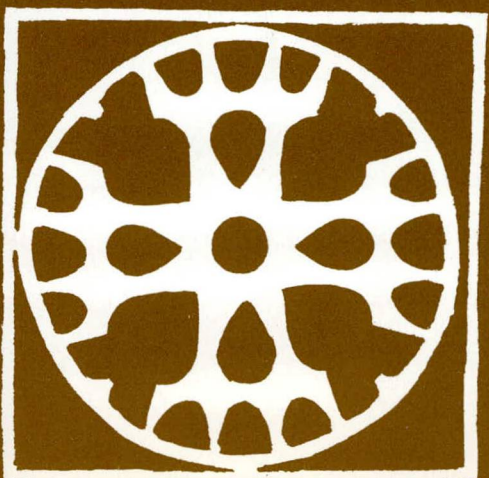
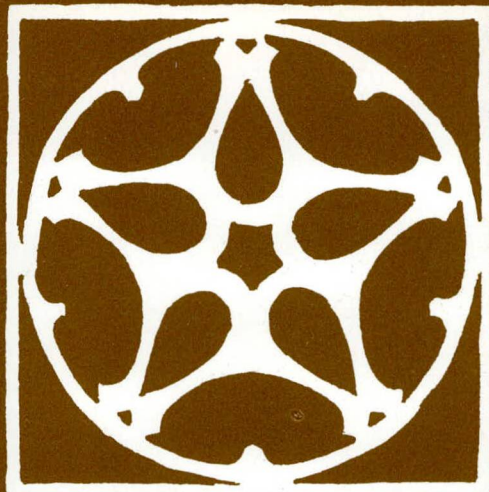


N 20587 F

Fragen der Freiheit



Gibt es einen dritten Weg? II

Gefährdete Demokratie

Lernzielplanung
und totalitäre
Gesellschaftspolitik

Weihnachten 1973 Heft 106

Die Gleichheit zu lieben oder wenigstens diesen Eindruck zu erwecken ist die erste und in gewisser Weise einzig notwendige Voraussetzung für die Zentralisation der öffentlichen Gewalt in einer demokratischen Gesellschaft. So vereinfacht sich die bisher so komplizierte Lehre vom Despotismus: sie reduziert sich sozusagen auf ein einiges Prinzip.

Alexis de Tocqueville – *Über die Demokratie in Amerika*

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 106

Weihnachten 1973

Begründet von Lothar Vogel
weitergeführt von Diether Vogel †
Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung
durch Lothar Vogel und Heinz-Hartmut Vogel
Postverlagsort: 54 Koblenz

Inhaltsübersicht

<i>Willi Geiger</i>	
Gefährdete Demokratie	
Bemerkungen zu neuen Entwicklungen	3
<i>Johannes Flüge</i>	
Lernzielplanung und totalitäre Gesellschaftspolitik	17
<i>Heinz Peter Neumann</i>	
Demokratie und Freiheit	
Demokratisierung – eine Universalforderung unserer Zeit?	42
<i>Hermann Hummel-Liljegen</i>	
Rechts- und Strukturfragen für eine freie Stiftungsuniversität	53
<i>Zeitkommentare</i>	
Vor einem Schulkampf in Nordrhein-Westfalen?	69
<i>Ankündigung</i>	
Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung in Herrsching am Ammersee vom 20.–29. Juli 1974	70
Werner Schmid 75 Jahre alt	72

Gefährdete Demokratie*

Bemerkungen zu neuen Entwicklungen

Willi Geiger

I.

Die Worte „Demokratie“, „demokratisches Verhalten“, „Demokratisierung aller Lebensbereiche“ sind in den letzten Jahren zu Reizworten und Kampfpaparen geworden. Dabei leben wir seit 25 Jahren in einer Demokratie und in einer demokratischen Gesellschaft, wie wir sie besser verfaßt und ausgeprägter erlebt vorher in unserer Geschichte nicht gekannt haben, – in einer Demokratie übrigens, die auch einen Vergleich mit allen anderen Demokratien der Gegenwart nicht zu scheuen braucht. Diese auffällige Virulenz des Gedankens der Demokratie gerade heute und erst heute läßt sich nicht allein damit erklären, daß unsere Demokratie in der konkreten Wirklichkeit, in der wir leben, Mängel hat. Es gibt überhaupt kein Prinzip, das irgendwo und irgendwann der Sozialordnung eines Volkes zugrunde liegt, also konkret verwirklicht werden muß, das in dieser konkreten Wirklichkeit nicht unvollkommen und mit Fehlern behaftet und deshalb einerseits einer Kritik und andererseits einer Verbesserung bedürftig und zugänglich wäre.

Hinter der von mir an die Spitze gestellten Beobachtung dieser erst jetzt ausgebrochenen auffälligen Virulenz der Demokratie-„Diskussion“ steckt mehr. Der Versuch nämlich, zu einem grundsätzlich neuen Demokratieverständnis zu kommen. Deutlich wird das an einem Extremfall, den ich nicht überbewerten will und nur illustrandi causa anführe: Kürzlich hat man das sogenannte Hochschulurteil des Bundesverfassungsgerichtes bekämpft, indem man unsere demokratische Verfassung gegen das Bundesverfassungsgericht in Schutz genommen hat. Also ein Fall der Verteidigung unserer Verfassung gegen ein angeblich verfassungswidriges Urteil des Bundesverfassungsgerichtes! Zugrunde lag diesem Angriff eben dieses neue Demokratieverständnis.

II.

Ich will hier nicht weitläufig über das *richtige*, nämlich über das unserer Verfassung zugrunde liegende Demokratieverständnis reden. Nur so viel: Die moderne Demokratie sieht den Ursprung aller staatlichen Macht im Willen des Volkes. Das ist im großen geschichtlichen Zusammenhang, den wir in einer Zeit weit verbreiteter Geschichtslosigkeit allzu leicht vergessen, die Abkehr von der Vor-

*Vortrag gehalten auf der 29. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom 21. bis 30. Juli 1973 in Herrsching/A.

stellung, der Ursprung der staatlichen Macht liege beim Monarchen und die Abkehr von der Vorstellung, die Macht im Staate nehme ihren Ausgang von einer wie immer bestimmten Elite oder ich könnte jetzt ganz modern auch sagen, von einer Klasse.

Im demokratischen Staat geht alle Gewalt vom Volk aus. Und Volk, das ist die Gesamtheit aller Wahlbürger, – das Volk, in dem jedermann mit Wohnsitz im Wahlgebiet, nach einem radikal-egalitären Wahlrecht, das das Wahlalter bis auf die unterste Grenze des eben noch sachlich Vertretbaren herabgesetzt hat, mit einer für alle gleichgewichteten Stimme teilnimmt an den allgemeinen Wahlen und Abstimmungen. Die Demokratie des Grundgesetzes ist also das Herrschaftssystem, das die politische Macht im Staat in eine entscheidende Abhängigkeit vom Willen des Wählervolkes bringt. Das heißt, Herrschaftsmacht in diesem Staat – und kein Staat auf dieser Welt kann ohne diese Herrschaftsmacht existieren – wird durch die Wählerentscheidung begründet. Diese Macht zur Herrschaft ist infolge der periodisch wiederkehrenden Wahlen zeitlich begrenzt. Der demokratisch legitimierte Inhaber von Staatsgewalt trägt Verantwortung dem Wählervolk gegenüber und unterliegt der Kontrolle durch das Wählervolk.

Wenn ich nun statt „Volk“ – um seine soziologische Differenziertheit deutlich zu machen – von der „Gesellschaft“ spreche, von der „pluralistischen Gesellschaft“, die in so gut wie allen sozialen, wirtschaftlichen, politischen, geistigen und kulturellen Fragen in sich uneins ist und in die verschiedensten Gruppierungen zerfällt, so benötigt dieses politische System, das unsere „Demokratie“ ist, um zu funktionieren, einer besonderen Verfahrensweise, damit sie in den verschiedenen anstehenden, laufenden politischen Fragen zur Einigung oder zur Entscheidung kommen kann. Dieser spezifische Prozeß der Entscheidung verlangt in einer Demokratie öffentliche Diskussion, Toleranz, Fairneß, Kompromiß und am Ende die Mehrheitsentscheidung. Demokratie bringt also den formierten Staat mit seiner Herrschaftsmacht in engste Verbindung mit der Gesellschaft.

Nun; dieser so grundgelegte Typ der Demokratie ist noch immer durchaus verschiedener Ausgestaltungen zugänglich. Unser Grundgesetz hat sich näherhin für die dem modernen Flächen- und Industriestaat angemessene repräsentative Demokratie, also gegen die unmittelbare Demokratie entschieden; für die Demokratie, in der das Zentrum der politischen Willensbildung im Staat die Volksvertretung ist, also gegen eine Demokratie, in der die politische Willensbildung und Entscheidung im Staat für bestimmte Fragen vom Parlament weg in andere Gruppen verlagert wird; entschieden für die parteienstaatliche Demokratie, in der unbeschadet des vielfältigen politischen Einflusses aller möglichen Gruppenverbände und nichtstaatlicher Institutionen die politischen Parteien

die verfassungsrechtlichen Institutionen sind, mittels derer die Gesellschaft in den Staat integriert wird, mittels derer (freilich nicht mechanisch) die politischen Anstöße, die politischen Kräfte, politischen Strömungen und Anschauungen aus der Gesellschaft ins Zentrum der Staatswillensbildung und in die von ihm abhängigen staatlichen Organe und Ämter gelangen, also gegen eine Demokratie ständestaatlichen, gruppenstaatlichen oder verbändestaatlichen Charakters; entschieden für eine Demokratie schließlich, innerhalb derer es einen freien Kommunikationsfluß der politischen Meinungen vom Staat in die Gesellschaft und umgekehrt von der Gesellschaft in den Staat gibt, also gegen eine gelenkte Demokratie von der einen oder anderen Seite.

Und wenn bisher immer nur von Demokratie die Rede war, so ist jetzt hinzu-zufügen, daß diese Demokratie nach dem Grundgesetz eine bundesstaatliche Demokratie, eine gewaltenteilte Demokratie, eine rechtsstaatliche Demokratie, eine freiheitliche Demokratie, eine sozialstaatliche Demokratie ist. Diese adjektivischen Attribute enthalten Verfassungsprinzipien unseres Grundgesetzes von derselben fundamentalen Bedeutung, Kraft und Tragweite, wie das Verfassungsprinzip der Demokratie. Bundesstaatlichkeit, Gewaltenteilung, Rechtsstaatlichkeit, Freiheitlichkeit und Sozialstaatlichkeit stehen auf gleicher Rangstufe wie Demokratie. Alle diese fundamentalen Prinzipien konkurrieren miteinander. Und soweit sie bei der Lösung irgendeiner Frage, irgendeines Verfassungsproblems nicht gleichlaufend für eine bestimmte Lösung sprechen, sondern miteinander in Widerstreit geraten, darf das niemals dazu führen, daß ein Prinzip einseitig auf Kosten der widerstreitenden Prinzipien geopfert wird.

Dieser Widerstreit – man spricht gern von einem Spannungsverhältnis, in das die genannten Verfassungsprinzipien zueinander geraten können – ist niemals ein absoluter, so daß entweder das eine oder das andere Prinzip ganz vernachlässigt oder aufgegeben werden müßte. Das sind immer nur relative Antinomien; das bedeutet, daß sie bei der Lösung eines konkreten Falles ausgeglichen werden können und ausgeglichen werden müssen. Sie sind wechselseitig begrenzt durch die Rücksichtnahme auf die übrigen zu beachtenden Verfassungsprinzipien.

So ist auch, was uns hier interessiert, die Demokratie des Grundgesetzes begrenzt durch das bundesstaatliche, durch das rechtsstaatliche, durch das sozialstaatliche Prinzip und durch das Prinzip der Gewaltenteilung und durch das Prinzip der Freiheit. Ein erster, weitreichender Fehler schon im Ansatz für das Verständnis des Verfassungsprinzips der Demokratie ist es, das Demokratieprinzip in unserer Verfassung zu verabsolutieren, also es durchsetzen zu wollen ohne Rücksicht auf die anderen Verfassungsprinzipien. Genau das führt, wenn

man es zu Ende denkt, zu einer totalitären Herrschaftsordnung ohne Recht, ohne Freiheit, ohne soziale Gerechtigkeit.

Lassen Sie alle im demokratischen Prinzip enthaltenen, eben dargelegten Implikationen, die natürlich eine hemmende Wirkung auf die demokratische Entscheidung in der funktionierenden Demokratie haben werden, beiseite; denn sicher ist darauf niemals Verlaß. Dann kann es nicht sein, daß alles, was die Mehrheit entscheidet und verbindlich macht in diesem Staat – Mehrheitsentscheidung ist das formale Prinzip, aus dem die Demokratie lebt –, ich sage, daß die Mehrheitsentscheidung schon deshalb, weil die Mehrheit so entschieden hat, Recht ist, die Freiheit garantiert oder das sozial Gerechte verwirklicht. Bestenfalls hat die Mehrheit entschieden, was sie für Recht hält, was sie für Freiheit hält, was sie für sozial gerecht hält. Recht, Freiheit und soziale Gerechtigkeit ist aber ein Postulat, das für alle in gleicher Weise gilt, besonders auch für die Minderheiten im Staat. In der Demokratie von heute, in der es im Grunde nur Minderheiten gibt, – in der Demokratie von heute ist nichts wichtiger als der wirksame Schutz von Minderheiten. Er wird mit garantiert durch die Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, der Freiheit, der sozialen Gerechtigkeit, der Gewaltenteilung, die heute auch und besonders eine Funktion des Bundesstaates ist.

III.

Soviel zum Verständnis „Demokratie“ nach dem Grundgesetz. Wo liegen nun heute schwache Stellen unserer Demokratie, der Demokratie des Grundgesetzes, die ich eben zu beschreiben versucht habe? Ich will drei Felder nennen, die in diesem Sinne problematisch geworden sind.

1. Die gegenwärtigen Verhältnisse zwingen dazu, daß der Staat den bisher üblichen Prozeß der Staatswillensbildung, der in einem Gesetz gipfelt, das eine bestimmte Materie regelt, erweitert: Was bisher im Vorfeld des Gesetzgebungsverfahrens stattfand oder überhaupt nicht stattgefunden hat, ist heute ein entscheidender – *der* entscheidende – Teil des Verfahrens dieser Staatswillensbildung geworden: *die Planung*. Wichtige Dinge lassen sich heute nicht mehr gesetzlich regeln ohne umfassende Planung. Und ist erst einmal der Plan nach den erforderlichen Vorüberlegungen, Analysen, Untersuchungen auf seine Auswirkungen in finanzieller, wirtschaftlicher und kultureller Hinsicht mit seinen zahlreichen zeitlichen, finanziellen, wirtschaftlichen Daten festgelegt, dann bleibt regelmäßig nicht einmal mehr die Alternative „ja“ oder „nein“, sondern nur noch das globale „ja“ in der Form des Gesetzes, das inhaltlich dem Plan entspricht und die Vorschriften enthält, die zu seiner Verwirklichung nötig sind. Der dem Gesetz vorauslaufende Plan determiniert den Inhalt des Gesetzes. Das Planungsstadium ist also die Spanne Zeit, in der praktisch allein noch sinn-

voll Einfluß genommen werden kann auf das, was das Gesetz bestimmt. Der materielle Gesetzgeber ist das Planungsgremium: Das Parlament ist praktisch zur Rolle des Vollzugsorgans der Planungsbehörde geworden und nur noch formell Gesetzgeber. *In der Demokratie muß aber die materielle Entscheidung im Parlament fallen.* Das heißt, das Parlament darf nicht in eine solche Abhängigkeit von der Planungsbehörde geraten. Es darf nicht in den politischen Zwang geraten, nur noch „Ja“ sagen zu können und die Konsequenzen dieses Ja in ein Gesetz umgießen zu müssen. Planungen, deren Verwirklichung ein Gesetz nötig macht, müssen also in der Demokratie künftig unter Mitwirkung des Parlaments entstehen, wenn Demokratie sein soll. Da ein Parlament als Planungsgremium selbst, also als Ort, wo der Plan entsteht (das brauche ich im einzelnen nicht erst zu beweisen) völlig ungeeignet ist, ist für Planungen dieser Art allgemein zu verlangen, daß das Parlament in der Weise von Anfang an beteiligt wird, daß Abgeordnete der verschiedenen Fraktionen in die Planungsbehörde berufen werden, und auf diese Weise sichergestellt wird, daß das Parlament das Werden des Planes laufend kontrollieren, d.h. auch zum Gegenstand von Aussprachen im Parlament machen kann. Diesem Erfordernis der Verwirklichung des demokratischen Prinzips ist zur Zeit nur unzureichend Rechnung getragen. Hier herrscht gegenwärtig statt des Parlaments eine heimliche Planungstechnokratie in Gestalt von Experten und privilegierten, fachlich geschulten Interessenten, die z.T. auch in der Ministerialbürokratie zuhause sind. Ein Beispiel dafür bilden die Pläne sehr verschiedener Dimension, die in den Gesetzen, die das öffentliche Schulwesen einschließlich des Hochschulwesens betreffen, Gestalt gewinnen. Ein Plan, wenn er erst einmal samt Begründung auf dem Tisch liegt, beeindruckt wegen seiner inneren Geschlossenheit immer. Und das ist das Gefährliche an ihm. Die Situation ist nach der Vorlage des Plans nicht mehr so offen wie vorher. Die Auseinandersetzung entzündet sich jetzt an dem Plan, und damit wird die Diskussion notwendigerweise verengt. Für die Erstellung eines Alternativplanes fehlt es in diesem Augenblick regelmäßig schon an der Zeit, ganz abgesehen davon, daß es in der Regel nur um die Fragwürdigkeit wesentlicher Teile des Planes geht, weil über das mit dem Plan erfolgte Endziel häufig überhaupt keine Meinungsverschiedenheit besteht. In solcher Situation wird dann aber jeder Angriff und jede Kritik am Plan als hinderlich, als destruktiv empfunden und deshalb von vornherein mit einem negativen Akzent versehen. Und das macht es so leicht, am Ende den Plan durchzusetzen.

Und hat man diesen Zusammenhang erst einmal erkannt, dann setzt mit Notwendigkeit innerhalb der Gesellschaft folgender völlig neuer Prozeß ein: Die Gruppen, die diese Zusammenhänge erkannt haben und entsprechend aktiv sind, bedienen sich nun bewußt und gezieltermaßen des Vorteils, den ein Plan für die leichtere Durchsetzung eines politischen Ziels bedeutet. Was im parlamentarischen Bereich nicht ohne weiteres realistisch ist, hat mit Hilfe eines

in sich geschlossenen, mit Begründung oder unter Umständen auch mit einem vorformulierten Gesetzesentwurf versehenen Planes durchaus Aussicht, Realität zu werden.

Ich meine nun, wenn man diese Zusammenhänge nicht erkennt und jeder-mann sichtbar macht, besteht die Gefahr, daß die Demokratie des Grundgesetzes durch eine Methode, die sich zwar demokratisch nennt, aber alles andere als demokratisch ist, verändert wird. Es handelt sich hier nicht mehr nur um den — demokratisch legitimen — langen Marsch durch die Institutionen, sondern um den *ganz bewußten Einsatz des Plans als Kampfmittel zur Durchsetzung des Willens einer Minderheit*, die damit eine parlamentarische Mehrheitsentscheidung zu erzwingen hofft. Auf der Strecke bliebe, wenn das Erfolg hätte, vor allem die Freiheit.

2. Das Parlament kann in unserer Demokratie seinen Ort als frei entscheidendes Zentrum der politischen Willensbildung im Staat nur behaupten, wenn es auch folgenden Zusammenhang, der in der Vergangenheit keine Rolle gespielt hat, der also neu und bedingt ist durch die veränderten Verhältnisse — nämlich Ausweitung der Staatsaufgaben einerseits, empfindlicheres Gefühl der Bürgerschaft für Gerechtigkeit und ausgeprägter Hang der Gesellschaft zur Gleichheit im Sinne der Egalität und schließlich veränderte methodische Strategien bei der Durchsetzung politischer Ziele — ich sage, wenn es (das Parlament) dieses alles stets im Auge behält: Jedes Gesetz von einiger Bedeutung hat heute über sich selbst hinaus eine Wirkung. Seine Wirkung erschöpft sich also nicht in seiner Existenz und in seinem Vollzug. Das Gesetz ist zugleich Auslöser einer weiteren Entwicklung mit Eigengesetzlichkeit. Ich meine damit nicht den an sich naheliegenden Fall, daß man einen kompletten Plan schrittweise durch eine Mehrzahl zeitlich aufeinanderfolgender Gesetze verwirklicht. Das kann von Anfang an so erklärtermaßen beabsichtigt gewesen sein, wenn es vernünftig ist; das kann auch unausgesprochen verfolgte politische Taktik sein, weil das Ganze sogleich ins Werk zu setzen, im Augenblick noch Widerspruch und Kritik in der Öffentlichkeit auslösen würde. In beiden Varianten hat das Vorgehen im Parlament nichts Bedenkliches an sich. Was ich meine, ist vielmehr der andere Fall — daß ein schon existierender Plan (er muß gar nicht im Schoß des Parlaments existieren, er kann anderswo entwickelt worden sein) zurückgehalten wird und ein Gesetz eingebracht wird, das für sich allein betrachtet durchaus vertretbar erscheint, aber einmal in Kraft getreten, entsprechend dem nicht offen-gelegten Plan weitere Regelungen in gleicher Richtung nach sich zieht nach dem trivialen Satz: „Wer A sagt, muß auch B, C und D sagen“, mit der Folge, daß am Ende die so nach und nach getroffenen Regelungen zusammengekommen eine durchaus unvertretbare, allerdings dem geheimen Plan entsprechende Lösung des Fragenkomplexes darstellt.

Aber man kann dieses Modell auch abwandeln und die Annahme eines zwar existierenden, aber geheimgehaltenen Planes völlig eliminieren. Auch in diesem Fall muß heute das Parlament bei jedem Gesetz von einiger grundsätzlicher Bedeutung vorausdenken, ob und welche weiteren gesetzlichen Regelungen damit mehr oder weniger unausweichlich vorprogrammiert sind, und bei seinem ersten Schritt schon diese Konsequenzen in seine Meinungsbildung einbeziehen. Wo das nicht geschieht, bringt sich das Parlament selbst für die Zukunft um ein nicht unbedeutendes Stück freier gesetzgeberischer Entscheidung. Und *freie gesetzgeberische Entscheidung ist für eine funktionierende Demokratie lebenswichtig.*

Ein Musterbeispiel für das Gesagte ist die Entwicklung des sogenannten Mitbestimmungsrechtes, das von einem außerordentlich engen Tatbestand, der damals am Anfang ja gleichsam die Ausnahme von der Regel war, – von der sogenannten qualifizierten Mitbestimmung in der Montan-Industrie – ausgegangen ist und mittlerweile sich über den Bereich der Unternehmensverfassung hinaus in alle möglichen anderen Bereiche ausgebreitet hat und immer undifferenzierter und globaler einfach als demokratisch gefordert wird. Und ich glaube mich nicht zu täuschen, daß wir gerade dabei sind, eine ähnliche Kettenreaktion im Bereich des Rechts des Grundeigentums auszulösen, an deren Ende dem Grundeigentümer nur noch wenig mehr als ein *medium jus* bleibt.

3. Das führt mich zu einer dritten allgemeinen Tendenz, die auf Dauer der Demokratie des Grundgesetzes gefährlich werden kann. In der rechtsstaatlichen Demokratie ist die Grundlage der Bindung der Bürger, d.h. der Beschränkung ihrer Freiheiten, das Gesetz. Je mehr gesetzlich reglementiert wird, umso weniger Freiheit bleibt für den Bürger. Wenn sich nun der Gesetzgeber aller Materien, aller Lebensverhältnisse anzunehmen beginnt und durch Gesetz sie regeln kann, wenn es also prinzipiell keine Grenzen für den Gesetzgeber, was er zum Gegenstand seiner Gesetzgebung machen will, gibt, dann ist potentiell eine Entartung der Demokratie nicht mehr auszuschließen. Dann hängt die Erhaltung unserer freiheitlichen Demokratie nur noch von der Vernunft des Parlaments ab, nämlich von der Selbstbeschränkung seiner Gesetzgebungsmacht. Und das wäre nicht ohne Bedenken. Man muß also im Ansatz schon mit allem Nachdruck auf die verfassungsrechtliche Grenze, die dem Gesetzgeber gezogen ist, zu sprechen kommen und darauf bestehen, daß sie beachtet wird, eine Grenze, die in der Konstituierung unserer *freiheitlichen* Demokratie enthalten ist. In diesem Staat darf es nämlich vom Verfassungsrecht her nicht mehr an Gesetzen geben, als nötig ist. Ob unter diesem Gesichtspunkt die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes zu Artikel 72 Abs. 2 GG auf die Dauer aufrecht erhalten bleiben kann, ist mir zweifelhaft. Das Gericht hat nämlich bisher die genannte Vorschrift im Sinne der Freiheit des Gesetzgebers ausgelegt bis zur äußersten Grenze der Willkür; nur sie, diese Willkürgrenze, soll justitiabel sein.

Und das ist, wie ich meine, zu wenig, um die freiheitliche Demokratie wirksam zu schützen. Natürlich bilden eine Stufe höher die im Grundgesetz enthaltenen Grundrechte ebenfalls eine Grenze für die gesetzgeberische Freiheit, aber diese Grenzen betreffen den *Inhalt* des Gesetzes, *nicht* eine Begrenzung für die möglichen *Gegenstände* der Gesetzgebung. Und deswegen reicht diese Schranke der Grundrechtsgarantien nicht weit genug; zudem sind die meisten dieser Grundrechte durch allgemeine Gesetze weiter einschränkbar, und diese Verschiebung der Freiheitsgrenze durch Gesetz geschieht unauffällig, ganz allmählich, sozusagen in kleinen Schritten, von denen jeder für sich allein genommen noch akzeptabel erscheint. Dagegen hilft dann auch nur unzureichend die etwa vom Bundesverfassungsgericht unter *Bezugnahme auf den Grundsatz der Verhältnismäßigkeit* entwickelte sogenannte Stufentheorie. Innerhalb unseres Gedankenganges wird einfach zu wenig realisiert, daß man Freiheit nicht „unschädlich“ machen darf; ich meine damit, Freiheit bedeutet immer auch Anerkennung des Risikos und der Unbequemlichkeit der Freiheit, ja sogar in bestimmten Grenzen ein Ja zu möglichem Mißbrauch der Freiheit.

Wie prekär diese Frage werden kann, beweist beispielsweise die Diskussion um eine weitere gesetzliche Reglementierung des Pressewesens. Stichwort: Gesetz gegen Pressekonzentration oder Gesetz zur inneren Ordnung der Presse. Mit der Freiheit der Presse sind Gesetze solcher Art, wie ich meine, unvereinbar. Hier wird der Wert der Freiheit spürbar dadurch, daß sie gefährlich werden kann.

Aber abgesehen davon bedarf auch die Anlage der Gesetze, die in immer größerer Zahl immer neue Gebiete zum Gegenstand ihrer Regelungen machen, in diesem Zusammenhang einer kritischen Betrachtung. Unverkennbar ist in ihnen der Trend in Richtung auf egalitäre Gleichheit. Das läuft unter dem *zugkräftigen Gedanken der gleichen Partizipation* aller Interessenten an allfälligen Entscheidungen jeder Art. Dabei bleibt aber unausgesprochen der damit notwendigerweise verbundene Effekt allgemeiner Nivellierung von sachlich bedeutsamen verschiedenwertigen Qualifikationen und Unterschieden. Ich denke beispielsweise an das zu Unrecht kritisierte Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Hochschulrecht, insbesondere zu dem darin enthaltenen Problem der Mitbestimmung.

Und ebenso unverkennbar ist der gegenwärtige Hang des Gesetzgebers zur Perfektion. Seine Regelungen sehen sich an wie ein enger Handschuh, der dem Sachverhalt verfahrensmäßig und materiell übergezogen wird. Von Freiheit im Rahmen des Gesetzes bleibt wenig übrig. *Aber man kann Freiheit nicht erhalten, indem man gefährliche Freiheit gesetzlich unterbindet. Das endet in einem Staat der Unfreiheit.*

IV.

Und nun drei Beispiele eines Versuchs, ganz gezielt zu einer Veränderung des grundgesetzlichen Demokratieverständnisses zu kommen.

1. Da ist die Forderung nach Durchsetzung des sogenannten *imperativen Mandats* gegenüber Abgeordneten und Amtsträgern. Das ist nicht bloß eine modische Variante demokratischen Verständnisses. Wer das meint, täuscht sich. Das kann der Anfang einer Entwicklung sein, an deren Ende wir unsere Demokratie von heute nicht mehr wiedererkennen. Um das Problem seinem Gewicht nach abzuschätzen, muß man zunächst einmal sehen, daß es zwar seinen Ausgang nimmt von der Veränderung des Status des Abgeordneten, daß aber längst schon die Mitglieder von dem Parlament nachgeordneten Vertretungskörperschaften also die Gemeinderäte vor allem, mitbetroffen werden, daß alle Wahlbeamten, Bürgermeister, Landräte, einbezogen werden. Tendenziell geht dieser Gedanke einer sogenannten Demokratisierung darauf hinaus, jeden Inhaber staatlicher Macht in Abhängigkeit von (ich sage das jetzt einmal mit diesen Worten) der demokratischen Basis zu bringen; konkret nach deren Willen soll das Amt geführt werden. Dieser Wille soll durchgesetzt werden durch Wahl des Amtsinhabers auf Zeit, und das heißt, mit der dahinterstehenden Drohung der Abwahl; das soll ergänzt werden durch die Möglichkeit der Abberufung, wenn es die Basis es wegen der Differenzen zwischen ihr und dem Amtsinhaber für nötig hält. Zu Ende gedacht, wird durch diese neue Forderung die bisherige Ordnung staatlicher Organisation auf den Kopf gestellt.

Wenn ich von „unten“, von „Basis“ rede, in dieser Undeutlichkeit, so muß nun hervorgehoben werden, daß in Wirklichkeit bei diesen Bestrebungen gar nicht mehr das Volk, von dem in der Demokratie alle Macht ausgeht, die Entscheidung trifft; der vom Volk gewählte Abgeordnete gerät in Wirklichkeit in Abhängigkeit von einem kleinen Bruchteil seiner Wähler, von den Mitgliedern seiner Partei. Und nicht einmal dies ist richtig: er gerät in Abhängigkeit von den aktiven, nämlich in den Beschlußgremien der Parteiorganisationen anwesenden und abstimmenden Mitgliedern der Partei. Sie bestimmen, was der einmal vom Volk gewählte Vertreter zu tun hat, wie auf sein politisches Verhalten reagiert wird durch Abberufung, durch Abwahl, durch bindende Beschlüsse, die er auszuführen hat. Es ist also in diesem Bereich nicht bloß eine Auseinandersetzung zwischen sogenannter repräsentativer Demokratie, für die sich das Grundgesetz entschieden hat, und sogenannter direkter Demokratie – sondern etwas ganz anderes. *Es ist die Auseinandersetzung zwischen repräsentativer Demokratie und Herrschaftsanspruch einer Minderheit.*

Was ich hier als Modell gezeichnet habe, wird auch, wenn es so angestrebt wird, sich in der Wirklichkeit so nicht ganz realisieren lassen. Denn es handelt sich nicht

um das In-Gang-setzen eines technischen Mechanismus, sondern um eine Interaktion von Menschen, in der die Statur und die Standfestigkeit des Amtsträgers die Kritik der Beteiligten und ihre Abschätzung, was tolerabel und was nötig ist an Reaktion und an Aktion, eine entscheidende Rolle spielen. Aber demokratisch würde man diese Verhältnisse nicht mehr nennen können, wenn man mit Demokratie den Sinn verbindet, den das Wort im Grundgesetz besitzt.

2. Etwas ähnliches gilt für die Entwicklung, die wir heute unter dem Stichwort „Demokratisierung von Universitäten und Schulen“ beobachten können. Auch das hat im Grunde mit Demokratie nichts zu tun. Hier wird nur ein eingängiges, von allen als positiv akzeptiertes Schlüsselwort propagandistisch als Kampfmittel für die Verwirklichung eines Zieles verwandt, dem man durchaus skeptisch gegenüberstehen darf. Die Hochschulen sind Einrichtungen, von deren Qualität und Leistungsfähigkeit – das ist keine Übertreibung – auf die Dauer die Existenz und der Fortschritt eines modernen Industriestaates, wie es die Bundesrepublik Deutschland ist, abhängt. Das gilt für sie als Ort der Forschung ebenso wie als Ort der Ausbildung für die Anwärter auf alle leitenden Positionen in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft. Sie sind nicht zweckfreie Einrichtungen gleichsam außerhalb der Gesellschaft, sondern eminent gesellschaftsbezogen. Dem muß ein modernes Hochschulrecht Rechnung tragen; und der Gesetzgeber bemüht sich darum; das ist nicht unser Problem. Unser Problem ist, wer bemächtigt sich dieser Hochschulen – und darf sich ihrer überhaupt jemand bemächtigen?

Nur einige Gedanken dazu: Zunächst einmal – eine Hochschule verschlingt außerordentlich große öffentliche Mittel, die nur aus den öffentlichen Haushalten von Bund und Ländern fließen können. Daraus folgt, daß es für die sogenannte wirtschaftliche Autonomie der Hochschulen Grenzen geben muß, nämlich eine wirksame staatliche Kontrolle über die wirtschaftliche, sparsame, sachgerechte Verwendung der der Hochschule zur Verfügung gestellten Mittel und über die pflegliche Behandlung der damit angeschafften kostspieligen sächlichen Einrichtungen einschließlich der knappen Studienplätze. In den Hochschulen treffen, entsprechend ihrem Zweck und ihrer Organisation, die (ich nenne es so) Interessen der Lehrenden, des technischen Personals und der Studierenden zusammen. Sie bedürfen, wenn eine sachgerechte Ordnung etabliert werden soll, soweit sie divergieren, eines Ausgleiches. Wenn sich Interessen stoßen, kann keine Gruppe einseitig die Durchsetzung ihrer Interessen verlangen. Diese Feststellung ist nicht etwas Undemokratisches, weil keine Gruppe repräsentativ für eine demokratische Basis ist. Die Vorstellung, die Studenten, weil sie die mehreren sind, hätten hier so etwas wie Demokratie zu verwalten, ist einfach absurd. Hier wird Demokratie mißbraucht als Mäntelchen für die Verfolgung von Gruppeninteressen, als Drapierung für eine Intoleranz gegenüber anderen, mindestens

ebenso berechtigten Gruppeninteressen. Dabei bleibt noch unberücksichtigt, daß es sich wiederum um eine Minderheit der Studenten handelt, die in dieser Weise unter der Flagge „Demokratisierung“ der Hochschule kämpft. Die bisher an diesen Versuchen uninteressierte Mehrheit der Studenten täte gut daran, sich dieser undemokratischen Haltung einer Minderheit ihrer Kollegen bewußt zu werden und mit einem ersten Akt der Distanzierung endlich zu beginnen, sich an einer sachgerechten Lösung der teilweise bestehenden Interessengegensätze zu beteiligen. Kein vernünftiger Mensch, auch kein Ordinarius, hat etwas dagegen, daß Studenten mitwirken bei der Beratung, wie künftig der Studiengang in irgendeiner Disziplin aussehen soll, daß sie im Einvernehmen mit dem verantwortlichen akademischen Lehrer Einfluß nehmen auf den Inhalt und Ablauf einer Lehrveranstaltung, daß sie ihre Meinung äußern zur Errichtung neuer Lehrstühle, zusätzlicher Assistentenstellen und zur Besetzung dieser Stellen. Assistenten, wie immer sie künftig heißen mögen, sollen wirksam in Beratungs- und Beschlußgremien ihre Interessen vertreten können. Professoren sind keine Herrgötter, die nicht verpflichtet wären, von dem nun einmal bestehenden Wissenschaftspluralismus auszugehen und zu respektieren, daß es auch andere wissenschaftliche Überzeugungen als die eigene gibt – oder die nicht verpflichtet wären, auf die Interessen der anderen, in der Hochschule engagierten Gruppen einzugehen und ihnen im Rahmen des sachlich Vertretbaren Rechnung zu tragen. Nur eine Grenze muß beachtet werden: *Es kann in diesem Interessenausgleich keine Beschränkung der Freiheit der Forschung des Hochschullehrers und keine Verkürzung seiner Verantwortung geben, die er für die von ihm übernommenen Lehrveranstaltungen trägt.* Es darf in diesem Bereich keinen Terror – weder physischen noch moralischen Zwang – geben, auch keinen Terror, der sich pseudo-demokratisch gebärdet.

Noch einmal: Hier geht es überhaupt nicht um Durchsetzung von Demokratie. In dieser Auseinandersetzung geht es, wenn schon der Demokratiegedanke nutzbar gemacht werden soll, um demokratische Gesinnung der Beteiligten oder nicht-demokratische Gesinnung der Beteiligten, geht es (ich wiederhole es) um Toleranz, um Fairneß, um Kompromißbereitschaft.

Und ähnliches gilt für den Bereich der Schule. Schule als Stätte der Indoktrinierung der Schüler ist etwas zutiefst Undemokratisches. Das Gegenteil davon verlangt unsere rechtsstaatliche, freiheitliche Demokratie: Erziehung in der Schule zu kritischer Offenheit gegenüber Ideologien, politischen, kulturellen, geistigen Strömungen der Zeit. Dagegen verstößt eine Schule, die einseitig eine bestimmte Ideologiekritik betreibt, einseitig Erziehung zur Agitation betreibt, einseitig emzazipatorisches Verhalten gegen systemstabilisierendes Verhalten ausspielt, usw. Ich habe, während ich das sage, natürlich im Kopf die

methodische Einseitigkeit der hessischen Rahmenrichtlinien für die Hauptschulen in Gesellschaftslehre und Deutschunterricht.

3. Noch ein weiterer Gesichtspunkt, der unsere Aufmerksamkeit verdient: Demokratie sage etwas Wesentliches über die Verfaßtheit unserer Staatlichkeit. Diesen Grundsatz in derselben Weise für das Leben unserer freien Gesellschaft verbindlich machen, ist nicht nur gefährlich, sondern falsch und unvereinbar mit unserer grundgesetzlichen Ordnung. *Würde man Demokratavorstellungen, wie sie im Raum des Staatlichen Geltung haben, unverändert in die freie Gesellschaft übertragen, dann begänne eine schwerwiegende zusätzliche Verrechtlichung des Raums, den eine freiheitliche Verfassung um der Freiheit willen der grundsätzlich freien Disposition der Menschen und Gruppen innerhalb der Gesellschaft überlassen hat.* „Mehr Demokratie“ damit begründen die einen Umverteilung des Grundbesitzes und Reduzierung des Eigentumstitels auf ein Nutzungsrecht an Grund und Boden; damit begründen andere die Vergesellschaftung von Banken und Unternehmen; damit begründen Dritte Teilhabe an den Massenkommunikationsmitteln Presse, Rundfunk und Fernsehen; damit können wiederum andere begründen Ansprüche auf Information über Interna einzelner und gesellschaftlicher Gruppen, die für die Beurteilung der Entwicklung der gesellschaftlichen Zustände interessant sind; damit wird die Beteiligung an Chancen irgendwelcher Art gefordert, usw., usw. Man kann natürlich und man muß sogar über alle diese Forderungen reden. Man kann sie vielfältig politisch begründen, beispielsweise mit dem Gesichtspunkt größerer sozialer Gerechtigkeit, größerer Transparenz bisher unbekannter Zusammenhänge, mehr Chancengleichheit, mehr Humanität, mehr Freiheit, mehr Raum für Aktivitäten, die im öffentlichen Interesse einer freien Gesellschaft liegen. Nur kann man dies alles nicht damit begründen, daß das Demokratieprinzip dies fordere. Oder anders ausgedrückt: Die Auffassung, solange jene Forderungen nicht erfüllt würden, handele es sich um verfassungswidrige Zustände, ist einfach falsch. Innerhalb unserer freien Gesellschaft kann sich keine Gruppe mit noch so gewichtigen Interessen gleichsetzen mit der Rolle des Volkes innerhalb des demokratisch verfaßten Staates; weder die Konsumenten, noch die Bauern am Markt, noch die Arbeitnehmer im Betrieb, noch die Journalisten in der Presse, noch die Kranken gegenüber den Krankenhäusern und Ärzten, noch die Fußgänger gegenüber dem motorisierten Verkehr, noch die Demonstranten gegenüber der Mehrheit, die sie ablehnt, können unter Berufung auf Demokratie und Demokratisierung so etwas wie eine Abhängigkeit von ihrem Willen postulieren, so etwas wie Begründung einer Verantwortung, die „die anderen“ der Gruppe gegenüber hätten, eine Verbindlichkeit ihrer „Mehrheitsentscheidung“ für die Veränderung von Zuständen in der freien Gesellschaft postulieren. In der freien Gesellschaft gibt es nur eine *freie* Einigung oder den Konflikt, aber keine verbindliche Mehrheitsentscheidung, es sei denn zwischen denjenigen, die sich

vorher darauf freiwillig geeinigt haben. *Innerhalb der freien Gesellschaft ist der Einzelne Herr seiner Entschlüsse und die Gruppe König in den höchst verschiedenen Verhältnissen, die sie beherrscht und nach eigener EntschlieÙung zu gestalten in der Lage ist,* — natürlich im Rahmen der allgemeinen, für jedermann geltenden Gesetze; das versteht sich von selbst. Wogegen ich mich mit Nachdruck wende, ist der Versuch, das Demokratieprinzip aus dem angestammten Platz, wo es hingehört, aus der staatlichen Verfassung heraus unbesehen und unverändert zu übertragen in den Bereich der freien Gesellschaft.

V.

Zuletzt noch ein Wort zum *Demokratiedefizit* in unserem Staat. Was ich konstatiert habe, zuerst an den drei schwachen Stellen unserer demokratischen Ordnung, an denen allmählich Veränderungen einsickern können, die die nach dem Grundgesetz gewollte demokratische Ordnung gefährden, und dann an den drei ganz gezielten Versuchen, die demokratische Ordnung des Grundgesetzes zu verändern und zu einem sogenannten neuen Demokratieverständnis zu kommen, — dies alles wäre nicht so alarmierend, wenn es nicht dieses von mir so genannte Demokratiedefizit gäbe. Ich meine damit einen politischen Zustand, eine Bewußtseinslage innerhalb unserer Gesellschaft, auf deren Boden erst jene von mir monierten gefährlichen Entwicklungstendenzen Chancen haben, verwirklicht werden zu können. Das Demokratiedefizit besteht bei uns darin, daß die große Mehrheit der Bevölkerung Politik als etwas betrachtet, das andere berufsmäßig betreiben. Diese vielen erkennen überhaupt nicht, daß in der Politik „tua res agitur“, daß sie die Politik als ihre eigene Sache begreifen müssen. Sie sind zufrieden, solange sie die Auswirkungen der Politik nicht unmittelbar am eigenen Leibe zu spüren bekommen. Sie kritisieren, maulen und schimpfen, und bedenken nicht, daß sie gerade dadurch sich von einer Sache, die in der Demokratie ihre eigene Angelegenheit sein müÙte, langsam abwenden, davon distanzieren. Statt des Gefühls des Beteiligtseins an der Politik in der Demokratie wird die Vorstellung kultiviert, ihr ausgeliefert zu sein. Man hat nur noch Forderungen an den Staat und seine Politik, höchst egoistische Forderungen nach mehr Geld, mehr wirtschaftlichen Vorteilen, nach mehr Sicherheit, mehr In-Ruhe-gelassen-zu-werden, mehr individueller Ungebundenheit. Der Wert der Demokratie, der Wert der Freiheit, der Wert des Rechtsstaates wird weder geschätzt noch gewürdigt. Natürlich werden alle auf Frage verbal diese Werte bejahen; aber es fehlt die nur noch den Älteren zugänglich gewesene und lange zurückliegende Erfahrung, wie ein Leben ohne Demokratie, Rechtsstaat und Freiheit aussieht, — eine Erfahrung, die offenbar nötig ist, um zu ermes sen, wieviel einzusetzen sich lohnt, um diese Werte nicht zu verlieren. Und das ist genau das Demokratiedefizit: Keine Einsicht in *die Notwendigkeit, sich für diese Demokratie einzusetzen, für sie zu kämpfen, Arbeit, Zeit, auch Ärger auf*

sich zu nehmen, um sie zu realisieren, sich mit ihr täglich neu zu identifizieren, unbeschadet aller Mängel, die ihr anhaften und die gänzlich zu beseitigen, niemals gelingen kann.

Um dasselbe noch einmal mit anderen Worten zu sagen: Nicht die Resignation und Ausflucht, „diese Demokratie ist gekennzeichnet durch Skandale und Korruption, sie ist im Grunde schlecht, also statt ihrer etwas anderes, eine bessere Demokratie neuer Art“ ist die richtige Haltung des Demokraten. Ein Volk von Demokraten ohne Demokratiedefizit muß einsteigen, sich engagieren für diese gegenwärtige, glanzlose, zum Teil mangelhafte Demokratie, sich für sie und gegen jeden Versuch, sie durch ein anderes, angeblich besseres System zu ersetzen, entscheiden. Das müßte sich dann zeigen, beispielsweise daran, daß die Mitgliederzahlen der demokratischen Parteien sich vervielfachen, daß die Bürger sich an den politischen Diskussionen und Entscheidungen innerhalb der politischen Parteien aktiv beteiligen, daß demokratische Initiativen, z.B. im kommunalen Raum, zahlreicher werden, daß der Kontakt zwischen den Abgeordneten des Wahlkreises und den Wählern enger und unmittelbarer wird, daß die öffentliche Meinung nicht nur passiv konsumiert, sondern aktiv beeinflußt wird, daß nicht nur die Randgruppen und kleinen Minderheiten, sondern auch die von zahlenmäßig erheblich größeren Gruppen vertretenen gegenteiligen Meinungen und Auffassungen laut vertreten werden, usw. usw.

Dies alles sage ich, obwohl ich wenig Hoffnung habe, daß sich in unserem Staat diese Verhältnisse in den nächsten Jahren sichtbar ändern werden. Ich sage es, weil jedenfalls davon, davon ganz allein, es abhängen wird, ob wir uns in unserem Lande auch auf die Dauer unsere Demokratie – unsere freiheitliche, rechtsstaatliche Demokratie – erhalten werden.

Lernzielplanung und totalitäre Gesellschaftspolitik

Johannes Flügge

Das Thema stellt eine hypothetische Verbindung zwischen Lernzielplanung und totalitären Tendenzen in der Gesellschaftspolitik her.

Ich werde zunächst versuchen zu zeigen, welche Bedeutung der umgangssprachliche Begriff „Lernen“ erfährt, wenn er im Kontext heutiger Lernplanung gebraucht wird. Im letzten Jahrzehnt geriet dieser Begriff in den Einflußbereich einiger Theorien, die mehr oder weniger bewußt oder auch unbewußt mitgemeint sind, wenn in wissenschaftsorientiertem Sprachgebrauch von Lernen die Rede ist. Es könnte so scheinen, als werde der Begriff des Lernens durch die Einwirkung dieser Theorien bereichert. In Wahrheit wird er dabei reduziert.

In der heutigen Erziehungswissenschaft ist viel die Rede von den reduzierten Sprachmöglichkeiten einer sogenannten, in Deutschland schwer zu identifizierenden Unterschicht. Jeder Student, der Lehrer werden will, lernt die Theorie Basil Bernsteins von dem restricted code der Unterschicht und den aus ihr folgenden Denkhemmungen kennen und weiß, daß umfangreiche Forschungen dazu im Gang sind. Weniger geläufig, aber viel ernster ist das Problem, das sich aus dem restricted code einer wissenschaftsorientierten Intelligenzschicht ergibt. Leider hat der Essay von Adorno zur „Theorie der Halbbildung“ meines Wissens keine Forschungen angeregt.

Einige Beobachtungen über Restriktionen oder Reduktionen des Lernbegriffs unter den Kennworten Operationalisierung, Verhaltensänderung, Sozialisation bilden den ersten Teil der folgenden Ausführungen. In einem zweiten Teil ist von Versuchen zur wissenschaftlichen Ermittlung allgemeinverbindlicher Lernziele zu berichten. In einem dritten Teil wird dann zu fragen sein, wieweit die sichtbar gemachten Tendenzen in der Lernwissenschaft mit totalitären Tendenzen in Bildungs- und Gesellschaftspolitik konvergieren.

Was die Restriktionen des Lernbegriffs betrifft, so empfiehlt es sich, den Blick zunächst nicht auf das Lernen in allgemeinbildenden Schulen zu richten, sondern auf lernende Menschen in denkbar verschiedenen Situationen.

Ein Kind lernt Schlittschuhlaufen, ohne Anleitung und Hilfe, zwei Stunden lang, unverdrossen trotz manchen Mißgeschicks. Es treibt sich nicht ziellos munter umher, sondern es hat, wie jeder Zuschauer sehen kann, ein Lernziel: es übt einen bestimmten Bewegungsablauf trotz zahlreicher Mißerfolge, bis er gelingt.

Wenn man auf sogenannte wissenschaftliche Termini Wert legt, kann man sagen: „Das Kind hat ein operationales Lernziel im sensomotorischen Bereich. Es sucht zunächst ein Teillernziel zu erreichen, um dann über weitere Teillernziele zu seinem Endziel zu gelangen. Es organisiert also den Lernvorgang.“ Warum gibt sich das Kind diesem zielstrebigem, keineswegs mühelosen Tun hin, wodurch ist es motiviert? Da sind zunächst Anregungen aus der Umwelt: das Kind will das, was andere Kinder so imponierend können, selbst auch können. Ohne weitere Vermittlung hat das Kind das Gesehene sich anzueignen gewünscht, und es hat die Lust dazu, es zu lernen. Psychologisch wäre da noch viel zu beschreiben und zu erschließen. Aber der Tatbestand wird sich dabei nicht auflösen: das Kind, vielmehr dieses Kind hat ein Lernziel, das es sich selbst, also spontan, gewählt hat; es lernt, weil es trotz mancher Unannehmlichkeit dazu Lust hat, also spontan; und eine zusätzliche Motivation außer der, daß eine in der menschlichen Umgebung wahrgenommene Fähigkeit den Wunsch erweckt hat, sie sich anzueignen, braucht nicht vermutet zu werden, obschon es solche zusätzlichen Motivationen geben kann.

Also dieses Kind hat sich spontan ein Lernziel gewählt und nähert sich ihm aus eigenem Antrieb. Eigentlich braucht man in diesem Fall von Motivation gar nicht zu reden. Dieser Mensch hat dieses von ihm gewählte Ziel seiner lernenden Aktivität: damit ist die Motivation schon ausgesprochen. Ähnliches gilt für Teilnehmer an einem Spanischkurs, an einem Nähmaschinenkurs oder an einem Kurs über Theorie des Geldes in der Volkshochschule. Die Frage nach der Motivation wird hier allerdings sehr unterschiedliche Antworten bringen, z.B.: „Ich verbringe meinen Urlaub oft in Spanien, und ich hätte Freude daran, mich in der Landessprache zu verständigen“. „Wenn ich in absehbarer Zeit Rentnerin bin, will ich die Möglichkeit zu einem bescheidenen Verdienst haben“. „Vorgänge wie Geldwertschwund, Inflation, Aufwertung sind mir schon lange rätselhaft. Es interessiert mich, sie endlich verstehen zu lernen“. Bei anderen Teilnehmern derselben Kurse könnten ganz andere Antworten auf die Frage nach der Motivation gegeben werden. Als Kursleiter wird man solchen Auskünften wichtige Hinweise entnehmen können für die Gestaltung des Kurses; man wird aber, durchaus zutreffend, voraussetzen, daß die Kursteilnehmer das jeweilige Kursthema, also spanische Konversation, Maschinennähen, Geldtheorie, aus eigenem Antrieb als Lernziel gewählt haben. Es sei erlaubt, deshalb auch hier von spontanem Lernen auf spontan erwählte Lernziele hin zu reden. Wahl der Lernziele ist hier Sache oder Problem der Lernenden, nicht der Lehrveranstalter. Das vom lernenden Subjekt konzipierte Lernziel ist der Grund seiner Lernaktivität. So beim spontanen Lernen.

Ganz anders ist es, wenn Lehrgänge oder Lernwege oder Kurse mit verbindlichen Lernzielen für Gruppen individuell unbekannter Lernender geplant wer-

den. Dann ist nicht nur zu überlegen, wie die Lernwege gangbar gemacht werden können, sondern auch, welche Lernziele vorzusehen sind. Vor dieser Aufgabe stehen Schulen.

Manche Schulen sind auf keine bestimmten Lernziele ausgerichtet, sondern organisieren Lehrveranstaltungen für wechselnde Personengruppen, bei denen gemeinsame Lernziele vermutet werden und die hierfür öffentlich eingeladen werden. So ist das etwa bei unseren Akademien in freier Trägerschaft wie den Evangelischen Akademien. Sie verbinden sich also mit den Zielen spontanen Lernens und suchen ihnen zu dienen. So auch Heimvolkshochschulen, sofern sie in einleitenden Gesprächen zunächst die Interessen ihrer Besucher erkunden und dann entsprechende Arbeitsgruppen einrichten.

Andere Schulen bieten nur eine begrenzte Auswahl von Kursen mit stets gleicher Zielrichtung an, z.B. Fremdsprachenschulen, Musikschulen, Sportschulen. Sie rechnen damit, daß nur solche Teilnehmer sich zu den Kursen einfinden, die aus individuellem Entschluß sich das Lernziel Spanische Handelskorrespondenz, Flötenspiel oder Karate gesetzt haben. Mit dem Problem der Lernzielbestimmung sind also nur die Lernenden, nicht aber die Lehrveranstalter belastet. Das heißt zugleich, daß die Lernenden selbst die Verantwortung dafür tragen, ob das Erreichen ihres Lernzieles einen Sinn in den Lebenszusammenhängen hat, denen sie angehören. Das ist nicht die Sorge der betreffenden Schule.

Dagegen sind zahlreiche Ausbildungsstätten und Lehrgänge ausschließlich zu dem Zweck eingerichtet, die Teilnehmer zu bestimmten Tätigkeiten innerhalb eines zwischenmenschlichen Sinnzusammenhanges oder Wirkungszusammenhanges zu befähigen. Von da her werden die Lernziele ausgewählt und definiert. Individuelle Motivationen werden angesprochen, aber es sind Motivationen zur Teilnahme an den Lehrgängen überhaupt und zur Unterordnung unter Lernziele, die von der Sache her gefordert sind, z.B. Lernziele, die der Nachwuchs im Fernmeldewesen der Post um seiner Berufsqualifikation willen erreicht haben muß.

Nicht übersehen darf man die Vielzahl und Vielfalt von zielgerichteten Lernbemühungen Einzelner oder kleiner Gruppen, die keinen Zusammenhang mit irgendeiner Lehrinstitution haben. Z.B. übernimmt jemand in irgendeinem Ausland eine Arbeit, um während der Zeit im Umgang mit vielen Menschen eine Sprache gründlich zu lernen. Oder ein anderer lernt einsam Differentialrechnung oder Geschichte des Gewerkschaftswesens oder lernt einen für ihn eindrucksstarken Text auswendig.

Man darf aber die ganze Mannigfaltigkeit von Sinn- und Sozialbezügen der spontanen Lernziele nicht vergessen, wenn von der Problematik der Lernziele öffentlicher Schulen, insbesondere der allgemeinen Pflichtschulen und der standardisierten weiterführenden Schulen die Rede ist. In diese Institutionen ziehen nach Jahrgängen gruppierte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene

verschiedenster Art ein in der berechtigten Erwartung, daß für sie Lernwege vorbereitet sind auf gewisse im voraus ausgewählte Lernziele hin, die bei aller Möglichkeit der Révision doch immer für größere Gruppen gemeinsam verbindlich sein sollen. Man sieht ein, daß, wenn wir ein Schulsystem haben, wie es aus unserer Geschichte hervorgewachsen ist, das **spontane** Lernen hier von einem umfänglich **veranstalteten** Lernen abgelöst oder im besten Fall umgriffen werden muß.

Für dieses zur Unterscheidung von dem spontanen Lernen hier als „veranstaltet“ bezeichnete Lernen ist charakteristisch, daß dem Lernenden durch den Schulveranstalter Lernziele von Anfang an vorgegeben und vorgeschrieben sind. Dem Schulveranstalter aber obliegt es, Lernziele zu definieren, zu denen die in die Schule geholten Lernenden geführt werden sollen. Das kann bei öffentlichen allgemeinbildenden Schulen kaum anders sein, und umso weniger, soweit es sich um Pflichtschulen handelt.

Bei der hier unumgänglichen Festsetzung von Lernzielen über die Köpfe der Schüler hinweg, die ja zunächst noch gar nicht anwesend sind, aber demnächst kraft ihrer Zugehörigkeit zu einem Jahrgang die Schule besuchen werden, dürfte doch nie vergessen werden, daß spontanes Lernen den allgemeinen und **anthropologisch** zu begreifenden Hintergrund bildet, von dem sich das schulische Lernen mit seinen vorgegebenen Lernzielen als nur **geschichtlich** zu begreifendes Phänomen abhebt.

Daß der Mensch als ein auf Lernen angelegtes, ja geradezu als das auf Lernen angelegte Lebewesen zu interpretieren ist, beruht auf seinem Mangel an angeborenen Merkmalsschemata und Verhaltensmustern. Daher braucht der Drang, zu wissen, zu erkennen und handlungsfähig zu werden, nicht in ihn hineingelegt zu werden. Er ist mit der Weise, als Mensch zur Welt zu kommen, ihm mitgegeben. Der Mensch ist – in sogenannter wissenschaftlicher Ausdrucksweise – von Anfang an intrinsisch motiviert zum Lernen. Wie lange diese Motivation anhält oder wie schnell sie zum Erliegen kommt, das hängt weithin von der sozialen Umgebung ab, z.B. von der Schule.

Daß viele Menschen mehr oder weniger lang die Schulen besuchen müssen und weiterhin „geschult“ werden, das beruht dagegen auf höchst speziellen geschichtlichen Voraussetzungen. Hier wird die Lernfähigkeit der Menschen in Regie genommen und zu Zielen hingeleitet, die sie sich schwerlich spontan selbst gesetzt hätten, ja zu denen sie sich oft nur widerstrebend hinbewegen. Deshalb ist hier das Problem der sogenannten extrinsischen Motivation akut. Die Situation, in der sich die schulpflichtigen Kinder und mit ihnen Lehrer und Eltern befinden, kommt in einem dem restricted code der Unterschicht

sich anpassenden Vers von Wilhelm Busch trefflich zum Ausdruck: „Also lautet ein Beschluß, daß der Mensch was lernen muß.“

In Preußen wurde dieser Beschluß 1764 im Namen des absolut regierenden Königs verkündet. Auch die Lernziele wurden von oben, wenn auch nicht so zentralistisch und spezifiziert, wie man es sich leicht in einem absolut regierten Staat vorstellt, angeordnet. Da gab es nichts zu raisonnieren.

Dennoch wurde in dem darauf folgenden Jahrhundert und bis heute eifrig raisonniert. Daher gibt es eine Geschichte der sich wandelnden und permanent revidierten schulischen Lernziele. Dabei tritt, soweit ich sehe, immer wieder eine Polarität der Argumentationen in Erscheinung. Die einen argumentieren zugunsten der befürworteten Lernziele von den öffentlichen Aufgaben oder Interessen her, die anderen von den spontanen Bedürfnissen der Jugend her. Beides muß sich nicht widersprechen, aber die Spannung ist immer gegeben.

Seit dem Beginn dieses Jahrhunderts war es das Bestreben vieler Pädagogen, die Arbeit von Schülern und Lehrern zu emanzipieren vom Zwang obrigkeitlich dekretierter Lernziele zugunsten von spontan im Lernen sichtbar werdenden Zielen. Nach meiner Hypothese sind wir heute im Bereich der Bildungsplanung wieder näher bei der obrigkeitlichen Art der Lernzielplanung als bei dem erwähnten emanzipatorischen Verständnis des Lernens. Den Namen „Emanzipation“ im Munde zu führen, schützt nicht vor obrigkeitlichem Planen und Verwalten.

Seit etwa fünf Jahren sind in der Erziehungswissenschaft und in der breiteren Publizistik die schulischen Lernziele zu einem bevorzugten Problem geworden, das eine umfangreiche und durch Einbezug der US-amerikanischen Forschung unübersehbare Literatur erzeugt hat. Auch werden vielerlei kostspielige Forschungen zu diesem Problemkomplex mit öffentlichen und halböffentlichen Geldern finanziert. Ob der Ertrag dem Aufwand entsprechen wird, soll die Zukunft zeigen, wenn nicht überhaupt der Ertrag, wie bei einigen Projekten zu vermuten ist, ausbleiben wird. Vor etwa einem Jahr gab Hans Bokelmann (Münster) in einem Vortrag einen Überblick über den Stand der deutschen Erziehungswissenschaft und fand, daß es Erziehungswissenschaft kaum noch gebe. Sie habe sich zur Lernwissenschaft umgewandelt. Ich spitze diese These folgendermaßen zu: Die Lernwissenschaft hat das spontane Lernen fast aus den Augen verloren. Ihr bevorzugter Gegenstand ist das veranstaltete Lernen, und zwar das, von der Kooperationsebene von Schülern, Eltern und Lehrern her gesehen, von „oben“ veranstaltete Lernen. Sie ist gerichtet auf das Ziel, dem künftig zu veranstaltenden Lernen, der Lernplanung, das theoretische Instrumentarium zu liefern.

Wir sind also gegenwärtig Zeugen einer expandierenden Lernwissenschaft, die die Bedingungen, Ziele und Wege schulisch stimulierten und gelenkten Lernens erforscht und verfügbar machen will. Unversehens bringt sich der dabei maßgebende Begriff des Lernens als der universelle Lernbegriff zur Geltung, nicht in ausdrücklicher Argumentation, aber doch durch suggestive Wirkung. Die Lernforschung fächert sich so mannigfach auf, daß der Außenstehende nicht kontrolliert, was in ihr berücksichtigt ist, was nicht.

Wenn man erst einmal in diesen Trend hineingezogen ist, das Lernen vorwiegend als Veranstaltung für Lernende zu untersuchen, zu interpretieren und verfügbar zu machen unter Verdrängung des spontanen Lernens aus dem Bewußtsein, dann kann man das schließlich wissenschaftlich legitimieren mittels eines Begriffs aus der Soziologie. Bezeichnet man nämlich das an gesellschaftlichen Interessen und Rollenerwartungen normierte Veranstalten von Lernvorgängen mit Recht als Sozialisation, dann hat man einen Begriff gewonnen, der anscheinend auch alle jene Lernprozesse abdeckt, die wir als spontan ansehen. In der Tat vollziehen sich ja auch diese Lernprozesse in Korrespondenz mit der sozialen Umwelt. Es war Emile Durkheim, der seit 1922 Erziehung, also *éducation*, als „socialisation méthodique“ interpretierte. Die gegenwärtig weit verbreitete Gewohnheit, von frühkindlicher Sozialisation, von familialer Sozialisation, von der Schule als Sozialisationsagentur usw. zu reden, geht über die von Durkheim gemeinte methodische, also gewollte und gesteuerte Sozialisation hinaus und umfaßt nun auch die ungewollten und ungezielten Wirkungen, denen man in der sozialen Umwelt ausgesetzt ist. Die Person-Genese erscheint dann als Vorgang der Sozialisation und die Person als Produkt gesellschaftlicher Prozesse und Umwelten. D. Barley in „Grundzüge und Probleme der Soziologie“ (Neuwied 1962) formuliert: „Den Prozeß, durch den der neugeborene Organismus zur Persönlichkeit wird, nennen wir die Sozialisierung.“ (S. 62)

Wie bedeutend Begriffe oder auch nur Begriffe meinende Wörter sind, ist an diesem doch wohl verhängnisvollen Beispiel zu erkennen. Verleugnet werden im Begriff der Sozialisation, sofern er die Totalität der Erziehung umfassen soll, die Wechselwirkung z.B. von Kind und Eltern, auch die sogenannten Trotzperioden, deren es übrigens nicht zwei oder drei gibt, sondern die das ganze Leben kontrapunktisch durchtönen, endlich alles erziehende Handeln, das die Individualität zu stärken sucht, z.B. auch dadurch, daß es sich zurückhält und Spiel- und Handlungsräume freigibt. In Wahrheit und angesichts der menschlichen Wirklichkeit bedarf der Begriff der Sozialisation der polaren Ergänzung durch den Begriff der Personalisation (so z.B. bei Peter Wurzbacher). Hält man daran fest, daß der Begriff der Sozialisation die Totalität der Erziehung umfaßt, dann verhindert er weithin das Wahrnehmen und Durchdenken der zwischenmenschlichen Wirklichkeit.

Die beiden bisher zur Sprache gekommenen Trends, nämlich: Erziehung nahezu gleichzusetzen mit Sozialisation, und Lernwissenschaft nahezu gleichzusetzen mit Wissenschaft von Lernveranstaltung, gehören nicht notwendig zueinander, aber ihre Konvergenz ist unverkennbar. Ich berichtete über sie als wahrnehmbare Trends und nicht als wissenschaftliche Positionen.

Nun ist aber zu berichten über wissenschaftliche Positionen und Forschungsprojekte, die das Lernen und speziell die Lernziele betreffen. Wenn Lernziele nicht als gegeben angesehen werden, sondern als unausweichliches praktisches und theoretisches Problem, dann hat in der dem Lernen gewidmeten Wissenschaft das Problem der Lernziele eine zentrale Bedeutung. Es wird unter verschiedenen Aspekten durch verschiedene Forschungsteams bearbeitet. Unter diesen Forschungsteams gibt es trotz relativ isolierten Arbeitens genug Gemeinsames oder Sich-Ergänzendes, so daß sich einige durchgehende Tendenzen beobachten lassen.

In dem am 13. Februar 1970 als „Empfehlung der Bildungskommission“ des „Deutschen Bildungsrates“ verabschiedeten „Strukturplan für das Bildungswesen“ heißt es auf S. 78: „Im Mittelpunkt der Schule wie aller anderen Bildungseinrichtungen stehen durch Lehr- und Erziehungsaufgaben gelenkte Lernprozesse“. Der zentralen Bedeutung der „gelenkten Lernprozesse“ entsprechen die zahlreichen im Register aufgeführten Stellen zu den Stichworten „Lernen“ und „Curriculum“. Schlägt man zum Vergleich das Register der fast dreimal so umfangreichen „Gesamtausgabe“ der „Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“, erschienen 1966, auf, so findet man nur einen Verweis auf „Lernmittelfreiheit“ und zwei Verweise auf „Lernprogramme“. Das ist alles zum Stichwort „Lernen“ und seinen Zusammensetzungen. Das Stichwort „Curriculum“ war 1966 noch nicht wieder kreierte und kommt also nicht vor. Dagegen spielt das Stichwort „Bildung“ mit seinen Zusammensetzungen in dem Register eine beherrschende Rolle.

In dieser Verdrängung des Begriffs „Bildung“ durch den Begriff „Lernen“ spiegelt sich ein Stück Geistesgeschichte – nicht in dem Sinne, daß jetzt mehr gelernt wird als bis zur Mitte der sechziger Jahre, sondern in dem Sinne, daß allen Bildungseinrichtungen (so heißen sie noch) die zentrale Aufgabe zugeordnet wird, kontrollierbar gelenkte Lernprozesse zu veranstalten. Gelernt zwar wurde in Schulen schon immer. In den zwanziger Jahren blickten viele indigniert auf „die alte Lernschule“ zurück. In der neuerlichen Betonung der Aufgabe, gelenkte Lernprozesse zu veranstalten, hat aber nun der Begriff des Lernens eine moderne Präzision erfahren, so daß er sich von dem herkömmlichen und im allge-

meinen Sprachgebrauch verschwimmenden Begriff des Lernens charakteristisch unterscheidet und eine Grundlage für die Neustrukturierung des Bildungswesens darstellen kann und für die Gründung einer neuen Lernschule.

Im Strukturplan heißt es: „Lernprozesse können scheitern, ...weil die Lernprozesse nicht klar festlegten, über welche Lernleistungen der Lernende am Ende einer Lerneinheit verfügen sollte“. (78) „Mitentscheidend für den Erfolg der Lernprozesse ist eine klare Vorstellung von den Lernzielen und der Art der Kontrolle, die darüber Auskunft gibt, in welchem Umfang und in welcher Qualität die Lernziele erreicht worden sind“. (78)

Sehen wir zu, was für den neu präzisierten Begriff des Lernens charakteristisch ist.

Erstens ist es die Strenge der Bezogenheit aller Phasen eines Lernprozesses auf ein eindeutig definiertes Lernziel. Der Lernprozeß muß in diesem Sinne rationell organisiert sein. Seine Phasen oder Teilstrecken sind in ihrem Wert daran zu messen, wieweit sie unentbehrlich sind, das eindeutige Lernziel zu erreichen. Der Lernprozeß darf nicht auf „Abwege“ geraten, auch nicht anderswo ankommen, als durch das Lernziel vorgeschrieben ist.

Soll das Lernziel wirklich richtungweisend für die Organisation des Lernprozesses sein, so muß es, zweitens, nicht nur eindeutig, sondern auch von der Art sein, daß genau kontrolliert werden kann, ob es erreicht ist. Das mit dem Lernziel übereinstimmende Lernergebnis muß also, drittens, zur Kontrolle von außen beobachtbar sein. Das bedeutet, daß es die Form einer „Operation“: einer Handlung oder einer Verhaltensweise, haben, daß es ein „operationalisiertes“ Lernziel sein muß.

Den größten Beitrag zur Verbreitung dieser Postulate: Lernziele müßten exakt definiert und operationalisiert sein und das Erreichen der Lernziele müßte exakt kontrollierbar sein, hat die kleine Schrift von Robert.F. Mager „Lernziele und programmierter Unterricht“ (1965) geleistet. Ihren Erfolg verdankt diese Schrift ihrem geringen Umfang, ihrer gedanklichen Schlichtheit und ihrer Methode. Sie hat die Form eines Lehrprogramms und gehorcht so selbst den verkündeten Postulaten. Als Lehrprogramm nimmt sie den Leser in Führung und mutet ihm nur ein geringes Maß an kritischem Nachdenken zu.

Solange man nicht auf die Inhalte schaut, kann man nicht wissen, ob die Vorschrift, nur genau operational beschriebene und definierte Lernziele gelten zu lassen, nicht zur Verwerfung von sehr wichtigen Lernzielen führt, nur weil nicht kontrollierbar ist, ob sie erreicht sind. Ganz gewiß fordert die Lebenswirklichkeit in vielen Bereichen nichtoperationalisierbare Lernziele. Demokratisch-

politische Bildung z.B. hat sinngemäß als Ziel Urteils- und Handlungsfähigkeit in künftigen, nur z.T. voraussehbaren Situationen. Die Kontrolle, ob eine erlernte Operation am Ende eines Lernprozesses „gekonnt“ wird, gibt überhaupt keine Gewähr für künftiges demokratisch-politisches Handeln. Ja, die Anwendung einer erlernten Operation kann dieses sogar durch einen Schematisierungseffekt verhindern. Gewiß gibt es autoritäre politische Systeme, die für ihre politische Bildungsarbeit die Magerschen Vorschriften gut brauchen können.

Ganz anders ist es in den Tätigkeitsbereichen, in denen Mager die Anregung zu seiner Art der Rationalisierung des Lernens empfangen hat. Er war der Aufforderung gefolgt, die Ursachen unbefriedigender Lernergebnisse zweier Kurse zu ermitteln. Es handelte sich um einen „Kurs über Bedienung und Reparatur großer, komplizierter elektronischer Anlagen“ und um einen „32-wöchigen militärischen Ausbildungskurs“. Mager fand die Ursache unbefriedigender Lernergebnisse in dem Fehlen exakt beschriebener operationalisierter Lernziele. Wenn wir die Eigenart der beiden genannten Kurse bedenken, so müssen wir Magers Verbesserungsvorschlag recht geben. Es handelte sich nämlich in beiden Fällen um Kurse, die die zuverlässige Kooperation eines großen, in gleicher Weise geschulten Personals wie etwa der Fluglotsen in einem vorgegebenen mechanisierten System ermöglichen sollten. Dafür sind die exakte Beschreibung der angezielten Operationen und die exakte Ausrichtung des Lernprozesses auf dieses Ziel hin unentbehrlich. Wenn man aber dieses Modell der Lernorganisation zum Vorbild jeder schulischen Lernorganisation macht, dann überträgt man auch die Sinnbestimmung dieses speziellen Lernens auf das Lernen insgesamt. Den Hintergrund von Magers Lernzieltheorie bildet nicht nur die Welt beruflicher und technischer Kooperation, sondern auch die Lerntheorie der Behaviouristen, eindrucksvoll vertreten durch B.F. Skinner. Hiernach ist Lernen Verhaltensänderung. Erinnern wir uns, daß die Psychologenschule des Behaviourismus aus dem Bestreben entstanden ist, in der Psychologie endlich mit sicheren Daten zu arbeiten, also die Vorgänge in der Psyche wie Denken, Assoziieren, Imaginieren, Rätseln auf sich beruhen zu lassen und den Blick auf das sinnlich beobachtbare Verhalten zu richten. Das Verhalten eines menschlichen oder tierischen Organismus antwortet oder entspricht den Konditionen der Umwelt und ändert sich, wenn die Konditionen sich ändern. Bei der Erklärung der Verhaltenskonditionierung des hochdifferenzierten menschlichen Organismus kommt man zwar mit rein physiologischen Ursachen nicht aus. Daher werden auch wieder Begriffe gebracht, die nach psychischen Zuständen klingen, wie z.B. Angst, Befriedigung oder Erwartung, aber solche Begriffe sind als Konstruktionen zwar nichtphysiologischer, aber gleichwohl mechanischer Faktoren, nicht aber als Beschreibung psychischer Zustände zu verstehen.

Lernen ist also nun im behaviouristischen Konzept Verhaltensänderung, Lernorganisation ist Konditionierung von Verhaltensänderungen, Lernziele sind erwünschte Verhaltensweisen, Lernresultate sind Endverhaltensweisen. Wie die Methoden der Beschreibung und Erklärung von denen der Tierpsychologie abstammen, so die Methoden der Konditionierung von den Methoden experimenteller Tierdressur. Skinner ist überzeugt, mit den von ihm entwickelten Methoden, die verhältnismäßig einfach sind, Menschen zu sozial erwünschten Verhaltensweisen konditionieren zu können, und zwar um so sicherer, als der Prozeß der Konditionierung angenehm ist und als solcher von dem Bewußtsein des Lernenden nicht erfaßt und realisiert zu werden braucht.

Es gehört in weiten Bereichen der Erziehungswissenschaft zum begrifflichen Gemeinbesitz, daß Lernen Verhaltensänderung sei, daß Lernziele erwünschte Verhaltensweisen seien und daß der Lernprozeß als Konditionierung beschreibbar sei. Skinner und Mager kommen von verschiedenen Voraussetzungen her, aber sie treffen weithin zusammen. Ein operational definiertes Lernziel läßt sich recht gut durch modifizierte Formen von Skinners Methode des Programmierens erreichen. Nicht ablösbar ist von diesem Begriffszusammenhang die Forderung, Lernziele müßten kontrollierbare Leistungen sein.

Die Verbindung und Übernahme der angegebenen Elemente ist Ausdruck eines Interesses, das ich vortrefflich formuliert finde in einem kritisch-sorgfältigen Aufsatz von Heinz Moser in der Zeitschrift für Pädagogik 1971 mit dem Titel „Technik der Lernplanung: Curriculumforschung und Ideologie“. Es wird hier gesprochen von dem „Interesse der technischen Verfügung über vergegenständlichte Prozesse“. Ich füge hinzu, daß „vergegenständlicht“ hier zugleich bedeutet: abstrahiert von den lernenden Personen, an denen, aber nicht mehr in denen sich die Lernprozesse vollziehen. Mit der technischen Verfügbarkeit vergegenständlichter Lernprozesse ist zugleich die Anwendbarkeit auf beliebige Personengruppen und die Verwendbarkeit für beliebige Lernziele gegeben. „Technische Verfügung“ heißt, daß Techniken zu entwickeln wären, mittels deren auch die Lernziele durch beliebig austauschbare Personen würden ermittelt werden können. So meint es z.B. Christine Möller in ihrer „Technik der Lernplanung“ (2. Aufl. 1970), und sie fügt hinzu: „ganz egal, um welche Schultype, um welchen Gegenstand oder um welchen Staat es sich handelt“ (S. 12).

Im erziehungswissenschaftlichen Denken oder doch jedenfalls Schreiben dieser Jahre werden alle jeweils aktualisierten Themen schnell sehr differenziert. Hinzu kommt, daß das erziehungswissenschaftliche Denken sich in den Bahnen einer relativ neuen Fachsprache vollzieht. Daher stellt sich uns die in

die Breite gegangene Curriculum- und Lernziel-Diskussion in einem Bilde von hohem Kompliziertheitsgrade dar, worin die grundlegenden Gedanken oder die durchgehenden Trends selten sichtbar werden. Auf diese aber kam es hier an. Die in dem wichtigen Sammelband „Curriculum – Revision“ (hrsg. von Achtenhagen und Meyer) enthaltenen Aufsätze sind auf Differenzierung bedacht, nicht auf kritische Reflexion der je eigenen Voraussetzungen, wie sie hier versucht wird.

Die bisher gekennzeichneten, den Begriff des Lernens verengenden und verkürzenden Auffassungen hatten sich weithin zur Geltung gebracht, als seit 1967, seit der programmatischen Schrift Saul Robinsohns, „Bildungsreform als Revision des Curriculum“, die Umgestaltung oder Neugestaltung der Lehrpläne des öffentlichen Bildungswesens zum beherrschenden Thema der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Publizistik wurde. „Curriculum“ meint genauere Zielbestimmung, genauere Strukturierung und genauere Kontrollierbarkeit der Lehrgänge, als das Wort „Lehrplan“ herkömmlich meint. Insofern konvergieren die Bestrebungen, die Lernziele zu operationalisieren, die Lernwege zu programmieren, den ganzen Lernprozeß kontrollierbar zu machen, ihn zu versachlichen und verfügbar zu machen, mit den auf Neugestaltung der Curricula gerichteten Bestrebungen.

Für die Wiedergabe der Gedanken Robinsohns halte ich mich hier an die Formulierungen aus seinem erst 1969 in der „Zeitschrift für Pädagogik“ erschienenen Aufsatz: „Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung“ Die Lernziele sind hiernach zu verstehen als Qualifikationen und Verhaltensdispositionen zur Bewältigung von bestimmten Erfordernissen, die sich aus Lebenssituationen, gegenwärtigen und zukünftigen, ergeben. Als Aussage über einen Tatbestand aufgefaßt, enthält dieser Satz in freilich verfremdeter Form die alte Weisheit, daß wir für das Leben lernen, non scholae sed vitae discimus. Aber es ist keine bloße Aussage, sondern ein Forschungskonzept, dessen entscheidendes Stück die Aufgabe ist, das Leben, auf das hin das Lernen zu orientieren ist, genauer zu identifizieren. Mit dem Ausdruck „Lebenssituationen“ ist ein Hinweis auf das, was gesucht wird, gegeben: nicht das schlechthin Individuelle der mich fordernden Momente je meines Lebens, sondern typische und relativ konstante Gegebenheiten der Außenwelt, die auch ohne mich da sind.

Sie wären darauf hin zu analysieren, welche Erfordernisse in ihnen gegeben sind, Erfordernisse, die dann in Qualifikationen und Verhaltensdispositionen umzusetzen wären.

Dieses zentrale Stück der Curriculum-Entwicklung, dessen Gelingen über den Wert aller vorbereitenden Studien und über das Gelingen der Ausarbei-

tung konkreter Curricula entscheidet, ist offenbar viel schwerer zu leisten als zu planen. Es handelt sich ja um zukünftige typische Situationen und um gegenwärtige nur, soweit sie als relativ konstant beurteilt werden müssen. In den Jahren, seit durch Robinsohn die Curriculum-Entwicklung im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Gang gebracht wurde, ist noch zur Analyse von Lebenssituationen nichts erschienen, und ich fürchte, es wird auch nichts, was dem Anspruch des „Struktur-Konzepts“ gerecht wird, erscheinen. Dabei wären Analysen solcher Lebens- und Verwendungssituationen, falls ein wissenschaftliches Instrumentarium zu ihrer Erarbeitung gefunden wird, sehr nützlich als Beitrag zu einer öffentlichen Erörterung unserer Bildungsprobleme.

Einiges weiß das „Struktur-Konzept“ schon über künftige Lebenssituationen, wie aus beiläufigen Bemerkungen hervorgeht. Eine Bemerkung betrifft die Wissenschaften. „Als ein in unserer Zeit vorrangiger Modus, Wirklichkeit zu erklären und zu meistern, müssen die Wissenschaften oder vielmehr deren Elemente, so in Bildung und Erziehung junger, auch ganz junger Menschen, einbezogen sein, daß sie sich ihrer wirksam und schöpferisch bedienen können. Ein gewisser Fortschritt unserer Einsichten in kognitive Entwicklung, in Lernprozesse und -möglichkeiten lassen eine solche Zielsetzung real erscheinen. Unser zweites Motiv ist also die Erkenntnis der Notwendigkeit und der Möglichkeit einer relativ umfassenden intellektuellen Allgemeinbildung“ (59). Ist es nicht erstaunlich, daß hier als Motiv des Forschens nicht ein Problem genannt wird, sondern die vorweggenommene Sicherheit der Erkenntnis eines Resultates?

Ich hebe noch das fünfte der Motive der Curriculum-Forschung hervor: „Als die Grundlagen moderner Produktion gewinnen Wissenschaft und Technologie im Curriculum der allgemeinbildenden Schule zunehmend an Gewicht, obgleich sich eine kurzgeschaltete Abstimmung der Curriculum-Entscheidungen auf Produktionsbedürfnisse des öfteren als von zweifelhaftem Wert erwiesen hat. Jedenfalls aber haben der rapide Wandel in den Produktionsmethoden und in der Berufsstruktur, die Erfordernisse beruflicher Mobilität und Disponibilität, die Forderung nach zunehmend gesteigerter Produktivität eine unabweisbare Bedeutung für das Programm einer Erziehung, die längst als primärer Produktionsfaktor anerkannt ist“ (60).

Ob die Robinsohn-Gruppe wohl den Mut aufbringen wird zu dem Geständnis, daß diese Hauptaufgabe des Forschungskonzeptes ihre Kräfte übersteigt? Vielleicht hat sie nicht einmal ernstlich Interesse daran, die künftigen Lebenssituationen wissenschaftlich zu analysieren, da Robinsohn ohnehin das wichtigste darüber schon zu wissen glaubt. Er berichtet nämlich in seinem Aufsatz von 1969 unter der Überschrift „Motive“ von einigen Trends, die die curriculare Entwicklung auch bei uns in Bewegung gebracht haben, sie steuern und ihre Resultate im voraus determinieren. Ich zitiere daraus einige Bemerkungen über heutige Trends:

1. „Eine enorme Zunahme an Information und rapide sich wandelnden Begriffen und Methoden“.
2. Die Wissenschaften „als ein in unserer Zeit vorrangiger Modus, Wirklichkeit zu erklären und zu meistern“.
3. „Erziehung, die längst als primärer Produktionsfaktor anerkannt ist“.
4. „Rapider Wandel in den Produktionsmethoden und in der Berufsstruktur“.
5. „Berufliche Mobilität und Disponibilität“.

Wichtiger noch als diese in Robinsohns Struktur-Konzept namhaft gemachten Determinanten der Curriculum-Entwicklung sind die nicht erwähnten, aber als selbstverständlich vorausgesetzten Determinanten:

1. Die Anordnung zur Einführung von eventuell fertiggestellten Curricula wird von politischen Instanzen ausgehen. Das setzen auch andere Projekte voraus, an denen Forschungsteams in Konstanz, in Münster, in Kiel und anderwärts arbeiten.

2. Der Geltungsbereich eingeführter Curricula wird der Machtbereich der jeweiligen politischen Instanzen sein.

3. Erarbeitet werden die Curricula von den, wie Robinsohn sagt, für Curriculum-Entwicklung Verantwortlichen. Gedacht ist wohl an staatlich beauftragte Expertengremien aus verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens und der Wissenschaften, nach dem Muster etwa des Deutschen Bildungsrates, der seinerseits Beratergremien beauftragen kann.

Die Frage, wer die für Curriculum-Entwicklung Verantwortlichen seien, findet in der Regel die Antwort, das seien Expertenkommissionen und politische Instanzen. Es hängen aber andere Fragen unablösbar damit zusammen. Am wichtigsten scheinen mir folgende Fragen zu sein. Wer ist der Erstverantwortliche? Nehmen wir an, es sei der Gesetzgeber. Das Parlament also überträgt einer Expertenkommission die Arbeit an der Curriculum-Entwicklung. Diese übergibt nach getaner Arbeit dem Parlament ihre Resultate. Daraufhin entscheidet das Parlament über Annahme oder Ablehnung des Experten-Entwurfs. Liegen dem Gesetzgeber Alternativen vor? Da gemäß den gegenwärtig die größte Allgemeingeltung beanspruchenden Konzepten die zu erwartenden Curricula tief in die Selbstbestimmung der Lernenden eingreifen, sind Alternativen lebensnotwendig. Daran schließt sich die Frage, welche grundrechtlichen Kompetenzen politisch-staatliche Instanzen zu solchen Eingriffen haben. Diese Fragen bleiben leider nach Möglichkeit unerörtert. Im Schatten dieser Ungewißheit las-

sen sich einstweilen die vorbereitenden Arbeiten zur Curriculum-Entwicklung weitertreiben.

Die wichtigste der hier in Erinnerung zu bringenden Fragen lautet: Was denken die von künftigen Curricula Betroffenen selbst darüber? Oder, sofern die Betroffenen mangels Reife oder mangels Kenntnis noch nicht darüber zu urteilen fähig sind: *Was ist von der Situation der Betroffenen aus von der durch die Curriculum-Forschung vorbereiteten Lernplanung zu halten?* Diese Frage wird nicht nur vernachlässigt, sondern weithin einfach vergessen. Die Nächstbetroffenen sind die Schüler und die Lehrer, sodann die Eltern. Wenn man vergißt, von ihrer Situation aus die Lernplanung beurteilen zu lassen, denkt man sie als Objekte und Ausführende der Lernplanung und gibt für ihr eigenes Tun und Erleiden keine Mitbestimmung und Mitverantwortung. Dabei wird aber sehr wohl vorausgesetzt, daß Schüler und Lehrer sich verantwortlich wissen für das Gelingen der in der Schule veranstalteten, gelenkten und kontrollierten Lernprozesse. Diese moralische Verantwortung wird vorausgesetzt, sie findet aber keine Entsprechung im Verantwortungsbereich der Lernplanung. Im Extremfall ergibt sich dann folgende Situation: Es wird eine „Technik der Lernplanung“ entworfen, die sich durch persönlich nicht engagierte und nicht verantwortliche Planungstechniker ins Werk setzen läßt, „ganz egal, um welche Schultype, um welchen Gegenstand oder um welchen Staat es sich handelt“ (s.o.). Der in diesem Sinne unverantwortliche Planungstechniker entwirft dann Lernwege, Sequenzen genau definierter Lernerfahrungen, die nur dadurch halbwegs gelingen können, daß die Betroffenen Verantwortung für das Gelingen übernehmen.

Daß ich mit meinem Zitat nicht nur auf einen bedauerlichen Einzelfall ziele, mögen einige Blicke in ein zweites angesehenes Lernzielplanungs-Projekt zeigen. Eine zunächst in der Universität Konstanz angesiedelte Arbeitsgruppe von Karl-Heinz Flechsig u.A. bearbeitet „Probleme der Entscheidung über Lernziele“, im Rahmen des von ihnen sogenannten LOT-Projektes. LOT heißt lernzielorientierte Tests. Die Gruppe versteht ihre Arbeit als Ergänzung zu Forschungen wie denen nach Robinsohns Struktur-Konzept. Der „Aufriß des Forschungsplans“ ist veröffentlicht in der Zeitschrift „Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung“, Heft 1, 1971, unter der Überschrift „Probleme der Entscheidung über Lernziele“. Tatsächlich wird als Ergebnis nicht ein fertiges Curriculum angestrebt, sondern ein Modell für Entscheidungsprozesse über Lernziele, wobei gefordert wird, „den Prozeß der Entscheidung über Lernziele den gleichen Postulaten nach kritischer Reflexion, empirischer Bewährung und theoretischer Modellbildung zu unterwerfen wie die Prozesse der Entwicklung neuer Lehrverfahren“ (S. 1).

Ein vorrangiges Motiv ist also hier das Bestreben, die Entscheidungen zu rationalisieren. Die Entscheidungsträger sollen nicht mehr gezwungen sein, „aus

nicht-transparenten Normenvorstellungen" die Kriterien der Entscheidungen zu gewinnen. Ihnen sollen vielmehr „empirische Analysen und technologische Strategien bei der Entscheidung und Formulierung von Lernzielen" zu Hilfe kommen (S. 9). Arbeitsgruppen aus der Erziehungswissenschaft, die durch empirische Analysen und technologische Strategien diese Hilfe leisten, nehmen gemäß ihrem Selbstverständnis an dem Akt der Entscheidung nicht teil (S. 26). Das wird auch durch ihre methodischen Postulate ausgeschlossen. Wohl aber sind sie bestrebt, den Gegenstand der Entscheidung, die Lernziele, samt den voraussichtlich in die Entscheidung eingehenden Kriterien, Präferenzen, Erwägungen über die Folgen bei den Entscheidungsträgern in dem höchsterreichbaren Maße rational durchsichtig zu machen. Auch Kriterien für die Auswahl der Entscheidungsträger selbst zu entsprechenden Gremien durch die Ministerien sollen erarbeitet werden. Je mehr das alles gelingt, desto sicherer bleibt für den Akt der Entscheidung nur übrig, ja oder nein zu sagen, oder die Alternative zu wählen und die Alternative b zu verwerfen. Das heißt nun aber, daß eine solche Arbeitsgruppe von Erziehungswissenschaftlern, etwa beauftragt von einem ministeriell legitimierten Gremium für Curriculum-Entwicklung, tatsächlich in hohem Maße entgegen ihrem Selbstverständnis an der Entscheidung über Lernziele mitwirkt und die aus dem Entscheidungsakt bestätigt hervorgehenden Lernziele präformiert und präterminiert. Woran die Arbeitsgruppe aber tatsächlich nicht teilnimmt, das ist die Verantwortung für den abschließenden Entscheidungsakt.

Dieses tatsächliche Mitentscheiden aufgrund technologischer Strategien unter Ausklammerung der Mitverantwortung stellt ein geistiges Kernproblem unserer Zeit dar. Mit dem Auskehren von, wie es heißt „nicht-transparenten Normenvorstellungen" werden leicht Normenvorstellungen überhaupt ausgekehrt. Welches rationale Kriterium würde denn Auskunft über ihre Transparenz oder Nicht-Transparenz geben? Und mit den Normenvorstellungen wird zugleich Verantwortung aus dem Kategorienbereich wissenschaftlichen Denkens ausgeschieden. Ich unterstelle nicht, daß den betreffenden Personen Verantwortung fremd ist, wohl aber, daß ihr Wissenschaftsverständnis fordert, persönliche Verantwortung oder Engagement für die zu interpretierende Sache nicht als Erkenntnisvoraussetzung gelten zu lassen. Es ist zu bedenken, daß Erziehungswissenschaft oder auch nur Lernwissenschaft eine Sache zu interpretieren hat, deren Gelingen auf immer neuen Akten der Verantwortung mannigfacher Art beruht, wie auf Seiten der Lehrenden, so auf Seiten der Lernenden. Eine „kritische Reflexion", die Flechsig ja als Postulat bezeichnet, ergibt, daß die Erziehungswissenschaft entweder an der Verwirklichung der Erziehung mitwirkt – dann muß sie Wissenschaft innerhalb des Bewußtseinshorizontes und damit des Verantwortungshorizontes der Erziehung sein. Oder die Reflexion ergibt, daß die Erziehungswissenschaft außerhalb des Bewußtseins- und Verant-

wortungshorizontes der Erziehung betrieben wird – dann kann sie vielleicht verwertbare Analysen und Daten anbieten, aber nur als untergeordneter Zulieferer wie z.B. die Soziologie, verliert aber die Kompetenz der Mitwirkung an der Erziehung. Verantwortung ist übrigens ein Begriff von höchster Rationalität. Er gebietet, personale und sachliche Wirkungszusammenhänge von grundlegender Bedeutung transparent zu machen und ihnen handelnd gerecht zu werden.

Wie die LOT-Forschungsgruppe die Verantwortung gleichsam nach oben, nämlich an die politisch legitimierten Entscheidungsträger abgibt, so nimmt sie gleichsam von unten, aus der Ebene der mannigfachen Erziehungswirklichkeit, bereits vollzogene Lernzielentscheidungen in großer Menge registrierend auf. Sowohl zur eigenen Orientierung als auch zur Information der Entscheidungsträger erscheint es als wichtig, einen möglichst umfangreichen Überblick über die gegenwärtig in unserem Sprachbereich als gültig angesehenen Lernziele zu gewinnen, um „ein breiteres Spektrum von Entscheidungsalternativen zu eröffnen“ (S. 20). Es wird also eine Lernzielbank eingerichtet, in der aus entsprechender Literatur, Vorworten von Schullehrbüchern, aus Interviews, umfangreichen Befragungen entnommene Vorstellungen eines breiten Personenkreises über Lernziele deponiert werden. Diese werden geordnet, unter Kategorien zusammengefaßt, so daß ein Lernzielkatalog resultiert, der dann weiteren selektiven Untersuchungen zugrunde gelegt werden kann. Auf die Einzelheiten dieser sehr sorgfältig durchdachten Untersuchungsverfahren will ich nicht eingehen, sondern nur den Blick auf zwei charakteristische Grenzen dieses ganzen Verfahrens richten.

Erstens ist vor Beginn der ganzen Untersuchung schon eine einengende Entscheidung gefällt worden über den Lernzielbegriff nach seiner formalen Seite. Lernziele sollen als „operationalisierte“ formuliert werden. Sie bestehen in „konkreten Verhaltensweisen“, „die aufgrund des Kurses von Schülern erreicht und ausgeführt werden sollen“ (S. 2). Dieses „Soll“ ist nicht nur für die Schüler verbindlich, sondern natürlich ebenso für die unterrichtliche Tätigkeit der Lehrer. Es ist auch die Rede von „erwünschten Verhaltensweisen derjenigen Personen, die einen bestimmten Lernprozeß durchlaufen sollen“ (S. 18). Da der Ausdruck „erwünscht“ logisch gebunden ist an die Vorstellung wünschender Subjekte, stellt sich die sicherlich zentrale Frage: Wer sind die wünschenden Subjekte? Die Antwort kann aus dem Kontext des ganzen „Forschungsplanes“ entnommen werden. Jene Subjekte, denen bestimmte Lernziele als erwünscht gelten, finden sich erstens in dem Personenkreis, dessen vielfach divergierende Vorstellungen über Lernziele, in der Lernzielbank deponiert und in dem Lernzielkatalog geordnet, dem Gremium der Entscheidungsträger zur Information vorliegen. Die wünschenden Subjekte sind dann

zweitens die Entscheidungsträger, durch die unter den im Katalog enthaltenen Lernzielen „dann erwünschte und unerwünschte identifiziert werden können“ (S. 5). Daß die der Forschungsgruppe angehörenden Personen ihrerseits sich aus dem Kreis der bestimmte Lernziele für erwünscht haltenden Subjekte methodisch ausschließen, habe ich schon dargestellt, ebenso, welche Probleme damit gegeben sind.

Erstaunlich aber und bei näherem Betrachten grundlegend fehlerhaft scheint es mir zu sein, daß der Kreis der Betroffenen, Schüler und Lehrer also, nicht als Kreis von Personen angesehen wird, die selbst auf Lernziele gerichtete, bejahende und verneinende oder verändernde Wünsche und Bestrebungen haben. Sie, die Schüler und Lehrer, werden nur als einem „Soll“ verpflichtete Gruppe gedacht. Gewiß befinden sich unter den interviewten Personen solche, die dem System Schule angehören, und der Fragebogen über Lernziele im Elementarbereich wurde u.a. auch an einzelne Pädagogen verschickt, die dabei freilich eher als einfältige Eltern angesprochen wurden. Aber dieses gewaltige Interaktionsfeld von vielen Millionen von Schülern und Hunderttausenden von Lehrern wird, da hilft keine Ausrede, innerhalb der Planung betrachtet als ein Feld, für welches durch außerhalb stehende Instanzen ein Soll von genau definierten Verhaltensweisen, die „erreicht und ausgeführt werden sollen“, zu fixieren ist.

Durch den naheliegenden Einwand, Schülern ermangele es doch in der Regel an hinreichender Urteilsfähigkeit, die Frage nach erwünschten Lernzielen vernünftig zu beantworten, lasse ich mich nicht einschüchtern. Es geht ja nicht darum, die Schülerschaft mit demselben Instrumentarium und denselben Strategien zu erkunden wie einen repräsentativen Querschnitt der volljährigen Bevölkerung. Es geht darum, daß Schüler nicht unter Vernachlässigung jeder kritischen Reflexion nur interpretiert werden als Rezipienten gelenkter Lernprozesse auf das Ziel verordneter konkreter Verhaltensweisen hin. Was die Lehrer betrifft, so kann man nicht nachdrücklich genug darauf hinweisen, daß, je eindeutiger die Lernziele fixiert und je exakter die Curricula vorgeformt sind, desto mehr ihre berufliche Arbeit den Charakter der bloßen Ausführung von Handlungsanweisungen annimmt.

Auf eine vernachlässigte, aber notwendig zu berücksichtigende Dimension des Lernzielproblems habe ich bei der Betrachtung zweier Dokumente der Lernzielplanung hingewiesen. Wie diese Dimension aufzuschließen und der wissenschaftlich zulänglichen Erkenntnis zugänglich zu machen wäre, sollte Sache der sich verantwortlich wissenden Forschungsgruppen sein. Sie müssen sich Methoden einfallen lassen, die sachgerecht wären, und sich Fragen öffnen, deren Beantwortung nicht schon durch das Strukturgitter ihrer Begriff-

lichkeit und ihrer methodischen Postulate vorgeformt ist. Vielleicht sehen sich die Forschungsgruppen einmal an, was sich das Amt für Schule usw. in Hamburg hat einfallen lassen: Fragebogen, gerichtet an Schüler, Eltern, Lehrer — je mehrfach, mit verschiedenen Zielrichtungen.

Die Hauptfrage soll noch einmal formuliert werden: Wie stellen sich Lehrer und Schüler ein zu den für sie geplanten Lernzielentscheidungen und Curriculum-Entwicklungen, nachdem sie mit redlicher Genauigkeit und Offenheit darüber informiert sind? Ich formuliere, nur als Hypothese, folgende von der Mehrheit der Lehrer zu erwartende Antwort: Wenn ihr etwas Brauchbares habt, dann heraus damit! Wir werden dankbar sein für Analysen zukünftiger Lebens- und Verwendungssituationen und ebenso für sorgfältig ausgearbeitete Sequenzen von Lernschritten, auch für operational definierte Lernziele. *Aber welchen Gebrauch wir davon machen, bestimmen wir als Kollegien oder als Einzelne. Die Reglementierung der Hauptbereiche des Unterrichts bis in die einzelnen Lernschritte, d.h. bis in die einzelne Viertelstunde durch einen verbindlichen, staatlich fixierten Plan lehnen wir ab.*

Ebenfalls nur als Hypothese formuliere ich eine wohl nur von einer Minderheit von Schülern zu erwartende und vielleicht in der Form nur indirekte Antwort: Wir möchten das Lernen nicht nur als auferlegtes Soll erfahren — wofür eigentlich? —, sondern als etwas, dessen Sinn wir erleben, indem unsere spontanen Fragen und Zielwünsche in den Unterricht eingehen dürfen. Wir verlangen nach Unterrichtsmethoden, die uns als fragende und zur Findung von Antworten befähigte Wesen ansprechen.

Man braucht gar nicht vorsätzlich mißtrauisch zu sein, sondern nur kritisch sorgfältig solche Dokumente, wie ich deren zwei angeführt habe, zu lesen und nach deren Voraussetzungen zu fragen, dann sieht man sich in eine Kette neuer Probleme verstrickt. Diese Probleme ergeben sich, um mit den mehrfach zitierten Ausdrücken zu sprechen, aus dem Hinblick auf die Verwendungs- und Lebenssituationen, aber nun nicht mehr um die Verwendungssituationen, für welche die durch die Schule zu vermittelnden Qualifikationen bestimmt sind, sondern um die Lebenssituation, in der die Lernzielplanung wirksam werden will.

Die wichtigste Frage ist am Ende gar nicht: Was machen die Lernzielplaner, und wie sind ihre technologischen Strategien? Wichtiger ist die Frage: Was wird mit der Lernzielplanung gemacht werden?

Die ernsteste Sorge in dieser Hinsicht macht Hans W. Nicklas namhaft, der selbst der „Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne“ angehört.

(Ich zitiere einen Satz aus seinem Beitrag über „Probleme der Curriculum-Entwicklung“ in dem gleichnamigen von ihm mit W. Klafki und K.Ch. Lingelbach 1972 herausgegebenen Band, S. 19). „Die mit operationalisierten Lernzielsequenzen arbeitenden Lehrpläne sind in noch höherem Maße dem Verdacht repressiver Macht ausgesetzt als die » pädagogische Trivilliteratur « der traditionellen Lehrpläne, weil sie in der Tat zu höchst effektiven, wissenschaftlich kontrollierten Instrumenten einer autoritären Leistungsdressur werden können.“

Eben diesen Verdacht teile ich. Und er wird mir bei wiederholtem Studium der Forschungspläne und Strukturprojekte immer dringender. Nicklas sagt verkürzt: Die im Sinne dieser Forschung veränderten Lehrpläne können in der Tat zu Instrumenten einer autoritären Leistungsdressur werden. Es wäre noch sachgerechter, wenn gesagt würde: Leistungs- und Verhaltensdressur. Und es würde auch den Sachverhalt noch genauer treffen, wenn es nicht hieße: Sie können zu solchen Instrumenten werden, sondern: **Wenn das Vorhaben gelingt, werden diese erstrebten Lehrpläne Instrumente einer autoritären Leistungs- und Verhaltensdressur, gleichgültig, welche Absichten diejenige Macht hat, die sie in den Händen hat.**

Ich unterstelle den an Lernziel- und Curriculum-Projekten des gekennzeichneten Typs mitarbeitenden Personen nicht, daß es ihre Absicht ist, Instrumente einer autoritären Leistungs- und Verhaltensdressur zu entwickeln, aber sie tun es. Das auf die Perfektionierung eines Instrumentariums gerichtete Interesse kann sich in der Beurteilung der Auswirkungen in den Verwendungssituationen leicht verschätzen. Die Versicherung, man wolle der Demokratisierung oder der Emanzipation dienen, verändert die Instrumente nicht.

Es ist nun die Frage, ob sich Interessentengruppen identifizieren lassen, die Auftraggeber oder zu erwartende Abnehmer der Resultate der gekennzeichneten Forschung sind. Das ist nun in der Tat möglich. Die vorliegenden Konzepte sind, schon dem Volumen des vorgesehenen finanziellen Aufwandes entsprechend, zentralistisch orientiert; sie erwarten den Staat als Abnehmer und Verwirklicher ihrer Entwürfe in jeweils dem ganzen staatlichen Machtbereich, ob es sich nun um die Bundesrepublik oder je einzelne Länder der Bundesrepublik handelt.

Natürlich sind manche schnell bereit, den von W. Nicklas ausgesprochenen Verdacht, die mit operationalisierten Lernzielsequenzen arbeitenden Lehrpläne könnten zu Instrumenten einer autoritären Leistungsdressur werden, an die Adresse der Macht des Privatkapitals zu richten. Denen muß zugemutet werden, diese Verbindung nachzuweisen und sie nicht nur zu konstruieren. Was sollte denn für führende Wirtschaftskräfte an zentralistischen, bis ins Detail durchstrukturierten Gesamtbildungsplänen attraktiv sein? Wer gern Verdacht gegen das

Kapital hegt, könnte ebenso gut vermuten, daß die zentralistische Großplanung im Bildungswesen durch die Macht der Konzerne verhindert wird. Auch das wird sich schwerlich nachweisen lassen.

Dagegen lassen sich politische Instanzen mit guten Argumenten als potentielle Abnehmer und indirekte Auftraggeber dieser umfassenden Planungen identifizieren. Aus dem nützlichen Quellenband von Job-Günter Kling „Aktuelle Bildungsprogramme“ (1972) ist, was zunächst die vier Parteien SPD, CDU, F.D.P. und DKP betrifft, zu ersehen, daß sie alle einen Bildungsgesamtplan bejahen, allerdings bei sehr unterschiedlichen Vorstellungen von dem Umfang dessen, was durch ihn zu regeln sein sollte. Am klarsten ist sich wohl die SPD, „daß mit der Festsetzung der Lernziele entschieden wird, was diese Gesellschaft sein soll.“ (Modell für demokratisches Bildungswesen der SPD, Januar 1969). Deutlich wird die gesellschaftspolitische Funktion der Lernziele angesprochen. Unentbehrlich sei dabei „eine auf breiter Basis betriebene Curriculumforschung“. Diese hat nach dem zitierten Papier eine dreifache Aufgabe: wissenschaftliche Überprüfung der bisherigen Vorurteile bei Lernzielentscheidungen, Aufklärung über gesellschaftspolitische, in Lernziele und -inhalte eingehende Entscheidungen, Absicherung der Entscheidungsgrundlagen.

In diesem für die SPD richtungweisenden Grundsatzprogramm wird der Curriculumforschung zweifellos eine wichtige gesellschaftspolitische Aufgabe zugewiesen.

Ein großes Gewicht hat die Feststellung, Lernzielentscheidungen seien Entscheidungen darüber, „was diese Gesellschaft sein soll“. In wessen Hände dann schließlich, nach Aufklärungs- und wissenschaftlichen Absicherungsprozessen, durch Lernzielentscheidungen die Entscheidung darüber liegen wird, „was diese Gesellschaft sein soll“, bleibt an dieser Stelle offen.

Die GEW teilt die Auffassung der SPD über Bildung und Gesellschaftspolitik. E. Frister als Vorsitzender der GEW 1971: „Der Gedanke in unserer Organisation, die Pädagogik in die Bildungspolitik einzubetten und die Bildungspolitik in eine umfassende Gesellschaftspolitik zu integrieren“. Bei dem gleichen Anlaß Gottfried Hausmann als Interpret der Gewerkschaft: „Schulpolitik wird allenfalls aus taktischen Gründen vorübergehend einmal isoliert und partikulär betrieben; strategisch gehört sie – und das ist irreversibel – in den Zusammenhang einer umfassenden Bildungspolitik, die ihrerseits wiederum – und auch das ist endgültig sicher – eine spezifische Variante einer alles übergreifenden Gesellschaftspolitik darstellt.“ Hausmann verfolgt die Geschichte der jüngsten gesellschaftspolitisch engagierten Bildungsplanung zurück bis zu der von der Unesco initiierten „internationalen Konferenz von Bildungspolitikern, Bildungs-

planern und Bildungsforschern" im Oktober 1967 und letztlich bis zu einer OECD-Konferenz in Washington 1961, wo „das Problem der Bildung als wirtschaftspolitischer Faktor von höchster Bedeutung anerkannt war.“ Diese Initiativen mit den von daher ausgelösten weiteren Aktivitäten im Rahmen von OECD, Unesco, Europarat müssen wir als Hintergrund mitschauen, wenn wir die Energie – und Ideenquellen der in die Gesellschaftspolitik eingebetteten Bildungspolitik ins Auge fassen. Hausmann sagt: „Noch ist es schwierig, die konstitutiven Bestandteile eines kompletten Systems für den lebenslang dauernden Lernprozeß in gehöriger Vollständigkeit und Ordnung zu nennen“ (S. 21). Aber eines läßt sich doch über die „konstitutiven Strukturkomponenten eines kohärenten Systems des life-long learning“ schon sagen: „An der Spitze aller Aufgaben steht die Bestimmung von Bildungszielen“ (S. 22).

Mit den so zum Ausdruck kommenden Tendenzen konvergiert die „Resolution des Deutschen Philologenverbandes zur Reform des Gymnasiums“ vom November 1972, in der es heißt: „Die Leistung eines Schülers besteht im Erreichen von Lernzielen. Die Gesellschaft setzt Lernziele fest. Sie hat das Recht, den Lernerfolg zu erfahren. Ziel der Lernerfolgskontrolle ist der Nachweis des Grades der Lernzielerfüllung“ (8.1).

Die Bundesregierung hält sich in ihrem „Bericht zur Bildungspolitik“ vom Juni 1970 in der international angesteuerten Zielrichtung, mit besonderer Betonung des Ausbaus des Bildungswesens: in der Längendimension von der Vorschule an über die Hochschulen hinaus in den Bereich der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens, und in der Breitendimension unter den Gesichtspunkten der Gesamtformen der jeweiligen Stufen und der Chancengleichheit, der Unterordnung unter die Gesellschaftspolitik und der Orientierung am Bildungsrat und an der Bildungsforschung. Die Bundesregierung hat für den 15.6.1973 einen Gesamtbildungsplan in Aussicht gestellt, der dann auch pünktlich herauskam. Ich zitiere aus S. 15: „Wesentliche Zielsetzung aller Reformüberlegungen ist die Einheitlichkeit des gesamten Bildungswesens innerhalb des Geltungsbereiches des Grundgesetzes.“

Der Stil offizieller Dokumente zur Bildungspolitik pflegt „ausgewogen“ zu sein. Das bedeutet, daß durchaus von individueller Förderung, Alternativen, Mitwirkung aller Betroffenen die Rede ist. Daraus ist indessen nicht zu schließen, daß die Ausgewogenheit mehr ist als ein verbaler Subsumptionsversuch. Ich zitiere noch einmal Gottfried Hausmann als einen unserer besten Experten in Dingen internationaler Bildungspolitik: „Das Postulat nach der Beteiligung aller Betroffenen an den bildungspolitischen Entscheidungsprozessen wird bisher bei uns zwar grundsätzlich anerkannt, aber noch nicht tatsächlich, sondern nur halbherzig erfüllt. Seine Realisierung, weit entfernt davon als selbst-

verständlicher guter politischer Stil zu gelten, muß vielmehr ständig erst ertrötzt und erzwungen werden" (a.a.O. S. 25).

Ein lehrreiches Beispiel für das Fehlen dieses guten politischen Stils und für die Notwendigkeit, die Beteiligung der Betroffenen an bildungspolitischen Entscheidungen zu ertrötzen, bietet in diesen Tagen der Streit um die hessischen Rahmenrichtlinien für den Unterricht in Deutsch und Gesellschaftslehre. Der hessische Kultusminister setzte sich über den ganzen Wust der sogenannten Curriculumforschung hinweg, was ja verständlich ist, praktizierte aber bei dem Auftrag zur Erarbeitung der Rahmenrichtlinien und bei deren Einführung einen politischen Stil, den man wohl als „obrigkeitlich“ kennzeichnen muß und der, mit geringer Abwandlung, die vorhin erwähnte Zeile von Wilhelm Busch zu zitieren nahelegt: „Also lautet ein Beschluß, daß der Mensch dies lernen muß“. „Dies“: d.h. Einstellungen und Verhaltensweisen, die als Lernziele bestimmen, was diese Gesellschaft sein soll. Nun zeigte sich, daß weite Kreise der betroffenen Gesellschaft, die sich für Lernzielentscheidungen mitverantwortlich wissen, keineswegs mit dem Beschluß des Kultusministers einverstanden sind. Der Hessische Elternverein e.V. erbat sich von dem Pädagogikprofessor Werner Nicklis aus Braunschweig Gutachten über die Rahmenrichtlinien und verbreitete diese Gutachten, die sehr negativ ausfielen, in vielen Tausend Exemplaren. Der hessische Kultusminister bekundete seinen festen Willen, bei seinem Beschluß zu beharren. Schließlich hat laut FAZ vom 21. Juli 1973 der hessische Ministerpräsident Osswald angekündigt, er werde allen Kritikern der Rahmenrichtlinien Gelegenheit geben, an deren Veränderung mitzuwirken.

Diese in Aussicht genommene Mitwirkung mußte also gegen den Kultusminister ertrötzt werden. Man kann den Mitgliedern des hessischen Landeselternverbandes nur gratulieren, daß sie sich als Repräsentanten der betroffenen Gesellschaft gegen einen autoritären Versuch, diese Gesellschaft durch das Instrument der Lernzielplanung zu verändern, zur Wehr gesetzt haben. Es ist überhaupt sehr fraglich, ob es zu den Aufgaben der vom Volke ausgehenden Staatsgewalt gehören kann zu bestimmen, was dieses Volk als „diese Gesellschaft“ sein soll.

Ein im Sinne einer freiheitlichen Ordnung wesentlich günstigeres Bild bietet der Versuch des Bayerischen Staatsinstituts für Schulpädagogik, zu einer baldigen Lehrplanreform zu gelangen.

Gemäß dem vom „Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus“ herausgegebenen „Schulreport“ 1973 Heft 2 bereitet das Staatsinstitut für Schulpädagogik mit 800 Lehrern die Lehrplanreform vor. Als ein Ergebnis ihrer Arbeit oberhalb der verschiedenen Kommissionen legen sie in diesem Heft

einen „Katalog fachübergreifender Richtziele“ vor. Anfänglich wird gesagt: „Alle Lehrer und Erzieher sind aufgefordert, an der kontinuierlichen Verbesserung und Ausgestaltung unseres Bildungswesens mitzuwirken.“ Am Schluß heißt es: „Schreiben Sie Ihre Meinung an das Staatsinstitut für Schulpädagogik, Abt. Allgemeine Wissenschaften, 8 München 81, Arabellastraße 1.“

Es stehen so einander gegenüber zwei Auffassungen von der bildungspolitischen Aufgabe eines Kultusministeriums. Auf der einen Seite: Das aus allgemeinen Wahlen hervorgegangene Parlament hat die Regierung legitimiert und beauftragt unter anderen Aufgaben mit denen der Bildungspolitik. Kraft dieses Auftrages weiß sich nun das Ministerium berechtigt, das seiner Aufsicht anvertraute Schulwesen zum Instrument zur Verwirklichung der gesellschaftspolitischen Ziele der Regierungsparteien zu machen. Das wäre gesellschaftspolitisch totalitär gedacht. Auf der anderen Seite: Das Ministerium ermöglicht und organisiert die Arbeit an der Bildungsplanung durch einen sehr großen Kreis von Betroffenen und zugleich Kompetenten und Verantwortungsbereiten. Das Ministerium wirbt um breiteste Mitarbeit durch Menschen mit den genannten drei Merkmalen: Betroffensein, Kompetenz, Verantwortungsbereitschaft. Das ist keineswegs plebiszitär gedacht, ebensowenig autoritär und totalitär. Die gesellschaftlichen Kräfte bestimmen und bewirken selbst, was diese Gesellschaft sein soll: so dürfte hier wohl der gesellschaftspolitische Kontext lauten.

Dabei aber hat auch Hausmann das Entscheidende noch nicht gesagt. Mit der Beteiligung aller Betroffenen an den bildungspolitischen Entscheidungsprozessen, wenn sie ertrotzt wäre, ist nicht gemeint, daß alle Betroffenen innerhalb des gesuchten zentralen Gesamtbildungsplanes, wenn er realisiert wäre, noch beteiligt wären an der Organisation und Lenkung der lebenslang zu absolvierenden Lernprozesse. Diese sind vielmehr curricular in festen Sequenzen von Lernschritten auf operational genau definierte Lernziele hin präformiert und vorgeschrieben. Und die Lernziele als Ergebnis politischer Entscheidungen sind umso fester fixiert, als sie Instrumentarium sind zur Herbeiführung dessen, was die Gesellschaft sein soll.

Ich nehme zwei Einwände vorweg. Erster Einwand: „Es werden doch in der Bildungsforschung immer auch Alternativen vorgesehen oder vielmehr versprochen. Und dann ist doch die Epoche der Mitbestimmung in den Bildungsinstitutionen gerade erst angebrochen.“ Richtig. Aber die in Aussicht gestellten Alternativen sind solche innerhalb eines geschlossenen Systems. Und Mitbestimmung betrifft, nach den bisherigen ministeriellen Vorstellungen, nur Angelegenheiten, die nicht durch Curricula schon festgelegt sein werden.

Zweiter Einwand: „Die hier nacheinander dargestellten Vorstellungen und Pläne bilden kein einheitliches Konzept.“ Das ist aber insofern doch der Fall,

als alle aus dem Vorstoß der OECD 1961 Impulse erfahren haben und seitdem in mannigfaltigen gegenseitigen Bezügen stehen. Aber nicht die Genese dieser verschiedenen Aktivitäten ist wichtig, sondern ihre Konvergenz, nicht das Woher, sondern das Wohin. Sie schließen sich zusammen zu einem Syndrom totalitärer, gesellschaftspolitisch motivierter Bildungspolitik. Verbindendes Element ist auch die Sprache, ein erst seit etwa 1960 die Geister beherrschendes und beschränkendes Idiom aus angelsächsischer Latinität, geeignet, die Lebenserscheinungen als verfügbar zu interpretieren und das Unverfügbare und Unantastbare aus dem Bewußsein zu verdrängen.

Mit dem Ausdruck „totalitär“ wird die Tendenz bezeichnet, eine soziale Mannigfaltigkeit in ihrem ganzen Umfang einem Einheitssystem zu unterwerfen, und ebenso das einzelne Glied der Sozietät in seinem Denken und Verhalten dem Einheitssystem konform zu machen. Vielen an der Bildungs- und speziell der Lernzielplanung mitwirkenden Personen würde man unrecht tun, wenn man ihre gesellschaftspolitische Einstellung als totalitär bezeichnen wollte, Personen, die dennoch ihren Beitrag zur Verstärkung totalitärer Tendenzen und des aus ihnen resultierenden, an Energie wachsenden totalitären Syndroms leisten.

Bedenklich, ja gefährlich ist es, daß von Seiten der sogenannten Bildungsforschung meines Wissens keine Untersuchungen vorgenommen werden, die z. B. der öffentlichen Bedeutung schöpferischer, von Individuen oder kleinen Gruppen verantworteter Lernorganisationen gewidmet sind, keine Untersuchungen z. B. über die Langzeiteffektivität von Verhaltensweisen, die Resultate von engmaschigen Lernschrittsequenzen sind. Das Interesse zielt in andere Richtung. So auch in der Planung, wo wenig Interesse sich zeigt, freien Bürgerinitiativen im Bildungswesen Achtung und Schutz durch die staatliche Gewalt zu gewährleisten, wenig Interesse also für die Planung von Freiheit, die höchste Aufgabe der Planung im sozialen Bereich. Der Strukturplan berücksichtigt wohl die zahlreichen Schulen, Kindergärten, Ausbildungsgänge usw. mit freier Trägerschaft. Aber seine totalitäre Tendenz geht unzweideutig aus einem Satz hervor, der sich liest wie ein Vorschlag zur Neufassung des Art. 7. GG: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“. Dagegen der Strukturplan: „Die Verantwortung für das gesamte Bildungswesen liegt beim Staat und wird durch Regierung und Parlament ausgeübt“ (261). Statt „das gesamte Schulwesen“ liest man hier: „das gesamte Bildungswesen“, und statt „Aufsicht des Staates“, die ja z. B. gegenüber einer Privatschule auf Erfüllung gewisser Voraussetzungen dringt, aber keineswegs die Verantwortung für die innere schulische Arbeit einschließt, heißt es jetzt „die Verantwortung“. Damit wird eine grundgesetzwidrige Rolle des Staates gegenüber dem gesamten Bildungswesen angestrebt. Und diese bildungspolitische Konzeption in Verbindung mit dem Wegräumen der vor allem

durch fortschrittliche Lehrergruppen errungenen pädagogisch-methodischen Emanzipation läßt sich mit historischen Kategorien als reaktionär und obrigkeitlich bezeichnen, wobei die neue Obrigkeit der detailliert durchstrukturierte Gesamtplan ist. Wir tun gut, die Dynamik der progressiv-reaktionären Tendenz in Richtung auf eine totalitäre Gesellschaftspolitik im Bildungswesen realistisch einzuschätzen, nämlich als sehr stark. Eine zentralistische Lernziel- und Curriculum-Planung nämlich kann einerseits als Instrument zur sogenannten Veränderung der Gesellschaft angesehen werden. Sie kann andererseits auch als Schutz gegen die Usurpation der Schulen durch Agenten für Klassenkampf und Revolution angesehen werden. Eine weitere Verstärkung totalitärer Lenkung von Lernprozessen kommt aus der Anwendung technologischer Modelle auf mentale und emotionale menschliche Vorgänge und aus der zunehmenden Neigung bei Lehrern und Schülern zu entpersönlichten, rationalisierten Lern-Arrangements.

Es dürfte unrealistisch sein, eine Umorientierung dieses Trends in absehbarer Zeit zu erwarten. *Aber es scheint mir ein Gebot der Verantwortung zu sein, nachdrücklich weiterhin von der staatlichen Gewalt Achtung und Schutz zu verlangen für freie Initiativen von Einzelnen und Gruppen auf dem Felde des Bildungswesens im Dienste der unantastbaren und unplanbaren Würde des Menschen,*

Demokratie und Freiheit *

Demokratisierung – eine Universalforderung unserer Zeit ?

Heinz Peter Neumann

1. Unterschiedlicher Sprachgebrauch – unterschiedliche Konsequenzen für das gesellschaftliche Leben.
 - 1.1 Demokratie
 - als Staatsform
 - als umgreifende Lebensform.
 - 1.2 Demokratisierung
 - als allgemeine liberale Parole
 - als Unterwerfung von Machtverhältnissen unter Proporz und Parität
 - als Abschaffung von Herrschaft schlechthin.
2. Die Strukturprinzipien der sozialen Ordnung
 - die Gleichheit im staatlichen Leben
 - die Freiheit im Kulturbereich
 - die Gegenseitigkeit im Wirtschaftsleben.
3. Zusammenfassung:
Die Freiheit – das durchgehende Sozialprinzip.
 1. Kaum ein anderer Begriff wird gegenwärtig landauf, landab mehr benutzt, als die Begriffe Demokratie und Demokratisierung. Es gibt dabei sehr verschiedene Ebenen des Sprachgebrauchs und entsprechend *unterschiedliche Konsequenzen tiefgreifendster Art für die ganze Gesellschaft.*¹⁾
 - 1.1 Die Demokratie wird im herkömmlichen Sinne verstanden als *Staatsform*, in zunehmendem Maße aber auch als umgreifende *Lebensform*.

*Nach einem Vortrag, gehalten anlässlich der 27. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom 22. Juli bis 1. August 1972 in Herrsching/A.

- 1.1.1 Als Staatsform ist der Begriff relativ unproblematisch. Er hat sich in einer langen Tradition entwickelt. Unter dem Grundgesetz und anderen freiheitlichen Verfassungen bedeutet er eine Staatsform, in der nach Möglichkeit alle als Staatsbürger Einfluß auf das Zustandekommen der Gesetze und auf deren Durchführung und Kontrolle haben. Hierbei kommt es in einer repräsentativen Demokratie, in einer Massendemokratie, entscheidend darauf an, wie die Vertreter des Volkes gewählt werden und wie sie durch die verfassungsrechtlichen Regeln angehalten werden, ihren Verfassungsauftrag zu erfüllen.
- 1.1.2 In stetem Vordringen ist eine sehr viel weitgreifende Vorstellung von Demokratie. Hier wird das demokratische Prinzip keineswegs nur als konstituierend für den staatlich-politischen Bereich verstanden, sondern als umfassende Lebensform auch für die anderen Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens, das gesamte Kulturleben – Erziehung, Bildung, Kunst, Wissenschaft, Religion – und für den Bereich der Wirtschaft als Wirtschaftsdemokratie. Diese Vorstellung ist höchst problematisch und kann, wie noch erörtert wird, bei weiterem Umsichgreifen zu einer tödlichen Gefahr für unsere – sicherlich reformbedürftige – freiheitliche Gesellschaftsordnung werden.
- 1.2 In der Forderung nach Demokratisierung, nach mehr Demokratie, trifft man auf eine Universalforderung unserer Zeit. Wilhelm Hennis (a.a.O.) hat dies wie folgt gekennzeichnet:

„Wer sich die Aufgabe stellt, den Begriff ausfindig zu machen, der am bündigsten, prägnant und doch umfassend den Generalanspruch unserer Zeit zum Ausdruck zu bringen sucht, der muß nicht lange suchen: Es genügt, das tägliche Morgenblatt aufzuschlagen. In jedem Ressort, dem politischen ohnehin, aber auch in allen Sparten des Feuilletons, im Wirtschaftsteil, in allen Berichten aus der Welt der Kirche, Schule, Sport, im Frauenfunk und Kinderfunk, in den Kontroversen um Börsenverein und Kunstverein, Universitätsreform, Theaterreform, Verlagsreform, Reform der Kindergärten, Krankenhäuser und Gefängnisse bis hin zur allgemeinen Forderung der Gesellschaftsreform – der Generaltenor aller Ansprüche der Zeit auf Veränderung der uns umgebenden gesellschaftlichen Welt findet seine knappste Formel in dem einen Wort ‚Demokratisierung‘. Man wird wohl sagen dürfen, daß dieser Begriff die universalste gesellschaftspolitische Forderung unserer Zeit in einem Wort zusammenfaßt.“

Nun sind die Begriffe Demokratie und Demokratisierung nicht anders als andere Zentralbegriffe des politischen Bemühens, wie etwa Sozialismus und Emanzipation und andere mehr, in dem Ringen der verschiedenen Fronten zunehmend ideologisiert und damit pervertiert und emotionalisiert worden. Dem kann nur durch nüchterne Analyse der verschiedenen Ebenen des Sprachgebrauchs begegnet werden. Erst das schafft die Möglichkeit, zu entscheiden, wo die Forderung nach mehr Demokratie ihre Berechtigung hat, wo also wirklich noch viel zu tun ist und wo sie vielleicht völlig fehl am Platze ist, zu Grenzüberschreitungen mit schädlichen Folgen führt und somit die höchste Wachsamkeit angezeigt sein läßt.

Es lassen sich drei Ebenen des Sprachgebrauchs des Begriffs Demokratisierung feststellen: ²)

- 1.2.1 Zunächst einmal wird diese Forderung angetroffen als allgemeine, undifferenzierte liberale Parole. Man meint damit mehr Liberalität, mehr Offenheit, ein besseres Betriebsklima, ein besseres menschliches Miteinander. In diesem Sinne meint man mit demokratischer machen das freiheitlicher Machen der Verhältnisse. Solange man sich der Unbestimmtheit dieser Forderung bewußt ist, ist sie relativ unproblematisch. Bedenklich wird sie jedoch dadurch, daß sie durch zu häufige gedankenlose Verwendung zu kleiner Münze werden kann. Dies geht auch anderen Grundbegriffen unserer Verfassung – wie Menschenwürde, Grundrecht, Rechtsstaat und Sozialstaat – nicht anders: Auch sie sind in Gefahr, durch zu leichtfertige Verwendung – in der politischen Argumentation, aber vor allem auch in Gerichtsverfahren und Verfassungsbeschwerden – verschlissen zu werden. Maßnahmen des Gesetzgebers oder der Verwaltung werden zu rasch, zu unbedenklich, gleich mit dem schweren Geschütz beschossen, sie verletzen die Grundwerte der Verfassung. Es wird dann zu schnell zum Widerstand gegen diese Maßnahmen aufgerufen. Die Widerstandsschwelle wird dadurch sehr niedrig angesetzt. Die vorschnelle Dramatisierung jeder kritikwürdigen Maßnahme der öffentlichen Hand als undemokratisch tut diesem anspruchsvollen Begriff nicht gut.
- 1.2.2 Als zweiten Sprachgebrauch finden wir die Demokratisierung im Sinne von Demokratisierung von vorgefundenen Strukturen, von Machtverhältnissen. Die radikale Forderung nach Demokratisierung jeglicher Herrschaftsverhältnisse ist in zunehmendem Vordringen. Wo immer man Machtverhältnisse antrifft, will man auf sie das politisch-demokratische Prinzip anwenden, also die konstituierenden

Grundsätze des Demokratischen, der Machtkontrolle, Machtverteilung und Machtverantwortung, wie sie im staatlichen Bereich legitimermaßen festgelegt sind. Herrschaft will man im Sinne dieses Sprachgebrauchs zwar beibehalten, aber im Sinne der politischen Demokratie auf Freiheit und Gleichheit basieren, besonders durch Herstellung der Verantwortlichkeit in der Öffentlichkeit.

Nun bestehen aber z.B. zwischen einem Arzt und einem Patienten oder zwischen einem Lehrenden und einem Lernenden Kompetenzunterschiede, die in der Sache begründet sind. Will man radikal das politisch-demokratische Prinzip auf derartige Machtverhältnisse anwenden und allen in dieser Institution Tätigen, allen in ihr Wirkenden und von ihr Betroffenen die gleiche Einflußchance geben, so führt das zu schwerwiegenden, kaum erträglichen Konsequenzen.³⁾ Die Verwirklichung dieser Forderung führt unter dem Etikett der Demokratisierung in Wahrheit fast immer zu einer ständestaatlichen Zuteilung von Einflußchancen nach paritätischen und proporzmäßigen Kriterien. Parität und Proporz treten an die Stelle der Sachkompetenz. Im Gefolge ihrer Herrschaft halten dann unvermeidlich das Taktieren, Fintisieren und Finassieren, Überrumpeln und Kuhhandeln ihren Einzug, eben all die unvermeidlichen Begleiterscheinungen, die das an die falsche Stelle geratene Demokratische in der Einschätzung der Unverdorbene – und das ist die Masse des Volkes – so anrücklich machen. Schuld hieran ist nicht das Prinzip der Demokratie, sondern seine Erstreckung auf Bereiche, wo es nur Unheil und Verwirrung stiftet, auf Erziehung und Wissenschaft und die Wirtschaft.

Sicher muß im gesellschaftlichen Bereich noch Unendliches getan werden, um das menschliche Miteinander, das Erreichen von Zwecken miteinander freiheitlicher, humaner, menschenwürdiger zu gestalten. So ist es z.B. zu einer dringenden Forderung der Zeit herangereift, das herkömmliche Arbeitsverhältnis zu partnerschaftlichen Formen umzugestalten. Nur hat dies nichts zu tun mit Demokratisierung dieser gesellschaftlichen Bereiche. Demokratisierung bedeutet stets Politisierung. Jede Demokratisierung eines Gesellschaftsbereichs bedeutet ein weiteres Stück Politisierung des gesellschaftlichen Lebens. Wir haben deshalb in der radikaldemokratischen Forderung nach Demokratisierung aller Machtverhältnisse ein Spiegelbild der totalitären Erstreckung eines entgegengesetzten politischen Prinzips – des Führerprinzips – auf alle Gesellschaftsbereiche. Die fortschreitende Politisierung aller gesellschaftlichen Bereiche

würde zur Zerstörung der Grundlagen des freiheitlichen Lebens führen.

- 1.2.3 Ein dritte Bedeutung des Wortes Demokratisierung finden wir im Sprachgebrauch der revolutionären Neuen Linken. Sie bleibt nicht stehen bei der Neutralisierung der aufrechterhaltenen Herrschaftsverhältnisse durch Parität und Proporz. Ihr kommt es nicht an auf Herstellung einer demokratischen Herrschaftsweise, sondern auf einen Prozeß, in dessen Folge Herrschaft überhaupt abgeschafft wird. Sie will Beseitigung jeder Ungleichheit schlechthin. Hier wird die Forderung nach Emanzipation aus hierarchischen Verhältnissen ausgeweitet auf alle gesellschaftlichen Bereiche, wie Berufsausbildung, Schule, Kirche, ja Familie. Diese spätmarxistische Demokratisierungsformel ist, wie Helmut Schelsky in einem eindrucksvollen Aufsatz dargestellt hat, ⁴) ein entscheidendes Mittel der Strategie der Systemüberwindung im Sinne der revolutionären marxistischen Bemühungen. Die Forderung nach totaler Demokratisierung hat in der Strategie der Systemüberwindung einen zentralen Platz. Schelsky hat dargestellt, wie sich die revolutionäre Strategie in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen vollzieht. Sie hat das Ziel, in den Bildungseinrichtungen die direkte Herrschaft zu übernehmen und ist dort schon ein gutes Stück vorangekommen. In den staatlichen Organen will sie nicht etwa durch Revolte kraft Handstreichs die Macht übernehmen – das wäre utopisch –; hier kommt es vielmehr an auf die Verbreitung allgemeiner Unsicherheit und Schwäche. Im sozialen Bereich schließlich besteht die Strategie darin, durch Übersteigerung der sozialen Ansprüche Sozialkonflikte zu erzeugen oder zu vertiefen (Nulltarif). Im Kern richtige Forderungen werden ins Maßlose gesteigert (Bildungsurlaub). Die Mentalität der Begehrlichkeit soll zu einer allgemeinen gemacht und ständig bestärkt und vorangetrieben werden. Mit einschneidenden Forderungen sollen die Politiker, besonders vor den Wahlen, weichgemacht werden. Die allgemeine Überforderung der Wirtschaft, die die Mittel hierfür zu liefern hat, soll zur Schwächung, ja schließlich zum Zusammenbruch des Systems führen.

Das entscheidende Mittel dieser Strategie liegt, wie Schelsky überzeugend ausführt, darin, daß die Normen, Ideale und Wertbegriffe des freien Verfassungsstaates verabsolutiert und aus der Betrachtung der Folgen gelöst werden. Es gilt hier als kämpferischer Liberaler, als Vertreter einer kämpferischen Demokratie diese Begriffsverschiebung und den totalitären Charakter dieser Forderungen

gen klar zu erkennen. Man muß aufhören, wie Schelsky sagt, als Liberaler ständig „Eigentore“ zu schießen, indem man im liberalen Engagement für eine freiheitliche Demokratie den Feinden der Freiheit bei dem Pochen auf ihre Rechte noch ständig entsprechende Schützenhilfe leistet. Es handelt sich hier in der Praxis um eine schwierige Sache, nämlich um eine ständige Gratwanderung zwischen der Abwehr, der Forderung der Feinde der Freiheit nach einem geschützten Gehege einerseits und der Gefahr, um der Erhaltung der Demokratie willen die Freiheit dieser Demokratie selbst zu beschränken.

Ein Beispiel mag die Problematik verdeutlichen. In Berlin hat vor einiger Zeit ein Vorgang die Gemüter sehr erhitzt. Der Senat von Berlin hatte die Berufung des belgischen Trotzkiten Ernest Mandel auf einen Lehrstuhl im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften an der Freien Universität Berlin abgelehnt. Professor Uwe Wesel als Vizepräsident der FU hat hierzu öffentlich erklärt, Mandels Eintreten für die Rätedemokratie sei voll durch das Grundgesetz gedeckt. Seine garnicht kaschierten Bestrebungen um Kaderbildung für revolutionäre Aktionen seien ebenfalls durchaus legitim. Dieser Weselschen Auffassung einer wertneutralen Demokratie⁵) hat der Senator für Wissenschaft entgegengesetzt, das Grundgesetz setze die Demokratie nicht absolut, sondern eingebettet in die Elemente des freiheitlichen Rechtsstaates. Der Kern der Ablehnungsbegründung ist der, daß die Rätedemokratie, die Mandel fordert, die Zusammenballung aller Macht in einem Organ, dem zentralen Arbeiterrat, beinhaltet. Das bedeutet die Abschaffung aller in einem langen Kampf erstrittenen rechtsstaatlichen Hebel der Machtkontrolle, der gegenseitigen Kontrolle von Macht durch Macht, die Aufhebung also der Gewaltenteilung, die Aufhebung somit der Unabhängigkeit der Gerichte, kurz die Beseitigung aller Schranken, die die freiheitlichen westlichen Verfassungen dem demokratischen Prinzip – dem Mehrheitsprinzip – setzen. Es sind dies die Schranken der Grund- und Freiheitsrechte, die als überpositiv begriffen werden, und die verfassungsrechtlich verankerten organisatorischen Vorkehrungen zur Machtverteilung, die zu den wirksamsten Mitteln gehören, das Abgleiten in den Totalitarismus zu verhindern.

Die Art Rätedemokratie, wie Mandel sie fordert, setzt das Mehrheitsprinzip absolut. Daß die Mehrheit ihrerseits an Schranken gebunden sei, das wird als liberales, bürgerliches Relikt, das den proletarischen Volkswillen nur hemmt, beiseitegeschoben. Dies

ist aus vielen Belegen aus den Werken von Mandel ersichtlich. Er kann sich dabei allerdings durchaus auf Karl Marx berufen, dessen rätédemokratische Vorstellungen auch diese das demokratische Prinzip verabsolutierenden Elemente enthalten. Es sei hier angemerkt, daß demgegenüber Rosa Luxemburg die Gefahr dieser Auffassung für die Grund- und Freiheitsrechte des Einzelnen, insbesondere für Meinungs- und Pressefreiheit und für den Schutz von Minderheitsansichten, klar gesehen und mit scharfen Worten gezeißelt hat. Das Grundgesetz hat dieser stets latenten Gefahr der unkontrollierten Mehrheitsherrschaft einen verfassungsrechtlichen Damm entgegengesetzt. Es hat in Art. 79 Abs. 3 die Grundwerte der freiheitlich-demokratischen Ordnung unabänderlich erklärt. Sie können also nicht einmal mit verfassungsändernder Mehrheit beseitigt werden. In dieser Bestimmung findet die Erkenntnis ihren Niederschlag, daß die Mehrheitsentscheidung fehlsam sein kann, die Einsicht also, daß der Mensch und seine Freiheitssphäre auch vor der Willkür der Mehrheit geschützt werden muß. Die Beseitigung dieser Vorschrift, dieses Bollwerks der Freiheit, wäre Verfassungsbruch, also Revolution oder Staatsstreich.

2. Gegenüber der hier charakterisierten Verabsolutierung des demokratischen Prinzips gilt es stets von neuem, die konstituierenden Prinzipien einer freiheitlichen Sozialordnung bewußt zu machen. In vielen Aufsätzen ist in der Schriftenreihe „Fragen der Freiheit“ dargestellt worden, daß die interdependent verbundenen Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens – *Kultur, Staat und Wirtschaft* – jeweils bestimmten *eigengesetzlichen Ordnungsgrundsätzen* unterliegen, deren Nichtbeachtung zu den schädlichsten Folgen, zu Verwirrung und schließlich zu totaler Lähmung führen kann. ⁶⁾

Welche Prinzipien sind das?

- 2.1 *Im staatlich-politischen Bereich* ist das konstituierende Prinzip die Gleichheit, die Demokratie als Gleichheit der Freiheit aller. Hier ist die Forderung nach Demokratisierung – nach Gründung der staatlichen Handlungen auf den Volkswillen – absolut legitim und muß sie durchgesetzt werden.

Das schwierigste Problem ist hier das in allen modernen Staaten mehr oder weniger ausgeprägte *Parteienmonopol*. Im faschistischen und kommunistischen Staat herrscht es absolut, aber auch im liberalen Verfassungsstaat des Grundgesetzes wird die politische Wirklichkeit sehr stark durch das Parteienmonopol geprägt. Im politi-

schen Bereich bedeutet Demokratisierung deshalb im wesentlichen: Überwindung des Parteienmonopols. Dies kann nur geschehen über eine Belebung der Demokratie von unten her. Der Bürger muß Gelegenheit haben, schon im kommunalen und regionalen Bereich Mitspracherecht durchzusetzen. Vor allem aber müßte die Kandidatenauswahl für die Wahlen zu den politischen Gremien im überschaubar nachbarschaftlichen Bereich ohne Mediatisierung durch die Parteien erfolgen. Eine entscheidende Stärkung des demokratischen Bewußtseins wäre die Folge. Was wir gegenwärtig haben, ist keine Wahl, sondern eine Abstimmung über die in den Parteien ausgewählten Kandidaten. ⁷⁾

- 2.2 *Im gesamten Bereich des Kulturlebens* ist das konstituierende Prinzip die Freiheit als das Element des Geistigen schlechthin. Auf dem Gebiet des Kulturlebens sind wir insbesondere im Bildungswesen noch am tiefsten im Obrigkeitsstaat verhaftet. Dies ist in „Fragen der Freiheit“ in vielen Abhandlungen dargestellt worden.⁸⁾

Das überkommene Bildungswesen ist dadurch gekennzeichnet, daß durch Erstreckung der politisch-staatlichen Macht auf diesen Bereich die Probleme erst geschaffen werden und man sie deshalb nun wiederum mit politischen Mitteln (z.B. *ausgetüftelten Paritäten*) zu lösen versucht. Das aber ruft die betroffenen Interessengruppen massiv auf den Plan und führt zu einer ständigen kräfteverschleissenden Unruhe. Seine innere Ruhe und Festigkeit wird dieser Sozialbereich erst und nur dann finden, wenn das Wettbewerbsprinzip, *das Prinzip der Freiheit der Idee*, in vollem Umfange zum Durchbruch gebracht wird. Schulen und Universitäten kranken in entscheidendem Maße daran, daß sie durch das Berechtigungswesen und durch die Art der Anstellungsverhältnisse, die Beamtenverhältnisse, unter einer Schutzglocke von Privilegien stehen, die den unbequemen Zwang, sich der Zugluft des freien geistigen Wettbewerbs auszusetzen, unnötig machen. Hier hilft nicht vermehrte demokratisch-paritätische Kontrolle, sondern der Wettbewerb: *Die Bildungseinrichtungen müssen aus der Regie des Staates entlassen werden und sich als Träger des geistigen Lebens im geistigen Wettstreit bewähren.* Dieses Entlassen in die Freiheit kann nur allmählich geschehen, aber ohne dies Ziel geht der weitere Weg mit Sicherheit in die Irre.

- 2.3 *Im wirtschaftlichen Bereich* mehren sich die Forderungen nach Wirtschaftsdemokratie. Aber auch hier ist nicht etwa die Demo-

kratie das konstituierende Prinzip, sondern der *marktwirtschaftliche Wettbewerb*. Es kommt hier entscheidend darauf an, daß Leistung und Gegenleistung, die sich auf dem Markte treffen, ausgeglichen sind, was der Fall ist, wenn kein Übergewicht auf einer Seite besteht. Kontrolle der Machtverhältnisse nicht durch demokratische Teilhabe an ihnen, sondern durch funktionierenden Wettbewerb ist hier die Aufgabe. Die Wirtschaft ist dann im Lot \pm zugleich gerecht und leistungsfähig strukturiert – wenn das Prinzip der *Gegenseitigkeit der Leistungen* verwirklicht ist. Dies ist in der gegenwärtigen Wirtschaft nur beschränkt der Fall. Die festen Grundlagen der marktwirtschaftlich-freiheitlichen Wirtschaft fehlen noch. Es sind vor allem die Urmonopole unseres zinserspressenden und inflationsträchtigen Geldwesens und des wucherischen Boden(un)-rechts in seiner jetzigen Form, die unsere Wirtschaft so anfällig machen. Auf dieser Grundlage gedeihen dann auch die sekundären Monopole und führen zur allgemeinen Vermachtung der Wirtschaft. Leider beruht die marxistische Politökonomie auf einer falschen, vordergründigen Analyse des kapitalistischen Wirtschaftssystems, was vielleicht mehr als alles andere verhindert, daß die freiheitlichen Prinzipien der Gestaltung der Wirtschaft endlich zum Durchbruch kommen. ⁹⁾

Gegenwärtig jedenfalls scheint es so, daß mit der heranbrandenden Welle des Spätmarxismus in dem Bemühen, die kapitalistischen Erscheinungen der Wirtschaft zu überwinden, Schritt um Schritt zugleich auch die freie Wirtschaft vernichtet wird. Auch zu diesem Thema ist in dieser Schriftenreihe schon vieles gesagt worden.¹⁰⁾

3. Die vorstehende skizzenhafte Darstellung der *Strukturprinzipien der Teilbereiche des sozialen Ganzen* macht deutlich, daß das durchgehende konstituierende Sozialprinzip in einer Gesellschaft, die vom Menschen und seiner Würde ausgeht, *nicht die Demokratie, sondern die Freiheit* ist. Alle drei Bereiche, Kultur, Staat und Wirtschaft, sind in dem Maße menschenwürdig, in dem das Prinzip der Freiheit in ihnen wirkt; Freiheit in dem Sinne, daß Monopole und Privilegien beseitigt sind. Monopol – Vorherrschaft – bedeutet stets die Einschränkung oder Unterdrückung der Freiheit derer, die es nicht innehaben. Wir haben den Monopolismus im Bereich des Bildungswesens in Gestalt des mehr oder weniger stark ausgeprägten Staatsmonopols in Schule und Universität, im staatlichen Leben in Gestalt des faktischen Parteienmonopols und in der Wirtschaft in der Gestalt der Urmonopole des Geldes und des Bodens und der in ihrem Schutz gedeihenden sekundären Wirtschaftsmonopole. Diese Monopole werden nicht gebrochen

durch Demokratisierung – sie bringt nur andere Gesellschaftsgruppen heran an die Teilhabe bei der monopolistischen Machtausübung, läßt die Monopole selbst dagegen unangetastet. *Die Monopole selbst gilt es zu überwinden*, wenn man die freiheitliche Sozialordnung zur Entfaltung bringen will. Das Monopol aber kennt nur einen Feind: Den freien Wettbewerb. In dem Maße, wie der Wettbewerb eingeschränkt ist, herrscht das Monopol und umgekehrt ist das Monopol in dem Maße überwunden, wie der Wettbewerb durchgesetzt ist. *Freiheit im sozialen Leben bedeutet nichts anderes als Freiheit zur Teilnahme am Wettbewerb*. Unfrei sein heißt vom Wettbewerb ausgeschlossen sein.

Die Forderungen an eine freiheitliche Gesellschaftsordnung sind somit dreifach:

- Überwindung des Staatsmonopols im Kulturleben durch den Wettbewerb freier Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen
- Überwindung des Parteienmonopols im staatlich-politischen Leben durch den Wettbewerb freier politischer Kräfte in nachbarschaftlich strukturierten Bürgerschaften und
- Überwindung der Wirtschaftsmonopole durch ein freiheitlich-soziales Währungs- und Bodenrecht, das dem marktwirtschaftlichen Wettbewerb erst die erforderliche tragfähige Grundlage verschafft.

Von dem Maße der Verwirklichung dieser Forderungen hängt es ab, wie weit unsere gesellschaftliche Ordnung den Anspruch erfüllt, menschenwürdig und freiheitlich zu sein.

Anmerkungen:

1. Wilhelm Hennis. Demokratisierung, FAZ, vom 22.7.1969.
2. Hennis a.a.O.
3. Bemerkenswerte Ausführungen hierzu sind in dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum niedersächsischen Hochschulgesetz enthalten.
4. Helmut Schelsky „Die Strategie der Systemüberwindung“.
5. Es ist natürlich nicht ausgeschlossen, daß Wesel's Auffassung von Demokratie durchaus nicht so wertneutral ist, er vielmehr mit Mandels Vorstellungen sympathisiert. Es ist jedenfalls nicht gerade selten, daß ein Revolutionär, solange die Zeit noch nicht reif ist, sich mit dem Gewande des Liberalen tarnt.
6. Die einschlägigen Veröffentlichungen sind nachgewiesen in „Fragen der Freiheit“, Heft 99/100, S. 74 bis 75.

7. Siehe Neumann, Demokratie und Bürgerteilhabe in „Fragen der Freiheit“, Heft 94, S. 53 ff. und sehr ausführlich zur gesamten Problematik des Parteienmonopols: Jungdeutsche Denkschrift, Denkschrift zur Wahlrechtsreform, Nachbarschaftsverlag Artur Mahraun, Berlin 1970.
8. Nachweise in „Fragen der Freiheit“, Heft 99/100, S. 76 bis 81.
9. Siehe Neumann, Die marxistische Politökonomie in „Fragen der Freiheit“, Heft 89, S. 22 ff.
10. Nachweise in „Fragen der Freiheit“, Heft 99/100, S. 83 bis 87.

Rechts- und Strukturfragen für eine freie Stiftungsuniversität*

Hermann Hummel-Liljegren

Die rechtlichen und strukturellen Probleme für die Gründung frei-gemeinnütziger Stiftungshochschulen stehen in engem Zusammenhang mit dem geltenden Stiftungsrecht, Steuerrecht und Hochschulrecht und sollen im Folgenden unter drei Gesichtspunkten behandelt werden: Was leistet unser heutiges Stiftungs- und Steuerrecht für nichtstaatliche, d.h. freie, ordnungspolitisch notwendige Bildungsaufgaben? Welche Unterschiede bestehen zu den Vereinigten Staaten? Unter welchen Voraussetzungen, mit welchen Strukturen und Ordnungsaufgaben könnten in der Bundesrepublik frei-gemeinnützige Stiftungsuniversitäten entstehen?

I.

Das Wesen der Stiftung

Wie kaum eine zweite Rechtsform in Deutschland ist die Stiftung geeignet, im Sinne des Tagungsthemas: „Marksteine und Zielgedanken für einen dritten Weg zwischen privater und kollektiver Macht“ abzugeben. Einerseits ist die Stiftung selbständige Trägerin öffentlicher Verantwortung, andererseits basiert ihre Errichtung auf privater Initiative. So ist die Stiftung weder privat – im Sinne von: persönlich verfügbar – noch gehört sie dem Staat, sondern sie gehört sich selbst, sie ist autonom, wenn diese Hypostasierung hier gestattet ist.

Ihre Zwischenstellung zwischen Privatheit und Staatlichkeit nimmt die Stiftung dadurch ein, daß der oder die Stifter die Initiative ergreifen und der Staat – ein Bundesland – sodann das Eigenleben der Stiftung genehmigt, später beaufsichtigt, jedoch nicht lenkt. Denn die Aufsicht soll nur sicherstellen, daß die Stiftung im Einklang mit den Gesetzen und dem Stiftungszweck verwaltet wird, darf aber nicht die „Entschluß- und Verantwortungsfreudigkeit der Organe der Stiftung beeinträchtigen“

(§ 10 der Stiftungsgesetze von Hessen bzw. Niedersachsen).

*) Den hier abgedruckten Vortrag hat der Verfasser auf der 29. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung, vom 21. bis 30. Juli 1973 in Herrsching/Ammersee gehalten.

Die Stiftung ist die ideale Rechtsform zur Milderung der sozialen Frage; sie ist nach Georg Strickrodt – dem Altmeister des deutschen Stiftungsrechts – die typische Rechtsform für eine eigentümerlose Unternehmung und für Investitionen im Geistigen.

Doch merkwürdigerweise ist die Stiftung derzeit weder positiv noch negativ im Blickfeld radikaler Veränderer; geriet sie in deren Blickfeld, dann vermutlich nur negativ, weil sich mit Stiftungen – wohl nicht zu Unrecht – Harmonie-Vorstellungen und Möglichkeiten der Glättung sozialer Konflikte verbinden, die den radikalen Wünschen still und unversehens das Wasser abgraben könnten.

In organischer Weise berücksichtigt die Stiftung die Tatsache, daß die Menschen mit Bezug auf ihre Lebensziele teils eigennützig, teils aber gemeinnützig denken, fühlen und handeln; die Stiftung verdiente daher in der Gesellschaftspolitik und im Steuerrecht mehr Förderung, als es heute geschieht.

Stiftungsgründungen sind die beste Möglichkeit, alle Lebensziele eines gerecht denkenden Unternehmers in einer Rechtsform zu vereinigen: Denn der Stifter kann

- den Bestand seines Unternehmens auf Dauer erhalten;
- er kann es auf Gemeinwohlbasis umstellen;
- er kann die gemeinnützigen Ziele selbst auswählen;
- er vermeidet Streit unter seinen Erben;
- er neutralisiert die Vererbbarkeit privater Wirtschaftsmacht, ohne daß er seine Familie und seine Erben vergessen müßte und
- schließlich: die Nachwelt ehrt in ihm den Philantropen.

Stiftungen stellen ferner – soweit sie dem Bereich der Kultur zugute kommen – eine einzigartige Verbindung des Rechts-, Wirtschafts- und Geisteslebens dar:

- Aus dem *Rechtsbereich* stehen die *selbständige Rechtsform* „Stiftung“ sowie die drei Gewalten: Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung zur Verfügung.
- Aus dem *Wirtschaftsleben* kommt durch Schenkungen, Spenden und Steuernachlässe die *Vermögensbasis*.
- Das *Geistes- und Kulturleben* schließlich erfährt je nach dem *Stiftungszweck* neue Gestaltungsimpulse und wird unabhängiger gegenüber staatlichen, politischen und privaten Einflüssen; der Ordnungsrahmen „Stiftung“ tendiert zu geistiger Unabhängigkeit.

Wir erkennen hierin auch zugleich, was die Stiftung ihrem Wesen nach ist, nämlich eine *selbständige Rechtsform* für einen *dauernden Stiftungszweck* auf der Basis eines *eigenen Stiftungsvermögens*.

Organisatorisch ist die Stiftung – im Gegensatz zum Verein oder zur Gesellschaft – ohne Mitglieder, mithin nicht von deren Willen oder Wechsel abhängig, sondern nur dem Stifter oder den Stiftern verpflichtet. Selbst vom Stifter macht sie sich frei, sobald er den Stiftungszweck satzungsmäßig manifestiert hat. Wie kaum eine zweite Rechtsform bietet die Stiftung daher Kontinuität.

Es gibt daneben auch unselbständige, nicht rechtsfähige Stiftungen, die jedoch rechtlich gesehen lediglich Schenkungen oder Vermächtnisse mit Auflagen darstellen und weder genehmigt noch beaufsichtigt werden. Schließlich ist das Wort „Stiftung“ als solches auch sonst gebräuchlich und zulässig, zum Beispiel für Vereine – Konrad-Adenauer-Stiftung, Friedrich-Ebert-Stiftung e.V. – oder für Gesellschaften – Stiftung Fazit GmbH (Frankfurter Allgemeine Zeitung).

II.

Die Wirklichkeit der Stiftungen

Auf dem Gebiet des deutschen Stiftungswesens haben sich in der Nachkriegszeit fünf Wandlungen vollzogen.

1. Ursprüngliche Betätigungsfelder im Sozialbereich (Armenhäuser, Spitäler) treten zurück, seit dem wir mit dem grundgesetzlich verankerten Postulat des Sozialstaates feste Rechtsansprüche auf Sozialhilfe und Krankenversorgung, auf Ausbildungsförderung und Altersversorgung verbinden.

2. Dagegen tritt der Bereich: Förderung der Wissenschaft und Forschung stärker in den Vordergrund; er wird auch steuerlich leicht begünstigt. So haben etwa der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, die Fraunhofer Gesellschaft und die Carl Duisberg Gesellschaft 1967 zusammen 100 Mio. DM ausgegeben. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, daß die größten Stiftungen nicht stets auch am meisten ausgeben, teils, weil familiäre Vorwegabzüge in Betracht kommen, teils, weil der Staat und private Spender laufend Zustiftungen leisten. Dies geht aus den nachfolgenden Tabellen über die kapital- bzw. ausgabenstärksten Stiftungen hervor [Quelle: Stifterverband, 15 (siehe Literaturverz. am Ende); S. XXII u. XXVII]:

Tab. 6: 21 große »Stiftungen«

Name	Kapital (in Mill. DM)
Stiftung Volkswagenwerk, Hannover	1 074,3
Alfried Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung, Essen	500,0
Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart	259,0
Carl-Zeiss-Stiftung, Heidenheim	201,0
Fritz Thyssen Stiftung, Köln	100,0
Stiftung F.V.S. zu Hamburg	75,0
Mahle-Stiftung GmbH, Stuttgart	60,9
Ziegler-Fonds, Mülheim/Ruhr	40,0
Der Allgemeine Hannoversche Klosterfonds, Hannover	37,9
Deutsches Elektronen-Synchrotron (DESY), Hamburg	30,7
Possehl-Stiftung, Lübeck	30,0
Max-Planck-Institut für Kohlenforschung, Mülheim/Ruhr	29,0
Werner Reimers-Stiftung für Anthropogenetische Forschung, Bad Homburg	26,0
Forschungsinstitut Borstel	24,1
Orthopädische Klinik und Poliklinik der Universität Heidelberg	23,9
Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e.V., München	22,3
Berufshilfe-Stiftung der Industriegewerkschaft Bau-Steine-Erden, Frankfurt	20,1
Goethe-Museum Anton-und-Katharina-Kippenberg-Stiftung, Düsseldorf	17,0
Ernst-Schulten-Stiftung, Dortmund	16,0
Bürgermeister-Reuter-Stiftung, Berlin	15,5
Stiftung „Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen“, Düsseldorf	15,0
	<u>2 617,7</u>

Tab. 10: Ausgaben von 12 Organisationen

Name	Ausgaben (in Mill. DM)
Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e.V., München	267,2
Stiftung Volkswagenwerk, Hannover	127,0
Deutsches Elektronen-Synchrotron (DESY), Hamburg	62,9
Fraunhofer-Gesellschaft, München	50,0
Preußischer Kulturbesitz, Berlin	48,8
Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen	28,5
Carl Duisberg-Gesellschaft e.V., Köln	21,0
Carl-Zeiss-Stiftung, Heidenheim	15,1
Friedrich-Ebert-Stiftung e.V., Bonn	12,5
Orthopädische Klinik und Poliklinik der Universität Heidelberg	12,0
Max-Planck-Institut für Kohlenforschung, Mülheim/Ruhr	11,9
Alexander von Humboldt-Stiftung, Bad Godesberg	11,0

3. Auf dem Feld der Wissenschaft stellen wir eine zunehmende Konkurrenz zwischen privaten Stiftungsinitiativen und öffentlichen Trägern fest, die ihrerseits in den letzten Jahrzehnten stärker Stiftungs- oder stiftungsähnliche Rechtsformen bevorzugen: Stiftung Volkswagenwerk, Max Planck-Gesellschaft, Alexander von Humboldt-Stiftung, Studienstiftung des Deutschen Volkes, Stiftung Preußischer Kulturbesitz.

4. Die Parteien und die Gewerkschaften gründeten ebenfalls wissenschafts- und bildungsfördernde Stiftungen: Konrad-Adenauer-Stiftung, Friedrich Ebert-Stiftung, Friedrich Naumann-Stiftung, Hanns Seidel-Stiftung und Stiftung Mitbestimmung.

5. Schließlich sind – in Analogie zur Carl-Zeiss-Stiftung und zum amerikanischen Stiftungswesen – zahlreiche Wirtschaftsunternehmen in Stiftungen, genauer: in Unternehmensträger-Stiftungen umgewandelt worden, z.B. Robert-Bosch-Stiftung GmbH; Kurt A. Körber-Stiftung (Hauni-Werke, Hamburg); Rudolf und Clara Kreutzer-Stiftung, Krupp-Stiftung, Thyssen-Stiftung. Zum Teil sind diese Stiftungen gemischter Natur, indem sie gemeinnützige und eigennützige (familiäre) Zwecke zugleich verfolgen.

III.

Zur Reform des Stiftungsrechts

Ordnungspolitisch ist zur Reform des Stiftungsrechts anzumerken:

1. Für das künftige Stiftungsrecht herrscht Einigkeit darüber, daß wir vom *Konzessionssystem* mit offener oder versteckter Erwünschtheitsprüfung zum *Normativsystem* übergehen werden (Duden, 4, S.5). Das bedeutet, daß Stiftungen, die die rechtlichen Voraussetzungen erfüllen, ihre Rechtsfähigkeit nicht mehr durch staatliche Genehmigung, sondern – ähnlich der Gründung von eingetragenen Vereinen – schlicht durch Eintragung in das Stiftungsregister erlangen.

2. Bei den *Anforderungen an die Vermögensausstattung* der Stiftung dürfen die Behörden nicht kleinlich sein, weil manchmal die Stiftung erst da sein muß, damit die Spenden eingingen.

3. Schließlich muß eine *Publizität über Stiftungsvorgänge* geleistet werden, die jeden Verdacht privater Bevorzugung ausschließt und vor der Öffentlichkeit die Erfüllung des Stiftungszwecks durch den Vorstand bezeugt.

IV. Steuerliche Behandlung – Vergleich mit den USA

Das größte Hemmnis für die Errichtung neuer Stiftungen ist die – besonders im Vergleich zu den USA – ungünstige steuerliche Behandlung: Die Amerikaner haben hohe Steuersätze und dürfen viel absetzen, wir haben niedrigere Sätze und dürfen wenig absetzen. Gewiß: „Steuereinbußen und freie Gemeinnützigkeit sind gegeneinander abzuwägen. Es ist nur die Frage, ob nicht, auch beim Vergleich mit dem Ausland, bei uns noch ein erheblicher Spielraum zugunsten solcher Förderung unausgeschöpft ist“ (Duden 4, S. 2).

Soll das Steuerrecht Anreize für gemeinnützige Stiftungen bieten, müssen vier Nachteile beseitigt werden:

1. Der Stifter sollte nicht nur 5% (bzw. 10% im Bereich der Wissenschaft), sondern – wie in den USA – bis zu 30% von seinem Einkommen jährlich für gemeinnützige Zwecke absetzen dürfen. Das gleiche gilt für Körperschaften, die in den USA 5%, bei uns nur 2% des Umsatzes absetzen können.

2. Ein Stifter, der in einem Jahr ein größeres Kapital stiften will, sollte diese Spende – wie in den USA – steuerlich gesehen auf die nächsten 5 Jahre vortragen dürfen.

3. Der Stifter sollte, wenn er Betriebsvermögen in eine gemeinnützige Stiftung einbringt, nicht verpflichtet werden, die stillen Reserven, die in den Buchwerten stecken, vor der Übertragung auflösen und als fiktive Gewinne versteuern zu müssen.

4. Das Erfordernis der *Ausschließlichkeit* (in § 2 der Gemeinnützigkeitsverordnung von 1953) sollte gestrichen werden. Denn weshalb sollte ein Stifter nicht die Kombination wählen können, mit einer vorwiegend gemeinnützigen Stiftung auch noch – klar abtrennbare – privatnützige Zwecke zu verfolgen, wobei er gleichwohl für den gemeinnützigen Teil die Steuerbefreiung behält. Hier kann allerdings – siehe das Beispiel der Alfred Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung – indirekt (durch Nießbrauch etwa) doch die „gemischte Stiftung“ erreicht werden (vgl. erstmals Reichsfinanzhof Urteil v. 12.1.33 und Berndt; I, S. 80).

Wie direkt die Amerikaner diese Probleme angehen und lösen, erhellt aus der Zeitschrift Business Week (vom 7.5.60 nach Baur in: Offene Welt, Heft 94, S. 376):

„Haben Sie schon einmal daran gedacht, eine Familienstiftung zu gründen? Erstens, gibt es gewisse philanthropische Zwecke, für die Sie bereit wären, in be-

trächtlichem Maße Zeit und Geld für mehrere Jahre aufzuwenden? Und zweitens, haben Sie einen ansehnlichen Familienbetrieb, den Sie trotz der substanzvernichtenden Bundeserbschaftssteuer Ihren Erben weitergeben wollen? Wenn Ihre Antwort „ja“ heißt, dann kann eine private Stiftung der Weg sein, der Vorsorge für ihre Erben ein ganz neues Gesicht zu geben.“

Anschließend werden – so schreibt Baur weiter – die Vorteile, die Voraussetzungen und die Prozedur der Errichtung einer Stiftung Punkt für Punkt abgehandelt.

Wenden wir uns nun der nächsten Frage zu, ob in den USA durch Stiftungen private Hochschulen unterhalten werden.

V.

Die Finanzierung privater Hochschulen in den USA

Wer dieser Frage nachgeht, wird mit Überraschung feststellen, daß selbst in diesem an Stiftungen reichen Land keine Universität von e i n e r Stiftung oder von e i n e m Stifter allein betrieben oder auch nur maßgebend finanziert und getragen wird.

Nach einer Statistik aus dem Jahre 1961 ergeben sich folgende Finanzierungsquellen:

- 28 % Eigenfinanzierung der Studenten (tution and fees)
- 23 % Regierung
- 22 % Hilfsunternehmen
- 10 % private Zuschüsse und Spenden
- 9 % Einkommen aus Stiftungen
- 8 % Verschiedenes.

(Quelle: Gather, 6, S. 142)

Gather (S. 145) hält es für müßig, darüber zu streiten, ob eine Hochschule in größere Abhängigkeit gerät, wenn sie sich vom Staat oder wenn sie sich von Privaten aushalten läßt. Das hänge vom geistigen Format der Beteiligten und Betroffenen ab. So gälte bei einer Universität in Middle West das ungeschriebene Gesetz: Der Mäzen am Ort zahlt das jährliche Defizit, solange von der Universität aus nicht gegen ihn polemisiert wird. An einer anderen Universität finanziert der Staat gewisse Projekte nur, wenn der Universität eine ihm genehme sozialpolitische Konzeption zugrundeliegt.

Demgegenüber meinte der Präsident der Princeton University 1965:

„Steigende (staatliche) Unterstützung scheint angesichts der enormen Erfordernisse des höheren Bildungswesens unvermeidlich. Dabei dürfen weder die Freiheit noch die Selbstbestimmung der Universität und Colleges eingeschränkt, noch darf unsere historische Verpflichtung zur Aufrechterhaltung hoher allgemeiner und individueller Leistungen unterminiert werden. Nur fortgesetzte und erhöhte Unterstützung durch die private Hand in jeder möglichen Form versetzt uns in die Lage, diesen Gefahren zu trotzen. Private Förderung – ich glaube, das wird oft übersehen – erreicht dies am besten, wenn sie dazu beiträgt, Universitäten und Colleges in ihrem Kern zu unterstützen, d.h. in ihrer Fähigkeit, eigene Programme nach eigenem Urteil sorgfältig und kontinuierlich für lange Zeit zu entwickeln.“ (Quelle: Warren, 21, S. 7; vgl. dazu auch: Harvard-University, Stellungnahme zum Problem der Unabhängigkeit der Universität von ihren Geldgebern, in: Fragen der Freiheit 1972 (Heft 95) S. 36).

Die Tatsache, daß die Amerikaner sehr viel mehr für Universitäten spenden – 1/4 der privaten Spenden kommen dabei von Ehemaligen – könnte damit zusammenhängen, daß sie sich mehr, als wir es tun, bewußt machen, daß das Überleben einer freien Gesellschaft von der Qualität ihres Bildungswesens abhängt und daß dazu der Staat allein nicht genügt. Zur Ausgangsfrage zurück: Sicher übernehmen in den USA die freien Stiftungen viele Funktionen, die bei uns die Kultusministerien ausüben, aber ihr Einfluß geht längst nicht so weit, daß sie die Träger-schaft einer Universität innehaben.

VI.

Frühere Ansätze für eine Deutsche Stiftungsuniversität

Wann und wo gab es bei uns vergleichbare Ansätze für eine freie Stiftungs-universität? Im 19. Jahrhundert konnten zwar alle Universitäten mehr oder weniger auf Stiftungen zurückgreifen – z.B. die Universität Jena auf die Carl-Zeiss-Stiftung – doch es gab keine Stiftungsuniversität oder -hochschule im Sinne einer Stiftungsträgerschaft. Dazu kam es erst 1901 mit der Errichtung der Frankfurter Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften und ihrem organischen Ausbau zur Stiftungs-Universität im Jahre 1914. Dies hing mit der Aufgeschlossenheit einer Bürgerschaft zusammen, aus der bekannte Stifter-Namen wie Lucius, Meister, Merton, Senkenberg und Städel herausragen.

Was die eben genannte Akademie angeht, so sollte sie um ihrer Freiheit willen keine städtische Anstalt werden, sondern eine selbständige Rechtsform erhalten, in deren Verwaltung der Stifter Merton und die Stadt anteilig vertreten waren. Dahinter stand wohlwollend die Preußische Regierung, zeichnete die Bestellungen gegen und sandte – was, nach der Chronik zu schließen, nur ungerne

gesehen wurde – zu den Verwaltungssitzungen einen Staatskommissar. Indessen tröstete man sich damit, daß hierdurch das Ansehen der Akademie gehoben werde: denn Staatskommissar war der jeweilige Oberpräsident von Hessen-Nassau (vgl. hierzu und zum Folgenden: Wachsmuth, 20).

Die Akademie-Satzung und später die Satzung der Stiftungs-Universität fußen auf einem Gründungsvertrag zwischen Stiftern und Stadt. Ein Großer Rat, bestehend aus Vertretern des Lehrkörpers, der Stifter und der Stadt bewilligte die Lehrstühle und berief die Professoren – nicht ganz ohne Einfluß des Staates (Bestallung). Denn der Kaiser erkannte zwar die Universität als Stiftungsuniversität an. Kraft seines Hoheitsrechtes als König von Preußen betrachtete er jedoch die Universität als von ihm miterrichtet, zahlte hohe Zuschüsse und unterschrieb die Satzung. Gleichwohl mußten Gründer und Stifter manche schwierige Aufgaben bewältigen: Sie mußten alle wissenschaftlich interessierten Vereine und Gesellschaften dazu bewegen, ihre Häuser, Institute und Bibliotheken bereitzustellen. Ferner mußten Magistrat und Stadtverordnete zustimmen, sich mit dem städtischen Krankenhaus zu beteiligen. Drittens mußte mehr Geld gesammelt werden, und selbst in der reichen Stadt Frankfurt hielt es vor dem 1. Weltkrieg schwer, 14 Mio Goldmark zu sammeln. Der Staat mußte zustimmen, weil nach dem Preußischen Landrecht Hochschulen Veranstaltungen des Staates waren. Alles dies gelang, und so bildeten die beiden Frankfurter Gründungen nicht nur den Höhepunkt des Frankfurter, sondern des deutschen Stiftungswesens vor dem 1. Weltkrieg überhaupt. Denn hier wurde ein optimales Zusammenwirken privater Stifter für eine große öffentliche Sache erreicht (vgl. Schiller, 14, S. 176).

Für die Weimarer Zeit, die nicht stiftungsfreundlich war, ist die 1920 als Verein gegründete „Deutsche Hochschule für Politik e.V. Berlin“ zu erwähnen, deren erster Direktor 1920 – 1925 Theodor Heuss war.

Für die Nachkriegszeit und Gegenwart sind zwei Stiftungshochschulen zu nennen: Die *Hochschule für internationale pädagogische Forschung, Frankfurt* und die *Ulmer Hochschule für Gestaltung*. Die erstere wurde 1951 auf Initiative unseres verehrten Seminarfreundes, Prof. Erwin Stein, dem damaligen Kultusminister von Hessen, als selbständige *Stiftung des öffentlichen Rechts* vom Land Hessen, der Stadt Frankfurt und der Gesellschaft für pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien e.V. (letztere als Rechtsträgerin für gestiftete US-Mittel aus dem McCloy-Fonds) errichtet. Dieses Modell entspricht allerdings nicht einer freien Stiftungshochschule, sondern ist mindestens halbstaatlich. Der entscheidende Träger ist das Land Hessen, welches sich in der Stiftungsurkunde verpflichtete, die Hochschule als Dauereinrichtung zu unterhalten. (Inzwischen wurde die Hochschule in ein Institut umbenannt.)

Der stark überwiegende staatliche Einfluß zeigt sich vor allem bei der Verwaltung und bei Berufungen. Offensichtlich wurde die Rechtsform Stiftung gewählt, um die amerikanischen Stifter in ehrenvoller Weise einzubeziehen und mitzubeteiligen.

Eine echte Stiftungs-Hochschule des privaten Rechts war hingegen die 1950 errichtete Ulmer Hochschule für Gestaltung. Wirtschaftliche und juristische Trägerin der Hochschule war die Geschwister Scholl-Stiftung, die 1950 von Inge Aicher-Scholl im Gedenken an ihre Geschwister Hans und Sophie errichtet wurde. Die Finanzierung erfolgte durch Industriespenden, eigene Einnahmen, Mittel aus dem McCloy-Fonds und Zuschüsse des Bundes, des Landes und der Stadt Ulm. Zweck der Stiftung war ein Forschungsinstitut für Produktform und als Ergänzung hierfür eine Hochschule für 150 Studenten, deren Ausbildung mit einem Diplom-Examen abgeschlossen werden konnte (vgl. dazu Gerber, 7, Bd. 2 S. 173 ff).

An der rechtlichen Struktur war interessant, daß sich Stiftung und Hochschule (letztere als juristisch unselbständige, der Stiftung nachgeordnete Einrichtung) nahezu vollständig verzahnten. Zwar lag die Leitung der Hochschule bei einem dreiköpfigen, vom Dozentenkollegium gewählten und innerhalb der pädagogischen Arbeit unabhängigen *Rektoratskollegium*. Dieses arbeitete jedoch unter dem *Vorstand der Stiftung* und war diesem für die Erfüllung der Stiftungszwecke verantwortlich. Der dreiköpfige Stiftungsvorstand wurde gewählt vom *Beirat der Stiftung*, dem Gremium der Gründer und Planer. Unabhängig davon arbeitete der *Verwaltungsrat der Stiftung*, der die Förderer (öffentliche Hand und private Stifter) repräsentierte. Diesem oblag die Überwachung, Beratung und Unterstützung des Vorstandes in der Erfüllung der Stiftungszwecke und hierin lag der mögliche Kompetenzkonflikt bereits im Ansatz. Denn ein staatlicher Geldgeber, dem die Überwachung obliegt, hat es auch in der Hand, weitere Mittel zu sperren. Dies geschah auch 1969. Die Differenzen interessieren hier nicht. Seitdem existiert die Hochschule für Gestaltung nicht mehr. Uns interessiert jedoch – ordnungspolitisch gesehen – die Gefahr der Abhängigkeit freier Hochschulen infolge staatlicher Unterstützung.

VII.

Die Aussichten für die Gründung frei-gemeinnütziger Stiftungshochschulen

1. Die Hauptschwierigkeit liegt in der Bildung der Kapitaldecke. Hinzu kommt die Gefahr der Geldentwertung. In der Regel steht nicht die Substanz, sondern es stehen nur die Erträge des Stiftungskapitals zur Verfügung, und

zwar wie folgt: Ein Unternehmen überträgt ihr Kapital ganz oder zum Teil einer Stiftung. Dann stellt die Stiftung das Kapital dem Betrieb wieder als Darlehen zur Verfügung und erhält anschließend die Darlehenszinsen für die Zwecke der Stiftung (Beispiele: die Rudolf und Clara Kreutzer-Stiftung, die Dr. Hans Voith-Stiftung und die Mahle-Stiftung, Stuttgart, die aus Darlehenserträgen Waldorfschulen, Krankenhäuser und andere gemeinnützige Einrichtungen fördern.)

Sicher läßt sich die Finanzierung leichter lösen – und hierzu wurde bereits von verschiedenen Seiten Bereitschaft gezeigt –, wenn vermögende Eltern (wie in den USA) die Studienplätze ihrer Kinder in freien Hochschulen teilweise mitfinanzieren. *)

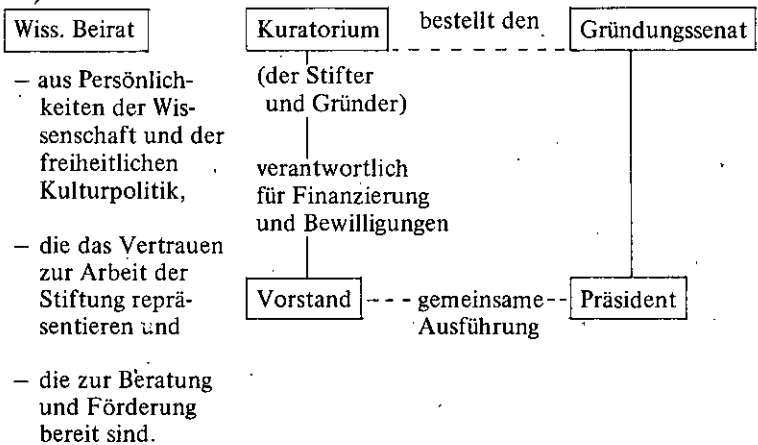
2. So sehr wir uns eine freie, d.h. von staatlicher Einmischung befreite Hochschule wünschen, so sehr muß aber auch beachtet werden, daß bei Berufungen und Examina mindestens gute Kooperation mit dem Staat notwendig sein wird. Die zu Berufenden müssen allgemeine wissenschaftliche Reputation genießen, und die Examina müssen analog der in Art. 7 IV Grundgesetz für die freien Schulen verlangten Gleichwertigkeit der Abschlüsse in der Bewertung der Leistungen auf gleichem oder besserem Niveau stehen. Es ließe sich allerdings auch daran denken, eine Stiftungshochschule eigener Prägung zu gründen, etwa für einen Berufszweig, der nicht auf staatliche Diplome angewiesen ist, zum Beispiel eine Stiftungsfachhochschule für graduierte Krankenpfleger im Rahmen der freigemeinnützigen Krankenhausträger. (So haben dem Vernehmen nach die Firmen Farbwerke Höchst und Daimler-Benz je eine Management-Fachhochschule für Abiturienten eingerichtet, ohne die staatliche Graduierung bislang erlangt zu haben. Ob sie überhaupt darauf angewiesen sind?)

3. Vom Verfassungsrecht her gesehen sind Errichtung und Betrieb von Hochschulen nach traditioneller deutscher Rechtsauffassung *grundsätzlich* Aufgabe des Staates, mithin nach dem Regel-Ausnahme-Prinzip kein Staats-Privileg („Die Hochschulen sind in der Regel staatlich“, Art. 34 Bremische Verfassung.). Es gibt weder einen geschriebenen noch einen ungeschriebenen Verfassungsgrundsatz, wonach das Grundgesetz privaten Stiftern untersagt, eine private Universität zu gründen. Eine Ausnahme bilden die Landesverfassungen von Bayern und die des Saarlandes, welche die Gründung von Universitäten zur ausschließlichen Sache des Staates machen. Der Hochschulrahmengesetzentwurf spricht in § 54 a.F. von der Möglichkeit, daß nichtstaatliche Hochschuleinrichtungen die staatliche Anerkennung erhalten, wenn die Gleichwertigkeit des Studiums gewährleistet ist, geht aber – wie es in den Erläuterungen heißt – nur von den vorhandenen Einrichtungen aus und läßt die Frage der Genehmigung neuer privater Hochschulen ausdrücklich offen.

Ungeachtet dieser Zurückhaltung des Bundes teile ich die Rechtsauffassung von Erwin Stein (15 S. 22 f),-wonach Art. 5 Abs. 3 Satz 1 Grundgesetz – der die Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre ausspricht – ein Grundrecht auf freie wissenschaftliche Betätigung gibt und die Möglichkeit, freie Universitäten zu gründen, nicht ausschließt. (vgl. auch die weiteren verfassungsrechtlichen Ausführungen von Erwin Stein hierzu in Fragen der Freiheit Heft 99/100 S. 21 ff).

4. Ein Vorschlag

Modell einer Zahnärztlichen (Ärztlichen) Stiftungshochschule



- a) Soll eine derartige Gründung arbeitsfähig, homogen und vor allem von den Kosten her gesehen realisierbar sein, so kann wohl nur jeweils eine kleine Stiftungs-Hochschule oder -Fachhochschule für 150 – 300 Studenten mit Modellcharakter infrage kommen.
- b) Homogenität der Interessen, der Lehr-, Forschungs- und Lernziele könnte – wenn überhaupt erreichbar – dadurch erleichtert werden, daß die Stifter die personelle Erstausrüstung wahrnehmen, d.h. daß sie den Gründungslehrkörper selbst auswählen, der weitere Mitglieder kooptiert, evtl. nach Anhörung der Stifter.

- c) Freie Stiftungshochschulen sollten das Recht haben und wahrnehmen, eine eigene Hochschuleingangsprüfung und ein bis zwei Semester Probezeit zu verlangen.
- d) Angelehnt an amerikanische Finanzierungen ließe sich etwa folgende Dritteilung denken: 1/3 Stiftungsvermögen (Zurverfügungstellung von Einrichtungen etwa von Krankenhausträgern, jährliche Spenden (Zustiftungen); 1/3 Eigenfinanzierung der Studenten; 1/3 Staatszuschuß.
- e) Den konkreten Anfang könnte – im Vorwege – eine *Stiftung für Stiftungen* (Harry Proß, Gernot Gather) machen, welche die Idee bis zur Satzung, Finanzierung und Genehmigung voranbringt.

Dies könnte zweckmäßig eine *Stiftung für frei gemeinnützige Hochschulstiftungen e. V.* (oder der schon vorhandene *Verein zur Förderung eines freien öffentlichen Schul- und Hochschulwesens e. V.*) leisten, weil ein eingetragener Verein – im Gegensatz zur Stiftung – billiger und leichter zu gründen ist.

Diese „Stiftung e. V.“ wäre noch keine Kapitalstiftung, sondern eine Funktionsstiftung, ein erstes Aktionspotenzial, so wie zum Beispiel die Stiftung Warrentest nicht selbst unternehmerisch tätig ist, sondern anspricht und fördert.

VIII.

Zusammenfassung

- Die Gründung freier (Stiftungs)hochschulen ist eine wertvolle Alternative zu staatlichen Hochschulen und wird von einer Reihe von Kulturpolitikern bejaht, wie etwa Helmut Becker, Ralph Dahrendorf, Paul Mikat, Erwin Stein und Bernhard Vogel.
- Die Frage ist nur: Ist heute genügend Kapital mobilisierbar und sind genügend Ideen verfügbar, um mit Stiftungshochschulen Marksteine für einen Weg zwischen Staatsmacht und Privatmacht zu setzen? Von vielen Stiftungen in der Welt gingen und gehen kreative Wirkungen aus. Sie erfüllen häufig die Aufgabe schöpferischer Minderheiten. So sollten sich auch deutsche Stiftungen verstehen, d.h. sie dürfen nicht nur als Verteiler gemeinnütziger Gelder auftreten.
- Käme es nicht gerade heute – zur Lösung der Hochschulnot wie auch zur Lösung der sozialen Frage – darauf an, den Gefahren eines Staatsmonopols

für die Gestaltung des öffentlichen Lebens zu begegnen, indem wir den Bürgern Initiativen wie die Stiftung anbieten und diese steuerlich fördern?

- Wir dürfen wohl mit einiger Berechtigung kommende freie Hochschulen in Parallele zu den vorhandenen freien (privaten) Schulen sehen, deren Wert das Bundesverfassungsgericht (in Bd. 27 S. 200 f) deutlich gemacht hat:

„Dieses Offensein des Staates für die Vielfalt der Formen und Inhalte, in denen die Schule sich darstellen kann, entspricht den Wertvorstellungen der freiheitlich demokratischen Grundordnung, die sich zur Würde des Menschen und zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität bekennt.“

- * In der an den Vortrag anschließenden Diskussion kam der Einwand, daß dadurch nur die „Reichen“ die Möglichkeit hätten, ihren Kindern einen Studienplatz zu sichern. Doch ist darauf zu erwidern, daß jeder Bürger, der einen neu geschaffenen Studienplatz mitfinanziert, dadurch einen staatlichen Studienplatz für einen ärmeren Studenten wenn nicht freimacht, so doch zumindest mit seiner Bewerbung nicht belastet, dem ärmeren Studenten mithin mehr Chancen einräumt. (D. o.)

Überdies könnte durch die generelle Einführung eines „Bildungsgutscheins“, gültig für alle Arten von Bildungseinrichtungen und zur freien Verfügbarkeit der Schüler und Studierenden, jede Bildungsstätte der eigenen Wahl zu besuchen, das Problem der Studienfinanzierung grundsätzlich und ein für allemal gelöst werden (siehe J. P. Vogel: Der Bildungsgutschein, Fragen der Freiheit Nr. 98). (Red.)

LITERATUR

- | | |
|-----------------------|--|
| 1) BERNDT, Hans | Stiftung und Unternehmen – Rechtsvorschriften Besteuerung – Zweckmäßigkeit 138 S. 2. Aufl. Herne/Berlin 1971 |
| 2) BAUR, Werner | Steuervorteile als Motiv für Stiftungsgründungen, in: Offene Welt 1966/67 (Heft 94) S. 363-376 |
| 3) DODENHOFF, Wilhelm | Stiftungen als Impulse für gesellschaftspolitische Neuordnungen, Wiesbaden 1970 17 S. |
| 4) DUDEN, Konrad | Für ein Bundesstiftungsgesetz, in: Juristenzeitung 1968 S. 1-6 |

- 5) EBERSBACH, Harry Handbuch des deutschen Stiftungsrechts, 1203 S. Göttingen 1972
- 6) GATHER, Gernot Förderung von Stiftungsinitiativen, in: Offene Welt 1964 (Heft 83) S. 75 - 77
- 7) GERBER, Hans Das Recht der wissenschaftlichen Hochschulen in der jüngsten Rechtsentwicklung. 2 Bände Tübingen 1965
- 8) HARVARD-UNIVERSITY Stellungnahme zum Problem der Unabhängigkeit der Universität von ihren Geldgebern, in: Fragen der Freiheit 1972 (Heft 95) S. 36
- 9) KALB, Werner Stiftungen und Bildungswesen in den USA, 230 S. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Studien und Berichte Nr. 11 Berlin 1968
- 10) LIERMANN, Hans Wozu ein Bundesstiftungsgesetz, in: Zeitschrift für Rechtspolitik 1970 S. 27-29
- 11) MINSEN, Friedrich Stiftungsinitiative als Motor gesellschaftlichen Gestaltungswillens, in: Offene Welt 1964 (Heft 86) S. 440-450
- 12) MOHREN, Leo Steuerrechtliche Fragen bei der Gründung und Führung von (gemeinnützigen) Stiftungen, in: Offene Welt 1964 (Heft 83) S. 80 - 87
- 13) NEUHOFF, Klaus Amerikanische Stiftungen, Organisation, Kapitalverhältnisse und Arbeitsweise 276 S. Baden-Baden 1968
- 14) SCHILLER, Theo Stiftungen im gesellschaftlichen Prozeß — ein politikwissenschaftlicher Beitrag zu Recht, Soziologie und Sozialgeschichte der Stiftungen in Deutschland, 233 S. (Schriftenreihe zum Stiftungswesens des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft Bd. 2, Baden-Baden 1969
- 15) STEIN, Erwin Freie Universität und Verfassung, in: Fragen der Freiheit 1972 (Heft 99/100) S. 9-26

- 16) STIFTERVERBAND
für die deutsche
Wissenschaft (Hrsg.)
Deutsche Stiftungen für Wissenschaft, Bildung und Kultur, Schriftenreihe zum Stiftungswesen Bd. 1 Baden-Baden 1969, 428 S.
- 17) STRICKRODT, Georg
Die Stiftung als Erscheinungsbild der Rechtsordnung, in: Fragen der Freiheit 1972 (Heft 99/100) S. 59-63
- 18) VINKEN, Horst
Die Stiftung als Trägerin von Unternehmen und Unternehmensteilen. Ein Beitrag zur Morphologie der Einzelwirtschaften 184 S. (Schriftenreihe zum Stiftungswesen des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft Bd. 3) Baden-Baden 1970
- 19) URBACH, Dietrich
Stiftungs-Universität als Reformmodell, in: Der Volkswirt, Nr. 47 vom 22.11.1968 S. 28-31
- 20) WACHSMUTH, Richard
Die Errichtung der Akademie und ihre Entwicklung zur Universität, in: Frankfurter Universitätsreden, Frankfurt 1926 (Heft XXIV) S. 1-32
- 21) WARREN, Williams C.
Private Finanzierung des höheren Bildungswesens in den Vereinigten Staaten. Schriftenreihe des Stifterverbandes 1966/2 60 S.
- 22) WEINACHT, Paul Ludwig
Thesen für eine nichtstaatliche Universität, in: Fragen der Freiheit 1972 (Heft 95) S. 37-40

Zeitkommentare

Vor einem Schulkampf in Nordrhein-Westfalen?

Unter dieser Überschrift brachte die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 2. November 1973 einen Bericht über die Kulturpolitik der Koalitionsregierung von SPD und F.D.P. in Nordrhein-Westfalen.

Der Bericht macht deutlich, daß der Gesellschaftspolitik dieser Regierung ein egalitäres Menschenbild zugrundeliegt; ein Menschenbild, das vielfältige und unterschiedliche Auffassungen von Eltern und Erziehern in Fragen der Bildung und Erziehung negiert.

Die bis heute noch offene Auseinandersetzung über die alte Frage, ob die demokratische Ordnung primär eine Ordnung der Gleichheit (und Gleichförmigkeit) oder der Freiheit (und damit der Vielfalt) sei, wird hier rigoros zugunsten der Gleichheit entschieden:

„Tatsächlich ist der Disput um das neue Bild vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat in den Unterrichtsinhalten auch nur ein Teil jenes Schulkampfes, bei dem es der SPD langfristig um das totale staatliche Schulmonopol geht, wobei schließlich der Staat allein die Lernziele bestimmen würde. Da alle Bemühungen der Katholischen Kirche, einige wenige Gymnasien, darunter das renommierte Apostel-Gymnasium, in privater Trägerschaft zu führen, am unnachgiebigen Widerstand der SPD zu scheitern drohen, ist auch das Ende etwa der Waldorf- und Montessori-Schulen bald abzusehen. Der Ministerpräsident Kühn räumt zwar für seine Person ein, daß die Kinder „nicht dem Staat gehören“ und daß sie in den Schulen nicht gegen ihre oder die Überzeugung ihrer Eltern erzogen werden dürfen. Gleichwohl hat der Regierungschef den Bischöfen mitgeteilt,

daß am Grundsatzbeschluß der SPD gegen jegliche Privatisierung von fortbildenden Schulen nichts mehr zu ändern sei.“

Man ist immer wieder überrascht von der Tatsache, daß private Meinungen von Politikern bedeutungslos werden, wenn es sich um politische Entscheidungen handelt. Die Ideologie der Gleichheit, wie wir sie seit Rousseau und den Jakobinern der französischen Revolution kennen, ist nicht ausgestorben. Sie erträgt die Verschiedenartigkeit der Menschen, ihre unterschiedlichen Begabungen, Leistungen, und Weltanschauungen nicht. Schulen, die der Differenzierung der Menschen und ihren vielfältigen weltanschaulichen Überzeugungen Rechnung tragen, können deshalb nicht geduldet werden. Man will nicht sehen, daß man mit der Mannigfaltigkeit zugleich den Menschen opfert. Das kann aber nicht das Ziel der freiheitlichen Demokratie sein.

Schulen in freier Trägerschaft mit unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungszielen entsprechen vielmehr der Grundordnung der freiheitlichen Demokratie. Sie konkretisieren erst die Wahlfreiheit der Eltern in Fragen der Erziehung, wie sie dem Art. 6 Abs. 2 GG zugrunde liegt: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“

Dagegen ist die Herstellung der wirtschaftlichen Chancengleichheit bei der Wahl der Schulen und der Wettbewerb der Schulen untereinander ein noch zu verwirklichendes politisches Ziel.

Heinz Hartmut Vogel

Ankündigung

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

30. Tagung

Für 1974 ist die Sommertagung des
Seminars für freiheitliche Ordnung
für die Zeit
vom 20. bis 29. Juli
wieder
in Herrsching am Ammersee
vorgesehen.

Vorläufiges Thema:

Raum für den Menschen

als gesellschaftliche, kulturelle und
wirtschaftlich-ökologische Frage

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

Raum für den Menschen

als gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftlich-ökologische Frage

Wie kaum in einer Epoche zuvor werden in unserer Zeit die überlieferten gesellschaftlichen Ordnungen und deren weltanschaulichen Grundlagen infrage gestellt.

Die Soziale Frage – in den vergangenen Jahrhunderten vorwiegend ein Problem von Arm und Reich – hat sich zur Lebensfrage ausgeweitet. Es gibt keinen Bereich, dem nicht die geistige Grundlage entzogen wurde, ob es sich um Bildung und Erziehung, um die Medizin, das Recht, die Künste, die Religion oder um die Natur und ihre Lebensordnung handelt. Die Fragen, die der Mensch an sich selbst stellt, bleiben unbeantwortet. – Wie ist es dazu gekommen?

Die Wissenschaft des 19. Jahrhunderts hat um der sogenannten Exaktheit und Objektivität der nur quantifizierenden Empirie willen alle ‚geistige Erfahrung‘ mit dem Verdikt der Unwissenschaftlichkeit belegt. Heute steht die auf die Erforschung der physisch-materiellen „Naturgesetze“ eingeeengte Wissenschaft vor dem geistigen Trümmerfeld eines zusammenhanglosen Tatsachenwissens. Ein trügerischer Wohlstand mag viele darüber hinwegtäuschen, daß diese Wissenschaft keine wirklichen Antworten mehr zu geben vermag. Sie verneint mit dem Geist zugleich den Menschen, mit dem Menschen den Lebenssinn, mit dem Lebenssinn das Leben selbst.

In dem Maße, wie die einseitige naturwissenschaftlich-materialistische Weltanschauung den freien Geist aus Pädagogik und Medizin, aus Schule, Hochschule und Arbeitswelt eliminiert, wird das Menschenwesen Schritt für Schritt aus der technisierten Gesellschaft – den institutionalisierten Folgen dieser Wissenschaft – verdrängt. Seinem eigenen Werk entfremdet bleibt ihm nur noch die Wahl, als Außenseiter die Existenzgrundlagen zu verlieren – oder sich als Funktionsteil im babylonischen Zivilisationsbetrieb verplanen zu lassen. Erwerbsgesellschaft und Vergnügungspark sind heute die Alternativen. –

Raum für den Menschen? Das ist die Soziale Frage am Ende des 20. Jahrhunderts. Sie ist primär die Frage nach dem geistigen Zusammenhang von Welt, Erde und Mensch. Es ist die Frage nach der Ortsbestimmung des Menschen in dieser Gesamtordnung. Die *Neuordnung der Gesellschaft* ist dann das Ergebnis einer zu schaffenden Wertordnung, deren Gesetze in der *Menschennatur selbst aufgesucht werden müssen*.

Die 30. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung möchte dazu beitragen, Antwort auf die Soziale Frage, auf die Lebensfrage unseres Jahrhunderts, zu finden.

Seminar für freiheitliche Ordnung

Werner Schmid 75 Jahre alt

Am 6. November 1973 beging Werner Schmid, Zürich, seinen 75. Geburtstag. Werner Schmid gehört zu den geistigen Vätern und engsten Freunden des *Seminars für freiheitliche Ordnung*. In zahlreichen Vorträgen hat er seit Begründung des Seminars unserer Arbeit im Dienste einer menschenwürdigen Sozialordnung der Zukunft wesentliche Impulse gegeben. Werner Schmid ist insbesondere in der Schweiz als langjähriges Mitglied des Nationalrates bekannt und gehört durch sein Eintreten für die Freiheit des Menschen und den Abbau staatlicher und wirtschaftlicher Macht zu den profiliertesten Persönlichkeiten in der Schweizerischen Politik.

In *Fragen der Freiheit* Nr. 104 wurde sein ausgedehntes literarisches Werk gewürdigt.

Wir verbinden mit dem Geburtstagsgruß an unseren Freund den Dank des Seminars für seinen nie erlahmenden Einsatz für die Idee der Freiheit.

Seminar für freiheitliche Ordnung

Die Mitarbeiter dieses Heftes

Willi Geiger, Professor Dr. jur., Richter am Bundesverfassungsgericht
Karlsruhe

Johannes Flügge, Professor Dr. phil., Freie Universität Berlin

Heinz-Peter Neumann, Direktor der LVA, Berlin

Hermann Hummel-Liljegen, Professor Dr. jur., Fachhochschule für Wirtschaft, Berlin

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

Vorankündigung für Heft Nr. 107/I 1974
„Gibt es einen dritten Weg?“ III.

Oskar Liebeck: Neuordnung der Währung

Ernst Winkler: Vorwort und Eröffnung der Diskussion zum Thema: Neuordnung der Währung

Die mitarbeitenden Autoren tragen die Verantwortung für ihre Beiträge selbst.

Für nichtverlangte Manuskripte kann keine Gewähr übernommen werden.

Gesamtinhaltsverzeichnis der in „Fragen der Freiheit“ Nr. 1 bis 100 erschienenen Beiträge befindet sich in Heft 99/100 Weihnachten 1972

„Fragen der Freiheit“, Zweimonatsschrift, begründet von Lothar Vogel,
weitergeführt von Diether Vogel †
herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung
durch Lothar Vogel und Heinz-Hartmut Vogel

Bezug: Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Eckwälden/Bad Boll
Boslerweg 11, Telefon (0 71 64) 25 72

Preis: Jahresabonnement DM 24,—, sfr. 28,—, ö.S. 180,—
ab 1.1.1973 einschließlich Versandkosten

Bank: Kreissparkasse Göppingen Nr. 20 011 / BLZ 610 500 00

Postscheck: Seminar für freiheitliche Ordnung, Eckwälden/Bad Boll
Postscheckamt Frankfurt am Main 2614 04-602
Schweiz: 30-307 31 Postscheckamt Bern
Österreich: H. Vogel-Klingert, Eckwälden/Bad Boll
Postsparkassenamt Wien 7 939 686

Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers.

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

Herstellung: Anton Hain KG, Meisenheim am Glan

