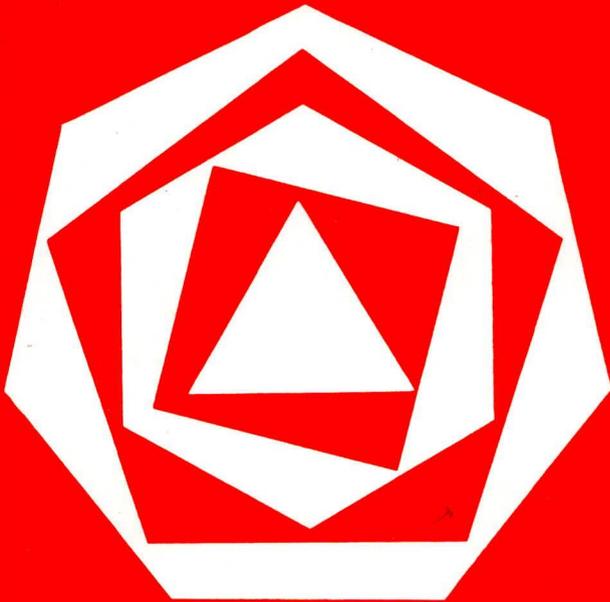


N 20587 F

Fragen der Freiheit



Zentralismus
oder Föderalismus
im europäischen
Bildungswesen

Juli/August 1978
Heft 133

Soweit es nun der Erziehung gelingt, bei ihrem Zögling das Ganze der Menschennatur in jeder seiner Anlagen in Übereinstimmung mit allen anderen zu beleben, auszubilden und in Tätigkeit zu setzen, insoweit muß sich auch das Bewußtsein der inneren Würde, das eine notwendige Folge unserer also in Harmonie gebrachten Ausbildung ist, in ihm entfalten. Dadurch nähert sich dann der Mensch wesentlich dem Punkte, auf welchem er sich in sich selber nicht mehr bloß als ein sinnliches, irdisches Wesen und seine Kräfte als bloße irdische Kräfte fühlt, wo er im Gegenteil anfängt, das höhere Göttliche, das in seiner Natur liegt, zu erkennen, sich selber als ein göttliches Wesen und seine Anlagen und Kräfte als göttliche Anlagen und göttliche Kräfte anzusehen. Er nähert sich dem Punkte, auf welchem die Ansprüche seiner höhern Natur sich gegen die Macht seiner Sinnlichkeit in ihm lebendig und kraftvoll entfalten. Im höheren Fühlen seiner selbst erhebt er sich selber über den Staub seines irdischen Daseins und seiner irdischen Umgebungen. Gott wird sein Vater, er wird Kind Gottes, das Menschengeschlecht wird ihm ein göttliches Geschlecht, die Welt wird ihm eine andere, eine neue, eine höhere Welt, ihre Erscheinungen hören auf, ihm auch in ihrer schwächsten Gestalt unbedeutend zu sein, er sieht auch in den schwächsten von ihnen Offenbarung göttlicher Kräfte und göttlichen Willens. Sein ganzer Sinn wird ein himmlischer Sinn.*

Johann Heinrich Pestalozzi

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 133

Juli/August 1978

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung
Postverlagsort: 54 Koblenz

Inhaltsverzeichnis

	Seite
<i>Heinz Hartmut Vogel</i> Zentralismus oder Föderalismus im europäischen Bildungswesen.	1
<i>Lothar Vogel</i> Das Bildungswesen im sozialen Organismus	3
<i>Christian Watrin</i> Alternativen zur dirigistischen Bildungspolitik	8
<i>Giselher Hauptmann</i> Dirigistische oder autonome Organisation der Schule in Europa	17
<i>Michael Vorbeck</i> Europäische Zusammenarbeit im Bildungswesen	29
<i>Heinz Hartmut Vogel</i> Alain Peyrefitte: Was wird aus Frankreich.	41
<i>Eckhard Behrens</i> Der Föderalismus und das deutsche Bildungswesen	47

Zentralismus oder Föderalismus im europäischen Bildungswesen

Die europäische Einigung ist nur vordergründig ein Problem des gemeinsamen Marktes. Die weitaus größeren Schwierigkeiten für eine Einigung liegen in der kulturellen Eigenart und der nationalen Geschichte der europäischen Völker. Die Erhaltung der kulturellen Mannigfaltigkeit in einem geeinten Europa wird damit zu einer *ordnungspolitischen Frage* ersten Ranges, von deren Klärung die nächsten politischen Schritte abhängen.

Das in besonderen Traditionen verankerte unterschiedliche Bildungswesen der europäischen Länder darf in einem geeinten Europa nicht angetastet werden. Demgegenüber besteht die Frage nach der Freizügigkeit beim Übergang von einem Land in das andere, die mit der gegenseitigen Anerkennung der Schul- und Hochschulabschlüsse, mit der Niederlassungsfreiheit und der freien Arbeitsplatzwahl zusammenhängt. Wegen der grundlegenden Bedeutung der Alternative: *Europäischer Bildungszentralismus* oder *Föderalismus*, hat das Seminar für freiheitliche Ordnung in Zusammenarbeit mit der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg diesem Thema eine besondere Tagung gewidmet.

Die Einsicht in die Notwendigkeit einer gemeinsamen Kultur- und Wirtschaftspolitik in Europa ist den Politikern der westeuropäischen Länder gemeinsam. Schwierigkeiten bereiten die unterschiedlichen ordnungspolitischen Vorstellungen, *wie* die Wirtschaft, *wie* die Kultur, das Bildungswesen rechtlich in einem künftig geeinten Europa geordnet werden sollen: Ob föderalistisch oder zentralistisch.

Die Angehörigen der europäischen Länder haben – nicht zuletzt durch die tragische Trennung in ein Ost- und ein Westeuropa – ein verschärftes Bewußtsein für das gemeinsame Schicksal zwischen den großen Weltmächten. Die Frage ist, ob es gelingt, den europäischen Beitrag zur Überwindung der sozialen und geistigen Weltgegensätze zu leisten. Er kann nur gelingen, wenn wir unser abendländisch-europäisches Kulturerbe neu ergreifen und aktiv in politische Zielsetzungen umwandeln. Das gemeinsame Kulturbewußtsein ist begründet in der im christlichen Abendland erwachten Persönlichkeitskraft, im Recht auf Selbstbestimmung und Selbstverantwortung. Es gipfelt im 18. Jahrhundert im Ruf nach Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit. Allein aus der geistigen Prägung dieser Gemeinsamkeit kann es keinen Zweifel geben, daß nur eine föderalistische individualistisch-demokratische gesamteuropäische Ordnung eine tragfähige politische Grundlage abgeben kann. Es ist eine Ordnung anzustreben, die im kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Bereich das gleiche Recht aller auf Selbstbestimmung gesellschaftlich zur Wirksamkeit bringt.

Den großen Europäern aller europäischen Nationen stand dieses Ziel über die nationalen Grenzen hinaus stets vor Augen. Welche Schritte sind einzuleiten, um den längst fälligen *politischen* Föderalismus auf der Grund-

lage des *Selbstbestimmungsrechtes der Menschen* Wirklichkeit werden zu lassen? Der Gemeinsame Markt war zunächst ein solcher erster Schritt. Der Zentralismus der Brüsseler Behörden liegt jedoch nicht auf dem Wege zu einem freien Europa. Er ist alles andere als föderalistisch und lähmt die Freizügigkeit der Menschen und den Austausch von Gütern, Kapital und Leistungen mehr als er sie fördert. Ein dezentrales föderativ gegliedertes »Europa der Vaterländer« muß sich endgültig vom veralteten völkerrechtlichen Prinzip des »*Selbstbestimmungsrechtes der Völker*« (Wilson) trennen. Die großen kulturellen und wirtschaftlichen Leistungen Europas beruhen auf der persönlichen Leistungsbereitschaft, Selbständigkeit und unternehmerischen Initiative seiner Menschen. Auch dies gehört zum Erbe europäisch-abendländischer Geschichte. Was bedeutet dies für eine neu zu schaffende gesamteuropäische Rechtsordnung?

Die geschichtlich gewordenen *politischen Gemeinschaften* sollten ihre politische Selbständigkeit und Unabhängigkeit bewahren. Die demokratischen Selbstverwaltungsorgane, Länderparlamente, Regierungsbezirke, Landkreise und Gemeinden sollten in ihren Rechten und Kompetenzen bestärkt werden. Verwaltungseinheiten sollen demokratisch kontrolliert und überschaubar sein. Ihre Verwaltungsaufgaben beziehen sich jedoch nur auf die für alle Bürger gemeinsamen Aufgaben und gleichen Rechte und Pflichten.

Das kulturelle Leben dagegen muß über die politischen und Verwaltungsgrenzen hinweg sich im gemeinsamen europäischen Raum entfalten können. Dazu ist die längst fällige Trennung von Staat und Kulturleben, von Verwaltung und Bildungswesen notwendig. Schulen und Hochschulen müssen um der freien schöpferischen Entfaltung der an ihnen interessierten beteiligten Lehrer, Eltern und Schüler willen, in deren eigenverantwortliche Verwaltung übergeben werden. Die aus der Zeit des Absolutismus übernommene Zentralverwaltungsschule widerspricht dem Prinzip der freien Demokratie.

Dasselbe gilt für *die Wirtschaft*. Die Marktwirtschaft rechnet mit der Selbständigkeit der Bürger. Die Abstimmung auf dem Markt entspricht der demokratischen Abstimmung bei der Wahl der Parlamente, der Selbstverwaltungsorgane, der Gemeinden und Landkreise. Der absolute-bürokratische Verwaltungsstaat ist mit einer lebendigen und funktionsfähigen Demokratie unvereinbar. Er unterbindet gewollt oder ungewollt auf kulturellem und wirtschaftlichem Gebiet die freie unternehmerische Entscheidung seiner Bürger. Eine Ordnung des europäischen Bildungswesens auf der Grundlage freier vertraglicher Entscheidung der Bürger unter Gewährleistung einer kulturellen Wettbewerbsordnung, wie wir sie für das Wirtschaftsleben bejahen, wird die bisher brachliegenden geistigen Initiativen in Europa in einem bisher nicht gekannten Maße freisetzen. Nur so wird es möglich sein, auf die Dauer Europa vor einer Überwältigung durch freiheitsfeindliche Mächte zu bewahren.

Heinz Hartmut Vogel

Das Bildungswesen im sozialen Organismus

Lothar Vogel

Es ist für den sittlichen, geistig und körperlich gesunkenen Erdteil keine Rettung möglich, als durch die Erziehung, als durch die Bildung zur Menschlichkeit, als durch Menschenbildung.

Pestalozzi

Das Kultur- und Bildungswesen ist das größte Notstandsgebiet unseres gegenwärtigen sozialen Lebens, das alle übrigen Lebensbereiche mit sich in den Untergang hinabzureißen droht. Es finden sich hier die verschiedensten alarmierenden Symptome nebeneinander:

Die Auflösung der Familienordnung, die tiefe Verlassenheit und Steuerungslosigkeit der Jugend, die zu Terrorgefühl und zur Selbstvernichtung im Rausch hindrängt, die Ratlosigkeit der Pädagogen, die in psychologischen und lerntechnischen Experimenten ihre primär menschlich pädagogischen Impulse zuschütten, die Verworrenheit kultusministerieller Maßnahmen gegenüber der Schule, der Universität und nicht zuletzt dem berufsausbildenden Schulwesen gegenüber.

Dies alles bildet einen, wenn auch groben Diameter durch eine in völligem Zerfall befindliche geistige Provinz. Der ruinöse Zustand des Kulturganzen, des Kulturorganismus von Religion, Kunst und Wissenschaft, der Verlust ihrer interdependenten Beziehungen untereinander, die extreme Überbewertung des wissenschaftlichen und vor allem des naturwissenschaftlichen Gliedes in der vorgegebenen Ganzheit, der zunehmende Verantwortungsverlust des einzelnen Kulturträgers gegenüber Wahrheit und Wirklichkeit zu Gunsten kollektiver Meinungsbildung, – dies alles deutet auf eine zentrale Krankheit, die im Kern des gegenwärtigen Geisteslebens um sich greift.

Diese Diagnose ist so tief besorgniserregend, weil die Evolution des gesamten sozialen Organismus, wenn er sich wirklich als Organismus ausbilden soll, allein vom Kultur- und Geistesleben auszugehen vermag. In der Kultur allein sind die Ursprungsimpulse und die Zielsetzungen des sozialen Lebens als Ganzheit vorgegeben. Ohne kraftvolle Kulturentfaltung erlahmt das Wirtschaftsleben (durch den Schwund qualitativer Nachfrage) – ohne schöpferisches Geistesleben zerfällt das Recht (durch Zerfall der Selbstautonomie).

Das Unglück liegt darin, daß die Kulturträger mit allem, was sie zu vertreten hätten, weit ab vom praktisch-sozialen Geschehen stehen und weder die sozial-anthropologischen noch die sich daraus mit Notwendigkeit ergebenden ordnungspolitischen Zusammenhänge erkennen, mithin sie auch nicht durchzusetzen vermögen! Die Eigengesetzlichkeit des zukunftsorientierten Geisteslebens gegenüber der Wirtschaft und gegenüber der rechtlich-staatlichen Sozialsphäre wird heute weder von der Allgemeinheit, geschweige von den verantwortlichen Repräsentanten der Kultur wirklich erkannt und daher überhaupt nicht zielvoll als selbständiges Organ im sozialen Gesamtzusammenhang aufgebaut und gegen Übergriffe der Verwaltung (der Rechtsorgane) und gegen Forderungen der Wirtschaftsorgane geschützt.

Am Beispiel der Schule mit ihrer primär erzieherisch-bildenden Grundaufgabe wird dieser Mißstand unmittelbar deutlich. Statt daß sich der Lehrer kraft seiner Berufsautonomie der Entwicklung des Lerninteresses und der Lernfähigkeit des heranwachsenden jungen Menschen widmet, den Entwicklungsschritten nach menschenkundlichen Gesichtspunkten dient, wird er durch zivilisatorisch wirtschaftliche und staatliche Einflüsse fremdbestimmt. Durch erstere wird ihm der Stoff im Dienste der wirtschaftlich-zivilisatorischen Technologie durch Pensumsforderungen aufgenötigt (»fürs Leben lernen«), durch letztere werden fixierte Leistungsstufen im Sinne juristischer Verwaltungsnormen bis zu den »staatlichen« Zensuren, Prüfungsordnungen und den »staatlichen« Berechtigungsnachweisen durchgesetzt.

Es würde an dieser Stelle zu weit führen darzustellen, wie die geistige Entwicklung der Seelenkräfte – Denken, Fühlen und Wollen – im Kinde gleichmäßig zu pflegen und auszubilden wäre und wie sich damit künstlerische und sozialetische Übungsfelder wahrer Bildung öffnen, die heute in der intellektualisierten Leistungsschule noch kaum gesehen werden. (Es ist hier nicht das sogenannte »Musische« als Ergänzung zum Wissenschaftlichen gemeint.) Diese Fähigkeitenevolution kann nur in einem freiheitlich-pädagogischen Geiste gedeihen, bei welchem die Entwicklungsschritte immer am Lernenden selber, nicht an kollektiven Verwaltungsnormen (Notengebung) gemessen werden.

Unsere Schulen und Hochschulen haben ihre kulturspezifischen Handhabungen zu freiheitlicher Selbstentwicklung noch nicht geltend gemacht. Deshalb befindet sich das gesamte Bildungswesen in einer babylonischen Gefangenschaft pseudorechtlicher Staatsbevormundung und wirtschaftlicher Interessenbindung.

Bevor wir auf diesen Notstand noch näher eingehen, sei mit wenigen knappen Strichen die sozial-anthropologische Eigennatur des Kultur- und Geisteslebens skizziert.

Zunächst ist davon auszugehen, daß die kulturellen Lebensgebiete, die das Organon des Gesamtgeisteslebens bilden (die Religion, die Kunst und die Wissenschaft), die ausgebreiteten und wesentlich verwirklichten Bewußtseins- und Seelenzustände der menschlichen Gesamtnatur sind und daß es für das kulturelle Ganze sehr auf eine harmonische Ausbildung dieser drei Seelen- und Bewußtseinsbereiche ankommt. Es sind dies unser *Denken*, *Fühlen* und *Wollen*. Mit der Entwicklung dieser drei Seelenkräfte ist zugleich der ursprüngliche und innerlichste Bildungsauftrag des Menschen für den Menschen gegeben. (Erziehung zum Beruf des Menschseins). Auf der pflegerischen Entwicklung der Fähigkeit des Denkens, der übenden Verfeinerung der Qualität des Fühlens und der tätigen Kräftigung eines moralisch tüchtigen Willens beruht die Gesamtkultur menschlicher Existenz. Nur in harmonischem Zusammenklang dieser Kräfte kann sich der Einzelne wie die Gesellschaft in gesunder Weise verwirklichen. Jede einseitige, spezialisierte Seelenkraft führt zu einer besonderen Form des Extremismus, der letztlich immer in Machtausübung, Unfreiheit und Terror endet. Dies trifft gerade auf die Einseitigkeiten unserer gegenwärtigen technischen Zivilisation zu.

Darin aber ist der Mensch »lernendes Wesen«, daß er alle seine Seelenkräfte in organischer Übereinstimmung ausbilde. Die Lerngegenstände sind bei dieser Ausbildung wie eine wohlverdauliche Nahrung – gelegentlich sogar mit diätetischem Charakter der Aufnahmefähigkeit des Lebensalters und der individuellen Veranlagung – zuzubereiten. Der stoffliche Wert des Pensums wird dabei für jede Lernstufe ganz zweitrangig. Der Stoff ist Mittel, an dem geübt, gelernt wird. Bildungsziel ist stets Fähigkeitserweiterung, Entwicklung aller Seelenkräfte – nicht abfragbarer Wissensstoff, dessen Verfügbarkeit sich dann übrigens völlig am Rande versteht.

Hier setzt das erste, die menschliche Natur vergewaltigende Mißverständnis ein, daß von staatlichen und wirtschaftlichen Institutionen her Lernziele vorgegeben werden, daß nicht das Lernen in Denken, Fühlen und Wollen gelernt, erübt wird, sondern die Lerngegenstände, der Lernstoff zum Selbstzweck erhoben und der ganze geistig-seelische Evolutionsprozeß durch Überladung im Lernenden mit Stofflichkeit verfremdet, ins Materielle gelenkt und das originäre Interesse verschüttet wird.

Dagegen könnte in einer freien und zukunftsfruchtigen Kultur Wissenschaft, Kunst und Religion aus den lebendig individuellen Quellen des immer frischen, aktuellen Denkens, Fühlens und Wollens gespeist werden. Eine Kultur steht und fällt mit der spontanen Entfaltung dieser Quellkräfte, aus denen allein sich das Rechts- und Gesellschaftsleben erneuern, das Wirtschaftsleben neue Impulse empfangen kann.

Der Menschenbildner (Lehrer, Hochschullehrer, Berufsbildner) muß dann

freilich der Erschließung und Förderung dieser Quellen mehr verpflichtet sein als den zum Abwelken anstehenden, überkommenen und überalterten Institutionsformen von Staat und Wirtschaft. Er sei der Anwalt des werdenden Menschen und in ihm der werdenden Kultur. Konservativ sei er nur scheinbar in der Vermittlung ewiger Wahrheitserfahrungen, die jedoch an der politisch-rechtlichen und an der künstlerisch-kulturellen Geschichte immer nur für die Zukunftsimpulsation zu bewerten sind.

Die Freiheitsfunktion, die das Geistesleben systemimmanent in sich trägt, muß als Keim im Kinde geschützt, gehegt und gepflegt werden, damit sie sich nach der Lernperiode in der freien Persönlichkeit allgemein-gesellschaftlich zu entfalten vermag. Als Lebenselement muß sie sich schon in der Lehre des Lehrenden entfalten können («Forschung und Lehre sind frei«, Grundgesetz Artikel 5), um sich dann später in gleicher Weise zu bewähren. Dann gelangt das Element der geistigen Entwicklung in Forschung und Schöpferium zur Erfüllung. Die Freiheit aller Kultur setzt Unabhängigkeit und freies geistiges Handeln des Lehrenden und Lernenden voraus. Nur aus der Freiheit heraus kann Kultur in fruchtbarer Weise politisch und ökonomisch wirksam werden. Heute ist sie der Kastrat politischer und wirtschaftlicher Mächte und bleibt unfruchtbar.

Die Jugend steht für die Zukunft. Die Kultur muß aus ihren Fesseln befreit werden, damit sie sich ganz ihrer eigenen Zukunft und damit zugleich vornehmlich ihrer Jugendbildungsaufgabe zuwenden kann. Heute wird sie auf Schritt und Tritt daran gehindert – und die Jugendkräfte stauen sich verzweiflungsvoll vor künstlich errichteten Gewaltbarrieren. Sollte nicht eine Kultur überhaupt an der Fruchtbarkeit ihrer pädagogischen Kraft gemessen werden?

Heute ist das Gegenteil der Fall. Der Garten der Pädagogik ist verödet, die Wandelhallen der Akademien sind zerfallen. Unsere Wirtschaft verdaut sich selbst, unser Staat, der alles regeln und verwalten will, bringt die geistig-sozialen Lebenskräfte ins Stocken. In erster Linie wäre bei diesem Notstand zu erkennen, daß jede lebensgemäße Innovation allein durch die Freiheit des Kultur- und Geisteslebens gerade eben auch für jede politisch rechtliche wie wirtschaftliche Entwicklung in Gegenwart und Zukunft gewährleistet ist. Darum bedarf das Bildungswesen in Schule, Universität und Berufsbildung nur einer einzigen Rechtskonstitution (die identisch ist mit dem Artikel 1 des Grundgesetzes): *Freiheit des Menschen zu sich selbst*, denn darin allein besteht seine *Würde*.

Hat nicht die Kinder- und Jugendfeindlichkeit unserer Gegenwart letztlich ihre wahre Ursache in der soziologischen Ohnmacht des kulturell-geistigen Lebens? Die antikulturelle Hyperthrophie der Technischen Zivilisation führt überall, wo sie sich einseitig geltend macht, zur Vernichtung

des Menschen durch seine Werke. Die Zeit ist da, dies zu erkennen. Die organisierende Gegenkraft gegen dieses zerstörende Element ist die Menschenwürde selbst, die allein durch eine freie Kultur wirksam werden kann.

Das Kultur- und Bildungswesen hat bis heute noch nicht seine ordnungspolitische Position in seinem Verhältnis zur Rechtsordnung und Staatlichkeit einerseits und zum Sozialbereich des Wirtschaftlich-Ökonomischen andererseits gefunden. Daher mangelt dem sozialen Organismus in seiner Ganzheit *das entscheidend ordnende Regulativ*, durch welches die ökonomischen Prozesse in sinnvolle Grenzen, das staatliche Rechts- und Ordnungswesen in eine der menschlichen Natur wirklich entsprechende freiheitliche Ordnung umgewandelt werden könnten.

Zusammenfassung

In Konsequenz des Dargestellten seien zusammenfassend einige Thesen gegeben:

1. Die Kultur, Bildung und Geistesleben, entfaltet sich frei aus den ihr immanenten Lebensgesetzen. Nicht ökonomisch-wirtschaftliche Ausbildungszwecke, noch staatlich-politische Macht Tendenzen nehmen Einfluß auf das Kulturleben, wenn es zu wirklicher geistiger Vollmacht und schöpferischer Selbstentfaltung gelangen soll. Das Kultur- und Geistesleben trägt seine Ziele in sich selbst.
2. Die Kulturpolitik des Staates enthalte sich jeder kulturellen Eigeninitiative. Kein Kulturbeamtentum.
3. Freie gesellschaftliche Kulturinitiativen treten ungestört in freien Wettbewerb miteinander.
4. Die finanzielle Unabhängigkeit der Kultur wird durch den vollen Arbeitsertrag der freien Individuen gemäß ihrer kulturellen Interessen, mit Hilfe einer sachgemäßen Steuerpolitik (Schul- und Studienbonus usw.) gewährleistet.
5. Das Grundgesetz ist konsequent für die Freiheit der Kulturinstitutionen zu aktivieren.
6. Die vollständige Durchführung des Grundgesetzes im Rechts- und Wirtschaftsleben ist zugleich die Garantie für die Freiheit der Kultur und ihrer Institutionen. Daher muß vor allem um eine Wirtschaftsordnung gerungen werden, die durch Vollbeschäftigung und Währungscontinuität Gegenseitigkeit und Vertragsrecht im wirtschaftlichen Geschehen gerade auch im Interesse der Kultur sichert.
7. Nur die harmonische Integrität der Lebensgebiete im sozialen Organismus (Interdependenz der Glieder) im Wirtschafts-, Rechts- und in einem unabhängigen Kulturleben macht den Menschen zum freien Mitgestalter des Ganzen des gesellschaftlichen Lebens. Freie Kultur allein ist der Schlüssel zu einem funktionsfähigen Sozialen Organismus.

Alternativen zur dirigistischen Bildungspolitik

Christian Watrin

Ich lehne es so entschieden wie irgendein anderer ab, daß die gesamte Erziehung oder ein großer Teil von ihr in die Hände des Staates übergeht. All das, was über die Wichtigkeit, die Persönlichkeit heranzubilden, ausgeführt wurde, über die Mannigfaltigkeit der Meinungen und Lebensweisen, läßt sich, da von der gleichen unaussprechlichen Bedeutung, auch von der Mannigfaltigkeit der Erziehung sagen. Eine allgemeine Staatserziehung ist eine teuflische Erfindung, um das Volk ganz nach der Schablone zu formen; und da die Schablone, zu der es gegossen wird, so beschaffen ist, wie sie der herrschenden Macht im Staate, sei es ein Monarch, eine Priesterherrschaft, eine Aristokratie oder die Mehrheit der augenblicklichen Generation, gefällt, so stellt sie im gleichen Maße ihrer Wirksamkeit und ihres Erfolges eine Zwingherrschaft über den Geist her, die schließlich im natürlichen Ergebnis zu einer auch über den Körper führt. Eine vom Staate eingerichtete und beaufsichtigte Erziehung sollte nur, wenn sie überhaupt Existenzberechtigung hat, als ein Versuch unter verschiedenen konkurrierenden bestehen dürfen, unternommen zum Zweck des Beispiels und der Anregung, um die anderen Erziehungsexperimente auf einer gewissen Höhe der Vortrefflichkeit zu halten.

*John Stuart Mill, Die Freiheit
(übersetzt von A. Grabovsky, S. 252 f.)*

I

Bestand und Fortentwicklung einer freiheitlichen Ordnung hängen nicht nur von ihrer Wirtschaftsverfassung und Wirtschaftspolitik im engeren Sinne ab, sondern ebenso von der Ordnung des Wettbewerbs der Ideen und der Verfassung der Stätten, in denen Persönlichkeiten herangebildet werden. Es ist daher kaum verwunderlich, daß die Vertreter der klassischen politischen Ökonomie sich dieses Themas angenommen haben und daß auch in der Gegenwart im angelsächsischen Kulturkreis Diskussionen ablaufen, die dieses Thema unter dem Gesichtspunkt der Verfassung einer freien Gesellschaft behandeln. Die Überlegungen von John Stuart Mill zu

Schul- und Universitätsfragen in seiner »Politischen Ökonomie« und in seinem Essay »Über Freiheit«, aber erst recht von Adam Smith im »Wohlstand der Nationen« sind heute in mancher Hinsicht so aktuell wie in der Zeit, als sie erstmals zu Papier gebracht wurden. Die Lektüre vermittelt über weite Partien den Einruck eines Kommentars zu den Tagesproblemen.

Auf den ersten Blick mag der in der Überschrift ausgedrückte Einwand, die Bildungspolitik in unserem Lande verfare dirigitisch, als eine liberalen Vorurteilen entspringende Abwehrhaltung gegen staatliche Betätigung schlechthin verstanden werden. Ist es denn nicht vielmehr so, daß die bildungspolitisch Verantwortlichen durch ein breit gefächertes Demokratisierungsprogramm gerade genau entgegengesetzte Ziele verfolgen? Haben sie nicht, indem sie zunächst die Universitäten in »Gruppen-Universitäten« umwandelten, denen in jüngster Zeit in Form von Schulmitwirkungsgesetzen noch die »Gruppen-Schule« mit paritätisch besetzter Schulkonferenz zur Seite tritt, auf diese Weise die möglichst weitgehende Entlassung des Staates aus einer traditionellen Staatsaufgabe gefördert, und werden nicht gleichzeitig durch die Übertragung wichtiger Funktionen auf Professoren, Lehrer, Eltern, Studenten, Schüler und Bedienstete im Wege der Gruppenparitätischen Mitbestimmung gerade die Quellen des überkommenen staatlichen Dirigismus verschüttet? Wird nicht den verschiedensten Gruppierungen des gesellschaftlichen und politischen Lebens Einfluß auf die Gestaltung der zentralen Einrichtungen des Bildungswesens – die öffentlichen Schulen und Universitäten – gewährt und befindet sich nicht folglich der intervenierende Staat gerade dadurch auf dem Rückzug, daß er über die Ausdehnung von Selbstverwaltungsrechten und die Zuweisung von Entscheidungsmaterien an nichtstaatliche Kräfte diesen einen Teil seiner Kompetenzen überträgt? Diese Gegenargumente treffen in bestimmter Hinsicht zu. Trotzdem aber ist das bisher überschaubare Ergebnis dieser neuen Form der Vergesellschaftung einer Staatsaufgabe eine Entwicklung in Richtung auf eine Spielart des Bildungsdirigismus, die – allerdings im Unterschied zum altbekannten staatlichen Dirigismus klassischer Prägung – vielleicht am ehesten als »gesellschaftspolitischer Dirigismus« umschrieben werden kann.

Ansatzpunkt für die Bestrebungen und Maßnahmen dieses neuen Dirigismus in der Bildungspolitik ist das steuerfinanzierte sowie staatlich geordnete und organisierte Bildungswesen in Deutschland, das – beispielsweise im Unterschied zu den angelsächsischen Ländern – traditionellerweise der privatwirtschaftlichen Betätigung nur eine untergeordnete Rolle einräumt und das trotz starker entgegengesetzter Strömungen vor allem in der pädagogischen Provinz den sekundären und tertiären Bildungs-

bereich in erster Linie als einen Sektor staatlicher Betätigung in dem Sinne versteht, daß nicht nur allgemeine Rahmenbedingungen für den »Bildungs-
markt« gesetzt werden, sondern daß Bildung und Ausbildung in weitestem
Sinne ein durch den Leistungsstaat zu erstellendes Gut ist. Private Universi-
täten in Form großer Stiftungen spielen in der deutschen aber auch der
kontinental-europäischen Entwicklung seit dem neunzehnten Jahrhundert
keine wesentliche Rolle; kirchliche Einrichtungen sind weitgehend auf die
Ausbildung des eigenen Nachwuchses ausgerichtet, und die großen kom-
munalen Universitätsgründungen der letzten hundert Jahre, in denen
freiheitlicher Bürgersinn sich niederschlug, sind mittlerweile in Landes-
einrichtungen aufgegangen.

Es bedarf keiner ausführlichen Begründung, daß das »Gut« Bildung
nicht aufgrund besonderer ökonomischer Eigenschaften als Kollektivgut
in der Weise klassifiziert werden muß, wie es etwa bei der öffentlichen
Sicherheit der Fall ist. Einmal zeigen die auch in unserem Land noch
immer vorhandenen Privatschulen, die allerdings durch das Subventio-
nierungssystem immer stärker dem staatlichen Zugriff ausgesetzt sind, daß
auch privatwirtschaftlich-marktliche Regelungen nicht nur denkbar,
sondern auch realisierbar sind; zum anderen aber sind die privaten Uni-
versitäten in den Vereinigten Staaten oder in Japan ein guter Beleg dafür,
daß Forschung und Erkenntnisvermittlung sich überaus erfolgreich im
Wettbewerb auf Märkten zu behaupten vermögen.

Es wäre allerdings ungerecht, das sich im neunzehnten Jahrhundert unter
dem Schutz des liberalen Kulturstaates entwickelnde Bildungssystem be-
sonders in seiner wichtigsten Ausprägung, der deutschen Universität, allein
ob der Tatsache, daß es ein staatliches und steuerfinanziertes Bildungs-
system war, zu verdächtigen, es sei gleichzeitig auch ein staatlich dirigiertes
System gewesen. Ausgehend von den Ideen der liberalen Universitäts-
reformer wurden vielmehr gerade durch die staatliche Kulturverwaltung
Bildungseinrichtungen geschaffen, die vor allem im Universitätsbereich
die Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre institutionell durch ein ganzes
Bündel von Eigenrechten verankerten, das viele Elemente des Marktes
und Wettbewerbs und damit wirksamer Freiheitssicherung aufwies. Genannt
seien nur die Forschungs-, Lehr- und Lernfreiheit, die sich in vielen Formen
ausdrückte, so im Wettbewerb der Fakultäten um wissenschaftliches An-
sehen und um Gelehrte, in der Einkommensabhängigkeit der Dozenten
von ihren Studenten und in der Freizügigkeit der Studenten zwischen
den Fakultäten und Universitäten. Die Freiheitsrechte in Forschung und
Lehre aber waren durch vielfältige Einschränkungen der staatlichen Hoheits-
befugnisse und das Recht auf universitäre Selbstverwaltung abgesichert.

Der schulische Bereich hatte im Vergleich dazu erheblich weniger

Eigenrechte, denn die anstaltliche Verfassung ermöglichte sehr viel weitreichende staatliche Eingriffe. Trotzdem erwies sich auch hier die Tugend des liberalen Staates in der Selbstbegrenzung seiner Handlungen und in einer weiten Auslegung der Lehrpläne, die pädagogischer Eigeninitiative erhebliche Spielräume eröffneten. Charakteristisch ist allerdings, daß das wichtigste Element für die Durchsetzung von Innovationen, der Markteintritt neuer Wettbewerber, im universitären Bereich keine Rolle spielte, im schulischen Sektor hingegen eine gewisse, wenn auch nicht entscheidende Bedeutung hatte.

Ob ein nicht-staatliches oder ein stärker mit marktwirtschaftlichen und privaten Elementen durchsetztes Bildungssystem in Deutschland den heraufbrandenden totalitären Bewegungen der Dreißiger Jahre besser widerstanden hätte als das vorwiegend staatliche, sei hier nicht erörtert. Der Wiederaufbau des Bildungswesens nach dem zweiten Weltkrieg vollzog sich, ohne größere Kontroversen darüber, ob und inwieweit Bildung und Ausbildung Staatsaufgaben seien, entlang den historisch vorgegebenen Linien nach kulturstaatlichem Muster, übrigens nicht nur in unserem Land, sondern auch in den anderen liberal-demokratisch verfaßten Staaten Kontinentaleuropas.

Die ordnungspolitischen Probleme, die ein staatlich geplantes, finanziertes und organisiertes Bildungswesen aufwirft, sind in der jüngeren Vergangenheit jedermann deutlich geworden. Das Selbstverständnis der Bildungspolitiker – über große Strecken von der emanzipatorischen Interpretation des Freiheitsbegriffs und einer wohlfahrtsstaatlichen Auffassung des Gleichheitsgedankens gespeist – fand einmal seinen Niederschlag in Schul- und Hochschulorganisationsgesetzen, die von der Idee geleitet waren, Gesamtschule und Gesamthochschule zur fortgeschrittensten Bildungseinrichtung zu kreieren, zum anderen aber drückte es sich in Rahmenrichtlinien für den Schulunterricht und in Studienreformkommissionen für die wissenschaftliche Lehre aus. Unter dem Einfluß von Allzuständigkeit beanspruchenden didaktischen Moderationen wurden zahlreiche Versuche gemacht, inhaltlich die Unterrichtsziele in der Schule im Sinne vermeintlich progressiver Fortschrittsideologien zu normieren. Gleichzeitig ist zu befürchten, daß diese Bestrebungen auch vor den Toren der Universität dann nicht Halt machen, wenn Landesgesetzgeber von der Möglichkeit Gebrauch machen, durch ministeriellen Akt Empfehlungen von Studienreformkommissionen allgemein verbindlich zu erklären.

Mit der zunehmenden Politisierung von Schulen und Universitäten, die an einigen Orten die Übernahme von öffentlichen Ämtern nicht länger zu einer Frage des sachlich Gebotenen und der individuellen Fähigkeiten macht, entstehen neue Formen der Einflußnahme, die wenig mit den

Aufgaben einer sachgerechten Verwaltung, wie sie für Schule und Universität selbstverständlich sein sollten, zu tun haben. In Schulen sind diese Formen noch in statu nascendi; sie lassen sich für Außenstehende in der politischen Aufgeregtheit von Schulpflegschaften beobachten, die ja bisher meist nur zur Beratung der eigentlichen Entscheidungsorgane, des Direktors und der Lehrerkonferenz, aufgerufen sind. Dort, wo das direktoriale Prinzip durch demokratisierte Lehrerkonferenzen ersetzt worden ist, werden Politisierungsprozesse allerdings schon eher sichtbar. Am deutlichsten aber schlagen sie sich in den universitären Selbstverwaltungsorganen nieder. Durch die Aufspaltung der Fakultäten in Fachbereiche – oft ein Viertelhundert für eine einzige Universität – und die dadurch erforderlich werdende Einrichtung zahlreicher Kommissionen auf allen Ebenen, durch den Einzug fachlich nicht Vorgebildeter in Fachbereichsräte und akademische Senate, die Aufnahme von Studenten in Prüfungsausschüsse, die Mitentscheidung von Nichtpromovierten in der verfahrensmäßigen Abwicklung von Promotionen und die ständige Einsetzung neuer Ausschüsse, Unterausschüsse und durch Gremien, die jeweils mit ihrer Wählerschaft durch zahllose Abstimmungen und Kontaktnahmen rückverbunden sind, ist in den Gruppenuniversitäten ein Gewirr von Entscheidungsstrukturen entstanden, das manchmal der Paralyse nahe ist, kontinuierliches Funktionieren aber fortwährend in Frage stellt. Gleichzeitig ist das System gekennzeichnet durch permanente Versuche, in alle Sachfragen hineinzuregieren und Dienstreisen, Raumvergaben, Tutorenauswahl, Promotions- und Habilitationsanträge sowie Forschungsvorhaben und Lehrveranstaltungen problematischen Genehmigungsverfahren zu unterwerfen, Kontrollen auszuüben und Bewertungen vorzunehmen. Der sich herausbildende »gesellschaftspolitische Dirigismus« wird überlagert durch politische Einwirkungen staatlicherseits, die direkt oder indirekt die inneruniversitären politischen Entscheidungsprozesse zu beeinflussen versuchen.

Gleichzeitig aber hat die wohlfahrtsstaatlich motivierte Politik der Chancengleichheit ihre finanzielle Grenze erreicht. Der freie Zugang zur Ausbildungsstätte, der vernünftigerweise an den Nachweis fachlicher Qualifikation geknüpft werden sollte, ist zumindest im universitären Bereich in Frage gestellt. Zwar wird in neuerer Zeit versucht, durch eine Politik der Überfüllung des tertiären Sektors die Probleme nach außen hin zu kaschieren. Tatsächlich sind jedoch die Wirkung des Numerus clausus und die damit verbundene Bewirtschaftung der Studienplätze bis in jeden Winkel zu spüren. Studenten verbringen nicht nur kostbare Zeiten in Wartestellungen auf einen Studienplatz, inskribieren sich nicht nur in Studiengängen, die sie bei freier Studienplatzwahl nie in Betracht gezogen hätten, sondern die kapazitative Auslastung der Universitäten weist auch

groteske Ungleichheiten auf. In gleichen oder in eng verwandten Studiengängen gibt es Universitäten, in denen die Nachfrage das Studienplatzangebot weit überschreitet, während in denselben Disziplinen andernorts nicht ein Viertel oder Drittel der Studienplätze nachgefragt wird. Als eine neue Variante ist das Problem aufgetreten, Überkapazitäten im tertiären Bereich, die auf lange Sicht etwa in der Lehrerbildung bestehen, auf das erforderliche Maß zu reduzieren. »Betriebsstillegungen«, die im Wirtschaftsleben jedem Arbeitnehmer zugemutet werden, erweisen sich aber als nicht machbar.

II

Ineffizienzen und Dirigismus lasten schwer auf dem deutschen Bildungssystem, und es ist nach politischen Alternativen zu fragen. Die Ziele, denen das Bildungswesen unter freiheitlichen Gesichtspunkten verpflichtet sein sollte, bedürfen keiner langen Begründung: die Entfaltung des einzelnen in Freiheit und in der Verantwortung für Staat und Gesellschaft. Das bedeutet u. a. die Sicherung der Freiheit des Denkens und der freien Meinungsäußerung durch freiheitsschützende Institutionen, die Auswahl von Erziehungseinrichtungen nach den Leitbildern, denen sich der einzelne oder im Rahmen der Schule die Eltern verpflichtet fühlen.

Die beste Sicherung dieser Freiheitsrechte wäre ein Wettbewerbssystem für Schulen und Universitäten, das – ökonomisch gesprochen – den Nachfrager nach Bildungsleistungen in den Stand versetzt, zwischen unterschiedlichen Bildungsangeboten nach seinen Überzeugungen zu wählen. Die Bildungsmärkte wären einzuordnen in eine Rahmengesetzgebung, die die Irrwege marktordnerischer Vorgehensweisen vermeidend die Leistungsanforderungen an die Anbieter von Bildungsleistungen normiert und kontrolliert. Gefragt sind also staatliche Ordnungsfunktionen, nicht unbedingt auch die Erstellung eines 'Gutes' durch den Staat. Zu fragen ist deswegen, ob es realisierbare und auf Sicht auch realistische politische Alternativen zum gegenwärtigen System des »gesellschaftspolitischen Dirigismus« gibt.

Vorweggeschickt sei, daß eine vollständig marktliche Ordnung des Bildungswesens gegenwärtig in keinem Land der Welt realisiert ist. Die angelsächsischen Länder und Japan kennen neben den privaten Bildungseinrichtungen unterschiedlicher Qualität ein konkurrierendes staatliches Bildungssystem mit allerdings nicht minder großem Leistungsgefälle. Der Konkurrenzdruck privater Universitäten bedeutet jedoch besonders in den Vereinigten Staaten eine nicht unerhebliche Herausforderung für die staatlichen Einrichtungen, und die Fälle, in denen die privaten Einrichtungen die staatlichen überflügeln, sind häufig.

Die Realisierbarkeit einer marktlichen Ordnung im Bildungswesen ist

zunächst eine Frage des rechtlichen Rahmens. Sowohl das Länder- wie auch das Bundesrecht sehen die Möglichkeit der staatlichen Anerkennung von Bildungseinrichtungen vor. Dabei ist die Schulfreiheit in der Regel weiter gefaßt als die Freiheit des Eintritts in den Markt für Universitäten. Das Hochschulrahmengesetz nennt in § 70 ausgesprochen restriktive Bestimmungen, die sich auf das allgemeine Prinzip reduzieren, daß die nicht staatliche Hochschule sich in die vom staatlichen Hochschulwesen geprägte Gesamtkonzeption einpassen muß. Die Konsequenz scheint kaum vermeidbar, daß durch bundes- und landesrechtliche Vorschriften zur Zeit eine weitgehende Homogenität einer noch zu gründenden privaten Hochschule mit dem Typus der staatlichen Hochschule angestrebt wird (so Flämig).

Anders ist es faktisch auch nicht im Privatschulbereich. Das Anerkennungsprivileg und die staatliche Subventionierung haben zur Folge, daß Schulen in freier Trägerschaft die Vorschriften, denen staatliche Schulen unterworfen sind, etwa die Oberstufenreform, vollinhaltlich übernehmen müssen, wenn sie als Ersatzschulen gelten wollen.

Die zeitweilig gehegten Vorstellungen über die Gründung von Universitäten in privater Trägerschaft, die vor allem frei sein sollten von der die Innovationskraft zerstörenden Politisierung der Gruppenuniversität, dürften sich daher - von allem anderen abgesehen - kaum in mittlerer Frist realisieren lassen, und es ist ebensowenig abzusehen, wie sich das private Schulwesen - abgesehen von bescheidenen Spielräumen bei der Personalauswahl - aus der staatlichen Vorherrschaft befreien kann. Wettbewerbspolitisch gesehen ist somit der innovatorische Spielraum, den neue Schul- und Hochschulexperimente benötigen, einschließlich der Möglichkeit der Durchsetzung neuer Angebote, unterbunden.

Es spricht daher viel für die Schlußfolgerung, daß sich vorerst Reformen des Bildungswesens nur im Rahmen gesamtpolitischer Auseinandersetzungen erzielen lassen. Im Klima eines breiten Konsensus über die Grundelemente einer freiheitlichen Ordnung und in einer Situation, in der die politischen Eliten bereit sind, Grenzen der staatlichen Machtausübung zu respektieren und dort, wo die staatliche Intervention nicht zwingend erforderlich ist, den Rückzug anzutreten, ist dieses Unterfangen möglicherweise aussichtsreich. Wo der Grundkonsens jedoch unter dem Druck radikaler Geistesströmungen in Frage gestellt wird, ist diese Hoffnung weniger gut begründet.

Es ist daher an der Zeit, die Grundlagen staatlicher Machtausübung im Bildungsbereich zu »problematisieren«. Das staatliche Gestaltungsmonopol im Bildungswesen beruht ökonomisch gesehen auf der Finanzkraft, die es allein garantiert, die kostspieligen Bildungseinrichtungen - die öffent-

lichen Haushalte wendeten 1974 insgesamt 43 Mrd. DM für Schulen und Hochschulen auf – zu unterhalten. Schätzungen laufen darauf hinaus, daß selbst die Kosten für eine einzige Universität, die mit 300 Mio DM pro Jahr zu veranschlagen sind, zu hoch sind, um im Wege von Stiftungen erfolgreich finanziert werden zu können. Die Dimensionen für private Schulen sind demgegenüber wesentlich bescheidener, aber es ist unübersehbar, daß selbst in einer Phase verbreiteter Unzufriedenheit mit dem staatlichen Dienstleistungsangebot der Eintritt neuer Wettbewerber in den Markt nicht in größerem Umfange stattfindet. Hemmend wirkt dabei der »Nulltarif« staatlicher Schulen und Hochschulen, der eine privatwirtschaftlich kostendeckende Finanzierung über Beiträge unmöglich macht und der die bestehenden Schulen in die Abhängigkeit von der staatlichen Subvention zwingt.

So gesehen wäre aber zu fragen, ob sich das staatliche Monopol immer in der Form niederschlagen muß, in der es heute auftritt, und zwar als *finanzierende und gebietende* Institution. Ein Weg, dieses zu vermeiden, ist das schon mehrfach in der Literatur vorgeschlagene System von Bildungsgutscheinen, das auf dem einfachen Prinzip beruht, daß jeder Auszubildende staatlicherseits einen Gutschein erhält, den er derjenigen Einrichtung präsentiert, die seinen Zielen und Bedürfnissen am nächsten kommt. Ein solches Vorgehen würde es erlauben, die Anbieter auf dem Bildungsmarkt aus der staatlichen Reglementierung zu entlassen und ihnen die Konkurrenz um Schüler und Studenten zu ermöglichen. Nur am Rande sei erwähnt, daß unter diesen Voraussetzungen Umfang und Ausmaß der Subventionen in künftige Berufsfertigkeiten erneut erörtert werden müssen, besonders die problematische Seite des heutigen Systems, die stärkere Förderung des Hochschülers als des Berufsschulabsolventen, würde in einem System von Bildungsgutscheinen manifest. Aber dies wäre möglicherweise eine positiv zu bewertende Nebenfolge unter dem Aspekt der Gleichbehandlung aller Staatsbürger.

Zu fragen wäre auch, ob es bei der Ausgabe von Bildungsgutscheinen noch länger notwendig ist, das Bildungswesen staatlicherseits zu betreiben, und ob nicht Teile des Schul- und Hochschulsystems auf eine privatrechtliche Basis umgestellt werden könnten, etwa in Form der gemeinnützigen Stiftung, des Vereins oder einer Rechtsform des Gesellschaftsrechts. Im schulischen Sektor ist die Situation möglicherweise nicht ohne positive Perspektiven. Wenn die bestehenden Privatschulen nicht mehr ihrerseits abhängig wären von der direkten staatlichen Subvention und wenn die Vorschriften über die staatliche Anerkennung von Zeugnissen einer freiheitlichen Reform unterworfen würden, dann könnte in diesem Bereich ein wirkungsvoller Wettbewerb um Bildungsgutscheine zwischen Schulen in freier und in staatlicher Trägerschaft eröffnet werden.

Für den tertiären Bildungsbereich wären die Ausgangsvoraussetzungen vorerst noch weniger günstig. Denkbar wäre es jedoch – die rechtliche Liberalisierung vorausgesetzt – hier zunächst mit »Teil-Universitäten« zu beginnen und bereits vorhandene Initiativen zu unterstützen. Von dort bis zu einem gewachsenen System privater Universitäten, in dem sich die ehemaligen Absolventen ihrer alma mater lebenslang verpflichtet fühlen und im Wege persönlicher Stiftungen erhebliche Opfer bringen, ist selbstverständlich noch ein langer, aber durchaus gangbarer Weg.

Das eigentliche Problem, auf das Überlegungen zur nichtstaatlichen Erstellung des Gutes Bildung stoßen, aber ist vorerst ideologischer Natur. Unter der Renaissance des alten Glaubens an die staatliche Machbarkeit aller Dinge, der sich paart mit einem Anspruchsdenken gegen die Gemeinschaft, das persönliche Verantwortung zurückweist und gleichzeitig Leistungsansprüche gegen den einzelnen als »Repression« verdächtigt, hat sich eine freiheitlichen Ideen feindliche Grundstimmung entwickelt, die zu Besorgnis allen Anlaß bietet. Wer die Konservierung der gegebenen Innovationshemmnisse will, mag den vorgezeichneten Bahnen folgen. Wer eine freiheitliche Entwicklung anstrebt, wird kaum umhin können, nach institutionellen Alternativen Ausschau zu halten.

Dirigistische oder autonome Organisation der Schule in Europa*

Giselher Hauptmann

Vorbemerkungen

Vor Beginn meiner Ausführungen zum Thema möchte ich mich beim Veranstalter, insbesondere bei den Herren Dres. Heinz Hartmut und Lothar Vogel bedanken, daß sie mich wieder in ihren Kreis berufen haben, um mit Ihnen über ein wichtiges Thema zu sprechen.

Bedanken muß ich mich ferner bei den Botschaften bzw. deren Kultur- oder Informationsabteilungen der später genannten Länder für das mir übersandte Informationsmaterial, das mir geholfen hat, meine Kenntnisse über das ausländische Schulwesen zu aktualisieren.

Da ihm kein gedrucktes Material zur Verfügung stand, rief mich ein Vertreter der griechischen Botschaft an, um meine Fragen zu beantworten. Die spanische Botschaft verwies mich an das spanische Unterrichts- und Wissenschaftsministerium, das mir schriftlich mitteilte, die Kompetenzverteilung zwischen Zentralregierung, Regionalbehörden und Schulen sowie das Ausmaß der Funktionen, die von der Zentralregierung an die autonomen Territorien abgetreten würden, werde durch die künftige Verfassung des Spanischen Staates geregelt, die zur Zeit ausgearbeitet werde. Das »Instituto Nacional de Estadística« des spanischen Wirtschaftsministeriums übersandte mir - offensichtlich auf Veranlassung des spanischen Unterrichts- und Wissenschaftsministeriums - die Statistik des Schuljahres 1975-76¹, die in ihrer Einleitung eine kurzgefaßte Darstellung des spanischen Schulsystems enthält.

Allen diesen Stellen bin ich zu Dank verpflichtet.

Notwendigkeit intereuropäischer Angleichungen im Schulwesen

Obwohl anzunehmen ist, daß in einem künftigen vereinten Europa die Kulturhoheit der Mitgliedstaaten - vergleichbar der Kulturhoheit der Länder im II. Deutschen Reich und der Bundesrepublik Deutschland - erhalten bleiben wird, wird man nicht darum herumkommen, sich über bestimmte Prinzipien zu einigen

1. im Hinblick auf die Mobilität der Familien mit Kindern innerhalb Europas,
2. im Hinblick auf die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse und Studientitel unter den einzelnen Mitgliedstaaten.

* Vorgetragen während der 2. Jahresveranstaltung 1978 des Seminars für Freiheitliche Ordnung der Wirtschaft, des Staates und der Kultur e. V. in Verbindung mit der Landeszentrale für politische Bildung, Stuttgart, vom 31. März bis 2. April 1978 in Mühlhausen i. T., Thema: Zentralismus oder Föderalismus im europäischen Bildungswesen.

¹ Ministerio de Economica, Instituto Nacional de Estadística: Estadística de la Enseñanza en España. Curso 1975-76. Madrid, 1977.

Diese Überlegungen wären längst fällig gewesen, bevor man den ersten Gastarbeiter nicht nur in unser Land rief. Erst heute beginnt man zu erkennen, daß wir eine neue Schicht Unterprivilegierter heranwachsen lassen, die hier Halbanalphabeten bleiben und bei der Rückkehr in ihre Heimat auch dort nur Halbanalphabeten sein werden. Das bedeutet einen sozialen Zündstoff für die Zukunft, über dessen Entschärfung sich noch kaum jemand Gedanken gemacht hat.

Wer diese und andere Fehlentwicklungen und dazu die Auseinanderentwicklung des bundesdeutschen Schulwesens überblickt, ist geneigt, angesichts der bevorstehenden Aufgaben nach den leidvollen Erfahrungen der Vergangenheit den Spruch zu wiederholen, den Dante Alighieri über dem Tor der Hölle schaute: *Lasciate ogni speranza*.

Versuchen wir trotzdem uns zunächst einen Überblick über das Bestehende zu verschaffen:

Unter den europäischen Ländern haben neben Griechenland die romanischen Länder die längste Schultradition. Eine summarische Darstellung des europäischen Schulwesens wäre noch am Ende des Mittelalters ein leichtes gewesen, als es – außer einigen städtischen Schulen – nur kirchliche Schulen in der Form von Dom-, Kloster oder auch schon Pfarrschulen gab. Diese Einheit in der Vielfalt galt von unten nach oben, von der Pfarrschule bis zur Universität. Die sehr interessanten Einzelheiten erspare ich mir, denn sicher werden wir hier oder anderswo immer wieder darauf stoßen.

Aus jener gar nicht so grauen Vorzeit unseres Schulwesens sind sogar noch einzelne Schulen erhalten: Der Missionar Englands, der Heilige Augustinus – wohl zu unterscheiden von dem großen Kirchenlehrer gleichen Namens – gründete A. D. 597 eine Klosterschule in Canterbury, dem kirchlichen Mittelpunkt der britischen Welt, die heute noch als anglikanische *private school* unter dem Namen *King's School* in unmittelbarer Nachbarschaft zur Kathedrale von Canterbury fortbesteht.¹

Mit der Reformation begann einerseits das verstärkte Interesse an einer allgemeinen Volksbildung,² aber auch, mit dem Zerfall der westlichen allgemeinen Kirche zu einem sehr großen Teil in reformatorische Landeskirchen, die Auseinanderentwicklung der Schulen. Ihre spätere Übernahme durch den aufgeklärt absolutistischen Staat als *politicum* in seine Schulhoheit war nur ein weiterer folgerichtiger Schritt, wenn auch die faktische

1 Vgl. Dent, H. C.: *The Educational System of England and Wales*. London, 1975, S. 9.

2 Vgl. Luther, M.: Eine Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle. (Matth. 19, 14) 1530; An die Rathherren aller Städte deutschen Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. 1524; Vermahnung Luthers, daß man die Kinder zur Schule schicke. 17. März 1538; ders. und Jonas: Vergleich bezüglich der Kirchen und Schulen zu Mansfeld und Eisleben. 16. Februar 1564. Titelfassung nach: Aland, K.: *Hilfsbuch zum Lutherstudium*. Witten, 1970, S. 158, I. Nr. 675-677.

Schulaufsicht mangels geeigneter »Aufseher« oder, feiner gesagt, Superintendenten noch längere Zeit beim Klerus verblieb.

Es war schon ein Glücksfall, wenn sich in jenen Zeiten eine Maria Theresia den Verfasser des »General-Land-Schul-Reglement für die Römisch-Katholischen in Städten und Dörfern des souveränen Herzogtums Schlesien und der Grafschaft Glatz« Friedrichs II. von 1765, den Abt Johannes Ignaz von Felbiger, 1774 nach Österreich als Leiter des dortigen deutschen Schulwesens holte, der noch im Jahr seiner Berufung die »Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen« verfaßte. Es ist bezeichnend, daß eben dieser Felbiger bei Joseph II., der die staatlich verordnete Aufklärung auf die Spitze trieb, in Ungnade fiel.

Infolge der schon genannten zu erwartenden und sich steigernden Mobilität in einem künftigen vereinigten Europa – selbst nach dem Modell eines Europas der Vaterländer – sind Bestrebungen nicht nur zu erwarten, sondern sogar zu wünschen, die zu einer Annäherung der Strukturen des Schulwesens der einzelnen Mitgliedstaaten führen. Die Gründe sind einleuchtend, die Globalziele seien noch einmal verdeutlicht:

Die erhöhte Mobilität macht eine Integration in das Gastland, das zum neuen Heimatland werden kann, aber im Falle der Rückkehr die Reintegration in das ursprüngliche Heimatland erforderlich. Die Heranbildung von doppelten Halbalphabeten ist ein Verbrechen und erzeugt latente soziale Gefahren in den Gast- wie den Ursprungsländern der Betroffenen.¹ Darum ist eine gegenseitige Angleichung der Strukturen des Bildungswesens ebenso erforderlich wie die multilaterale Anerkennung der Abschlüsse und Studientitel der einzelnen Mitgliedstaaten.

Trotz Kultusministerkonferenz, Deutschem Ausschuß (wichtigste Empfehlung: Rahmenplan), Bildungsrat (wichtigste Empfehlung: Strukturplan) und Bund-Länder-Kommission ist das in der Bundesrepublik Deutschland nicht überall gelungen, ja, es tun sich – infolge der politischen Polarisierung – immer zahlreichere Klüfte auf. Wir als Lehrer und als Eltern von Schülern in unserem Lande haben das zu unserer Kinder und unserem Leidwesen immer wieder erfahren müssen, so daß Sie meine Skepsis für den europäischen Rahmen verstehen können.

Es sind ferner endlich Maßnahmen nötig, die den Kindern aus einem anderen europäischen Vaterland den Übergang in die Schule des Gastlandes erleichtern, ohne sie ihrer bisherigen Sprache und Kultur zu entfremden, sondern sie auch darin zu fördern. Multinationale Klassen haben sich als Fehlschlag erwiesen. Die Lösung, die mit der griechischen Regierung gefunden wurde, erweist sich als eine Überforderung der Kinder, denn

1 Vgl. Masciarelli, M.: Menschen zweiter Klasse? In: freie schule, Rottenburg a. N., 1970/13, S. 9 f.

griechischer Ergänzungsunterricht nach vollem deutschen Unterricht mag zwar einer Bürokratie als Glanzleistung erscheinen, muß aber zu psychischen und wohl auch zu somatischen Störungen bei den Betroffenen führen. – *Wo bleibt diesen Kindern die lebens-not-wendige Zeit für ausreichendes Spiel?* Aber hier streifen wir bereits ein Hauptproblem einer zentralistischen Schulverwaltung wie der des heutigen Griechenland. Panos Xochellis hebt für dieses Land einen »'Dogmatismus' in Bildungsfragen« und »bildungs-politische Entscheidungen . . . vom 'grünen Tisch' . . . ohne die Chance des praktischen Ausprobierens und der Überprüfung an der Wirklichkeit«¹ hervor. Mit Frankreich und Italien zählt Griechenland denn auch zu den Ländern mit zentralistisch-dirigistischer Schulverwaltung, die in jedem dieser Länder besondere und manchmal sehr seltsame Blüten treibt.

Als klassisches Land des Zentralismus dürfte Frankreich anzusehen sein. Dem Unterrichtsministerium unterstehen 23 *académies*, an der Spitze mit einem *recteur* als Vertreter des Ministers und einem *inspecteur d'académie*, dem verschiedene *inspecteurs* unterstellt sind. Rekrutierung und Ausbildung der Lehrer, Lehrpläne, ja sogar die Methoden werden durch Ministerialerlaß geregelt, nein – festgelegt. Schuldirektoren und Lehrer werden vom Minister oder seinem Vertreter, dem *recteur d'académie* ernannt, versetzt und entlassen.²

Auch in Italien hat sich das römische Ministerium die letzte Entscheidung bis ins Detail vorbehalten. Außerdem ist – sogar noch mehr als Frankreich – Italien ein Land der Prüfungen, wobei zu jeder Bewerbung auch eines bereits voll qualifizierten Kandidaten eine neue Prüfung gehört, und man wüßte ihm nicht nur eine gute Lokation, sondern auch, daß er die Prüfung vor der wirklich zuständigen Stelle ablegt oder abgelegt hat, sonst waren Mühe und Aufregung vielleicht gar umsonst, und auch die Gebühren schon für das erste Stempelpapier, auf dem alle Eingaben zu machen sind, sind vergeudet.

Dagegen beschränkt sich in anderen Ländern die oberste Schulbehörde auf Rahmenrichtlinien, die zum Teil nicht einmal unbedingt zu beachten sind, wenn man bereit ist, auf Zuschüsse zu verzichten. Und diese Rahmenrichtlinien werden nicht vom grünen Tisch erlassen, sondern oft durch Berichte von ad-hoc-Kommissionen, die sorgfältig zusammengestellt und vor Ort gegangen sind, nach ausführlicher Diskussion angeregt. Ein besonders gutes Beispiel hierfür sind England und Wales³ sowie – mit einigen Abweichungen –

1 Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe. Freiburg, Basel, Wien, 1970–1971 (künftig: LdP), II, S. 158.

2 Delion, André G.; Le Veugle, Jean; Laborie, Suzanne: L'Education en France. Paris, 1973. S. 46 ff. Schneider, Christian W. in: LdP II, S. 1 ff.

3 Vgl. Verfasser und Geiger, E.: England – eine pädagogische Provinz. In: freie schule, Rottenburg a. N., 1973–1974, Nr. 33, 34, 37 und 38.
Dieselben: Schulen mit liberaler Tradition. In: Fragen der Freiheit. Koblenz, Nov./Dez. 1974/11, S. 93 ff.

– Schottland und Nordirland. Auch Dänemark überläßt den lokalen Schulkommissionen einen nicht unerheblichen Spielraum.¹

Wir sollten uns aber noch mit weiteren Einzelheiten, und das heißt, Besonderheiten im Schulwesen einzelner Länder befassen, um die Notwendigkeit von Angleichungen – ich vermeide bewußt das Wort Vereinheitlichung – im Schulwesen der Mitgliedstaaten eines zukünftigen Europa einsichtig zu machen. Eine an sich notwendige detaillierte Generalübersicht würde ein dickes Buch füllen, und das kann hier nicht meine Aufgabe sein.

Beginnen wir mit der Vorschulerziehung.

Nur in einem der jetzigen und künftigen Mitgliedstaaten eines vereinigten Europa gibt es bis jetzt eine obligatorische Vorschulerziehung: in Irland. Trotzdem sind die Unterschiede qualitativ und quantitativ sehr groß; mit dieser Ausnahme einheitlich ist bisher nur die Freiwilligkeit und die vorwiegend private, das heißt meist kirchliche Trägerschaft. Beispielfhaft auf diesem Gebiet ist Belgien, wo 90% der Drei- bis Sechsjährigen den Kindergarten besuchen. Sein geistiger Vater ist der Arzt Ovide Decroly (1871–1932),² einer der großen Reformpädagogen, der auch seine berühmtere Kollegin Maria Montessori (1870–1952) beeinflußt hat. – Kindergärten gibt es, wie gesagt, in allen europäischen Ländern; in einigen aber sind sie so spärlich an der Zahl, daß ihre Erwähnung kaum lohnt. So besuchen zum Beispiel in Portugal lediglich etwa 1% der Vorschulkinder einen Kindergarten.³

Wenn wir uns jetzt dem Schulunterricht zuwenden, muß sofort erwähnt werden, daß in einigen Ländern, zum Beispiel in Belgien und den Niederlanden, die Freiheit des Unterrichts Verfassungsgrundsatz ist;⁴ eigentlich auch, und sogar in erweitertem Maß in England und Wales, nur daß das Vereinigte Königreich von Großbritannien und Nordirland keine kodifizierte Verfassung hat. In England und Wales – ich beziehe mich auf den *Education Act*, 1944, der, immer wieder ergänzt, noch heute die gesetzliche Grundlage des Schulwesens von England und Wales bildet – »können die Kinder 'in der Schule oder anderswo' unterrichtet werden«, verpflichtend ist nur ein »'efficient full-time education suitable to their age, ability, and aptitude' (wirksamer Vollzeitunterricht, ihrem Alter, ihrer Fähigkeit und Begabung

1 Siehe Kirstein, Jette und Rasmussen, Werner: Undervisning. In: Dänische Themen. Herausgegeben von der Presse- und Kulturabteilung des Königl. Dänischen Außenministeriums, Kopenhagen K.

2 Röhrs, Hermann in: LdP I, S. 262.

3 Vgl. Planchard, Emile in: LdP III, S. 333

4 Vgl. Deloof, E.: Das Bildungswesen in Belgien. Brüssel, o. J., S. 5 und Landsheere, Gilbert de, in: LdP I, S. 139.

Vgl. Goote, Ir. M.: Das Königreich der Niederlande 7. Unterricht und Wissenschaft. Den Haag, o. J., S. 4 und Pelosi, Ernest in: LdP III, S. 215 f.

entsprechend). Tatsächlich werden fast alle Kinder in die Schule geschickt«. ¹ Und was für England und Wales gilt, trifft auch mit nicht zu großen Differenzen für Schottland, Nordirland sowie Man und die Kanalinseln zu, obwohl jene und die genannte Inselgruppe staatsrechtlich nicht zum Vereinigten Königreich zählen. (Auf den Kanalinseln Guernsey, Jersey usw. ist die Königin noch immer Herzogin der Normandie!)

Die Freiheit des Unterrichts hat als bedeutendste Folge, daß in *Belgien* das öffentliche Schulwesen durch ein Netz privater Schulen etwa verdoppelt wird, ² und zwar sowohl im frankophonen als auch im flämischen Sprachgebiet sowie im gemischtsprachigen Brüssel, wobei der deutschsprachige Teil Belgiens zum frankophonen Bereich gezählt wird;

auch im *Vereinigten Königreich von Großbritannien und Nordirland* die Zahl der Schulen in freier Trägerschaft auf allen Stufen in den verschiedensten Formen erheblich ist; ³

in den *Niederlanden* die Zahl der Schulen und Schüler der freien Schulen die der öffentlichen Schulen sogar um einiges übertrifft. ⁴

Das je Besondere im Schulwesen der eben genannten Länder unter diesem Aspekt wäre je einen eigenen Vortrag wert, ⁵ wobei in Belgien auf die Probleme, die der sprachliche Dualismus aufwirft, der auf eine Föderalisierung des Landes hinauszulaufen scheint, zwar für Belgien sehr wichtig, ja entscheidend, doch für unser Anliegen nur insofern bedeutend ist, als jedes System in Belgien, das französische wie das niederländische, das öffentliche wie das freie, von oben gesteuert wird. ⁶

Unsere nächste Aufgabe ist, uns mit dem Beginn und der Dauer der Unterrichts- bzw. Schulpflicht zu befassen.

Im Vereinigten Königreich fängt sie am Beginn des Tertials an, vor dem das Kind das 5. Lebensjahr vollendet hat. Das bedeutet drei Einschulungstermine im Jahr, was bei dem individualisierenden Unterrichtsstil in diesen Ländern keine Probleme mit sich bringt, die in der dadurch entstehenden Inhomogenität der einzelnen Klassen ihren Ursprung hätten. Nach meinen eigenen Beobachtungen marschiert der britische Lehrer eben nicht geschlossen mit seiner Klasse zum Klassenziel. Die Unterrichtspflicht endet

1 Dent, H. C.: a. a. O., S. 43.

2 Vgl. Deloof, E.: a. a. O., S. 5-8 und
Landsheere, Gilbert de, a. a. O., S. 139 f.

3 Vgl. Der Verfasser und Geiger, E.: a. a. O., a) Nr. 33, S. 23 f.
b) Nr. 112, S. 100 ff.

Dent, H. C.: a. a. O., S. 45 f und 156 ff.

Reference Division, Central Office of Information: Das Bildungswesen in Großbritannien.
London, 1976. S. 5 f. und S. 8.

4 Vgl. Goote, Ir. M.: a. a. O., S. 7.

5 Der Verfasser hielt einen solchen Vortrag vor dem Seminar für freiheitliche Ordnung im Sommer 1974 in Herrsching am Ammersee (Siehe Fragen der Freiheit Nr. 112, a. a. O., S. 93.

6 Vgl. Deloof, E.: a. a. O., S. 50 und
Landsheere, Gilbert de, a. a. O., S. 139 f.

nach zehn Schuljahren mit 16 Jahren, wobei das erste Schuljahr entweder 2/3, 3/3 oder 1/3 Jahr betragen kann, je nach dem Geburtstag des Kindes.

In Griechenland beginnt die Schulpflicht, nachdem das Kind 5 1/2 Jahre geworden ist und dauert 9 Jahre, in Dänemark mit 7 und dauert 9 Jahre, wobei bereits viele Kinder ein 10. Schuljahr freiwillig besuchen, in Belgien vom 6. bis 14. Lebensjahr (mit der Tendenz einer Verlängerung nach oben wie nach unten um je ein Jahr) usw.¹ Ich glaube, gerade hier – nämlich bei Beginn und Ende der Schulpflicht – ist eine Annäherung dringend erforderlich.

Die Dauer der Grund-, Primar-, Elementarschule, oder wie auch immer sie in den einzelnen Ländern genannt wird, ist nicht nur in den elf, genauer zehn Ländern der Bundesrepublik und West-Berlin unterschiedlich, sondern auch in den jetzigen und künftigen Mitgliedstaaten eines vereinigten Europa. Fünfjährig ist sie in Frankreich, Italien; sechsjährig in Belgien, Griechenland, Großbritannien, den Niederlanden, in Portugal (gegliedert in zwei Zyklen von vier und zwei Jahren), achtjährig in Irland (einschließlich zweier Pflicht-Vorschuljahre) und Spanien (gegliedert in zwei Etappen von fünf und drei Jahren), neunjährig in Dänemark mit freiwilliger 10. Klasse und in Luxemburg (wo in der Volksschule alle Kinder sechs Jahre gemeinsam unterrichtet werden und die Kinder, die keine mittlere oder höhere Schule besuchen, drei weitere Komplementärklassen zu absolvieren haben).¹

Auch die Übergänge von der Primar- zur Sekundarschule sind sehr unterschiedlich gestaltet: von Grundschulabschlußprüfungen mit Diplom und Titel (*Graduado Escolar*²) bis zu gleitenden Übergängen in Form von einem Brückenjahr, Förder- und Orientierungsstufen sowie *middle schools* von einem bis zu mehreren Jahren.¹ πάντα περ – hier ist wirklich alles in Fluß, und jede denkbare Lösung scheint irgendwo verwirklicht.

Aufbau und Gliederung der Sekundarschule jedes einzelnen Landes müßte man besonders vornehmen und sehr ausführlich über die teilweise sehr vielfältigen Differenzierungen berichten. Außerdem herrscht hier eine babylonische Sprachverwirrung in den *termini technici*, die eine gegenseitige Verständigung und einen Vergleich fast aussichtslos machen. Aber in fast allen Ländern erreicht man normalerweise das Abitur (II), *Baccalauréat*, *General Certificate of Education*, *Advanced Level* oder wie auch immer das Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife genannt wird, nach zwölf Jahren, nur in Irland und Spanien benötigt man nur elf, in der Bundesrepublik Deutschland, Luxemburg, im Vereinigten Königreich und Italien dreizehn Jahre.¹

1 Diese Daten sind den jeweiligen Länderartikeln des LdP (a. a. O.) entnommen und durch das Studium der angegebenen Literatur aktualisiert.

2 Vgl. Ministerio de Economica, Instituto Nacional de Estadística: a. a. O., S. 22.

Wichtig wäre auch, um der Freizügigkeit willen, eine Angleichung der Eingangsbedingungen zu den Universitäten und anderen Hochschulen. Nicht in allen Ländern genügt der *Baccalauréat, el Bachillerato* oder wie immer das Reifezeugnis in den verschiedenen Ländern genannt wird, allein für den Hochschuleintritt. In der Bundesrepublik Deutschland besteht zwar ein gesetzlicher Anspruch auf Zulassung zum Studium nach dem Abitur, aber es bestehen neuerdings Zulassungsbeschränkungen (*numerus clausus*), doch nirgendwo sonst erfolgt die Studienplatzzuteilung per Computer. In England und Wales zum Beispiel hat man sich schon immer die Mühe gemacht, jeden einzelnen Bewerber zu interviewen; Kriterien sind hierbei nicht allein der Notendurchschnitt im *General Certificate of Education, Advanced Level* (etwa Abitur II), sondern auch, vielleicht sogar eher, Charaktereigenschaften des Bewerbers, deren Berücksichtigung bei uns von jedem Verwaltungsgericht als »sachfremde Erwägungen« verworfen würde.

Aufeinander abgestimmt gehören auch die von den verschiedenen Hochschulen in den verschiedenen Ländern verliehenen Studientitel. Sie müßten zumindest vergleichbar gemacht werden.

Zuletzt sei nur noch die Lehrerbildung angesprochen. Noch nicht überall wird der Sekundarabschluß, die Reifeprüfung, für den Eintritt in die Lehrerbildungsanstalten gefordert, aber die praxisorientierte hochschulmäßige Primarlehrerausbildung ist die Regel. Ebenso bestehen fast in allen Ländern hohe wissenschaftliche Ansprüche an die Sekundarlehrerausbildung, leider zum Teil auf Kosten einer gröblichen Vernachlässigung der pädagogisch-psychologisch-didaktischen Ausbildung. So fordert zum Beispiel Italien von allen Lehrern ab der Pflichtmittelschule (11. bis 14. Lebensjahr) das Doktorat.

Dieses sehr skizzenhafte Bild zeigt einen recht fragwürdigen Zustand des Schulwesens in Europa im Hinblick auf die Ziele der Integration und Reintegration der Schüler in die verschiedenen »Vaterländer« eines künftigen vereinigten Europa sowie die gegenseitige Anerkennung der Studientitel.

Zwar versprechen Ausschüsse nach dem Muster des Deutschen Ausschusses, des Bildungsrats und der Kultusministerkonferenz wenig. Vielleicht könnte man sich an den *Royal Commissions* Großbritanniens orientieren, die gute Arbeit geleistet haben und deren Vorschläge in aller Regel auch verwirklicht wurden. Lösungen wird man nur finden, wenn sich Fachleute und Betroffene zusammensetzen und diskutieren, nur müssen die gefundenen Lösungen einen alle Parteien umgreifenden Konsens finden und umgesetzt werden, sonst ist wirklich alle Hoffnung vergebens.

Welcher ist der bessere Weg?

Von der französischen Schule wird gesagt, der Unterrichtsminister könne zu einer bestimmten Stunde genau angeben, worüber in den einzelnen

Klassenstufen jeder Schulart im ganzen Land gerade unterrichtet würde. Weiter oben ist über den dirigistischen Zentralismus nicht nur in Frankreich schon berichtet worden. Interessanterweise sagt man den Kultusministern und -senatoren der deutschen Länder einschließlich Berlins das gleiche nach. Während in Frankreich, Griechenland, Italien usw. Paris, Athen, Rom dirigieren, ist dieser Dirigismus in der Bundesrepublik regionalisiert, auf zehn plus ein Bundesländer verteilt – mit dem Nachteil, daß die Abschlüsse der Schulen des gleichen Schultyps mit denen in einem andern Bundesland im Gegensatz zu Frankreich usw. nicht immer vergleichbar sind. Die politische Polarisation seit Beginn dieses Jahrzehnts verstärkt diesen bedauerlichen Trend immer mehr. Grundsätzlich aber unterscheiden sich die Strukturen in Frankreich o. ä. und in der Bundesrepublik nur in eben diesem einen Punkt: Hier Monozentrismus, da Polyzentrismus: Auf dem Gebiet der Schule hat sich seit der Zeit des Absolutismus nichts wesentlich gewandelt; auf dem Sektor des Schulwesens blieben die Stein-schen Reformen aus.¹

Die Folgen für die Schüler, Eltern, Lehrer und Schulleiter sind die gleichen, wie sie *Alain Antoine Peyrefitte* in seinem neuesten Buch *Le Mal Français*² beschreibt, dessen deutsche Übersetzung in auszugsweisem Vorabdruck seit dem 14. Januar 1978 in »Die Welt« erschien. Der erste Teil der Serie war »Das Krankheitsbild der Grande Nation«³ betitelt. Dort wird als Folge dieses Zentralismus dargestellt, daß die sogenannte Provinz kulturell veröde, die Zentralverwaltung die lokale Initiative bis zum Ersticken drosselt, weil sie sich bis zur geringfügigsten Maßnahme die letzte Entscheidung vorbehalte und wegen der daraus resultierenden Ineffektivität und den daraus sich ergebenden Fehlentscheidungen der Staatsverdrossenheit der Bürger Vorschub leiste.

Man frage einen Franzosen, was er vom Staat halte, zähle die Umstürze in der französischen Geschichte seit 1789 und vergleiche die Parallelen, die Griechenland, Italien⁴ oder Spanien bieten.

Demgegenüber hat der deutsche Polyzentrismus einige Vorteile aufzuweisen, vor allem auch, weil sich aus der Zeit der Zersplitterung des alten Reiches nach dem Dreißigjährigen Krieg außer den Hauptstädten der Bundesländer und den Freien und Hansestädten sowie Berlin noch viele ehemalige Residenzstädte und Freie Reichsstädte als Kulturzentren erhalten

1 Vgl. Wehnes, Franz-Josef: Schule in freier Trägerschaft. Essen, 1969, S. 9.

2 Peyrefitte, Alain Antoine: *Le mal français*. Paris 1977. Deutsch: Was wird aus Frankreich. Berlin, Frankfurt, Wien, 1978.

3 In »Die Welt«, Bonn, Nr. 12 ff., ab 14. 1. 1978, 12 Folgen.

4 »A young nation, united uncomfortably for only a century, the Italians feel little loyalty to a central government, only some for their region, more for their city, and most for their families«. (Aus: »A Nation in Torment«. In: *Time* (Europa). Vol. 111, No. 18, New York, 1. Mai 1978, S. 13).

haben. Trotzdem frage man einen Oberschwaben, einen Alemannen, was er vom Stuttgarter Zentralismus halte. Sicher schwingen da vorderösterreichische und ähnliche Reminiszenzen und konfessionelle Animositäten mit, aber er erlebt täglich bürgerferne Entscheidungen. Die Funktion der Regierungspräsidien und gleichgeordneter Mittelbehörden scheint dem zu widersprechen, wer aber weiß, wie sich die einzelnen Entscheidungsträger vorher bei den zuständigen Ministerien nicht nur rückversichern, sondern meist deren Entscheidung einholen und anschließend als die ihre weitergeben, wundert sich zwar über die bisherige relative Zufriedenheit der Bürger dieser Republik, aber nicht mehr über die sich zwischen den Extremen Resignation und Terrorismus immer weiter ausbreitende Staatsverdrossenheit.

Nun soll, was der Kultusministerkonferenz, dem Deutschen Ausschuß, dem Bildungsrat nicht gelang – einen Rahmen festzulegen und durchzusetzen, in dem sich die einzelnen Schulen in Zukunft bewegen sollen und trotzdem ausreichenden Spielraum für Eigeninitiativen behalten – nach Meinung einiger Politiker ein Bundeskultusministerium – oder wie es immer heißen möge – zuwebringen, trotz warnender Beispiele aller zentralistisch regierten Staaten und der Folgen, die eine beginnende Zentralisierung von Aufgaben zum Beispiel bezüglich der Hochschulen bei einem Bundesministerium schon hatte. Je mehr Kompetenzen eine Zentralregierung über eine lockere Rahmengesetzgebung und ein Koordinierungsrecht hinaus bekommt, umso mehr werden sich die von *Peyrefitte*¹ festgestellten Nachteile auch bei uns verstärken. *Je mal français* scheint ansteckend zu sein!

Aber es geht auch anders. Hierzu verweise ich auf meine Ausführungen in »freie schule« 33, 34, 37 und 38 sowie in »Fragen der Freiheit« November/Dezember 1974, Nr. 112, S. 93 ff. über das Schulwesen in England und Wales. Dort ist zwar dem *State Secretary of Education and Science* (Unterrichts- und Wissenschaftsminister) und dem Parlament die Rahmengesetzgebung übertragen, Inhalte der Erziehung und des Curriculum jedoch Aufgabe des *headmaster's* (Schulleiters), der seinem *board of governors* oder *managers* verantwortlich ist und vor der *Local Educational Authority* (örtlichen Bildungsbehörde) und außerdem *H. M. Inspectors* bestehen muß, obwohl letztere nicht weisungsberechtigt sind. Der *headmaster* ist ein konstitutioneller Monarch auf Zeit im kleinen. Natürlich muß er mit seinem Kollegium, anderen Institutionen, unter Umständen sogar den Universitäten zusammenarbeiten, wenn er ein Curriculum seinem *board* vorlegen will. Dieses System hat sich hervorragend bewährt und, in der Curriculum-

1 S. S. 11, Anm. 2.

Reform, England und Wales zu einem Mekka der Pädagogen gemacht, obwohl – nein, gerade weil es eine Reform von unten war. Das wurde uns auf dem Ministerium in London offen eingeräumt.

Es gibt sogar Länder wie das Königreich der Niederlande, in denen eine Neuerung wie die Verlängerung der Schulzeit um ein weiteres Jahr erst dann obligatorisch wird, »wenn die große Mehrheit der Kinder bereits freiwillig länger am Unterricht teilnimmt«,¹ das heißt, die Gesellschaft die Neuerung bereits akzeptiert hat.

Meine Ausführungen konnten vieles nur anreißen, besondere Probleme einzelner Länder wie den etwa hundertjährigen »*schoolstrijd*« und seine Beilegung der Niederlande² konnten gar nicht erwähnt, besondere Erziehungenschaften wie die dänische Erwachsenenbildung Nikolai Frederik Severin *Grundtvigs* (1783–1872)³ nicht einmal gestreift werden. Trotzdem hoffe ich, aufgezeigt zu haben, wohin meines Erachtens der Weg gehen sollte.

Meine Hoffnung ist gering, daß in absehbarer Zeit Vernünftiges auf diesem Weg geschieht, aber wer Einfluß hat, sollte, die Warnungen *Peyrefittes* im Ohr, ein System anstreben, das dem des Vereinigten Königreichs von Großbritannien und Nordirland oder dem der Niederlande nahekommt, beides Länder, die den fürstlichen Absolutismus erfolgreich abgewehrt hatten, während er im Schulwesen der meisten Länder, auch wenn die Fürsten längst gegangen sind, immer noch in Blüte steht. Darum ist die Bitte nicht so abwegig, wie es vielleicht auf den ersten Blick scheinen mag: Gott behüte uns vor einem Zentralismus nach dem Muster Frankreichs und anderer Staaten in einem künftigen vereinigten Europa.

1 Goote, Ir. M.: a. a. O., S. 8.

2 Pelosi, Emile; a. a. O., S. 215 f. und spezielle, hier nicht aufgeführte Literatur.

3 Vgl. Grue-Sørensen, Knud in: LdP I, S. 261.

LdP II, S. 170.

Röhrig, Paul: Volkshochschule. In: LdP IV, S. 319.

Baunsbak-Jensen, Asger: Volksbildung in vielfältiger Form. Dänische Themen, a. a. O.: Voksenundervisning.

Literatur

- Aland, Kurt: Hilfsbuch zum Lutherstudium. Witten, 1970.
- Le Courrier de l'Education. Bulletin d'Information du Ministère de l'Education N° 55. Paris, 12 septembre 1977.
- Dänische Themen: Undervining T. (Code: 010877/71); Skole T. (011075); Uddanelse (011077/72); Voksenundervisning (010276). Herausgegeben von der Presse- und Kulturabteilung des Königl. Dänischen Außenministeriums Kopenhagen.
- Delion, André G.; Le Veugle, Jean; Laborie, Suzanne: L'Education en France. Problèmes et Perspectives. Paris, 1973.
- Deloof, Eric: Das Bildungswesen in Belgien. Brüssel, o. J.
- Dent, H. C.: The Educational System of England and Wales. London, 5² 1975.
- Department of Foreign Affairs: Ireland. Facts Sheet 2/77. Dublin, o. J.
- Department of Education: Education in Ireland. Dublin, o. J.
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart, 1970.
- Funke, Antonius: Holland schloß Schulfrieden. Würzburg, o. J.
- Goote, Ir. M.: Das Königreich der Niederlande 7. Unterricht und Wissenschaft. Den Haag, 1973/74.
- Hartmann, Wilfried: Zur Situation der freien Schule in den Niederlanden. Münsterische Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen, Heft 4. Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, 1967.
- Hauptmann, Giseler und Erika Geiger: England – eine pädagogische Provinz. In »freie schule« Rottenburg a. N., Nr. 33, 34, 37, 38, 1973/74.
- Dieselben: Schulen mit liberaler Tradition. Ein Bericht aus England. In »Fragen der Freiheit« Nr. 112, Koblenz, November/Dezember 1974, S. 93 ff.
- Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe. 4 Bände. Freiburg, Basel, Wien, 1970/71.
- Ludovicy, Ernest; Besch, Paul (Übersetzer): Das Unterrichtswesen im Großherzogtum Luxemburg. Luxemburg, o. J.
- Luther, Martin: Werke. Kritische Gesamtausgabe (Weimarer Ausgabe). Unveränderter Abdruck 1964, Photomechanischer Nachdruck. Graz, o. J.
- Ministerio de Economica. Instituto Nacional de Estadística: Estadística de la Enseñanza. Curso 1975-76. Madrid, 1977.
- Ministeries of National Education: Education in Belgium. The main trends 1973-1975. Report presented at the XXVth International Conference on Education. Brussels, 1975.
- Peyrefitte, Alain Antoine: Le mal français. Paris, 1977. Deutsch: Was wird aus Frankreich? Berlin, Frankfurt, Wien, 1978. Auszugsweiser Vorabdruck in 12 Folgen in »Die Welt«, Bonn, ab Nr. 12, 14. 1. 1978.
- Reference Division, Central Office of Information: Das Bildungswesen in Großbritannien. London, 1976.
- Taylor, G.; Saunders, J. B.: The New Law of Education, ⁷1971 (Die neueste Ausgabe wäre zu beschaffen).
- Time (Europe), Vol. 111, No. 18. New York, 1. Mai 1978.
- Wehnes, Franz-Josef: Schule in freier Trägerschaft. Problem – Auftrag – Erfahrungen. Essen, 1969.

Europäische Zusammenarbeit im Bildungswesen^{*) **)}

Michael Vorbeck

Zehn Jahre Arbeit als beurlaubter bayerischer Beamter in der Bildungsabteilung des Europarates, zehn Jahre persönliche Erfahrung mit den Problemen und Schwierigkeiten europäischer Zusammenarbeit im Bildungsbereich haben zwar nicht die Begeisterung eines überzeugten Europäers zu dämpfen vermocht, wohl aber haben sie zu einer nüchternen Einschätzung der Möglichkeiten und erreichbaren Fortschritte geführt. Auf der Grundlage dieser persönlichen Einblicke soll im folgenden eine kritische Analyse versucht werden.

1. Zielsetzung europäischer Zusammenarbeit im Bildungsbereich

Die Vereinheitlichung des Schul- und Hochschulwesens zu versuchen, erschiene in Anbetracht der geschichtlich gewachsenen Unterschiede utopisch, zumal die kulturelle Vielfalt Europas, die sich auch im Bildungswesen spiegelt, durchaus ein bewahrenswertes Gut ist. Selbst Angleichung, Rahmengesetzgebung, Richtlinienkompetenz einer europäischen Organisation wie etwa des Europarates wären ein zu weit gestecktes Ziel; der Nutzen solcher aufgezwungenen Angleichung für den Bürger erschiene zweifelhaft. Wir brauchen kein europäisches Kultusministerium, dessen bürokratische Verwaltung zentral Reformen über Reformen nach jeweiligen Modetrends verordnen könnte, keinen europäischen Bildungszentralismus. Vorbild europäischer Zusammenarbeit im Bildungswesen muß vielmehr *der kooperative Föderalismus* deutscher oder schweizer Prägung sein.

Freilich muß diese Zusammenarbeit – bei allen geschichtlich gewachsenen Unterschieden und wertvollen regionalen Besonderheiten – das Ziel eines Mindestmaßes an *Freizügigkeit* über die Grenzen hinweg vor Augen haben. Das bedingt selbstverständlich eine gewisse Großzügigkeit bei der *Anerkennung ausländischer Studienzeiten und Abschlüsse*.

Weiter wäre das Ziel, *voneinander zu lernen* und einander zu helfen, gelungene *Reformen* und Modellversuche bekanntzumachen, weniger geglückte *gemeinsam auszuwerten*, um aus den gemachten Fehlern zu lernen. Auf diese Weise würde ein ganz *allmähliches Zusammenwachsen* der Staaten Europas erleichtert. Sinn und Zweck der Arbeit muß sein, jedem Land, jeder Region zu helfen, das bestmögliche Bildungssystem *im freien Wettbewerb* zu entwickeln. Dazu bedarf es großer Beweglichkeit und Autonomie, aber keines Zwangs, keiner Normierung.

* Der Beitrag stellt die persönliche Meinung des Verfassers und nicht die des Europarates dar.

** Überarbeiteter Vortrag, gehalten anlässlich der Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung am 31. 3. 1978 in Mühlhausen i. T.

Was die Erreichung dieser Ziele anlangt, lassen sich unter europäischen Beamten zwei Auffassungen unterscheiden:

Die einen sind dafür, mit den hervorragendsten Bildungspolitikern, Erziehungswissenschaftlern, Journalisten usw. neue Konzepte und Modelle in allen Bereichen zu entwickeln – für die Staaten, die dazu angeblich keine Zeit haben – und diese Modelle dann mittels Überredung, Überzeugung, den Regierungen nahezubringen und die notwendigen Umdenkungsprozesse einzuleiten.

Die zweite Schule ist etwas bescheidener und sieht die Aufgabe der europäischen Einrichtungen wie des Europarats eher in einer Dienstleistung: technische Hilfe bei der Entwicklung von Konzepten, Beschaffung von Informationen, Vermittlung von Kontakten, Hilfe bei der Auswertung von Reformen, aber Verzicht auf eigene Konzepte, eigene Modelle, eigene Schwerpunkte.

In der Praxis bewegt sich die Arbeit etwa in der Mitte zwischen beiden Auffassungen.

2. Art und Umfang europäischer Zusammenarbeit im Bildungswesen

(a) Das traditionelle Konzept

Nach den überkommenen Vorstellungen ist europäische Bildungspolitik Teil der auswärtigen Kulturpolitik, Zusammenarbeit souveräner Staaten unter Federführung der Auswärtigen Ämter nach förmlichen, oft schwerfälligen Regeln diplomatischen Verkehrs; Zusammenarbeit, die in erster Linie zu feierlichen zwischenstaatlichen Verträgen (Konventionen) führt.

(b) Das moderne Konzept

Mehr und mehr setzt sich die Vorstellung durch, daß europäische Zusammenarbeit im Bildungswesen nicht der Federführung von Berufsdiplomaten überlassen werden darf, sondern unmittelbare Zusammenarbeit aller Beteiligten erfordert: direkte Kontakte der Kultusministerien, der Schulen und Hochschulen, der Lehrer-, Eltern-, Studenten- und Schülerverbände, der Forschungsstätten usw. Sie alle müssen sich über die Grenzen hinweg besser kennenlernen und das Gespräch miteinander suchen.

Freilich melden manche Regierungen gegen zuviel solcher Direktkontakte Bedenken an, weil sie fürchten, die Opposition im eigenen Lande könnte sich zur Durchsetzung ihrer bildungspolitischen Vorstellungen mit den entsprechenden Kreisen anderer Länder verbünden und der eigenen Regierung mit Konzepten in den Rücken fallen, die mit irgendeinem europäischen Gütesiegel versehen sind. Diese Bedenken sollte man nicht zu ernst nehmen. Kritik und offene Erörterung unterschiedlicher Vorstellungen gehören auch zum Dialog auf europäischer Ebene.

3. Der Europarat im Zusammenspiel der internationalen Organisationen

(a) UNESCO (gegr. 1948)

Die UNESCO in Paris mit ihrem Zentrum für Hochschulwesen in Bukarest und dem UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg verfolgt zwar weltweite Ziele, spielt aber auch eine bedeutende Rolle in der europäischen Zusammenarbeit. Viele ihrer Ministerkonferenzen und Expertensitzungen stellen praktisch die einzige Möglichkeit eines europäischen Ost-West-Dialoges über Bildungsfragen dar. Die Zusammenarbeit zwischen UNESCO und dem im Bildungsbereich für 22 Staaten tätigen Europarat ist korrekt. Direkte Kontakte des Europarates zu den osteuropäischen Staaten sind noch sehr spärlich, was an einer gewissen Reserviertheit der östlichen Seite liegt; es bleibt folglich meist nichts anderes übrig, als das Gespräch auf dem Umweg über UNESCO zu führen.

(b) O.E.C.D.

Die aus der Marshall-Plan-Hilfe hervorgegangene OECD in Paris, die außer den Europaratsländern auch Japan, Jugoslawien, Kanada und USA umfaßt, beschäftigt sich seit Jahren intensiv mit Bildungspolitik und stellt ein wertvolles Gesprächsforum mit Amerika dar. Ihr Zentrum für Bildungsreform und Innovation leistet ausgezeichnete wissenschaftliche Arbeit. Manche kritisieren allerdings das Übergewicht angelsächsischer und skandinavischer Vorstellungen. Die Beziehungen zum Europarat sind freundlich, doch nimmt OECD den Europarat auf vielen Gebieten kaum zur Kenntnis.

(c) Europäische Gemeinschaften (Rat und Kommission; gegr. 1956).

Seit 1975 bemühen sich auch die 9 Länder umfassenden Europäischen Gemeinschaften in Brüssel mit viel politischem guten Willen, großer Dynamik und relativ reichlichen Haushaltsmitteln um verstärkte europäische Zusammenarbeit im Bildungswesen, doch auch sie sind ohne irgendwelche Executivbefugnisse oder Richtlinienkompetenzen in Bildungsfragen.

Das Verhältnis zwischen den Gemeinschaften und dem Europarat ist an sich gut, doch lassen sich Überschneidungen in der Arbeit wohl kaum vermeiden, zumal die meisten Brüsseler Sitzungen und Drucksachen dem Europarat nicht zugänglich sind, während im umgekehrten Falle größte Offenheit praktiziert wird.

(d) Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW oder COMECON)

Auch der RGW in Moskau hat – für Osteuropa – etliche Bemühungen um engere Zusammenarbeit in Bildungs- und Wissenschaftsangelegenheiten unternommen. RGW und Europarat wissen voneinander, doch sind die Kontakte fast null.

Erwähnt seien auch die periodischen Konferenzen der Unterrichtsminister der sozialistischen Staaten.

(e) *Europarat* (gegr. 1949)

Der Europarat in Straßburg ist nach UNESCO die älteste mit Bildungsfragen befaßte internationale Organisation in Europa. Mitgliedsstaaten sind Belgien, Dänemark, Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Luxemburg, Malta, Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Spanien, Schweden, Schweiz, Türkei, Vereinigtes Königreich und Zypern. Im Bildungsbereich beteiligen sich außerdem Finnland und der Heilige Stuhl voll an den Arbeiten.

In Europa dürfte der Europarat im Bildungswesen wohl die größte Erfahrung haben.

(f) *Nichtstaatliche internationale Organisationen*

Außer an der Zusammenarbeit mit den oben aufgezählten zwischenstaatlichen Organisationen ist der Europarat natürlich auch an engen Kontakten mit den zahllosen privaten internationalen Organisationen im Bildungssektor interessiert, als da sind:

- die Europäische Kulturstiftung in Amsterdam mit ihrem Institut für Bildungsfragen (Paris und Brüssel);
- die Europäische Rektorenkonferenz in Genf;
- die Dachverbände der Lehrer und Hochschullehrer;
- die Vereinigung für Lehrerbildung in Europa (Zusammenschluß der Pädagogischen Hochschulen);
- die Liga der europäischen wissenschaftlichen Bibliotheken usw.

4. *Strukturen der Zusammenarbeit im Bildungswesen beim Europarat*

(a) *Das Ministerkomitee*

Das oberste Gremium, theoretisch aus den Außenministern gebildet, in der Praxis aber die meiste Zeit auf Botschafferebene tagend, ist naturgemäß bei Detailfragen des Bildungswesens überfordert. Soweit es sich aber - wie das weitgehend der Praxis entspricht - auf Schwerpunktsetzung und Koordinierungen zwischen den einzelnen Gebieten beschränkt, erfüllt es eine Funktion, die im innerstaatlichen Bereich nicht dem Außenressort, sondern dem Regierungschef obliegt.

(b) *Der Rat für kulturelle Zusammenarbeit - Council for Cultural Co-operation - (CCC)*

Unter dem Ministerkomitee arbeiten verschiedene Lenkungsausschüsse. Der Lenkungsausschuß für Bildung und Kultur ist der CCC, der sich aus Vertretern der Außenministerien und der Kultusministerien zusammen-

setzt, zweimal jährlich tagt, das Arbeitsprogramm des Europarats im Bereich von Bildung und Kultur festlegt und die dafür vom Ministerkomitee zugewiesenen Gelder im einzelnen aufteilt. Da vielfach mehrere Bereiche berührt sind, sind die Delegationen relativ groß, insgesamt 50–70 Personen, das den CCC schwerfällig macht. Ein Problem liegt darin, daß viele Vertreter der Kultusministerien nicht aus den bildungspolitischen Kernabteilungen für Schule und Hochschule kommen, sondern aus den Referaten für kulturelle Auslandsbeziehungen. Dies bedeutet, daß der CCC für eine echte Diskussion über Schul- und Hochschulreformen nicht geeignet ist.

(c) *Expertenausschüsse unter dem CCC*

Bis 1977 gab es drei ständige Ausschüsse (der aus den Leitern der Hochschulabteilungen der Kultusministerien und Vertretern der nationalen Rektorenkonferenzen zusammengesetzte *Hochschulausschuß*, der aus den Leitern der Schulabteilungen der Ministerien bestehende *Schulausschuß* sowie der *Ausschuß für außerschulische Bildung und Kultur*). In diesen drei Ausschüssen verkörperte sich höchste Fachkompetenz.

Bis auf den Hochschulausschuß, der als *Hochschulkonferenz* fortbesteht, wurden die Ausschüsse 1978 abgeschafft um Geld zu sparen und die Bildungspolitik nicht in Teilbereiche zerfallen zu lassen, aber das Problem ist, daß der CCC – seiner Zusammensetzung wegen – ihre Funktion nicht voll übernehmen kann.

(d) *Projektgruppen*

Die einzelnen Projekte der Zusammenarbeit (zum Beispiel Hochschulreform, Übergang Schule – Berufswelt, Förderung des Fremdsprachenunterrichts) werden von Projektgruppen betreut, in denen aber – um diese nicht zu groß und zu teuer werden zu lassen – nicht alle Mitgliedsstaaten vertreten sind. Bei diesen Projektgruppen mag eine gewisse Gefahr gegeben sein, daß sie zu eigenwillig werden und in einer Art Elfenbeinturm arbeiten. Sorgfältige Überwachung durch die Regierungen ist daher unerlässlich.

(e) *Ständige Konferenz der Europäischen Unterrichtsminister (CME)*

Da die im eigenen Lande nicht den Weisungen der Außenminister unterliegenden Unterrichtsminister sich naturgemäß nicht dem meist auf Botschafterebene tagenden Ministerkomitee unterstellen wollten, riefen sie sich eine eigene Ständige Konferenz ins Leben, deren Sekretariat vom Europarat wahrgenommen wird. Das Problem ist hier, daß diese Konferenz der Unterrichtsminister (die doch innerstaatlich den Überblick haben) nur Anregungen für die Europaratsarbeit geben kann, die Weisungen aber den Berufsdiplomaten und Auslandsreferenten im CCC überlassen muß.

Erwähnt sei, daß auch die UNESCO und die OECD Unterrichts- und/oder Wissenschaftsministerkonferenzen einberufen. Die ideale Lösung

dürfte im übrigen die der Europäischen Gemeinschaften sein, bei denen das oberste Gremium (der Ministerrat) eben, wenn Bildungsfragen zu entscheiden sind, aus den Unterrichtsministern besteht.

(f) *Parlamentarische Versammlung des Europarats*

Auch die beim Europarat zusammenkommenden Parlamentarier erörtern häufig Bildungsprobleme, wobei der *Ausschuß für Kultur und Bildung* die Vorarbeiten leistet.

5. *Die Arbeitsmethoden des Europarates*

(a) *Konventionen*

In einigen Teilbereichen ist es gelungen, zu vertraglichen Übereinkommen unter den Mitgliedsstaaten zu gelangen:

- Die Europäische Konvention über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse;
- die Europäische Konvention über die gegenseitige Anerkennung von Auslandssemestern (in der Neuphilologie);
- die Europäische Konvention über die hochschulinterne Anerkennung von Hochschulabschlüssen;
- das Europäische Übereinkommen über die Stipendienfortzahlung beim Auslandsstudium.

(b) *Empfehlungen und Entschlüsse*

In den meisten Fällen geschieht die Zusammenarbeit im Bildungswesen jedoch nicht über zwischenstaatliche Abkommen, sondern bedient sich der Methode der Empfehlung zu gewissen umstrittenen Fragen der Bildungsreform oder führt zu Entschlüssen, mit denen zu Problemen Stellung genommen und auf Vor- und Nachteile gewisser Reformmodelle hingewiesen wird.

(c) *Tagungen und Sitzungen*

Die wichtigste Arbeitsmethode ist wohl der Erfahrungsaustausch und das Gespräch auf Tagungen und Sitzungen, womit durchaus längerfristig Bildungspolitik in Europa beeinflußt werden kann. Genannt seien die Sitzungen der oben erwähnten ständigen Gremien (CCC, Hochschulkonferenz usw.), Expertensitzungen über einzelne Probleme, Projektgruppen, Symposien in den Mitgliedsstaaten, wissenschaftliche Seminare und – von Zeit zu Zeit – größere Kongresse oder Konferenzen zur Weckung des öffentlichen Bewußtseins für wichtige Probleme (zum Beispiel Denkmalschutz).

(d) *Informationsaustausch*

Auch außerhalb solcher Tagungen und Sitzungen erfüllt der Informationsaustausch eine bedeutende Funktion. Der Europarat verfügt über eine

Dokumentationszentrale für das Bildungswesen in Europa, die sämtliche interessanten Bücher und Zeitschriften, Gesetze, Verordnungen, Denkschriften usw. im Bildungsbereich sammelt und bei nationalen Reformvorhaben häufig Auskunft geben kann, wie das fragliche Problem in den anderen Ländern gelöst ist. Ferner wurde begonnen, ein europäisches Dokumentations- und Informationssystem (sog. *EUDISED*) aufzubauen, in dessen Rahmen man zum Beispiel abrufen kann, wer in Europa bereits an vergleichbaren Projekten oder Reformkonzepten arbeitet. Vielfach werden auch von den Mitgliedsstaaten *Länderberichte* angefordert, um zu erfahren, wie gewisse Dinge jeweils geregelt sind. Das Sekretariat analysiert dann das Ergebnis solcher Umfragen und erstellt eine *vergleichende Übersicht*. Besonders bedeutsame Tagungsunterlagen und Tagungsbeiträge werden mitunter in *Buchform* veröffentlicht und in Englisch und Französisch einem breiteren Publikum zugänglich gemacht.

In vielen Fällen bittet das Sekretariat auch einen einzelnen Sachverständigen, gewisse Erhebungen und *Untersuchungen* anzustellen und darüber einen Bericht vorzulegen. Zu diesem Zweck werden gelegentlich auch *Besuche* in den einzelnen Ländern durchgeführt.

(e) *Technische Hilfe*

Schließlich gewährt der Europarat hie und da auch technische Hilfe, indem er alle oder einige Mitgliedsstaaten beim Aufbau gewisser Einrichtungen oder bei der Entwicklung gewisser Dinge mit Rat und Tat oder durch Entsendung von Experten oder durch deren Heranbildung unterstützt. Ein Beispiel war die Hilfe beim Aufbau nationaler Äquivalenzzentralen (Dienststellen, die ähnlich der deutschen Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen in Bonn über den Stellenwert ausländischer Studienzeiten und Abschlüsse Auskunft erteilen); in einem anderen Fall wurde der Türkei beim Ausbau des Fremdsprachenunterrichts durch Ausbildung türkischer Lehrer in anderen Europaratsstaaten geholfen.

(f) *Zuschüsse*

In seltenen Fällen wählt der Europarat auch die Form von Zuschüssen, um Forschungen zu bestimmten Themen anzuregen oder einen Anreiz zu bieten, Veranstaltungen bestimmter Art abzuhalten und dabei bestimmte Personen zusammenzuführen, deren Zusammenarbeit wünschenswert erscheint (Beispiel: Zuschüsse zur Förderung von Vorgesprächen für die Gründung nichtstaatlicher Organisationen auf Gebieten, wo deren Fehlen sich nachteilig auswirkt).

(g) *Feldzüge, Wettbewerbe und dgl.*

Eine weitere Arbeitsmethode sind Aufklärungskampagnen, etwa zur Förderung des Europagedankens im Schulunterricht (Europatag) oder

der Denkmalpflege, oder Wettbewerbe, gemeinsam veranstaltete europäische Kunstausstellungen usw.

6. Hauptprobleme der Zusammenarbeit

An Problemen wären zu nennen:

- (a) Die oben angeschnittenen Strukturprobleme;
- (b) mangelnde Zusammenarbeit zwischen Regierungsvertretern, Parlamentariern und Journalisten (Oft wird übersehen, daß Abgeordnete und engagierte Journalisten wertvolle Hilfe zur Durchsetzung europäischer Anliegen leisten können);
- (c) die Tatsache, daß wertvolle Arbeiten des Europarats oft weithin unbekannt bleiben;
- (d) der mitunter recht schwerfällige und zeitraubende Dienstweg über die Außenministerien;
- (e) die Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten (lange Übersetzungsdauer, schwer verständliche Sprache vieler Texte);
- (f) die Schwierigkeit, alle Mitgliedsstaaten bei der Einstellung von Bediensteten quotenmäßig zu berücksichtigen und doch Spitzenkräfte zu finden, die vielseitig verwendbar sind und berufliche Erfahrung im Bildungsbereich haben;
- (g) die Mühe, bei dem unvermeidlichen und relativ häufigen Personalwechsel am Europarat wie in den nationalen Behörden ein weitverzweigtes Netz persönlicher Arbeitskontakte aufzubauen und zu pflegen;
- (h) die an zahlreiche Verwaltungs- und Dienstvorschriften gebundene Schwerfälligkeit der europäischen Verwaltungen;
- (i) die Schwierigkeit, die maßgeblichen Politiker, Parlamentarier und Beamten rechtzeitig von interessanten Entwicklungen zu unterrichten und auf auftauchende Probleme hinzuweisen (und nicht immer erst nachträglich auf schon eingetretene Entwicklungen zu reagieren);
- (j) Geld- und Personalmangel sowie eine gewisse Europamüdigkeit.

7. Themen der Zusammenarbeit beim Europarat

Die Themen, die Gegenstand der Sitzungen und Tagungen, der Berichte und Untersuchungen, der Empfehlungen und Entschließungen sind, decken die ganze Breite der Bildungspolitik:

- (a) *Planung und Struktur des Bildungswesens allgemein*
 - Wie lassen sich Bildungssysteme planen? Welcher Gremien bedarf es? Was läßt sich verlässlich berechnen, was nicht?
 - Welche Erfahrungen machte die Bildungsplanung in den einzelnen Staaten?

- Ist eine föderalistische Ordnung zweckmäßiger, flexibler als eine zentralistische? Vor- und Nachteile beider Systeme? Tendenzen zum einen oder anderen System?
- Gibt es ideale Strukturen? Vor- und Nachteile gewisser Strukturen wie Gesamtschule und Gesamthochschule?
- Unter welchen Umweltbedingungen empfiehlt sich die Gesamtschule, unter welchen das gegliederte Schulwesen?
- Hat sich die Orientierungs- und Förderstufe bewährt?
- Wieweit haben die verschiedenen Reformen die Chancengleichheit gefördert oder gehemmt?
- Wie lange sollte die Schulpflicht dauern?
- Welche Rolle soll Vorschulerziehung haben?
- Soll das berufsbildende Schulwesen gleichberechtigte Alternative zum allgemeinbildenden Schulwesen sein?
- Welcher Prozentsatz eines Altersjahrgangs sollte zur höheren Schule, zum Abitur und schließlich zur Hochschule gelangen?
- Wie läßt sich der Gedanke permanenter Weiterbildung das ganze Leben hindurch am besten verwirklichen?
- Welche Erfahrungen wurden mit Teilzeitausbildung gemacht?

(b) *Hochschulbereich*

- Warum haben gewisse Hochschulreformen in gewissen Ländern nicht zum gewünschten Ergebnis geführt? Warum sind in einigen Ländern Reformen überhaupt unterblieben?
- Ist es gelungen, den Fachhochschulbereich zur gleichwertigen Alternative zum traditionellen Universitätsstudium – mit gleichem Sozialprestige – auszubauen?
- Sinkt der Stellenwert des Hochschulabschlusses in der modernen Massenuniversität? Soll das Berechtigungswesen (Zugang zu gewissen Ämtern nur mit gewissen Abschlüssen) beibehalten werden?
- Welche Erfahrungen wurden mit den verschiedenen Formen der Hochschulzulassungspolitik (Numerus clausus mit Auswahl durch Prüfungen, Tests, Losverfahren, Wartezeiten oder freier Zugang für jedermann, selbst ohne Abitur?) gemacht?
- Wie kann man der drohenden Arbeitslosigkeit oder Unterbeschäftigung von Akademikern begegnen?
- Welche Formen der Studienförderung (zum Beispiel Stipendien oder Darlehen) haben sich bewährt?
- Welche Fehler sind bei der Reform der inneren Verwaltung einer Hochschule zu vermeiden? Welche Mitbestimmungsmodelle haben sich bewährt, welche nicht?

- Ursachen und Folgen der studentischen Protestbewegung?
- Wie wäre die Personalstruktur an der Hochschule zu verbessern (Alterspyramide: zu viele junge Leute in Lebenszeitpositionen, dem Nachwuchs jede Chance nehmend)?
- Welche Erfahrungen wurden mit den diversen Einstellungsverfahren und beamtenrechtlichen Regelungen gemacht?
- Wie läßt sich kurz- und langfristige Freizügigkeit von Hochschul-
lehrern und Wissenschaftlern von einem Ort zum andern, von einem
Land zum anderen erreichen?
- Wie kann es zu großzügigerer Handhabung bei der Anerkennung
von Auslandssemestern und ausländischen Abschlüssen kommen?
- Wie schafft man Anreize für die Fortbildung der Hochschulabsol-
venten, die schon im Beruf stehen? Wer nimmt diese Aufgabe am
besten wahr?
- Wie soll Lehrerbildung aussehen (Stufenlehrer? Universität oder
Pädagogische Hochschule? usw.)?
- Wie läßt sich Studienreform sinnvoll bewerkstelligen? Welche
Fehler sind zu vermeiden? Sinn von Regelstudienzeiten? (Schwer-
punkte: Architektur, Medizin, Zahnheilkunde, Ingenieurwesen,
Pharmazie, Umweltschutz)
- Wie können die bei der Erprobung neuer Methoden und Medien
(Fernstudium im Medienverbund) gewonnenen Erfahrungen mög-
lichst allen nutzbar gemacht werden?
- Wie kann die Hochschule zur Förderung des Erlernens moderner
Fremdsprachen beitragen?
- Wie lassen sich kostspielige Forschungsvorhaben aufeinander ab-
stimmen und Schwerpunkte setzen?
- Wie fördert man Hochschuldidaktik als neues Fach?

(c) *Schulbereich*

- Welche Schlußfolgerungen ergeben sich aus den zahllosen Versuchen,
pädagogische Kontinuität vom Kindergarten bis herauf zur Sekundar-
schule zu erreichen?
- Welche Modelle für die innere Ausgestaltung der Grundschule (be-
sondere Förderung der Schwächeren zum Beispiel) haben sich be-
währt?
- Sollen behinderte Kinder auf Sonderschulen oder mit den normalen
Kindern unterrichtet werden?
- Wie können Gastarbeiterkinder sich am besten integrieren und doch
Sprache und Kultur des Heimatlandes nicht verlernen?
- Wie soll die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus aussehen?

- Wo ist das Problem der Lehreraus- und -fortbildung am besten gelöst?
- Welche Stellung verdienen die einzelnen Fächer (Sprachen, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Physik, Religion, Politik oder Staatsbürgerkunde, Sport, Musik usw.)? Welche Lehrbücher, welche Unterrichtsmethoden?
- Welcherart sollen die Übergänge von den verschiedenen Stufen des Bildungswesens ausgestaltet werden? Welche Zulassungsvoraussetzungen wären jeweils zu fordern?
- Wie kann man die Jugendlichen besser auf die Arbeitswelt vorbereiten?
- Wie soll man Schul-, Studien- und Berufsberatung organisieren und konzipieren?
- Wie soll die gymnasiale Oberstufe aussehen? Wieviel Freiheit bei der Fächerauswahl erscheint sinnvoll?
- Wieweit lassen sich Lehr- und Lernmaterialien gemeinsam auf europäischer Ebene herstellen?
- Welchen Einfluß sollen Wirtschaft und Industrie, Arbeitgeber und Gewerkschaften auf das Schulwesen und seine Inhalte nehmen?

(d) *Erwachsenenbildung*

- Welches sind die besten, bewährtesten Formen der Erwachsenenbildung in Europa?
- Wie läßt sich die Ausbildung der Erwachsenenbildner verbessern?
- Unter welchen Voraussetzungen kann Erwachsenen die Kenntnis und mündliche Beherrschung mindestens einer Fremdsprache am besten vermittelt werden?

(e) *Information und Dokumentation*

- Wie macht man Bildungsdokumentation rasch verfügbar? Wie vergleichbar?
- Wie läßt sich erreichen, daß Bildungsforscher voneinander erfahren und möglichst zusammenarbeiten?

(f) *Kunst und Kultur, Denkmalpflege*

- Wie läßt sich das gemeinsame kulturelle Erbe Europas einer breiten Öffentlichkeit bewußt machen (Ausstellungen)?
- Wie lassen sich Anreize zum Museumsbesuch schaffen (zum Beispiel Kulturkennkarte für verbilligten oder freien Eintritt)?
- Wie setzt man audiovisuelle Hilfsmittel zur Förderung der Kultur ein?
- Welche Methoden der Förderung von Künstlern in Musik und Theater empfehlen sich?

- Wie macht man gute Kulturpolitik auf lokaler und regionaler Ebene?
 - Wie wirkt man der kulturellen Verödung der Städte entgegen?
 - Wie läßt sich die kulturelle Bedeutung der Massenmedien stärker bewußt machen?
 - Wie erreicht man wirksamen Denkmalschutz?
- usw. usw.

Die Themen sind so vielfältig, daß der Europarat jedes Jahr nur immer gewisse Fragestellungen aufgreifen kann.

Dieser Überblick über europäische Zusammenarbeit im Bildungswesen am Beispiel des Europarats soll zum besseren Verständnis der Probleme und Möglichkeiten beitragen. Mit hochtrabenden Festreden läßt sich Europa nicht schaffen, sondern nur durch eine Politik der kleinen Schritte, des Aufeinanderzuwachsens. Wir dürfen keinen bildungspolitischen Utopien nachjagen. Nur eine freiheitliche Ordnung mit großer Autonomie der einzelnen Einrichtungen, mit großem Maß an Dezentralisierung, im Geiste kooperativen Föderalismus, im Rahmen flexibler Regelungen, in friedlichem Wettbewerb der Ideen kann die nötigen Fortschritte sicherstellen. Europäische Bildungspolitik läßt sich im übrigen nicht am grünen Tisch machen, sondern bedarf des ständigen Kontakts mit der Basis, den Bürgern.

Alain Peyrefitte: Was wird aus Frankreich*

Heinz Hartmut Vogel

Alain Peyrefitte ist wie kein anderer berufen, die politischen Verhältnisse in seinem Land kritisch zu untersuchen und zu beurteilen. – Als Bürgermeister, Abgeordneter und Minister in mehreren Regierungen – derzeit Justizminister im Kabinett Barre – hat er einen Überblick des gesamten Verwaltungssystems in Frankreich auf allen Ebenen.

Alain Peyrefitte ist eine durch und durch freiheitliche Persönlichkeit. Sein tiefes Anliegen ist, sein Land auf den Weg zu größerer persönlicher Eigenverantwortung und Lebensgestaltung zu führen.

Man möchte unserem Lande einen Arzt wünschen, der, wie Alain Peyrefitte seinen französischen Mitbürgern, die Diagnose der *deutschen Krankheit* stellt. Peyrefitte hat der Marianne von Frankreich einen untrüglichen Spiegel vorgehalten. Was sah das alte, ewig junge Frankreich?

Es sah einerseits seine hohe intellektuelle Begabung, einen unübertrefflich kritischen Verstand, sanguinische Beweglichkeit und Empfindlichkeit, verbunden mit einem nicht geringen Maß Eigensinn und Selbstgefälligkeit. Dazu eine dem Augenblick hingeebene Sinnenfreudigkeit, Hingabe und Treue gegenüber der Familie und dem Vaterland; und nicht zu vergessen, die Tugend der Tapferkeit.

Wie lebt sich dieser Charakter in der Geschichte und im Staatsleben Frankreichs aus?

Peyrefitte sieht in der Übernahme römischen Rechtsdenkens und römischer imperialer Staats- und Verwaltungsprinzipien schon im 5. Jahrhundert durch Chlodwig die entscheidende Weichenstellung der französischen Geschichte.

Dieses zugleich bewegliche, individualistische und durchaus kluge Volk mußte den ihm aufgenötigten Zentralismus stets als wesensfremd empfinden. Die Selbständigkeit der Provinzen, des Languedoc, der Normandie, Burgunds usw. wird früh unterdrückt. Die geistigen Freiheitskeime im Katharertum, im Templerorden, in der Hugenottenbewegung wurden grausam abgewürgt. Es bleibt das in Paris zentralisierte Frankreich, dessen allumfassende und durchgreifende Bürokratie – ob unter der Monarchie oder der Republik – das örtliche Leben der Gemeinden und der Landschaften lähmt und erstickt. Unter der Decke einer allgegenwärtigen Aufsicht, Kontrolle und Verwaltung entwickelt das Volk aus seinem allgegenwärtigen Geist heraus einen

* Alain Peyrefitte »Le mal français« deutsch »Was wird aus Frankreich?«, Verlag Ullstein, Berlin/Frankfurt/M. 1978, 4435, DM 36.–.

Lebensstil, den der Außenstehende kaum versteht. Man kümmert sich einfach nicht um die öffentliche Gewalt, fügt sich, wo es nicht anders geht, leistet schließlich Widerstand, jagt von Zeit zu Zeit die Oberen in die Wüste und bringt die vermeintlichen Unterdrücker aufs Schafott. Unter dessen herrscht das anonyme Verwaltungssystem unberührt fort und lähmt nur umso wirksamer alle Selbständigkeit und alle Initiativen.

Das französische Volk hat bis heute nicht das demokratische Staatswesen gefunden, das seiner natürlichen Begabung zum persönlich geprägten Leben, zur Lebendigkeit, Vielfalt und zum Pioniergeist entspräche. Darin sieht Peyrefitte eine echte Tragik.

Anhand zahlreicher geschichtlicher Beispiele und Ereignisse mit hoffnungsvollen politischen neuen Ansätzen und Versuchen, die bürokratische Verkrustung abzuwerfen, zeigt Peyrefitte uns den Schicksalsweg Frankreichs. Es hat in jedem Jahrhundert die großen Mahner hervorgebracht. Kaum ein Volk hat, wie das französische, das europäische Geistes- und Kulturleben mitgeprägt. Sein *eigenes* kulturelles und gesellschaftliches Leben hat es durch den unseligen bürokratischen Zentralismus an seiner vollen Entfaltung aufs schwerste behindert. Der ständig unterschwellige Widerstand gegen die Zentralgewalt und ein kluges, vielfach spitzfindiges Umgehen nicht nur mit den unsinnigen Verwaltungsvorschriften, sondern vielfach auch für die Entwicklung des Landes förderlicher Pläne machen es bis heute jeder, auch fortschrittlichen Regierung schwer, die volle bereitwillige Mitwirkung des Volkes zu gewinnen. Zwischen den Mühlsteinen der Bürokratie wird jeder gute Wille von oben oder unten zerrieben.

Lassen wir Peyrefitte selbst zu Wort kommen:

April 1967: eine neue Regierung. General de Gaulle und Georges Pompidou betrauen mich mit dem Erziehungsministerium. Zum fünften Mal wurde ich an die Spitze eines Ministeriums gestellt, das ich mir nicht gewünscht hatte, und zum vierten Mal um die Frucht meiner Arbeit gebracht, die ich glaubte, vollenden zu können. . . .

. . . Am meisten beunruhigt mich der Umfang meines Zuständigkeitsbereiches. Mit seinen achthunderttausend Angehörigen – für zwölfeinhalb Millionen Schüler und Studenten – war das französische Unterrichtswesen nach der Roten Armee und General Motors das größte Unternehmen der Welt. Aber dieser Vergleich gilt nur für den Umfang, keineswegs für die Art der Leitung. Die Rote Armee gehorcht einer eisernen Disziplin. General Motors besteht aus zahlreichen Einheiten, die alle den unerbittlichen Marktgesetzen unterworfen sind. Die französische Universität in ihrer Gesamtheit könnte großartig funktionieren, wenn sie, wie es ihr Gründer Napoleon gewollt hatte, wie ein paramilitärisches Regime organisiert wäre. Oder wenn sie, wie das in den meisten liberalen Demokratien der Fall ist, *in autonome Einheiten aufgeteilt und durch den gegenseitigen Konkurrenzkampf ständig angespornt wäre*. Aber das französische Unterrichtswesen ist gegen Disziplin wie gegen

Konkurrenz abgeschirmt. Kann ein Unternehmen von dieser Bedeutung funktionieren, wenn es widersprüchlichen Organisationsgrundsätzen gehorcht: Undisziplin und Monopol, Uniformität und Individualismus? Ist es vernünftig, daß ein Beamter seine ihm vorgesetzte Behörde bekämpfen kann, daß er aber selbst im Schutze dieser gleichen Behörde so gut wie unantastbar bleibt? . . .

Zu allem Überfluß hatte die Reform in einem ersten und dramatischen Anlauf in Richtung auf die »Autonomie« vorgesehen, daß die Fakultäten selbst die Studienäquivalenzen festsetzen sollten. Bereits bei den ersten Schwierigkeiten wandten sich die hierfür zuständigen Fakultätsdekane an das Ministerium, das sie aber auf ihre Autonomie hinwies. So hatte dieses hybride Gebilde, das weder genug zentralisiert noch genügend dezentralisiert war, nur Zeitverlust, unklare Kompetenzen und allgemeine Verärgerung der Professoren und Studenten zur Folge.

Wieder einmal war die Macht gleichbedeutend mit Ohnmacht: ich hatte die Macht, eine Reform zu erlassen, aber ich war ohnmächtig, sie anzuwenden. Die Staatsmacht war verantwortlich für die Zukunft von Hunderttausenden junger Menschen, aber sie erwies sich bald als ohnmächtig, weil sie sich auf nichts stützen konnte. Kleine feindselige und entschlossene Gruppen hatten sich gebildet; ihre Aktivität wurde zum Katalysator außenstehender Elemente. Da die Erbitterung allgemein war, konnte man den Revolutionären nichts mehr anhaben. Lange genug jedenfalls, um den Staat in seinen Grundfesten zu erschüttern.

* * * *

. . . Die Revolution verdiente ihren Namen zu Recht. Denn im etymologischen Sinne des Wortes war sie eine Rückkehr zum Ausgangspunkt: die Allmacht der Dienststellen. Der Umsturz, den sie hervorrief, um den zentralistischen Absolutismus abzuschaffen, erreichte jedoch nur dessen Stärkung.

Die Konstituante – die verfassunggebende Versammlung – hätte im Sinne einer Verstärkung der lokalen Befugnisse jene Institutionen reformieren können, die noch ein Gegengewicht zu der übertriebenen Zentralgewalt darstellten: Gemeindekörperschaften, Zünfte, Adelstraditionen, Unabhängigkeit der Priesterschaft, Provinzparlamente, erbliche oder käufliche Ämter. Die Käuflichkeit oder die Erblichkeit der Ämter hätten durch Wahlen abgelöst werden können, wie die Macht der Priester durch die Trennung von Staat und Kirche, wie auch der Einfluß der Richter durch die Trennung der staatlichen und der richterlichen Gewalt. Aber die Revolution fegte diese letzten Hindernisse gegen den Absolutismus hinweg. Sie entleerte Frankreich seiner Institutionen, dann überzog sie es mit einem dünnen Gewebe aus Demokratie, das in den ersten Schwierigkeiten, in den ersten Unruhen, im ersten Kriege zerriß.

In der riesenhaften Unordnung, die von der unüberlegten Hast angerichtet worden war, blieb der Revolution nichts anderes übrig, als auf das System zurückzugreifen, das sie abzuschaffen begonnen hatte. Und zuallererst auf dessen Diener. Denn es schien vorteilhaft zu sein, sich auf Beamte zu verlassen, deren Vorgesetzte man gerade aufs Schafott geführt hatte. Die neuen Machthaber bedienten sich der Gehilfen der ehemaligen Bürokraten oft bescheidenen Zuschnitts profitierten vom Mangel an Talenten, den die Beseitigung der ehemals führenden Klasse hervorgerufen hatte. Sie erhielten mangels Konkurrenz in kürzester Zeit Posten, die ihnen wie Himmelsgeschenke erschienen. Und es kostete sie wenig, eine unerfahrene

Regierung von der Notwendigkeit eines übertriebenen Zentralismus zu überzeugen, mit dessen Hilfe sie ihren Einfluß vergrößern konnten. Zwischen 1789 und 1799 konnte sich keine politische Gewalt behaupten: aber die Verwaltung blühte und gedieh.

* * * *

Der Staat als Zielscheibe

Da der Staat alle Macht an sich gerissen hat, machen die Franzosen ihn auch für alles verantwortlich. Einfache Bürger, Volksvertreter oder Beamte geben alle Schuld der Zentralgewalt, der sie unterworfen sind. Sehr wenig hat sich geändert, seitdem Vivien* zu Beginn des vorigen Jahrhunderts gesagt hatte: »Die Regierung ist in einem solchen Ausmaße an allem beteiligt, daß die Unzufriedenen ihren Sturz als das beste aller Heilmittel betrachten.«

Die französischen Mißstände sind mit diesem Paradoxon umschrieben. Als verantwortlich für alles und jedes, ist die Regierung auch der allgemeinen Kritik ausgesetzt. Sie belastet sich mit zu viel Einzelheiten, als daß sie für ihre Gesamttätigkeit Nachsicht erwarten könnte. Da sie sich direkt mit den Tagesgeschäften befaßt, werden auch die abstraktesten Forderungen an sie herangetragen.

Als im Mai 1968 das dem Staat gehörende »Odéon«-Theater besetzt wurde, forderte Madeleine Renaud die Eindringlinge auf, sich doch eher an das Revue-Theater »Les Folies-Bergère« zu halten. Aber die Besetzer interessierten sich nicht für ein privates Unternehmen, so repräsentativ es auch für die zu bekämpfende Konsumgesellschaft sein mochte. Sie waren vor allem gegen den Staat, den jenes subventionierte Theater symbolisierte.**

Sind die Franzosen aufsässig? Sie sind nicht aufsässig, solange der Staat dort entscheidet, wo nur er das Sagen haben kann: Geld- und Währungspolitik, innere Sicherheit, Außenpolitik und Verteidigung, Krieg und Frieden. Die Abwertungen sind kaum beanstandet worden. Sowohl 1914 wie 1939, im parlamentarischen System der Dritten Republik, zog Frankreich auf Beschluß der Regierung in den Krieg. Das Parlament hatte nur den Militärhaushalt zu bewilligen. Nach dem Juni 1940 behaupteten gewisse Abgeordnete, daß sie mit dieser einfachen Zustimmung zum Militärhaushalt nicht die Kriegserklärung hatten gutheißen wollen. Im Jahre 1946 begann die Regierung – durch eine insbesondere von Maurice Thorez*** unterzeichnete Erklärung – den Feldzug in Indochina, ohne auf Widerspruch zu stoßen. Und 1954 haben Pierre Mendès-France und François Mitterrand**** die Operation in Algerien einleiten können, ohne daß Einspruch erhoben wurde. Der Staat fällt die Entscheidungen, die die Umstände erforderlich erscheinen lassen.

* Alexander François Vivien, französischer Politiker (1799–1854). (Anm. d. Übers.)

** Die Besetzung des Théâtre de l'Odéon erfolgte während der Mai-Unruhen 1968. Die Schauspielerin Madeleine Renaud ist die Frau des Schauspielers Jean-Louis Barrault, der damals Direktor dieses Theaters war und im Verlaufe dieser Ereignisse vom damaligen Kulturminister, André Malraux, aus dem Amt gejagt wurde. (Anm. d. Übers.)

*** Generalsekretär der kommunistischen Partei Frankreichs von 1939–1964. Zwischen November 1945 und Mai 1947 war er in mehreren Regierungen stellvertretender Ministerpräsident und Staatsminister. (Anm. d. Übers.)

**** Pierre Mendès-France war damals Ministerpräsident; François Mitterrand Innenminister und in dieser Eigenschaft für Algerien zuständig. (Anm. d. Übers.)

Er spielte seine legitime Rolle. Man bestritt ihm nicht das Recht über Leben und Tod des von ihm regierten Volkes.

Aber er erzeugt Unwillen und Groll, wenn er sich in offensichtlich nebensächliche Gebiete begibt. Instinktiv ist man verärgert, daß er so Zeit und Energie verschwendet. Der Präsident der Republik ist nicht gewählt worden, die Regierung hat nicht das Vertrauen des Parlaments erhalten, um den Kleinkram der Franzosen zu erledigen.

Man ärgert sich um so mehr darüber, als dieser tägliche Kleinkram gerade das ist, was die Bürger am meisten interessiert und was sie selbst am besten erledigen könnten. Der Bürger kann es nicht ertragen, daß ein Privatmann ein Fenster nicht vergrößern kann, ohne eine Baugenehmigung einzuholen, oder daß sich eine Gemeinde vor Überschwemmungsfolgen nicht durch eine Kanalisation schützen darf ohne die Ermächtigung einer Reihe zuständiger Ministerien. Der Staat zieht die Spannungen, die ein derartiges Zwangssystem erzeugen muß, auf sich und seine höchsten Repräsentanten.

* * * *

Da die Lösung der Kommunalprobleme in Paris liegt, ist es in der Tat für die Wähler wünschenswert, daß der gleiche Mann Bürgermeister, Generalratsmitglied, Abgeordneter und sogar Minister ist. Anstatt die Verwaltung zu dezentralisieren, haben wir den politischen Streit in die Bezirkestädte hinausgetragen: daraus ergibt sich eine Begriffsverwirrung, die sich störend auf die lokalen Belange wie auch auf die nationalen Interessen auswirkt. Gemeinde- und Kreiswahlen werden Generalproben für die Parlamentswahlen. Man lauert hier auf Anzeichen eines eventuellen Mehrheitswechsels auf nationaler Ebene. Die lokale Demokratie dient nur als Übungsplatz für diejenigen, die von einer Karriere in Paris träumen, dem Zentrum der Macht.

Ein derartiges System kann sich nur angesichts der Bedeutungslosigkeit dieser Wahlämter halten. Und es bewirkt, daß sich an dieser Bedeutungslosigkeit nichts ändert. Nach außen hin verleiht die Mandatshäufung dem Abgeordneten eine starke Stellung. In Wirklichkeit aber schwächt sie die Macht der Volksvertretung gegenüber der Macht der Verwaltung.

* * * *

Eine heute noch gültige Mahnung

Die Franzosen, und vielleicht vor allem die führende Klasse, bedürfen einer langen Umerziehung, um endlich zu begreifen, daß wichtiger als der Staat der Mensch ist, vorausgesetzt, das Gemeinwohl ist nicht wirklich in Gefahr. Und daß die lokale Selbstverwaltung Vorrang vor der Zentralgewalt hat, nicht umgekehrt. Dreieinhalb Jahrhunderte der Verehrung der Zentralgewalt haben diese ganz einfache Wahrheit verschleiert: der bürokratische Zentralismus ist unvereinbar mit einer freiheitlichen und verantwortungsbewußten Gesellschaft, die sich ihrerseits sehr gut mit einer straffen politischen Macht abfindet. Die Zentralisierung der Gesetzgebung und der Regierung stärkt ein Land, die Zentralisierung seiner Verwaltung aber ist seine Schwäche.

Es wäre einfach gewesen, so viele Verwaltungsaufgaben wie möglich aus der

Zuständigkeit der Zentralbehörden der Verantwortlichkeit der örtlichen Selbstverwaltungen zu übertragen. Aber dieser Weg hätte wohl zu sehr unseren ganzen nationalen Traditionen widersprochen und wäre viel zu umständlich erschienen. Den französischen Revolutionären und Verfassungsgebern ist es trotz ihrer Anglomanie und später ihrer Amerikaverehrung in zwei Jahrhunderten nicht gelungen, ihn zu beschreiten. Die alternde Monarchie hätte gut daran getan, auf jene Mahnung eines ihrer Minister, des Marquis d'Argenson, zu hören, der sechzig Jahre vor Ausbruch der Revolution geschrieben hatte: »Die Provinzen und die Städte müssen über eine gewisse Unabhängigkeit verfügen, wie wirkliche Demokratien innerhalb der Monarchie.« Diese Mahnung gilt auch heute noch.

Heute noch? Mehr denn je. Ein Land voller Bauern und Analphabeten fand sich schlecht und recht mit einem solchen System noch ab. Aber ein Frankreich, das ein hohes Maß an Industrialisierung und Kultur erreicht hat, nimmt es einfach nicht mehr hin.

Peyrefittes Mahnung an sein Land gilt auch uns. *Wir haben die freiestlichste Verfassung der Welt und doch wuchert auch bei uns die Bürokratie von Jahr zu Jahr und droht, alle persönliche Selbständigkeit und Initiative zu ersticken.* Jährlich werden 30.000 Selbständige, Bauern, Handwerker, Gewerbetreibende, Unternehmer unselbständig und von der Verwaltung aufgesaugt. Ein Volk von Beamten würde sich schließlich nur wenig von dem beklagenswerten Zustand unserer östlichen Nachbarn unterscheiden. Schon heute sind fünfzig Prozent unserer Parlamentarier Beamte. Sie machen die Gesetze, mit denen sie dann mit einem dichten Netz von Verordnungen das Land überziehen. Die Gewaltenteilung ist aufgehoben, wenn einmal die Beamten die Mehrheit in den Parlamenten haben. Es gilt, diese verhängnisvolle Entwicklung umzuwenden vom Beamtenstaat *zur freien Gesellschaft selbstverantwortlicher Bürger.*

Das Bildungswesen in der freiheitlichen Gesamtordnung

Heinz Hartmut Vogel

Wie wenig sich die Situation auf dem Gebiet der Kulturpolitik im Laufe der letzten dreißig Jahre geändert hat, geht aus dem im Jahre 1959 in »Fragen der Freiheit« Nr. 10 veröffentlichten Aufsatz »Die Verantwortung der Soziologie« hervor, dem die nachstehenden Abschnitte entnommen sind.

... Wenn schon die demokratische Staatsform nicht mit einer zentralen Planwirtschaft zu vereinen ist, welche Probleme muß dann erst ein zentraler staatlicher Bildungsplan für den Staatsbürger aufwerfen, der seine individuellen Freiheitsrechte insbesondere auf kulturellem Gebiet durch die Verfassung gesichert wähnt. Man glaubt heute der Massengesellschaft Zugeständnisse machen zu müssen, übersieht jedoch, daß es ganz bestimmte soziologische Vorgänge sind, die seit 150 Jahren das Entstehen von Massen innerhalb der Völker begünstigt haben. Was in dieser Zeit der Auflösung alter Bindungen versäumt wurde, war die bewußte Pflege jener neuen individuellen Kräfte, die von nun an das staatsbildende und erhaltende Element in der Demokratie abzugeben hatten. Der volkspädagogische Irrtum, dem nicht nur die Sozialisten, sondern auch liberale Denker verfielen und heute noch verfallen, lag darin, daß man glaubte, durch eine einheitliche Bildung innerhalb eines staatlichen Schulwesens dem demokratischen Gedanken am besten zu dienen. Heute wissen wir – denn das Ergebnis der staatlichen Erziehung der Jugend von über hundert Jahren liegt vor uns – daß dies die größte Sünde wider den Geist der Bildung und schließlich wider den Geist der Demokratie war. Die Art der Erziehung hat stärkste Rückwirkungen auch auf die Staatsform. Darüber wußten die absoluten Herrscher von jeher Bescheid. Kollektiverziehung fördert das Kollektivbewußtsein. Auch darin besteht eine deutliche »Interdependenz«.¹

Zwei Dinge sind es, die der Entwicklung zur Massengesellschaft Vor-schub geleistet haben:

1. Die Einheitlichkeit der Staatsschulerziehung mit dem Ideal genormter Schultypen und möglichst allgemeingültigen Lehrplänen und Leistungsnormen, denen man durch das staatliche Examenmonopol den Charakter von »Gesetzen« zu geben wußte.
2. Die Durchführung der staatlichen Unterrichtspläne auf dem Verordnungswege durch unselbständige Beamte.

¹ Vgl. auch Friedrich Salzmann: »Bürger für die Gesetze«. Bern 1949.

Individuelle Bildung vermitteln und Kinder zu selbstbewußten, freien Menschen erziehen, konnte von einem Staatsschulwesen weder erwartet noch geleistet werden. Die Massenvermittlung von genormtem Wissen – das allein liegt im Leistungsbereich eines auf Einheitlichkeit abzielenden Staatsschulwesens – war das volkspädagogische Ergebnis einer nun schon über hundert Jahre beharrlich aufrechterhaltenen Kulturpolitik . . .

. . . »Die Fähigkeit mündiger Entscheidung, die Bildung von 'Menschen erhobenen Hauptes' (Thornton Wilder) ist notwendig, um die Manipulierung moderner Massen zu verhindern. Die Manipulierbarkeit der Masse gefährdet die Demokratie in ihrem Kern. Daher ist alle Bildung, die nicht auf die geistige Selbständigkeit des Menschen hinwirkt, heute zugleich eine existentielle Gefährdung unseres politischen Gemeinwesens«.² . . .

Die staatliche Unterrichtsverwaltung bemüht sich unter Berufung auf ihre amtliche Autorität um die Vermittlung eines obligatorischen Wissens und – wenn der zentrale Bildungsplan folgerichtig zum Zuge kommt – um die Lenkung des Nachwuchses nach dem Bedarf der Massengesellschaft. Tendenzen, den Staat als zentrale Planungsstelle für den »Bildungsbedarf« zu mißbrauchen, sind auch bei uns festzustellen. »Es liegt nahe, aus der gegenwärtigen Situation der modernen Gesellschaft Planungen zu fordern, die die Freiheit des einzelnen möglichst genau vorauszuberechnen versuchen, welche Eigenschaften von der Gesellschaft in welcher Situation, in welcher Zahl, benötigt werden. Wenn wir die Bildung in einen Produktionsmechanismus verwandeln – und die Gefahr hierzu besteht in den USA wie in Europa –, dann wird der Moment kommen, in dem wir uns mit Recht fragen, was uns eigentlich von der Welt des Ostens unterscheidet. . . . Ich trete für die Vielfalt der Schulen, die Vielfalt der Übergänge zwischen den Schulen und die Vielfalt der Zugänge zu den Hochschulen ein, weil die freie Welt die Möglichkeit der eigenwüchsigen Entwicklung auch dann in Rechnung stellen sollte, wenn sie scheinbar vorübergehend schnellere bildungspolitische Erfolge auf ordnende Weise erreichen könnte«.³ . . .

. . . Der Westen steht vor weittragenden gesellschaftspolitischen Entscheidungen. Der Leistungskraft totalitärer Staatssysteme ist nur ein Prinzip gewachsen, ja auf die Dauer überlegen: *Der freie, ungehinderte und vom Rechtsstaat vor Mißbrauch geschützte Leistungswettbewerb. Ihn auf dem Gebiet des Bildungswesens, der Schulen und Hochschulen zur vollen Wirksamkeit zu bringen, ist die einzige für freie Völker mögliche Alternative.*

Was allein schon die Herstellung annähernd gerechter Wettbewerbsbedingungen zwischen staatlichen und freien Schulen an Initiative und

2 Hellmut Becker: Freiheit, Bindung und Organisation im deutschen Bildungswesen. Merkur, Heft 12/1958 Seite 7 des Sonderdruckes.

3 Hellmut Becker: »Forderungen an unser Bildungssystem«. Merkur Heft 10/1957 S. 977.

Interesse bei allen Beteiligten auszulösen vermag, geht aus nachstehendem Bericht über das belgische Schulwesen hervor: »Das Nebeneinanderbestehen eines öffentlichen und privaten Unterrichtswesens ist nicht ohne tiefgehenden Einfluß auf das politische und gesellschaftliche Leben Belgiens geblieben. Wenn es Spannungen erzeugt hat und noch erzeugt, ja sogar Konflikte, so hat es doch auch den Grund zu einem Wetteifer gelegt, dem die beachtliche Dichte des belgischen Erziehungswesens zu verdanken ist. Diese Dichte entspricht im übrigen auch der sozialen Entwicklung im Lande, die seit einer Reihe von Jahren bei den Eltern den immer lebhafteren Wunsch wach werden läßt, ihren Kindern die umfassendste und beste Erziehung zuteil werden zu lassen.

Die belgische Verfassung von 1831 verkündete, als sie die politischen Grundzüge des heutigen Belgiens festlegte, die Freiheit des Unterrichts und untersagte für diesen Bereich jeglichen staatlichen Eingriff«.⁴ . . .

. . . Zu dieser Situation äußert sich Hellmut Becker wie folgt:

»Die freie Schule ist also heute die Schule eigener pädagogischer Prägung. Ihre Freiheit ist im Grundgesetz Artikel 7 garantiert. Das Grundgesetz würde aber eine leere Deklaration bleiben, wenn der Staat nicht wirtschaftlich sicherte, was rechtlich garantiert ist. . . .

Der Freiheit in Lehrer- und Schülerwahl entspricht die Freiheit in den Unterrichtsmethoden und der Auswahl und Gliederung des Unterrichtsstoffes. Hier machen die Privatschulen noch zu wenig Gebrauch von den Möglichkeiten, die ihnen die Rechtslage in Wahrheit gibt. Auch die staatliche Anerkennung kann nicht dazu führen, den privaten Schulen ihre Freiheiten zu nehmen. *Prüfungsformen wie das Zentralabitur stehen für die freie Schule im Widerspruch zum Grundgesetz*, wenn auch die freien Schulen bisher eher dazu neigten, sich mit solchen staatlichen Forderungen zu arrangieren, als die Rechtsfrage aufzuwerfen«.⁵

Der Bildungsfreiheit freier Schulen steht der Zentralismus des staatlichen Examenmonopols und des staatlichen Berechtigungswesens entgegen. Neben der wirtschaftlichen Benachteiligung des freien Schulwesens und der Steuerungerechtigkeit gegenüber den Eltern, die ihre Kinder in freie Schulen geben, ist es der schulische Totalitätsanspruch der staatlichen Unterrichtsverwaltung, der das Recht der freien Schulen auf eigene pädagogische Prägung unwirksam macht. Da der Staat in Deutschland das praktische Hochschulmonopol besitzt, bedeutet ein »freies Abitur« soviel wie: Ausschluß vom Hochschulstudium. . . .

4 Das belgische Unterrichtswesen von André Molitor, Ministerialdirektor im belgischen Ministerium für Unterricht. Zitiert nach: Das Parlament vom 1. Oktober 1958.

5 Hellmut Becker: Die Freie Schule in Deutschland. »Christ und Welt« vom 16. April 1959.

Die Diskussion um die Schulreform ist im Gange. Die zum großen Teil wertvollen, organisatorischen und pädagogisch-didaktischen Gedanken müßten jedoch – wie alle Vorschläge der letzten Jahre – unfruchtbar bleiben, wenn man daraus einen staatlichen zentralen Bildungsplan machen wollte. Ideen lassen sich nicht verordnen. Neue fruchtbare Gedanken erwachsen nur auf dem Boden der geistigen Freiheit und der Initiative einzelner Menschen. Diesen Freiheitsraum für Lehrer wie Schüler herzustellen und rechtlich zu schützen bietet die alleinige Gewähr dafür, daß das Zeitnotwendige auch wirklich geschieht.

Von allen Beteiligten, den Lehrern, den Erziehungsberechtigten und nicht zuletzt von den staatlichen Schulaufsichtsbehörden wird zunächst ein nicht geringes Maß an Vertrauen in die Leistungskraft der freien Initiative aufgebracht werden müssen. Für die Beamten der Unterrichtsverwaltungen bedeutet pädagogische Selbstverwaltung der Schulen außerdem noch Verzicht auf eine materielle Einwirkung auf den Lehrbetrieb, der ihnen rechtlich und verwaltungsmäßig anvertrauten Schulen.

Der Einwand, es könnte dabei zu einem von der »Öffentlichkeit« nicht vertretbaren Leistungsabfall in den Schulen kommen, übersieht, daß der dann erstmalig auf dem Gebiet des Bildungswesens zur Wirksamkeit kommende Wettbewerbsgedanke, für ein Höchstmaß an pädagogischer Leistung sorgen wird. Allerdings muß der Wettbewerb ein vollständiger sein. Schulen, die ihr pädagogisches Niveau dann nicht aufrechterhalten, werden dies – nach dem allgemeingültigen Gesetz von Angebot und Nachfrage – sehr bald am Rückgang der Schülerzahl feststellen können, vorausgesetzt, daß bessere Schulen am Ort vorhanden sind. Werden die öffentlichen Mittel für das Bildungswesen – wie dies der Gleichheitsgrundsatz der Verfassung verlangt – an staatliche und freie Schulen in gleicher Höhe nach der Zahl der Schüler verteilt, dann bedeutet Absinken der Schülerzahl für die betreffende Schule zugleich Absinken der Einkünfte. Ohne Rückwirkung auf das Einkommen – auch der Lehrer! – bliebe der Leistungswettbewerb im kulturellen Leben, ebenso wie in der Wirtschaft, wirkungslos.

Die Gewährleistung der »vollständigen Konkurrenz« (Eucken) auf dem Gebiet des Bildungswesens hat weiterhin zur Voraussetzung, daß die Steuergerechtigkeit für *die* Eltern hergestellt wird, die an freien öffentlichen Schulen interessiert sind.

Ein wiederholt gemachter Vorschlag zur gerechten finanziellen Behandlung der staatlichen wie der freien Schulen ist der sogenannte Schulbonus oder Steuerbonus. Für jedes Schulkind wird von dem zuständigen Finanzamt ein Bonus ausgegeben, den die Erziehungsberechtigten auf die Schule ihrer Wahl, freie oder staatliche Schule, übertragen. Nach der Zahl der von den Schulen einzureichenden Steuergutscheinen erfolgt die

Zuteilung der öffentlichen Mittel. Damit wäre den Eltern die Freiheit der Schulwahl gewährleistet und zugleich die Steuergerechtigkeit für die Erziehungsberechtigten hergestellt, die ihre Kinder in freie Schulen schicken. Der Gleichheitsgrundsatz der Verfassung käme auch bei der heutigen zahlenmäßigen Dominanz des staatlichen Schulwesens zur Anwendung.

Mit dieser Lösung wäre jedoch die freie Gründung und Unterhaltung freier Schulen und Hochschulen in dem erforderlichen Umfang wirtschaftlich nicht annähernd »gewährleistet«, geschweige denn gefördert.

Als ein ferneres Ziel wäre dazu eine großzügige Steuererleichterung für Schenkungen und Stiftungen von Lehrplätzen an freien Schulen und Hochschulen erforderlich. Angesichts des gewaltigen Bedarfs an Schulen und Hochschulinstitutionen, sollten Schenkungsbeträge zur Schaffung neuer Studienplätze vom Steuersoll – nicht vom zu versteuernden Einkommen – voll abzugsfähig sein. Damit wäre eine ideale Vereinigung von freier Initiative und öffentlichem Interesse erreicht; das Ziel einer echten demokratischen Sozialpolitik, öffentliche Aufgaben mit freiheitlichen Methoden zu lösen.

Schulen und Hochschulen müssen solange entstehen und wachsen können, als junge Menschen da sind, die nach ihnen verlangen. Nur die Freigabe der wirtschaftlichen Mittel wird die potentiellen freien pädagogischen Initiativen mit dem ebenfalls potentiell vorhandenen, durch die bisherigen Schulverhältnisse nur nicht entsprechend geweckten Bildungsbedürfnissen der Jugend zur Übereinstimmung bringen.

Die Differenzierung – insbesondere der freien Schulen – wird sowohl nach Schulart (naturwissenschaftliche, alt- und neusprachliche, musische und handwerkliche Richtung) als auch nach den Leistungsanforderungen außerordentlich groß sein. Dies muß notwendig so sein, weil es den Gegebenheiten des tatsächlichen Lebens entspricht. Die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen sind selbst nach Begabung, Reife und Leistungsvermögen in der vielfältigsten Weise differenziert. Von den Schulen dann noch einen schematischen amtlichen Leistungsnachweis zu verlangen, der geeignet sein soll, die Grundlage für eine staatliche »Berechtigung« abzugeben, ist in einem Bildungswesen mit »pädagogischer Selbstverwaltung« weder möglich noch nötig. Niemand würde in der Wirtschaft auf den Gedanken kommen, daß jeder Artikel, der auf dem Markt angeboten wird, mit einem staatlichen Prüfungsvermerk versehen werden müßte, um die Käufer vor minderwertigen Waren zu schützen. Hier genügt völlig der allgemeine Rechtsschutz vor Betrug oder »arglistiger Täuschung«. Bei genügendem Wettbewerb würde es sich eine Firma nur einmal erlauben können, eine mangelhafte Ware anzubieten.

Analog wird sich eine »Auslese« innerhalb eines freien Bildungswesens bzw. eines im echten Leistungswettbewerb befindlichen staatlichen und

freien Schul- und Hochschulwesens ergeben. Weiterführende Schulen, staatliche und freie Hochschulen, allgemeine kulturelle Einrichtungen, die Wirtschaft und Verwaltungsstellen des Staates selbst, werden für ihre verschiedenen fachlichen Wünsche und Bedürfnisse die Absolventen entsprechender Schulen auf Grund der Abschlußdiplome wie bisher aussuchen, wobei jedoch auch das Ansehen einer Schule in der Öffentlichkeit eine Rolle spielen wird. Die Nachfrage nach Absolventen einer Schule wird ihrerseits auf die Schülerzahl und schließlich – was vom freien Wettbewerb zu erwarten ist – auf den pädagogischen Leistungsstand der Schule selbst zurückwirken.

Diese notwendig knappe Skizze eines dem freien Wettbewerb ausgesetzten Bildungswesens und seiner rechtlichen, wirtschaftlichen und pädagogischen Bedingungen, möge ein Hinweis sein für die Aufgabenstellung einer »demokratischen Kulturpolitik«.

Die westliche Soziologie kann und darf nicht weiterhin übersehen, daß die Idee der politischen Freiheit nicht allein durch eine freie oder auch soziale Marktwirtschaft gesichert ist, selbst wenn sie »Wohlstand für alle« bedeutet. Die Idee der Freiheit muß im Bewußtsein und im Willen jedes einzelnen lebendig werden. Daß dies überhaupt nur durch eine freie Erziehung und durch das tätige Interesse der Bürger an seinen Bildungseinrichtungen möglich ist, dies aufzuzeigen ist die Absicht der vorliegenden Schrift.

Die Mitwirkenden dieses Heftes:

- Christian Watrin,* Professor Dr. rer. pol., Universität Köln
- Giselher Hauptmann,* Realschuldirektor a. D., ehemals Schulamtsleiter und Direktor im Katholischen Schulwerk Baden-Württemberg e. V. und Schriftleiter von dessen Zweimonats-, zum Schluß Quartalschrift freie schule, Rottenburg a. N., 1968-1975, Königsallee 22, 7300 Esslingen
- Michael Vorbeck,* Dr. phil., Leiter der Sektion Bildungsforschung beim Europarat Straßburg, F-67006 Straßbourg-Robertsau, 56 rue Schott
- Heinz Hartmut Vogel,* Dr. med., Bad-Boll/Eckwälden
- Lothar Vogel,* Dr. med., Bad-Boll/Eckwälden

Vorankündigung für Heft 134/V 1978

Wirtschaftskrisen und ihre Überwindung

- Das Problem der Vollbeschäftigung zur Frage der Arbeitslosigkeit -

Ulrich Wagner, Die Ursachen der heutigen Wirtschaftskrise
Prof. Dr. rer. pol., Pforzheim

Wolfgang Reeder, Ordnungspolitik als Stabilisierungspolitik
Volkswirt, Pol. Akademie
Eichholz, Wesseling

Felix G. Binn, Lösungsansätze der Praxis und Schlußfolgerungen
Prof. Dr. rer. pol., zum politischen Handeln
Mönchengladbach

Reinhold Kraeger, Das Problem der Arbeitslosigkeit
Dipl. Volkswirt, Oberursel - Wege der Krisenüberwindung -

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

* Aus J. H. Pestalozzi, Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend, 1804.

