

N 20587 F

Fragen der Freiheit



»Was ist eine
humane Schule«

September/Oktober 1977
Heft 128

Die Schule, wenn sie recht ihren Zweck erfüllen soll, muß den Menschen frei aus der Urquelle heraus entwickeln, die er in seinem Geiste, seinem Wesen lebendig fühlt. Soll aber die Schule dieses Ziel erreichen, so muß sie in einer freien Lebensatmosphäre atmen dürfen, die frei ist von jedem Nützlichkeitsprinzip, die frei ist von einem kirchlichen Prinzip und frei von einem vorausgestellten staatlichen. Das Leben und unsere ganze Zukunft verlangen ein Geschlecht, dem nicht von vorneherein ein abgegrenztes und vereinzelt Ziel der Ausbildung gesteckt ist. Alles, was wir schaffen, was die Menschheit erstrebt, findet seinen letzten Schutz in dem reinen Boden der Menschheit. Darum wollen wir die Jugend schützen, sowohl vor dem überwiegenden Einfluß der Kirche oder vielmehr Geistlichkeit, als auch vor dem Einfluß irgendeiner politischen Ansicht, die der Staat für sich geltend machen könnte.

Die Jugend muß den Lehrer so frei vor sich stehen sehen, daß sie aus seinen Worten, aus seinen Blicken erkennt, daß er immer nur sein Eigentum bietet. Der Lehrer hat der Jugend nicht bestimmte Dinge zur Abrichtung vorzuführen, der Lehrer hat, wenn er seinen Beruf recht erfüllt, sich selbst der Jugend hinzugeben. Derjenige Lehrer ist nicht berufen für sein Amt, welcher der Jugend nichts zu geben weiß als Kenntnisse. Auf solche Weise wäre Jugend leicht zu unterrichten, das verstünden dann gar viele. Das Erziehungswerk und das Unterrichtswesen, wenn es richtig aufgefaßt wird, hat einzig und allein darin Grund und Boden, daß der Lehrer imstande ist und in der Lage sich befindet, sein frei entwickeltes Selbst der Jugend vorzuführen.

In diesem Sinne wünsche ich, daß die Schule in einer reinen Lebensatmosphäre erhalten werde. Wenn Sie die Freiheit des Volkes wollen, so schaffen Sie in diesem Sinne freie Schulen.

Aus einer Rede des Abgeordneten Paur
aus Neiße in der Paulskirche 1848.

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 128

September/Oktober 1977

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung

Postverlagsort: 54 Koblenz

Inhaltsverzeichnis

	Seite
<i>Heinz Hartmut Vogel</i>	
Die Frage nach einer humanen Schule	3
<i>Lothar Vogel</i>	
Was ist eine humane Schule?	5
<i>Johannes Flüge</i>	
Sozialverhalten, soziale Verantwortung und sozialkundlicher Unterricht.	18
<i>Alois Graf Waldenburg-Zeil</i>	
Bietet das neue Schulrecht in Baden-Württemberg einen Ansatz zur Humanisierung der Schule?	37
<i>Zeitkommentare</i>	
<i>Walter Leibrecht</i>	
Das Berechtigungswesen abschaffen	50
<i>Redaktion</i>	
Zur Bildungspolitik	54
<i>Johannes Flüge</i>	
Öffentliche Gewalt und personale Verantwortung im Bildungs- wesen	55
<i>Freie Universität Hamburg</i>	
Präambel der Verfassung	57
<i>Buchbesprechungen</i>	
<i>Lothar Vogel</i>	
Wolfgang von Wartburg: »Vom Geist der Bildung«	60
<i>Fritz Penserot</i>	
Normenbücher, Stellungnahme der »Arbeitsgemeinschaft freier Schulen« Dr. J. P. Vogel	62
<i>Seminar für freiheitliche Ordnung</i>	
Tagung vom 30. 10. bis 1. 11. 1977, »Die Verantwortung des Menschen – Energiekrise, Wirtschaftswachstum und die Gefährdung von Erde und Mensch	66
<i>Voraussichtlicher Veranstaltungskalender bis Herbst 1978</i>	69

Die Frage nach einer humanen Schule

Heinz Hartmut Vogel

Daß zahlreiche Eltern und Lehrer die *Vermenschlichung* der Schule fordern, ist nicht weniger alarmierend als der Ruf nach *Humanisierung* der Medizin. Beide, Pädagogik und Medizin, sollen dem Menschen dienen. Bildung und Erziehung zum Menschen ist das Anliegen jedes wahren Pädagogen. Was ist geschehen, wenn heute die Frage nach dem Menschen an unser Schulwesen gerichtet wird? Hat die Schule ihren ursprünglichen Auftrag: Menschenschule zu sein, aus dem Auge verloren? Was ist das Inhumane an unserem offiziellen Schulwesen? Welches sind die Ursachen, die, oft gegen besseres Wissen von Eltern und Lehrern, die Schumatmosphäre unmenschlich und kinderfeindlich werden läßt?

Diese Frage hat sich das Seminar für freiheitliche Ordnung mit dem Thema »Was ist eine humane Schule?« vorgelegt. Es sollten neben einer Analyse der bestehenden Verhältnisse die schulfremden Einflüsse, die das Schulwesen zum Nachteil des ursprünglichen Erziehungsauftrages verfälscht haben, aufgezeigt werden. Die Ergebnisse der Seminarveranstaltung können wie folgt zusammengefaßt werden:

Der Zugriff außerpädagogischer Mächte auf die Schule, die Lehrer und Schüler in eine Art pädagogisches Prokrustes-Bett einspannen, kommt aus zwei Richtungen: aus der Wissenschaft und der Politik.

Unter Wissenschaft wird die *Verwissenschaftlichung der Pädagogik* verstanden, das heißt der Versuch, Erziehung, Bildung, Lernen in objektivierbare »operationabele« und damit quantifizierbare Lernprozesse umzufunktionieren – unter Ausklammerung der Lebens- und Entwicklungsbedingungen des heranwachsenden Kindes als eines autonomen, nur durch sich selbst begründeten personalen Wesens. Es ist das wertfreie naturwissenschaftliche Verfahren, das als *wirklich* nur anerkennt, was vergegenständlicht, objektiviert, reproduziert, quantifiziert und berechnet werden kann. *Qualitative Wertmaßstäbe*, vom Menschen selbst hergeleitete Zielvorstellungen und Begriffe wie Lebensordnung, Entwicklung, Persönlichkeitsentfaltung, Gewissensbildung und moralische Kategorien wie Initiative, Verantwortung, Wahrheitsliebe entziehen sich dieser wissenschaftsorientierten »Pädagogik«. Sie mußte schließlich in eine darwinistisch-behaviouristische Auffassung von Bildung und Erziehung einmünden. Von der anderen Fakultät, der Medizin, sagt der Atomphysiker A. M. Claus Müller¹⁾: »Die

1) A. M. Claus Müller: »Die präparierte Zeit – der Mensch in der Krise seiner eigenen Zielsetzungen –«, Radius-Verlag 1972

Medizin ist vom naturwissenschaftlichen Weltbild . . . , das eine materialistische Totalität besaß, überwältigt worden«. Und er spricht an anderer Stelle von der medizinischen *Anpassungskatastrophe* an die Naturwissenschaft. Heute muß von einer *Anpassungskatastrophe* der Pädagogik an die Naturwissenschaft als Weltanschauung gesprochen werden.

Hier liegt die eine Wurzel der heutigen unmenschlichen Lernsituation in der offiziellen Schule. Hinzu kommt die politisch-juristische Zwangsvorstellung, die Schule habe soziale Chancen zu vermitteln. Die Zuteilung sozialer Chancen müsse gerecht sein. Der Rechtsstaat habe deshalb die Aufgabe, Bildung und Wissen dem Rechtsgebot der Gleichheit folgend, unter der Aufsicht und Leitung des Staates auf alle möglichst gleichmäßig zu verteilen. Schulische Leistungen müßten nach einheitlichen, gleichen, »gerechten« Maßstäben überprüfbar sein, zumal sie mit berufs- und lebensentscheidenden *Berechtigungen* verbunden sein müßten.

Die politische Forderung nach Gleichheit und Kontrollierbarkeit der schulischen Leistungen in Verbindung mit der ebenfalls vom Staat verordneten, von der tierischen Verhaltensforschung her beeinflussten Lernzielpädagogik muß zur pädagogischen Verelendung der Schule führen. Mit den nachfolgenden Vorträgen möchten wir zur Überwindung der »Entfremdung« unserer Lehrer und Kinder in der Schule beitragen und Wege aufzeigen, die beschritten werden müssen, wenn die Schule zu ihrer ursprünglichen Aufgabe zurückgeführt werden soll: Heimstätte unserer Jugend zu sein.

Was ist eine humane Schule?*

- Humanität als Erziehungsprinzip -

Lothar Vogel

Zweifellos ist die in jüngster Zeit erhobene Forderung nach einer »humanen Schule« Ausdruck einer besonders schwerwiegenden Fehlentwicklung in unserer Zeit, wahrscheinlich sogar der gewichtigsten und bestimmt der gefährlichsten. Denn wenn Bildung und Erziehung als elementare Funktionen des Menschlichen im Menschenleben nicht mehr Ausdruck humanen Seins sind, dann muß der Prozeß menschlichen Selbstverlustes in seiner Veräußerung an die technische Zivilisation schon bald zur Selbstaufgabe herabgesunken sein. Eine Analyse dieser bedrohlichen Entwicklungstendenz ist Aufgabe einer umfassenden Bildungsanthropologie und Bildungssoziologie. Ohne auf Vollständigkeit Anspruch zu erheben, werden wir bei unserer Betrachtung »Was ist eine humane Schule?« immer wieder auf Ergebnisse dieser Beobachtungsgebiete zurückgreifen, im übrigen aber unsere Hauptaufgabe darin sehen, das Schulwesen, ohne den zeitgebundenen Fehlentwicklungen allzuweit nachzugehen, aus seinen anthropologischen Voraussetzungen möglichst konsequent darzustellen.

Es gibt in der geschichtlichen Entwicklung Perioden keimhafter Lebensfülle, aufbauender harmonischer Kräfteentfaltungen, die im ganzen den Charakter der Kindheit tragen und in ihrer Kultur wie ein menschheitlich pädagogisches Ereignis, wie ein großes Paidagogaion erscheinen.

In einer solchen Weise entwickelte das Griechentum seine humanitäre Kultur, seine menschheitlich vorbildhafte Paidia - an der wir uns noch heute orientieren. Grundlegend für die nachhaltige Gültigkeit dieser Kultur- ausstrahlung für die gesamte europäische Bewußtseinsentwicklung ist die erstmalige Ausbildung reiner Begriffe, wie sie in der Menschheit vorher in solcher Durchsichtigkeit - man kann fast sagen in solcher Plastizität - nicht vorhanden waren. Sie waren die ersten, die den »Begriff« als »Begriff« erfaßt haben, und so kommt es, daß wir ihnen alle Wissenschaftlichkeit und dazu noch in ihrer allerhöchsten Ausbildung - nämlich als Philosophie - verdanken.

Wissenschaft als Philosophie, erkenntnisbezogene Wissenschaft, Wissenschaft um der Erkenntnis willen, ist humane Wissenschaft. - Sie gipfelt in der inneren Vollendung des Menschlichen, ihr Ziel ist nicht äußerer Erfolg,

* Nach einem Vortrag, gehalten anläßlich der Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom 1. - 3. 4. 1977 in Bad Boll, Thema: »Was ist eine humane Schule?«

Gewinn und Macht. Die Paidaiä der griechischen Kultur und ihre Philosophie bilden ein Ganzes.

Pädagogik im griechischen Sinne ist daher in ihrem Ursprung und in ihrer Zielsetzung von Grund auf humane Pädagogik. Sie unterwirft den Menschen keinen fremden Bestimmungen und Zwecken, sondern leitet zu dem eigentlichen Beruf des Menschen, zum Menschen hin.

Es ist interessant, wie verarmt und versteift das Erziehungsziel der Aufklärung in dem vom Griechentum entlehnten Begriff der Enzyklopädie als ein Begriff der Vielwisserei, des Stoffwissens, erscheint, während er ursprünglich ein Lernen im Reigentanz, in Rhythmus, Gesang und Bewegung (entcyklios paidaiä) bezeichnete. Auf dem Hintergrund mythisch-religiösen Lebensgefühls hatte die Bildung selber religiöse Bedeutung, in ihr erfüllte sich eine Beziehung des Menschen zum Göttlichen im Ganzen des Weltzusammenhanges. Sie war daher bis in ihre höchste Entwicklung als »Liebe zur Weisheit« künstlerisch und selber eine Kunst – Erziehungskunst. Jede andere Absicht mußte als Banausentum erscheinen.

Die Erziehung des Menschen zum Menschen allein (Bildung als ontologischer Prozeß) kann als humane, menschenwürdige Bildung bezeichnet werden. Nur hier – und das eben ist ihre Aufgabe – gelangen alle menschlichen Keimkräfte zur Entfaltung. Um diese pädagogische Grundkultur für die ganze Menschheit befruchtend wenigstens dem Keime nach anzulegen, bedürfte es keiner zentralistischen Kulturbürokratie, keines Staatsbeamten-tums. Lernen und Lehren, beide gehörten einzig der Wesensnatur des Menschen in ihrer freien Entfaltung an.

Nachklang und Fortentwicklung humanitärer Entfaltung der Bildung um ihrer selbst willen finden wir dann seit dem Verblühen des Griechentums in der europäischen Geistesgeschichte immer wieder, sodaß es voll berechtigt ist, eine dieser erneuerten Bildungsepochen, nämlich diejenige des 14. und 15. Jahrhunderts, als Wiedergeburt der Antike zu bezeichnen (Renaissance). Es folgte unmittelbar im 16. Jahrhundert der mehr geisteswissenschaftlich-religiös orientierte Bildungsmechanismus, der sogar den Charakter einer religiös-sozialen Volksbewegung annahm. Zuletzt, diesen Entwicklungen verwandt, aber sich aufs neue vertiefend und sich steigernd: die Epoche, die wir das Zeitalter der Humanität zu nennen pflegen – das Goethe-Zeitalter. Menschenbildung und Erziehung scheint das Hauptanliegen dieser Epoche zu sein. Die Gedanken ihrer führenden Geister kreisen um eine universelle Bildungswelt, der sie ihre höchsten Kräfte widmen. Es sei hier nur an Lessings »*Erziehung des Menschengeschlechtes*«, an Schillers »*Briefe zur ästhetischen Erziehung*« und an die Schriften Wilhelm von Humboldts erinnert. In der Dichtung erscheint der Erziehungsroman als ein neues Feld produktiver Gestaltung. Die Wissenschaft der Zeit gipfelt

in einer neuen Reihe bedeutender menschenkundlich-anthropologischer Werke, und fast ebenso zahlreich sind die praktisch-philanthropischen und volkspädagogischen Ansätze (*Emanuel Fellenberg, Pestalozzi, Troxler* und *Goethes Entwurf einer pädagogischen Provinz*). Dies alles steht mehr oder weniger konkret vor uns, wenn wir aus der Tradition heraus den Begriff des *Humanen* in uns lebendig machen.

Gemessen an den vor unseren Augen gewaltig aufsteigenden Gefahren für den Menschen – und besonders für die ungeschützte Natur des Kindes – möchte ich den historischen Ansätzen humanitärer Bildungs- und Lebensgestaltung nur den Stellenwert einer »Vorschule« geben. Was in humanitärer Hinsicht für die menschliche Gesellschaft heute – und vor allem für ihre Zukunft – für die Jugend nottut, ist die radikale Zuwendung des Menschen zu sich selbst und die pflegende Entwicklung dieses zentralen Menschseins um seiner selbst willen unter Abseitsstellung aller akzidentiellen und zweit-rangigen Seinsbedingungen, denen heute noch alles Wesentliche aufgeopfert wird. Das allein kann unserem Zeitchaös gegenüber als *human* gelten.

In der Frage nach einer bedingungslosen Vermenschlichung aller Lebensbereiche steht die Schule – überhaupt die Bildung – an erster Stelle. Dann folgen aber unmittelbar mit Notwendigkeit die Fragen nach der Humanisierung aller flankierenden Lebensgebiete. Blinde Tradition und utilitaristische Praxis haben das gesamte Sozialleben vom unmittelbar Menschlichen entfernt.

Und so kann gefragt werden: Was ist ein humanes Rechtsleben? – Wie wäre ein humanes Wirtschaftsleben zu gestalten, wie ein humanes Berufsleben – Selbstbestimmung – freier individueller Arbeitsvertrag usw. usw.?

Das soziale Kunstwerk, von dem Friedrich Schiller als Zukunftsaufgabe spricht, ist noch nicht in Angriff genommen. Die Verhältnisse schieben sich nur zäh und träge hin und her. Die Fragwürdigkeit auf allen Gebieten ergibt das Bild einer allgemeinen Krisis des Menschen und der Menschheit, bei der die Humanität – gegenüber dem Ausbau der Zivilisationstechnik – immer wieder auf nebeneordnete Rangstufen verwiesen wird –, Ausdruck einer negativen Metamorphose, eine Katabiose, die sich weitgehend unerkannt immer weiter ausbreitet.

Verwirklichung der Menschlichkeit in der Schule!

Mit der Frage nach der »Humanität in der Schule« fassen wir das Zeitproblem im Vorfeld des sozialen Geschehens – gewissermaßen im Keimbereich – einer nächsten Generation intim, modellhaft, aber zugleich in höchster Bedeutsamkeit für Gesamtentwicklung auf. Bei dieser Fragestellung handelt es sich nicht um »Reform«, »Ergänzung«, »Korrektur«

eines im übrigen tolerablen Zustandes, sondern um die Klärung der Grundmotivation eines ganz wesentlichen Elementargebietes menschlich-individueller wie gesellschaftlicher Existenz, die nur vom Wesen des Menschen her beantwortet werden kann.

Wir sagen schon etwas Entscheidendes vom Wesen des Menschen aus, wenn wir ihn als das lernende Wesen charakterisieren, das heißt als ein Wesen, in fortschreitend seelisch-geistiger Evolution befindlich, das bei jeder Fixierung und Festlegung seiner Kräfte diesem seinem Wesen entfremdet wird. Alle Einrichtungen, die den Menschen in diesem Sinne zu stabilisieren suchen, müssen daher als *inhuman* gelten.

Dies gilt schon für das allgemeine Leben, besonders aber für das Kindesalter, als der dynamischen Entwicklungszeit. Dem Charakter dieser Entwicklungszeit sollte die Schule wesentlich entsprechen. Mit unserem Thema »Was ist eine humane Schule?« ist also nach dem Wesen der Schule von der Natur des Kindes her gefragt – im Gegensatz zu einer staatlich-institutionellen Schule, die lediglich die Gesellschaftsinteressen – juristisch, ökonomisch, lerntechnologisch – von außen bestimmend –, geltend macht. Das Wesen der Schule als Lehr- und Lernveranstaltung wäre erfüllt, wenn sie mit dem Wesen des Kindes als eines lernwilligen und lernfähigen Wesens identisch wäre.

Bevor wir nun die Schule als soziale Einrichtung betrachten, haben wir zuerst unseren Blick auf die seelich-geistige Entwicklungsfähigkeit der Kindesnatur zu richten. Bevor dies geschehen soll, haben wir jedoch noch ein tief sitzendes Vorurteil zu beseitigen. Es ist eine weitverbreitete Fehlmeinung, als ob die Schule (der Kindergarten, die Allgemeinschule, die höhere Schule, die Berufsschule, die Universität – kurz die Bildungsinstitutionen) die Bildung machte, den so oder so gebildeten Menschen hervorbringe. Dies ist eine abgrundtiefe Illusion, wie dies schon aus unserer einleitenden Betrachtung hervorgeht. *Der Mensch bildet sich aus seiner eigenen Natur heraus.* Bildung = Selbstbildung gehört zu seiner Natur – *Ipse alimenta sibi* gilt für alle geistige Nahrung. Die wahre Aufgabe der Schule wäre es, dieses geistig-natürliche Geschehen pflegend und helfend zu fördern, statt durch Außensteuerung den Lern- wie den Lehrprozeß zu verschütten. So übersieht man in weiten Kreisen, besonders in Kreisen der Kultusbürokratie, daß Bildung ein elementarer Entwicklungsvorgang, die Selbstausbildung eines geistig-organischen Wesens ist. Umgekehrt sucht man gerade über die »Institution« die geistige Verfassung der kommenden Generation im Interesse politischer Absichten zu *verformen*, »Bürger für die Gesetze«¹⁾ zu machen.

1) vgl. Friedrich Salzmanns gleichnamiges Buch »Bürger für die Gesetze«, Bern 1949

Reifegrade der Entwicklung

Der wahre Erzieher versteht die physische und die seelisch-geistige Entwicklung im Sinne einer neuen Menschenkunde¹⁾ als Einheit, die von Stufe zu Stufe jeweils die der »Natur« des Kindes entsprechende Nahrung anbietet. Wir wollen uns in aller Kürze die Entwicklungsstufen des Kindes in ihrer geistig-physischen Einheit vergegenwärtigen.

Jede menschliche Entwicklungsstufe schließt mit einem ganz bestimmten organischen Reifegrad ab. Im Reifezustand der Geburt kommt in diesem Sinne die Embryonalentwicklung zum Abschluß. Wir können von physischer Organreife sprechen, wobei wir uns allerdings bewußt sein sollten, welche höchst geistigen Kräfte in der Organgestaltung und Organordnung wirksam sind.

Der physischen Organreife folgt die Stufe einer weiteren, vorwiegend ätherischen Reife, die ihren unmittelbar wahrnehmbaren Ausdruck im Zahnwechsel bzw. im Herausplastizieren der bleibenden Zähne findet, die darüber hinaus aber als allgemeine Organreife aufgefaßt werden muß. Diese Reifestufe, die ihren Höhepunkt etwa um das siebte Lebensjahr findet, ist zugleich von einem charakteristischen Bewußtseinswandel begleitet, der sich im nunmehr ganz stark auftretenden Lernwillen des Kindes und in der Festigung der Gedächtniskräfte äußert.

Die Periode vom Zahnwechsel bis zur Pubertät zeichnet sich durch das elementare Bedürfnis des Kindes ab, seine Gesamtorganisation vom Seelischen der Umwelt her rhythmisch zu dynamisieren und darin zugleich seinen Eigenrhythmus zu ergreifen und einzutiefen. Es handelt sich dabei um drei organische Rhythusbereiche, die das Kind dieser Altersstufe mehr und mehr zum Instrumentarium seines Seelenlebens auszubilden hat, dem

1. Atemrhythmus
2. Blut-Herz-Rhythmus
3. Bewegungsrhythmus

Aus diesem Grunde ist es in dieser Entwicklungsperiode notwendig, den Lernprozeß durch künstlerisch-rhythmische Übungen der Gesamtorganisation des Kindes einzufügen. Auf diesen Zusammenhang, auf den R. Steiner mit großer Eindringlichkeit in seinen pädagogischen Kursen aufmerksam gemacht hat, ist die allgemeine Pädagogik, aber auch die Pädiatrie bisher viel zu wenig eingegangen.

Um das vierzehnte Lebensjahr (Pubertät) setzt der so überaus wichtige Vorgang der eigen-seelischen Individuation ein. Dieser, die Persönlichkeitsentwicklung vorbereitende Prozeß müßte, von einer wahrhaft menschen-

1) vgl. R. Steiner »Allgemeine Menschenkunde«;

bildenden Pädagogik, als die für dieses Lebensalterführende Aufgabenstellung angesehen werden. Künstlerische, praktisch soziale und stark empirisch motivierte wissenschaftliche Erlebnisse müßten vermittelt werden, um diesen oft so krisenreichen Übergang von der Kindheit zur Jugend zu meistern.¹⁾

Der Individuation ist also nach der Pubertät ein weiter Raum zu gewähren. »Ein jeder wählt sich seinen Helden selbst, dem er auf dem Wege zum Olymp folgt«. In diesem Sinne bedarf der jugendliche Mensch eines Mentors, eines individuellen Vorbildes, das er verehrt und liebt, an dessen Eigenschaften er sich selber aufrichtet. Entgegen heutigen kollektivgleichmacherischen Tendenzen sollte innerhalb der Gemeinschaftserziehung (Koëduktion) eine Kultur gattungsspezifischer Fähigkeiten bei Mädchen und Knaben gefördert werden. Die Entwicklung kann nur als Einheit leiblich-seelischer und geistiger Kräfte harmonisch gedeihen.

Das hier Gemeinte hat in seiner Erziehungsschrift »Das unwahre Prinzip unserer Erziehung« Stirner in höchster Durchsichtigkeit ausgesprochen:

»So laufen denn die Radien aller Erziehung in dem einen Mittelpunkt zusammen, welcher Persönlichkeit heißt. Das Wissen, so gelehrt und tief, oder so breit und faßlich es auch sei, bleibt solange doch nur ein (äußerlicher²⁾) Besitz und Eigentum, als es nicht in dem unsichtbaren Punkt des Ich's zusammengeschwunden ist, um von da an als Wille, als übersinnlicher und unfaßlicher Geist allgewaltig hervorzubrechen. Das Wissen erfährt diese Umwandlung dann, wenn es aufhört, nur an Objekten zu haften, wenn es ein Wissen von sich selbst, oder falls dieses deutlicher scheint, ein Wissen der Idee, ein Selbstbewußtsein des Geistes geworden ist. Dann verkehrt es sich sozusagen in den Trieb, den Instinkt des Geistes, in ein bewußtloses Wissen, von dem sich jeder wenigstens eine Vorstellung zu machen vermag, wenn er es damit vergleicht, wie so viele und umfassende Erfahrungen bei ihm selbst in das einfache Gefühl sublimiert wurden, das *man Takt nennt: alles aus jenen Erfahrungen gezogene weitläufige Wissen* konzentriert, wodurch es im Nu sein Handeln bestimmt.

Dahin aber, in diese Immaterialität, muß das Wissen durchdringen, indem es seine sterblichen Teile opfert und als Unsterbliches Wille wird. . . «

Worüber klagen wir also, wenn wir die Mängel unserer heutigen Schulbildung ins Auge fassen? Darüber, daß unsere Schulen noch im alten Prinzip stehen, in dem des *willenlosen Wissens*. Das junge Prinzip ist das des Willens, als der Verklärung des Wissens. *Darum kein Konkordat zwischen Schule und Leben, sondern die Schule sei Leben, und dort,*

1) Es wird hier von der Schilderung akzellerativer Momente unserer Zivilisation, die zu frühpubertären Entwicklungen führen, abgesehen.

2) Beifügung d. V.

wie außer ihr, sei die Selbstoffenbarung der Person die Aufgabe.

... Ist nun die Idee und der Trieb der neueren Zeit die Willensfreiheit, so muß der Pädagogik als Anfang und Ziel die Ausbildung der freien Persönlichkeit vorschweben«.1)

Mit dieser Schilderung eines umfassenden Erziehungszieles, das, sich entwicklungsgemäß und anthropologisch klar ausprägend, erst nach dem 21. Lebensjahr als Frucht menschengemäßer Bildung gewissermaßen als dritter Reifegrad in der Geburt der Persönlichkeit erscheint, tritt der mündige Mensch ins Leben. Aber gerade diesen Reifegrad erreicht die in dem Zivilisationswust der Gegenwart im Dienste politischer und wirtschaftlicher trivial-kurzsichtiger Tageszwecke stehende Schule nicht.

Der Entwicklungsprozeß bis zur Persönlichkeitsreife stellt sich für den menschenkundlich orientierten Pädagogen als eine Folge von Geburten dar, als ein sukzessives Abstreifen entwicklungsnotwendiger Hüllen.

Zuerst die physische Hülle des vorgeburtlich-uterinen Lebens. Es folgt etwa mit dem 7. Lebensjahr eine zweite »Geburt« – der familiäre Uterus wird weitgehend abgestreift. Das Kind wird *schulreif*.

Nun hat das Kind in Schule und Elternhaus Anspruch auf eine neue bildendgestaltende Seelenumhüllung, durch die es die Ausreifung seiner rhythmischen Organisation erfährt.

Es folgt mit der Pubertät, die in unserem Sinne sehr wohl eine seelische Geburt genannt werden kann, ein tiefes Bedürfnis nach Vorbild, Vertrauen und Anerkennung durch eine individualisierende Weltbetrachtung, in der das künstlerische Element, die Phantasie und das aufkeimende Urteilsvermögen – kurz das Selbstschöpferische – in Erleben und Verstehen lernen nicht durch die Masse toter Fakten und Informationsmaterials verschüttet werden darf.

Die letzte Befreiung zur Mündigkeit, der die seelische Reife vorangehen muß, ist die eigentliche Geburt zum Menschentum, der »Freispruch« – die *Ichgeburt*.

Was bedeutet diesen Entwicklungsphasen gegenüber Pflege, Erziehung, Bildung?

Sie sind – wie dies Sokrates von seiner Lehrtätigkeit ausgesagt hat – nichts anderes als Geburtshilfe, »*maieutiké techné*«, Hilfe zur Selbstentfaltung, Selbstenthüllung der menschlichen Natur. – Welch operationaler Zwang, welche Inhumanität waltet dahingegen in der antipädagogisch fremd bestimmten institutionalisierten Schule.

1) aus Stirner: Das unwahre Prinzip unserer Erziehung, Rheinische Zeitung 1842.

Die inneren Entwicklungsschritte des Menschen Spielen, Lernen, Arbeiten

Die Entwicklungsstufen des Menschen, die wir mit verschiedenen »Embryonalzeiten« und verschiedenartigen »Geburten« zu charakterisieren versucht haben, lassen sich auch als geistige Entwicklungsphasen im Sinne einer anthropologischen Seelenlehre als Spielen, Lernen und Arbeiten darstellen. Diese drei Funktionsstufen haben für eine im Dienste des Menschen stehende Erziehungskunst jeweils ganz charakteristische Bedeutung, und es hat verheerende Folgen, wenn diese Funktionsstufen durcheinander gebracht oder menschenkundlich nicht in ihrer Wesensverschiedenheit gesehen werden.

Alle drei Funktionen sind jedoch Äußerungen der schöpferischen Menschennatur. Gemeinsam ist ihnen die Phantasie. Ohne Phantasie kein Spiel, ohne das Leben der Phantasie keine Lernmotivation, kein Lernprozeß, ohne Phantasie keine Fruchtbarkeit im Arbeitsgeschehen. Planung, Ordnung, Gestaltung und Ziel der Arbeit verlangt Phantasie. Allerdings handelt es sich bei genauerem Zusehen beim Spielen, Lernen und Arbeiten auch um drei Entwicklungsphasen der Phantasiekräfte.

Spielen

Zunächst gehört *das Spiel* der Kindheit an – und zwar in seinem universellen Ausdruck – der frühen Kindheit vor dem 7. Lebensjahr. Alle Wesenskräfte sind in totaler Einheit beteiligt, und die Phantasiekraft hat ihre höchste Realität aus überströmend ätherischen Lebenskräften. Ein nervös-organisch schwaches Kind hat keine Phantasie- und Spielfähigkeit.

Darüber hinaus hat die Spielfähigkeit, die Genialität der Phantasie etwas so tief menschlich Wesenhaftes, daß Friedrich Schiller daran seine Charakteristik des Menschen angeknüpft hat, denn das Spiel als freies schöpferisch-geistig-sinnhaftes Gestalten geht durch alle Lebensalter. Er sagt: »Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt«. Wie weit bleibt doch in Schillers Menschen- und Weltbild alle rational-banausische Zweckbeschränktheit »aus dem Spiel«. Auch Goethes Lebensanschauung hat dem Spiel diese Bedeutung zuerkannt: »Das Spiel offenbart die große Freiheit des Geistes; das Spiel will nicht die Realität, sondern den Schein.¹⁾ Der Schein ist mit der Idee nahe verwandt, er ist gleichsam das Bild, das Gemälde von der Idee«.

Die höchste bedeutsame Mittelstellung des phantasie-schöpferischen, rhythmischen, harmonieschaffenden freien Spiels zwischen der Formalität zwingender Vernunft und der chaotisierenden Tyrannis der Begierden

1) Schein ist im phänomenalen Sinne bei Goethe zu verstehen.

unserer Organisation, die Schiller in seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung darstellt, ist schon ganz real als pädagogisches und soziales Menschenbild zu verstehen. Im Sinne von Goethes Gesetz von Polarität und Steigerung stellt das Spiel die Sphäre der freien Selbstverwirklichung und Selbstgestaltung zwischen der willenshaft-organischen Produktivkraft und der bewußtseinsorientierten Rezeptivität dar. Der *Mitte* kommt dabei eine rhythmisch-schöpferische Wahl- und Gestaltungsfreiheit zu. Diese *Mitte* macht das Wesen des Menschen aus. Schiller hat ihre anthropologische Bedeutung vollkommen herausgestellt. Der »*Verlust der Mitte*« bedeutet *Untergang des Menschen und der Menschlichkeit*. Der Mensch ist das spielende Wesen, das sich in der Kindheit gewissermaßen am vollkommensten ausspricht.

Lernen

Verwandt mit dem Spiel und zugleich auf einer neuen Bewußtseinsstufe haben wir das Wesen des *Lernens* zu betrachten. Hier treten wir in den zentralen Teil unserer Frage nach der Humanisierung der Schule und des Unterrichtes ein. Gerade das Lernen wird landläufig als ein ganz äußerlicher Prozeß aufgefaßt, bei dem »Informationen« dem Gedächtnis, logisches Erfassen dem mathematischen Verstande eingeübt wird. Dabei wird weitgehend übersehen, daß Lernen und Lernfähigkeit wiederum ein freier, rhythmischer *Mitte*prozeß der auf Selbständigkeit hin veranlagten geistigen Natur ist. Das Interesse ist hier die führende Seelenkraft, die sich wiederum der wahrnehmenden und gestaltenden Phantasie auf einer neuen Stufe bedient, um *Weltinhalte zu verinnerlichen* und um *Eigenfähigkeiten* den Weltelementen gegenüber zu *erproben und zu verstärken*, welche beiden Wechselfunktionen, vom freien Interesse gesteuert, ich eigentlich allein als Lernen bezeichnen möchte. Die einseitige Forderung des materialen Gedächtnisses (Anamnesis) und die intellektuelle Einübung der operationalen Logik (Mathesis) entfremdet und verfremdet die Seelenkräfte ihrem eigenen Wesenskern, - schwächt den Gemüts- und Willensansatz im Lernimpuls.

Das wahre Lernen ist wie das Spiel, ein mittlerer Prozeß der menschlichen Natur, der in einer rhythmischen Funktion zwischen den Polen der *Materialität* und *Formalität* in einem lebendigen Fluß erhalten werden muß. Die Aufgabe des Lehrers ist es dabei, steuernd den Lernenden in diesem Mittelstrom zu geleiten und ihn vor der drohenden *Skylla* und *Charybdis* der *Formalität* und *Materialität* zu bewahren und dabei die Selbststeuerungskraft, das Interesse, zu stärken. Das Lernen ist in dieser Weise eine rhythmisch schöpferische Tätigkeit in der Herzregion unseres Seelenlebens. Es darf nicht mit Wissensstoff zugeschüttet und in abstrakter

Formallogik zum Stillstand gebracht werden. Positiv ausgedrückt: Im wahren Lernen aus liebevollem Interesse verliert das Wissen den Charakter starrer Stofflichkeit und die Logik ihre Absolutheit. Alles bleibt Impuls, bleibt entwicklungsfähig. *Lernen ist im rhythmischen Vollzug von Wissenserlernen und Erkennenlernen selber ein künstlerischer Prozeß – durch den die ganze Pädagogik zur Kunst wird – »Erziehungskunst«.*¹⁾

In der Schönheit des Geschehens erlangt die Formalität des Erkennens Leben und die Materialität des Wissens Gestalt. Das Lernen erhebt in der Liebe zum Stoff den Gegenstand selbst zu einem Wesenhaft-Lebendigen. Die Durchsichtigkeit des Logisch-Erkannten wird durch die gleiche Liebe in der Wirklichkeit lebendig, bleibt nicht abstrakt. Durch Schönheit wird Wissen und Erkennen zur Wahrheit und Wirklichkeit, worauf es im Leben einzig und allein ankommt.

Der Lehrer wird aber nur dann zu einer solchen dynamisch-rhythmischen Methodik des Lehrens und Lernen-Lehrens vordringen, wenn er es dahin bringt, sich selber nicht zum Sklaven des Lehrstoffs und vor allem nicht den Lernenden zum Objekt seiner Zwecke in fremdem Auftrag, also ohne echte Eigenverantwortung, herabzuwürdigen. Unantastbar stehe ihm im Kinde die werdende Persönlichkeit, die zukunftstragende Ichnatur vor Augen.

Fassen wir den bis hierher zurückgelegten Weg zusammen. Der Mensch fühlt sich in der frühen Kindheit *im Spiel als ein in willenshafter Phantasie tätiges Wesen*. Er nimmt eine hohe Genialität mit ins spätere Leben hinüber, wenn ihm durch ein menschliches Schulwesen, in sachgemäßer Weise, seine Spiel- und Phantasiefähigkeit erhalten und gepflegt wird.

In der zweiten Kindheitsstufe – in schrittweiser Entfaltung seiner Bewußtseinskräfte – stellt sich der Mensch vorwiegend als ein *lernendes Wesen dar*. Wie die schöpferische Phantasie und Spielfähigkeit soll auch das Lernen – das Vermögen, durch seelische Beweglichkeit und rhythmische Empfindungselastizität das Lebensverständnis zu erweitern – für das ganze weitere Leben als elementar-menschliche Fähigkeit erhalten bleiben. Leider werden jedoch vielfach nach der Pawlow'schen Regel die gesunden Lernimpulse für immer zurückgeschockt.

Hinter den Funktionen des Spiels und des Lernens der Kindheitsphasen wirkt das sich inkarnierende *Ich* – noch seiner selbst unbewußt – aus dem Verborgenen. Dieses *Ich* tritt um das 21. Lebensjahr hervor und bewirkt jene Funktion, in der der Mensch *zum mündigen Sozialpartner* wird – die Funktion der *Arbeit*, die im Mittelpunkt selbstverantwortlicher

1) Lernanthropologisch gehört natürlich auch – neben allem künstlerischen Tun im Lernen – die praktisch-handwerkliche und technologische »Arbeit« im Sinne der Kerschensteiner'schen Arbeitsschule in den Bereich unserer geschilderten dynamischen Auffassung vom Lernen.

Lebensverbindlichkeiten steht. Vor der Strenge und Unausweichlichkeit dieser Lebensverbindlichkeiten sei das Kind, sei der heranwachsende Jugendliche im Interesse der Selbsthilfe zunächst geschützt, die Hülle der Familie, der Hort der Schule bilde ihm den pflegenden Garten.

»Weiß doch der Gärtner, wenn das Bäumchen grünt,
Daß Blüt' und Frucht die künftigen Jahre zieren«.

Goethe, Faust

Kinderarbeit ist im Wirtschaftsleben längst durch Sozialgesetze ausgemerzt. Die Schule in ihrer inhumanen Form, als vom Juristischen her geprägte Staats-Institution, ohne Menschenerkenntnis als führendes Prinzip, hat es aber bis heute nicht wahrgenommen, daß sie auf geistigem Gebiet nach wie vor »Kinderarbeit« erzwingt und dadurch den wahren (anthropologisch begründeten) Lernprozeß vernichtet oder doch sehr stark verfälscht.

Jede Arbeit im Wirtschaftsleben wird in der Qualität des Produktes oder der Dienstleistung von der Gesamtheit der Marktgenossenschaft klar und eindeutig beurteilt und eingeschätzt. Der Arbeitende seinerseits verantwortet unabdingbar die Leistung, die er zu Markte trägt. Dieses Verfahren der Prüfung, Normierung, Bemessung und Beurteilung, wie dies für den Markt und die Arbeitswelt berechtigter- und notwendigerweise gilt, ist in der menschengemäßen Schule nicht nur inhuman, sondern dem Lern- und Übungsprozeß gegenüber völlig unsachgemäß. Jedes Lernergebnis (im Gegensatz zu den Ergebnissen der Wirtschaftsleistung) ist und kann immer nur ein vorläufiges sein.

Und nach welchem Maßstab vollzieht sich die Bemessung und Beurteilung der erreichten Schritte? Die Lernschritte sind individuell anzuschauen, *der Maßstab liegt in jedem Kinde selbst* - und der Lehrer leiht dem noch Unmündigen seine autonome Urteilskraft im Sinne der Hilfe, Förderung und Beratung. Das aus quantitativ wirtschaftlichem Erfolgsdenken in die Schule übertragene Leistungsprinzip verwandelt den evolutionären Lernprozeß in *Kinderarbeit* mit allen ihren schädlichen Konsequenzen, die nur deswegen nicht als solche anerkannt werden, weil sie nicht entlohnt und nicht wirtschaftlich verwertbar sind.

Die Bewertung durch eine individualitätsfremde Instanz (Fremdbewertung), dazu noch nach juristischen Normen und Regeln, genügt vollständig, um die natürlichen Gegebenheiten zu verfälschen und die Lernimpulse zu zerstören (auf die Zerstörung der kulturellen Lebensbedingungen, durch die Jurifizierung des Bildungswesens durch Zensuren und staatlich berechtigende Abschlüsse und Prüfungen, kann in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen werden).

Das Kind wird durch Fremdurteile, Beurteilungen, Zensuren, Teste unfrei gemacht. Seine originären Interessen werden kanalisiert. Auf den ihm

aufgezwungenen operationalisierten Weg antwortet es durch verfälschte und sogar verderbliche Seelenregungen. Interesse und Begeisterung engt sich zum Ehrgeiz ein, Strebsamkeit wird Opportunismus. Selbstbewußtsein wird Borniertheit. Auf der entsprechenden Schattenseite erscheint Depression, Apathie, Subversion und – Identitätsverlust, zuletzt dann die Flucht in den Rausch und ins verantwortungslose Kollektiv.

Lernen ist üben und üben und üben, – wo liegt das Ziel? Die zensierte Arbeit dagegen ist behördlich organisierte, juristisch normierte Individuations- und Entwicklungshemmung. Das Erlebnis der Leistungsbegrenztheit sollte dem Kind im Lernprozeß so spät wie möglich zum Bewußtsein kommen und nicht durch dauernde Leistungs-Limitation (Zensuren) ins Kindsgemüt eingesägt werden.¹⁾

So fruchtbar es für den Menschen ist, die Lebensqualitäten früher durchlaufener Entwicklungsphasen auch für spätere Lebensperioden noch zur Verfügung zu haben, die Spielfähigkeit, die Lernfähigkeit, die schöpferische Spiel- und Lernphantasie auch in der Berufsphase zu betätigen, so unfruchtbar und hemmend wirkt es, wenn Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten einer späteren Entwicklungsstufe schon in einer früheren gefordert werden. Die Arbeit im eigentlichen Sinne ihres Begriffes, einschließlich ihrer Bewertung, gehört ins Berufs- und Wirtschaftsleben. Das Lernen gehört vornehmlich ins Schul- und Ausbildungsalter, hier hat es seinen übenden, freien und interessenimpulsierenden Charakter, den man nicht einengen darf, wenn man Entwicklungskräfte fördern will. So darf man aber auch nicht, wie von falschen (meist von ideologisch politischen Tendenzen ausgehenden) Kindergartenpädagogen gefordert wurde und noch gefordert wird (!), den Lernprozeß in das Spielalter herunter organisieren, um frühzeitig Intelligenzpotentiale freizusetzen, – in Wirklichkeit aber, um das Kind zu gesellschaftlich-staatlichen und ökonomischen Bestimmungen zuzurichten, das heißt aber ihm die Entwicklung seiner freien Individualität zu rauben.

Vieles wäre hier als Voraussetzung eines gesunden Schulwesens – über die Integrität der Familie und ihre dafür notwendige soziale Ausstattung und Stellung als der tragenden Naturbasis aller Kultur – auszuführen. Ganz unselige und zerstörende Tendenzen fressen sich gegenwärtig in den gesellschaftlichen Organismus ein, um ihn aufzulösen, ihn für das Kollektiv reif zu machen. Entsprechende Tendenzen beherrschen das Schulwesen, Mittelpunktschulen, Einheitsschulen (nach dem Strukturplan), Gesamtschulen, Bildungsfabriken – die inhumane Schule.

1) Lothar Vogel: Die Verwirklichung des Menschen im sozialen Organismus. Sonderdruck Fragen der Freiheit, Eckwälden, 1973.

Humane Schule – humane Kultur – menschliche Sozialordnung

Eine humane Schule muß nach Methode, Gestalt und Lernzielsetzung unter Verzicht auf alles staatliche und ökonomische Systemdenken ganz und gar von der Natur des Kindes, des heranreifenden jungen Menschen ausgehen. In seiner Natur selber liegt Ursprung und Ziel alles Lernens, aller Bildung und Ausbildung. Um die Schule zum Haus des Kindes und zur Keimstätte der Kultur zu machen, zu einem wahren Hortus deliciarum, zu einem erfreulichen Pflanzgarten, bedarf es vor allem einer *freien, selbstverantwortlichen und selbstschöpferischen Lehrerschaft*, die in sich als einzige Leitinstanz Menschenerkenntnis, Menschenkunde (Anthropologie) die Universalität des Menschenbildes ausbildet und immer weiter vertiefend pflegt.

Hierin könnte schon die ganze Therapie für unsere kranke Zivilisation liegen, eine humane Kultur, eine menschliche Sozialordnung kann von hieraus begründet werden.

Der Schulorganismus in der Vereinigung der Eltern und Lehrer im Dienste der heranwachsenden Generation kann schon heute ein funktionsfähiges »Modell« eines sozialen Organismus sein, ein Modell, von dem aus gestaltende und gesundende Kräfte auf die übrige Lebensorganisation ausstrahlen. Ob dies gelingen kann, darf nicht in Frage gestellt werden.

Goethe hat schon in seiner Zeit den ominösen Ausspruch getan: »Seit zweihundert Jahren wirken *humaniora* nicht mehr auf das menschliche Gemüt«. Und dennoch hat er ein gewaltiges Lebenswerk zur Heilung einer damals schon zerfallenden Lebensordnung gestiftet. Wir sprechen vom Goethezeitalter, wir finden neue Kultur- und Sozialkeime in den Werken ihm nahestehender Zeitgenossen (Goetheanisten), von ihnen breitet sich eine wahre und lichtere Aufklärung aus, als es diejenige ist, die durch kurzsichtigen Positivismus eine Leben und Kultur zerstörende Zivilisation heraufgeführt hat. Zur Gesundung hoffte man am Anfang unseres Jahrhunderts auf ein *Jahrhundert des Kindes* (Ellen Kay), und es folgten die blutigsten Kriege aller Zeiten, es folgte der terroristische Zerfall der Gesellschaft und der organisierte Bethlehemitische Kindermord unserer Tage.

Kann es noch weiter gehen? Es handelt sich um gewaltige fieberhafte Krisen am Leib der Menschheit, um revolutionäre Inflammationen! Aber die Krankheit dient der Heilung (Katharsis), wenn wir sie erkennen und der Kindheit, der kommenden Generation eine humane Schule schaffen.

Sozialverhalten, soziale Verantwortung und sozialkundlicher Unterricht*

Johannes Flügge

Der Sozialkunde-Unterricht, dem die Darstellungen und Gespräche in diesen Tagen gelten, hat nach einhelliger Überzeugung der Pädagogen eine Aufgabe, die über das Vermitteln einer »Kunde« vom Bereich des Sozialen weit hinausgeht. Es knüpft sich an ihn die Erwartung, daß er beitrage, die Schüler zu sozialem Handeln zu befähigen und zu ermutigen. Obwohl der Name »Kunde« also unzureichend ist, kommt er dem Gemeinten doch näher, als wenn nach dem Muster anderer Schulfächer der Name einer Wissenschaft vorgezogen würde, zum Beispiel »Sozialwissenschaft«. In dem Falle würde nämlich noch eindeutiger die Vorstellung erweckt werden, es käme hier nur auf die Übernahme von Wissen an.

Ein Vorläufer der Sozialkunde in den zwanziger Jahren, genannt Staatsbürgerkunde, hat nach dem Zusammenbruch des Deutschen Reiches zu kritischen Auseinandersetzungen darüber geführt, ob dieses Fach dazu beigetragen hat, ja überhaupt hat beitragen können, das Engagement der jüngeren Generation für den damaligen demokratischen Staat zu fördern. Sicher nicht immer, aber doch oft beschränkte die Staatsbürgerkunde sich auf wertneutrale Information. Erhofft wurde eine erzieherische Wirkung, wofür aber mehr benötigt wird als Information.

Ich gebrauche im Folgenden das Wort Erziehung in weiter, undifferenzierter Bedeutung, wonach Erziehung »das gesamte pädagogische Handeln und Geschehen und dessen Ertrag umfaßt«. (Neues Pädagogisches Lexikon, Kreuz-Verlag, Stuttgart, 2. Aufl. 1971). Dabei unterstelle ich von vornherein, daß das Schulfach Sozialkunde grundsätzlich nicht dem Zweck repressiver Disziplinierung und Indoktrination dienstbar sein soll, vielmehr, wie die anderen Schulfächer auch, den Schülern einen Zuwachs an Einsicht und Freiheit zu bringen bestimmt ist, speziell aber sie zur Mitwirkung an einer freiheitlichen und gerechten Sozialordnung gewinnen will.

Ich gehe nun nicht ein auf tatsächliche und erwünschte Inhalte des Sozialkunde-Unterrichts, sondern auf einige Bedingungen für das Gelingen dieses Unterrichts in dem angegebenen Sinne; Bedingungen, deren Fehlen also den gewünschten Erfolg zu vereiteln droht.

Als These stelle ich eine alte pädagogische Einsicht voran: Die Glaubwürdigkeit von Lehre und Unterricht, sofern sie sich an die Gesinnung und

* Vortrag anlässlich der 50. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung in Herrsching/A. am 3. 8. 1977

innere Haltung und an die Handlungsbereitschaft wenden, hängt davon ab, ob die Schüler das mit dem Verstand Aufgenommene auch als Lebenswirklichkeit erfahren.

Daß die von ihnen erfahrene Lebenswirklichkeit den ihnen empfohlenen handlungsleitenden Maximen vollständig entspreche, erwarten Schüler nicht, da ihnen die Unzulänglichkeit der menschlichen Verhältnisse von frühem Lebensalter an vertraut ist. Wohl aber messen sie die Lehre daran, ob die lehrenden und erzieherischen Instanzen ihrerseits ernstlich bestrebt sind, sie in der Lebenswirklichkeit zu realisieren. Wenn das nicht der Fall zu sein scheint, dann fehlt dem erzieherisch gemeinten Element der Lehre die Glaubwürdigkeit.

Unter diesem Gesichtspunkt sollen im folgenden drei große Erziehungsinstanzen prüfend betrachtet werden, insofern sie schulische Sozialkunde fordern und ermöglichen und zugleich den Schülern ernste Bestrebungen zur sozialen Gestaltung ihrer Lebenswirklichkeit erfahrbar machen sollen. Diese drei Instanzen sind:

Erziehungswissenschaft – Staat – Schule.

I. Erziehungswissenschaft

Die Wirkung der Erziehungswissenschaft auf Substanz und Glaubwürdigkeit der Sozialkunde ist sehr groß. Größer als ihre direkte Wirkung durch Mitarbeit an der Planung des Sozialkunde-Unterrichts ist ihre indirekte Wirkung durch Etablierung einer erziehungswissenschaftlichen Fachsprache modernen Klanges in der interessierten Öffentlichkeit, einer Fachsprache aus der an sich nicht neuen Terminologie soziologischer und psychologischer Forschung, möglichst angelsächsischer Herkunft, mit zunehmender Tendenz zu marxistisch verstandener Gesellschaftsveränderung. Die Fragen der Erziehung werden neu formuliert und durch die neue Formulierung in eine neue Richtung gewiesen.

Ersetzt man zum Beispiel die Wörter »Bildung und Erziehung«, die den Titel einer im 30. Jahr erscheinenden pädagogischen Zeitschrift bilden, durch die Wörter »Sozialisation« oder »Vermittlung von Qualifikationen«, dann läßt sich das interessant und leicht nachsprechen, aber es ist fraglich, ob die in ihrer Bedeutung an sich unscharfen Wörter aus dem älteren Sprachgut jetzt durch bedeutungschärfere Wörter ersetzt worden sind. Jedenfalls lassen sie nicht so leicht erkennen, welche Grundrichtung die in ihnen mitgemeinten pädagogischen Handlungsentwürfe haben.

An sich ist die Eingewöhnung in neue sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten ohne anfängliches deutliches Verstehen ein normaler und unschuldiger Vorgang im Sprachwandel. Eine gravierende kollektive Bewußtseinsveränderung aber ist dann zu beobachten, wenn mit der Verdrängung einer

ganzen Gruppe von Ausdrücken einer bestimmten Sprachebene auch die entsprechenden Inhalte nicht mehr im Bewußtsein anwesend sind. Diesen Vorgang beobachten wir, wenn wir uns in dem Kommunikationsfeld, das die Sprache der gekennzeichneten Richtung der Erziehungswissenschaft sich zueigen macht, nach Erziehungszielen umhören. Da findet man folgende überraschende Tatsache. Die Grundrechtsartikel des Grundgesetzes, in denen Erziehungsziele nicht erwähnt werden, erfreuen sich hohen Ansehens, weil sie Gelegenheit bieten, Erziehungsziele gleich welcher Art aus ihnen zu deduzieren und ihnen dadurch den Schein der Rechtsverbindlichkeit zu verleihen. So machte es zum Beispiel der Deutsche Bildungsrat. Völlig unwissend aber verhält man sich gleichzeitig gegenüber den Schulgesetzen der Länder der Bundesrepublik, obgleich diese eine beträchtliche Anzahl von schulischen Erziehungszielen enthalten, und zwar als geltendes Recht.

Ich nenne einige Beispiele: Gemeinschaftsgesinnung, demokratische Gesinnung, Wille zu politischer Verantwortung, Arbeitswille, Verantwortlichkeit im Handeln, Achtung vor der Überzeugung des Anderen, Liebe zum Nächsten, Wahrhaftigkeit. Diese wenigen Beispiele sind also geltenden Schulgesetzen von Ländern der Bundesrepublik Deutschland entnommen, man darf aber fast sicher sein, daß dieser Teil des geltenden Schulrechts den meisten Erziehungswissenschaftlern und Bildungsplanern gänzlich unbekannt ist.

Ich berichte dies keineswegs, um daraus irgendwelche Vorwürfe abzuleiten, sondern um zu verdeutlichen, welche Umorientierung in der Erziehungswissenschaft stattgefunden hat. Erziehungsziele wie die soeben hier benannten sind aus der Sprache der Erziehungswissenschaft verschwunden. Sie durften um 1950 in die Schulgesetze der Nachkriegszeit aufgenommen werden, weil damals mit einem Konsens über ihre Geltung gerechnet werden konnte. Heute finden anscheinend auch in der breiten Öffentlichkeit diese Begriffe nur ein schwaches Echo, und das hängt mit der Wandlung des Zeitgeistes zusammen. Die an einen engen Empirie-Begriff sich bindende Erziehungswissenschaft hat darüber hinaus eine vorsätzliche Blindheit gegenüber Begriffen wie Gesinnung, Wille, Verantwortung, Liebe zum Nächsten, Wahrhaftigkeit und vielen anderen, die derselben Sprach- und Denkebene angehören. Das würde auch nicht anders werden, wenn wir sie lateinisch bezeichnen würden. Denn die im methodisch eingeeengten Sinne empirische, das heißt Erfahrungsdaten sammelnde und theoretisch auswertende Erziehungswissenschaft läßt nur das als wissenschaftlich relevante Erfahrung gelten, was nach standardisierten Feststellungsverfahren ermittelt und als äußerlich beobachtbare Faktizität darstellbar und intersubjektiv verifizierbar ist. Und das ist eben bei dem Erfahrungsbereich, der

mit Begriffen wie Gesinnung, Wille usw. gemeint ist, nicht der Fall. Daher wird diesen Begriffen gern nachgesagt, sie seien mythologisch oder spekulativ oder fiktiv.

Diese üble Nachrede ist natürlich durchaus unintelligent. Denn die beispielhaft zitierten Begriffe bezeichnen erfahrbare, nicht nur vorgestellte Wirklichkeit. Diese Wirklichkeit aber hat Ereignischarakter, und sie ereignet sich zwischen Subjekten als Personen und ist interpersonal erfahrbar und beschreibbar. Wer gemäß einem in engerem Sinne »empirischen« standardisierten Verfahren die Sphäre der interpersonalen Akte und Ereignisse aus der Beobachtung ausschließt, kann ihre reale Gegebenheit nicht erkennen oder jedenfalls nicht wissenschaftlich anerkennen.

Die einer unbefangenen Empirie durchaus zugängliche Sphäre jener interpersonalen Akte und Intentionen ist der Ermöglichungsgrund der Teilnahme an Fragen und Aufgaben bewußter sozialer Gestaltung. Diese Sphäre versuchten schulische, in traditioneller Sprache dargestellte Erziehungsziele anzusprechen. Nachdem sie nun weithin aus dem Bewußtsein und der Sprache verdrängt sind – was wird an Stelle dessen von der heutigen sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft angeboten?

Aus einer wenn auch immer begrenzten Umschau ergibt sich, daß der wichtigste Begriff, von der Öffentlichkeit bereitwillig aufgenommen, der des »Sozialverhaltens« ist.

Auf den ersten Blick scheint er alles in dieser Hinsicht Wünschbare zu umfassen. Er ist aber als erziehungswissenschaftlicher Terminus keineswegs von so bedeutungsreicher Ungenauigkeit, wie er als in der Umgangssprache schon gängig gewordener Begriff zu sein scheint. Wegen seiner auf den Schulunterricht ausstrahlenden Bedeutung müssen wir diesen Begriff des Sozialverhaltens genauer ins Auge fassen.

Er bietet zunächst einen Gesichtspunkt, unter dem das Verhalten eines Lebewesens betrachtet und beurteilt werden kann, ohne ein wertendes Moment zu enthalten. Da man aber auch hören kann, Kinder sollten in der Schule Sozialverhalten lernen, läßt sich der Begriff offenbar auch als wertender Begriff verstehen, in dem Sinne, daß Sozialverhalten einem der sozialen Bezüge entbehrenden Verhalten vorzuziehen sei. Insofern kann Sozialverhalten also auch als Erziehungsziel verstanden werden. Freilich muß man dann doch stillschweigend eine spezielle Form des Sozialverhaltens im Sinn haben, da einander entgegengesetzte Verhaltensweisen wie zum Beispiel Kompromißbereitschaft und Streitsucht sich an Intensität des sozialen Einbezogenseins nicht zu unterscheiden brauchen. So ergibt sich ein ständig unsicherer Bedeutungshorizont des Begriffes »Sozialverhalten«.

Gerade das aber macht ihn geeignet, als Ersatz für verlorene Erziehungsziele zu dienen. Als Erziehungswissenschaftler braucht man nicht zu fürchten

sich zu kompromittieren, als verfielen man in spekulatives oder normensetzendes Denken, wenn man von Sozialverhalten redet.

Es kommt ein weiterer Vorteil hinzu. »Verhalten« sowohl wie »Sozialverhalten« sind solide und unentbehrliche Begriffe in der Zoologie oder Biologie und haben hier die schätzenswerte Qualität der Wertfreiheit und des Gegründetseins auf der methodischen Sicherheit naturwissenschaftlich beobachtender Empirie.

Es sei hier daran erinnert, daß das Wort »Verhalten« in den zwanziger Jahren durch eine Gruppe von Psychologen und Biologen zur Bezeichnung eines wissenschaftlichen Grundbegriffes von großer Spannweite gemacht wurde. Sie folgten darin der seit 1913 durch J. B. Watson zu methodischem Selbstbewußtsein gelangten Psychologenschule des »Behaviorismus«, die bei grundsätzlichem Verzicht auf die Darstellung »innerer«, psychischer Vorgänge sich der wissenschaftlichen Beobachtung der Regeln des behaviour, des Verhaltens menschlicher und tierischer, zusammenfassend: »lebender Organismen« widmeten.

In der *Zoologie* führt dieser Verzicht zu einer großartigen Erweiterung des durch Beobachtung und Experiment gewonnenen Wissens über je art-spezifische Grundmuster von mehr oder weniger starren Verhaltensabläufen, die mit der Struktur des Organismus mitgegeben, ihm angeboren sind. Der Verzicht auf psychologisches Verstehen führte hier zu einer bedeutenden Bereicherung des organologischen Verstehens und damit zu einer dankbaren Teilnahme eines breiten Laienpublikums an den Ergebnissen der zoologischen Verhaltensforschung.

Die Einarbeitung dieses primär biologischen Verhaltensbegriffes in die *Anthropologie* und in mannigfache auf anthropologischen Erkenntnissen basierende wissenschaftliche Bestrebungen führte mit neuen Einsichten auch zu neuen Problemen. Als neue Einsicht kann gelten, daß unter allen Arten höherer Organismen der Mensch am wenigsten mit angeborenen Verhaltensformen ausgestattet ist, daß aber auch er zur Daseinsmeisterung auf sicher funktionierende Verhaltensformen angewiesen ist. Er muß also entsprechende Verhaltensformen erwerben durch Lernen.

Unzweifelhaft bedürfen wir Menschen der Einübung von Verhaltensmustern, die uns in unserer Umwelt ähnliche Dienste leisten, wie die angeborenen Verhaltensformen sie jeder Tierart in der ihr spezifischen Umwelt leisten. Ein jedermann geläufiges Beispiel bieten die standardisierten Formen des Verkehrsverhaltens.

Aber für uns Menschen haben diese Verhaltensformen und ihre Einübung die Funktion der *Entlastung* des Bewußtseins. Einen Teil der für jede der unendlich vielen Tätigkeiten notwendigen Wahrnehmungs- und Bewegungsabläufe üben wir so lange ein, bis unser Organismus sie selbsttätig

ausführt, ohne vom Bewußtsein überwacht zu sein. Das Bewußtsein ist währenddessen frei, wie zum Beispiel beim Schreiben, sich denjenigen Aufgaben zuzuwenden, die den eingeübten, relativ mechanischen Bewegungsabläufen erst ihren Sinn geben.

Für ein Tier ist das Gesamt seiner angeborenen und durch natürliche Konditionierung gelernten Verhaltensformen identisch mit seinem Lebensplan, und das Ausleben seiner Verhaltensformen ist identisch mit seiner Lebenserfüllung.

Für den Menschen resultiert aus dem bloßen Ausleben seiner erlernten und eingeübten Verhaltensformen, auch wenn sie ein hohes kulturelles Niveau haben, eine peinliche Leere des Gefühls und des Bewußtseins. Er hat ja dann die durch Entfaltung freigesetzten Energien nicht genutzt und mit der Selbstverwirklichung noch nicht begonnen.

Angesichts der verstärkerten und technisierten Künstlichkeit und Kompliziertheit unserer Umwelt ist es verständlich, wenn schulische Erziehungsziele, von der Sorge um die Lebensbemeisterung der Schüler eingegeben, nur auf zweckmäßige Verhaltensformen gerichtet sind. Sie betreffen dann, sofern sie wirklich dem naturwissenschaftlichen Begriff des Verhaltens gemäß sind, den Bereich der psychischen Entlastungsmechanismen und sprechen den Bereich der inneren Haltungen und der personal gesteuerten Handlungen nicht an.

Es ist damit auch klar, daß in der Angelegenheit der Erziehungsziele das Verhaltenskonzept nicht nur in der Sprache, sondern auch in der Sache keine Entsprechung zu den Erziehungszielen in den geltenden Schulgesetzen ist. Es ist von anderer Art, beansprucht aber, den Aufgaben, die die Erziehungsziele für die Schule erfüllen müssen, in vollem Maße gerecht zu werden.

Den Hintergrund dieser Differenz bildet die Differenz zweier Anthropologien. Gemäß der einen ist die »Person« in ihrer Genese zureichend zu erklären aus den Faktoren der Sozialisation, denen »ein menschlicher Organismus« ausgesetzt ist. Ganz gewiß ist das freilich in keinem einzigen Fall der Person-Genese vollständig gelungen. Es kann auch nicht gelingen, weil sich die Faktoren nicht isolieren und in ihrer Wirkung nicht kontrollieren lassen. Gemäß der anderen Anthropologie ist der Einzelmensch von Anfang an immer *mehr* als nur »menschlicher Organismus«, vollbringt daher seine Person-Genese auf Grund individueller psychischer Energie als einen Prozeß der *Auseinandersetzung* mit seiner sozialen Umwelt, teils übernehmend, teils zurückweisend, teils umformend. Hiernach ist die Person-Genese zu verstehen als Individuation innerhalb des Sozialisationsvorganges, der dabei vielfach durchbrochen wird. Oft bringen die Sozialisationsfaktoren den Individuationsprozeß zum Erliegen, und es resultiert ein

Durchschnittstypus. Aber auch hier zeugt unterhalb der Schwelle des Bewußtseins oft das Empfinden der Lebens-Frustration oder des Sinnverlustes von der im menschlichen Biogramm vorgezeichneten Lebensaufgabe, Sozialisation und Individuation zusammen zu bestehen.

In der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft ist vor diesem Hintergrund die sozialisationstheoretische Interpretation der Erziehung entwickelt worden. Nachdem schon um 1920 der Soziologe Emil Durkheim die Erziehung als *socialisation méthodique* definiert hatte, findet dieses Selbstverständnis der Erziehungstheorie heute durch Klaus Mollenhauer folgenden Ausdruck: »Der Ausdruck Sozialisation faßt jene Lernprozesse zusammen, durch die ein menschlicher Organismus diejenigen Qualifikationen des Verhaltens erwirbt, die erforderlich sind, um in Gruppen, Institutionen und als Inhaber sozialer Positionen mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft kommunizieren zu können«. (So in dem schon zitierten Neuen Päd. Lexikon 1971). Sofern die Schule als wichtige »Sozialisationsagentur« diese Lernprozesse organisiert, gibt sie ihnen die Richtung auf den Erwerb der genannten Verhaltens-Qualifikationen. Diese sind also nun nicht als Charakterzüge und Handlungsweisen der Person zu verstehen, worin sie selbst ihren menschlichen Wert verwirklicht und den menschlichen Wert der anderen zu erhöhen strebt, sondern immer als Verhaltensformen als Bedingungen gesellschaftlicher Integration.

Welches ist zum Beispiel die anthropologische Grundeinstellung, die dem 1976 vom Kultusministerium erlassenen »Vorläufigen Hinweis zur Erstellung der Zeugnisse für die Klassen 1 und 2 der Grundschule in Nordrhein-Westfalen« zugrunde liegt? Ich beziehe mich auf den Abschnitt »1. Sozialverhalten«. Danach sind folgende vier Spezifikationen des Sozialverhaltens in den Zeugnissen zu beurteilen:

1. Kontaktfähigkeit
2. Kooperationsbereitschaft
3. Konfliktverhalten
4. Gesprächsfähigkeit

Zur Formulierung der Beurteilungen werden in dem Text sprachliche Hilfen angeboten, so zum Beispiel zur Gesprächsfähigkeit:

- »-äußerte sich gern und oft (nur selten, gelegentlich, noch nicht);
- konnte seinen/ihren Äußerungsdrang (. . .) steuern;
- konnte den Mitschülern und dem Lehrer (meistens, gelegentlich, nicht immer, noch nicht) zuhören und auf sie eingehen;
- konnte sich (. . .) den Mitschülern, dem Lehrer verständlich machen;
- konnte Gespräche (. . .) anregen, bereichern, weiterführen«.

Durch solche Formulierungen läßt sich in gewissem Maße das äußerlich sichtbare Sozialverhalten beschreiben. Bei einer Umschulung des Kindes

zum Beispiel kann die neue Lehrerin durch das letzte Zeugnis wichtige Hinweise erhalten, Wem soll sonst damit gedient sein? Den Eltern? Dem Kind?

Das Kind, dem nicht alle Formulierungen sprachlich ganz verständlich sind, kann ihnen vor allem nicht entnehmen, ob es selbst durch die Lehrerin verstanden ist, ob die Lehrerin weiß, *warum* ihm das Zuhören schwer fiel und warum es sich nur selten äußerte. Es weiß auch nicht recht, was von ihm erwartet wird. Ob »gelegentlich« eine Aufforderung zu »häufiger« ist oder eine Anerkennung des rechten Maßes. Eltern, die sich bemühen, den Aussage-Gehalt einer solchen Beurteilung zu erfassen, werden feststellen, daß das für sie und objektiv Wichtigste gar nicht zur Sprache kommt, nämlich das »Warum?« in dem doppelten Sinne: Welche äußeren Bedingungen bestimmten das Sozialverhalten des Kindes? Und welche inneren Vorgänge in dem Kinde bestimmten sein Sozialverhalten?

Woran mag es liegen, daß ein siebenjähriges Kind sich im Unterricht nur selten äußert? Wenn man so fragt, fragt man zugleich, wie es denn wohl im Unterricht zugehe. Ein Kind gesteht: »Ich hätte es so gern genau verstanden, was der Lehrer sagt, aber es war immer so laut«. Ein anderes Kind steht unter dem Druck von verschwiegenen außerschulischen Lebensproblemen. Wieder ein anderes Kind ist einfach geistig gesammelter als die vielen, die sich »oft und gern« äußern. Erst wenn man sich bemüht, die sozialen und seelischen Hintergründe zu dem vordergründig beobachtbaren Sozialverhalten mitzusehen, werden aus den an sich vieldeutigen Beobachtungsergebnissen sinnvolle Aussagen.

Es ist nicht zu verkennen, daß es sich in diesem »Vorläufigen Hinweis« nicht lediglich um diejenigen Verhaltensweisen handelt, die unerlässlich sind, wenn Schule überhaupt möglich sein soll. Vielmehr ist ersichtlich, daß es sich um *erwünschte Dauerformen des Sozialverhaltens* handelt, die die Grundschule und die Schulzeit überhaupt überdauern sollen und die für geeignet gehalten werden, den Schüler sich in der Folge leicht in die ihn umgebende Gesellschaft eingliedern zu lassen. Damit ist zugleich gegeben, daß die Gesellschaft in Richtung auf ein maximal integratives Modell verändert werden soll. Man könnte sagen, schulische Erziehungsziele hätten *immer* auch eine mögliche Verbesserung der künftigen Gesellschaft im Auge. Hier aber scheiden sich die Geister der Pädagogen und der Politiker. Eine Jugend, die in der Schule die Chancen hat, in ihrer Individuation gefördert zu werden, verstärkt in der Folgezeit diejenigen Wesenszüge im Bilde der Gesellschaft, die dem Wirken und Schaffen selbständig produktiver Persönlichkeiten verdankt werden. Je größer ihre Zahl ist – sie könnte sehr groß sein, denn es ist hier nicht von Genies die Rede –, desto zuverlässlicher könnten wir ihnen selbst die Gestaltung der gesellschaftlichen

Zukunft überlassen. Machen können auch die besten Schulen solche Menschen nicht, wohl aber in der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit fördern. Verstehen läßt sich auch die Gegenposition: nämlich aus Sorge um die Gesellschaft von morgen die heutige Jugend zu einem sozialen Standard-Verhalten zu erziehen. Es ist wohl nicht ungerecht, das hier in einem kleinen Ausschnitt betrachtete Zeugnis-Papier in dieser Richtung zu interpretieren. Die gesellschaftliche Zukunft bleibt aber auch für diese Richtung der Erziehung unverfügbar.

Wenn wir den Menschen als ein der *Verantwortung* fähiges Wesen verstehen, dann bringen wir nicht nur ein unmodern gewordenes Wort wieder zu Ehren. Vielmehr erfahren wir uns, gegenüber jenen menschlichen Organismen, die durch Lernprozesse gewisse soziale Verhaltensqualifikationen erworben haben und zu denen wir selbst auch gehören, im Bereich gelebter Verantwortung als Wesen höheren Ranges. Maßstab für die Ranghöhe gelebten Lebens ist hier die Bereitschaft, den sich stellenden Aufgaben nicht auszuweichen und sich solcherart das Leben schwer zu machen. Während der Ausdruck »Sozialverhalten« auch zur Beschreibung tierischer Lebensformen unentbehrlich ist, ja gerade dort seine volle Prägnanz hat, ist der Ausdruck »Verantwortung« ausschließlich der Beschreibung menschlicher Existenz vorbehalten.

Der Ermöglichungsgrund der Verantwortung ist das spezifisch menschliche Bewußtsein seiner selbst in dem doppelten Sinne, daß er der Wissende und der Gewußte ist. Der Mensch ist handelndes Wesen. Ihm sind auch mancherlei minder bewußte Aktivitäten eigen, die wir als Verhalten bezeichnen können. Aber Handeln ist von Einsicht und Wollen gesteuert, mag auch die Einsicht irrig und das Wollen zwiespältig sein. Verantwortung ist das Wissen und die Anerkennung, sein Handeln selbst riskiert zu haben und für seinen Anteil an den niemals ganz vorauszusehenden Wirkungen seines Handelns haftbar zu sein.

Für den Menschen ist diese *conditio humana*, Mitwisser seiner Handlungszusammenhänge zu sein, oft nicht erfreulich, und er kann sie verleugnen und mehr oder weniger erfolgreich aus dem Bewußtsein verdrängen. Dann übernimmt bei für andere verletzenden Wirkungen des Handelns eines Einzelnen die Sozietät, ihn an seine Verantwortung zu erinnern und ihn notfalls gerichtlich zur Verantwortung zu ziehen und haftbar zu machen. Unser Rechtsbewußtsein schließt die Forderung ein, dem zur Verantwortung Gezogenen seine Verantwortlichkeit nachzuweisen oder ihn, bei nachgewiesener Unverantwortlichkeit, aus der Haftbarkeit zu entlassen. Das heißt, daß die die Sozietät vertretende richtende Instanz ihre grundlegende Rechtfertigung darin sucht, daß ihr Urteilen übereinstimmt mit der richtenden Instanz im Inneren des zur Verantwortung Gezogenen selbst. Mag

unser Rechtswesen auch viele Unvollkommenheiten haben, es bewahrt einen ranghöheren Begriff der menschlichen Person und ihrer Verantwortung als eine Anthropologie und eine Erziehungswissenschaft, die den Unterschied zwischen Verhalten und Handeln im Horizont der Verantwortung nicht mehr kennen.

Ich habe den Ausdruck »Gewissen« bisher vermieden, obwohl ich vom Gewissen gesprochen habe. Der jederzeit rational darstellbare Gehalt dieses Begriffs ist die Mitwisserschaft des Menschen mit dem Zusammenhang der von ihm selbst verwirklichten Handlungen und die Unvermeidbarkeit ihrer in der Doppelheit des Selbstbewußtseins gründenden Beurteilung durch eine die Ich-Identität gewährleistende innere Instanz. Das griechische Wort *our-eidōnis* und das in eine Vielzahl von Sprachen eingegangene Wort *con-scientia* sprechen diesen rational darstellbaren Gehalt des Gewissensbegriffes unzweideutig aus. Die Doppelheit des Selbstbewußtseins ist freilich keine auf die Ratio gegründete Tatsache, vielmehr gründet die Ratio ihrerseits in der Doppelheit des Selbstbewußtseins. Aber einzuräumen ist die Berechtigung rationaler Kritik an der vermeintlich absoluten Geltung konkreter Gewissensgebote, deren historische und ethnologische Relativität sich zeigen läßt oder deren Herkunft aus den in früher Kindheit von väterlicher Autorität überkommenen und »verinnerlichten« Geboten sich erschließen läßt. In Wirklichkeit wird durch solche kritische Analyse nur die Relativität der inhaltlichen Konkretionen nachgewiesen, die sich mit der nicht wegzuanalysierenden Macht der *Syneidesis*, der Mitwisserschaft mit dem Zusammenhang des eigenen Handelns, verbinden. Die wahre Aufgabe der kritischen Gewissensanalyse ist die Freilegung der reinen Form des Gewissens und seines Appells an die Freiheit der Entschließung und an die Überwindung der Selbsttäuschung. Die Relativität der inhaltlichen Bestimmungen von Gewissensverpflichtungen bedeutet übrigens keineswegs deren Ungültigkeit. Nur soll – so verlangt es das sich befreiende Gewissen – ihre Gültigkeit durch freie Zustimmung besiegelt werden.

Die Zusammengehörigkeit von Verantwortung und Gewissen ist darin zu erkennen, daß die Mitwisserschaft kein bloßes Gedächtnis an vergangenes und kein bloßes Zuschauen bei gegenwärtigem Handeln ist. Vielmehr ist sie ein Mitwissen und also auch Billigen der Handlungsantriebe im Augenblick der beginnenden Ausführung, und die nachträgliche Mißbilligung bedeutet eine Revision der Handlungsantriebe, entbindet aber nicht von der Haftbarkeit für den eigenen Anteil an deren Wirkungen.

Die geistigen Erfahrungen, von denen hier die Rede ist, vollziehen sich in der Regel nicht in der harten Form rationaler Moralität, wie es bei der Darstellung ihrer logischen Struktur scheinen könnte. Aber in ihrem mannigfaltig nuancierten Durchleben verwirklicht sich die sich selbst bestimmende

und sich selbst verantwortende Person. In dem Maße, wie sie handelnd einbezogen ist in die Lebenskreise anderer Menschen, ist das soziale Moment in der Selbstverantwortung mit enthalten. Aber das Wissen von den Menschen, den menschlichen Verhältnissen, den Zusammenhängen, in die wir einbezogen sind und die auf unser Handeln angewiesen sind, wird nicht durch Selbstprüfung erworben, und die ungesuchte Erfahrung reicht bei weitem nicht aus, die Sphäre der sozialen, das heißt mitmenschlichen Bezüge, in deren Mitte wir stehen, bewußt zu machen. Deshalb ist es eine der großen und unabweisbaren Aufgaben der Schule, dieser Bewußtseinsweiterung im Unterricht Hilfe zu geben, und zwar geleitet von der für Schüler und Lehrer in gleichem Maße verpflichtenden sozialen Verantwortung.

Zeitlich erstreckt sich unsere soziale Verantwortung in die mitmenschliche Vergangenheit, in die mit uns gleichzeitige Mitmenschheit und in die Zeit der uns überlebenden Mitmenschen. Für die Bereitschaft, so weit gespannte Verantwortungen anzuerkennen und entsprechend zu handeln, haben wir in unseren Jahren viele ermutigende Beispiele, wobei wir nicht nur an die berühmten Gestalten denken sollten, sondern auch an die vielen Tausende, auf die kein Ruhm wartet. Wie die Bereitschaft, sich vor der Verantwortung zu verstecken, wohl in der menschlichen Natur veranlagt ist, so auch die Bereitschaft, den engen Ring der auf das eigene Wohl beschränkten Interessen zu sprengen und seinem Dasein durch Annahme sich ausweitender Verantwortung einen größeren Wert zu geben.

Der Beitrag schulischer Sozialkunde wird nicht in moralischen Appellen bestehen, die ja doch meist folgenlos verhallen, auch nicht im Mitteilen von bloßen Informationen, sondern im Sichtbarmachen von sozialen Problemen und Aufgaben, die nur durch Übernahme nicht erzwungener Verantwortung lösbar sind, aber zum Wohle anderer gelöst werden müssen.

Wie kümmerlich nimmt sich demgegenüber das von einer breiten Strömung der Erziehungswissenschaft proklamierte Erziehungsziel des »kritisch-emanzipatorischen Verhaltens« aus. Nichts gegen das kritische Element im Erkennen und nichts gegen ein sich selbst und andere von Gewalt befreiendes Handeln. Aber durch das Eingebundensein in den Begriff des Verhaltens wird aus diesen Einstellungen eine eingetübte Attitude des Mißtrauens gegen die in allen menschlichen Beziehungen und Ordnungen geargwöhnten Herrschaftsstrukturen und allenfalls die Bereitschaft, an deren Destruktion mitzuwirken. Eine Offenheit für den aus allen be-
gennenden sozialen Problemsituationen vernehmbaren Anruf, an aufbauenden Lösungen verantwortlich teilzunehmen, ist in dem »kritisch-emanzipatorischen Verhalten« nicht zu entdecken. Es ist aber leider für

viele Erziehungswissenschaftler, Lehrer und Kultusministerien das Ziel, dem die Sozialkunde in der Schule zu dienen habe.

II. Staat

Unser Staat zeichnet sich verfassungsmäßig aus durch ein hohes Maß an Selbstbeschränkung der staatlichen Gewalt zugunsten der individuellen Selbstbestimmung. Das ist denen besonders eindringlich bewußt, die lange genug leben, um den totalitären Staat, der 1945 zusammenbrach, durch Erfahrung kennengelernt zu haben, und denen, die heutige totalitäre Staaten aus eigener Erfahrung kennen. Wer wegen der optimalen Gewährleistung der Rechtssicherheit und von privaten Initiativen zur Verbesserung sozialer Verhältnisse Grund genug zu haben glaubt, mit unserer Verfassungsordnung zufrieden zu sein, wird freilich oft Anlaß finden, mit dem Handeln der Organe der staatlichen Gewalt, mit Gesetzgebung, Regierung, Verwaltung unzufrieden zu sein, auch wenn es gegen die Verfassungsordnung nicht verstößt. Oft verbirgt sich dann in der Kritik eine der beiden Grundeinstellungen: man tadelt ein *zu geringes* Maß an Geltendmachung der Staatsgewalt oder ein *zu hohes* Maß an Geltendmachung der Staatsgewalt. Zwar rechne ich mich zu denjenigen, die für das Bildungswesen entschieden fordern, daß die staatliche Gewalt sich auf das tolerable Minimum beschränkt oder zurücknimmt, um den sogenannten privaten, besser: freien Initiativen, sofern sie tätig sein wollen, Raum zu geben. Hier aber handelt es sich um einen für das Bildungswesen bedeutenden, aber anderen Gesichtspunkt; um den Gesichtspunkt der ungewollten, aber sehr nachhaltigen Einwirkung des Handelns der staatlichen Organe auf die Bewußtseins- und Gesinnungsbildung der jungen Generation im Blick auf politische und soziale Verantwortung.

Es sind nicht so sehr die Inhalte der einzelnen staatlichen Gesetze oder Maßnahmen, von denen die ungewollte Einwirkung auf die politische und soziale Bildung und Erziehung der jungen Bürger ausgeht, als vielmehr die Maximen, die das staatliche Handeln leiten. Sie werden durch die junge Generation gefühlsmäßig in ihrer Tendenz und Bedeutung erfaßt, ehe der Verstand sie formulieren kann.

Zunächst muß von dem hier eingenommenen pädagogischen Standpunkt aus einiges für die sogenannte Demokratisierung Ungünstige gesagt werden. Demokratisierung nicht des Staates, sondern Demokratisierung in einem demokratischen Staat als sogenannte »Demokratisierung« aller Lebensverhältnisse. Ungeachtet der Möglichkeit, daß in manchen Fällen soziale Schäden wie Entscheidungswillkür, egoistische Ausbeutung amtlicher Positionen usw. beseitigt werden können, bedeutet, von der Position von

demokratisch legitimierten Vertretern der staatlichen Gewalt aus gesehen, Demokratisierung Abgabe der Verantwortung nach unten. Wer daran interessiert ist, die staatliche Gewalt zu schwächen, wird eine solche Aufgabe der Verantwortung leicht als Schwäche und Feigheit interpretieren und sich zu destruktiven Aktivitäten ermutigt fühlen. Zudem bedeutet die Abgabe von Entscheidungsbefugnissen nach unten, daß Entscheidungen dann oft aus einem viel engeren Horizont gefällt werden, als er im Sinne umfassender Lebensverhältnisse hätte sein müssen. Das Schauspiel, das auf diese Weise zum Beispiel manche Universitäten Jahre hindurch der Öffentlichkeit bieten, ist ein höchst wirksamer Negativfaktor in dem Aufgabenbereich Erziehung zur Verantwortung.

Ich gerate hier nicht in Widerspruch zu der vorher von mir bejahten Forderung des Rechtsschutzes für sich selbst organisierende, auf freier Trägerschaft beruhende Bildungseinrichtungen und für pädagogische Initiativen innerhalb der öffentlichen Bildungseinrichtungen, sofern beteiligte Personen die Verantwortungsbereitschaft und die Fähigkeit dazu haben. Um solche Einrichtungen und Maßnahmen handelt es sich bei den erwähnten Universitäten wie auch bei vergleichbaren anderen staatlichen Institutionen keineswegs, sondern um die Aufteilung von zuvor an persönlich haftende Personen gebundenen Verantwortungen unter Gruppen von ganz unterschiedlicher Sachkompetenz und Betroffenheit, wobei dann oft für die Folgen der durch die Gruppenvertreter mehrheitlich getroffenen Entscheidungen niemand mehr persönlich haftbar ist, auch der Minister nicht.

Ähnliches hat wohl mehr als ein Schulminister trotz der negativen Erfahrungen in den Hochschulen dann auch in den öffentlichen allgemeinen Schulen zu etablieren versucht. Ich vermute in aller Unbefangenheit, daß dabei auch der Wunsch im Spiel war, die lästige Verantwortung für die nicht mehr zu gewährleistende, das Schulehalten überhaupt erst ermöglichende Ordnung nach unten weiterzugeben. Für die schamlose Deklaration von Eltern, Lehrern und Schülern als differierender Interessengruppen ist wohl noch kein Minister errötet. Mindestens sollte er stutzig werden bei dem Gedanken, daß solcherweise das ständestaatliche Prinzip in das Demokratisierungsverfahren wieder eingeführt wird. Es ist hier nicht die Aufgabe zu berichten, was aus Experimenten dieser Art geworden ist, sondern den negativen Beitrag für die Aufgabe der Erziehung zur politischen und sozialen Verantwortung zu würdigen. Man kann die negativ sich auswirkende Tendenz in der Demokratisierungswelle auf die Formel bringen: »Anonymisierung der Verantwortung«, oder auf die Formel: »Mitbestimmung ohne Mitverantwortung«.

Oft schließt Mitbestimmung ein unmittelbares Verfügen über sachliche

Werte ein, die öffentliches Eigentum sind. Bei fehlender persönlicher Verantwortung, auch im juristischen Sinne der materiellen Haftbarkeit, fehlt es an hinreichender Sicherung gegen zweckentfremdenden Mißbrauch. Strafrechtliche Konsequenzen von mißbräuchlicher Nutzung, Entwendung oder Zerstörung öffentlichen Eigentums sind im Hochschulbereich, dessen Ausstrahlung ins öffentliche Leben und Bewußtsein hinein sehr stark ist, äußerst selten. Im Rahmen meines Themas beschäftige ich mich hier nicht mit den Hochschulangehörigen, sondern mit den zuständigen Behörden. Deren Weisheit, durch bewußte Vernachlässigung strafrechtlicher Verfolgung geringfügig erscheinender Straftaten eskalierende Protestreaktionen zu verhindern, ist erkennbar. Aber der permissive Stil des Gebarens staatlicher Behörden hat langfristig eine die politisch-soziale Verantwortung destruierende Wirkung. Und er beeinträchtigt die Glaubwürdigkeit des Sozialkunde-Unterrichts in den Schulen in hohem Maße.

Ja, dieser permissive Stil wird noch auf's kräftigste bestätigt durch Maßnahmen der Bundesregierung, die in die Epoche der leider das Verantwortungsprinzip aussparenden Mitbestimmungseuphorie Milliarden-geschenke für den Bildungsbereich bereitstellte, ohne sich Gedanken über rechtliche Sicherungen für einen sinngemäßen Gebrauch dieser Mittel zu machen, das heißt ohne die Empfänger dieser von der werktätigen Bevölkerung aufzubringenden Mittel in rechtsverbindliche Verantwortung zu nehmen. Die Maxime, nach der hier auf höchster staatlicher Ebene gehandelt wurde, läßt sich auf die Formel bringen: »Gewährleistung wachsender Ansprüche ohne wachsende Verantwortung«. Es wäre unbillig, den entscheidenden Instanzen zu unterstellen, daß sie sich dieser zynischen Maxime bewußt waren, aber daß sie sich von ihr unbewußt leiten ließen, hat der dadurch begünstigte Teil der Bevölkerung schnell begriffen.

Es ergibt sich in großen Zügen gesehen, das paradox scheinende Bild, daß der vielfach geübten Praxis staatlicher Organe, die ihnen auf demokratisch-rechtmäßige Weise übertragene Verantwortung *nach unten* weiterzugeben, geantwortet wird durch einen zunehmenden Trend, persönliche Verantwortung *nach oben* von sich abzuschieben.

Wenn inzwischen auch auf die Euphorie die Depression gefolgt ist, so ändern sich die durch staatliches Handeln bewirkten Strukturen des öffentlich verbreiteten Sozialverhaltens nicht so leicht wie die Bilanzen der öffentlichen Haushalte. Der Sozialkunde-Unterricht muß mit einer in der Öffentlichkeit weit verbreiteten Sozialmentalität geringer Dignität rechnen, aber umso mehr dem geistigen Grundrecht der Schüler auf das jeweils Höherrangige, nämlich an sozialen Verantwortlichkeiten teilzuhaben, gerecht werden.

III. Schule

Wenn die im öffentlichen Leben sich ausbreitende Mentalität der politisch-sozialen Verantwortungsscheu nicht geeignet ist, den die soziale Verantwortung akzentuierenden Sozialkunde-Unterricht zu beglaubigen, so ist die Sozialgestalt, innerhalb deren der Schulunterricht sich vollzieht, umso wichtiger.

a. Schularchitektur

Die *Schularchitektur* ist zwar selbst keine Sozialform des Unterrichts, aber sie ist an der Ausprägung dieser Sozialformen auf stärkste beteiligt. Ein Beispiel extrem verschiedener Beurteilung eines Schul-Neubaues führt uns Hugo Kükelhans vor in dem auf Rundfunkvorträgen 1972 beruhenden Buch »Unmenschliche Architektur«, 2. Auflage, Köln 1974. In New York »wurde 1966/7 eine Mittelschule in Betrieb genommen für 2000 meist farbige Jugendliche. Das Bauwerk ging seinerzeit als beispielhaft für die Lösung moderner Schulbauprobleme durch die Weltpresse. Unter dem Schlagwort »fensterlose Schule«. (S. 17). Der Verfasser charakterisiert das nicht böse gemeinte Prinzip, das dieser Bauweise zugrunde liegt, als »technisch manipulierten Entzug biologischer Spannungsfelder« (S. 20). Wie nicht anders zu erwarten, »wurden mit einer Verspätung von drei Jahren in Westdeutschland mehrere ähnliche Schultypen geplant, davon bereits eine ausgeführt und in Betrieb genommen wurde. In Neu-Isenburg, Kreis Offenbach . . . ausgezeichnet durch »Einführung weiterer biologischer Negativ-Faktoren«, und zwar folgender: Belichtung durch Leichtstoffröhren bei etwa 1200 Lux schattenlos, während physiologisch maximal 250 Lux Kunstlicht gestattet wäre. Tageslicht in den Klassenräumen durch farbig abgedämpfte Glasflächen in Öffnungen, die vom Boden bis in Augenhöhe reichen. »Die stufenfreie Bodenebene ist mit einem für alle Räume einheitlich maisgelben Spannteppich aus Perlon-Verlour ausgestattet. Die Wände bestehen durchweg aus eierschalenweiß beschichteten Aluminiumblechen . . . Die Decke: Schallschluckkassetten aus Synthetic-Material. Die Unterrichtsräume sind mittels vom Boden bis zur Decke reichender Glasflächen von den Gängen, der vorgelagerten, foyerartigen Pausenhalle und anderen Klassenräumen aus einsichtig. Das Mobilar – Gestühl und Tische – besteht aus weißem oder grauem Kunststoff. Die Akustik ist praktisch bis zur Echofreiheit herabgedämpft. Gleichförmige Auswärmung aller Räumlichkeiten durch Vollklimatisierung« (S. 18). Nur der Veranschaulichung einiger Probleme moderner Schularchitektur sollte das Zitierte dienen. Die Wiedergabe der Diskussion dieser Probleme durch Kükelhans ist hier natürlich nicht möglich. Man kann jedenfalls verstehen, daß der hohe Grad technischer Perfektion für die Planer, wozu sowohl Leute vom

Baufach wie vom Schulfach gehören, Anlaß zum Stolz ist, daß aber viele Kinder und Lehrer lieber in einem Schulbau vom Anfang dieses Jahrhunderts untergebracht wären. Die »westdeutsche Entlebungsanstalt in Neu-Isenburg«, wie Kükelhans diese Schule nennt (S. 30), leistet architektonisch eine »Einführung in die Gesellschaft« und also sozialkundliche leibhaft empfangene Information, aber in welche Gesellschaft und mit welchem Erfolg? Ich zitiere noch einige letzte Sätze des Buches: »Die Drogenwelle schwillt an. . . Die Ursache ist der industriell betriebene Abbruch der physischen Entwicklungsprozesse des Frühkindes, ist die postnatale Abtreibung, wie sie in den Modellen Harlem-New York und Neu-Isenburg mit einer Planreihe ebensolcher Anstalten demonstriert wird. Wenn die Jugend ihrer organständigen Erlebensfähigkeit beraubt und zu Depressiven gemacht worden ist, deren Leben und Welt grau und sinnlos werden muß – was bleibt ihr anderes übrig, als den eigenen Organismus im Feuer der Chemie zu verglühen?«

b. Schülerzahlen

Schülerzahlen geben nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Fragen zu bedenken. 2000 Schüler in einer Anstalt und einem Gelände-komplex erzeugen fast unvermeidlich andere soziale Gruppierungen, Beziehungen und Verhaltensweisen als zum Beispiel 370 oder 500 Schüler. Eine sehr große Schule kann für die Schüler besser sein als eine sehr kleine; es kann auch umgekehrt sein. Die Güte einer Schule wird ja auch von anderen Faktoren bestimmt als von ihrer Schülerzahl. Die Schülerzahl aber ist jedenfalls auch ein wichtiges Element alltäglicher Erfahrung des Schülers.

Bei sehr großen Schülerzahlen nimmt die Anonymität des Einzelnen zu. Es wird weniger auffällig, wenn er einfach nicht da ist. In einer großstädtischen Gesamtschule blieben im Durchschnitt an jedem Schultag 30 Schüler aus unkontrollierbaren Gründen der Schule fern, nach einer Angabe des betreffenden Schulleiters. Die Anonymität ist aber auch gegeben, wenn der Schüler anwesend ist, denn er lebt in einer ihm fremden Menge, abgesehen von den Kleingruppen, in die er eingegliedert ist. Je größer wiederum die Zahl dieser Kleingruppen oder Kurse ist, denen er angehört, desto geringer ist für ihn die Wahrscheinlichkeit dauerhafter sozialer Beziehungen.

Unter dem Gesichtspunkt der Erleichterung von einigermaßen konstanten sozialen Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern, Beziehungen, in denen im günstigen Falle der Schüler sich wohlaufgehoben weiß als Person eigenen Gepräges und als Mitverantwortlicher, ist eine Schule von maßvoller Größenordnung vorzuziehen. Maßvoll soll heißen: um 500 Schüler.

Für die bisher entstandenen und die noch geplanten Gesamtschulen ergibt sich in unserem Lande folgende fast tragische Situation. Es liegt

ihnen das Prinzip der Chancengleichheit und zugleich der sozialen Integration zugrunde, ein Prinzip, das vor einem halben Jahrhundert zur Grundlage der integrierten Grundschule gemacht wurde, die heute außer Diskussion ist. Nun stehen die Befürworter, aber auch die Gegner der öffentlichen Gesamtschulen unter einem Denkwang, den ich in folgender logischer Figur rekonstruiere: Aus sozialen Gründen muß die öffentliche Schule Gesamtschule sein. Aus Gründen der Notwendigkeit eines mannigfaltigen Kursangebotes muß sie monumental sein. Aus Gründen der öffentlichen Finanzgerechtigkeit und der Finanzierbarkeit überhaupt führt kein Weg an der Minimalfrequenz von 1600, an der Optimalfrequenz von 2000 Schülern vorbei. Aufgrund dieser Gründe müssen wir auf die in Schulen von maßvoller Größe erhöhten Chancen, auf Personalität und Verantwortung gründende soziale Beziehungen zu erfahren, verzichten. Also: um der sozialen Chancen in der einen Blickrichtung willen Verzicht auf soziale Chancen in der anderen Blickrichtung. Der Gedankengang ist nachvollziehbar und verstehbar, aber eins ist er nicht: er ist nicht kreativ. Die heute so oft beschworene Kreativität würde gebieten, lieber das ungelöste Problem als Aufforderung zu besseren Lösungen offenzuhalten. Das im öffentlichen Schulwesen, anders als im Bereich von Schulen mit freier Trägerschaft, ungelöste Problem heißt: Gesamtschulen mit 500 Schülern.

Nun können die unerschütterlichen Verfechter der derzeitigen Gesamtschulen als ausgereifter Regelschulen ihr Planungskonzept damit rechtfertigen, daß sie sagen: Mit sozialen Chancen meinten wir ohnehin nur Chancen beruflichen Aufstiegs. Und mit sozialer Integration meinten wir ohnehin nur die Einführung in die moderne Massengesellschaft mit ihrem hohen Grad an Liberalität im Sinne öffentlichen Normenverlustes und an Egalität durch eine Schule, die zur Konformität mit der egalitären Massengesellschaft anleitet. Dieser Standpunkt ist verstehbar, wenn man ihn ableitet aus einem Entwurf oder einer Vision der künftigen Gesellschaft, so abschreckend sie uns scheinen mag. Aber gegen die Eltern und Kinder, die sich der Schule anvertrauen müssen, ist dieser Standpunkt ein Beispiel für totalitäres gedankliches Verfügen über Subjekte, deren Person-Sein gezeugnet wird. Für einen auf Selbstverwirklichung im verantwortlichen Personsein und auf soziale Verantwortung gerichteten Sozialkunde-Unterricht wäre diese totalitäre Einstellung bei Lehrern, Behörden und Ministern verhängnisvoll.

c. Sozialformen des Unterrichts

Auf einige Aspekte soll hingewiesen werden, die *Unterrichtsformen* zeigen, wenn man sie als Inszenierungen sozialer Beziehungen betrachtet. Es wäre der Sache nicht angemessen, aus solchen Betrachtungen direkt

imitierbare Methoden-Rezepte ableiten zu wollen. Die Bereitschaft zu sozialer Verantwortung ist nicht herstellbar, darum kann es auch kein Herstellungsverfahren dafür geben. Wohl aber lassen sich Situationen ausfindig machen oder herbeiführen, in denen die Bereitschaft zu sozialer Verantwortung aufgerufen wird.

Eine solche unterrichtliche Situation ist gegeben, wenn Schüler von bemerkenswert unterschiedlichem Verständnis- und Leistungsniveau in einer Klasse oder einem Kursus zusammengefaßt sind und gegenseitige sinngemäße Hilfe nicht verpönt, sondern erwünscht ist. Sinngemäß ist Hilfe hier nicht, wenn sie die Trägheit fördert, sondern wenn sie beiträgt, daß auch der Schwächere das Ziel seiner Bemühungen erreicht. Der Unterricht im Klassenverband kann dann so aussehen, daß zum Beispiel zwei Fortgeschrittene mit zwei in dem betreffenden Aufgabenfeld noch Unkundigen zusammenarbeiten und daß die Klasse, zeitweilig in solche Gruppen aufgeteilt, gleichwohl an einem gemeinsamen Thema arbeitet. Ich habe versucht, auf knappste Art die von Peter Petersen entworfene unterrichtliche Gruppenarbeit zur Anschauung zu bringen. Die beträchtliche Differenz im Lernniveau ergibt sich in seiner Jena-Plan-Schule daraus, daß die Schüler, die solcherart in gegenseitigem Helfen miteinander arbeiten, zwei verschiedenen Jahrgängen angehören. Und zwar in der Weise, daß ein Jahr hindurch zum Beispiel die Elfjährigen mit den Zwölfjährigen als die der Hilfe Bedürftigen zusammen sind, daß sie dann aber mit den zur Zeit noch Zehnjährigen zusammenarbeiten als die Fortgeschrittenen und Hilfsbereiten.

Wenn man bedenkt, wie viele Schüler, die sogenannten Nachhilfe-Unterricht geben, gestehen, sie verstünden die Sache erst richtig, seitdem sie sie anderen vermitteln, dann versteht man, daß die Chance des jeweils älteren Jahrganges nicht geringer ist als die des jüngeren. Aber nicht aus dem Grunde hat Petersen die verschiedenen sogenannten »Leistungsniveaus« zusammengeordnet, sondern um eine schulische Situation zu schaffen, die herausfordert, soziale Verantwortung alltäglich zu leben.

Rudolf Steiner hielt die nach gemeinsamem Lebensalter zusammengestellten Klassen für unaufgebbbar, weil er die jeweilige Unterrichtsart sehr sorgfältig an dem naturgegebenen Reifegrad der Schüler orientierte. Aber die Notwendigkeit, die Schulsituation zu einer soziale Verantwortung herausfordernden Situation zu machen, war für ihn ebenso unabweisbar. Deshalb brachte er in der Waldorfschule innerhalb der Jahrgangsklasse Kinder selbst von großer seelischer und körperlicher Hilfsbedürftigkeit zusammen mit Kindern von durchschnittlichen und weit überdurchschnittlichen Befähigungen.

Man sollte diese beiden Pioniere der Gesamtschule in den zwanziger

Jahren nicht ignorieren, schon um die Gesamtschule der sechziger Jahre mit ihren Intentionen vergleichen zu können.

Der Leistungswettstreit, im Einzelfall ein unschuldiges Vergnügen, wäre als alldurchdringende Schulmentalität, gepaart mit Sorgen und Neid, eine schlimme Entartung. Ich unterstelle nicht, daß irgendein bestimmter Schultyp dafür speziell anfällig wäre, erinnere aber daran, daß unser gesamtes Schulwesen dafür anfällig ist.

Soziale Verantwortung wird auch durch gemeinsame Verantwortung für eine Sache oder eine sachliche Aufgabe herausgefordert. Wer noch pädagogische Literatur aus vergangenen Jahrzehnten zur Kenntnis nimmt, was ja heute selten ist, wird erstaunt sein über die Menge der Anregungen zu gemeinsam durch die Schüler zu übernehmenden Aufgaben der Gestaltung oder der Erforschung eines Sachverhaltes. Wo man heute Schulunterricht generell versteht als Eingeben von Informationen, als Übermittlung fertigen Wissens oder als Organisation und Steuerung von vorgefertigten Lernsequenzen, hat man von den Möglichkeiten jenes dramatischeren und menschlich reicheren Unterrichtsgeschehens keine Kenntnis mehr. Beim Speichern von Wissen ist man isoliert, gleichgeschaltet mit den Klassenkameraden, aber ohne soziale Verbindung. Bildhaft anschaulich wird das im Sprachlabor, wenn alle Schüler, mit Kopfhörern ausgestattet, je für sich, dieselbe Lektion lernen.

Nun muß noch auf die soziale Bedeutung des Klassengesprächs hingewiesen werden, das der gemeinsamen Lösung eines Problems gewidmet ist. Von Gespräch kann man nur reden, wenn die Partner ernstlich auf einander hören. Diskussion als Auseinandersetzung und Verteidigung verschiedener Standpunkte ist auch etwas Wichtiges, aber, insbesondere nach sozialen Gesichtspunkten gewertet, etwas durchaus anderes als das problemorientierte Gespräch.

Alle hier gegebenen Hinweise auf Sozialformen des Unterrichts sind, sofern positiv gemeint, selbstverständlich keineswegs als Vorschläge zu allgemeinen Reglements der Unterrichtsmethoden zu verstehen. Wichtig ist aber, diese Möglichkeiten ins Bewußtsein aufzunehmen, um ihnen je nach Gelegenheit Eingang in die Schulwirklichkeit zu schaffen. Diejenigen Sozialformen des Unterrichts aber, die hier als ungünstig gekennzeichnet wurden, haben gleichwohl je in bestimmten Situationen, auch in der Schule, ihre partielle Berechtigung. Nur, wenn der Sozialkunde-Unterricht strebt, das Bewußtsein der Schüler für ein auf Verantwortung gegründetes freies Zusammenwirken zu gewinnen, darf die im übrigen Unterricht erfahrene soziale Wirklichkeit eine solche Intention nicht unglaubwürdig machen.

Bietet das neue Schulrecht in Baden-Württemberg einen Ansatz zur Humanisierung der Schule?*

Alois Graf Waldburg-Zeil

A) Schon in der Weimarer Republik, aber ebenso wieder in der Nachkriegs-Bundesrepublik, gab es ein sehr beliebtes Thema für juristische Seminare: »Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit«.

Schulrecht und Schulwirklichkeit müssen Thema einer einleitenden Vorbemerkung sein, wenn meine Ausführungen über Ansätze zur Humanisierung der Schule in Baden-Württemberg keinem bösen Mißverständnis unterliegen sollen.

Verfassungsbestimmungen, Schulgesetze, Verwaltungserlasse, Lehrpläne, Stundentafeln und Rechtsprechung im Schulwesen, das gesamte Kompendium dessen, was wir Schulrecht nennen, kann so human, also auf den lebendigen Menschen bezogen sein, wie man es sich nur wünschen kann: all dies nützt nichts, wenn die Wirklichkeit diesen Texten, die in Luchterhand's Loseblatt-Sammlung des baden-württembergischen Schulrechts allein neun dicke Bände füllen, nicht entspricht.

Dazu aus der Praxis nur einige Stichworte:

wenn die *Stundentafel*, also die dem Kind vom Kultusministerium zugedachte Anzahl von Unterrichtseinheiten in bestimmten Fächern, und *Lehrerstundenangebot* übereinstimmen, kann der zu bewältigende Stoff human im Sinne von Altersstufen angemessen sein. Soll der Schüler aber die vorgeschriebene Leistung erbringen, obwohl ein gewisser Prozentsatz von Stunden ausgefallen ist, entsteht Überforderung. Tatsächlich fällt in unserem Bundesland aber noch Unterricht aus: im Jahre 1976 waren es laut Organisationserlaß im Landesdurchschnitt noch 8%. Hinzu kamen 6% zusätzlich wegen langfristiger Krankheitsausfälle und Mutterschaftsurlauben. Der Gesamtabmangel war also durchschnittlich 14%, wobei Schwankungen zwischen Schule und Schule, zwischen Schulamt und Schulamt und zwischen Oberschulamt und Oberschulamt nicht berücksichtigt sind. Das bedeutet, daß durchaus an einer Schule volle Versorgung gewährleistet war, an einer anderen Schule aber der Mangel auf 25-30% hochschnellen konnte. Weiterhin ist aber noch der fächerspezifische Mangel zu nennen, zum Beispiel konnte es vorkommen, daß in musischen Fächern Unterricht bis zu 50% ausfiel.

* Vortrag vor dem Seminar für Freiheitliche Ordnung in der Ev. Akademie Bad Boll am 1. 4. 1977
Thema: »Was ist eine humane Schule?

Ein weiteres Stichwort: *akuter Finanzmangel*. Wenn der Finanzminister oder der Landtag in einer sehr kritischen Finanzsituation tief in das Schulsystem eingreifen müssen, ergeben sich zum Beispiel folgende Situationen:

außerschulische Erlebnisse, Schullandheime, die zu einer humanen Schule von alters her gehören, werden beschnitten.

Oder: um bei beschränkter Finanzmasse möglichst vielen jungen Lehramtsbewerbern zur Arbeit zu verhelfen, werden Lehraufträge mit beschränkten Stundenzahlen gegeben. Dies hat aber zum Beispiel in der Grundschule die Auswirkung, daß nicht eine feste Bezugsperson pro Klasse zur Verfügung gestellt werden kann, sondern mehrere Lehrer an einer Klasse möglicherweise sogar in raschem Wechsel unterrichten müssen, genau das Gegenteil dessen, was man sich für kleine Kinder wünscht.

Abschließend ein letztes Beispiel: Lehrpläne sind auf *gute Lehrer* abgestellt. Der ungeheure Nachholbedarf der letzten Jahrzehnte hat dazu geführt, daß sich die Zahl der Lehrer in Baden-Württemberg seit 1964 verdoppelt hat. Jeder der ein Lehramt anstrebte, gleich aus welchem Grunde, wurde gebraucht und wurde in den Lehrerdienst übernommen. Auch wenn er durch die erste Prüfung gefallen war, reduzierte sich die Chance, in der zweiten nochmals durchzufallen, auf wenige Prozente. Dies hat dazu geführt, daß neben ausgezeichneten und guten Lehrkräften auch solche eingestellt wurden, die Schwierigkeiten haben, ja, sprechen wir es offen aus, schlicht pädagogisch ungeeignet sind. Man kann dies auch rein statistisch aufzeigen. Bei über 86 000 Persönlichkeiten, die in Voll- oder Teilzeitaufträgen an baden-württembergischen Schulen pädagogisch tätig sind, würde schon ein Prozentsatz von 2% nicht restlos geeigneter Lehrer 1720 Klassen betreffen (oder noch wesentlich mehr, wenn Fachlehrer darunter sind). Schulrecht und Schulwirklichkeit müssen weit auseinanderklaffen, wenn zum Beispiel eine Lehrkraft Seite für Seite ein Schulbuch durcharbeitet (Schulbücher werden von Verlagen länderübergreifend gemacht und, damit sie möglichst den Lehrplänen aller Bundesländer entsprechen, mit einer Überfülle von »Angeboten« vollgestopft). Schulrecht und Schulwirklichkeit können auch dann einander nicht entsprechen, wenn Schule einseitig zu Lasten des Schülers auf Leistungsbeurteilung konzentriert wird, wenn Lustlosigkeit und Launenhaftigkeit einer Lehrkraft an Schülern und Eltern abregiert werden und was menschlicher Schwächen mehr sind. Inhumanität kann von der *Person* ausgehen, sie muß nicht unbedingt vom *Recht* her kommen.

B) *Humanisierungsansätze im Schulrecht*

Wenn wir nun also in das gestellte Thema nach Humanisierungsansätzen im neuen Schulrecht Baden-Württembergs eintreten, muß gefragt werden

1. War das bisherige Schulrecht inhuman?

Genau diese Fragen stellen, heißt gleichzeitig Brisanz und Bitterkeit in das Thema einbringen. Wenn heute viele Persönlichkeiten in der Öffentlichkeit allerdings gegen »Humanisierungstendenzen im Schulwesen« reagieren, so kommt dies vielfach daher, daß Lehrer, Schulaufsichtsbeamte und Kulturpolitiker sich verbittert dagegen wehren, in ihrem bisherigen Bemühungen als »inhuman« abgestempelt zu werden. Ihr Vorwurf ist nicht ganz von der Hand zu weisen: wenn man davon ausgeht, daß unser Schulwesen humanisiert werden muß, dann unterstellt man gleichzeitig, daß es bisher, trotz Bildungsreform, zumindest in einem gewissen Maße, inhuman gewesen ist.

Gerne möchte ich versuchen, diesem Diskussionspunkt die Schärfe zu nehmen. Nicht das Schulrecht war inhuman. Es waren Verschiebungen zwischen der gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der wir leben, und unserem Schulrecht, die zu Nebenwirkungen geführt haben, die ihrerseits allerdings eindeutig als inhuman identifiziert werden können.

Dazu drei Beispiele, die sich aus drei Grundfragen ergeben: Warum wird gelernt? Wo wird gelernt? Wer darf was lernen?

1. Warum wird gelernt?

Warum und wozu Schule da ist, bestimmt die Landesverfassung.

Das Schulverwaltungsgesetz vom 5. 5. 1964 erwähnte dies nicht eigens. Vermutlich wurden die Ausführungen der Landesverfassung für selbstverständlich gehalten.

In Wirklichkeit waren diese Voraussetzungen nicht mehr selbstverständlich.

Am deutlichsten können wir dies verfolgen an der »Magna-Charta«, der Bildungsentwicklung im freien Nachkriegsdeutschland: dem Strukturplan für das Bildungswesen (verabschiedet von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates am 13. 2. 1970). Hier seien nur einige Stichworte genannt:

a) Wissenschaftsorientierung des organisierten Lernens

Wissensvermittlung gewann Vorrang vor Wertvermittlung, also vor der Erziehung im eigentlichen Sinne.

Die Folgen waren zunächst: Einengung des *Lehrenden* auf eine *Fachmannfunktion*. Die inhumane Konsequenz wird deutlich beim Verlust der Bezugsperson in der Grundschule.

Eine Folge ist aber ebenso die Einengung des *Lernenden* auf die Bewertung seiner intellektuellen Fähigkeiten. Der Intelligenzquotient (IQ) nimmt plötzlich dieselbe Funktion ein, die in feudalen Zeiten die Geburt für einen Menschen besaß. Anstelle der Aristokratie tritt nun die IQ-kratie.

b) *Kompensation wichtiger als Emanzipation?*

Die vom Strukturplan akzeptierte, inzwischen wieder infrage gestellte *Begabungstheorie* (daß die Umwelt, das Milieu bedeutungsvoller sei für die Entfaltung kindlicher Anlagen als das, was genetisch angelegt ist, daß also Begabung nicht einfach mitgebracht wird, sondern die Schule selbst von Natur aus gleiche Menschen zu begabten imstande sei) birgt in sich inhumane Gefährdungen.

Dazu zählt einmal die Tendenz, Kinder möglichst früh bereits zu verschulen (Pflichtvorschul-Diskussion, Einschulung von Fünfjährigen).

Dazu gehört aber auch die Gefahr, durch Fehleinschätzung dessen, was die Schule tatsächlich leisten kann, denjenigen, der der Hilfe bedarf, durch noch so wohlgemeinte Kompensations-Stützprogramme zu überfordern, während derjenige, der einen Begabungsvorsprung besitzt, durch mangelnde Förderung unterfordert wird.

Ein kleines Beispiel aus Baden-Württemberg: der Schulentwicklungsplan III, mit dem die Grundschulen konzentriert und die Lehrpläne der Grundschule völlig überarbeitet (und zunächst völlig überlastet wurden), begründet die Notwendigkeit dieser Maßnahmen mit dem »neuen Verständnis von Begabung und Lernen«. Für Eltern, die die Bildungsszenerie durch längere Zeitläufe beobachten, wird die Begründung schulischer Maßnahmen mit neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen schon deshalb fragwürdig, weil sie selbst miterleben können, wie solch neueste Erkenntnisse ständig von Grund auf sich wandeln. Gerade in der Begabungstheorie habe ich selbst zum Beispiel miterlebt, eine Theorie, die von 80%iger genetischer Begründung, über die umgekehrte Milieu-Theorie wieder zur ursprünglichen genetischen Theorie zurückgekehrt ist.

c) *Umwertung der Werte.*

Grundgesetz und Landesverfassungen kennen im Grunde traditionelle Werte. In der »Curriculum-Diskussion«, der Auseinandersetzung also darüber, welche Inhalte beim Lernen vermittelt werden sollen, trat plötzlich nicht der traditionelle Wert, sondern »der neue Mensch«, der Mensch des Jahres 2000, in den Vordergrund. Im genannten Strukturplan für das Bildungswesen heißt es zum gesellschaftlichen Bezug des Curriculum-Problems: »Im Kern aber handelt es sich darum, das Bildungswesen für eine neue Entwicklungsphase der Gesellschaft, für einen veränderten, humanen, intellektuellen und zivilisatorischen Anspruch auszurüsten.« (Seite 60)

Die inhumane Gefährdung gerade dieses, an sich besonders positiven Bezuges, liegt darin, daß sicher nützliche und notwendige Theorie aus soziologischen Hörsälen der Universitäten unvermittelt in die Praxis der Schulstube treten.

Es ist garnichts dagegen einzuwenden, wenn realitätsbezogener Unterricht davon ausgeht, daß wir in keiner heilen Welt leben, sondern in einer Wirklichkeit, in der verschiedene Interessen bestehen. Schule muß gewiß auch dazu erziehen, solche Interessenkonflikte human auszutragen. Wenn aber eine »Konfliktdidaktik« den Lebenskampf plötzlich zum Grundprinzip des Menschlichen emporstilisiert, tritt anstelle von Ur- und Grundvertrauen des Kindes und auch anstelle des Verfassungskonsenses ein ausschließlich am Eigeninteresse orientiertes »kritisches Bewußtsein«.

Dieser Punkt wird in der Humanisierungsdiskussion vielleicht deshalb am wenigsten beachtet, weil gerade die Vertreter der »neuen Linken« der Überzeugung sind, mit Offenlegung gesellschaftlicher Grundmuster wie zum Beispiel, des Klassenkampfes letztendlich zur Verwirklichung einer humanitären Gesellschaft beizutragen. Sie übersehen dabei aber, daß, wenn statt Nächstenschäftlichkeit Gruppenhaß Lernziel wird, letzten Endes Inhumanität vorweg programmiert wird.

2. *Wo wird gelernt?*

Im Strukturplan Seite 30/31 steht im Zusammenhang mit der angestrebten Bildungsreform folgender Satz: »Auch von der Bevölkerung wird ein Beitrag zu leisten sein, in dem sie unter Umständen weitere Schulwege für die Kinder und den Verzicht auf die ortseigene Schule in Kauf nimmt«.

Sämtliche bisherigen Schulentwicklungspläne von Baden-Württemberg hatten Schulorganisationsverbesserungen mit Hilfe von Schulkonzentration zum Ziel. Der Schulentwicklungsplan I für die Hauptschulen, der für die Berufsschulen (II) und der für die Grundschulen (III). Wenn der Schulentwicklungsplan IV für die Oberstufenreform der Gymnasien ohne Konzentration auskommt, dann nur deshalb, weil in der Zwischenzeit die Humanisierungsdiskussion mit Nachdruck eingeleitet wurde.

Daß die menschenfreundliche Zielsetzung der Konzentration, bessere Lernvoraussetzungen für alle Kinder zu schaffen, auch inhumane Nebenwirkungen hatte, ist allen Eltern bekannt, die mit Schulbusproblemen ringen: überlange Fahr- und Wartezeiten. Überladung von Schulbussen. Verlust bürgernahe Einrichtungen. Verlust vor allem des natürlichen Schule-Elternhaus-Kontaktes.

3. *Wer lernt?*

Eines der vornehmsten Ziele der Schulreform war Chancengleichheit. Wenn die Gesellschaft schon unterschiedlich bewertete Berufsmöglichkeiten bietet, dann sollten wenigstens von der Bildungsvoraussetzung her keine herkunftsbestimmten Einengungen mehr möglich sein.

Der Erfolg dieser Bemühungen war großartig: gelangten noch in den frühen Fünfziger Jahren nur 5% eines Altersjahrganges zum Abitur (wobei Arbeiter, Bauern, Katholiken und Frauen bei den Abiturienten absolut unterrepräsentiert wurden), so sind es heute in Baden-Württemberg bereits 22%, und die Tendenz steigt weiter. In manchen Bundesländern ist bereits die 30%-Grenze erreicht. Die früher festgestellten Ungleichheiten wurden in einem zunächst für unglaublich gehaltenen Maße abgebaut.

Dabei ergab sich eine unbeabsichtigte, wenn auch unabwendbare, Nebenwirkung: die Zahl der akademischen Berufe hat sich natürlich nicht in gleicher Weise steigern lassen. So entstand Gedränge: Gedränge bei der Zulassung zum Gymnasium und zur Realschule (mit erheblichen Konsequenzen für die Erschwerung des Aufnahmeverfahrens von der Grundschule in Gymnasien und Realschulen). Es entstand Gedränge bei der Zulassung zu gefragten Ausbildungsplätzen (hier ist neuerdings der »Verdrängungseffekt« zu beobachten: wenn etwa eine Bank Auszubildende einstellt, verdrängen Abiturienten Realschüler und Realschüler Hauptschüler. Hauptschüler ohne Abschluß oder Sonderschüler erhalten gar keine Chance). Gedränge entsteht bei der Zulassung zu begehrten Studiengängen. Das Numerus-clausus-Problem mit seinen schwersten inhumanen Konsequenzen ist ja mittlerweile allgemein bekannt. Der Unsinn, der darin besteht, daß Leidenschaft zur mitmenschlichen Hilfe, ärztliche Tradition einer Familie, besondere Neigung und Begabung keine Rolle mehr spielen, wenn einer Arzt werden will, sondern nur noch seine reine Lernfähigkeit, die ihm das Erreichen eines höchstmöglichen Notendurchschnittes gestattet, ist mittlerweile erkannt. Die Folgen werden übrigens erst die zu spüren bekommen, die in Zukunft auf Sauerbruchtalente als Chirurgen werden verzichten müssen.

Noch weniger bekannt in der Öffentlichkeit ist die Tatsache, daß der Numerus-clausus als »Rückstau« praktisch bis in die Grundschule, ja in den Vorschulbereich zurückwirkt, daß seelische und körperliche Erkrankungen wegen Schulstreß rapide zunehmen.

4. *Wie wird gelernt?*

Die vorgenannten drei Beispiele ließen sich natürlich beliebig verlängern. Die zweifellos ungeheuren Fortschritte der Lerntheorie zum Beispiel mit ihren Organisationsverbesserungen im Lernprozeß haben gewiß große Verbesserungsmöglichkeiten im Schulwesen gebracht. Sie haben aber auch zu einer Explosion von Schulversuchen und Änderungen im Schulwesen geführt. Sie haben zu einer Vervielfachung des Lernstoffes beigetragen, die nachgerade am Schultaschengewicht der Kinder meßbar wird. Die ehrenwerte Bemühung von Fachleuten, sich den Kopf darüber zu zerbrechen, was man noch alles den Kindern in ihrem Fachgebiet auf dem neuesten Stande

beibringen könnte, hat zu Stoffüberflutungen der Lehrpläne geführt, die nachgerade tragisch-komische Züge angenommen haben.

Daß die »Inhumanisierungstendenzen« kein Hirngespinnst von Eltern waren, beweist die Tatsache, daß erst baden-württembergs Kultusminister Professor Hahn, dann die Minister anderer Bundesländer, Kommissionen »Anwalt des Kindes« ins Leben riefen, um dieses Phänomen zu untersuchen und zu versuchen, Abhilfe zu schaffen.

II. Welche Ansätze zur Humanisierung bietet das neue Schulrecht in Baden-Württemberg?

Den vorgenannten, ungewollten Nebenwirkungen der Schulreform, denen inhumane Züge anhaften, stehen nun bewußte Korrekturbemühungen gegenüber, sowohl im neuen Schulgesetz, das seit 1. 8. 1976 in Kraft ist, als auch in einer ganzen Reihe von Erlassen und Verordnungen.

Sie sollen hier in der Reihenfolge behandelt werden, in der vorher die Tendenzen charakterisiert wurden, die sich zu Ungunsten des jungen Menschen ausgewirkt haben.

1. Wozu ist Schule da? – Definition humaner Bildungsziele.

§ 1 des Schulgesetzes formuliert den *Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule*. Dabei fällt vor allem auf:

a) erziehen, das heißt sich dem ganzen Menschen zuwenden, soll wieder vor der Wissensvermittlung rangieren.

Der Landeselternbeirat von Baden-Württemberg hatte dies schon anläßlich des 25-jährigen Grundgesetz-Jubiläums klar gefordert: Schule darf nicht nur Wissen vermitteln, sie muß auch Werte vermitteln.

Indem das neue Schulgesetz für Baden-Württemberg in seinem § 1 bereits in der Überschrift »Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule« an die Spitze stellt, wird der Zusammenhang in aller Deutlichkeit herausgestellt.

b) Persönlichkeitsentfaltung ist wieder im vollen Verfassungssinn angesprochen: es ist nicht nur von der Erziehung zu einer »Freiheit von« (Befreiung) die Rede, sondern ebenso von einer »Erziehung zu«.

Das heißt im Text konkret: auf der einen Seite steht das Recht auf eine der Begabung entsprechende Erziehung, unabhängig von wirtschaftlichen Verhältnissen, wie Grundgesetz und Landesverfassung dies vorschreiben.

Auf der anderen Seite steht aber auch: der junge Mensch muß vorbereitet werden auf Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft sowie in der ihn umgebenden Gemeinschaft.

Diese Vorbereitung findet nicht in theoretisch luftleerem Raum statt. Schule soll auch auf die Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben und auf

die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen vorbereiten.

In diesem Zusammenhang ist auch zu beachten, daß Begabungsvielfalt und Aufgabenvielfalt wieder im Zusammenhang gesehen werden. Die falsche Prämisse der reinen Milieu-Theorie ist in den Hintergrund getreten bzw. verschwunden.

c) Schule ist klar an Verfassungswerte gebunden.

Das Gesetz findet wieder den Mut zu generationsübergreifenden Begriffen der Landesverfassung und des Grundgesetzes, wie dem der »Verantwortung vor Gott« oder dem des »Geistes der christlichen Nächstenliebe«. Damit ist richtig zum Ausdruck gebracht, daß unsere Kultur mit den Werten von »Menschlichkeit, Friedensliebe, Liebe zu Volk und Heimat, Achtung der Würde und Überzeugung Anderer, Leistungswillen, Eigenverantwortung und sozialer Bewährung« in einer Kulturtradition wurzelt, deren Vorstellung von der Würde des Menschen auf den Freiheitsraum zurückgeht, den Menschen als ein das Materielle transzendierendes Wesen zu begreifen, und deren Grundkonsens, über das mitmenschliche, pluralistische und zwischenstaatliche Zusammenleben auf die goldene Regel zurück geht, dem Nächsten das nicht antun zu wollen, was man selbst nicht angetan haben will.

Dem § 1 des Schulgesetzes ist ein sehr wichtiger Satz am Ende angefügt worden, auf den die Landeselternvertretung besonderen Wert gelegt hat: »Die zur Erfüllung der Aufgaben der Schule erforderlichen Vorschriften und Maßnahmen müssen diesen Grundsätzen entsprechen. Dies gilt insbesondere für die Bildungs- und Lehrpläne, sowie für die Lehrerbildung«.

Erst spätere Generationen werden vielleicht in vollem Umfang erkennen können, daß hier Anker zur Rettung des Humanen schlechthin ausgeworfen wurden. Der Blick in Lehrpläne und Lehrbücher mancher Länder zeigt, wie weit zersetzende Tendenzen, die den Menschen als rein interessebesogenes Wolfswesen darstellen, bereits gediehen sind.

Es versteht sich von selbst, daß im grundlegenden § 1 auch die strikte Beachtung des verfassungsgemäßen Rechtes der Eltern mit aufgeführt ist. Dies führt zu unserem nächsten Beispiel:

2. Wo wird gelernt?: Schule als menschlicher Begegnungsort.

Mit Recht wird bei der Analyse des neuen Schulgesetzes darauf hingewiesen, daß die Mitwirkung der am Schulleben Beteiligten Kernpunkt des ganzen Gesetzes geworden ist.

Es wäre absolut unrichtig zu sagen, die Schule sei früher reine obrigkeitsdirigierte Anstalt gewesen, in der die Eltern nichts zu sagen gehabt hätten.

Im Gegenteil. Gerade die kleine, übersichtliche Schule im ländlichen Raum kannte wie kaum eine andere Institution ein intensives menschliches Zusammenspiel von Eltern und Lehrern.

Die Konzentration des Schulwesens hat hier allerdings völlig neue Situationen geschaffen. Nicht nur die Schüler fahren von weit her mit dem Bus zur Schule. Auch Lehrer fahren von Städten aufs Land. Wollen die Eltern über schulische Probleme reden, müssen sie selbst umständliche Transportwege in Kauf nehmen, wobei es ohne Regelungen äußerst schwierig wäre, zu einer annehmbaren Zeit den Lehrer seines Kindes zu treffen.

Um also die Schule nicht zur Schulfabrik werden zu lassen, sondern als Ort von Bildung- und Erziehung als Begegnungsstätte zwischen Lehrern und Erziehungsberechtigten offen zu halten, wurde das Mitwirkungswesen der am Schulleben Beteiligten so gründlich revidiert.

Hier ist nicht der Ort, die Elternmitwirkung in der Schule nun im einzelnen auszubreiten. Es dürfen aber einige Punkte herausgegriffen werden, die, wie mir scheint, in besonderem Maße geeignet sind, Humanisierungstendenzen an der Schule zu fördern.

a) Da ist zunächst einmal die Tatsache, daß der *Klassenpflegschaft* die größte Bedeutung beigemessen wird, der Urdemokratie der Schule sozusagen, der Begegnungsstätte von Lehrern, Eltern und Schülervertretern.

Dabei ist nun folgendes besonders interessant. Während die Tendenz des letzten Jahrzehnts zum »wissenschaftsorientierten Unterricht« immer stärker auch dazu geführt hat, den Lehrer als Fachmann den Eltern als reinen Laien gegenüber zu stellen (was auch sehr stark in der fast unverständlichen Sprache der Lehrpläne zum Ausdruck kam), trennt das neue Schulgesetz nicht Bereiche, in denen man sich sozusagen gegenseitig nichts dreinzureden hätte, sondern zählt geradezu provokativ auf, worüber Eltern mitzureden haben: über *Lehrpläne*, die wieder verständlich sein sollen und verständlich gemacht werden sollen, weil sie ja weit in den Erziehungsbereich mit hinein ragen und deshalb von den Eltern mitgetragen werden müssen, über *Lernmittel*, da Eltern wissen müssen, was an der Schule geschieht, über *Leistungsbeurteilung*, wobei diesem Punkte naturgemäß bei Humanisierungstendenzen besondere Bedeutung zukommt.

Gerade die Leistungsbeurteilung ist ein typisches Beispiel dafür, daß es völlig falsch ist, davon zu reden »die Schule mache Kinder krank« oder aber auch »die Eltern seien an allem Schuld«. Viele Faktoren wirken zusammen, die – beiläufig nicht bei allen – aber bei einigen Kindern eben zum Zusammenbruch führen können, wovon Kinderärzte und Jugendpsychiater ein Lied zu singen wissen.

Es gibt heute mehr Familien, die nur ein Kind besitzen, als Mehrkinderfamilien. Das bedingt gleichzeitig die Gefahr, die Schule immer nur unter

dem Gesichtspunkt des eigenen Kindes zu sehen. Man kann sagen, daß (gleich welcher Schulart) immer etwa 1/3 der Schüler sich relativ leicht tun. Eltern solcher Schüler halten jedes nur denkbare Leistungsbeurteilungsverfahren für trefflich, weil ihre Kinder dabei gute Noten erzielen. Ein weiteres Drittel kommt leidlich mit. Auch Eltern solcher Kinder rühren ungerne an Benotungsgrundsätze. Es könnte noch schlechter kommen, also hält man ruhig. Das letzte Drittel allerdings wird vom Hund gebissen. Hier lassen sich ausreichende Leistungen nur mit höchsten Anstrengungen erreichen, oder nicht einmal das. Die Erklärung, dies seien eben »falsch zugewiesene Kinder«, ist unhaltbar. Es gibt zu viele Kinder, die einige Klassen lang spielend mitkommen, dann aber in eine schwierige Phase treten, oder umgekehrt. Die Humanität einer Schule weist sich nun aber gerade daran, wie sie mit dem schwächsten Drittel der Kinder zurende kommt.

Hier muß die Klassenpflegschaft zunächst einmal unter den Eltern Meinungsaustausch fördern helfen. Die Eltern, die noch mehr Hausaufgaben, noch mehr Klassenarbeiten, noch strengere Zensuren, noch gerechtere Verfahren fordern, sollten einmal auf der anderen Seite sehen, wie eben diese, für ihre Kinder vielleicht ergötzlichen Hochleistungsspiele anderen Kindern bis an den Lebensnerv reichen können.

Um nur ein Beispiel herauszugreifen: vielen Eltern an der Grundschule kann gar nicht früh genug ein Diktat geschrieben werden, um sich die Eins ihrer Kinder bestätigen zu lassen und damit das goldene Tor zum späteren Gymnasium und Studium. Daß eine als Trimm-Dich-Pfad zur Studienberechtigung mißverständene Grundschule bei zahlreichen Kindern die Voraussetzung zu späterer Leistungsfreude überhaupt zerstört, muß überhaupt erst einmal im Gespräch bewußt gemacht werden. Viele Lehrer wären durchaus bereit – vorausgesetzt andere Bestimmungen des Schulrechtes werden geändert, worauf später noch einzugehen sein wird – über einen kindgemäßen Unterricht an der Grundschule zu diskutieren, wenn sie sich nicht ständig von den Eltern zu stressenden Sortierungsverfahren gedrängt fühlen würden.

b) Ein weiterer Schwerpunkt des Schulgesetzes ist die *Schulkonferenz* als gemeinsames Organ von Eltern, Lehrern und Schülern. Vom Landeselternbeirat als oberstes Organ der Schule gewünscht, ist es vom Gesetzgeber als gemeinsames Organ der Schule tatsächlich zum wohl wichtigsten Begegnungs- und Entscheidungsort geworden. In Zukunft müssen alle die Schule betreffenden allgemeinen Entscheidungen in diesem Gremium fallen. Neben den zahlreichen, im »Mitbestimmungskatalog« aufgeführten Entscheidungspunkten ist auch der der »Durchführung von Erlassen an der Schule«. Nachdem es (leider!) kaum noch ein Gebiet gibt, das nicht durch

Erlasse in der Schule geregelt wird, gibt es nahezu auch kein Gebiet, das nicht durch die Schulkonferenz entschieden werden müßte.

Der entscheidende Humanisierungsbeitrag der Schulkonferenz dürfte wohl der sein, daß die Schule wieder als »*unsere Schule*« und nicht mehr als obrigkeitsverordnende Anstalt empfunden werden kann.

c) Es gibt aber auch andere, neuere gesetzliche Bestimmungen und Bemühungen, die neben der Mitwirkung der am Schulwesen Beteiligten helfen sollen, die Schule als Ort, wo gelernt wird, menschlicher zu machen.

Leider zeigt sich aber auf diesem Sektor sehr deutlich, wie weit von der Realität entfernt Vorstellungen sind, nach denen mit einem Federstrich Probleme beseitigt werden können. Denken wir etwa an den Schülertransport. Hier herrscht eine ungeahnte Verflechtung von Kompetenzen zwischen Bund, Ländern und Gemeinden.

Klagen die Eltern zum Beispiel, ein Bus sei überlastet, so kann es sein, daß die Straßenverkehrszulassungsordnung, für die der Bund verantwortlich ist, tatsächlich die Überlastung zuläßt, weil diese auf die zulässige Achslast abgestellt ist, nicht aber auf die Personen, die effektiv mit vollgepackten Schulrängen um Plätze im Schulbus drängen. Landesrecht wird berührt, wenn die Schülerbeförderungskosten zur Debatte stehen. Örtliche Träger und Verkehrseinrichtungen sind einbezogen, wenn Linienbus, Schülerlinie oder Schulbus zur Debatte stehen. Schließlich gehört noch die Rechtsprechung zum Schulrecht: kürzlich hat ein Urteil eine Aufsichtspflicht von Lehrern an Schulbushaltestellen postuliert. Nach bisherigen Vorstellungen galt die Aufsichtspflicht aber nur auf dem Schulgelände. Personell wäre eine solche auch gar nicht zu bewältigen. Was tun?

Sicher müssen die Bemühungen, den Schultransport humaner zu gestalten, weitergehen und werden weitergehen.

Nicht minder wichtig ist es aber, der Gefahr weiterer Konzentration und damit weiterer Schülerbeförderung entschieden entgegenzutreten.

Dabei sind einige Tendenzen im neuesten Schulrecht zu verzeichnen: das Schulgesetz kennt keine *Pflichtvorschule*. Ein Landtagsbeschluß will auf weitere Konzentrationen im Grund- und Hauptschulwesen verzichten. Wie schon aufgeführt, wird die ab 1977/78 eingeführte Oberstufenreform so in Baden-Württemberg gehandhabt, daß auch kleinere Gymnasien eine Chance erhalten. Eine integrierte Gesamtschule als Regelschule mit entsprechenden Konzentrationskonsequenzen ist nicht vorgesehen. Hingegen sollen die in den Versuchen gemachten Erfahrungen in Schulzentren aber auch im Schulverbund ausgenutzt werden, erstmals also der Einstieg für die Möglichkeit, besser einige Lehrer als alle Schüler zu transportieren. Mammutschulen sollen aufgelöst werden. Die Schulbaurichtlinien wurden der Empfehlungen der »Kommission Anwalt des Kindes« angepaßt.

3. Schule wer, wie und wieviel?: erste Bemühungen um eine humane, innere Schulreform.

Nachdem in den frühen Sechziger Jahren Professor Pichts Klageruf über den Bildungsnotstand die Bildungswerbung ins Kraut sprießen ließ, die neben ihrer sicher erfreulichen Mobilisierung von Bildungsreserven auch unerfreuliche Nebenwirkungen zweifellos ins Rollen brachte, sind wir nun in ein Stadium getreten, das womöglich noch gefährlichere Konsequenzen zeitigen könnte: die Einsicht, daß das Wachstum begrenzt ist, daß Wünschbares und Finanzierbares nicht mehr übereinstimmen, daß geweckte Erwartungen, die nicht erfüllt werden können, Unzufriedenheit erzeugen, daß Bildungswerbung am Beginn der Schule und Engpässe am Ende zu unverantwortlichem Leistungsstreß führen, hat zu einer Art Gegenbewegung geführt. Diese »Tendenzwende« kann fruchtbar werden oder gefährlich. Fruchtbar kann sie werden, wenn man von der jeder Pädagogik zerstörenden These abgeht, Schule vermittele Lebenschancen. Leistungsbeurteilung muß dann wieder das werden, wozu sie ursprünglich gedacht war: Kontrolle für den Erfolg der Lehrer, Information für die Eltern und vielleicht Motivation für die Schüler, nicht aber ein Entscheiden darüber, ob und welchen Ausbildungsplatz ein Schüler erhalten kann, ob und welche Berufschancen er erhält, ob und wann er studieren darf. Eine solche, fast möchte man sagen Allmächtsbefugnis des Lehrers wird von diesem nicht gewünscht. Sie überfordert ihn auch restlos. Gefährlich können diese neuen Tendenzen aber dann werden, wenn man das Problem durch planenden Ausgleich von Nachfrage und Angebot im Bildungswesen zu steuern sucht. Dann nämlich würde eine weitere Verschärfung des Leistungsdruckes anstelle einer Humanisierung Platz ergreifen. Christopher Jencks hat in seinem vielbeachteten Buch »Chancengleichheit« (Hamburg 1973) den erstaunlichen Nachweis dafür geliefert, daß der tatsächliche Einfluß der Schule auf spätere Lebenschancen unglaublich gering ist. Er hat allerdings daraus die einzig richtige Forderung abgeleitet: wenn heute schon die meisten Menschen eine sehr lange Zeit ihres Lebens in der Schule verbringen müssen, dann muß diese Schule auch so gestaltet sein, daß sie eine innere Lebensqualität besitzt, daß sie dem Schüler Freude macht, daß sie zumindest erträglich ist. Genau an dieser Wegkreuzung stehen wir. Man kann Schule von ihr nicht zustehenden Aufgaben entlasten, sie dafür erfreulicher machen. Man kann aber auch den *eigentlichen Konkurrenz- und Lebenskampf* vom späteren Leben in die Schule ausschließlich vorverlegen. Wir bilden dann allerdings eine Generation kranker junger Menschen heran.

Nach meiner persönlichen Überzeugung bietet das baden-württembergische Schulrecht hier Ansätze zum humanen Weg. Dazu einige Beispiele:

a) Bemühungen um die Rückkehr vom Fachlehrerprinzip zum Bezugs-
personenprinzip für den kleineren Schüler in der Grundschule, aber auch
noch für den 10- bis 12-jährigen in der Orientierungsstufe.

b) Neue Leistungsbeurteilung in Klasse 1 und 2 der Grundschule, die
auf die Gesamtpersönlichkeit abstellt und nicht auf die rein kognitiven
Fächer.

c) Der neue Gesamtlehrplan für die Grundschulen, der nicht nur dem
Stoff nach durchgeforstet wurde, sondern pädagogische Grundprinzipien
enthält, wie etwa dies: im Zweifelsfall soll der Lehrer als Anwalt immer
zu Gunsten des Kindes und nicht zu dessen Lasten entscheiden.

d) Überlegungen, Aussonderungsverfahren am Ende der Grundschule
durch Beratungsverfahren zu ersetzen. Hier kann ich zwar noch nicht auf
geltendes, wohl aber auf »Schulrecht in Vorbereitung« verweisen.

Aus Schulversuchen mit Bildungsberatungsstellen und Orientierungs-
stufen in Baden-Württemberg hat man die interessante Erkenntnis ge-
wonnen, daß Eltern, die nicht nur durch ihren Klassenlehrer, sondern
noch durch eine zusätzliche Instanz im Hinblick auf den Bildungsweg
ihrer Kinder beraten werden, diesen Empfehlungen bis zu 90% zu folgen
bereit sind. Wenn so etwas möglich ist (Fehlzuweisungen, die in den 10%
folgeunwilligen Eltern stecken, kommen in gleichem wenn nicht in höherem
Maße auch bei raffiniertesten Siebungsverfahren vor), kann man ernsthaft
an die Vorbereitung des neuen Verfahrens gehen. Es wurde von der Kom-
mission »Anwalt des Kindes« und vom Landeselternbeirat dringlich ge-
fordert. Wie in einer kürzlichen LEB-Sitzung zu erfahren, sind neue
Regelungen beim Kultusministerium in Arbeit.

e) Daß Beratungsverfahren wichtiger sind als Ausleseverfahren, kommt
auch im Schulgesetz sehr deutlich zum Ausdruck: das Beratungswesen
bildet einen der Schwerpunkte des neuen Gesetzes.

Auch in einem jüngst von der Landesregierung verabschiedeten Papier
zu den Lebenschancen der jungen Generation, nämlich der geburtenstarken
Jahrgänge, ist eindeutig zum Ausdruck gebracht, daß die Landesregierung
nicht den Weg verplanender Zügelung des Bildungswillens gehen will,
sondern den beratender Hilfen für Schüler und Eltern.

C) Aus diesem weiten Felde konnten nur einige Beispiele herangezogen
werden. Mit Blick auf diese kann aber zusammenfassend doch wohl gesagt
werden, daß in Baden-Württemberg inhumane Tendenzen erkannt und
ernsthafte Schritte eingeleitet wurden, um die Schule wieder menschen-
gerecht und kindgerecht zu machen.

Zeitkommentare

Das Berechtigungswesen abschaffen*

Wo Bildung zum Mittel des sozialen Aufstieges entartet, wo sozialer Aufstieg zum Fetisch wird, erscheint es auch einleuchtend, daß der Staat die vorhandenen Geldmittel hauptsächlich zum Ausbau der weiterführenden Schulen einsetzt und die Schule der Nicht-Aufgestiegenen, die Hauptschule, zur Restschule verkümmern läßt. Die Schule immer mehr als Instrument des sozialen Ehrgeizes zu betrachten, bedeutet auch, daß immer mehr Kinder in allen Schularten ausgesondert werden. Und diese Kinder, die ihr Schulziel nicht erreichen, müssen vorzeitig aufgeben und sind dann meist noch mit einem Versagerkomplex belastet.

Wie wir gestern in der Zeitung lasen, stellte das Statistische Landesamt fest, daß in Baden-Württemberg jedes 5. Kind vor Erreichen seines Schulzieles ausscheiden muß. Allein in den Hauptschulen der Bundesrepublik werden so jährlich über 90 000 Schüler ausgesondert, das heißt, sie werden auf diese Methode zu einer Hilfsarbeiter- oder Arbeitslosenexistenz vorprogrammiert. Dies geschieht alles im Namen eines total mißverstandenen Leistungsprinzips, das unzählig vielen Kindern und Jugendlichen das Selbstvertrauen raubt und ihnen die natürliche Freude und Bereitschaft zur Leistung auf Dauer zerstört. Die Schule primär als Auslesemechanismus zu sehen, bedeutet, auch die jährlich über 400 000 Sitzenbleiber unter diesen vielen Schülern oft so zu entmutigen, daß sie die Schule überhaupt aufgeben...

Wo müssen wir nun den Hebel ansetzen, um dieser Schulmisere wirksam zu Leibe zu rücken?

Wenn die Noten zum A und O der schulischen Erziehung geworden sind, so sind sie nicht mehr pädagogisches Hilfsmittel, sondern ihre Geißel. Sie pervertieren die schulische Erziehung, werden als Mittel zur Disziplinierung mißbraucht, dienen zur Anpassung des Schülers, eröffnen dem Opportunismus Tür und Tor, zerstören damit auch die Voraussetzung für Demokratie. Ich bin überzeugt, daß die Entwicklung schon so weit fortgeschritten ist, schon so sehr vom öffentlichen Bewußtsein Besitz ergriffen hat, daß nicht weniger als ein 5-jähriges Moratorium des Notengebens notwendig wäre. 5 Jahre Schule ohne Noten, das klingt Ihnen gewiß utopisch. Doch denken wir in diesem Zusammenhang einmal an die Waldorfschulen, in denen Pädagogik und insbesondere Fragen der Motivierung so stark im Zentrum des schulischen Geschehens stehen, gerade weil man dort ohne Noten auskommen muß. Ein solches Moratorium von 5 Jahren wäre meines Erachtens notwendig, damit sich Lehrer und Schüler endlich wieder auf die eigentliche Sache der Schule, nämlich auf die Entwicklung der Gaben der Kinder konzentrieren könnten und Eltern ihren Kindern nicht mehr durch falschen Ehrgeiz schaden müßten. Ein solches Moratorium wäre in der Tat utopisch, wenn die Schule weiterhin primär als der Ort der Verteilung von Sozial- und Berufs-Chancen existieren würde.

Bei uns in Deutschland ist das Berechtigungswesen ganz übel ins Kraut geschossen, das heißt, die Abschlüsse, welche die Schüler in den Schulen erwerben, sind jeweils mit ganz be-

* Bericht des Vorsitzenden der »Aktion Humane Schule«, Professor Dr. Walter Leibrich, Schloß Ingersheim, anläßlich der Jahresversammlung am 21. Mai 1977 im Parkhotel Frankfurt/M.

stimmten Berechtigungen verbunden. So entscheiden diese zum Beispiel, ob ein Schüler später im mittleren, gehobenen oder höheren Beamtenamt tätig sein kann. Diese direkte Kopplung von Schulabschlüssen und Berufshierarchie, an die wir in Deutschland so gewöhnt sind, daß wir sie als selbstverständlich hinnehmen, muß weitgehend abgebaut werden. Solange wir dies nicht tun, sind alle vorgeschlagenen Verbesserungen im Grunde doch nur ein Herumlaborieren an den Symptomen. Auch gut gemeinte und notwendige Verbesserungen werden im Einzelnen nicht zum Tragen kommen oder sich, wie wir es immer wieder erleben, in ihr Gegenteil verkehren.

Die Schule kann nur dann eine gute Vorbereitung für das Leben sein, wenn sie eben nicht primär Kampfstätte zum Erwerb von Berechtigungsscheinen ist. Die Schule kann der ihr eigenen Bildungsaufgabe nur dann befriedigend nachkommen, wenn sie nicht zum Markt der Eitelkeit entartet.

Die Schule muß dem einzelnen Schüler maximale Möglichkeiten zur persönlichen Entfaltung schaffen. Sie muß Begabungen und Talente fördern, Wissen vermitteln, den Charakter bilden und vor allem das geistige Interesse der Kinder entwickeln.

Der Schule kommt ihre eigene Würde und ihr eigener Bereich zu. Die Schule darf daher auch nicht nur einfach Institution sein, die auf anderes hinführt. Der Abschluß der Schule hat seinen Sinn, den er als Vollendung eines wichtigen Lebensabschnittes kund tut. Das bedeutet dann auch, daß die Aufnahme in die Universitäten wie auch die Aufnahme in andere weiterbildende Institutionen Aufgabe der Universitäten und dieser Institutionen selbst sein muß. Diese müssen darüber entscheiden, ob die Bewerber die nötigen Voraus-

setzungen zum Eintritt mitbringen.

Und nun weiter zu der Frage 'Schule, Demokratie und Chancengleichheit'.

Die Hauptschule wurde in den letzten Jahren immer mehr zur Restschule. Sie wurde in jeder Hinsicht auch finanziell stark vernachlässigt und damit zur 'häßlichen Nebensache' der Bildungspolitik. Durch die Einengung der Berufs-Chancen der Hauptschüler wurde ihre Schule stark entwertet. Die interessierten Schüler der Klasse, die den allgemeinen Ton in positiver Richtung beeinflussen können, gehen in andere, weiterführende Schulen über. Die Verdrossenheit griff um sich. Bei vielen Hauptschulabgängern herrscht eine regelrechte Bildungsverachtung gekoppelt mit einem durchaus verständlichen sozialen Ressentiment.

Die Volksschule besteht eigentlich erst seit den zwanziger Jahren. Erst seit dieser Zeit besuchen Kinder aller sozialen Schichten gemeinsam die Grundschule. Damals erwarteten viele von der Einführung der Volksschule eine schreckliche Nivellierung und ein Absinken des Niveaus. Doch dies trat keineswegs ein. Das mit Fortdauer einer Demokratie stärker werdende allgemeine demokratische Bewußtsein verlangt, daß die etablierte Volksschule weiter verbessert und ausgebaut wird. Keineswegs darf sie zugunsten von Gymnasien und Mittelschulen ausgelaut werden.

Nachdem sich die vierjährige Volksschule bestens bewährt hat, würde ich den nächsten notwendigen Schritt in dem Aufbau der allgemeinen Volksschule bis zum 6. und 8. Schuljahr sehen, das heißt sollte eine achtjährige Volksschule für alle Kinder eingeführt werden. Die Schulbildung sollte für alle Schüler insgesamt 12 Jahre, aber nicht länger dauern.

Die vierjährige Sekundarstufe, die sich für alle Kinder an die Volksschule anschließt, sollte generell Oberschule genannt werden, ganz gleich wie diese gestaltet ist. Für Schüler die primär manuell begabt sind, hätten diese vier Jahre einen schon stark berufsschulmäßigen Charakter. Der Unterricht wäre stark vermischt mit Möglichkeiten praktischer handwerklicher Lehrlings-tätigkeit. Andere Schüler könnten ja nach ihren persönlichen Interessen in Oberschulen gehen, deren Hauptgewicht im sprachlich-literarischen, im mathematisch-naturwissenschaftlichen oder im künstlerisch-musischen Bereich liegen. Je verschiedenartiger diese weiterführenden Oberschulen gestaltet sind, desto besser. Umso leichter ist es für die Eltern, die ihrem Kind gemäße Schule zu finden.

Unsere gegenwärtigen Gesamtschulen finde ich in der Konzeption nicht schlecht. Aber leider ist die praktische Durchführung dieses Konzepts oft miserabel. Gesamtschulen, so wie sie bei uns gegenwärtig durchgeführt werden, werden bislang in der Form von Mammutschulen aufgezogen und huldigen zu oft dem Götzen der Standardisierung, suchen zu oft Chancengleichheit auf dem Weg immer größerer Vereinheitlichung und Normierung zu erreichen.

Der umgekehrte Weg muß beschritten werden. Der erwünschten Chancengleichheit kommen wir nur dann näher, wenn wir den Schülern eine Vielfalt von Bildungsangeboten machen können, die den eben sehr verschiedenartigen Talenten und Interessen der Kinder entsprechen.

Um dem Berechtigungswesen einen Stoß zu versetzen, müßten entscheidende Weichenstellungen in der Gestaltung des Berufslebens, also jenseits der Schulen, vorgenommen werden. Kultus-

minister Hahn in Baden-Württemberg fordert, »das Leistungsprinzip mit aller Konsequenz in die Schulen hinein-zutragen«. Der Abbau des Berechtigungswesens würde aber bedeuten, daß der Minister, oh Schreck, nun das Leistungsprinzip zunächst einmal selbst in seinem eigenen Ministerium einführen müßte, das heißt nicht mehr der Berechtigungsschein, der vor vielen Jahren an der Schule oder Universität erworben wurde, dürfte für den Erfolg der Karriere seiner Beamten ausschlaggebend sein, sondern die berufliche Leistung. Diese notwendigen Veränderungen hätten zur Folge, daß die Sitten im Berufsleben sich sehr verändern und wohl auch etwas rauher würden, vor allem für diejenigen, die im Staatsdienst angestellt sind. Dagegen würde der Druck, der auf der Schule lastet, wesentlich gemildert.

Es ist einfach kaum zumutbar, wie wir heute die Schulen zum eigentlichen Ort der Austragung des Konkurrenzkampfes gemacht haben. Demgegenüber lassen wir den Bereich der staatlichen Berufshierarchie zum Schonraum werden.

Ich habe heute bewußt einmal diese wichtigen strukturellen Änderungen angesprochen, die vorgenommen werden müssen, um die notwendigen Voraussetzungen für eine humane Schule zu schaffen. Dabei bin ich mir im klaren, daß eben diese Änderungen nur die Voraussetzung für eine humane Schule sein können. Das Inhaltliche muß durch eine neue geistige Atmosphäre und Ausrichtung geführt werden. In aller Kürze kann ich hier nur andeuten, wo die Akzente einer notwendigen inneren Erneuerung zu setzen sind . . .

Das ganze Bemühen der Schule muß darauf gerichtet sein, geistig aufgeschlossene, gut informierte und lebensstüchtige Jugendliche in das Leben zu entlassen.

Nur wenn unser Bemühen auf den ganzen Menschen ausgerichtet ist, auf Mehrung des Wissens, aber auch auf Bildung des Charakters, auf die Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes, wird die Schule ihren Zweck erfüllen.

Die Schule ist überhaupt ein Seismograph der Gesellschaft. Neulich brachte die *London Times* den Bericht eines bekannten Londoner Journalisten über das heutige Deutschland. Nachdem dieser sich über das Phänomen der Angst in deutschen Instituten ausgelassen hatte, stellte er abschließend fest:

»Woran es in Deutschland vor allem fehlt, ist das Bewußtsein, in einer

Gesellschaft des humanen Beistandes zu leben«.

Das ist richtig beobachtet und eben an diesem Bewußtsein fehlt es in unseren Schulen, wo im Kampf um die gute Note leicht einer zum Feind des anderen wird.

Die *Aktion Humane Schule* will eben dies bewußt machen und gegen diese Entwicklung ankämpfen. Die Eltern, Lehrer und Schüler, die hier zusammengeschlossen sind, wollen nicht locker lassen, bis wir eine menschlichere Schule bekommen.

Walter Leibrecht

Zur Bildungspolitik*

Das Wahljahr 1976 war Anlaß für viele Eltern, mit ihrer Kritik am Schulwesen stärker hervorzutreten. Die »Aktion Humane Schule«, eine Eltern- und Lehrerbewegung, (Vorsitzender Prof. Walter Leibrecht, Ingersheim) die von Baden-Württemberg ihren Ausgang nahm, trat mit zahlreichen Vorträgen und Elternversammlungen an die Öffentlichkeit. Wir haben darüber wiederholt in 'Fragen der Freiheit' berichtet. Das Seminar sieht in der »Aktion Humane Schule« eine wesentliche Bürgerinitiative im Sinne unserer freiheitlichen Schul- und Kulturpolitik, die zum Aufgabenkreis auch des Seminars für freiheitliche Ordnung gehört und für die das Seminar sich weiter einsetzt.

Das II. Seminar der Herrschinger Tagung vom 21. bis 25. Juli 1976 stand deshalb unter der Thematik »Humane Pädagogik - humane Medizin«. Der Vorsitzende der Aktion »Humane Schule«, Prof. Dr. Leibrecht, Ingersheim, sprach über die Humanisierung der Schule, Prof. Johannes Flüge, Berlin, über Normen eines humanen Schul-

unterrichts, der Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft der Verbände gemeinnütziger Schulen in freier Trägerschaft, Dr. jur. J. P. Vogel, Berlin, über das Thema »Was macht die Schüler in der Schule krank?« (Dokumentation in 'Fragen der Freiheit' Nr. 124/II 1977). Das Thema »Humane Schule« wird weiterhin in der Diskussion bleiben. Auch auf dem deutschen Juristentag in Stuttgart (September 1976) wurde in einem Arbeitskreis über das Schulrecht eingehend verhandelt. Leider wurde auch hier nicht der Weg in Richtung pädagogischer Autonomie der einzelnen Schule gewiesen, wie es unserer freiheitlichen Grundordnung entspräche. Im Gegenteil waren die Juristen der Meinung, daß dem Parlament größere Kompetenz zukäme bei der Verabschiedung von Lernzielen, an die dann die Schulen gebunden seien. Vertreter des Seminars für freiheitliche Ordnung nahmen die Gelegenheit wahr, um in der Diskussion die freiheitliche Alternative zur Zentralverwaltungsschule zu vertreten.

- Red. -

* Aus dem Jahresbericht 1976 des Seminars für freiheitliche Ordnung

Öffentliche Gewalt und personale Verantwortung im Bildungswesen*

Bildungskonzeptionen sind nicht notwendig auf den Staat als Träger des öffentlichen Bildungswesens hingeordnet. Sie können auch für eine nicht-staatliche Institution, zum Beispiel für einen geistlichen Orden, entworfen sein oder gar bewußt die Frage, wer sie realisieren wird, offen lassen und sich auf die Darstellung eines Modells, mit Vorbildcharakter konzentrieren. In der Regel aber wird der Staat als Veranstalter der Bildungsinstitutionen stillschweigend oder ausdrücklich vorausgesetzt. So heißt es etwa im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970) auf Seite 29: »Jeden Bürger zur Wahrnehmung seiner Rechte und zur Erfüllung seiner Pflichten zu befähigen, muß deshalb das allgemeine Ziel der Bildung sein, für die nächst den Eltern der Staat sorgen muß. Die Aufsicht über das gesamte Schulwesen ist nach Art. 7 des Grundgesetzes Pflicht des Staates«. Die »Sorge für« die Bildung wird hier als in der Aufsichtspflicht mit enthalten gedacht. Aus dieser Auffassung ergibt sich schließlich auf Seite 261: »Die Verantwortung für das gesamte Bildungswesen liegt beim Staat und wird durch Regierung und Parlament ausgeübt«. Nun also umgreift die Aufsichtspflicht zugleich die Sorge für das Bildungswesen und die Verantwortung für das gesamte Bildungswesen, ausgeübt durch Legislative und Exekutive.

Der gegenwärtigen Wirklichkeit entspricht diese Interpretation keineswegs.

Aber die Tendenz des Strukturplanes in Richtung auf die Übernahme der Verantwortung für das gesamte Bildungswesen durch den Staat, also die Tendenz in Richtung auf einen staatlichen Bildungstotalitarismus, ist unverkennbar.

Eine solche Tendenz begünstigt eine Bildungspraxis, die nicht so sehr »Bildung« im Sinne der Freisetzung geistiger Energien und der Ermutigung von Initiativen ist als vielmehr »Lernen« im Sinne von organisierter Annäherung an Ziele, die politisch vorentschieden sind, staatspolitische und gesellschaftspolitische Ziele, vorentschieden für lebenslanges Lernen innerhalb des gesamten Bildungswesens.

In einer Bildungskonzeption, die dem Staat die durch Parlament und Regierung ausgeübte Verantwortung für das gesamte Bildungswesen überantwortet, die dann folgerichtig von Regierung und Parlament gesellschaftspolitisch orientierte Ziele für das im gesamten Bildungswesen zu organisierende Lernen erwartet, liegt es nahe, auch die Lerninhalte samt den Lernformen durch den Staat organisieren zu lassen. Regierung und Parlament bedürfen dazu nach Internationaler Übereinkunft eines Instruments, das den Namen »Bildungsforschung« erhalten hat, und einiger sogenannter Expertenkommissionen, deren eine zum Beispiel den Strukturplan für das Bildungswesen erarbeitet hat.

* Aus dem Vorlesungsverzeichnis 1976/77 der Freien Universität Hamburg e. V.

Daß die Regierungen einzelner Länder der Bundesrepublik anders verfahren, indem sie, um Lerninhalte und Lernformen zu gewinnen, ältere, mehr obrigkeitsstaatliche Gebräuche praktizieren und junge Fachvertreter, die noch nicht mit zu viel Expertentum belastet sind, mit der Erarbeitung von Rahmenrichtlinien beauftragen, widerspricht nicht der hier skizzierten Konzeption. Es liegt an dem Versagen der Bildungsforschung auf diesem Gebiet und an der Ungeduld der Regierungen, ihre gesellschaftspolitischen Ziele zu realisieren. Die Grundlinie, nämlich die Übernahme der Verantwortung für das gesamte Bildungswesen durch den Staat, wird dabei nicht verlassen.

Hier soll aber nicht von heute praktizierter Bildungspolitik die Rede sein, sondern von Bildungskonzeptionen, deren eine oder andere freilich den jeweiligen Hintergrund der Bildungspolitik darstellt. Die Grundlinie: Übernahme der Gesamtverantwortung durch den Staat, führt nun des weiteren zu einer ernststen Konsequenz für die Lehrenden. Lehrende werden zu Vollzugsbeamten, die zwar verantwortlich sind für die gewissenhafte Ausführung der Vorschriften, das sind die von der Bildungsforschung erwarteten Curricula oder, mit etwas methodischem Spielraum, die von den Ministern erlassenen, wie auch immer zustande gekommenen, Rahmenrichtlinien. Von der Verantwortung für Ziele und Wege des organisierten Lernens sind, auf dieser Grundlinie, die Lehrenden in der Berufspraxis ausgeschlossen. Diese Grundlinie würde historisch rückwärts lenken, hinter die erfolgreichen Bemühungen seit Anfang dieses Jahrhunderts zurück, die der Emanzipation der Lehrenden von staatlicher Bevormundung galten. Die Einflußnahme von Verbänden der Lehrenden auf Entscheidungen staat-

licher Instanzen ist natürlich kein Ersatz für ein möglichst großes Maß an Verantwortung der einzelnen Lehrenden und Kollegien für Ziele, Inhalte und Methoden in ihrem Tätigkeitsbereich.

Von dem Umfang der den Lehrenden übertragenen Verantwortung ist nun unmittelbar abhängig die Möglichkeit der Lernenden, geistige Initiativen im Unterricht zur Geltung zu bringen. Diese Perspektive zeigt den ganzen Ernst der Konkurrenz von Bildungskonzeptionen.

Die Konzeption, die wir nach dem Kriterium des Maßes der den Beteiligten zuerkannten Verantwortung als Alternative ansehen müssen, leugnet keineswegs die Notwendigkeit staatlicher Bildungsträgerschaften und staatlicher Aufsicht. Sie sieht aber den Staat als Garanten der freien Entfaltung auch im Bildungswesen, sofern der Wille und die Fähigkeit gegeben sind, die Bildungsplanung und die Organisation der Bildungsarbeit innerhalb eines Bildungsinstitutes in eigene Verantwortung zu nehmen.

Es gibt überzeugende Beispiele genug dafür, daß in Eigenverantwortung einer Institution organisierte Bildungsarbeit durchaus gelingen kann, aber auch Beispiele genug dafür, daß einem Totalitarismus im Bildungswesen durch weitverbreitete Verantwortungsscheu Vorschub geleistet wird.

Eine Regierung und ein Parlament, die über die Köpfe der unmittelbar Beteiligten hinweg die Realisierung einer Bildungskonzeption totalitär verfügen, halten es offenbar für ihre Aufgabe, das Wesensbild der Gesellschaft von morgen zu prägen oder sonstwie die Gesellschaft zu verändern, von der heute die Staatsgewalt ausgeht, oder gar den neuen Menschen zu schaffen. Zu derartigen Aspirationen ist unser Staat schwerlich legitimiert. Wohl aber

bietet unser Staat, daß Initiativen mündiger und kompetenter Bürger verantwortlich in Richtung jener löblichen Aspirationen Einrichtungen schaffen und mit Leben erfüllen dürfen. Das wären dann Akte der Selbstbestimmung der Gesellschaft, der Entscheidung darüber, was diese Gesellschaft nicht morgen sein soll, sondern heute und

morgen sein will. Solche Akte, solche Wagnisse unbeschadet der Verpflichtung zur Treue zur Verfassung und im Rahmen der staatlichen Bildungsaufsicht zu achten und zu schützen, ist Verpflichtung der staatlichen Gewalt, wie das Gesetz, in diesem Falle das Grundgesetz, es befiehlt.

Johannes Flügge

Freie Universität Hamburg e. V.

Wissenschaftliche Hochschule in unabhängiger Trägerschaft

Präambel

der Verfassung der Freien Universität Hamburg e. V.

In der Verantwortung

vor Gott und den Menschen und dem christlichen Glauben, der mit der Gottesebenbildlichkeit des Menschen die Grundlage der Unantastbarkeit der menschlichen Würde feststellt;

In der Erkenntnis

der Bedeutung der Wissenschaft für die Vermittlung der kulturellen Werte der christlich-abendländischen Zivilisation und Ihrer Erforderlichkeit für ein sinnvolles, verantwortungsbewußtes und humanes Zusammenleben in freiheitlich-rechtstaatlicher Grundordnung;

In dem Bewußtsein,

daß die Lehrenden und Lernenden diesen Auftrag in schöpferischer kritischer Arbeit und in mitmenschlich zu verantwortender Freiheit erfüllen sollen;

In der Überzeugung,

daß die Universität ihrer Aufgabe als Stätte wissenschaftlicher Tätigkeit in Forschung, Studium und Ausbildung nur kraft autonomer Selbstbestimmung und in kulturellem Verantwortungsbewußtsein gerecht werden kann;

In der Entschlossenheit,

die Vielfalt der Wissenschaften zur Förderung des Erkenntnisstandes der Einzeldisziplinen und zum Nutzen der Allgemeinheit in internationaler Weltoffenheit zu gewährleisten;

In der Absicht,

zur Weiterentwicklung des institutionellen Rahmens der Universität einen originalen und bereichernden Beitrag zu setzen;

In der Treue

zum Grundgesetz der Bundes-

republik Deutschland und zur
Verfassung des Landes Freie
und Hansestadt Hamburg;

Und gestützt
auf die staatlich garantierte Frei-
heit der Forschung und Lehre

hat sich die Freie Universität
Hamburg e. V. diese Verfassung
gegeben.

Rechtliche Gliederung der Freien Universität Hamburg e. V.

Das Trägerwerk der Freien Universität Hamburg bildet der als gemeinnützige Körperschaft anerkannte e. V. Dieser Körperschaft obliegt die Aufgabe der Verantwortung und Rechenschaftspflicht gegenüber den staatlichen Aufsichtsorganen der vereinsrechtlichen und steuerrechtlichen Behörden.

Während die gemeinnützige Körperschaft das uneingeschränkte Recht besitzt, die Verwendung der finanziellen Mittel entsprechend den Bestimmungen der Satzung zu überprüfen, hat sie die Aufsicht über die Universität einschließlich der Zustimmungsbefugnis in hochschulischen Entscheidungsangelegenheiten dem Kuratorium der Freien Universität übertragen, das ein Organ des e. V. ist, jedoch in allen Hochschulfragen autonom zu entscheiden vermag. Dadurch sind die Zuständigkeiten von Körperschaft und Kuratorium klar voneinander getrennt. Es ist der Körperschaft nicht möglich, in den Wirkungsbereich des Kuratoriums einzugreifen. Diese Trennung sichert die Selbständigkeit der Universität auf der Grundlage der Rechtssetzung ihrer Verfassung.

Eignet dem Kuratorium die Aufsichtszuständigkeit, so ist die Leitung der Universität Aufgabe, Recht und

Pflicht des Rektorats: der Rektor steht der Universität voran, er leitet sie als Hochschule und vertritt sie als solche. Zum Rektor wird er vom Universitätsparlament gewählt, dem er für seine Amtsführung verantwortlich ist. Auch das Rektorat ist Teil des Aufsichtsbereichs des Kuratoriums.

Für die Rechtssetzung der Universität ist innerhalb der kuratorialen Aufsichtskompetenz das Universitätsparlament zuständig. Ihm gehören Professoren, Dozenten und Studentenvertreter an.

Allen Mitgliedern der Universität eignet das Recht der akademischen Freiheit und damit das Recht der Freiheit der Wissenschaft in Forschung, Lehre und Studium. Diese Freiheit beruht auf der Anerkennung des Wertes der Verantwortung vor Gott und den Menschen, der Werte der Unantastbarkeit der menschlichen Würde, der Souveränität des Gewissens und der christlichen Humanität. Sie ist als Freiheit frei durch diese Werte, sie ist nicht frei von diesen Werten; sie ist freiheitliche Ordnung in mitmenschlicher und rechtsstaatlicher Verantwortung. In diesem Verständnis sieht die Freie Universität Hamburg e. V. ihren Rechtsstandort und ihren kulturellen Auftrag.

Ausblick

Die Grundfigur ist, daß, wenn alles, was über Demokratie und Pluralismus im Augenblick gesagt wird, einen wahren Kern hat, es nicht nur im Bereich der Schule, sondern erst recht im Bereich der Hochschule einen gesellschaftlichen Wettbewerb geben muß. Daß wir das staatliche Schulmonopol des 19. Jahrhunderts nicht mehr brauchen können, wird langsam Allgemeingut. Ich meine, daß wir aber auch ein Hochschulmonopol in dieser Form nicht mehr brauchen kön-

nen, zumal es ganz offensichtlich dem Staat außerordentlich schwerfällt, den kranken Patienten Hochschule gesund zu bekommen. Ich kann mir aber vorstellen, daß durch eine Konkurrenz, indem sich ja eine Hochschule herausbildet, die frei ist von einer ganzen Reihe von staatlichen Bindungen, daß durch eine solche Konkurrenz auch ein Gesundungsprozeß für die staatliche Hochschule eingeleitet wird.

Ich möchte die Stiftungsuniversität nicht mit der Aufgabe belasten, den

staatlichen Universitäten vorzumachen: wie sie es machen sollen, sondern ich möchte sie nur in die Konkurrenz schicken mit den anderen Universitäten. Mag sein, daß sie im Laufe der Zeit auch Modelle entwickelt, die dann von staatlichen Universitäten übernommen werden können. Aber mein erster Impuls dafür, um es noch einmal klar zu betonen, ist, daß eine mündig gewordene Gesellschaft sich meiner Überzeugung nach in diesem Bereich aus der alleinigen Zuständigkeit des Staates lösen soll.*

* *Dr. Bernhard Vogel* (vormals Kultusminister, jetzt Ministerpräsident von Rheinland-Pfalz).
Aus: »Die Universitäten brauchen Konkurrenz«.

Buchbesprechungen

Vom Geist der Bildung¹⁾

– Ideen zum Aufbau eines zeitgemäßen Bildungswesens –

Der Autor, dem wir wertvollste Anregungen zur Sozial- und Geistesgeschichte²⁾ verdanken, gibt uns mit diesem Band Einblick in das Ringen um ein zeitgemäßes freies Bildungswesen. Es liegt bei allen Kapiteln eine vollkommene Aktualität vor, denn es handelt sich um Ausarbeitungen von Vorträgen, die in einem engeren oder weiteren Zusammenhang mit der Gründung der *schweizerischen Gesellschaft für Bildungs- und Erziehungsfragen*³⁾ stehen. In diesen Vorträgen wird die Auseinandersetzung – mit dem »pädagogischen Zeitgeist« zu Gunsten einer menschengemäßen Erziehungskunst in Angriff genommen.

Der einleitende »Rückblick auf zehn Jahre öffentlicher Auseinandersetzung um Fragen des Bildungswesens« führt uns dabei in keiner Weise in abgeblaßte und wieder aufgewärmte Diskussionen, sondern leitet in den Argumentationen in höchst aktuelle und fundamentalbedeutsame Tatsachenbereiche menschenkundlich pädagogischer Wirklichkeiten, die weit über bloß humanitäre Fragestellungen hinausreichen – in Wirklichkeiten, die die Zukunft der Erziehungskunst im sozialen Zusammenhang beinhalten.

Wenn hier mit historischen Betrachtungen über bedeutende Erzieher, ihr Menschenbild und ihre Gesellschaftslehre eingeleitet wird (Rousseau, Pestalozzi, Albert Schweizer, Marx und

Skinner), geht es dem Autor bereits um eine nur evolutionär zu begreifende Soziallehre der Pädagogik. Der umfassende Blick auf die anzustrebende *Verwirklichung des Menschen* führt dann zu vollkommen selbständig ausgeführten und gedanklich neu verknüpften Darstellungen des Menschenbildes.

Vom neuen Bild des Menschen

Hier wird nicht, wie oft geschieht, über den Verlust des Menschenbildes lamentiert, hier wird ein *ganzheitlicher Organismus* geschildert, der uns auf unserem Weg in die Zukunft innerlich erfüllen und stärken kann. Vor allem ist dieses Menschenbild geeignet, Fragen der Erzieher neu zu beantworten und ihnen methodische Wege zu zeigen: Das Verhältnis von Mensch und Tier, Fragen der Abstammung, Auseinandersetzung mit dem Darwinismus. Innere Schulreform, Staat-Schule-Freiheit. Zur Pädagogik Rudolf Steiners.

Man spürt den Kapiteln die lebendig erfahrene Auseinandersetzung mit der öffentlichen Schulmisere an. Durch sie wird das Interesse der Zeitgenossen direkt angesprochen, nichts wird beschönigt, nichts verschönt. Gegnerische Auffassungen werden entschieden angegriffen und in fairer Argumentation energisch niedergerungen. Kritik am heutigen Bildungswesen, tendenziöse Tendenzen, Bildung im Baukasten-

1.) Edition Pestalozzi im Novalis Verlag Schaffhausen, Paperback 285 Seiten DM 33.80.

2.) »Sie haben die Welt verändert – Revolutionäre Gestalten des 19. und 20. Jahrhunderts«. – Francke Verlag, Bern. »Zürich und die Französische Revolution...« u. a. m.

3.) Professor W. v. Wartburg ist Begründer und Präsident der 1970 gegründeten Gesellschaft.

system, »Epidemia ideologica« und vieles andere mehr.

Man spürt bei jedem Kapitel, bei jedem Satz, hier spricht kein von politischen Strömungen Abhängiger, kein von ideologischen Phrasen gelenkter Avantgardist, aber auch kein an die Vergangenheit gebundener Traditionalist. Der Mensch erscheint in den Ausführungen von Wolfgang von Wartburg als geistig-organische Re-

alität, hinter die der Autor selbstlos zurücktritt. Aber gerade dadurch setzt er den Menschen neu in seine Rechte ein und dies auf dem Lebensgebiet, wo das Menschenrecht, das Recht des werdenden Menschen heute am meisten in Gefahr ist, im Bereich der Bildung, der Erziehung, der Schule.

Lothar Vogel

Normenbücher

– die perfekte Perversion der Pädagogik –
oder wie man auch noch die letzten Reste eines einst achtenswerten
Erziehungs- und Bildungswesens zerstört.

Unser deutscher Hang zur Perfektion in der Vereinheitlichung zeitigt seltsame Blüten. Aus der parlamentarischen *Demokratie* als einer Einrichtung zur Bewältigung der *politisch-rechtlichen* Probleme unseres Gesellschafts- und Staatswesens wird die Forderung nach *Demokratisierung* unseres gesamten wirtschaftlichen, sozialen und geistigen Lebens, das heißt die Unterwerfung aller unter den Willen der Mehrheit, wie qualifiziert oder unqualifiziert diese in den jeweiligen Fragen auch immer sein mag. Aus dem Prinzip der *Gleichheit* aller vor dem Gesetz droht uns die *Gleichmacherei* in allen Lebensbereichen. Aus dem Prinzip der *Freiheit und Selbstbestimmung* jedes Einzelnen in seinen persönlichen, geistigen und kulturellen Angelegenheiten wird unversehens ein Prinzip der *Zuteilung* – und das heißt doch wohl nichts anderes als der *Fremdbestimmung* – der Lebenschancen und der Lebensbedingungen durch den vollkommenen Wohlfahrts-Vor- und Fürsorge-Staat, der den Einzelnen dadurch die »Freiheit« bringen soll.

Neueste und bislang vollkommenste Blüte am Baume dieses deutschen Einheits-Perfektionismus sind die von der Kultus-Minister-Konferenz erarbeiteten »Normenbücher« für den Schulunterricht in der gymnasialen Oberstufe zum Zwecke der Erlangung einer *einheitlichen Bemessungsgrundlage* für die Abiturdurchschnittsnoten und damit einer *gerechten* Vergabe der knappen

Studienplätze durch den Dortmunder Computer der Zentralen Vergabestelle der Studienplätze (ZVS). Nun erst, so glaubt man, ist die volle »Gerechtigkeit« in unserem Erziehungs-, Schul- und Bildungswesen verwirklicht: mit Normenbüchern, Norm-Abitur, Numerus Clausus, ZVS Dortmund. Die Welt der Schule ist endlich »gerecht«, »sozial«, und – Uniform.

* * *

Wir möchten hier aufmerksam machen auf eine Schrift »*Stellungnahme zu den Normenbüchern*«, herausgegeben in der Schriftenreihe »Materialien zur Schulpolitik«, Heft Nr. 3, von der »*Arbeitsgemeinschaft freier Schulen*«, Berlin 37, Am Schlachtensee 2, unter der Federführung von Dr. jur. *Johann Peter Vogel*, Berlin.

Die Arbeitsgemeinschaft freier Schulen ist der Zusammenschluß der deutschen Verbände gemeinnütziger Schulen in freier Trägerschaft; dazu gehören der Arbeitskreis Katholischer Freier Schulen, die Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Schulbünde, der Bund der Freien Waldorfschulen, die Vereinigung deutscher Landerziehungsheime und der Verband Deutscher Privatschulen.

Die »Stellungnahme zu den Normenbüchern« gliedert sich in zwei Teile, erstens in die offizielle *Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen* zu den »Einheitlichen Prüfungsan-

forderungen in der Abiturprüfung« und zweitens in ein Referat von *Elisabeth von der Lieth*, Oberstudiendirektorin und Leiterin des Staatlichen Studienseminars für Lehrämter an Hamburger Schulen, gehalten am 29. 11. 1976 in Baden-Baden unter dem Titel »Die Auswirkungen der Normenbücher«.

Beide Stellungnahmen gipfeln in der Feststellung, daß – zum einen – das eigentliche Ziel der Normenbücher, die Erlangung einer einheitlichen Bemessungsgrundlage der Abiturdurchschnittsnote und damit einer gerechten Vergabe der knappen Studienplätze, überhaupt nicht erreicht werden kann und daß – zum andern – die Folgen der Einführung der Normenbücher schlechthin das *Ende jeder Pädagogik* und damit jeder wahren Menschenbildung sein werden.

Wie konnte es dazu kommen? Der Ruf nach mehr und besserer Schulausbildung, nach Chancengleichheit führte zu einer Verdreifachung der Abiturientenzahlen; über Fachoberschule und Fachhochschule wurden weitere Wege zur Universität geöffnet. Die Vermehrung der Studienplätze konnte jedoch nicht in gleichem Tempo erreicht werden. Die Folge ist die Zentrale Vergabe der Studienplätze durch den Dortmunder Computer, die Folge davon wiederum der Staatsvertrag mit der bonus-malus-Regelung, der seinerseits eine Klage zweier bayerischer Abiturientinnen zur Folge hatte, die zu dem verhängnisvollen Urteil des *Bundesverfassungsgerichts* führte mit dem Satz: »Gelänge es wirklich, die Abiturleistungen im ganzen Bundesgebiet übereinstimmend nach solchen Maßstäben zu bewerten, dann wären die erzielten individuellen Noten unmittelbar vergleichbar und bedürften keiner nachträglichen Korrektur«.

Während aber nun das Bundesver-

fassungsgericht gar nicht solche einheitlichen objektivierten Bewertungsmaßstäbe fordert, da von Normenbüchern allzu viele Schüler betroffen würden, sondern auf andere Alternativen verweist wie etwa Länderkontingente, trifft die *Kultusministerkonferenz* folgende Vereinbarung: »Die... Vereinbarung über einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung soll sicherstellen, daß durch die Beschreibung der vom Schüler erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem Fach, durch Aussagen über Lernzielstufen, Lernzielkontrolle und Bewertungskriterien, Art und Anzahl der Prüfungsaufgaben und Ablauf der schriftlichen und mündlichen Prüfung künftig eine *größtmögliche Einheitlichkeit* bei der Abiturprüfung in der neugestalteten Oberstufe erreicht wird«. Damit waren die *Normenbücher* da mit dem Anspruch, jene Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Leistungen und Noten tatsächlich zu leisten.

Ist die »größtmögliche Einheitlichkeit« überhaupt erreichbar? Prinzipiell steht ihr der *Föderalismus* der Länder im Schulbereich entgegen. Dadurch kann es lediglich zu rein formaler Lernzielformulierung kommen, niemals jedoch zu tatsächlicher Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit. Hinzu kommt, daß jeder Form menschlicher Beurteilung von Leistungen ein mehr oder weniger hohes Maß an *Subjektivität* eigen ist, das durch keinerlei institutionalisiertes Verfahren je überwunden werden kann. Mithin ist aber schon die pure Vorstellung, man könne von Flensburg bis Berchtesgaden je zu echt vergleichbaren Leistungen individueller Menschen gelangen, einfach absurd.

Ist somit das eigentliche Ziel der Normenbücher, die Erlangung einer einheitlichen Bemessungsgrundlage der Abiturdurchschnittsnoten zwecks ge-

rechter Verteilung der Studienplätze, an sich schon unerreichbar, so sind *die Folgen der Einführung der Normenbücher* geradezu fatal für jegliche wahre Bildungsbemühung. Denn in den Normenbüchern erreicht die schon seit der Einführung des Abiturs bestehende *unselige Verquickung von Bildungswesen und Berechtigungswesen* einen wohl absoluten Höhepunkt. Abitur – Zentralabitur – Numerus Clausus – ZVS Dortmund – Normenbücher – kann es überhaupt noch weitergehen in der Judifizierung und Bürokratisierung unseres sogenannten Bildungswesens?

Meint nicht »Bildung« das Bilden und Sich-selbst-bilden, das Sich-entfalten und schließlich das Sich-selbstbestimmen des Menschen nach dem in jedem einzelnen, in-dividuellen Menschen immanenten Gesetz seiner je eigenen, einmaligen 'Persönlichkeit-Individualität'? Und also gerade *nicht* Fremdbestimmung welcher Art auch immer? »In jedem lebt ein Bild dess' der er werden soll, solange' er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll (Friedrich Rückert)«.

Was aber bewirken die Normenbücher? »Mit den Normenbüchern und der aus ihnen resultierenden Formalisierung verändert Schule erneut und nachhaltig ihren Charakter *weg von einer Bildungseinrichtung hin zum 'Zuteilungsapparat für Sozialchancen'* (Schelsky). Denn die Tatsache, daß die Leistungen im Abitur nach den Normenbüchern beurteilt werden, führt dazu, daß auch die Beurteilung der Leistungen schon während der gesamten Oberstufe auf die Normenbücher hin erfolgt. Zugleich verengen die zunächst nur formal gemeinten Leistungskataloge der Normenbücher die Lernziele . . . auf die kognitiven, abprüfbaren Ausschnitte aus dem Fächerangebot. . . . Das führt zur Hintanstellung nicht typisierbarer

Leistungen und damit gerade solcher Unterrichtsinhalte, mit denen Allgemeinbildung vermittelt wird und mit denen die Schüler in ihrer Kreativität gestärkt und zur vielberufenen Mündigkeit und Selbstverantwortung angeleitet werden könnten. Wir wissen heute, daß eine Curriculumreform aus dem Blickwinkel formalisierbarer Abprüfbarkeit das Gegenteil von dem erreicht, was die Bildungsreform erreichen wollte«. (Dr. Johann Peter Vogel, Berlin)

»Die Persönlichkeit des Schülers wird noch mehr als früher auf das reduziert, was er nachweisbar gelernt hat. Das gilt nicht nur für die Bewertungen, die in der Abiturprüfung selbst erfolgen; da nach den Reifeprüfungsordnungen auch die in den Kursen der Oberstufe erworbenen Qualifikationen in die abschließende Beurteilung eingehen und diese Qualifikationen ebenfalls nach den Normenbüchern erteilt werden, wird die Möglichkeit, eine Persönlichkeitsbeurteilung wenigstens in die Kursqualifikationen eingehen zu lassen, ebenfalls eliminiert. Entsprechend erhält die *Note* als zunehmend einziges, jedenfalls wichtigstes Ergebnis persönlich erlebten Handelns für den Schüler einen *ungeheuren Vorrang vor dem* mehr und mehr in den Hintergrund tretenden *Unterrichtsstoff* selbst, dessen Vermittlung doch der eigentliche Zweck der Schule sein sollte«. (J. P. Vogel)

»Es wird nur noch gelernt und gelehrt, was meßbar ist. Kein Wunder, daß der Ruf nach Abschaffung der Zensuren immer lauter wird und keineswegs nur mehr aus der »linken« Ecke kommt. Was heute in schöner, aber keineswegs selbstverständlicher Übereinstimmung von Schülern, Eltern, Lehrern, Ärzten, Psychologen, Kultusministern lautstark, wenn auch nicht sehr differenziert als »*Schulstreß*« angeprangert wird, richtet sich im Grunde

nicht gegen das Lernen an sich, sondern gegen das dauernde *Leisten-Müssen*, wobei dann immer wieder übersehen wird, daß dieses Leisten-Müssen nicht eine Folge des Lernens ist, sondern die Folge eines falschen Bewußtseins, das Lernen mit einem einklagbaren Anspruch auf gerechte Zuteilung von Sozialchancen verwechselt«. (Elisabeth von der Lieth)

Die Normenbücher beeinträchtigen also nicht nur ganz erheblich das Schulehalten, sondern sie bewirken eine Verhinderung der Bildungs- und Lernziele der Schule überhaupt. »Aus dem Gesichtspunkt des Bildungsvorgangs sind die Normenbücher ein weiterer, nun allerdings schon *den Sinn der Schule pervertierender Schritt totaler Bürokratisierung lebendiger Vorgänge*«. (J. P. Vogel).

Wenn aber somit die Normenbücher und das Abitur überhaupt als Mittel zur Erlangung der »allgemeinen Studierfähigkeit« eines Oberstufenabsolventen nicht mehr in Frage kommen können, *was sonst soll an ihre Stelle treten? Hochschuleingangsprüfungen?* Soweit bekannt, ist der Widerstand dagegen sehr groß. Nicht nur wegen der Schwierigkeiten ihrer Durchführung, sondern weil es einfach ausgeschlossen sei, über den Inhalt einer Hochschuleingangsprüfung bei den in Frage kom-

menden Prüfern oder Prüfungsgremien auch nur halbwegs eine Übereinstimmung zu erzielen. Elisabeth von der Lieth schlägt daher vor, der Methode der »Tests«, die in angelsächsischen Ländern entwickelt worden sind, unsere besondere Aufmerksamkeit zu widmen, wobei sie sich im besonderen auf eine von der *Studienstiftung des Deutschen Volkes* in Auftrag gegebene Schrift von *Günter Trost*, »Vorhersage des Studien Erfolgs« beruft derzufolge der durch den Test ermittelten »allgemeinen Studierfähigkeit« von der Abiturdurchschnittsnote bei weitem der Vorzug zu geben sei. »Für die gymnasiale Oberstufe bedeutet dies, daß sie ihre Arbeit nicht mehr dem Diktat der Normenbücher unterwerfen muß, sondern daß sie ihr Selbstverständnis wieder mehr an der allgemeinen Bildungsarbeit orientieren kann. Denn diese Arbeit umfaßt mehr als die gezielte Vorbereitung auf ein Hochschulstudium . . . »Heute halten Abiturienten, die nicht studieren können, den Besuch der gymnasialen Oberstufe für vertane Zeit. Das ist ein Alarmzeichen. Wir sollten es nicht überhören und mit allen Mitteln daran arbeiten, daß *die Oberstufe eine Stätte des Lernens und der Bildung für junge Menschen in unserer Zeit wird*«.

Fritz Penserot

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

Einladung

zur 7. Jahresveranstaltung 1977

des *Seminars für freiheitliche Ordnung*

in Verbindung mit der *Landeszentrale für politische Bildung*

(Fachreferat Erwachsenenbildung) Stuttgart

Beginn: Sonntag, den 30. Oktober 1977 um 17.00 Uhr

Ende: Dienstag, den 1. November 1977 um 16.00 Uhr

Tagungsort: Gasttagung in der EVANGELISCHEN AKADEMIE, 7325 Bad Boll, Krs. Göppingen (Autobahnausfahrt Aichelberg)
Telefon 071 64-2051

Rahmenthema: *Die Verantwortung des Menschen.*

– Energiekrise, Wirtschaftswachstum und die Gefährdung von Erde und Mensch –

Tagungsleiter: Jürgen Rauh, Gießen

Tagesordnung

Sonntag, den 30. Oktober 1977

17.00 Uhr Anreise

17.30 Uhr Begrüßung

Dr. med. H. H. Vogel
Bad Boll/Eckwälden

18.30 Uhr Abendessen

20.00 bis 21.15 Uhr Die Gefährdung des Landbaues
und der Landschaft durch die
Industrialisierung.
– Grundfragen des Energie-
haushaltes, der Ökologie und
des Wirtschaftswachstums –

Ernst Weichel, Göp-
pingen-Heiningen,
Vorstand der
Fördergemeinschaft
Org.-Biol. Landbau e. V.,
Mitglied der Stiftung
Ökologischer Landbau

Montag, den 31. Oktober 1977 (Reformationstag)

9.00 bis 10.15 Uhr Wachstum der Ansprüche –
Wachstum der Leistungen in den
Wirtschaftsunternehmen, in den
Nationalökonomien, in der
Weltwirtschaft.

Prof. Dr.
Gert v. Kortzfleisch,
Vertreter des Club
of Rome, Universität
Mannheim

10.30 bis 11.00 Uhr Plenum

11.15 bis 12.30 Uhr Gruppenarbeit

Leitung NN

12.30 Uhr Mittagessen

14.30 Uhr	Kaffee	
15.00 bis 16.00 Uhr	Ende des Wachstums - Ende der Freiheit?	Ulrich Müller, Staats- ministerium Stuttgart, Referent f. Grundsatz- fragen
16.15 bis 16.45 Uhr	Plenum	
16.50 bis 18.30 Uhr	Gruppenarbeit	Leitung NN
18.30 Uhr	Abendessen	
20.00 bis 21.30 Uhr	Die Verantwortung der Wissenschaft	Prof. Dr. med. Herbert Hensel, Universität Marburg

Dienstag, den 1. November 1977 (Allerheiligen)

9.00 bis 10.15 Uhr	Ökonomische Grenzen des Wachstums	Dr. Ernst Winkler, München
10.30 bis 11.30 Uhr	Podiumsdiskussion	
11.30 bis 13.00 Uhr	Abschließende Plenumsdiskussion	
13.00 Uhr	Mittagessen anschließend Abreise	

- Änderungen vorbehalten -

Die politischen, sozialen und ökologischen Fragen und die Fragen der Umwelt- und Lebensordnung haben letzten Endes eine gemeinsame Wurzel: Sie münden ein in die Grundfrage nach der Verantwortung der Wissenschaft gegenüber dem menschlichen Leben. Mit dem Aufkommen der modernen Naturwissenschaft wurde der Mensch und sein unauf löslicher Lebenszusammenhang mit der Natur ausgeklammert. Die Frage nach dem Menschen und der ihm gemäßen Lebensordnung ist ins Zentrum aller Überlegungen gerückt. Die Wissenschaft muß sich ihrer hohen Verantwortung für den Menschen bewußt werden.

Sie sind zur Mitarbeit an diesem wichtigen Thema herzlich eingeladen.

* * *

Der Tagungsbeitrag beträgt DM 50.-. Studenten und Schüler zahlen DM 35.-. Für sie ist im Bedarfsfalle die Unterkunft und Verpflegung frei. Wir bitten um vorherige Anfrage.

Da die Teilnehmerzahl begrenzt ist, wären wir für recht baldige *verbindliche Anmeldung* dankbar: An das Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Eckwälden/Bad Boll, Bosler Weg 11. (Bitte beachten: Die Geschäftsleitung der Ev. Akademie teilt uns mit, daß für jede kurzfristige Absage, das heißt für Absagen nach dem 25. 10. 1977 20% des Gesamtbetrages der Teilnehmer- und Pensionskosten-Entschädigung vom Angemeldeten zu zahlen sind.)

Achten Sie bitte auf den nachstehenden Veranstaltungskalender, merken Sie sich die Termine jetzt schon vor und machen Sie auch andere interessierte Menschen auf die Seminare aufmerksam. Bitte fordern Sie rechtzeitig Programme an.

*Bitte beachten Sie den voraussichtlichen Veranstaltungskalender
ab Herbst 1977 bis Herbst 1978*

6. 1. bis 8. 1. 1978 - Die gesellschaftspolitischen Folgen des politischen und weltanschaulichen Extremismus.

Arbeits Themen: Sozialgeschichtliche Aspekte zum politischen Extremismus. Die Gefahr extremistischer Entwicklung durch Ideologisierung des Bewußtseins. Streitbare Demokratie - Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Abwehr von verfassungswidrigen Aktivitäten?

Das Grundgesetz als Schutz der politischen und weltanschaulichen Freiheitsrechte.
Mitwirkende u. a. Professor Dr. Hans Buchheim, Mainz, Professor Dr. Wolfgang von Wartburg, Zürich, Dr. Ernst Winkler, München.

31. 3. bis 2. 4. 1978 - Föderalismus oder Zentralismus im europäischen Bildungswesen.

18. 5. bis 20. 5. 1978 - Wirtschaftskrisen und ihre Überwindung.

- Das Problem der Vollbeschäftigung. - Zur Frage der Überwindung der Arbeitslosigkeit.

13. 7. bis 24. 7. 1978 - Die Gesamtverantwortung des Menschen.

a) Energiekrise, Wirtschaftswachstum und die Gefährdung von Erde und Mensch
b) als Bildungsinhalt und Bildungsziel. - Der Zusammenhang zwischen Kulturwissenschaft und Sozialanthropologie: Der Beitrag der Ökonomie, Arbeits- und Berufserziehung, Soziologie, Politik, Recht, Pädagogik, Literatur, Wissenschaftslehre (Philosophie), Ästhetik u. a.

Oktober/November 1978 - Die Interdependenz von Kultur, Religion und Wissenschaft und ihre soziale Bedeutung.

Bitte fordern Sie Programme an!

LOTHAR VOGEL

Die Verwirklichung des Menschen im sozialen Organismus

sozialanthropologische Studien zum
Kultur-, Rechts- und Wirtschaftsleben

Teil I Sozialanthropologie und Phänomenologie der Wirtschaft

1. Die Arbeit – 2. Die Grundlagen der Wirtschaft – 3. Funktionen der Wirtschaft – 4. Die Wirtschaftskrisen – 5. Geschichtliche Beispiele zu Inflation und Deflation – 6. Die Wirtschaft in ihren sozialen Verflechtungen – 7. Motive zur Geschichte des Geld- und Bodenzinses – 8. Die Verwirklichung des Menschen im Wirtschaftsleben.

Teil II Betrachtungen zur Kultur-, Rechts- und Sozialgeschichte

1. Zur Kulturanthropologie – 2. Die orientalischen Hochkulturen – 3. Die Geburt Europas – 4. Die keltogermanische Epoche – 5. Das Früh- und Hochmittelalter – 6. Das Spätmittelalter – 7. Die sozialen Kämpfe des 16. Jahrhunderts – 8. Die Neuzeit – 9. Das soziale Kunstwerk, die Antwort des mitteleuropäischen Geisteslebens auf die französische Revolution – 10. Der Kampf und die Freiheit.

Teil III Die Sozialordnung der Freiheit

1. Die Ichorganisation des Menschen. Erkenntniswissenschaftliche Vorbetrachtungen – 2. Das Geistesleben – 3. Die Verwirklichung des Menschen im sozialen Organismus.

380 Seiten Schemata und Textzeichnungen, DM 25.– Verlagsauslieferung:
Martin Sandkühler, 7 Stuttgart 72, Paracelsusstraße 26, Postfach 72 0308.

2. Auflage

JENSEITS VON MACHT UND ANARCHIE

Die Sozialordnung der Freiheit

VON DR. HEINZ-HARTMUT VOGEL

1963 156 Seiten

- I Freiheit und Gerechtigkeit
- II Das Gemeinwesen
- III Die Wirtschaft
- IV Das Kulturleben
- V Der Soziale Organismus und die Interdependenz der Ordnungen

WESTDEUTSCHER VERLAG

KÖLN UND OPLADEN

Broschiert DM 9,- Leinen DM 12,-

Bestellungen an:

SEMINAR FÜR FREIHEITLICHE ORDNUNG

der Wirtschaft, des Staates und der Kultur e. V.

7325 Eckwälden/Bad Boll

Boslerweg 11, Telefon 071 64 / 25 72

Die Mitwirkenden dieses Heftes:

- Johannes Flüge,* Professor Dr. phil., Freie Universität Berlin
Sophie-Charlotte Str. 5
1000 Berlin - 37
- Walter Leibrecht,* Professor Dr. phil., Schiller-College
Vorsitzender der »Aktion Humane Schule«
7121 Großingersheim/Schloß
- Fritz Penserot,* 6570 Kirn/Nahe, Dhaunerstraße
- Heinz-Hartmut Vogel,* Dr. med., Bad-Boll
- Lothar Vogel,* Dr. med., 7325 Eckwälden
- Alois Graf*
Waldburg-Zeil, Vorsitzender des Bundeselternbeirates
7989 Argenbühl/Ratzenried

Vorankündigung für Heft 129/VI 1977.

- Joachim Starbatty,* Eine kritische Würdigung der Geldordnung in
Silvio Gesells utöpischem Barataria (Billig-Land).
- J. Acratillo,* Der verblüffte Marxist.

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,
Herausgeber für das Seminar für freiheitliche Ordnung
Diether Vogel †, Lothar Vogel, Heinz Hartmut Vogel

Bezug: Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Eckwälden/Bad Boll
Boslerweg 11, Telefon (071 64) 2572

Preis: Jahresabonnement DM 30.-, sfr. 30.-, ö. S. 220.-
inclusive Versandkosten

Einzelhefte: DM 5.50, sfr. 5.50, ö. S. 37.-

Bank: Kreissparkasse Göppingen Nr. 20011 / BLZ 61050000

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 7939 686

Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers.

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

Gesamtherstellung: Schäfer-Druck Göppingen



