulen jederzeit gewechselt werden können. Finden Eltern keine befriedigende Schule, können sie die Initiative zur Gründung einer neuen Schule ergreifen.

3. Angenommen, die beabsichtigten Vorteile für das amerikanische Schulwesen werden durch die Vergabe von Bildungsgutscheinen erreicht (im einzelnen sind noch eine Reihe von Modifikationen einzubauen, s. u.), ist da die Idee der Bildungsgutscheine für das Schulwesen in der Bundesrepublik diskutabel? Hier gibt es keine Rassenprobleme, und auch die allgemeinen Schulverhältnisse scheinen noch nicht den erschreckenden Zustand erreicht zu haben wie in den USA.

Es gibt in der BRD zwar keine Neger, aber der allgemeine Ruf nach Gleichheit der Sozialchancen wäre überflüssig, wenn jeder seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert würde.

Es besteht kein Anlaß, diese Verhältnisse zu bagatellisieren. In den Schulen nehmen disziplinäre Schwierigkeiten ständig zu; die Lehrerschaft klagt nicht nur über die Uninteressiertheit und Unmotiviertheit der Schüler, sondern auch über ihre Aufsässigkeit. Der Rauschmittelgenuß, ein Zeichen für den Eskapismus der Jugend, ist verbreitet. Die Auflehnung gegen ein undurchschaubares System wächst. Wenig spricht dafür, daß eine analoge Entwicklung an unseren Schulen zu der in den USA vermieden wird. Maßnahmen der Verwaltung sind schwerfällig und kaum individuell. Die Differenzierung der Schule, der Ausbau von Gesamtschulen und Vorschulen, hat wohl begonnen, hinkt jedoch den Bedürfnissen mit weitem Abstand nach. Die Lawine neuer Erfahrungen würde ein System der Improvisationen erfordern; dem steht jedoch das traditionelle, auf Einheit und Gleichförmigkeit gerichtete Denken der Verwaltung entgegen. Auch in der Bundesrepublik »ist für die Verwaltung die Ablehnung eines qualifizierten Schulmodells politisch folgenloser als die Genehmigung eines Schulmodells, das dann schiefliegt«⁷. Auch in der Bundesrepublik fordert die Gesellschaft größere Transparenz. Die Verwaltung kommt ohne die Hilfe gesellschaftlicher Kräfte nicht mehr aus, und sei es nur, weil die

Probleme mit einer interessierten Gesellschaft eher zu bewältigen sind als mit einer stumpfen. Mehr Freiheit der einzelnen Schule, besonders aber Flexibilität und Unabhängigkeit vom Zentralapparat, wie ihn Schulen in freier Trägerschaft («Privatschulen») besitzen, werden immer wichtiger.

Würde also das System der Bildungsgutscheine die Gesellschaft stärker an der Schule beteiligen, die Schulen selbständiger machen, ihre Qualität durch Konkurrenz steigern und die Schülerzusammensetzung stärker dem allgemeinen Sozialquerschnitt annähern, so müßte es auch in der Bundesrepublik diskutiert werden.

Im folgenden sollen daher die angelsächsischen Diskussionen aufgegriffen und mit den Plänen des Bildungsrates zur Bildungsfinanzierung verglichen werden.

II.

1. Auch den Befürwortern in den USA ist klar, daß das Bildungsgutscheinsystem, würde es simpel und unreguliert durchgeführt, keine Vorteile bringen würde, im Gegenteil:

- Eltern könnten die freie Schulwahl zur Beherrschung bestimmter Schulen mißbrauchen;
- die Benachteiligten kämen auch weiterhin nicht an bessere Schulen heran;
- die Konkurrenz unter den Schulen bliebe blind.

Das Konzept der Harvard-Universität sieht daher ein reguliertes Gutscheinsystem vor⁸:

a) Jedes Kind erhält einen Gutschein im Wert dessen, was der Staat für einen Schüler der entsprechenden Schulform ausgibt. Für benachteiligte Kinder erhält die aufnehmende Schule noch einen Zuschlag bis zum Doppelten des Gutscheinwertes.

b) Eine Schule ist dann berechtigt, Gutscheine einzulösen, wenn sie folgende Bedingungen erfüllt:

- das Schulgeld ist nicht höher als der Wert des Gutscheins;
- jeder geeignete Schüler wird aufgenommen, solange Plätze frei sind; bewerben sich mehr Schüler, als Plätze vorhanden sind, ist die Hälfte der Plätze zu verlosen. Ausschluß oder Kündigung richten sich nach Standardbedingungen;
- die Schule gibt der Öffentlichkeit eingehende Information über ihre Ziele, Einrichtungen, Angebote und Finanzierung;

— sie erfüllt bestimmte Mindeststandards bezüglich ihrer Ziele, Einrichtungen und Angebote.

Das System bezieht public und private schools gleichermaßen ein; wenn sie die Bedingungen erfüllen, spielt die Trägerschaft keine entscheidende Rolle mehr. Interessant ist, daß – ganz ähnlich wie in der Bundesrepublik⁹ – in dem Augenblick, da die öffentliche Aufgabe der »Privatschule« ernst genommen wird, die Begriffe »public« und »private« – analog unserem »öffentlich« und »privat« – eine neue Bedeutung erlangen. Public ist jede anerkannte Gutscheinschule, weil sie der Öffentlichkeit zur Verfügung steht; »private« sind die anderen, die eine exklusive Schülerschicht treiben¹⁰.

Die Harvard-Studie diskutiert die Vorteile dieses Systems an Hand von Alternativmodellen. Von den Folgen eines gänzlich unregulierten Systems war bereits die Rede.

- Ein Modell, das nur die Armen unterstützt oder die Armen stärker als die weniger Bedürftigen, würde, wenn die Schulen zugleich beliebig Schüler aufnehmen und Schulgeld erheben könnten, letztlich die Benachteiligten in ihrer Benachteiligung belassen und u. U. auch die Mittelschicht erheblich benachteiligen dadurch, daß sie nicht so reich ist wie die Oberschicht, aber auch nicht unterstützt wird wie die Unterschicht.
- Wählt man ein Modell, in dem alle Gutscheine den gleichen Wert haben und die Schulen kein zusätzliches Schulgeld nehmen dürfen, aber die freie Schülerwahl haben, könnten sich Schulen auf die Aufnahme solcher Schüler beschränken, die relativ »billig« zu erziehen sind (etwa fleißige Mittelstandskinder). Schulen, in denen sich die Unterprivilegierten sammeln, sanken in ihrem Niveau, weil die dort erforderliche qualifiziertere Arbeit bei gleichen Mitteln auf die Dauer nicht geleistet werden könnte.
- Schließlich überzeugt unter dem sozialen Aspekt auch ein weiteres System nicht, bei dem sich der Wert der Gutscheine nach der Leistung des Schülers (gemessen etwa nach Tests) richtet. Nachdrücklich kommt hier auch das Mißtrauen der Bearbeiter gegenüber allen Testergebnissen zum Ausdruck.

So ergibt sich, daß ein Gutscheinsystem nur dann bildungs- und sozialpolitisch eingesetzt werden kann, wenn auch die Schulgeldfrage und die Frage der Schüleraufnahme geregelt wird. Außerdem sind zu-

sätzliche finanzielle Unterstützungen denkbar zur Förderung bildungspolitisch besonders erwünschter Unterrichtsleistungen.

Kompliziert wird das System in der Praxis dadurch, daß die eingeschränkte Schülerwahl der privaten managed schools u. U. zum Gegenteil dessen führen kann, was mit dem Gutscheinsystem angestrebt wird: zu einer Nivellierung der Schulen.

Wenn jede Schule jeden Schüler aufnehmen oder bei der Aufnahme das Los entscheiden lassen muß, bestünde die Gefahr, daß von der Zusammensetzung der Schüler her das Profil der Schule beeinflußt und verringert wird. Muß eine konfessionelle Schule dann Schüler anderer oder keiner Konfession aufnehmen? Kann eine Schule ein besonderes Unterrichtsprogramm, etwa die Zweisprachigkeit von der 1. Klasse an, durchführen, wenn sie jeden Schüler nehmen und nach Möglichkeit auch behalten muß? Wie definiert man die Schüler, die so schwierig sind, daß sie an normalen Schulen nicht mehr unterrichtet werden können, so präzise, daß sich Schulen unter diesem Vorwand nicht von jedem unerwünschten Schüler trennen können und auf diese Weise doch zu einer bildungspolitisch unerwünschten Auslese kommen? Der Widerspruch zwischen erwünschter, allgemeiner Zugänglichkeit der Schulen und erwünschten differenzierten Unterrichtsangeboten und -erfordernissen kennzeichnet zugleich die Grenzen der Verwirklichung der Sozialchancengleichheit gegenüber der Verschiedenheit menschlicher intellektueller Voraussetzungen. Dies wird in der Praxis von Fall zu Fall bewältigt werden müssen.

2. Der englische Bildungsökonom Blaug¹¹ meint in seiner Kritik am Gutscheinsystem, die Rassen- und Schichtenunterschiede würden jedenfalls dort nicht abgebaut, wo Rassisten und Schichtenbewußte ihre Kinder auf rassen- bzw. schichtenbewußte Schulen geben könnten. Gerade dies wird aber im Harvard-Modell durch die Verlosung der Plätze im Aufnahmeverfahren verhindert.

Ferner deutet Blaug die Frage an, ob ein solches System die Arbeiter williger mache, ihre Kinder auf Höhere Schulen zu geben. Die weitergehende Frage wäre aber, ob es überhaupt einem ökonomischen System gelingt, bildungsabgeneigte Schichten an Bildung heranzubringen. Ein ökonomisches System kann nur dafür sorgen, daß solche Schichten keine finanziellen Nachteile erleiden würden, wenn sie eine längere Schulzeit anstreben. Das dürfte mit dem Harvard-Modell gelingen.

Auch auf die andere Frage Blaug's, ob Konkurrenz tatsächlich bessere Schulen schafft, könnte man mit der Gegenfrage antworten, ob das bisherige konkurrenzlose System zu einem so befriedigenden Schulwesen geführt hat. Wesentlich erscheint mir, daß die Schulen gleiche Chancen erhalten, Neues und Besseres anzubieten. Das ist heute nicht ohne weiteres der Fall: eine Staatsschule muß zahllose Hürden nehmen, wenn sie etwas Neues, Abweichendes erproben will, und Freie Schulen besitzen zwar mehr Freiheit, aber weniger Mittel. Eltern, Schüler und Lehrer können heute abweichende Vorstellungen so gut wie nicht verwirklichen. Weil Schulen in freier Trägerschaft Schulgeld nehmen müssen, ist auch die »Abwahl« einer unbefriedigenden Schule nur beschränkt möglich.

Hartmut von Hentig hat seinem Bericht über die Idee des Bildungsgutscheins eine Kritik angeschlossen, deren Kernargument ist, daß der Gutschein Bildung vollends zur Ware mache und Bildung damit gänzlich der Bildungsindustrie ausliefere¹². Diese Kritik hat ihre Berechtigung gegenüber einem so globalen Gutscheinsystem, wie er es schildert (es umfaßt das gesamte Bildungswesen bis in die Erwachsenenbildung und alle Bildungsmöglichkeiten bis zum Kino); in der Beschränkung der Harvard-Studie treten diese Gefahren allenfalls in der Form auf, daß eine große Zahl von private managed schools gegründet werden und das staatliche Schulwesen überwuchern könnte. Der Staat scheint im Gutscheinsystem prima vista von vornherein im Nachteil zu sein; er ist verpflichtet, so viele Schülerplätze zur Verfügung zu halten, wie erforderlich sind. Kein Schüler darf ohne Bildungsmöglichkeit bleiben. Die Freien Schulen können ihrer Natur nach von dieser Verpflichtung nicht mitbetroffen sein. Man könnte sich denken, daß es zu einer großen Zahl von Neugründungen kommt, so daß ein Überangebot von Schülerplätzen eintritt und die Schülerzahl einzelner Staatsschulen so zurückgeht, daß Räume und Lehrer überflüssig werden. Da der Staat diese Kapazitäten aufrechterhalten müßte, würden die Bildungsausgaben unnötig erhöht. Der Staat stellt jedoch von vornherein die weit- aus überwiegende Zahl der Schulen; im Gutscheinsystem wären die Staatsschulen bezüglich ihrer Autonomie und Flexibilität den Freien Schulen gleichgestellt und ebenso rasch in der Lage, erwünschte Bildungsangebote zu offerieren. Da jede öffentliche Schule gewisse Mindeststandards erfüllen muß, kann auch die Freie Schule nichts anbie-

ten, was eine Staatsschule nicht prinzipiell auch anbieten könnte. Auf diese Weise könnte die Neugründung von Schulen und damit ein Überangebot verhindert werden.

Öffentliche Bildung ist – selbst wenn sie im einzelnen individuell geschieht – eine Massenveranstaltung. Es kann kaum angenommen werden, daß das Gros der Lehrer überdurchschnittlich engagiert, ideenreich und zur Durchführung abweichender Modelle fähig wäre. Der Staat als umfassender Schulträger muß ein System bevorzugen, das auch durchschnittliche und unterdurchschnittliche Lehrer verträgt. Andererseits setzt er mit seinem Schulwesen die Norm, und eben die Tatsache, daß die überdurchschnittlichen Lehrer in der Minderheit sind, läßt zugleich vermuten, daß auch die abweichenden Modelle stets in der Minderheit bleiben und die Staatsschule nicht unterlaufen werden kann. Die Stärke der Konkurrenz mag zwar in gewissem Umfang von der Nachfrage des Publikums bestimmt werden, ist aber im wesentlichen determiniert von der Zahl der Lehrkräfte, die bereit und fähig zum Engagement sind. Die Schulen in freier Trägerschaft werden zwar bestenfalls nachhaltig provozieren können, aber eine Unterwanderung des Schulwesens wäre schon rein zahlenmäßig gar nicht möglich.

So gesehen könnte man fragen, was sich denn in dieser Hinsicht ändert, wenn das Bildungsgutscheinsystem eingeführt wird. Der Bildungsgutschein hebt die Zwanghaftigkeit der Begegnung zwischen Schule und Schüler auf; er macht die Wahl und die Abwahl einer Schule möglich. Nicht mehr ist nur die Schule in der Lage, sich von unerwünschten Schülern zu trennen; auch die Eltern und Schüler hätten dann über die Ohnmacht nutzloser Querelen hinaus die Möglichkeit, eine Schule zu verlassen, ohne gleich teuer dafür bezahlen zu müssen. Dies scheint mir ein Vorteil zu sein, der das gesamte Verhältnis zwischen Schule und Publikum zum Vorteil beider ändern könnte – ein Vorteil, der nicht hoch genug zu veranschlagen ist.

III.

1. Wie unbefriedigend die Organisation der Schulfinanzierung in der Bundesrepublik ist, braucht angesichts der gründlichen Darstellung von U. Boehm und H. Rudolph¹³ nicht mehr ausgeführt zu werden. Die Zuständigkeiten sind verwirrend, die Bildungsverantwortung und die Bildungsfinanzierung sind eng ineinander verzahnt.

Wollte man noch Beispiele nennen, so wären die aus dem institutionell exponiertesten Bereich, dem der Schulen in freier Trägerschaft, gewiß am krassesten: Die staatliche Finanzhilfe ist fast gänzlich an die unterrichtliche Gleichartigkeit gebunden; oft werden Schulen über die Berechnung der Finanzhilfe bis in die Einzelheiten ihrer Etatgestaltung und damit ihres Bildungsangebotes reglementiert¹⁴.

Dem möchte der Bildungsrat mit seinen Reformvorschlägen entgegenreten: Sein Ziel ist, daß die Bildungschancen der Lernenden »weder durch die Finanzkraft der jeweiligen Träger noch durch die der Lernenden selber bestimmt werden dürfen«. Die Bildungskommission spricht sich dafür aus, daß »grundsätzlich staatliche, kommunale und private Träger im Bildungswesen nebeneinander stehen und die gleichen Bildungsaufgaben auf unterschiedliche Art und Weise erfüllen können. Sie will eine produktive Konkurrenz der Träger fördern« und zu diesem Zweck eine gewisse Unabhängigkeit von der finanziellen Ausstattung herbeiführen¹⁵. Diese Ziele decken sich in etwa mit denen der amerikanischen Reformpläne; vielleicht ist die Akzentsetzung etwas unterschiedlich, vor allem aber ist es der Weg dazu.

Der Bildungsrat schlägt nämlich eine allgemeine »Grundfinanzierung« vor, die gleichmäßig allen Bildungsinstitutionen mit einem bestimmten Mindestbildungsstandard zukommen soll, ohne Rücksicht auf die Trägerschaft. Diese »Grundfinanzierung sollte die Kosten decken, die durch die Erfüllung derjenigen Anforderungen entstehen, die auf Grund der öffentlichen Verantwortung für das gesamte Bildungswesen durch Bildungsplanung und -verwaltung gesetzt werden . . . Jenseits der Grundfinanzierung fallen Verantwortung und Finanzierung den Trägern zu, die auf diese Weise Gestaltungsfreiheit erhalten.« Zu diesen Kosten außerhalb der Grundfinanzierung gehören auch die Bau- und Ausstattungskosten. Werden diese auch öffentlich gefördert, »sollte dies jedoch an Auflagen gebunden sein, denn ihr Sinn ist gerade die Subventionierung aus bildungspolitischen Gründen«¹⁶.

Das heißt: staatliche und kommunale Schulen werden voll aus öffentlichen Mitteln finanziert, freie Träger müssen wesentliche Lasten selbst finanzieren. Das heißt: zum Unterschied von staatlichen und kommunalen Schulen sind Freie Schulen gezwungen, Schulgeld zu nehmen.

Boehm und Rudolph führen dies noch weiter aus. Bei ihnen umfaßt

die öffentliche Grundfinanzierung auch die Sach- und Baukosten. »Daneben soll den Schulträgern nicht die Möglichkeit genommen werden, eigene finanzielle Leistungen für ihre Schulen zu erbringen. Eine Zusatzfinanzierung ist also möglich, jedoch dürfen damit keine der staatlichen Bildungspolitik grundsätzlich widersprechenden Ziele verfolgt werden. Die Zusatzfinanzierung entläßt die Schulträger nicht aus der öffentlichen Verantwortung.«¹⁷ Das heißt: die Grundfinanzierung wird umfassender, aber auch die Unterwerfung unter die staatliche Bildungsplanung.

Die Probe aufs Exempel sind die Ausführungen Hellmut Beckers zur Rolle und Institutionalisierung der »Ausnahme im Bildungswesen« in seiner Interpretation der Verwaltungsreformvorschläge des Bildungsrats. Er hält die Ausnahme als den »Raum für die Entwicklung kreativer Prozesse in Abweichung von der öffentlichen Gesamtplanung« für existenznotwendig in einem Bildungswesen, doch schwebt ihm vor, daß die Ausnahme im staatlichen Bildungswesen Platz findet; die freie Trägerschaft ist allenfalls ein Ventil, falls der Staat bürokratisch erstarrt und zur Ausnahme unfähig ist¹⁸.

Dieses System steht und fällt mit dem Verständnis vom Staat und von öffentlicher Verantwortung. Ist der Staat so vergesellschaftet, daß auch die Bedürfnisse von Minderheiten geachtet und undiskriminierend gefördert werden, und ist die öffentliche Verantwortung nicht Detailreglement im Sinne unserer »Schulaufsicht«, sondern Rahmenfestsetzung und Planung von Alternativen unter Beteiligung der Betroffenen – dann mag die Zuweisung der Finanzverteilung an den Staat vertretbar sein. Auf dem Boden einer bis heute »ungebrochenen Tradition obrigkeitsstaatlichen Denkens« im Schulwesen¹⁹ kann aber die Gefahr nicht ausgeschlossen werden, daß eine verstärkte Konzentration von Planung und Finanzierung eher zu einer noch nachdrücklicheren Unterwerfung aller Bildungsinstitutionen unter eine letztlich immer uniformierende staatliche Verwaltung führt. Eine Verwaltungsreform, die eine Reform der Gesellschaft voraussetzt, scheint ähnlich utopisch wie die von den Studenten in den 60er Jahren projektierte Hochschulreform, die ja ebenfalls ohne eine Gesellschaftsreform nicht denkbar war.

2. Das ist wohl der bezeichnendste Unterschied zwischen den Systemen der Grundfinanzierung und des Gutscheins: Der Bildungsrat

setzt - bei mancher Kritik - auf den Staat und schlägt Reformen vor, die ein Staat ideal verwirklichen könnte, wenn er ideal wäre; die Harvard-Studie mißtraut dem Staat, gibt dem einzelnen Bürger Rechte zurück und erhofft sich von daher pragmatische Änderungen, von denen vermutet werden kann, daß sie eine Reformkette auslösen, an deren Ende ein reformiertes Schulwesen und möglicherweise auch ein reformierter Staat stehen könnten. Statt den Staat zur Selbstreform aufzurufen, wie dies der Bildungsrat tut, gibt das Gutscheinsystem dem einzelnen durch Zuteilung von mehr Autonomie die Möglichkeit, an der Reform aus der Gesellschaft heraus mitzuwirken.

Weitere Unterschiede der Systeme sollen an vier Grundfragen diskutiert werden:

a) Daß Bildung differenzierter anzubieten ist, wenn alle Begabungen und Neigungen so weit wie möglich gefördert werden sollen, ist in der Bundesrepublik wie in den USA erkannt worden und hat einerseits zur Entwicklung von comprehensive schools bzw. von Gesamtschulen, andererseits zur Forderung nach stärkerer Autonomie der einzelnen Schule geführt. Zugleich ist einleuchtend, daß eine gewisse Interdependenz zwischen den Schulen und Schulformen untereinander aufrechterhalten werden muß. Eine sinnvolle Planung der Entwicklung des Bildungswesens setzt eine Integration des Bildungswesens voraus. Das Spannungsverhältnis zwischen einer Verstärkung der Integration zum Zwecke der Planung und einer gleichzeitigen Verstärkung der Autonomie der Schule zum Zwecke der Differenzierung beherrscht die Vorstellungen des Bildungsrats zur Bildungsverwaltungsreform.

Aber es kann nicht übersehen werden, daß gegenüber der integrativen Gesamtplanung die Autonomie der Schule in ihrer Ausprägung als »materielle Selbstverwaltung«²⁰ relativ blaß ausfällt. Die einzelne Schule kann »die allgemeinen Lernziele verschieden konkretisieren, ... die individuelle Förderung unterschiedlich organisieren« und »über staatlich festgesetzte Curricula hinaus zusätzliche Lernangebote schaffen«. Dazu erhalten sie eigene Finanzmittel, eine eigene Personalreserve, sowie einen gewissen Dispositionsspielraum in Personal- und Finanzangelegenheiten²¹. Man wird aber davon ausgehen müssen, daß die »zusätzlichen Lernangebote« nur dann finanziert werden, wenn sie in den Zusammenhang staatlicher Planung passen (s. o.).

Der in dieser Problematik entscheidende Begriff der Gleichwertigkeit fehlt, ganz zu schweigen vom Begriff der Ausnahme. So wird man nur von einer sehr begrenzten Konkurrenz der Schulen sprechen können; offen bleibt auch, aus welchen Gründen sie sich überhaupt Konkurrenz machen sollten. Unterschiedliche Angebote werden vermutlich weiterhin zentral gesteuert, schon um die Schulen rationell besetzt zu halten. Selbstverständlich käme auch ein Gutscheinsystem nicht ohne eine integrierende Planung und Verwaltung aus. Der Akzent liegt aber eindeutig auf der Pluralität; die Integration könnte stärker in den notwendigen Grenzen gehalten werden. Die vermutlich stärkere Motivation der Schulen zur Entwicklung neuer Formen und Inhalte des Unterrichts zwänge nachhaltiger zur Beschäftigung mit Kriterien der Gleichwertigkeit.

b) Der Strukturplan sieht vor allem auch in der Beteiligung der Betroffenen an Planung und Unterricht ein Element der Pluralität gegenüber der Integration. Träger und Lehrer der Schulen sollen an der Planung und Entwicklung der Curricula mitwirken, sie sollen auch Einfluß auf die Besetzung der Leistungspositionen haben. Eltern und Schüler sollen stärker an den Entscheidungen in der Schule mitwirken²². Doch handelt es sich in der Regel um eine Mitwirkung an und in vorgegebenen Systemen und Rahmen, ohne daß Alternativen möglich wären. Ein Mißfallen können Beteiligte nur durch den Grad oder die Form ihrer Mitwirkung ausdrücken; eine Änderung bestimmter Bildungsangebote werden Beteiligte letztlich nur auf dem »langen Marsch« durch die vorgegebenen Instanzen durchsetzen können, denn eine finanziell gesicherte Schule hat es nicht nötig, sich zu ändern.

Das Gutscheinsystem gibt Eltern und Schülern die Möglichkeit der Abwahl einer Schule. Die Schule wird dadurch nicht nur leerer, sondern erleidet auch eine finanzielle Einbuße. Sie kann es sich ohne die Sicherheit einer unangefochtenen Existenz nicht mehr leisten, Wünsche von Minderheiten auf sich beruhen zu lassen. Von daher erhält die Konkurrenz ihre eigentliche Dynamik. Das bedeutet keineswegs schon eine zügellose Marktfreiheit; in einem Gutscheinsystem mit bestimmten Mindeststandards auf der Basis der Gleichwertigkeit, mit einer gesteuerten Finanzierung öffentlich erwünschter Bildungsangebote nach Art des Harvard-Modells läßt sich auch ein solches Bildungswesen langfristig planen und demokratisch kontrollieren.

c) Ein Gutscheinsystem könnte die Gefahr mit sich bringen, daß die Uninformiertheit des Publikums von Schaumschlägern mißbraucht wird, daß also Schulen mit minderwertigen Programmen Eltern und Schüler durch Werbung irreführen. Nun kommt allerdings die Uninformiertheit von mangelnder Übung her: Wenn die Wahl einer Schule praktisch ausgeschlossen ist, hat es auch wenig Sinn, sich mit dem auseinanderzusetzen, was in der Schule gemacht wird. Einerseits ist – bei aller Öffentlichkeitsarbeit – erstaunlich, wie wenig dennoch der einzelne von der für ihn existentiell wichtigen aktuellen Bildungsdiskussion weiß; offensichtlich fehlt die Motivation, sich damit zu beschäftigen. Andererseits fällt auf, daß das Engagement von Eltern einer Schule desto stärker ist, je ausdrücklicher sie sich diese Schule ausgesucht haben.

Ähnliches könnte erwartet werden, wenn alle Schulen gezwungen wären, ihre Bildungsangebote zu veröffentlichen und zur Diskussion zu stellen, um Schüler zu werben und wenn die Eltern bzw. Schüler sich die ihnen angemessen erscheinende Schule aussuchen könnten. Eine dafür geschaffene Zentrale könnte darüber wachen, daß keine irreführende Werbung betrieben wird.

Die Notwendigkeit, Programme zu veröffentlichen, hätte zugleich den Vorteil, daß sich die Schulen Gedanken machen müßten über das, was sie tun. Es ist bekannt, daß diese Reflexion ein Antrieb zur Verbesserung des Bildungsangebots ist.

d) Das wohl besorgniserregendste am Gutscheinsystem scheint die mögliche »Reprivatisierung« des Schulwesens zu sein; viele Leser, von Friedman irritiert, setzen kurzerhand Gutscheinsystem und Reprivatisierung gleich²³. Dies paßt auch ins gängige Illustriertenbild von »Privatschulen«: über sie nehmen zweifelhafte Unternehmer zweifelhafte Einflüsse auf die Jugend und unterlaufen die staatliche Bildungsplanung; außerdem werden zweifelhafte Eliten gebildet, die Sozialchancengleichheit wird unterlaufen. Dieses Bild kann man heute nur gewinnen, wenn man das Bildungswesen mit einer ideologisch gefärbten Brille betrachtet.

Was die eigennützigen Unternehmersmotive betrifft, so scheint die Zeit, in der sie florieren könnten, erst noch vor uns zu liegen. Innerhalb des allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesens mag es zwar Unternehmer geben, die an einem von ihnen betriebenen Schul-

betrieb gut verdienen möchten; zweifelhafte Einflüsse über den Unterrichtsstoff auf die Schüler sind aber so selten wie im Staatsschulwesen. Auch dem Verdienen sind an gemeinnützigen Schulen Grenzen gesetzt. Müssen Mindeststandards in der Lehrerbezahlung, Ausstattung der Schule und im curricularen Angebot eingehalten werden, werden die Einnahmen die Ausgaben gerade decken. Die andersgelagerten Verhältnisse im Fernlehrwesen und in der Lehrlingsausbildung können auf das allgemein- und selbst auf das berufsbildende Schulwesen in keiner Hinsicht übertragen werden.

Das könnte sich ändern, wenn die Curriculum-Industrie zu voller Blüte gekommen ist. Denkbar wäre die Errichtung von Schulen durch die Industrie zum Zwecke des Absatzes ihrer Erzeugnisse. Naheliegender, interessanter und billiger wäre allerdings die Einflußnahme auf die Staatsschule über eine gut funktionierende Lobby. Prinzipiell wäre – wenn eine solche Beeinflussung gefürchtet wird – eine Vielzahl von Trägern mit der ihr innewohnenden Konkurrenz und Kritik ein besseres Gegenmittel als eine Zentralverwaltung.

Der andere Einwand, die staatliche Bildungsplanung werde »unterlaufen«, macht Minderheiten, die mit den staatlichen Bildungsangeboten nicht zufrieden sind, zum Vorwurf, daß sie von ihren grundgesetzlich vorgesehenen Möglichkeiten Gebrauch machen und lieber an einer Freien Schule Schulgeld zahlen, als gratis die Staatsschule zu benutzen.

Schließlich sei erwähnt, daß auch heute schon Freie Schulen, obwohl sie gezwungen sind, Schulgeld zu nehmen, alle Anstrengungen machen, durch eigenfinanzierte Stipendien eine einseitige Sozialauslese zu vermeiden.

Durch das Gutscheinsystem werden die Freien Schulen endlich allen Bevölkerungsschichten zugänglich gemacht. Dies als »Reprivatisierung« zu bezeichnen, ist nur möglich, weil die falsche Bezeichnung »Privatschule« den öffentlichen Charakter Freier Schulen verstellt. Nicht Reprivatisierung, sondern eine erhöhte Vielfalt öffentlicher Bildungsmöglichkeiten kann mit dem Gutscheinsystem erreicht werden.

Der Staat gewinnt im Gutscheinsystem einen größeren Spielraum, den schematischen Gleichbehandlungsgrundsatz, der jetzt für die finanzielle Ausstattung staatlicher Schulen gilt, zu überwinden. Er

könnte bestimmte bildungspolitisch erwünschte Effekte durch Zusatzfinanzierung erreichen, etwa durch die Besserstellung von Schulen in Unterschichtenbezirken, oder durch die Förderung von Modellen.

3. Daß die verstärkten Bildungsanstrengungen, die der Strukturplan vorsieht, mehr Geld kosten, ist kein Geheimnis²⁴. Eine Umverteilung innerhalb zukünftiger Haushaltspläne und Steuererhöhungen scheinen unvermeidlich. Daran ändert auch das Gutscheinsystem aller Wahrscheinlichkeit nach nichts. Wohl sind die Überlegungen bezüglich des Gutscheins ursprünglich auch davon ausgegangen, daß dadurch mehr private Mittel in das öffentliche Finanzaufkommen eingeschleust werden könnten und damit eine Entlastung des Haushalts einträte. Aber diese Voraussagen sind sehr unsicher geworden²⁵.

Private Mittel könnten ja nur dann zusätzlich für Bildungszwecke mobilisiert werden, wenn Oberschichten Schulgeld über den Gutschein hinaus zahlen müßten oder keinen Gutschein erhielten. Dies geschieht vergleichsweise jetzt, indem die Freien Schulen ungenügend öffentlich finanziert werden und auf Schulgelder der wohlhabenden Schichten angewiesen sind. Auf diese Weise führen Freie Schulen dem öffentlichen Bildungsaufkommen jährlich viele Millionen Mark zu. Die Harvard-Studie weist aber überzeugend nach, daß in dem Augenblick, wo Schulen Schulgeld über den Gutschein hinaus nehmen dürften, sofort wieder eine Selektion der Schüler nach dem Einkommen der Eltern stattfände. Wäre aber die Schülerauswahl dadurch eingeschränkt, daß bei einem Überangebot an Schülern eine partielle Verlosung der Plätze stattfinden müßte, könnte das Interesse reicher Eltern an zusätzlichen freiwilligen Leistungen an die Schule nachlassen, insbesondere dann, wenn ihr Kind mit einer nicht gewünschten Schule vorlieb nehmen müßte. Müßten aber reiche Eltern in jedem Fall Schulgeld zahlen, hätte dies vermutlich den Effekt, daß sie sich um eine Privatschule außerhalb des Gutscheinsystems sammeln und diese optimal ausstatten würden. Daran kann man reiche Eltern zwar in keinem Fall hindern, aber sie sollten auch nicht durch die Vorenthaltung des Gutscheinsystems dazu angehalten werden.

IV.

Blaug bedauert am Ende seiner Betrachtung der Vorteile und Nachteile des Gutscheinsystems, daß die Idee des Gutscheins »begrüßt worden sei von einer Verschwörung des Schweigens«, und er wendet sich

deutlich gegen diejenigen, die die wichtige Diskussion über die Frage der Bildungsfinanzierung dadurch auf ein falsches Gleis bringen, daß sie die Nebenfrage, wer Schulen als Träger betreibt und ob dieser durch neue Formen der Finanzierung Vorteile gewänne, zum beherrschenden Thema machen²⁶. Daß seine Besorgnis zu Recht besteht, zeigt schon die Tatsache, daß die ersten in Deutschland zum Gutschein erschienenen Ausführungen sofort vom Schreckgespenst der »Reprivatisierung« des Schulwesens begleitet wurden.

Zugleich wird aber auch deutlich, daß man Bildungsfinanzierung nicht losgelöst von der übrigen Bildungspolitik und dem, was Schule in der Gesellschaft bedeutet, behandeln kann. Es ist nicht nur eine finanziell quantitative oder administrative technische Frage, wieviel Geld man wo verwaltet und an wen gibt; das »Gegenmodell« des Gutscheinsystems eröffnet den Blick auf die Verzahnung der Finanzierung mit dem Verhältnis von Gesellschaft und Schule zueinander.

Solange Schule eine Veranstaltung des Staates und ein Angebot des Staates an die Bürger war, und solange der Bürger mit Hilfe der Schulpflicht zur Benutzung der Schule herangezogen wurde, solange paßte es ins System, daß die Schule zentral aus Steuermitteln finanziert wurde. Heute steht aber nicht mehr so sehr der Schulbesuch als Bürgerpflicht, sondern das Bürgerrecht auf Schulbildung im Vordergrund. Der Anspruch des einzelnen auf die ihm angemessene Bildung hat bereits zu einer Differenzierung der Schule geführt und führt weiter zu einer gewissen Autonomisierung der Schule. Er muß schließlich zur freien Wahl der Schule führen. Diese freie Wahl setzt die gleiche Zugänglichkeit jeder Schule für jeden voraus. Der Schlüssel für diesen Zugang könnte der Bildungsgutschein sein.

Sicher könnte die allgemeine Zugänglichkeit auch auf dem Wege einer totalen Schulgeldfreiheit für den Besuch aller gleichwertigen Schulen (gleich welcher Trägerschaft) erreicht werden, aber die notwendige Trennung von öffentlicher Finanzierung wäre – da beides letztlich in den Händen des Staates läge – stets gefährdet. Die Verfügung über die Finanzierung in den Händen des Einzelnen gibt diesem gegenüber dem Schulapparat erst die gleichberechtigte Position, die für das Gelingen von Bildung die beste Voraussetzung ist. Wenn die Reform der Bildungsfinanzierung das Niveau der Bildungsreform erreichen will, ist eine gründliche Auseinandersetzung mit der Idee des Bildungsgutscheins erforderlich.

- 1 Stuttgart/München, 1971, Seite 65 ff.
- 2 Stuttgart, 1971, Seite 115 ff.; Übersetzung des 1962 in den USA erschienenen Buches »Capitalism and Freedom«.
- 3 E. Radbruch: Gutschein für die Schule. In: FAZ vom 13. 11. 1971.
- 4 Center for the Study of Public Policy: Education Vouchers; A report on financing elementary education by grants to parents. Cambridge (Mass.) Dec. 1970, Seite VII (die Studie wird im folgenden kurz Harvard-Studie genannt).
- 5 Mark Blaug: An Introduction to the Economics of Education, London, 1971, Seite 307 ff.
- 6 Deutscher Bildungsrat (Empfehlungen der Bildungskommission): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart, 1970, Seite 260.
- 7 Harvard-Studie, Seite 134.
- 8 Harvard-Studie, Seite 14 ff.
- 9 Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen: Freie Schule, Stuttgart 1971, Seite 20; aber schon viel früher Hellmut Becker: Die freie Schule in Deutschland und Subvention und Garantie der freien Schule (1956 und 1959). In: Quantität und Qualität, Freiburg, 1962, S. 107 ff.
- 10 Harvard-Studie, Seite 13.
- 11 Economics, Seite 213.
- 12 Cuernavaca, Seite 68 ff.
- 13 Kompetenz- und Lastenverteilung im Schulwesen. Analyse und Ansätze zur Reform. In: Deutscher Bildungsrat (Gutachten und Studien der Bildungskommission) Band 20. Stuttgart 1971, Seite 27 ff., 89 ff., 114 ff.
- 14 Freie Schule, Seite 53 ff.
- 15 Strukturplan, Seite 266 f.
- 16 Strukturplan, Seite 267 ff.
- 17 Kompetenz- und Lastenverteilung, Seite 133 ff.
- 18 Reform der Bildungsverwaltung. In: Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt (Main), 1971, Seite 124 ff.
- 29 Georg Picht, in: Freie Schule, Seite 9.
- 20 Strukturplan, Seite 262.
- 21 Strukturplan, Seite 264.
- 22 Strukturplan, Seite 264 ff.
- 23 St. Ruß-Mohl: Freiheit, Kapitalismus und Macht: In: Süddeutsche Zeitung vom 13./14. 5. 1972, Seite 22.
- 24 Strukturplan, Seite 290 ff.; Boehm/Rudolph, Seite 132 ff.
- 25 Blaug, Economics, Seite 314 f.; Harvard-Studie, Seite 196 ff.
- 26 Blaug, Economics, Seite 316.

Die Finanzierung freier kultureller Einrichtungen*

Heinz Hartmut Vogel

Die nachstehende Ausführung zur Finanzierung von Bildungsinstitutionen sind Teil der Darstellung einer konsequent freiheitlichen Kulturordnung, die dem einzelnen bis hin zur Finanzierung alle Rechte überträgt, die in der Zeit des Absolutismus — und auch heute noch — in den meisten Demokratien vom Staate beansprucht werden. Wer nicht in der Lage ist, seine kulturellen Bedürfnisse aus seinem Einkommen selbst zu finanzieren, ist unfrei.

Wenn andererseits der Staat kulturelle Einrichtungen verwaltet und Erziehung und Bildung in eigene Regie nimmt, ist dem einzelnen demokratischen Bürger sein Recht auf die freie geistige Entscheidung, wozu auch die freie Wahl der Schule gehört, genommen.

Der Verfasser legt seinen Gedanken zur Finanzierung freier kultureller Einrichtungen das verfassungsmäßige Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit auch im Bildungswesen zugrunde.

- Red. -

Die Finanzierung freier kultureller Einrichtungen kann logischerweise auch nur durch diejenigen Menschen erfolgen, die unmittelbar an ihnen teilnehmen (Schüler, Studenten, Besucher von Theatern, Bibliotheken usw.) oder ein allgemeines ideelles Interesse an ihnen nehmen. In einem freien Bildungswesen kommt der individuellen freien Finanzierung kultureller Leistungen eine wesentliche regulative Bedeutung zu. Ein Nachlassen des Interesses an einer kulturellen Einrichtung (dies gilt allgemein und grundsätzlich für allgemeinbildende

*Aus H. H. Vogel „Jenseits von Macht und Anarchie“, Westdeutscher Verlag Köln/Opladen, II. Auflage.

Schulen, berufsbildende Fach- und Hochschulen wie für ein Theater) äußert sich in einem Rückgang der Schüler- bzw. Besucherzahl und führt damit zu einem Absinken der zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel.

Da der Besuch einer Schule — abgesehen von der gebotenen pädagogischen oder fachlich-wissenschaftlichen Förderung — keinen sonstigen Vorteil (berechtigendes Abschlußdiplom) gewährt, läßt ein Absinken der Schülerzahl in der Regel auf eine nachlassende Wettbewerbsfähigkeit schließen. Der verantwortliche Leiter der Schule oder das Lehrerkollegium werden die Gründe in erster Linie bei sich selbst, ihrer Pädagogik, ihren vielleicht ungenügenden Einrichtungen, vor allem aber in den Leistungen und Erfolgen bzw. Mißerfolgen ihrer Absolventen zu suchen haben. Vergleiche mit ähnlichen, besser besuchten Schulen und eine Beseitigung der eigenen Schwächen (Hinzuziehung fähigerer Lehrkräfte, Bemühung um finanzielle Spenden, um das obligatorische Schulgeld herabsetzen zu können) werden notwendig, um die Wettbewerbsfähigkeit wieder herzustellen. Die Höhe der finanziellen Zuwendungen sind also unmittelbarer Ausdruck des Interesses des Publikums an einer kulturellen Einrichtung und ihrem Bestehen. Bei freier, individueller Finanzierung werden darum nur solche kulturellen Einrichtungen gedeihen, deren Leistungen überzeugen und dadurch kulturbegründend und bildungsfördernd auf die Umwelt wirken. Sie entsprechen damit einem echten menschlichen »Bedürfnis« nach Bildung, Schulung und Erkenntniserweiterung.

Man könne nun geneigt sein zu sagen, die größere Mehrheit der Mitmenschen äußere doch nur ein sehr geringes geistiges Interesse an höherer Bildung. Man könne daher um des allgemeinen kulturellen Niveaus und des geistigen Fortschrittes willen die Entscheidung über das Vorhandensein und den Umfang der Bildungseinrichtungen nicht der zufälligen und gewissermaßen willkürlichen Bereitschaft der einzelnen überlassen, diese oder jene Schule, Theater, Bibliothek usw. auch tatsächlich zu beanspruchen und dadurch zu finanzieren. Es müsse darum der Staat »im Interesse des Gemeinwohles« und der »Volksbildung« die finanziellen Mittel für kulturelle Einrichtungen bereitstellen.

Diese Ansicht ist auf zwei gedanklichen Kurzschlüssen aufgebaut:

1. Wenn der Staat die Einrichtung und wirtschaftliche Unterhal-

tung von kulturellen Einrichtungen übernimmt, so ist deren Frequenz keineswegs größer, selbst wenn die Subventionen schließlich, wie bei den sogenannten Volksschulen, die Eigenleistung vollständig ersetzen, im Gegenteil. Es ist eine bekannte Erfahrung, daß eine Leistung, für die man nichts zu bezahlen braucht (man muß hier allerdings sagen, *scheinbar* nichts zu bezahlen braucht) entsprechend gering bewertet und geschätzt wird. Sobald es dagegen von der Mitentscheidung und finanziellen Mitwirkung jedes einzelnen abhängt, ob eine Schule auch wirtschaftlich bestehen kann, wird überhaupt erst das bisher brachliegende Interesse an kulturellen Leistungen geweckt. Es wurde weiter oben bereits darauf hingewiesen, daß kulturelle Initiativen (im Gegensatz zu ökonomischen) nicht primär von der vorhandenen Nachfrage bestimmt werden, sondern von den kulturschöpferischen Persönlichkeiten selbst, ihren geistigen Interessen und Überzeugungen. In dieser Tatsache kann — wie gesagt — geradezu eine soziologische Gesetzmäßigkeit gesehen werden. Was der Staat nicht kann und ein Kulturbeamter auch nie tun wird, das ist in einem auf die freie Initiative angewiesenen Bildungswesen eine wesentliche, ja *die* entscheidende gesellschaftliche Funktion der kulturellen Einrichtungen und ihrer verantwortlichen Träger: fortgesetzte Aufklärung, Orientierung, Weckung der Interessen, im besten Sinne »Werbung« für die eigenen Ziele und Ideen. Man wird freie Vereinigungen ins Leben rufen, die es sich zur Aufgabe machen, die Mitmenschen für eine bestimmte Pädagogik, eine Schule, Theater, Bibliothek zu interessieren und finanzielle Mittel herbeizuschaffen. In dem Maße, als Spenden zur Verfügung stehen, wird eine Schule z. B. in der Lage sein, ihre festen Schulgeldbeiträge herabzusetzen und diese Tatsache zur Werbung neuer Schüler zu benutzen. Alle Aktivität zur Intensivierung des kulturellen Lebens geht — das ist das Entscheidende — von den kulturellen Einrichtungen und den an ihnen interessierten Einzelpersonlichkeiten aus. Es wird im Vergleich zu dem staatlich verwalteten Bildungssystem darum nicht weniger, sondern weit mehr und — worauf es vor allem auch ankommt — mannigfaltigere und anpassungsfähigere Schulen geben, und zwar so zahlreiche und so vielfältige pädagogische Richtungen und Schularten, wie es pädagogische Überzeugungen und Erfahrungen und Erziehungs- und Bildungswünsche gibt.

2. Der andere Gesichtspunkt, der zu der Ansicht führt, kulturelle Einrichtungen zu unterhalten, sei Aufgabe des Staates, beruht auf der Feststellung, daß die Einzelinitiative finanziell dazu nicht in der Lage sei. Zweifellos scheint dieser Einwand berechtigt, wenn man von den derzeitigen privaten Einkommensverhältnissen ausgeht. Man darf jedoch nicht übersehen, daß der Staat das offizielle Bildungswesen aus keinen anderen Quellen finanzieren kann, als von den Einkommen seiner Bürger. In der rigorosesten Weise werden dem einzelnen auf dem Wege über Einkommens-, Körperschafts-, Umsatz-, Vermögenssteuer (von den vielfältigen indirekten, vor allem den einzelnen Verbraucher und die großen Familien treffenden Steuern nicht zu reden) jene finanziellen Beträge genommen, die der Staat dann in Form von »Zwangsschenkungen« auf die von ihm betriebenen, verwalteten und beaufsichtigten Kultureinrichtungen nach seinem Gutdünken verteilt. Es ist ein erstaunlicher Anachronismus und wohl die unbegreiflichste Widersprüchlichkeit innerhalb einer sich frei nennenden demokratischen Gesellschaftsordnung, daß der Staat über *den* Teil der Einkommen seiner Bürger verfügt, der dazu dienen sollte, den individuellen Überzeugungen und persönlichen geistigen Initiativen und Zielen auf kulturellem Gebiet Geltung zu verschaffen. Das nachhaltigste Votum und die wirksamste Bekräftigung einer Überzeugung erfolgt noch immer mit dem »Stimmzettel« Geld. Wenn ich ein Buch nicht kaufen kann, weil mir die Mittel dazu fehlen, wird der Verlag von dieser meiner Absicht nie etwas erfahren. Andererseits wäre es — um den Gedanken einmal an einem grotesken Beispiel zu demonstrieren — eine schwere Selbsttäuschung und gleichzeitig eine Übrumpelung der Meinung und Urteilsfähigkeit der Leserschaft, wenn der Verlag (mit Hilfe steuerlicher Subventionen) irgendwelche — selbstverständlich staatlich zensierten — Bücher »kostenlos« oder doch erheblich verbilligt auf den Markt brächte. Nichts anderes liegt jedoch vor, wenn der Staat *seine* Schulen, *seine* Theater mit wesentlichen Einkommensteilen seiner Bürger finanziert.

»Gewährleistung des Erziehungsrechts des Kindes durch
subsidiäre »Erziehungsbeihilfen«

Es ist die Aufgabe der staatlichen Gemeinschaft, die Rechte ihrer Bürger zu gewährleisten. Im allgemeinen bedeutet dies: Herstellung

und Sicherung der rechtlichen Rahmenordnung, innerhalb der sich der einzelne unter völlig gleichen Bedingungen frei bewegen und entfalten kann. Der Staat darf also nur im Sinne einer »negativen Sorgfalt« tätig werden. Wenn es sich jedoch darum handelt, solche Rechte seiner Bürger zu »gewährleisten«, die von den Betroffenen selbst nicht wahrgenommen werden können, so ist es seine legitime Aufgabe, *subsidiär* einzugreifen. Dieser Fall wird stets bei der »Gewährleistung« des Rechtes der Kinder auf Erziehung und Bildung eintreten. Zunächst ist es die »Pflicht der Eltern«, für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu sorgen, insbesondere auch materiell. Nur bei nachweislicher »Hilfsbedürftigkeit« hat die staatliche Gemeinschaft den Erziehungsanspruch des Kindes an seine Eltern zu garantieren. Solche »Erziehungsbeihilfen« aus öffentlichen Mitteln sind auf den einzelnen Fall beschränkt und auch nur individuell zu beanspruchen. Es handelt sich also dabei unter keinen Umständen um die staatliche Finanzierung ganzer Schulen, sondern stets nur um die materielle Gewährleistung eines an die Person gebundenen Rechtes, hier des Erziehungs- und Bildungsrechtes des Kindes. Dies kann im konkreten Falle über einen *Erziehungsbonus* erfolgen, den die Eltern der Schule ihrer Wahl zur Einlösung übertragen.

Im Brennpunkt des Zeit- und Kulturbewußtseins*

»Der Briefwechsel Reinhold Schneider — Leopold Ziegler«

Georg Strickrodt

1. Für ein das aktuelle Zeit- und Kulturschicksal meditierendes Studium ist es von besonderem Wert, Dokumentierungen personifizierter Bewußtseinsstandpunkte aufzusuchen, besonders wenn diese durch bedeutende Persönlichkeiten zueinander in eine einmalige Konstellation getreten sind. Ebenso sehr kann es von großem didaktischem Nutzen sein, als Lehrer eine jüngere Generation zum eigenen Studium solcher sich in deutlichen Bewußtseinsentscheidungen dokumentierender Zeit- und Kulturschicksale anzuleiten. Dazu ist es allerdings erforderlich, daß die Partner eines solchen als repräsentativ anzusehenden Gesprächs auch tatsächlich einen weiten Umkreis der ihnen geschichtlich vorgegebenen Situation in ihrem eigenen Kulturverständnis überschauen und ins Wort zu fassen wissen, ohne sich dabei in einer bestimmten Haltung selbst zu isolieren. Das damit ermöglichte persönliche Gespräch mit seiner zeit- und sachbezogenen Präzisierung vermag nämlich vom Leser nachvollzogen zu werden, ohne daß damit voreilige Festlegungen eintreten. Läßt sich dann das im Mittelpunkt eines solchen intensiven Gedankenaustausches stehende Zeit- und Kulturgeschehen gleicherweise im reichen Lebenswerk der Gesprächspartner zurückverfolgen, dann ist damit auch die oftmals so sehr erschwerte gedankliche

* Der Briefwechsel Reinhold Schneider–Leopold Ziegler ist im Buchhandel kaum erhältlich. Zu einem verbilligten Preis von DM 5,- und den Portoauslagen einschl. Verpackung von DM 1,50 kann der Band von der Leopold-Ziegler-Stiftung zu Händen von Frau Schneider-Fassbaender in 777 Überlingen (Bodensee), Goldbacherstraße 19 bezogen werden.

Exemplarische Bedeutung eines Briefwechsels zwischen verantwortungsbewußten Zeitgenossen, dargestellt am Beispiel der Begegnung von Leopold Ziegler und Reinhold Schneider.

Aufschließung eines komplexen Lebenswerkes möglich, das seinerseits zeit- und geistesgeschichtliche Perspektiven eröffnet.

Was in dieser Weise als Desiderat erscheint, wurde mit der Herausgabe des *Briefwechsels zwischen Reinhold Schneider und Leopold Ziegler* exemplarisch verwirklicht¹. Neuere Publikationen zum Lebenswerk dieser beiden Persönlichkeiten, die ihrerseits noch erweiterte Aufschlüsse bieten, geben besondere Veranlassung, auf diesen schon 1960 veröffentlichten Briefwechsel zurückzukommen².

2. Das Werk von *Leopold Ziegler* (1881-1958), das nunmehr von der seinen Namen tragenden Stiftung verwaltet wird, liegt in einer dessen wesentliche Gegenstände in markanten Texten darstellenden »Spätlesé eigener Hand« vor³. Das, was heute von seinen Impulsen zur Wirksamkeit gelangen könnte, wird als die den kulturphilosophischen Bereich überhöhende Weiterführung einer alle wesentlichen religionsphilosophischen Sinn- und Denkbilder der Vergangenheit in die christliche Entscheidung hinein bezeichnet werden können. Von seinen zeitgeschichtlich bedingten Ansätzen zur deutschen Staats- und Gesellschaftspolitik sind - die ihn mit Reinhold Schneider verbindenden, diesen Briefwechsel leidenschaftlich bewegenden politischen Gewissensprüfungen und Impulse der Jahre vor und nach 1945 für sich betrachtet - einige bedeutsame Momente heute wieder höchst aktuell, wie beispielsweise die Verbindung der die Unternehmensverantwortung objektivierenden Gestaltungsidee der Stiftungsform mit dem ganz um der Sache willen zu erfüllenden Mitgestaltungsauftrag der Arbeiter und Angestellten.

Reinhold Schneider (1903-1958), der seine literarische Laufbahn mit kulturhistorischen Darstellungen von Staaten, Völkern und Herrschergeschlechtern des Abendlandes begonnen hatte, gelangte unter den Gewissensbelastungen des nationalsozialistischen Regimes zu historischen Dichtungen von tiefgehend moralischem Gehalt und brauchte schließlich seine Feder als Seelsorger für weite, sich in ihrer äußeren Not dem Christentum zuwendende Menschenkreise. Er beendete seinen Weg unter äußerlich gewandelten politischen Verhältnissen zwar hochgeehrt (Pour le mérite, Friedenspreis des Deutschen Buchhandels), aber in Armut und Resignation⁴.

Noch nicht voll in das heutige Zeitbewußtsein aufgenommen wurde bei Schneider das Sichversagen gegenüber allen Hoffnungen, den ge-

schichtlichen und –, manchem Leser wird es so erscheinen können –, auch den religiösen, wie dies den diskreten Äußerungen seiner letzten Lebensjahre eigen ist. Nicht der Künstler Reinhold Schneider hat schließlich versagt, wie leider von ihm gesagt worden ist, sondern dem gewaltigen Umbruch der Zeiten konnte er nur die Stimme der Trauer über den Untergang einer geschichtlich gestalteten Welt und über die Heimatlosigkeit des Einzelnen leihen⁵.

Die 1969 erschienene Würdigung Reinhold Schneiders⁶ ist reich dokumentiert und instrumentiert, bietet aber keine eigene Deutung seiner Erscheinung im zeitgenössischen Zeit- und Geistesleben.

3. Wird um der Vertiefung eines Verständnisses für die das Leben und das Wirken von Leopold Ziegler und Reinhold Schneider bestimmenden Zeit- und Kulturschicksale willen – die noch weitgehend auch die heutigen, unsrigen sind – auf deren Briefwechsel zurückgegriffen, so lassen sich einige große Themenkomplexe unterscheiden. Die Auseinandersetzung mit der Realität der politischen Macht, die für diesen im Jahre 1935 beginnenden Briefwechsel immer mehr dann die Gestalt des Nationalsozialismus annimmt, muß sowohl für Reinhold Schneider als auch für Leopold Ziegler ihre letzte Verdeutlichung im Spiegel der religionsgeschichtlichen und religionsphilosophischen Ideenwelt erfahren, was eine einzigartige Intensität gedanklicher und ethischer Spannungen verursacht (S. 80, 87, 96, 114 f., 120 ff., 134 ff., 140 ff.).

Schon zwei Jahre vor Kriegsende konstatieren die Briefpartner das herannahende Ende einer in Wahrheit tausendjährigen Ordnung (S. 145 ff.), »Welche Epoche endet? Welche beginnt?« (S. 148), »Die Geschichte spricht« (S. 150). Zugleich erhebt sich, besonders von Seiten Reinhold Schneiders, die Hoffnung (1943) auf das Offenbarwerden des von Leopold Ziegler in dieser Zeit zurückgelegten Erkenntnisweges, »der für viele zum Segen wird«. »Könnten wir nur bald die Mitteilung von diesem Wege empfangen!« (S. 152). Der Geisteszustand der großen »Erwartung« verstärkt sich bei Reinhold Schneider, je näher der Zusammenbruch Deutschlands herankommt (S. 155). Dann jedoch, nach diesem Zusammenbruch, ist alle Erwartung auf erneuernde Wirkungen unmittelbar einsetzender geistiger Leistungen gerichtet (S. 158).

Aber sehr bald steigern sich die Schwierigkeiten der Verdeutlichung religiöser und philosophischer Wahrheiten in einer im wesentlichen auf

ihre wirtschaftliche Wiedererstarkung angewiesenen Gesellschaft (S. 169, 175). Ziegler und Schneider werden, gemäß ihren unterschiedlichen Möglichkeiten, in das offizielle und offiziöse Geistesleben der frühen fünfziger Jahre hineingezogen (S. 176), bis sie sich wieder auf »unseren verlorenen Posten« finden (S. 185). Die unbewältigten Ereignisse im Bereich der angewandten naturwissenschaftlichen Forschung werfen die tiefsten Schatten auf ihre Wege (S. 206); aber auch darin »bekundet die Weltstunde mit grausiger Eindeutigkeit, was im vollen Zuge ist«. »Die usurpierende Macht läßt den Forscher, Denker, Dichter und Künstler, der wider den Stachel zu lücken wagt, einfach gar nicht an die Angesprochenen herankommen« (Januar 1952, S. 185, weiteres dazu S. 187, 190, 195).

Die reine Höhe der wechselseitigen Verständigung ist zwischen Reinhold Schneider und Leopold Ziegler Ende 1954 erreicht, indem über diese Zeitereignisse hinaus, gemäß der überlieferten Erfahrung der Menschheit, die Weltgeschichte als die Bewährung der Völker unter dem Gericht verstanden wird (S. 203 bis 207). Dann wendet sich der Briefwechsel Mitteilungen von Reise- und Tageserfahrungen zu und schweigt ab 1956 bis zum Tode beider - wohl aus der Achtung vor dem schweren Los des jeweils anderen. In diese letzte Zeit des Briefwechsels fallen die Deutungen eines eschatologischen Weltbildes (einer äonischen Menschwerdung, S. 206) sowie die Kennzeichnung des Buches von Reinhold Schneider »Verhüllter Tag« durch Leopold Ziegler als apokalyptische Schrift (S. 207). Diese Worte dürfen allerdings nicht aus dem Zusammenhang, in dem sie stehen, herausgenommen und verselbständigt werden. Was hier um 1955 gesagt worden ist, kann auch heute noch keine Einordnung in überlieferte oder neue Ideensysteme erfahren. Die Befassung mit diesen Texten kann somit nur ein ständiges Einüben in Ideen höchster Ordnung sein.

4. Die gleichzeitige Vergegenwärtigung des hier vorliegenden Briefwechsels in einem auf Zusammenarbeit eingestellten Leserkreis, etwa in einer Schulklasse oder in einem Seminar, wird auch noch andere, als die genannten zeit- und geistesgeschichtlichen Ideenkomplexe hervorheben und im Gang durch die Jahre dieses Gedankenaustausches fortschreitend verdeutlichen können. Die Verfasser der Briefe verfügen über ein beim einzelnen überreiches und auch sehr weitgehend gemeinsames Wissen; sie sind in ihrer Gesinnung in gleicher Weise ge-

genüber den Zeitereignissen betroffen. Aber es gehört ein geübter oder schon vorbereiteter Sinn für solche besonderen Sach- und Gedankenreihen dazu, um aus den deutlich kennzeichnenden Aussagen dann dazu ein Gesamtbild des betreffenden Gebietes entstehen zu lassen. Es ist allerdings sehr aufschlußreich, bei der, durch das gemeinsame geistige Schicksal in einer derartig alle moralischen und intellektuellen Kräfte aktivierenden Zeit, zwischen den beiden Brief- und Gesprächspartnern herbeigeführten Willensübereinstimmung doch auch die unterschiedlichen Voraussetzungen zu beachten, unter denen sich ihr Weltbild entfaltet hat. Im Werk von Leopold Ziegler, der mehr als 20 Jahre vor Reinhold Schneider mit eigenen Erkenntnis- und Urteilsaussprüchen in einer vor dem ersten Weltkrieg sich durchaus ihrer kulturbildenden Qualitäten bewußten Gesellschaft literarisch hervortrat, ragt noch das selbstsichere 19. Jahrhundert in eine Periode von mancherlei Reformabsichten hinein. Bei Reinhold Schneider ist die Erfahrung des ersten Weltkrieges vom ersten Tag eigenen Denkens an bestimmend gewesen, zugleich die des Zerfalls einer internationalen Gesellschaft, die seine Heimatstadt einst zu ihrer Blüte entwickelt hatte, und die Not einer ersten eigenen Orientierung im gleichzeitig historisch und religiös gefährdeten, aber doch auch neu zu gestaltenden Bewußtsein des Abendlandes.

So sind es unterschiedliche Namen und auch Wertungen, die bei beiden am Anfang stehen. Die zwanzig Jahre intensiver neuer Lebenserfahrung, für beide die letzte Phase ihres Lebens und Schaffens, lassen dann das einzigartige Phänomen der Übereinstimmung in allen wesentlichen Aussagen in Erscheinung treten. Daß dies geradezu als ein Wunder geistiger Konkordanz, das sich sonst kaum je ereignete, anzusehen ist, würde aus einer höchst sorgfältigen Bestandsaufnahme hervorgehen, die sowohl jeden wesentlichen Begriff, jeden dabei genannten Namen und jede der ideenmäßigen Kennzeichnungen in den beiden miteinander verflochtenen Briefreihen erfaßt und dann damit den Versuch einer synoptischen Überschau unternimmt. Was dabei an Erfahrungen gesammelt würde, gehört zwar einerseits zu den Geheimnissen und Offenbarungen des wechselseitigen menschlichen Verstehens, läßt andererseits aber auch das ganz und gar Einmalige und Unvertauschbare der gedanklich bewährten ursprünglichen Ideenerfahrungen deutlich werden. Für den Nachvollzug in gemeinsamer Semi-

nararbeit kann diese Erkenntnis ein großer Gewinn sein.

5. Schließlich könnte sich nach längeren gemeinsamen Bemühungen um das Ganze dieses Briefwechsels, mit der bei aller Kürze so einzigartigen Vielseitigkeit seiner Gegenstände und Urteilsweisen, im engeren Kreise die Frage stellen, auf welche Höhe der frei und ganz bejahten Gewißheit von den »letzten Dingen« diese Begegnung zweier geistig so tief verwurzelter Persönlichkeiten in einer sie beide zum letzten Bekenntniswagnis aufrufenden Epoche geführt hat. Es stehen auf den letzten Seiten dieses Briefwechsels Worte von einer so abgründigen und zugleich von einer solchen erhabenen Bedeutung, daß damit ein Kosmos von geistiger Transzendenz und letzter Wirkenshaftigkeit in Welt und Überwelt sich dem nachvollziehenden Verständnis erschließen könnte. Doch wie sich diese Worte letztlich in eins zusammenfügen lassen, dafür bietet dies Buch selbst keinen Schlüssel. Vielleicht liegt der tiefere Grund dafür, daß ein mit derartig höchster Vertrauenswilligkeit und -bezeugung wachsam geübter Gedankenaustausch dann zwei Jahre vor dem gemeinsamen Todesjahr endete, doch in der Scheu begründet, dem Partner so vieler gemeinsamer Jahre nun nicht ein letztes, voll ausgeformtes Bekenntnis abzufordern.

Mit ihren Fragen nach dem kosmischen Schicksal der Menschheit hatten Reinhold Schneider und Leopold Ziegler bereits die Summe der politischen Erfahrungen mit der Entdeckung der Atomenergie und den Perspektiven des atomaren Wettrüstens gezogen, auch die Zeichen der hierdurch verursachten Auflösung überlieferter Ordnungen sahen sie klar vor sich. Was aber diese politisch bedingte Gefahr einer möglichen schlagartigen Selbstvernichtung der Menschheit, die durch eine bis zum Punkt, von dem an es keine Rückkehr gibt, getriebene Ausbeutung und Vergiftung der Naturgrundlage Erde noch gesteigert wird, schließlich als Realität und zuvor schon im Bewußtsein der Menschheit bedeutet, darüber hatten Reinhold Schneider und Leopold Ziegler noch nicht zu sprechen. Aber im Grundsätzlichen war ihnen dies durchaus schon gegenwärtig.

Den nunmehr in den Vordergrund des öffentlichen Bewußtseins getretenen Vorstellungen von einer mit der unaufhaltsamen Bevölkerungsexplosion sich in nothhaft bedingten Bürgerkriegen und mit gesteigerter Naturausbeutung und -verseuchung zu Grunde richtenden Menschheit würde, noch weit mehr als der Bedrohung durch Atomwaf-

fenarsenale, nur mit der Bereitschaft einer in gemeinsamem Opfersinn geeinten Welt zu begegnen sein. Dazu bedarf es aber metaphysisch begründeter Wirklichkeitsbilder, auf die Reinhold Schneider und Leopold Ziegler in ihrem Briefwechsel bereits hindeuten, denen aber heute in von Angesicht zu Angesicht geführten Gesprächen Ausdruck zu geben wäre. Dem durch die neuen Erfahrungen geschärften Blick können in diesem Buch diejenigen Ansätze erkennbar werden, die nunmehr weiter zu entwickeln wären.

Anmerkungen

- 1 Reinhold Schneider–Leopold Ziegler, Briefwechsel. Herausgegeben namens der Leopold-Ziegler-Stiftung von Erwin Stein, Kösel-Verlag München, 1960.
- 2 Reinhold Schneider, Leben und Werk in Dokumenten, herausgegeben von Franz Anselm Schmitt, Walter-Verlag Olten und Freiburg i. Br., 1969. Jahresring 59/60, Beiträge zur deutschen Literatur und Kunst der Gegenwart, Deutsche Verlagsanstalt Stuttgart 1959, S. 286 ff. Ernst Benz über Leopold Ziegler. Jahresring 58/59, Stuttgart 1959, S. 318 ff. Curt Hohoff über Reinhold Schneider.
- 3 L. Ziegler, Spätlese eigener Hand, Kösel-Verlag München 1953, S. 188 ff. (Text aus »Berliner Hefte« 1949, Heft 7).
- 4 Siehe Hohoff, a.a.O., S. 323 ff. und an der gleichen Stelle Gustav Stein, S. 326.
- 5 Verhüllter Tag, Jakob Hegner Verlag Köln 1954; Der Balkon, Wiesbaden, Insel-Verlag 1957; Winter in Wien, Herder-Verlag Freiburg–Basel–Wien, 1958.
- 6 Siehe oben Anmerkung 2.

KURZBERICHT ÜBER DIE 28. TAGUNG DES SEMINARS FÜR FREIHEITLICHE ORDNUNG

Ausgangspunkt der diesjährigen Tagungsarbeit waren Überlegungen zu jenem Konflikt, der heute den Menschen in fast allen gesellschaftlichen Bereichen vor eine scheinbar unumgängliche Alternative stellt: Die Entscheidung entweder für wirtschaftlichen Fortschritt im weitesten Sinne als notwendige Forderung für den Fortbestand der Gesellschaft – wobei eine weitgehende Beschneidung der Rechte des einzelnen unter Umständen in Kauf genommen werden muß; oder das Eintreten für die Stärkung und Erweiterung der Freiheitssphäre des einzelnen in der Gesellschaft – eine Position, der gegenüber schnell der Vorwurf erhoben wird, fortschritts-hemmend und damit unzeitgemäß zu sein, da sie unter Umständen das angeblich unabdingbare wirtschaftliche Wachstum blockiert. Es wurden zahlreiche Beispiele für diese Entwicklung aus den Bereichen der Volks- und Betriebswirtschaft, des Rechtswesens und der Politik, des Erziehungssektors, der Medizin und des Gesundheitswesens sowie der Landwirtschaft u. a. aufgezeigt.

Das Anliegen des Seminars war demgegenüber herauszuarbeiten, daß dieser Konflikt nicht lösbar ist, solange das wirtschaftliche Interesse der Allgemeinheit und das Interesse des einzelnen an persönlicher Autonomie einander entgegenstehen. Es muß also eine soziale Ordnung gefunden werden, in der weitgehende Selbstbestimmung des Individuums und Verwirklichung des wirtschaftlichen Gesamtinteresses keinen unversöhnlichen Gegensatz bilden. So wurde der Versuch unternommen, aus der Frage nach den Lebensbedürfnissen des Menschen anthropologisch reale Grundanschauungen (z. B. über den Begriff der Arbeit) zu entwickeln, die als Maßstab für soziale Ordnungsvorstellungen des

Gemeinwesens Gültigkeit besitzen. Den Leitfaden dafür bildeten die Menschenrechtsartikel im Grundgesetz der Bundesrepublik mit dem zentralen Begriff der Menschenwürde.

Gleichzeitig stand im Mittelpunkt der Vorträge und Diskussionen die Frage nach der Beschaffenheit einer gerechten Sozialordnung und einer realisierbaren Wirtschaftsordnung, die nicht dem Zwang zur ständigen Expansion als bestimmendem Prinzip unterliegt. Breiten Raum nahm dabei die Erörterung der heutigen Stellung der Wissenschaft ein, die, mit einem positiven Tabu der Fortschrittlichkeit belegt, gegenwärtig weitgehend dem Dialog mit der Gesellschaft entzogen ist und oft nur noch einseitigen Wirtschaftsinteressen dient. Dies hat nicht zuletzt seinen Grund in der Struktur der Universitäten, in denen angesichts der vielfältigen Weisungsbefugnisse und Eingriffe des Staates (zumindest für den Bereich der Lehre) von Freiheit der Wissenschaft keine Rede mehr sein kann. Eben solche Fehlentwicklungen kamen zur Sprache aus dem Bereich des Staates und öffentlichen Rechts (z. B. die nicht mehr voll verwirklichte Gewaltentrennung oder das faktische Monopol der Kandidatenaufstellung innerhalb der Parteien) sowie aus dem Wirtschaftsleben (genannt seien die Verhinderung freier Konkurrenz durch Monopole, die »Oligarchie« der Einkommensverteilung und die Fremdbestimmung am Arbeitsplatz). Die Arbeit an diesen Problemen wurde vertieft und konkretisiert in den Arbeitsgruppen, die sich zu den einzelnen Themen gebildet hatten, und die ein ausführliches Durchdenken praktikabler Lösungsvorschläge für die Beseitigung der bestehenden tiefgreifenden Ungerechtigkeiten unserer Gesellschaftsordnung erlaubten.

Hartmut Werner

Zeitkommentare

Eine andere Gefahr für die Freiheit von Arzt und Patient*

„Überlegen wir nochmals die Situation mit dem Contergan. Das Contergan war nach pharmakologischen Gesichtspunkten ideal geprüft, und das ist also jetzt wissenschaftlich. Und Phytotherapeutika (pflanzliche Heilstoffe); wie etwa Baldrian, die sind ja nicht mehr so ganz modern; wissenschaftlich richtig. Es haben etwa drei Millionen Menschen Phytotherapeutika gegen Schlafstörungen in dieser Zeit genommen, und sie waren der Meinung, erfolgreich. Hätte man gesagt, das ist aber alles unwissenschaftlich, ihr dürft alle nur Contergan nehmen – die Situation muß man sich mal real vorstellen.“

Diese bitteren Worte, gesprochen in einem Fernsehstreitgespräch des Süddeutschen Rundfunks im dritten Programm, werfen ein Schlaglicht auf ein aktuelles Problem. Es geht um nicht weniger als um die drohende Gefährdung der Naturheilmittel. Dabei hat – nach den übereinstimmenden Ergebnissen je einer Umfrage von Emnid und Allensbach – die Hälfte der Bevölkerung in der Bundesrepublik schon Naturheilmittel genommen, erklärt ein gutes Drittel der erwachsenen Bevölkerung uneingeschränkt, diese Mittel hätten geholfen, ist etwa jeder vierte Bundesbürger als überzeugter Anhänger von Naturheilmitteln zu bezeichnen und verordnen über 70 Prozent der niedergelassenen Ärzte auch diese Mittel. Bei dieser Verbreitung der Naturheilmittel und

-verfahren handelt es sich also um ein medizinisches Politikum, das die breite Öffentlichkeit angeht.

Begonnen hat es mit der eingangszitierten Contergan-Affäre, wobei es in Zusammenhang mit dem neu entwickelten chemischen Wirkstoff Thalidomid zu zahlreichen Mißbildungen gekommen ist. Die berechtigte Forderung nach schärferer Prüfung neuer Arzneimittel war die Folge. Dem soll nun mit einer weiteren Novellierung des deutschen Arzneimittelgesetzes unter Berücksichtigung der entsprechenden EWG-Richtlinien Rechnung getragen werden. Das bedeutet, daß in Zukunft jedes neue Arzneimittel und nach einer gewissen Übergangsfrist auch alle altbewährten Mittel zuvor eingehend analytisch, pharmakologisch-toxikologisch (im Tierversuch) und klinisch geprüft werden müßten. Dafür wäre ein Mindestaufwand von 200 000 Mark je Arzneimittel erforderlich, der sich unter Umständen auf ein Mehrfaches steigern könnte und letztlich vom Patienten aufgebracht werden müßte. Dieser Aufwand ist sicherlich notwendig, wenn es darum geht, schädliche Nebenwirkungen, die zu Arzneimittelkatastrophen führen können, nach Möglichkeit auszuschalten. Automatisch ausgeschaltet aber würden damit auch zahlreiche Naturheilmittel, die nachgewiesenermaßen keine schädlichen Nebenwirkungen wie viele chemisch isolierte, beziehungsweise synthetisierte Arzneimittel zeitigen.

*aus „Stuttgarter Zeitung“ v. 15.6.1972

Das hat seinen Grund einerseits darin, daß kleinere und mittlere Arzneimittelbetriebe schon rein finanziell kaum in der Lage sind, vor allem, wenn sie eine größere Anzahl von Arzneimitteln herstellen, diese enormen Kosten aufzubringen. Andererseits sind auch eine Reihe der geforderten Prüfungen für diese Arzneimittelgruppe teils gar nicht ausführbar, teils unnötig. Bei zahlreichen Arzneipflanzen, die seit Jahrhunderten verwendet werden, sind bis heute die Bestandteile noch nicht chemisch analysiert. Schon allein deshalb ist eine Reihe der geforderten Prüfungen nicht oder nur unter einem unverhältnismäßig hohen Aufwand möglich. Darüber hinaus sind zum Beispiel die geforderten Tierversuche ebenfalls unnötig, weil bei solchen Arzneimitteln die Wirksamkeit und Unschädlichkeit seit langem bekannt sind.

Es besteht eben ein grundsätzlicher Unterschied in der Denkweise, die der Anwendung von Naturheilmitteln oder von chemisch definierten Wirkstoffen zugrunde liegt. Während es den Vertretern der Wirkstoff-Medizin hauptsächlich auf den pharmakologischen Effekt der isolierten Substanz ankommt, richtet der naturheilkundlich orientierte Arzt sein Augenmerk auf die Gesamtwirkung der natürlichen Stoffe. Dieser Unterschied wird deutlich an einem trivialen Beispiel des Alltags an der Grenze von Genuß- und Arzneimittel: Obwohl der Wirkstoff Koffein sowohl im Tee als auch im Kaffee enthalten ist, haben beide bekanntlich eine unterschiedliche Wirkung. Die zentralerregende Wirkung des Koffeins wird im Tee durch die Gerbstoffe der Teeblätter gemildert. Diese geben dem Tee eine andere Wirkung, machen ihn für viele verträglicher. An diesem Beispiel läßt sich ein weiteres Grundprinzip der Naturheil-

medizin verdeutlichen: Sie versucht, die individuelle Reaktionsweise der Patienten durch entsprechende Auswahl ihrer Mittel zu berücksichtigen. So gibt es Menschen, die vom Tee länger wachgehalten werden als vom Kaffee und umgekehrt. Außerdem sind Naturheilmittel in der Regel dem menschlichen Organismus gemäßer. Die isolierten, beziehungsweise synthetischen Mittel haben im Gegensatz zu den langsamer wirkenden Naturheilmitteln einen durchschlagenden Effekt. Sie können oft rasch Krankheitssymptome beseitigen. Im akuten Fall sind diese hochwirksamen Präparate notwendig. Sie wirken vorwiegend symptomatisch, individuelle Reaktionsweisen bleiben aber in der Regel unberücksichtigt.

Aus diesem grundlegenden Unterschied ergibt sich die Notwendigkeit unterschiedlicher Prüfungsanforderungen für Naturheilmittel. In den vorgesehenen neuen Prüfungsbestimmungen für Arzneimittel wird unter anderem der analytische Nachweis der Wirkstoffe sowie der Nachweis einer pharmakologischen Wirkung am Tier verlangt. Das ist bei den hochwirksamen, chemisch-definierten Arzneien möglich, nicht aber bei vielen komplexen Naturheilmitteln, die etwa in der Homöopathie dazu noch in stark verdünnter Form verabreicht werden. Bei diesen kommt es eben weniger auf die symptomatische Wirkung am Tier als vielmehr auf die therapeutische Wirksamkeit am Menschen an. Hinzu kommt, daß infolge der Berücksichtigung individueller Reaktionsweisen in der Naturheilmedizin statistische Methoden in der klinischen Prüfung von Naturheilmitteln nicht immer ein zutreffendes Bild von ihrer Wirksamkeit geben können. Hier sollten die ärztlichen Erfahrungen am einzelnen Patienten, die heute als subjektiv abge-

lehnt werden, mit berücksichtigt werden, insbesondere wenn entsprechende Erfahrungen von verschiedenen Ärzten gemacht werden.

Ansichts der Tatsache, daß die derzeit vorhandenen Institute zur Vornahme der geforderten Arzneimitteluntersuchungen bei weitem nicht ausreichen, sollten die Prüfungen auf jene chemischen Verbindungen beschränkt werden, deren Wirkung bisher unbekannt ist, und nicht für solche Arzneimittel vorgeschrieben werden, deren Wirksamkeit und Unschädlichkeit am Menschen seit langem bekannt sind. Auch müßten sonst noch viel mehr Tiere als bisher für die pharmakologisch-toxikologischen Untersuchungen ohne zwingende Notwendigkeit geopfert werden – nur um wissenschaftlich nachzuweisen, was man ohnedies schon seit Jahrhunderten weiß, nämlich wie die verschiedenen Naturheilmittel wirken.

Es ergibt sich also die paradoxe Situation, daß die chemisch-pharmazeutische Industrie, auf deren Konto Contergan und Menocil gehen, durch die darauf zurückzuführende Verschärfung der Gesetzgebung ihre Marktanteile noch weiter vergrößern würde, während die Naturheilmittel durch die für diese Industrie völlig berechtigten neuen Prüfungsbestimmungen weitgehend eingeschränkt würden. Und das, obwohl sich – nach den beiden bereits erwähnten Umfragen – 54 Prozent der Bevölkerung der Bundesrepublik für die Aussage entschieden haben: „Wenn viele Ärzte und Millionen von Patienten auf Grund ihrer Erfahrung meinen, daß die Naturheilmittel nützen, dann müssen sie auch verkauft werden können.“ Und das auch, obwohl sich immerhin der Vizepräsident des Bundesgesundheitsamtes, Professor Dr. Erwin Jahn, gegen eine Diskriminierung der Na-

turheilmittel ausgesprochen und die Bundesärztekammer die dringende Bitte an das Gesundheitsministerium gerichtet hatte, die phytotherapeutischen Heilverfahren usw. nicht zu beeinträchtigen.

Hier ist die von den Ärzten beschworene „Freiheit für Arzt und Patient“ mindestens ebenso in Gefahr wie durch verschiedene Pläne zur künftigen Umstrukturierung des Gesundheitswesens. Denn hier geht es um die ärztliche Verordnungsfreiheit und um die Möglichkeit für den Patienten, nach seiner Fassung gesund zu werden.

Rolf Speidel

Zahlen aus der Volkswirtschaft

zusammengestellt von Diederich Römheld

Zeitpunkt oder Zeitraum	Bargeld- umlauf*	Preisindices ³			Handels- bilanz +Export- überschuß	Arbeitsmarkt	
		Grund- stoffe	Einzelhan- delspreise	Lebens- haltung ⁴		offene Stellen	Arbeits- lose
ME/JE Mio.DM	MD/JD ⁵ 1958-100	MM/JI 1958-100 ⁵	MM/JD 1962-100	MS/JS Mio.DM	ME/JD Tsd.	ME/JD Tsd.	
1967	31 574	104,0	120	114,4	+16 860	301,9	465,9
1968	32 499	100,7	107,1	116,1	+18 358	498,2	312,7
1969	34 617	101,9	108,7	119,3	+15 559	754,7	175,5
1970	36 480	104,3	112,5	123,7	+15 684	792,0	140,7
1971	39 494	105,2	118,0	130,5	f	641,2	196,5
4/71	37 255	105,8	117,5	129,3	+ 1 067	704,7	160,4
5/71	38 065	105,1	117,8	129,9	+ 1 228	721,6	142,9
6/71	37 819	105,6	118,2	130,6	+ 937	728,3	135,2
7/71	39 332	105,7	118,5	131,2	+ 1 396	710,4	142,0
8/71	38 681	105,7	118,2	131,1	+ 1 335	693,1	145,8
9/71	38 585	105,4	118,8	131,7	+ 1 924	645,4	146,7
10/71	38 650	105,2	119,1	132,0	+ 1 529	570,1	170,1
11/71	39 790	105,2	119,7	132,5	+ 934	492,5	208,0
12/71	39 494	105,6	120,1	133,1	f	438,0	269,8
1/72	38 500	105,8	121,1	134,3	f	460,7	375,6
2/72	38 421	106,5	121,7	135,0	f	501,6	369,0
3/72	40 247	107,1	122,3	135,6	f	536,3	268,3
4/72	40 540	107,3	122,5	135,9	f	554,9v	231,2v

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

f) Zahlen liegen noch nicht vor v) vorläufige Zahlen

Anmerkungen:

- 1) Die hier wiedergegebenen Zahlenfolgen sind noch nicht saisonbereinigt.
- 2) Bilanzzahlen der Deutschen Bundesbank, also ohne vom Bund aus ausgegebene Scheidemünzen und mit Kassenbeständen der Kreditinstitute sowie mit den im Ausland befindlichen deutschen Noten.
Der Bargeldumlauf M ist neben seiner Umschlaghäufigkeit U und dem Warenangebot Q ein wesentlicher Bestimmungsfaktor für das Preisniveau $P: M \times U = Q \times P$ (FISHERsche Tauschgleichung).
- 3) Diese Indexzahlen geben nicht notwendig die Entwicklung des Preisniveaus P wieder, da sie jeweils nur einen kleinen Ausschnitt aus dem gesamten Warenangebot berücksichtigen.
- 4) 4-Personen-Arbeitnehmer-Haushalt mit mittlerem Einkommen des allein verdienenden aushaltsvorstandes.
- 5) Ab Mai 1968 ist 1962 das Bezugsjahr.
- 6) Ab 1969 ist 1962 das Bezugsjahr.

Quellen:

Ausweise, Monatsberichte und Geschäftsberichte der Deutschen Bundesbank, Frankfurt/Main; »Statistischer Wochendienst« des Statistischen Bundesamtes, Wiesbaden

ANKÜNDUNG

Die Studiengemeinschaft für kulturelle und soziale Lebensordnung auf der Grundlage von biologisch-dynamischem Landbau

veranstaltet ein Lehrlingsseminar vom 2. bis 9. Januar 1973

Ort: Hof Ruhsam, 8381 Mamming/Bubach (Strecke München-Landshut-Dingolfing (B 11))

Programm und Anmeldung (baldmöglichst) an:

Ilmarin Vogel, D-8381 Hof Ruhsam, Gemeinde Mamming

Mitarbeiter dieses Heftes:

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

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

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

Georg Strickrodt, Prof. Dr. jur., Finanzminister a. D., Ordinarius für Finanz- und Steuerrecht an der Technischen Hochschule in Darmstadt

Hartmut Werner, cand. phil., Berlin 45, Herwarthstraße 6

Diederich Römheld, Diplomvolkswirt, ZdF Mainz

Vorankündigung für Heft 99/100

Erwin Stein, Freie Universität und Verfassung

Hans-Ullrich Gallwas, Paul Ludwig Weinacht, Universität und Gesellschaft

Georg Strickrodt, Die Stiftung als Erscheinungsbild der Rechtsordnung

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 (0 71 64) 25 72

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

Bank: Volksbank Meisenheim Konto-Nr. 5611

Postscheck: Seminar für freiheitliche Ordnung, Eckwälden/Bad Boll
2614 04 Postscheckamt Frankfurt am Main
Schweiz: 30-307 31 Postscheckamt Bern
Österreich: H. Vogel-Klingert, Eckwälden/Bad Boll
93 968 Postsparkassenamt Wien

Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers.

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

Herstellung: Hugo Schuhmann, Buch- und Offsetdruckerei, 7332 Eisingen (Fils)

