N 20587 F

Fragen der Freiheit

Bildung als Bedingung personaler und sozialer Existenz I

März/April 1979

Heft 137

Das deutsche Schulrecht wurzelt, von modernen Ansätzen abgesehen, noch weitgehend im Absolutismus; es ist dem Liberalismus des 19. Jahrhunderts, der Entwicklung der kommunalen Selbstverwaltung, der Demokratisierung des öffentlichen Lebens und der Umwandlung des absoluten Staates in den demokratischen Rechtsstaat nur zögernd und langsam gefolgt. In der Schule und in ihrem Recht retten sich manche Auffassungen des absoluten Macht- und Wohlfahrtsstaates über das gesamte 19. Jahrhundert hin bis in die Gegenwart. Es ist bezeichnend, daß das dritte Reich dieses Recht kaum zu verändern brauchte, um als Machtstaat seine Ziele in der Schule durchzusetzen. Heute wiederum kann das alte Schulrecht weitgehend unverändert fortgelten, weil der demokratische und soziale Vor- und Fürsorgestaat der Gegenwart dem absoluten Wohlfahrtsstaat vielfach verwandt ist«.

Prof. Dr. jur. Hans Heckel,
Deutsches Privatschulrecht,
Karl Heymanns-Verlag 1955

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 137

März/April 1979

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung

Postverlagsort: 54 Koblenz

Inhaltsverzeichnis

Seite

Heinz Hartmut Vogel
Bildung als Bedingung personaler und sozialer Existenz 3

Klaus Boeckmann
Alles regelt der Staat
– Gegen die bürokratische Bevormundung – Plädoyer für einen radikalen Neuansatz in der Bildungspolitik – 5

Kurt Fina
Geschichte – Geschichtswissenschaft – Historische Bildung 14

Gerhardus Lang
Ordnungspolitische Vorstellungen für den Bereich des Kulturlebens 36

Buchbesprechung

Walter Leibrecht
Johannes Flügge: Vergesellschaftung der Schüler 44

Ankündigungen

Freie Forschungs- und Studiengemeinschaft »Universitas«
Mitteilung über die Durchführung eines medizinischen Propädeutikums 46

Seminar für freiheitliche Ordnung
Sommertagung vom 19. bis 24. Juli 1979
Thema: Mitteleuropa im Spannungsfeld von Ost und West 47

Bildung als Bedingung personaler und sozialer Existenz

Heinz Hartmut Vogel

Der zweite Teil unserer letztjährigen Sommertagung in Herrsching/Ammersee »Die Verantwortung des Menschen – *Bildung als Bedingung personaler und sozialer Existenz*« wurde mit folgenden Sätzen eingeleitet:

> Von zwei Seiten her stellt sich die Frage, was Bildung eigentlich ist, mit zunehmender Dringlichkeit:
> - Von der Anfälligkeit erschreckend großer Teile gerade der akademisch gebildeten Jugend für extremistische, zum Teil terroristische Positionen her;
> - Von dem unverantwortlichen Wirrwarr und der Hektik bildungspolitischer Reformen her.
>
> In dieser Tagung wollen wir uns der notwendigen Besinnung auf Inhalt und Ziel aller Aktivitäten, die mit Bildung zu tun haben, in zwei Schritten widmen:
> - Zunächst mit der Frage, was »Bildung«, »Allgemeinbildung« in der heutigen Zeit und in der heutigen Gesellschaft eigentlich meint;
> - dann mit der Frage, welche Konsequenzen daraus für die fachliche Orientierung zu ziehen sind und was die einzelnen Fachkomplexe zur »Allgemeinbildung« beizutragen haben.

Nachdem der »Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen« (gegründet im September 1953) und später der »Deutsche Bildungsrat« (1968) vergeblich versuchten, einen allgemein-verbindlichen Bildungskanon zu schaffen, an dem sich die Lehrpläne aller gleichwertigen Schulen in der Bundesrepublik ausrichten sollten, ist eine tiefe Resignation bei den betroffenen Lehrern und Eltern festzustellen. Statt einer Rückbesinnung auf Bildungsziele und -inhalte, die sich an den Lebensbedürfnissen der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen orientieren, wird der Schulalltag ungebrochen von einer Lern- und Leistungspädagogik bestimmt, die so gut wie ausschließlich auf den Erwerb staatlich *anerkannter* Studien- und berufsberechtigender *-Abschlüsse* hinzielt.

Schulisches Lernen wird von Lehrern und Schülern dem Wettbewerb um Sozialchancen (Schelsky) untergeordnet.

Kann es dann noch verwundern, daß der junge Mensch mit leeren Händen, ohne Intentionen und Enthusiasmus in die Gesellschaft eintritt und ihm nichts anderes übrig bleibt, als sich den Verhältnissen anzupassen – oder ihr den Rücken zu kehren. Es fehlen ihm von der wichtigsten Bildungsperiode seines Lebens her die Motivationen, Maßstäbe, Werterlebnisse und Vorbilder

für die Beurteilung der Lebensumstände, die er vorfindet, und damit die Möglichkeit zur schöpferischen Kritik und zur positiven Mitgestaltung an den öffentlichen Verhältnissen.
Die von einer anonymen bürokratischen Machtelite »verwaltete Schule« ist das große Hindernis für eine so dringend notwendige Selbstbesinnung der Pädagogen auf ihren ursprünglichen Bildungsauftrag.

> »Gewiß ist es wohltätig, wenn die Verhältnisse des Menschen und des Bürgers soviel als möglich zusammenfallen; aber es bleibt dies doch nur alsdann, wenn das des Bürgers so wenig eigentümliche Eigenschaften fordert, daß sich die natürliche Gestalt des Menschen, ohne etwas aufzuopfern, erhalten kann – gleichsam das Ziel, wohin alle Ideen, die ich in dieser Untersuchung zu entwickeln wage, allein hinstreben. Ganz und gar aber hört es auf heilsam zu sein, wenn der Mensch dem Bürger geopfert wird. . . .
> Daher müßte, meiner Meinung zufolge, die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen. Der so gebildete Mensch müßte *dann in den Staat treten, und die Verfassung des Staats sich gleichsam* an ihm prüfen. Nur bei einem solchen Kampfe würde ich wahre Verbesserung der Verfassung durch die Nation mit Gewißheit hoffen, und nur bei einem solchen schädlichen Einfluß der bürgerlichen Einrichtung auf den Menschen nicht besorgen . . . . Jede öffentliche Erziehung aber, da immer der Geist der Regierung in ihr herrscht, gibt dem Menschen eine gewisse bürgerliche Form.«*

* aus Wilhelm von Humboldt »Der Staat«.

Alles regelt der Staat

– Gegen die bürokratische Bevormundung – Plädoyer für einen radikalen Neuansatz in der Bildungspolitik* –

Klaus Boeckmann

In deutschen Schulen dürfen Lehrer nicht mehr selbständige Pädagogen sein. Ein Übermaß an Vorschriften legt sie an die Kette.

Warum sind die Verhältnisse an deutschen Schulen so, daß man nicht tun kann, was man für pädagogisch sinnvoll hält? Und warum sind viele deutsche Lehrer so eingestellt, daß sie die Beschränkungen ihres Handelns für geradezu naturgegeben halten?

Mir erscheinen diese Fragen wichtiger als die fortgesetzten Diskussionen über das Für und Wider von Gesamtschulen oder anderen Schulmodellen. Denn diese Diskussionen gelten dem Ziel, eine bestmögliche Schulform zu finden, um diese dann statt der bisherigen von Staats wegen vorzuschreiben. Aber werden die Lehrer dadurch pädagogisch beweglicher werden? Kann dieser neue Rahmen je so gut sein, daß pädagogische Eigeninitiative unwichtig wird? Ist der Staat nicht vielleicht grundsätzlich überfordert, wenn er »verfügen« soll, was pädagogisch sinnvoll ist?

Ich behaupte, daß es die gesuchte bestmögliche Schulform gar nicht gibt und daß daher die Reformen der letzten Jahre, die eben darauf gerichtet waren, mißraten mußten. Wir können so viele Reformen versuchen, wie wir wollen: Wir werden damit nie glücklich werden, solange wir daran festhalten, die Schule müsse staatlich normiert und zentral verwaltet werden. Denn diese Art der Organisation bevormundet Lehrer, Schüler und Eltern so sehr, daß sie deren eigenes Handeln lähmt. Sie behindert die Lehrer dabei, die Schüler zu erziehen, und sie behindert die Schüler dabei, zu lernen, was sie lernen sollen oder lernen wollen.

Dabei sind wir frei, diese Organisationsform zu ändern. Sie besteht keineswegs als Sachzwang, sondern ist ein Erbe unserer Vergangenheit. Wir müssen uns nur aus gewohnten Denkweisen befreien.

Wie sieht die Organisationsform aus, die wir als normal zu betrachten uns gewöhnt haben?

Der Staat setzt fest, welche Fächer unterrichtet werden, wie viele Stunden in den einzelnen Fächern gegeben werden, wie groß und wie klein die Klassen sein dürfen, wieviel Prozent der Lehrerstunden für Arbeitsgemeinschaften genutzt werden dürfen, welche Lehrer an welcher Schule unterrichten, welche Bücher im Unterricht benutzt werden dürfen, mit welchen Zensuren

* Aus »Die Zeit« 30. März 1979.

ein Schüler sitzenbleiben muß, wieviel Geld für Lehrmittel, für Schulmöbel und für Exkursionen ausgegeben werden darf.

Bis hierher mögen die meisten von uns, die wir ja alle durch diese Schule geprägt sind, das nicht in Ordnung finden. Der Blick in andere Länder könnte uns lehren, daß dies alles keineswegs selbstverständlich ist. Aber die staatlichen Regulierungen gehen bei uns eben noch weit darüber hinaus. Hier setzt der Staat fest, daß

- Hausaufgaben für die Ferien nicht gestattet sind;
- die Hausaufgaben im 4. Schuljahr bis eine Stunde, im 5. bis eineinhalb Stunden tägliche Arbeitszeit nicht überschreiten dürfen;
- am Tage der Rückgabe einer Klassenarbeit keine neue Arbeit im gleichen Fach angesetzt werden darf;
- im ersten Halbjahr eine Klassenarbeit weniger zu »fertigen« ist als im zweiten Halbjahr, wenn eine ungerade Zahl von Klassenarbeiten vorgeschrieben ist;
- das Lichtbild für Schülerausweise von den Schülern zu stellen ist, der Ausweisvordruck allerdings als sächliche Schulkosten verrechnet werden kann;
- in Zeugnissen – außer Abgangs-, Abschluß- und Prüfungszeugnissen, in denen die Noten wörtlich zu bezeichnen sind – die Note mangelhaft in folgender Weise abgekürzt werden darf: mgh.

Nicht Sinn oder Unsinn dieser Regelungen stehen hier zur Debatte, sondern nur die Tatsache, daß die Kultusbürokratie derartige Detail-Entscheidungen nicht den Schulen überläßt, sondern zentral vorschreibt.

Wie müssen sich die basisfernen detaillierten Festlegungen der Kultusbehörde auf den Lehrer auswirken?

Nur Erlasse und Lehrpläne

Er hat eine langjährige akademische Ausbildung hinter sich und wird recht gut bezahlt. Aber man überläßt ihm nicht einmal, Ausmaß und Zeitpunkt von Hausaufgaben oder Art und Anzahl der Klassenarbeiten nach pädagogischen Gesichtspunkten zu bestimmen und zu verantworten. Auch in vielen anderen pädagogischen Entscheidungsbereichen, zum Beispiel bei der Auswahl der Inhalte und der Schulbücher, bei der Einrichtung von Stütz- und Förderkursen, kann das Lehrerkollegium seinen Sachverstand und seine Vertrautheit mit den örtlichen Bedingungen nicht einbringen. Bürokratischer Perfektionismus hat alles festgelegt. Der Lehrer kann Initiative, Verantwortung, Phantasie in genau den Bereichen nicht entfalten, die er für seine eigentliche Aufgabe hält. Statt dessen muß er die schon fertigen Entscheidungen in Form von Erlassen und Verordnungen beherrschen, damit er nicht mit dem Dienstrecht kollidiert. Diese Erlasse sind so zahlreich, daß manche

Länder dazu übergegangen sind, sie in Handbüchern zusammenzufassen.

Die Tätigkeit des Lehrers verlagert sich mehr und mehr zum Ausführen von Vorschriften. Verwunderlich ist hier eigentlich nur die Klage von Kultusministern, daß die Lehrer ein Beamtendenken entwickeln. Ja, was sollen sie unter diesen Umständen denn anderes tun? Sie werden ja mit Gewalt zu Funktionären der staatlichen Bildungsverwaltung gemacht.

Wie wirkt sich aber eine solche Haltung auf junge Menschen aus? Wie müssen die es empfinden, wenn immer mehr pädagogische Entscheidungen von Lehrern und Schule mit Erlassen und Verordnungen »begründet« werden? Eine Schule für selbstverantwortliches Handeln und persönliches Engagement ist das gewiß nicht.

Indem man Lehrern den Handlungs- und Verantwortungsspielraum vorenthält, der für sinnvolle Pädagogik unerläßlich ist, schädigt man den pädagogischen Auftrag der Schule gleich doppelt: Einmal werden die Lehrer mit ihrer Person nicht gefordert, da ja die Anwendung von Paragraphen ausreicht. Zum anderen wird ein bedenkliches Muster vorgeführt: Einübung in ein Handeln an Ausführungsbestimmungen entlang.

Auch den Eltern wird durch die bürokratisierte Schule die Mitarbeit und Mitverantwortung schwergemacht. Auf Elternabenden spult sich immer das gleiche Ritual ab: Eltern fragen oder regen an oder beschweren sich. Der Lehrer begegnet dem sogleich mit dem Hinweis auf Erlasse und Lehrpläne. Das Gespräch ist zu Ende, bevor es begonnen hat.

Wessen Schulen sind das eigentlich, in denen Eltern, Schüler und Lehrer so wenig zu sagen haben?

Eine gemeinsame Verantwortung von Eltern und Lehrern für die Schule kann unter diesen Umständen nicht wachsen. Nicht einmal die Lehrer brauchen sich vor Schülern und Eltern zu verantworten. Sie haben ja außer dem Einhalten der Regeln kaum etwas zu verantworten. Rede und Antwort stehen müßte eigentlich die Kultusbürokratie. Diese läßt sich aber praktisch nicht zur Verantwortung ziehen.

Die bedenklichen Auswirkungen der zentralistisch-bürokratischen Organisationsformen existieren nicht erst seit gestern. Aber sie haben sich in den letzten Jahren verstärkt, weil die Regelungen ständig ausgeweitet und verfeinert wurden. Und sie werden sich weiter verstärken, wenn wir dem nicht Widerstand entgegensetzen.

Es gibt da einen Grund-Widerspruch: Bildungsprozeß und bürokratische Steuerung vertragen sich nicht. Erziehung und Unterricht werden durch die persönliche Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler geprägt. Wie der Lehrer sich selbst sieht, wie er sich den Schülern zuwendet, welche Wirkung er erreichen will – das alles wirkt sich entscheidend auf den Bildungsprozeß aus. Die selbstverantwortliche Lehrerpersönlichkeit ist deshalb eine Voraus-

setzung für die Erziehung. Der eigentliche Bildungsprozeß kann nicht verordnet, vermessen, überprüft werden.

Genau entgegengesetzt sind die Prinzipien der Bürokratie: Verwaltungsvorschriften sollen alle gleichermaßen binden. Die unverwechselbare Persönlichkeit, die für die Bildung so wichtig ist, muß von der Bürokratie ausgeklammert werden. Bildung braucht einen freien Verantwortungsspielraum, Bürokratie will ihn einschränken. Verwaltungsvorschriften müssen auch kontrollierbar sein. Da der Bildungsvorgang selbst nicht zu kontrollieren ist, werden Randbedingungen reglementiert, deren Einhaltung kontrollierbar ist, zum Beispiel Klassenarbeiten, Benotung, Schulbücher.

Auch Reformen werden bei uns so gehandhabt. Sie werden administriert wie das Bildungssystem selbst: durch Verwaltungsvorschriften und Erlasse. Diese kommen in Gremien und Entscheidungsprozessen zustande, an denen der einzelne Lehrer nicht beteiligt ist und die ihm undurchsichtig sind. Nur er aber kann die Beschlüsse Wirklichkeit werden lassen; denn die Wirklichkeit des Bildungsprozesses ist eine geistige Wirklichkeit. Da er in die Entscheidungen nicht einbezogen war, fällt es ihm schwer, sich mit den Neuerungen zu identifizieren.

So werden durch viele Reformen lediglich äußere Umstände geändert, die mit bürokratischen Regelungen durchgesetzt werden können: Klassengrößen, Fächerkanon, Kurszuteilungen.

Am Beispiel der Leistungsdifferenzierung läßt sich zeigen, wie pädagogisch begründete Ansätze durch verordnete Reformen schlimm verkommen. Zweifellos ist es sinnvoll, den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler durch unterschiedliche Leistungsanforderungen und methodische Hilfen entgegenzukommen. Dies fordert vom Lehrer eine sehr genaue Beobachtung, Einfühlung in die psychosozialen Probleme und Engagement für den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers. Da dies auf dem Verordnungswege nicht zu regeln ist, regelt die Verwaltung statt dessen, was verwaltungsmäßig faßbar ist: In allen Hauptschulklassen sind von einem bestimmten Termin an Leistungskurse in einigen Fächern einzurichten. Die Lehrer-Funktionäre »verwirklichen« diese Reform-Verordnung wortwörtlich. Es werden Leistungskurse eingerichtet. Welche Folgerungen für die Lehrmethoden zu ziehen sind, welche Probleme im Selbstwertgefühl der Schüler sich ergeben könnten – das steht nicht im Erlaß und bleibt weitgehend unbedacht.

Es kommt, was kommen muß: Die mechanische Einrichtung von Leistungskursen schafft mehr neue Probleme, als sie alte löst. Die Schüler in den leistungsschwächeren Kursen fühlen sich abgehängt und als Versager abgestempelt, der mögliche Wiederaufstieg bleibt reine Theorie. Aber erst nachdem die Schulen jahrelang herumgekrebst haben, kommt diese Erkenntnis auf der Entscheidungsebene an – auch das ein Merkmal bürokratischer Organi-

sation, in der die einen die Suppe kochen, die anderen sie auslöffeln. Jetzt werden in einigen Ländern die Leistungskurse auf demselben bürokratischen Wege wieder eingeschränkt, natürlich auch an den wenigen Schulen, wo sie wegen pädagogisch durchdachter Handhabung funktioniert haben.

Die Folgen: Ein pädagogisches Prinzip ist diskreditiert. Alle Beteiligten haben das Gefühl, sich im Kreis gedreht zu haben. Ein weiteres Stück Reformmüdigkeit und Reformfeindlichkeit wurde produziert.

Die Schule leidet heute an einem Übermaß administrativer und rechtlicher Reglementierung. Abhelfen kann man diesem Übel nur dadurch: Wir müssen das Ausmaß staatlicher Regulierungen reduzieren. Wir sollten aufhören, nach neuen, vermeintlich besseren Regelungen auf den alten zentralistisch-bürokratischen Wegen zu suchen. Statt dessen sollten wir die staatliche Steuerung auf die notwendigsten Funktionen des Staates begrenzen.

Der Staat muß

- die materiellen Bedingungen bereitstellen, damit alle Bürger Zugang zur Bildung haben. Dabei ist es durchaus Aufgabe des Staates, extreme Defizite in den Bildungschancen auszugleichen, welche junge Menschen dadurch erleiden können, daß sie in bildungsferne Familien hineingeboren werden;
- einen organisatorischen Rahmen schaffen, zum Beispiel dafür sorgen, daß Eltern umziehen können, ohne einschneidende Nachteile für ihre schulpflichtigen Kinder in Kauf nehmen zu müssen;
- das Bildungswesen inhaltlich so weit überwachen, daß der Fortbestand der Grundrechte nicht gefährdet wird, was etwa durch sektiererische Bildungseinrichtungen möglich wäre;
- für Mindestregulierungen im Bereich der Berufsabschlüsse sorgen, so weit sie zum Schutz der Allgemeinheit erforderlich sind.

Dies sind wichtige, notwendige Funktionen. Aber Vorschriften zur Art und Anzahl von Klassenarbeiten oder zum Zeitpunkt der Hausaufgaben sowie detaillierte Lehrpläne und Stundentafeln sind durchaus keineswegs abzuleiten. Diese Aufgaben sind der staatlichen Bürokratie im Laufe der Geschichte zugewachsen, ohne daß dies das Ergebnis rationaler Entscheidungen gewesen wäre. Die Geschichte der Schule war ja auch eine Geschichte des Kampfes gegen die kirchliche Schulaufsicht. Der Staat war damals Verbündeter der Pädagogik. Heute geht die Gefahr für den Eigenraum der Pädagogik von dem ehemaligen Verbündeten aus.

Wer soll nun all jene unzähligen Detail-Entscheidungen im Bereich des Lehrplans, der Stundenaufteilung, der Differenzierung, der Unterrichtsmittel und so weiter treffen?

Mein Vorschlag ist einfach: Diejenigen, die diese Entscheidungen mit Leben erfüllen, die sie ausbaden müssen, sollen sie auch beschließen und verantworten. Die einzelne Schule soll das Recht haben, ihr Schulleben zu ordnen, wie die Beteiligten es für richtig halten.

Gewiß, eine solche Vorstellung fällt einem Deutschen schwer, der, weil er nur die alte Organisationsform kennt, unbewußt nur diese für möglich hält. Es ist schwierig, solche Denkgewohnheiten durch theoretische Überlegungen zu erschüttern. Aber was ich vorschlage, ist in anderen Ländern längst Praxis. In England und Amerika gibt es im großen und ganzen eben das System, welches ich auch für Deutschland fordere. Und es funktioniert dort gut, nach Ansicht von OECD-Experten, besser als das unsrige. Keineswegs sind Chaos und Anarchie die Folge, wenn der Staat die Ausgestaltung des Bildungswesens den beteiligten Bürgern überläßt.

Übrigens hat auch der Deutsche Bildungsrat bereits vor Jahren weitgehende Reformen in dieser Richtung gefordert. Nur ist eben gerade dieser eine, sinnvolle Reformweg bisher nicht beschritten worden.

Erster Einwand: Der Bildungspluralismus von elf Ländern bringt schon genug Strukturprobleme, Ungerechtigkeiten und Härten mit sich. Da kann man nicht ernsthaft einen Pluralismus von Tausenden von Schulen mit unterschiedlicher Organisationsform ernsthaft vorschlagen.

Ich behaupte dagegen, daß ein Abbau von zentralen Regelungen zu einer weit höheren Anpassungsfähigkeit der einzelnen Schule führt. Diese Behauptung muß unser Gewohnheitsdenken ähnlich verwirren wie einen Planwirtschaftler die Vorstellung, daß Ersatzteillieferung, Kundendienst und alle jene ungezählten Nahtstellen im wirtschaftlichen System ohne minuziöse Zentralplaner bewältigt werden sollen.

Vorbild: Freie Schulen

Es ist aber nicht einzusehen, warum solche komplizierten Vorgänge in der Wirtschaft durch dezentrale Steuerung funktionieren, in der Bildung aber nicht funktionieren sollen. Tatsächlich zeigen die Erfahrungen im angelsächsischen Schulwesen und auch bei den Freien Schulen in Deutschland, daß Schulen, die den Entscheidungsspielraum dazu haben, viel besser den Problemen begegnen können, die sich aus Umschulungen ergeben. Das ist auch nicht geheimnisvoll, sondern Folge des Prinzips, daß Entscheidungen genau dort getroffen werden, wo man mit den Folgen leben muß. Die Schule, deren Ziel es sein muß, den neuen Schüler möglichst gut zu integrieren, wird individuell zugeschnittene Maßnahmen finden. Und die betroffenen Eltern, denen gegenüber keine Erlasse als Abwehr-Ritual benutzt werden können, werden auf die Entscheidungen der Schule einwirken und sie unterstützen.

Die Misere des Bildungs-Föderalismus ist nicht darin begründet, daß in elf Ländern unterschiedliche Regelungen gelten, sondern darin, daß überhaupt Regelungen eines Feinheitsgrades gelten, die gar kein individuelles Reagieren der einzelnen Schule mehr zulassen. So paradox es klingt: Wer den Kulturföderalismus retten will, muß die Organisationsform der Schule ändern,

obgleich dies die meisten Aufgaben eliminieren würde, mit denen die Kultusbürokratie der Länder heute beschäftigt ist.

Zweiter Einwand: Die Rechtsprechung geht seit Jahren genau in die entgegengesetzte Richtung. Sie verlangt immer neue und eindeutigere Regelungen.

Zweifellos trifft dies zu, und zweifellos widerspricht es meinen Vorschlägen. Warum hat aber die Rechtsprechung diesen Weg eingeschlagen? Sie reagiert damit nur auf die Normierung und Durchregulierung von beruflichen Ausbildungswegen in unserer Gesellschaft. Denn wir haben Schulabschlüsse derart eng mit Berechtigungen für bestimmte Berufswege verknüpft, daß der (trotzdem wohl noch falsche) Eindruck gar nicht so wirklichkeitsfremd ist, es würde bei einer einzigen Zensur in der vierten Klasse bereits über die berufliche Zukunft des Kindes mitentschieden.

Wenn aber in der Schule solche weitreichenden Entscheidungen über den Lebensweg von Bürgern fallen, dann ist es allerdings die Aufgabe der Rechtsprechung, diese Entscheidungen juristischen Normen zu unterwerfen. Und das führt dann zu Einfällen wie dem, daß der Lehrer die einzelne mündliche Note belegen muß, denn sie könnte das Zensurenzehntel beeinflussen, welches einmal über eine Versetzung entscheiden kann. Das führt auch zu der Vorstellung, für alle Schüler müßten die gleichen Inhalte, die gleiche Anzahl an Klassenarbeiten gelten. Die Verrechtlichung haben nicht in erster Linie die Gerichte zu vertreten, sondern diejenigen, die Ausbildungswege lückenlos planen und durchregulieren wollten. In Wirklichkeit haben natürlich die pädagogischen Detail-Geschehnisse im Schulalltag wenig mit einer späteren beruflichen Qualifikation zu tun. Selbst die Abschlußzeugnisse sagen noch kaum etwas über den späteren Studien- und Berufserfolg aus. Umgekehrt aber zerstören die am »Tauschwert« der Schulleistungen orientierten juristischen Normen die pädagogische Atmosphäre an den Schulen.

Rechtsprechung und Bürokratismus sind eine unselige Verbindung eingegangen. Inzwischen gebiert fast jedes Verwaltungsgericht einen neuen Erlaß. Mehr noch: Allein die Möglichkeit zukünftiger verwaltungsrechtlicher Verfahren gilt als Rechtfertigung für die Produktion von Erlassen durch die Kultusbürokratie.

Diesen Knoten kann man nicht mehr lösen, man kann ihn nur durchschlagen. Die Aufgabe der Schule muß wieder auf die Bildung junger Menschen, nicht auf die Erteilung von Berechtigungen für spätere Laufbahnen konzentriert werden. Dies kann man letztlich nur dadurch erreichen, daß Schulzeugnisse nicht mehr allein darüber entscheiden dürfen, ob jemand zum Studium zugelassen oder in ein Ausbildungsverhältnis übernommen wird. Hochschulen und Ausbildungsbetriebe müssen die Aufnahmebedingungen selbst regeln, sei es durch Probezeiten oder Praktika, sei es durch Aufnahmeprüfungen.

Die von Eltern und Schülern mitverantwortete Schule wird sich selbstverständlich auch an den Erfordernissen der weiterführenden Berufswege orientieren. Ich bin sogar überzeugt, daß sie das realistischer tun wird als die heutige Schule. Aber wie immer die Leistungen in irgendeinem Schuljahr, wie immer einzelne Noten ausfallen – alles muß revidierbar bleiben.

Übrigens haben sich Hochschulzugangsprüfungen in anderen Ländern längst bewährt. Die Auswüchse des zentralen Zulassungsverfahrens in der Bundesrepublik sind dort mit ungläubigem Staunen zur Kenntis genommen worden.

Eine Dezentralisierung und Entbürokratisierung der Schule darf nicht an Juristen scheitern. Nicht wegen der Verrechtlichung müssen wir auf dem falschen Weg fortschreiten, sondern der falsche Weg hat zu einer beklagenswerten Verrechtlichung geführt. Nur durch einen Neuansatz können wir die Bildungs-Atmosphäre vor dem Anspruch einer totalen Durchplanung schützen.

Dritter Einwand: Bekanntlich gibt es in England und noch mehr in Amerika erhebliche Qualitätsunterschiede zwischen Schulen, wobei die Wohngegenden mit sozial schwacher Bevölkerung benachteiligt sind. Diese Mängel würden auch bei uns auftreten, wenn die zentrale Steuerung aufgegeben würde.

Gewiß wird eine stärkere Eltern-Mitbestimmung auch dazu führen, daß die Schulen sich qualitativ auseinanderentwickeln. Das ist durchaus tolerierbar, ja sogar erwünscht. Erst wenn dadurch bestimmte Bevölkerungsgruppen benachteiligt werden, muß der Staat eingreifen. Der Beamtenstatus der Lehrer und die Tradition der staatlichen Schulaufsicht in Deutschland sind starke ausgleichende Kräfte. Eine starke Schulaufsicht wird weiterhin nötig sein, aber eine, die nicht anweist und entscheidet, sondern eine die kontrolliert und berät. Wenn etwa der Standard von Schulen in Slumgebieten alarmierend absinken sollte, kann der Staat durch Verbesserung der personellen und finanziellen Ausstattung regulierend eingreifen. Das sind stabilisierende Eingriffe in ein grundsätzlich sich selbst regulierendes System.

Gewiß deuten die möglichen Einwände hin auf Risiken einer Liberalisierung des Bildungssystems. Jeder Schritt zu mehr Freiheit bedeutet auch mehr Risiko. Ich bin jedoch überzeugt, daß die Chancen, die wir damit gewinnen, das Risiko mehr als rechtfertigen. Unsere Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, daß Schulen nicht besser werden, wenn die Regelungen perfektioniert werden. Schulen werden dann besser, wenn sich die Beteiligten mit ihnen identifizieren, wenn sie sich engagieren. Die theoretisch »beste« Schulform ohne Engagement der Beteiligten ist schlechter als die zweit- oder drittbeste mit diesem Engagement.

Wir plädieren deshalb dafür, daß sich der Staat auf seine eigentlichen Funktionen zurückzieht. Wir plädieren für eine Befreiung der Schule von bürokratischer Bevormundung und verwaltungsrechtlichen Rücksichten, für

Rahmenbedingungen, welche Lehrern, Schülern und Eltern den Raum zur eigenen Gestaltung und Verantwortung lassen, für eine Vielfalt von schulischen Organisationsformen. Unser Pädagoge lebt in der Überzeugung, daß freiere Schulen bessere Schulen sein werden.

Geschichte – Geschichtswissenschaft – Historische Bildung

im Rahmen des Themas Bildung als Bedingung personaler und sozialer Existenz

Kurt Fina

»Man suche nur nichts hinter den Phänomenen: sie selbst sind die Lehre.«

(J. W. v. Goethe)

»Nicht von den Philosophien, sondern von den Sachen und Problemen muß der Antrieb zur Forschung ausgehen.«

(E. Husserl)

1. Geschichte als Wissenschaft

Im Laufe des 19. Jahrhunderts, im Zuge der Industrialisierung pochten die *Naturwissenschaften* an die Pforten von Universität und Gymnasium. Das im Rahmen der Hochschule geborene Kind hieß dann bald »Technische Hochschule«. Heute nennt sie sich Technische Universität und verfügt nicht selten über historische Lehrstühle. Im Rahmen der Gymnasialbildung war die Durchmessung dieses Weges sehr mühsam. »Der Weg der Realschule ist nicht zugeschüttet worden, aber er ist zu einem Leidensweg geworden«.[1]

Verteidigen doch die »*humaniora*«, vor allem die Alten Sprachen, im Vollbesitz bildungsmittelnder Kräfte, ihre Stellung zunächst gelassen, bald erbittert. Und die »*realia*« hatten manch einen Balanceakt zu bestehen, bis sie – auch bei Tageslicht – in die Lehrpläne der Schulen aufgenommen wurden. Dies gelang ihnen aber nur mit dem Nachweis, daß auch sie »bilden«. Und gebildet wollte man ja sein! Gehörte doch dem Bürgertum nur jener an, der in sich das Konnubium von Bildung und Besitz glücklich vereint sah!

Inzwischen hat sich das *kulturkritische Pathos* gemildert. Der Argwohn gegenüber der Technik in ihren verschiedenen Erscheinungsweisen hat zumindest nachgelassen. Maschinenstürmerei hat sich – trotz der Druckerstreiks unserer Tage – als ein vergangenes oder zumindest vergehendes Thema herausgestellt. Ob die deutlichen Fragen des Umweltschutzes, ob die nachdrücklichen Forderungen der »Grünen« (Parteien), ob die Bürgerinitiativen gegen den Reaktorbau neue Skepsis gegenüber den exakten Wissenschaften wecken werden, bleibt abzuwarten.

Daß die Realia: Physik, Chemie, Biologie sowie Zweige der Geographie, »bilden«, das heißt, Ort einer Bewährung des Reflexivums »*sich* bilden« sind, wird kaum mehr angezweifelt. Ja es ist eher für die sogenannten geisteswissenschaftlichen Fächer in Forschung und Lehre schwerer geworden, sich

an Universität und Schule zu behaupten oder sich erneut durchzusetzen. Gemessen an den vergleichbaren Kosten, drohen die Geisteswissenschaften, inzwischen vernachlässigte, ja harmlose Stiefkinder, in die Vergessenheit einer Gesellschaft zu geraten, die sich an Fortschritt gewöhnt hat. Und da der Historie kritisch-mäßigende Kräfte innewohnen, begegnen ihr die Fortschrittsjünger aus den verschiedensten Lagern mit Zurückhaltung.

Zwar taucht die Spannung zwischen den *struktur-analytischen*, den »nomothetischen«, das heißt gesetzes-formulierenden Naturwissenschaften auf der einen Seite, den *historisch-genetisch* argumentierenden »idiographischen«, das heißt von Fall zu Fall einzel-beschreibenden Geisteswissenschaften auf der anderen Seite, immer wieder auf. Doch diese neukantianische Antinomie hat sich längst zur spannungsreichen Polare gewandelt. Nicht entweder-oder, sondern sowohl-als auch, in wechselseitiger Ergänzung, heißt die Devise im Bildungskanon der Schulen wie im Erkenntnisstreben der Gesellschaft.

Als Brücke, in Deutschland verzögert und in mehreren Phasen rezipiert, boten sich die jetzt so genannten *Sozialwissenschaften* an. Ein Hafen, in dem manch ein Schifflein mit eingeschüchterten Geisteswissenschaftlern Zuflucht gefunden hat. Zunächst recht zaghaft vor Anker gegangen, entdeckten Philosophen, Psychologen und Pädagogen, Juristen, Sprach- und Kunstwissenschaftler bald die Chance zur Sprengung spät-historischer Verkrustungen: die »Strukturen« wurden nicht mehr verschwiegen, sie begannen vielmehr ihrerseits, die Person, das Individuum, aus seiner Autonomiestellung zu verdrängen. Die Persönlichkeit sieht sich in ihren Exklusivitätsansprüchen zumindest in Frage gestellt.

Für den Historiker hieß der Hafenzoll: *Absage an den Historismus.* Das Wirken der Persönlichkeit – »Männer sind es, die Geschichte machen!« – wird als »Personalismus« durchschaut und bald als personalistische Kopflastigkeit verteufelt. Das einmalige und unwiederholbare historische Faktum sieht sich in Strukturen eingeschmolzen, deren Analyse zur Hauptbeschäftigung nach-historistischer Sozialwissenschaftler geworden ist. Ich kontrastiere bewußt, um zu zeigen, daß die Geschichte, magistra gentium, die Lehrmeisterin der Völker, noch immer nicht vergreist ist. Sie fand und findet sich zu manch einem Flirt bereit; wenn auch nicht immer ganz willig.

Die Gegenwart ist von der Sorge überschattet, daß die Auseinandersetzung zwischen den Verfechtern der Persönlichkeit hier, der Strukturen dort, erneut in *Individualismus oder Kollektivismus* einmünden könnte. Dies würde zum Verlust einer wichtigen Einsicht führen. Sie kann als das eigentliche Ergebnis der anhaltenden Auseinandersetzung zwischen Historie und Soziologie, wie auch umgekehrt, gebucht werden:

a) Die *Geschichte* weitet ihren Blick auch für die Strukturen und Gruppen, für Parteien, Gewerkschaften und Verbände vielfältiger

Art; neuerdings auch für die Familie, ohne den einzelnen Menschen in ihr zu vergessen.

b) Die *Soziologie* erlebt – so Jürgen Habermas – die Rehistorisierung ihrer sozialwissenschaftlichen Analyse.

Bezeichnend für die *individualisierende Geschichtsbetrachtung*, der dieser gerechte Krieg zeitweilig galt und gilt, war beispielsweise der Vorschlag des hochverdienten Göttinger Historikers Hermann Heimpel, eines der ersten Hochschullehrer, die bald nach 1945 unverhohlen ihr Engagement für den Geschichtsunterricht bekundeten. Er empfahl, beispielsweise die Geschichte des Mittelalters in zwölf Schritten zu durchmessen, und er setzte sich damit notwendig dem Vorwurf der Einseitigkeit aus.

Er meinte, »die Problematik wäre dabei in anschauliche Personenschilderungen umzusetzen, wobei die jeweils gewählte Person einen vorausgegangenen und einen weitergehenden Geschichtszusammenhang symbolisch verdichtet«.[2] Sosehr die Strahlungskraft des Genies, des charismatischen Führers, des Heiligen, des Staatsmannes oder des Schlachtenlenkers die Vergangenheit erhellen, vielleicht die Zukunft eröffnen kann: die Reduzierung der Geschichte auf *einzelne Persönlichkeiten* mußte den Widerspruch, zum Teil sogar im eigenen Lager, wecken.

Als Personen dieser »symbolischen Verdichtung« wurden der Ostgotenkönig Theoderich, Papst Gregor der Große, Mohammed, Karl der Große, Kaiser Heinrich III., Thomas Becket, Dschingis-Khan, Philip der Schöne, Karl der IV., Jeanne d'Arc und Nikolaus von Cues empfohlen. Aber sie alle können ihre Epoche nur teilweise, wenn auch würdig, *repräsentieren!* Wird doch hier der Blick auf Verlaufs- und Strukturtypen wie »Kreuzzüge«, »Kirche und Staat«, »Ostkolonisation« oder »Fürsten-Bürger-Bauern«, »Arbeit-Maschine-Zunftkämpfe«, »Hunger und Überfluß in der Welt«, »Kolonialismus-Dekolonisation-Neokolonialismus« durch personalistische Überbauung eher verstellt als geöffnet.

Zwar ist das Festhalten am unwiederholbaren Einmaligen richtig; falsch hingegen wäre die Reduzierung der gesamten Geschichte allein auf die Einmaligkeit des Faktisch-Ereignishaften: der Unwiderholbarkeit persönlicher Entscheidungen. Geschichte ist *weitaus komplexer!* Sie umfaßt aber auch wiederum viel mehr Schichten, als die Epigonen des Historismus zugeben wollen. Jeder Augenblick, jede schlichte Situation ist »geschichtet«, umschließt und enthält die »Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen«.[3]

Mienen- und Gebärdensprache, Formen der non-verbalen Kommunikation, die *Motivationsstruktur der Entscheidung*, Sitte, Brauchtum und Ritus sind jahrtausendealt, während die soeben ventilierte Frage erst vorgestern auftauchte und der Informationsstand der Betroffenen nicht weiter zurückreicht als das Wissen um die Belastbarkeit von Spannbeton. Die Konsequen-

zen aus dem dynamischen Gegenüber von Ereignis- und Strukturgeschichte werden die historisch-geschichtsdidaktische Forschung und die Praxis an unseren Schulen noch vor eine ganze Reihe von Aufgaben stellen!

So wird die auf verschiedenen Wegen angestrebte »Anthropologisierung der Geschichte unweigerlich auch eine Historisierung der Anthropologie«[4] zur Folge haben. Und gleichzeitig muß im Geschichtsunterricht aller Schulen *der Mensch wiederentdeckt* werden. Dies erheischt Begegnung und Umgang auch miteinander im Medium der Historie. Und dabei gilt es, neben oder vor dem Inhalts- auch den Beziehungsaspekt jeder Begegnung zu pflegen. Oberprimaner haben den Menschen nach sieben Jahren Unterricht in der Geschichte erst entdeckt, als deren Quellen nicht mehr doziert, sondern im Gespräch erschlossen wurden (vgl. Kap. 3).

Wem die zeitliche Priorität zukommt, der Person oder den Strukturen, mag hier unentschieden bleiben. Es ist eine *metahistorische Frage.* Sie klingt ein wenig nach jener anderen, ob der Teil oder das Ganze zuerst da war. Wahrscheinlich können aber auch Strukturen nur »als vom Menschen gesetzte Ordnungen und mit den Menschen sich wandelnde Erscheinungen angenommen werden. Sie verlieren nie ihren anthropologischen Charakter, wenn auch in ihnen das personale Moment zurücktritt«.[5]

In diesem integrativ verschränkten Spannungsgefüge von *Person und Struktur* deuten sich seit einiger Zeit neue oder wiederentdeckte Aspekte der Geschichte an. So erhellt die bereits erwähnte anthropologische Betrachtungsweise den Lebensraum von sozialen Unterschichten »unterhalb« der Haupt- und Staatsaktion gekrönter Häupter. Und sie macht »Kulturgeschichte«, oft verpönt und als Fluchtweg aus der Politik verschrien, zu Defizit und Desiderat. Hier stellt sich die Frage »nach Grundstrukturen und -kategorien des menschlichen Daseins, nach menschlichen Verhaltens-, Handlungs-, Denk- und Antriebsformen, nach ihrer Prägung durch soziale Institutionen und nach dem wechselseitigen Geflecht und dem Entstehungsprozeß von Institutionen, Kultur und Person«.[6]

Freud und Leid, Sehnsucht und Enttäuschung, *Erfolg und Scheitern,* Krankheit, Sorge, Not und Angst kommen in den Blick, der allzu lang von – nicht minder wichtigen – glänzenden Leistungen überragender Persönlichkeiten geblendet war. Gehen die Impulse der historischen Forschung vorwiegend von der Dynamik wissenschaftsgeschichtlicher Schübe aus, so erwacht das Interesse an »Geschichte« in unseren Schulklassen, aber auch in den Universitätsseminaren, häufig an Problemen und Konflikten des je erlebten Nahraums.

Die Polarität von *Person und Struktur* tritt also in mehreren Erscheinungsweisen auf. Für die Lehre kommt es in nicht geringerem Maße als für die Forschung darauf an, Methoden zu entwickeln, »um die Bedeutung der Persön-

lichkeit im geschichtlichen Wandel ebenso zu umreißen wie die großen Kollektivkräfte, der Kontinuität ebenso wie der Diskontinuität, der einmalig-individuellen Elemente im Strom des Geschehens ebenso wie die des sich wiederholenden typisch Menschlichen«.[7]

Von hier aus bietet sich ein vierfacher Versuch an, den *Begriff »Geschichte«* dem Verstehen näherzuführen. Der erste Weg ist etymologischer Natur. Er enthält mehr, als dem Wort »Geschichte« zunächst anzusehen ist. »Geschehen« ist kumulatives Verbalsubstantivum vom mittelhochdeutschen »schehen« (= »eilen«), vom althochdeutschen »scehan« (= »umherirren«) und schließlich vom slawischen »skákati/skočiti (= »springen«). Diese indogermanischen Derivate meinen also eine Raumveränderung von Mensch und Gruppe in der Zeit.

Geschichte hat somit auch vom Namen her, den sie sich im Laufe der beiden letzten Jahrhunderte gegeben hat, etwas mit »Schicht«(ung) zu tun; die *Gegenwart ist »geschichtet«*. Erst seit Herder und Kant wird das viel ältere lateinische Lehnwort »Historie« vertiefend durch »Geschichte« ersetzt. Dieser Ausdruck hatte bis dahin »Erzählung«, wenn auch bereits die Erzählung eben von »Geschehenem«, gemeint. Jetzt aber wird »Geschichte« dieses Geschehen selbst, das es nicht nur zu erforschen, darzustellen und zu erzählen, sondern auch mitzugestalten und mitzuverantworten gilt!

Und von dieser Verantwortung gehen die drei anschließenden Versuche einer Sinnerfassung von »Geschichte« aus, wenn auch mit unterschiedlicher Blickrichtung. Eine Definition ist nicht möglich:

a) Ernst *Bernheim* (1850–1942): »Die Geschichte ist die Wissenschaft von der Entwicklung der Menschen in ihrer Bestätigung als soziales Wesen«.
b) Willy *Hellpach* (1877–1955): »Geschichte ist die bewußte Gestaltung menschlichen Gemeinschaftslebens aus schöpferischem Willen«.
c) Jan *Huizinga* (1872–1945): »Geschichte ist die geistige Form, in der sich eine Kultur über ihre Vergangenheit Rechenschaft gibt«.

2. *Geschichte als Meditation* (Mit drei Beispielen)

»Ton und Stille gehören zusammen; dann waltet jenes Ganze, in welchem der Mensch lebt« (R. Guardini). Doch die Forderung nach *Schweigen und Meditation* in der Begegnung des Menschen unserer Tage mit seiner Geschichte mag seltsam anmuten! Sind doch alle Beteiligten seit der reformpädagogischen Bewegung bemüht, Kinder und Heranwachsende endlich »aus dem Passivum ins Aktivum zu übersetzen«! Rezeptivität müsse durch aktives, ja kreatives Verhalten[8] ergänzt oder gar ersetzt werden, auf daß der Mensch zu Handlungsdispositionen gelange. Tun, Handeln, Leistung haben ihre Fetischisierung erfahren. Der Mensch scheint eigentlich nur noch als vernehmbares, eilfertiges, leistungsstarkes Wesen etwas zu gelten.

Doch: Tempo und Lärm dringen so tief in unser Leben ein, Über- und Desorganisation, sowie eine beinahe unglaubliche Informationsexplosion wirken sich in Bildungskanon, in Studium und Leben so störend aus, daß Lehrende und Lernende nur noch selten zu *verweilender Betrachtung,* kaum noch »zu sich selbst« (= »Meditation«) kommen. Manch ein Historiker hofft weiterhin, dem Stoff-Drachen der Überbürdung dadurch zu entgehen, daß er ihm opfert. Und seine Hörer versuchen auch, eine Zeitlang in Tempo und Trubel mitzuhalten. Doch sie erkennen oder verspüren bald die Widersinnigkeit oberflächlichen Dahinhetzens und »schalten ab«. Der didaktische Materialismus bedroht die historische Bildung aller Altersstufen auch von innen her und verhindert stets erneut die gerade hier notwendige Besinnung.

Der Meditation kommt eine *wesensverwandelnde Kraft* zu (J. B. Lotz). Doch heißt das nicht, die Kontinuität dieses Lebens, die Persistenz und Identität der Person sei in Frage gestellt? Weit gefehlt! Es ist der gleiche Mensch, vor, während und nach der Meditation! Er ist aber durch einen weiten Schritt, ja durch einen Sprung über seine Gegen-Wart (wir »gegen-warten!«) über die eigene Situation von gestern hinausgewachsen. Er ist auf dem Wege von der Person zur Persönlichkeit. Dieser Weg, einmal gefunden, führt immer gleichzeitig durch die Geschichte und in mein eigenes Wesen. Es ist der leidvolle Pfad, auf dem der Mensch zu sich selbst finden oder zurückfinden kann. Hier kann ich den finden, der mir »innerlicher als mein Innerstes« (Augustinus) ist.

In Sammlung und Stille ist mehr geschehen als in Betriebsamkeit und Hetze! In Versenkung ins eigene Wesen fügen sich die Kräfte wieder meinem eigenen Ich. Dieses kann im Kampf des Lebens seltsam verbogene, verquerte, groteske, ja erschreckende Formen und Dimensionen[9] annehmen. *Ein Weg zu mir selbst ist die Geschichte.* Bin ich doch nicht nur ihr Geschöpf, sondern auch ihr verantwortlicher Mitschöpfer! Es gibt eine je eigene Vor-Geschichte. Uns umgibt eine Zone, die der meditativen Pflege bedarf; ein Schutzgürtel, der in Freud und Leid, in Anfechtung und Trost, in Vergangenheit und Zukunft ge-schichtet ist.

Die Historie kann sowohl durch ihre Darbietung als auch durch subjektive Versenkung in sie *Besinnung ermöglichen.* Dies heißt immer gleichzeitige Versenkung in sich selbst. Eine Meditation über die Kräfte des Beharrens und des Wandels in der geschichtlichen Persönlichkeit, über Wandel oder Fluktuation in den gewachsenen Gemeinschaften, vermag die eigene Verwandlung als Bildung von langer Hand vorzubereiten oder auch überraschend aufzulösen. Umschließt doch Geschichte nicht nur das Gewohnt-Vertraute, sondern auch das Überraschende, das plötzlich über uns und mich Hereinbrechende; nicht nur Kontinuität, sondern auch das Diskontinuierliche, dem nicht von vornherein anzusehen ist, ob es uns gewogen oder gefährlich ist. Geschichte ist immer ambivalent: des einen Freud, des andern Leid. Und

sie drängt von dieser Divergenz aus bereits hier zum Dialog (Kap. 3).

Gerade der bereits angedeutete *Verstehens-Vorgang* ist auf Stille und Besinnung angewiesen. Wenn ich nach Jahren im Wesen des Freundes einen Widerspruch entdecke, bin ich beunruhigt. Wie konnte mir das entgehen? Ich kann ihn und mich »nicht mehr verstehen!«. Ich sinne und sinniere so lange, bis das Bild wieder stimmig ist – oder die Freundschaft zerbricht. Geschichte fordert gerade in der Meditation ein hohes Maß an Redlichkeit, sie verlangt uns nicht nur Hingabetugenden, sondern beizeiten auch den Mut zur verletzenden, vielleicht kränkend-trennenden Wahrheit ab. Dies kann durchaus durch Krisen hindurchführen, die heute den Namen »Identitätsverlust« tragen.

Die neue Stimmigkeit gelingt aber im allgemeinen nicht durch äußerliche Hinzufügung neuer Züge zum bereits vertrauten Wissensbestand; sie kommt vielmehr dort zustande, wo ich mich in die *gemeinsame Vergangenheit*, der meines Freundes und meiner selbst versenke. Ist es doch möglich, daß ihn – mir gegenüber – ganz ähnliche Gedanken heimsuchen! Ich betrachte alles Geschehene, Erinnerte und jetzt Beunruhigende und Bedrängende unter dem Aspekt dieses einen Schockierend-Neuen, bis Einzelzüge und -erlebnisse von früher im Lichte des Jetzt ihre neuartige Deutung erfahren; eben dies heißt »Verstehen«; bis ein neues Bild des selben Menschen entsteht.

Vor allem aber: die hier entstehende Distanz schafft auch einen Abstand des Betrachters *zu sich selbst.* Habe ich nicht meinerseits längst Anlaß gegeben, nicht mehr »verstanden« zu werden? Auch über die Meditation führt ein Weg zu Objektivität und Toleranz, die beide nichts mit Gleichgültigkeit oder Indifferentismus zu tun haben. Beide spielen in der historischen Bildung als Friedenspädagogik eine bestimmte Rolle. Leopold von Rankes ebenso schlichte wie anspruchsvolle historische Frage danach, »wie es eigentlich gewesen«, vom Arzt oder Richter, von allen Suchenden, Fragenden gestellt, diese Frage wäre ohne Besinnung, ohne Meditation unlösbar.

Und in solcher Meditation kann auch die Einsicht glücken, daß unser Erfolg wie unser Versagen nicht nur im Hinblick auf etwas Späteres, sondern immer bereits *in sich selbst ruhenden Wert* besitzt. Der eben zitierte große Berliner Historiker sprach während seiner Vorträge vor König Maximilian II. von Bayern »Über die Epochen der neueren Geschichte« folgendes tiefgründige Wort: »Ich aber behaupte: jede Epoche ist unmittelbar zu Gott und ihr Wert beruht gar nicht auf dem, was aus ihr hervorgeht, sondern in ihrer Existenz selbst in ihrem eigenen Selbst«.

Wer Geschichte betrachtet und damit auch sich und die Welt in mehrfacher Berechnung neu zu sehen lernt, *verwandelt sich und diese Welt.* Doch gelingt ihm dies nicht allein dadurch, daß er über historische Daten verfügt, sondern daß er dieser historischen Wirklichkeit aus der Mitte seines Wesens, als Ver-

inner-lichung als Re-cordatio (»Rück-be-herzigung«), sein Ja schenkt – oder die Absage erteilt. Wirkt das Bild unklar oder widersprüchlich, so versenkt sich der Meditierende nicht nur in die Geschichte, sondern gleichzeitig in sein Problem und damit in sich selbst. Der hier notwendig erfolgende Wandel ist weder Suggestion noch Manipulation. Es geht dabei weder um Preisgabe, noch um den Verlust seiner selbst, sondern um Annäherung an das Ziel der Selbstverwirklichung in der Auseinandersetzung mit dem Du und Ihr: der Familie, der Gruppe, der Gesellschaft in ihrer Geschichte. Vielleicht ist dies die Stelle, an der Sinnerfassung und -gestaltung historischer Bildung gelingen kann.

Ich mache Sie jetzt mit einigen *Texten* vertraut, die unter dem Sammelbegriff »historische Quelle« nur mühsam Platz finden, wenngleich sie dies in hohem Maße sind. Die Auswahl erfolgte im Hinblick auf das soeben Gemeinte: diese Texte eignen sich wohl weniger zum Gespräch als eben zur *Meditation.* Sie führen an jenen Grenzsaum, der alles scheinbar Gesicherte in Frage stellt und den Betrachtenden auf sein innerstes Wesen zurückwerfen kann.

(1) Zunächst *zwei Briefe* des Leipziger Theologiestudenten Johannes Haas (geb. 1892), die er vor Verdun an seine Eltern geschrieben hat.

> Champagne, 10. Oktober 1915.
>
> . . . Rechts über Vouziers hinaus – da wußten wir, daß es in den Hexenkessel der Champagne ging. Nun denke ich an unseres kleinen Konrads letzten Brief. Ähnliche Lage. Ich denke, wir stehen vor dem Sturm. - - -
>
> Es ist enge in dem kleinen Zelt. Kalt ist es auch. Die Gegend ist anders, auch wohl schön, aber stellenweise mager, kalkig. Die Häuser sehen klöterig aus, es gibt auch nicht mehr Backsteine hier und Dachziegel, meist Lehmwände. – Leise klingen aus der Kirche Töne eines Chorals herüber. Ob wir wohl nochmal Gottesdienst haben werden? Mutter, ich möchte mit zur Kirche, wenn Vater Orgel spielt! Schön wäre das! Ich danke Euch, liebe Eltern, für alle Liebe und Treue. Vergebt mir, wenn ich Euch oft betrübt. Aber ich weiß, daß Eure Liebe mir nichts nachträgt. Davor bin ich ruhig und auch vor meinem Gott. Herzlich empfehle ich uns alle in Gottes Gnadenhand.
>
> 1. Juni 1916.
>
> Liebe Eltern!
>
> Ich liege auf dem Schlachtfeld mit Bauchschuß. Ich glaube, ich muß sterben. Bin froh, noch einige Zeit zu haben, mich auf die himmlische Heimkehr vorzubereiten.
>
> Dank Euch, Ihr lieben Eltern! Gott befohlen.
>
> Hans[10]

(2) Die *beiden folgenden Briefe* hat der Student Johannes Huebner (geb. 1917) in Polen und Rußland geschrieben.

Vor Warschau, Ende September 1939

Diese zwei Wochen Krieg waren für uns nichts weiter als ein rasender Vormarsch, denn die schwere Abteilung kann nur langsam voran, besonders, wenn sie bespannt ist. Da die motorisierten Kolonnen, als da sind: Panzer, Aufklärungsabteilungen, schnelle und leichte Divisionen, den Feind vor sich hertrieben, konnten Artillerie, Troß, Nachschub nicht mitkommen. Mit der Zeit lernte man, auf dem Pferde zu schlafen. Es sind unvergeßliche Bilder gewesen, die wir in uns aufgenommen haben.

Unsere endlose, schweigende Kolonne, im Staub und tiefem Sand sich mühsam vorwärtsarbeitend, Hufgeklapper, quietschende, mahlende Räder und immer reiten, reiten bei sinkender und aufgehender Sonne. Am Horizont am Tage schwarze Rauchwolken, in der Nacht feuerroter Flammenschein. Das Schrecklichste waren die brennenden Städte und Dörfer. Ein widriger Brandgeruch empfängt schon weit vorher den durchmarschierenden Heerhaufen: brennende, qualmende Dörfer, Mauern und Gärten, Leichen, Verwundete, verbranntes Vieh, geplünderte Wohnungen. Zum Teil haben die Polen ihre Häuser selber angesteckt. Von uns wurden alle Wohnungen in Brand gesetzt, in denen Waffen gefunden oder aus denen geschossen worden war.

Ganz vorne sang einer russische Lieder. Seine junge Stimme stand wie eine nächtliche Fahne über den Kolonnen und war wie ein Gleichklang von Sternen- und Steppengesang. Kreuze grüßten uns, einsame, hochragende Holzkreuze, Kruzifixe und Heiligenbilder, die bitteren Spott und ehrfürchtiges Gebet gleichmäßig erhaben hinnahmen.

Rußland, 3. Juli 1941

. . . Alles paßt genau, nur die Fahrtenkameraden nicht immer. Für viele sind die russischen Bauern und alles, was russisch heißt, Idioten und »blödes« Volk. Aber eben diese Meinung bekämpfe ich. – Im weiten Rußland ist die Froschperspektive des gemeinen Mitteleuropäers unmaßgeblich, sie verhallt in der endlosen Steppe und bleibt schließlich im Sande stecken, und Sonnenstaub, Frühlingswind und Eissturm lachen darüber.[11]

(3) Um »die Stimmung in der Festung Stalingrad« festzustellen, ordnete das Führerhauptquartier an, die letzten sieben aus dem Kessel ausgeflogenen *Postsäcke zu beschlagnahmen.* Nach der Entfernung von Anschrift und

Absender wurde das »Material« nach verschiedenen Gesichtspunkten geordnet. Die Heeresinformations-Abteilung ermittelte statistisch folgende fünf Gruppen der »Stimmung bei der Truppe«: positiv 2,1%, zweifelnd 4,4%, ungläubig oder ablehnend 57,1%, Opposition 3,4%, indifferent 33,0%. Ein Mann der Propagandakompanie (PK) hat ein Buch über die »Schlacht an der Wolga« geschrieben, doch der Reichspropagandaminister entschied: untragbar für das deutsche Volk.

Januar 1943 – Stalingrad

Ob ich noch einmal zu Dir sprechen kann, weiß ich nicht; darum ist es ganz gut, wenn diese Post in Deine Hände gelangt und Du es bereits weißt, wenn ich eines Tages auftauche. Die *Hände sind hin*, schon seit Anfang Dezember. An der linken Hand fehlt der kleine Finger, noch schlimmer ist es, daß an der rechten Hand die drei mittleren Finger erfroren sind.

Ich kann den Trinkbecher nur mit dem Daumen und kleinen Finger halten. Ich bin ziemlich hilflos, und man merkt es erst, wenn einem die Finger fehlen, wie sehr man sie bei den kleinsten Verrichtungen gebraucht. Am besten kann ich noch schießen mit dem kleinen Finger. *Die Hände sind hin.*

Ich kann doch nicht mein ganzes Leben schießen, wenn ich zu etwas anderem nicht mehr zu gebrauchen bin. Ob es vielleicht zum Förster langt? Das ist Galgenhumor. Und ich schreibe es auch nur, um mich zu beruhigen.

Kurt Hahnke, mir ist so, Du kennst ihn aus dem Kollegium, hat auf einem Flügel in einer kleinen Seitenstraße am Roten Platz vor acht Tagen die Appassionata gespielt. So was erlebt man nicht alle Tage, direkt auf der Straße stand der Flügel.

Das Haus ist gesprengt worden, aber das Instrument haben sie wohl aus Mitleid vorher herausgeholt und auf die Straße gestellt. Jeder Landser, der vorbeikam, hat darauf 'rumgehämmert, und ich frage Dich, wo stehen auch sonst Klaviere auf der Straße . . .!

Schade, daß ich kein Schriftsteller bin, um das in Worte zu kleiden, wie die Hunderte Landser in ihren Mänteln hier herumhockten, mit Decken über dem Kopf; überall bummerte es, aber keiner ließ sich stören, sie hörten Beethoven in Stalingrad.[12]

3. *Geschichte als Dialog* (Mit vier Beispielen)

»Was ist herrlicher als Gold?« fragte der König.
»Das Licht«, antwortete die Schlange.
»Was ist erquicklicher als Licht?« fragte jener.
»Das Gespräch«, antwortete diese.

(J. W. v. Goethe »Das Märchen«)

Geschichte – im soeben umrissenen Sinne – ist nicht Erdgeschichte, sondern *Geschichte des Menschen.* Das heißt, sie umfaßt erst die letzten Minuten der Weltzeit, soweit diese von einem Wesen bestimmt wird, das aufrecht gehen kann und über eine Wort-Sprache verfügt. Dieser Mensch ist der »erste Freigelassene der Natur« (J. G. Herder), das »weltoffene Wesen« (M. Scheler), das nicht instinktgesteuerte, sondern »instinktreduzierte« (A. Gehlen), und damit unfertige, gefährdete Wesen. Er ist der »nestflüchtende Nesthokker« (A. Portmann), der das Licht der Welt rund ein Jahr zu früh erblickt hat und somit »embryonisch«, mängelbehaftet, waffenlos, »riskiert« ins Leben tritt. Der Mensch ist, zunächst außerordentlich gefährdet, durch seine Geistbegabung in der Lage, den göttlichen Kulturauftrag zu vernehmen und auszuführen oder zu überhören und zu verfehlen.

Die Geschichte dieses Menschen verrät sich allein durch *historische Quellen.* Doch diese harren nicht nur in grauer Vorzeit ihrer Entdeckung. Alles Gewordene, gestern und heute, ist »Quelle« der Erkenntnis und Zeugnis vom Ereignis. Durch »alles und jedes, was die Spur von Menschengeist und Menschenhand an sich trägt«, (J. G. Droysen) erfährt der Mensch, was und wer er ist. Er muß nur wieder sein inneres Ohr entdecken, lauschen lernen; dann beginnen die Dinge beinahe von selbst zu reden. Dann lernen wir auch wieder zu stutzen und zu staunen, bis die erste Frage sich von den Lippen löst.

Geschichte ist *von vornherein Dialog* des Menschen mit dem seit jeher von Menschen Geleisteten, aber auch Verwirkten, ihm Widerfahrenen und von ihm Erlittenen, ihn Bereichernden, Erfreuenden oder von ihm Verschuldeten. All dies aber erfährt er im »Lesen« der Quellen: der Bücher und Zeitungen, der Straßen- und Flurnamen, der Verkehrswege und Grenzen, der Wahlergebnisse und Bevölkerungsbewegungen, der Sprichwörter und Redensarten, der Umgangs- und Gesprächsformen. »Für den, welcher wirklich lernen, das heißt geistig reich werden will, kann nämlich eine einzige glücklich gewählte Quelle das unendliche Viele gewissermaßen ersetzen, indem er durch eine einfache Funktion seines Geistes das Allgemeine im einzelnen findet und empfindet«.[13]

Martin Heidegger hat dies in seinem tiefgründigen Beitrag »Hölderlin und das Wesen der Dichtung« so verstanden: »Nur wo Sprache, da ist Welt, das heißt: der stets sich wandelnde Umkreis von Entscheidung und Werk, von Tat und Verantwortung, aber auch von Willkür und Lärm, Verfall und Verwirrung. Nur *wo Welt waltet,* da ist Geschichte«. Und er zitiert aus einem unvollendeten Gedicht Hölderlins:

»Viel erfahren hat der Mensch,
Der Himmlischen viele genannt,
Seit ein Gespräch wir *sind*
Und hören können voneinander«.

Und noch einmal der Philosoph: »Wir – die Menschen – sind ein Gespräch. Das Sein des Menschen gründet in der Sprache; aber diese geschieht erst eigentlich im Gespräch. Dieses ist jedoch nicht nur eine Weise, wie Sprache sich vollzieht, sondern als Gespräch nur ist Sprache wesentlich«.[14]

Der Mensch fragt und überschreitet damit als einziges Wesen der Schöpfung sich selbst. Er transzendiert sich horizontal zum Du und Ihr, vertikal in die Vergangenheit und in die Zukunft. Und in beidem kann er seines Schöpfers teilhaftig werden. Immer wieder stellt er die genuin historische Frage: warum ist dies alles so und nicht anders 'geworden'? Hier vor allem liegt der Sinn der Geschichte; der Sinnstiftung, aber auch der Sinngefährdung und -verfehlung.[15] Der Arzt braucht zur Diagnose die Anamnese, und er erfragt die Kranken-'Geschichte'. Der Richter, will er gerecht richten, kommt ohne die Ur-Sachen nicht aus; und auch er ermittelt diese unter anderem in Gesprächen mit dem Angeklagten. Jeder Unternehmer muß bezüglich der Marktlage auf dem laufenden sein. Er sucht nach dem Trend seines eigenen Wirtschaftszweiges. Doch zur Planung entschließt er sich erst, wenn er die 'Vor-Geschichte' seiner eigenen ökonomisch-wirtschaftspolitischen Gegenwart kennt.[16]

Zwar kann man auf vieles »selbst draufkommen«, und mancherlei läßt sich in Büchern nachlesen. Doch »wenn du denken lernen willst, dann übe dich im Gespräch mit anderen oder mit dir selbst«![17] Der schwere Weg zur richtigen, das heißt zur humanen Entscheidung, der Pfad zwischen Egoismus und Altruismus, zwischen Erfahrung und Norm, zwischen dem Gestern und dem Morgen, heißt letztlich doch: *Gespräch.*

Der Mensch erkennt *im Sprechen*, im »Worten der Welt« (L. Weisgerber), in der kategorischen Ausgliederung ihrer Elemente (Begriff, Wort, Satz) und in ihrem Vergleich die Geschichte; im Gespräch erkennt er auch sich selbst. Er vermag seine immer bereits ausgelegte Welt nicht in Teilaspekte zu »erklären« wie das mechanische Räderwerk einer Uhr oder die biologischen Vorgänge Assimilation und Atmung. Doch er kann Welt *von innen her* – wenigstens teilweise – verstehen. Dieser Akt ist, wie wir beim Beispiel der Freundschaft gesehen haben, »nicht bloß Produkt der Verstandestätigkeit, er umfaßt die intuitiven und sinnlichen Kräfte, gemüthaften, ästhetischen und sittlichen Empfindungen sowohl wie Phantasie und Anschauungsvermögen. Die Breite und Tiefe des konkret gelebten Lebens ist schlechthin identisch mit dem Grad des historischen Verstehens, in dem Subjekt und Objekt ineinander verschmelzen« (W. Mommsen).

Die Klärung der Frage, inwieweit Menschen verschiedener Altersstufen und Epochenzugehörigkeit *Geschichte »verstehen«* können, steht noch aus. Doch bahnt sich dieser Vorgang bereits sehr früh, spätestens in der Pubeszenz an, wenn das Kind im Rahmen seines fundamentalen Erwartungshorizontes einen G. Sempronius Gracchus im Kampf um soziale Gerechtigkeit, einen

Andreas Hofer auf dem Wege nach Mantua, einen Kennedy am Vorabend der Kuba-Krise in seinem Sinnen und Trachten, Verzichten und Scheitern, in seinem Verantworten oder in seiner Verantwortungsflucht, erlebt. Ja, bald wird offenbar, daß das Verstehen der Gegenwart nicht allein aus ihrer Vor-Geschichte möglich ist; daß W. Diltheys Wort eben nur bedingt gilt, wonach der Mensch das, was er sei, *allein* aus der Geschichte erfahre. Ebenso wichtig ist der Dialog mit dem Zeitgenossen.

Das vertraute Bild Perikles', Sullas, Papst Gregors des Großen, des Heiligen Franz von Assisi, Martin Luthers, Wallensteins, Bismarcks, Lenins, General Francos, Churchills oder Adenauers kann während eines Menschenlebens *mehrmals unstimmig* werden. Das gleiche gilt für die Einschätzung von Partei und Kirche, Familie und Staat. Gerade die erregenden, neu-, ja fremdartigen Züge sind es, die bei näherer Betrachtung das alte Bild aus seiner gewohnten Umgebung herausheben, kontrastreicher gestalten oder auch verschwimmen lassen. Ja, sie lösen es auf und schmelzen es bisweilen in etwas erstaunlich Neues um!

Dieser Prozeß der *Neudurchsicht und Umwertung* kann die Umgebung mit einschließen. Er kann weite Kreise ziehen und Verehrung wie Sympathie für eine historische Persönlichkeit, für eine Partei, ja für eine Epoche in Frage stellen. Der Mensch wendet sich dann auch einmal von den Staufern ab, um die Partei der Welfen zu ergreifen; der auf Hohenzollern eingeschworene Primaner entdeckt seine Sympathie für Maria Theresia, und die Wiener Politik erscheint ihm in neuem Lichte. Ja, er bedauert den Sieg der Preußen bei Königgrätz und wundert sich, daß Europa nur zögernd Bereitschaft zeigt, beispielsweise aus dem »Modell Donaumonarchie« etwas zu lernen. Der sicherste Weg notwendiger Umstrukturierung und Umakzentuierung, die zuverlässigste Methode des Perspektivitätswandels ist: das Gespräch.

(1) Wieder verdeutlichen *einige Beispiele* das Gemeinte. Gehen wir doch auch hier nicht von Theorien, sondern – im Sinne phänomenologisch-hermeneutischer Betrachtung – vom Wahrgenommenen aus. Es geht um die »Befreiung des Blicks für die Lebenswelt und ihr Subjekt aus den Fesseln des scientifischen Objektivismus«.[18] Die Mädchen einer 9. Hauptschulklasse wurden gebeten niederzuschreiben, was ihnen bei dem Wort »Grenze« einfällt. Ob dieser ungewohnten Methode wollten sie zunächst verschiedenes fragen, worauf ich sie bat, gerade diese Fragen zu notieren. Es sollte unverstellt und ungestört der »Denkweg« jeder einzelnen Schülerin offenbar werden. Es sollte im Selbstgespräch Besinnung stattfinden und deren Ergebnis mitteil- und vergleichbar werden. Jeder Zuhörer (und Leser) mag einen Augenblick verharren und – vielleicht mit geschlossenen Augen – die Assoziationskette seiner persönlichen Einfallsreihe »erleben«. Bei Steffi (16,6 Jahre) sieht »Grenze« so aus:

1. Welche Grenze, wo?
2. Warum eine Grenze?
3. Was ist mit den *Leuten* hinter und vor der Grenze?
4. *Was* wird begrenzt?
5. *Wodurch* wird es begrenzt?
6. Welche Vor- und Nachteile hat diese Grenze?
7. Versuchen Leute diese Grenze *zu überwinden?*
8. Stellt diese Grenze vielleicht *Moralisches* dar, also eine moralische Grenze?
9. Wie sieht eine solche Begrenzung aus; ist sie fest oder nur eine »*geistige*«?
10. Halten sich die Leute an eine solche Grenze oder gibt es welche, die sich nicht begrenzen lassen?
11. Kann man die Grenze ausweiten oder ist sie unveränderlich?

(2) Eine 81-jährige Frau, die ihren 90-jährigen Mann pflegt, wurde gebeten, einen recht seltsamen *Gegenstand zu beschreiben* (Abb. 1). Bedarf es doch in allen Lebensphasen immer wieder »des Rückgangs vom Denken und seinen fertigen Produkten auf das erlebende, produzierende Leben«.[19] Sie packte, zunächst verwundert, doch schließlich beherzt zu und war erstaunt, wieviel ihr angesichts des historischen Gegenstandes einfiel. Sie hob, drehte und wiegte das seltsame Ding, und es war ihr anzusehen, wie sie die Erinnerungen und Erfahrungen eines langen Lebens für einen Augenblick »unter dem Aspekt« einer überraschenden Aufgabe zu bündeln trachtete. Sie sah, tastete und redete sich mit Feuereifer in ihre Aufgabe hinein, die sie schließlich richtig, ja zu unserer gemeinsamen Freude glänzend löste. Vielleicht ein gangbarer Weg, die Lebenskraft unserer »Senioren« – vom Erfolgserlebnis her – angesichts des Schönen erneut zu wecken. Die Alten lassen sich gern ermutigen!

Zunächst ist's ein »Löffel« (Nr. 1–4), figürlich verziert. Doch was sollen diese *beiden Löcher?* Die Funktion des Gegenstandes wird sukzessive eingekreist:

1. Versuchsperson (= VP): Ja. . . das ist . . . Ton! Wachs ist es net. Es scheint . . , also gebrannt ist es auf jeden Fall . . . Das sieht man da an den Spuren . . , und scheint . . . eine Art Löffel zu sein (dreht den Gegenstand). Da ist sogar eine . . . Schrift. Die sagt mir nichts. Das ist n'Römer, der da steht, net . . . dem Schild nach?
2. VP: Aber warum ist das Loch drin? Das hat sicher einen Zweck. Der Mann hat'n Schwert. Das 'Schwert in meiner Rechten' . . . und ein'n Schild: ist also ein Krieger. Aber . . . für was das gebraucht wird? Um . . . ne, doch . . . das geht nicht durch, also, das . . . die Flüssigkeit . . . hält sich drinnen.

3. VP: Und . . . das ist's wieder. Ob zwischen den beiden Löchern eine Verbindung ist, daß man's damit hochhebt, das . . . weiß ich nicht. Ein Schmuckstück ist es nicht, das ist ein Gebrauchsgegenstand. Ja, nun muß ich jetzt fragen, ist das nachträglich reingekommen . . . diese Buchstaben?
4. Versuchsleiter (= VL): Nein.

Die Darstellung des Legionärs weckt *Erinnerungen* an die Uniform bayerischer Soldaten um die Jahrhundertwende (»Raupenhelm«). Doch die durchaus interessierende Funktion des Gegenstandes bleibt ungeklärt, da die beiden »Löcher« zunächst mißdeutet werden.

5. VP: Nicht, also die haben natürlich was zu *bedeuten.* Es sieht mir römisch aus. Ein Fund von einer römischen Ausgrabung. Es dürfte ein . . . Helm sein oder . . , um den Hut . . , ja, ein Helm mit so einer Art Raupe . . . wie unsre Soldaten mal g'habt haben. Also ich halte'n für'n Römer.
6. VP: Und s'Wichtigste ist natürlich: wozu hat man das gebraucht, dieses Ge . . ,. dieses *Gefäß?* Warum hat es das Loch? Sonst könnt ich mir . . , aber das hängt mit dem Feuer zusammen, weil gerade da, wo der Stiel reinkommt . . , da ist es so geschwärzt. Für was man es gebraucht hat, weiß ich nicht. Bin mit meinem Latein zu Ende. (lacht)
7. VL: Zwischen diesen beiden . . . Löchern besteht eine Beziehung, und mit der Rußschwärzung sind Sie durchaus auf dem richtigen Weg.
8. VP: Ja, das nützt mir nichts (lacht schallend), ich erreich . . , ich kenn das Ziel nicht. Den Weg, haben Sie mir ja schon g'sagt, jetzt. Aber . . x^{20} ich hab eben das Gefühl, daß da so eine Zange oder was reinkommt, damit . . . man nicht mit den Fingern in das Feuer langt, nicht? Und daß da irgend was gebrannt wird.

(Nr. 9–15) Jetzt verquickt sich die *Sinnbestimmung* der beiden Öffnungen mit der immer noch offenen Frage nach der Funktion des Gegenstandes. Doch dieser verbirgt sich beinahe bis zum letzten Augenblick: Licht, Öllampe! Das Erfolgserlebnis überglänzt für einen Augenblick die Situation: ich habe etwas gefunden, selbst entdeckt! Ich kann immer noch recht gut denken. Was einem da alles einfällt. Mit solchen und ähnlichen Worten lädt sie mich ein, recht bald wiederzukommen.

9. VL: Könnte es sein, daß in . . . dem einen Loch etwas eingefüllt wird?
10. VP: Ja, sicher, sicher, auf jeden Fall! Das kann . . , aber warum dann? Ach (staunend, überrascht), ne Kugel, oder so was (lacht). Gegossen?

11. Was wird denn wohl eingefüllt? Wenn vorne bei dem zweiten Loch Ruß und Brandreste sichtbar sind?
12. VP: Na, etwas, was gekocht werden muß, oder was . . . gegossen werden muß. Das . . , was . . , hei . . : Wachs vielleicht. Na, kann net! Was . . , was eben flüssig wie ein . . . festes . . . Material, was flüssig gemacht werden muß. Ich weiß es nicht.

Abb. 1: Dieses römische Öllämpchen stammt vom St. Magdalensberg nördlich Klagenfurt. Es hat eine 81-jährige Dame zum Selbstgespräch, ja zum Dialog mit ihrer eigenen Geschichte eingeladen. (Aufn. d. Verf.)

13. VL: Und was brennt!
14. VP: Öl . . . Öl ja, aber wofür . .? A-ach (staunt, lacht schallend), das ist ein . . . um ein, für . . . um Feuer zu machen, also . . . um da drauf dann was zu erwärmen oder . . . zu kochen oder so was: Licht! (flüstert staunend) Licht! Das ist ein Öllämpchen von den, na, 'klugen Jungfrauen', dann (lacht schallend und sichtlich stolz). Noch was?
15. VP: Besten Dank!

(3) Schließlich teile ich zwei Abschnitte eines Gesprächs mit, das die Schüler einer 10. Gymnasialklasse geführt haben. Gegenstand dieser Begegnung war A. Paul Webers kritische Graphik *»Das Verhängnis (1932).* »Betrachten, Schauen und nochmals Schauen und als Resultat ein Hineinversetztwerden«[21] in das vom Künstler Gemeinte ist ein zuverlässiger Weg, Geschichte zu verstehen. Das heißt in diesem Falle: die Sichtweise des Graphikers und die Bedrohung des Menschen durch den Faschismus. Vom subjektiven Standpunkt des einzelnen über die Divergenz bekundeter Meinungen zur Auseinandersetzung im Gespräch gelangen wir anhand einer

»dialogischen Phänomenologie« (St. Strasser) zu Einsichten in die Geschichte, die auch mehreren Partnern akzeptabel erscheinen.

1. Martin	(1):	Ich denke, daß das den Hitlermord unter . . x den Judenmord unter Hitler darstellt. (12 W)
2. Markus	(1):	. . x, ich finde also net, daß das den Judenmord darstellt, sondern das deutsche Volk, wie es unterm Hitler, also in den Tod zieht, ins Verderben. (24 W)
3. Peter	(1):	. . x das deutsche Volk, das folgt seinem Führer Adolf Hitler also in den Untergang, ohne daß einer aus der Reihe tanzt. Und wer aus der Reihe tanzt, der wird erschossen. (3,0 Sek.) (30 W)
4. Willi	(1):	Ja, ich will des noch unterstützen, also die These, daß des kein' letzten Judenmord darstellt, weil ja auch die Fahnen und so . . . vorkommen. (23 W)
5. GL	(1):	Insgesamt ein bißchen . . . lauter (4 W)
6. Eberhard	(1):	Ich wollt' dazu sagen, daß des für mich so darstellt: überhaupt die . . x ganze Geschichte des deutschen Volkes. Erst von Anfang an, wie es oben da auf dem Bild gezeigt wird . . x, durch den Berg geht es in die Höhe, also durch die Siege und alles . . Und dann den Gipfel des Berges, also praktisch bis sie da die Euphorie des ganzen Volkes und so. Sie können das vielleicht nimmer überschauen. Und auf der anderen Seite des Berges geht es praktisch steil hinab in das Grab . . . durch . . . die Übermacht der Feinde und vielleicht durch . . x, . . x durch Feinde im eigenen Land. (97 W)
7. GL	(2):	Gut! (1 W)

Eberhard (Nr. 6) faßt die Ergebnisse übersichtlich zusammen und gelangt zur Unterscheidung zwischen äußeren und inneren Feinden! Doch Michael empfiehlt bald darauf, daß man »genau auf das Bild hinsieht«. Jetzt lebt das

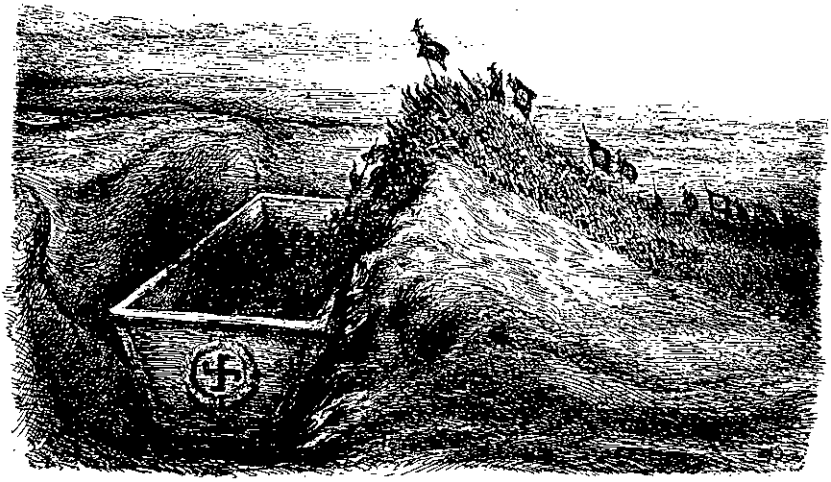

Abb. 2: Diese Federzeichnung A. Paul Webers »Das Verhängnis« stammt aus dem Jahre 1932. Sie wurde den Schülern einer 10. Gymnasialklasse zur Betrachtung vorgelegt. Das Gespräch begann spontan und förderte nicht nur »historische«, sondern alle jene Gesichtspunkte zutage, die in einem auf Wissensspeicherung abzielenden Unterricht im allgemeinen verborgen bleiben. (Aufnahme A. Paul Weber: Kritische Graphik. Gütersloh 1973, T. 11)

Gespräch von seiner *Eigendynamik* und gibt sich seine eigenen Gesetze. Ich mußte mich nur mit 6% der gesprochenen Gesamtwortzahl beteiligen. An unseren öffentlichen Schulen sind 70–95% nicht die Ausnahme! Damit erscheint die Rolle des Historikers wie des Geschichtslehrers in neuem Licht: ein größeres Maß an Vertrauen dem Studierenden gegenüber ist geradezu Gebot. Der Lehrer sei Mittler und Helfer und: Meister der eigenen Pause! Im weiteren Verlauf werden auch Datierungsprobleme und die Fragen nach dem Geltungsbereich gestellt und überzeugend beantwortet. Phänomenologie erzieht zur Selbständigkeit. In ihrer Bannmeile »hört die Philosophie auf, die elegische Feier ihres eigenen Andenkens zu sein«.[22]

Soweit drei Beispiele aus einer langen Reihe aufgezeichneter Begegnungen[23] zwischen Menschen und ihrer Geschichte. Doch *Historia als Bildungsmacht* wurde und wird bei uns immer wieder auf eine Anlage zur Steigerung des Wissensvorrates verkürzt. Und dies erfolgt an vielen Schulen überdies auf dem Wege mechanistischer Vergröberung (Th. Litt).

Der skurrile Zweitakt »Lehrvortrag/'Wiederholung' durch den Schüler« (= 'Prüfung' zur Notengebung) ist das Verwaltbarste aber gleichzeitig Ärgste, was man der Geschichte, der Lehrmeisterin der Völker, antun kann. Ge-

schichte als Unterrichtsfach ist nicht uninteressant, ja unbeliebt, weil das historische Epos langweilig wäre. Geschichte wird abgelehnt, weil viele Lehrer im Griff der Verwaltungsbehörde zu Erfüllungsgehilfen der Ent-Historisierung unseres Volkes degradiert werden.

Johannes Flügge hat die sogenannten *Lernprogramme* mit Recht »klassisch *einfältige Erzeugnisse« genannt. Ja, er zeigt die Folgen einer – inzwischen ab*flauenden – »curriculitis perniciosa« ebenso schonungslos wie überzeugend auf: »Je genauer und konsequenter aber der Unterricht vorprogrammiert ist, desto sicherer gewöhnt sich der Schüler daran, in seiner geistigen Tätigkeit gelenkt zu werden durch anonyme Instanzen. Da der Schüler dabei sieht, daß es seinen Lehrern nicht anders ergeht, erlebt er die Schule als Institution zur Besiegelung seiner geistigen Unmündigkeit«.[24]

Dieser Entmündigungsvorgang bringt Geschichtsunterricht gerade dort in Verruf, wo er zu *unverzichtbarer Hilfeleistung* aufgerufen ist: bei der Erziehung von Menschen, die den Mut haben, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen. Man nennt das Ziel – wohl ein wenig verengend – auch 'politische Bildung'. *Den Schulen, die Ihrem Seminar nahestehen, kommt gerade auf dem* Wege zu einer freiheitlichen Ordnung besondere Bedeutung zu.

4. Geschichte als Polarität. Versuch einer Zusammenschau

Nicht Dialektik mit dem Ziel innerweltlicher Heilserfüllungen, nicht Antinomien unversöhnlicher Gegensätze bestimmen die Geschichte. Sie ist zweifellos auch Kampf von Ständen, Klassen und Kasten, von Interessenverbänden und Mächten recht unterschiedlicher Art. Doch Geschichte ist überdies *Ort der Bewährung des Menschen* zwischen zwei Welten. Nicht die scheinbare Unversöhnbarkeit wechselseitig auf Liquidation abzielender Daseinsmächte bestimmt sie. Geschichte ist vielmehr das Feld, auf dem auch Verstehen, Zuwendung, Hilfe, auf dem die Liebe durch unsere Taten zumindest hindurchschimmern kann. Profan- und Heilsgeschichte klaffen nicht so weit auseinander, wie die historische Schule im allgemeinen annimmt.

Polarität ist die Spannungseinheit einander zwar entgegengesetzter, doch stets aufeinander bezogener, ja, sich wechselseitig fordernder und ergänzender Momente. Nicht um den kontradiktorischen Gegensatz, der keine Vermittlung zuläßt, handelt es sich hier. Es geht eben um den *polaren Gegensatz:* beispielsweise zwischen Vergangenheit und Zukunft, zwischen Bindung und Freiheit, dem Möglichen und dem Wirklichen; zwischen Person und Struktur, das heißt, den Mitgliedern und ihrer Partei, zwischen der älteren und der jüngeren Generation, den beharrenden und vorwärtsstrebenden, den konservativen und den fortschrittlichen Gruppen einer Gesellschaft.

Polarität läßt ein Mittleres nicht nur zu; in dieser »Ur-Spannung« des Entgegengesetzten fügen sich die Momente überhaupt erst zur *dynamischen*

Ganzheit. Sie sind, was sie sind, und sie werden es stets erneut durch ihr Wechselverhältnis. Systole und Diastole, Einatmen und Ausatmen, sind bei Goethe und dann bei den Romantikern geradezu die Voraussetzung lebendigen Weltgeschehens. Ruhe und Bewegung, Anfechtung und Trost, Konflikt und Versöhnung, auch Krieg und Friede scheinen einander zu fordern und zu fördern.

Dieses dynamische Spannungsgefüge der Polarität spielt von den Vorsokratikern bis in unsere Tage eine *erhebliche Rolle.* Bei Nikolai Hartmann macht es die »Einheit im Aufbau der realen Welt strukturell greifbar«. Werner Loch versteht das Verhältnis von Gespräch und Lehre als die »Urpolarität des Erziehungsdenkens«. Kurt Strunz erkennt die »Notwendigkeit des polaren Denkens bei der Erarbeitung und Bewertung pädagogisch-psychologischer Standpunkte«. Und schließlich untersucht Albert Welleck die »Polarität im Aufbau des Charakters«.

Vom polaren Gegenüber aus werden die jeweils »Anderen« so sichtbar, wie sie – vielleicht – wirklich sind. Eine plurale Gesellschaft muß die *Mehrzahl von Normen- und Wertsystemen* aushalten. Dies gilt für die Deutung der Vergangenheit nicht minder als für das Sinnverständnis von Zukunft; nicht zuletzt auch für den Unterschied zwischen »christlicher Eschatologie und innerweltlicher Utopie« (K. Rahner).

Marxistische Zukunftserwartung ist der Wunsch, daß der Plan erfüllt wird. Nun wünscht sich Planerfüllung zweifellos auch der Christ; nur ist seine nächste »Zukunft« nicht so deutlich abgesteckt. Die Erreichung seiner Tagesziele ist weniger, ja wahrscheinlich überhaupt *nicht kontrollierbar.* Geschichte ist ihm nicht Evolution, Geschichtlichkeit nicht prozessualer Ablauf. Letztlich ist seine Zukunft die erhoffte Erfüllung einer Verheißung des Heils. Doch dieses wird nicht etappenweise plan- und kontrollierbar abgehakt, sondern in seiner Unverfügbarkeit, ja Unbegreiflichkeit zum Geschenk der Gnade.

Die historische Urpolarität schlechthin heißt: *Vergangenheit – Zukunft.* Doch Zukunft ist auch das »Nichtgeplante, das Unverfügbare, und zwar in seiner Unbegreiflichkeit und Unendlichkeit. Zukunft ist das schweigend Lauernde, das, so es uns anspringt, die Netze unserer Pläne zerreißt, die eigene 'Zukunft', die geplante oder vorausgesehene, zur Gegenwart macht. Sie ist das Unverfügbare, das schon waltet und waltend bleibt, gelassen und schweigend, unberechenbar und doch langmütig, uns Zeit lassend, weil es selbst keine braucht, da es nie zu spät kommt; sie, das heißt die Zukunft ist das Unverfügbare, das immer wieder zwischen den genauesten Zukunftskalkulationen hindurchquillt, ihnen Raum einräumt und sie doch immer als vorläufig in Frage stellt«.[25]

Polarität ist nicht die Vertiefung von Gegensätzen, bisweilen zur parteipolitischen »Polarisierung« verdorben. Sie ist auch nicht die Erlösung einer Welt, die gar nicht »heil« sein kann! Es geht in der Geschichte weder um die Eskalierung des Konflikts, beispielsweise über 40 Stufen bis zur thermonuklearen Entladung, noch um die Liquidierung des Anders-Denkenden. *Es geht um den Dialog.* Geschichte fordert polar-dialogisches Denken. Ja, Historie ist in mancher Hinsicht ein dynamisch-personales Mit- und Gegeneinander horizontaler und vertikaler Polaren.

Aufgabe solchen Denkens ist die geduldige, mühsame, bei weitem nicht immer erfolgreiche oder gar spektakuläre Suche nach jenen Punkten hüben und drüben, gestern und heute, die sich als Auflager von *Verstehensbrücken* eben noch eignen. Es geht gleichermaßen um den Abbau von Vorurteilen und Chauvinismen wie von pazifistischen Utopien. Es geht um die Schaffung und Erhaltung eines Friedens, der auch in Zukunft gefährdet bleibt: nicht Geschenk, sondern Aufgabe.

Anmerkungen:

1. Wilhelm, Th.: Theorie der Schule. Stuttgart 1967, S. 147.
2. Heimpel, H.: Die Hilfe der Geschichtswissenschaft. Das Mittelalter. In: Weniger, E., Neue Wege im Geschichtsunterricht. Frankfurt/M. [2]1957, S. 88.
3. Koselleck, R.: Geschichte, Geschichten und formale Zeitstrukturen. In: Oelmüller, W. (Hrsg.), Wozu noch Geschichte? München 1977, S. 255.
4. Lepenies, W.: Probleme einer historischen Anthropologie. In: Rürup, R. (Hrsg.), Historische Sozialwissenschaft. Göttingen 1977, S. 127.
5. Schieder, Th.: Geschichte als Wissenschaft. München/Wien 1965, S. 167.
6. Nipperdey, Th.: Kulturgeschichte, Sozialgeschichte, historische Anthropologie. In: Vierteljahresschr. f. Sozial- unf Wirtschaftsgesch. 1968, S. 145.
7. Iggers, Gg.: Deutsche Geschichtswissenschaft. München 1971, S. 385.
8. Zum »Modebegriff der Kreativität« s. Flügge, J.: Vergesellschaftung der Schüler. Bad Heilbrunn/Obb. 1979, S. 76f.
9. Die verbreitete Aufnahme des amerikanischen Films »Holocaust« in Deutschland wird erst als Entsetzen, Schuldbewußtsein und Betroffenheit aller Generationen verständlich.
10. Witkop, Ph. (Hrsg.): Kriegsbriefe gefallener Studenten. München [2]1928, S. 162 u. 165.
11. Bähr, W./Bähr, H. W. (Hrsg.): Kriegsbriefe gefallener Studenten 1939–1945. Tübingen/Stuttgart 1952, S. 177f.
12. Fina, K.: Geschichte konkret. 157 historische Darstellungen für den Geschichts- und Sozialkundeunterricht. Würzburg 1975, S. 106f.
13. Burckhardt, J.: *Weltgeschichtliche Betrachtungen. Stuttgart 1969, S. 20.*
14. Heidegger, M.: Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung. Frankfurt/M. [3]1963, S. 36.
15. Müller, M.: Sinndeutung der Geschichte. Zürich 1976, S. 52, spricht von »Sinnrettung« und davon, daß wir »im Sinn auch tatsächlich geborgen« werden können.
16. Fina, K.: Der polare Aufbau des geschichtsdidaktischen Feldes (Eichstätter Hochschulreden 1). München 1978, S. 15f.
17. Binswanger, L.: Ausgewählte Vorträge und Aufsätze, 2. Bd. Bern 1955, S. 360.
18. Lübbe, H.: Die geschichtliche Bedeutung der Subjektivitätstheorie Edmund Husserls. In: Neue Zeitschr. f. systemat. Theol. 2 (1960), S. 310.
19. Landgrebe, L.: Phänomenologie und Metaphysik. Hamburg 1949, S. 17.
20. ». . x« bezeichnet jeweils jenes öh, äh, emm, das wohl mehr eine »Denkpause« als einen »Sprechfehler«, so: Argyle, M.: Soziale Interaktion [3]1975, S. 111f., verrät.
21. Binswanger, L.: a. a. O., S. 16. – Die Bildquelle aus: A. Paul Weber, Kritische Graphik. Gütersloh 1973, T. 11.
22. Lübbe, H.: a. a. O., S. 305.
23. 17 Gespräche mit Beschreibung werden von Fina, K.: Das Gespräch im historisch-politischen Unterricht. München 1978, mitgeteilt.
24. Flügge, J.: Normen eines humanen Schulunterrichts. In: Fragen der *Freiheit 124 (Koblenz* 1977), S. 33f.
25. Rahner, K.: Zur Theologie der Zukunft. München 1971, S. 178.

Ordnungspolitische Vorstellungen für den Bereich des Kulturlebens

Gerhardus Lang

Wenn wir uns der Frage zuwenden, wie die Kulturordnung beschaffen sein soll, so können wir die Antwort darauf nirgendwo sonst finden als im Menschen selbst. *Er*, der Mensch bringt die Kultur hervor, nicht die ihn umgebende Natur. Soll die Kulturordnung dem Menschen wesengemäß gestaltet sein, müssen wir den Ursprung der Kräfte aufsuchen, aus denen die Kultur gestaltet wird. Dann erst kommen wir zu einer richtigen Anschauung dessen, was zu den menschlichen Kulturleistungen gehört.

Gehen wir davon aus, daß die menschliche Natur einen geistigen und einen physischen Aspekt hat, dann können wir sagen, daß im Prinzip alles, was sich aus der geistigen Natur des Menschen ergibt, in *Kultur*leistungen seinen Niederschlag findet.

Die Arbeit – soziale Wesensauffassung des Menschen

»Was ist Arbeit? Die zugleich physische und intellektuelle Leistung eines Wesens, das aus Körper und Geist gebildet ist. Die Fähigkeit zu arbeiten, die den Menschen vom unvernünftigen Tier unterscheidet, hat ihren Ursprung im tiefsten Grund unserer Vernunft. Die Arbeit ist die Manifestation des Geistes« sagt Proudhon. Bei der Überwindung der natürlichen Schwierigkeiten der äußeren Natur durch die Arbeit entfaltet der Mensch seine Vernunft. »Die zur Befriedigung unserer Bedürfnisse notwendige Arbeit zwingt uns, unsere Trägheit zu überwinden und unsere Vernunft zu betätigen, um unsere Produktionskräfte zu steigern, und trägt dadurch zur Entwicklung und Entfaltung unserer Intelligenz und Freiheit bei. Die Arbeit ist unsere Erziehung zur Freiheit«. (Proudhon). Die *Vernunft* ist also dadurch gekennzeichnet, daß sie dem Menschen durch ihre Anwendung immer mehr Freiheit verschafft. Man kann auch sagen, daß sie dort am wirksamsten ist, wo sie sich frei entfalten kann. Ihre Bedingung und ihr Ziel ist die Freiheit. Wir können nun alles, was mit der menschlichen Vernunft zu tun hat, als das *Geistesleben* zusammenfassen und sagen, daß die eine Bedingung des Gedeihens des Menschen die höchstmögliche Freiheit ist. Gleichzeitig jedoch müssen wir feststellen, daß diese Freiheit erst dann ihre volle Bedeutung erlangt, wenn sie zusammen mit der Freiheit der anderen Menschen eine Höherentwicklung der Freiheit des Einzelnen ermöglicht, zu der der Einzelne allein nicht fähig ist. »Der Mensch hat kraft der Vernunft, mit welcher er begabt ist, die Fähigkeit, seine Würde in der Person seines Nebenmenschen zu fühlen wie in seiner eigenen Person und in dieser Beziehung seine Identität mit ihm zu bejahen. Die Gerechtigkeit ist

das Produkt dieser Fähigkeit. Sie ist die spontan empfundene und gegenseitig garantierte Achtung der menschlichen Würde«. (Proudhon). Indem wir unsere Freiheit gegenseitig anerkennen, indem wir in der Anerkennung der Würde des anderen Menschen erst unsere eigene Würde finden, sehen wir, daß der Mensch auch in seinem geistigen Bereich bei aller Individualität ein *soziales* Wesen ist.

In der Arbeitswelt des Menschen, in der Wirtschaft, liegt diese Bedingtheit der menschlichen Freiheit offen zutage: Wir haben eine arbeitsteilige Wirtschaft. Jeder ist auf den anderen angewiesen, und alle gewinnen dabei (mehr Freiheit). Im sozialen Hauptgesetz von Rudolf Steiner wird dieser Gewinn zum Ausdruck gebracht: »Das Heil einer Gesamtheit von zusammenarbeitenden Menschen ist umso größer, je weniger der einzelne die Erträgnisse seiner Leistungen für sich selber beansprucht, das heißt, je mehr er von seinen Erträgnissen an seine Mitarbeiter abgibt und je mehr er seine eigenen Bedürfnisse nicht aus seinen eigenen Leistungen, sondern aus den Leistungen der Anderen befriedigt«. Unter *Mitarbeiter* sind hier nicht nur Mitarbeiter eines Betriebes gemeint, sondern die Gesamtheit aller »mitarbeitenden« Menschen (wobei die »nichtmitarbeitenden« zunächst einmal nicht miteinzubeziehen sind.) Unter *Erträgnisse der Leistungen* sind die Produkte der menschlichen Arbeit gemeint, das, was man herstellt durch die Arbeit, was man produziert, keinesfalls das durch den Verkauf dieser Produkte verdiente Geld, wie oft irrtümlich angenommen wird! Der Selbstversorger ist also strenggenommen ein asozialer Mensch, da er dadurch sich selbst und die anderen um den Gewinn der Arbeitsteilung bringt. *Außerordentlich wichtig* ist dabei, daß der Einzelne *als Arbeitender* im Wirtschaftsbereich als *ein geistiges Wesen* anzusehen ist, einfach dadurch, weil er sich vernünftig betätigt und nicht dumpf seine Glieder bewegt. Deshalb muß der Mensch als Arbeitender frei sein. In der menschlichen Arbeit kann der Mensch sich selbst und dabei seine individuellen, kulturschöpferischen Impulse verwirklichen. Deshalb sollte jeder Mensch im Bereich der Wirtschaft möglichst *sein eigener Unternehmer* sein, um damit seiner geistigen Natur gerecht zu werden. Schließlich bildet die Arbeitswelt des Menschen im wesentlichen sein Schicksal, einen großen Teil seiner Biographie. Diese darf ihm keinesfalls geraubt werden um irgendwelcher Zwecke willen. Wir müssen uns von dem liebgewordenen Gedanken trennen, daß Kultur erst jenseits der Fabriktore beginnt, während der sogenannten Freiheit – oder erst bei den sogenannten Kultureinrichtungen, seien sie privat, staatlich oder kirchlich.

Dies als Kultur zu bezeichnen und die physische Arbeit als profan zu entwerten, und sie dem Kampf ums Dasein zu überlassen, das Prinzip der Gegenseitigkeit zu vergessen, die Gerechtigkeit gleichsam »dem Himmel« zu überlassen, verkennt das Wesen menschlicher Arbeit. Erst wenn wir ein Bewußt-

sein haben, daß die Arbeitswelt des Menschen das Feld seiner Kulturverwirklichung ist, werden wir die Tragweite ermessen können, daß Bedingung und Ziel der menschlichen Kultur die Freiheit ist.

Nachdem nun die ordnungspolitischen Bedingungen des Kulturlebens herausgearbeitet wurden, ist es notwendig, auch *die einzelnen Bereiche menschlichen Kulturschaffens* zu betrachten und sie mit der Elle der Freiheit zu messen.

Der Arbeitsplatz des Menschen

Die normale Arbeitsteilung führt zu gegenseitigen Abhängigkeiten, die dazu mißbraucht werden können, Macht über andere Menschen auszuüben und damit die Bedingung der Freiheit als Voraussetzung der Arbeit zu zerstören. Das darf uns nicht dazu verleiten, die Arbeitsteilung selbst anzutasten, sondern es ist darauf zu achten, daß das Miteinander der Menschen nicht vermachtet werden kann, *daß der freie Vertrag die Grundlage des Miteinanderarbeitens* ist. Dazu muß die Vertrags- oder auch Assoziationsfähigkeit des Arbeitenden nicht nur durch das Recht formal geschützt sein, sondern die allgemeinen Lebensbedingungen der Gesellschaft müssen real so sein, daß die Assoziationsfreiheit erhalten bleibt. Bedingungen dafür sind freier Zugang zum Kredit, freier Zugang zum Boden und die allgemein garantierten Freiheiten der Forschung, Lehre und Meinung etc. Hindernisse oder Grenzen der menschlichen Verwirklichungsmöglichkeiten durch die Arbeit dürfen nicht in äußeren Bedingungen, höchstens im autonomen Menschen selbst begründet sein.

Spezielle Einrichtungen des Kulturbereiches im engeren Sinn

Die Familie

Sie ist die Urzelle des sozialen Lebens überhaupt, da dort der Mensch die Fähigkeiten des Miteinanderlebens erst lernt. Man weiß, welches Gewicht für die spätere Entwicklung des einzelnen Menschen die Harmonie oder Disharmonie der Familie hat. Wenn der Mensch soziales Verhalten nicht in der Familie lernt, wird er das später nur schwer nachholen können. Die Entwicklung einer Gesellschaft ist wesentlich das Ergebnis der Verhältnisse, die die Familie dem heranwachsenden lernenden Menschen bietet. Dazu gehören auch die Beziehungen, die, von einer Familie ausgehend, dann mit anderen Menschen der engeren Umgebung geschlossen werden. Die *gesellschaftsbildende Kraft der Familie* kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, und von gesunden Familienverhältnissen hängt weitgehend das Heil der Gesellschaftsbildung überhaupt ab. »Die geistige Zeugung des Menschen findet, wie die physische, in der Familie statt. Dem Kind geht es darum, total und als unverwechselbare und nicht austauschbare Person mit ihrer ganz individuellen

Eigenart angenommen zu werden und nicht nur um der Befriedigung seiner Bedürfnisse willen«. (Karl Hahn, in »Föderalismus«, S. 73/74). Auch hier ist wichtigster Grundsatz das Prinzip der freien Begegnung zweier Menschen, die möglichst unbeeinflußt von äußeren Einwirkungen zur Familienbildung im Sinne einer organischen Einheit zweier Polaritäten führen soll. »..soll es wirklich zur Erzeugung eines Menschen kommen, so muß Freiheit und zwar *vereinigte und einverstandene Freiheit zweier dazwischen treten*«, »..*so daß nur* durch die Vereinigung zweier Freiheiten der Eine, durch bloß Natur zerteilte Zeugungskraft wieder zusammenzutreten vermag, zu ihrer notwendigen Einheit«. »Und so ist denn durch dieses innerhalb der Natur übernatürliche und sittliche Gesetz die Willensvereinigung wenigstens zweier freier Individuen zur Bedingung der Ausübung der höchsten Menschheitsrechte gemacht worden, der Erschaffung der Menschheit aus sich selbst heraus«. (J. G. Fichte, zitiert nach Karl Hahn, in »Föderalismus«*). Die Familie findet in den Kindern sozusagen ihre Einheit auf einer höheren Ebene im Sinne einer Steigerung. *Wenn diese Begegnung zweier Menschen von dem Bewußtsein der gegenseitigen Garantie der Freiheit getragen ist*, werden Emanzipationsbewegungen, die im heutigen Sinn nur zerstörend wirken können, überflüssig, da sie von der Theorie des *Gegensatzes* statt dem Prinzip der *Gegenseitigkeit* getragen sind. Dann wird auch die Erziehung der Kinder von diesem Bewußtsein der Freiheit getragen, und eine Erziehung zum Untertanen wird nicht mehr stattfinden.

Die Schule

Auch hier ist ganz eindeutig, daß Ziel und Bedingung der Schule die Freiheit sein muß, will sie ihren Auftrag erfüllen. Ihren Auftrag erhält sie von den Eltern, die für ihr Kind die Hilfe anderer Menschen benötigen, um die in dem Kind schlummernden Fähigkeiten zur Entfaltung zu bringen. Nur dieses darf Motiv für die Schule sein: die Individualität des Menschen gemäß seinem ihm innewohnenden Geisteskern entfalten zu wollen, keine speziellen Zwecke dürfen Ziel sein, außer dem, daß *jeder Mensch zu einem freien Wesen* bildungsfähig ist und daß bei Ausbildung dieser Fähigkeiten auch der Gesellschaft im höchstmöglichen Maß gedient ist. Denn nur freie Menschen können *sich gegenseitig die Freiheit garantieren*. Vor allem sollten die *Fähigkeiten* des Menschen früh, das heißt beizeiten ausgebildet werden, damit er später durch einen Reichtum an Fähigkeiten ein Höchstmaß an Freiheit gewinnen kann. »Von allen Erziehungssystemen ist das abgeschmackteste das, welches Intel-

* Karl Hahn, »Föderalismus«, Verlag Ernst Vögel, München 1975.

ligenz und Tätigkeit trennt, in einen Abstrahierer und einen Automaten spaltet. Wenn die Erziehung vor allen Dingen experimental *und* praktisch wäre, wenn man nur spräche, um die Arbeit zu erklären, zu resümieren und zu ordnen; wenn man dem mit Augen und Händen zu lernen erlaubte, der nicht mit Phantasie und Gedächtnis zu lernen vermag: so würde man bald zugleich mit den Formen der Arbeit die Fähigkeiten sich vermehren sehen: Jedermann würde die Theorie von irgend etwas und deshalb die Philosophie verstehen; er könnte bei Gelegenheit, und wäre es auch nur einmal in seinem Leben, etwas schaffen, modifizieren, vervollkommnen, Einsicht und Fassungsvermögen beweisen, *sein Meisterwerk vollbringen, kurz sich als Mensch zeigen.* Die Ungleichheit der Gedächtnisschätze würde nichts an der *Gleich-Gültigkeit* der Befähigung ändern«. (Proudhon)

»So wird Arbeit selbst der wesentliche Bestandteil der Erziehung, die zu gegenseitiger Achtung und Anerkennung führt. Sonst bliebe die Arbeit für die einen ein Privilegium, für die anderen eine Strafe«. (Proudhon, zitiert bei Karl Hahn, »Föderalismus«).

Die Entscheidung, wie Erziehung stattzufinden habe, sollte nach dem freien Vertragsprinzip allein den Beteiligten: Eltern, Schülern und Lehrern, ohne irgendwelche Einflußnahmen von außen überlassen bleiben. Die Vergütung der Leistungen erfolgt nach dem Prinzip der Gegenseitigkeit. Der Staat hat hier wie auch anderswo nur darüber zu wachen, daß Verträge eingehalten und allgemeine Menschenrechte nicht verletzt werden. Er schaltet sich nur subsidiär ein, wenn Eltern sich unfähig erweisen, selbst für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder aufzukommen. Der Nachweis einer solchen Unfähigkeit darf niemals, wie es heute geschieht, den Eltern allgemein unterstellt werden, sondern muß von Fall zu Fall auf Grund eines Gesetzes von Gerichten festgestellt werden.

Die Hochschule

Die Hochschule ist eine Begegnungsstätte mündiger Menschen, die einem gemeinsamen Interesse an der Wahrheitsfindung zunächst ihren Ursprung hat. Die Ausbildung für den Beruf im Sinne von Erwerbstätigkeit sollte eigentlich nicht Sache einer Hochschule sein, sie kann höchstens die Voraussetzungen dafür schaffen. Was in der Praxis später benötigt wird, kann eine Schule und Hochschule gar nicht wissen. Sie sollte deshalb eine praxisbezogene Ausbildung nicht als ihre Aufgabe ansehen, denn sie untergräbt damit ihre eigene Existenzgrundlage, nämlich die Freiheit. Wenn sich die Hochschule irgendwelchen gesellschaftlichen Forderungen unterwirft, verläßt sie den Boden der Freiheit und wird von außen gesteuert. Auch nicht der Produzent wirtschaftlicher Erzeugnisse läßt sich von außen steuern. Er produziert nur, was ihm nach vernünftigen Überlegungen sinnvoll erscheint, selbst wenn

er im Auftrag handelt, denn dieser Auftrag ist auch nur das Ergebnis eines freien Vertrages. Die Hochschule sollte also nur durch die geistigen Bedürfnissen der Beteiligten ihre Motivation finden. Die Ausbildung zu einem praktischen Beruf sollte immer in der Praxis von den Berufen selbst vorgenommen werden. Das Lernen des Menschen findet ohnehin nie einen Abschluß, und das Streben nach Wahrheit sollte jedem offen bleiben. Deshalb darf es keine Einschränkungen der Zulassung zum Hochschulstudium geben. Wieder tritt anstelle einer Administration der *freie Vertrag* zwischen Lehrer und Student, der selbstverständlich auch die wirtschaftliche Grundlage der Hochschule bildet. Es geht nicht an, daß in jedem Land und in jeder Stadt zum Ruhme der jeweils herrschenden Politiker auf Kosten der arbeitenden Bevölkerung Hochschulen gebaut und betrieben werden, in denen jungen Menschen das Vorurteil eingepaukt wird, etwas besseres als andere (Nichtakademiker) zu sein mit dem selbstverständlichen Anspruch auf Alimentation vor und nach den Prüfungsritualen; vor allem, solange diese Alimentation durch eine gigantische »Zwangsenteignung« genährt wird. Auch große Stiftungen reicher Eigentümer sind in diesem Sinne keine echten Alternativen zur staatlichen Subventionierung von Schulen und Hochschulen. Zu schnell gewinnen bestimmte Anschauungen die Herrschaft nach dem Motto: »Wes Brot ich ess, des Lied ich sing!« Nur die Finanzierung des Hochschullehrers direkt durch die daran Interessierten, Nachfragenden, schafft die Dezentralisation, die die Freiheit für die Beteiligten erst ermöglicht. »Freiheit von Forschung und Lehre« aus den Zwangsabgaben anderer Menschen aufzubauen, heißt die Menschenwürde verletzen und vernichtet damit auch die eigene Freiheit.

Das Unternehmen

Das Unternehmen ist nach unserer Definition der Arbeit auch als eine Einrichtung des Kulturlebens anzusehen. In ihm finden sich Menschen zusammen, die durch die Vereinigung ihrer Fähigkeiten in gemeinsamer Arbeit Produkte schaffen, sie dem eigentlichen wirtschaftlichen Bereich übergeben, dann als Ware am Markt auftreten und dort nach den Gesetzen von Angebot und Nachfrage einen Preis erzielen. Dieser erzielte Preis ermöglicht es den Produzenten ihrerseits, wieder als Käufer am Markt aufzutreten. Die *Unternehmung,* wie die Arbeit überhaupt, ist nicht Teil des wirtschaftlichen Kreislaufs, sondern ist *Teil des kulturschaffenden Impulses* der Menschen. Von diesem Standpunkt aus betrachtet, ist die menschliche Arbeit nicht als käuflich und verkäuflich anzusehen, wie Kapitalisten und Marxisten gemeinsam glauben. Wenn man nun die Arbeit oder das Unternehmen, welche man ihrer Natur nach nicht als dem wirtschaftlichen Kreislauf zugehörig betrachten kann, wie käufliche Waren behandelt, so darf man sich nicht wundern, daß soziale Störungen auftreten. »Die Arbeit ist die höchste Manifestation

des Lebens, der Vernunft wie der Freiheit. Die Arbeit ist die moralische und menschliche Ordnung, die im Bewußtsein gegeben ist, noch bevor die Notwendigkeit sie gebietet«. (Proudhon). Die Arbeit ist weder ein Vergnügen, noch ein Spiel, noch, wie der ökonomische Liberalismus meint, ein unangenehmes Mittel, um materielles Wohlergehen zu erreichen. Die Arbeit stellt vielmehr eine Manifestation und Konkretion der individuellen und kollektiven Freiheit dar und erweist sich als essentielle Bedingung der menschlichen Würde« (G. Gurvitch, zitiert nach Karl Hahn, in »Föderalismus«), »sie ist das glänzende Zeugnis unserer unermeßlichen Überlegenheit« (Proudhon).

Kunst, Religion und Wissenschaft, den eigentlichen Bereichen des Geisteslebens, gehören nach der dargestellten Auffassung einer Kulturordnung *alle Menschen* an, sofern sie an den genannten kulturschöpferischen Tätigkeiten beteiligt sind. Wenn heute Menschen durch die künstliche Trennung in körperlich und geistig Arbeitende von dieser Gemeinschaft der Menschlichkeit weitgehend ausgeschlossen bleiben, so gilt es, diesen Zustand als einen der menschlichen Würde widersprechenden rasch aufzuheben. Solange das nicht geschieht, haben wir nicht das Recht, von Kultur zu sprechen, sondern es besteht eine Spaltung der Menschheit, die sich in jedem Einzelnen abspielt. »Was ihr dem geringsten meiner Brüder antut, das habt ihr mir angetan«.

In Wahrheit gibt es nicht Persönlichkeiten aus dem Geistesleben, aus dem Rechtsleben, aus dem Wirtschaftsleben; die Arbeitgeber und die Arbeitnehmer, die Führer und Geführten, die Obersten und die Untersten, die im Lichte und die im Dunkeln. Es gibt nur *Menschen auf dem Weg zur Freiheit,* und solange einzelne Menschen ihre Freiheit, ihre Selbstverwirklichung wegen künstlich aufgerichteter Schranken nicht erlangen dürfen, solange ist auch die Freiheit für alle übrigen um diese nicht verwirklichte Freiheit gemindert. Diese hier gemeinte Freiheit ist eine immerfort gefährdete, gerade durch die Ungleichheit der Entwicklungsstufen der Freiheit des Einzelnen. »Das Geistesleben ist, wenn man ihm gegenübersteht, ein Element, das auf sich selbst gebaut ist, ein sehr strenges Element, dem gegenüber man fortwährend seine Freiheit bewahren muß, das deshalb nicht anders als auch in Freiheit organisiert werden darf. Lassen Sie einmal eine Generation ihr Geistesleben freier entfalten und dann diese Generation dieses Geistesleben organisieren, wie sie es will, und es ist die reinste Sklaverei für die nächste Generation. Das Geistesleben muß wirklich, nicht bloß der Theorie nach, sondern dem Leben nach frei sein. Die Menschen, die darinnenstehen, müssen die Freiheit erleben. Das Geistesleben wird zur großen Tyrannei, wenn es überhaupt auf der Erde sich ausbreitet. Denn ohne daß eine Organisation eintritt, kann es sich nicht ausbreiten, und wenn eine Organisation eintritt, so wird die Organisation zur Tyrannei. *Daher muß fortwährend um die Freiheit, die lebendige Freiheit gekämpft werden,* gegen die Tyrannis, zu der das Geistesleben selber neigt«. (Zitat von

R. Steiner, aus Lothar Vogel »Die Verwirklichung des Menschen im sozialen Organismus, S. 318).

Nach der Feststellung dieser der Freiheit innewohnenden Tendenz, ihre Funktion umzukehren, verstehen wir besser, daß *die ordnungspolitischen Bedingungen der Kulturordnung ganz streng nach dem Prinzip der Freiheit organisiert sein müssen. Nur der freie Wettbewerb in allen Bereichen des Kulturlebens schafft die Voraussetzungen,* daß niemand des anderen Arbeit versklavt, daß Ehepartner sich nicht gegenseitig unterdrücken, daß Schulen nicht zu politischen Anstalten, daß Hochschulen nicht zu Hochburgen wissenschaftlicher Dogmen erstarren. Diese Wettbewerbsordnung setzt die Aufhebung vordemokratischer Vorrechte, die vor allem im Bodenrecht, in der Geldordnung und den Berufsordnungen gegeben sind, voraus. Wir haben diese *Wettbewerbsordnung* heute erst *andeutungsweise* auf der Ebene der *Unternehmungen der Wirtschaft.* Im Bereich der eigentlichen *Kultureinrichtungen ist Wettbewerb noch unbekannt.* Aber gerade hier ist er am notwendigsten, sonst »ist es die reinste Sklaverei für die nächste Generation«.

Wettbewerbsordnung, freier Vertrag und *freie Finanzierung, Dezentralisation,* Pluralität der Möglichkeiten, das sind die *ordnungspolitischen Bedingungen,* in denen sich Freiheit entfalten und erhalten kann. Sie ist Ursprung, Bedingung und Ziel der Kulturordnung.

Buchbesprechung

Johannes Flügge:

Vergesellschaftung der Schüler

Verlag Julius KLINKHARDT 1979
Bad Heilbrunn

Johannes Flügge, der bekannte Berliner Pädagoge und Philosoph, hat mit seinem Buch »Vergesellschaftung der Schüler« bewiesen, daß er einer der gewichtigsten und tiefblickendsten Streiter für eine Humane Schule ist.

Flügge unterzieht die Bildungskonzeptionen, die für die Entwicklung unserer Schulen seit 1970 maßgeblich sind, einer kritischen Durchleuchtung. Insbesondere analysiert er den Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates.

Dabei geht er so vor, daß er sich auf die neuen Bildungskonzeptionen dialogisch einläßt, sie auf die Kriterien befragt, denen sie sich selbst unterwerfen und diese Kriterien dann durchdenkt. Flügge kommt zu dem Ergebnis, daß sie ihren eigenen Zielen nicht gerecht werden, und maßgeblich zur gegenwärtigen Schulmisere beitragen.

Flügge sieht den Hauptgrund für die Inhumanität der Schule in verfehlten didaktischen Grundüberzeugungen:

1) In der Forderung einer totalen Wissenschaftsbestimmtheit aller Bildungsgegenstände, allen Unterrichts, für die alle Lernenden und alle Altersstufen gelten soll. Diese Verwissenschaftlichung ist daran schuld, daß alle Fächer, die sich nicht verwissenschaftlichen lassen, wie zum Beispiel Kunst, Musik und Werken, Diskussionen, Rhetorik und andere Tätigkeiten, die der freien Entfaltung der Persönlichkeit gelten, in den Hintergrund schulischen Geschehens gedrängt werden. Flügge sieht in der Verwissenschaftlichung der Lernstoffe die Hauptursache für die umsichgreifende Lustlosigkeit in den Schulen: denn »der Schüler wird zum Objekt eines rein fremd bestimmten Wissens«.
2) Nicht minder fatal ist für Flügge die didaktische Grundüberzeugung: Alle Wissensvermittlung müsse durch ausgeklügelte Lehrzielplanung und organisierte Lernprozesse in programmierten Unterricht verwandelt werden. Das aus solchem Unterricht sich entwickelte konditionierte Lernen ist für Flügge mehr eine Form der Dressur, als die der Bildungsvermittlung. Sie ist im wahrsten Sinne menschenunwürdig.

Zunächst eimal analysiert Flügge die verheerenden Folgen dieser Grundüberzeugung moderner Bildungskonzeptionen für den Unterricht und dann darüber hinaus die Konsequenzen für die Situation und Rolle des Schülers überhaupt. Flügge betont, daß der Schüler nicht mehr gesehen wird in seiner Einmaligkeit als Kind, nicht mehr als Persönlichkeit, die sich entfalten will, daß der Schüler nicht mehr angesprochen wird auf seine Verantwortungsfähigkeit, auf seinen Willen selbst zu handeln und zu denken. Statt dessen wird der Schüler zum Objekt von Lernprozessen und Manipulation. Auf dem

Umweg Schule soll dies und jenes gesellschaftlich erreicht werden. Der Schüler wird vergesellschaftet, wie es Flügge nennt und er weist auf den geradezu totalitären Anspruch hin, der in den neuen didaktischen Grundüberlegungen enthalten ist.

Hinter diesen sich harmlos gebenden Grundüberzeugungen verbirgt sich eine Weltanschauung, die den Menschen und hier den Schüler total als von Umweltfaktoren determiniert betrachtet. Flügge weist auf den verheerenden Einfluß hin, den der Behaviorismus Watsons und die Forderung programmierten Lernens Skinners auf das deutsche Bildungswesen der letzten Jahre ausübte.

Flügge fordert den Bruch mit diesen Bildungskonzeptionen. Für ihn stellen sie eine eklatante Verletzung des Grundgesetz-Artikels Nr. 1 dar, in dem von der Unverletzlichkeit der menschlichen Würde die Rede ist.

Flügge selbst geht es um die Wiedergewinnung eines didaktischen Unterrichts, in dem der Schüler als Mensch, als Persönlichkeit ernst genommen wird, eines Unterrichts, in dem gelernt wird, aber in dem Lernen sich im Denken vollzieht und zum Denken hinführt, einen Unterricht in dem sich die Individualität des Schülers und sein Sinn für persönliche Verwantwortung entwikkeln kann.

Als Geisteswissenschaftler, als Philosoph neigt Flügge vielleicht zu sehr dazu, die Ursachen der Schulmisere fast ausschließlich in falscher geistiger Grundeinstellung zu sehen. Gewiß in der Verurteilung dieser Grundeinstellung hat er recht, doch was er meines Erachtens nicht genügend sieht ist dies, daß äußere Faktoren sich genauso bedrückend auf die Schule auswirken. Ich denke an die zunehmende Bürokratisierung der Schulen, an den zunehmenden Zentralisierungsprozeß ihrer Verwaltung, der Direktoren und Lehrer immer mehr zu reinen Vollzugsorganen werden läßt. Ich denke an die systematische Umverwandlung von Schulen in Instrumente staatlicher Auslese, in der die Note zum fast ausschließlichen, didaktischen Grundprinzip wird. Nicht so sehr weil sie weltanschaulich ins Bild passen, feiern Watson und Skinner solche Triumphe, sondern weil sie die gewünschten Voraussetzungen schaffen für ein Schulsystem, in dem die Note zum A und O aller Erziehung geworden ist. Flügge hat mit diesem Buch, das durch seine Klarheit besticht, einen überaus wichtigen Beitrag zur Klärung und Bestimmung der Geister geleistet. Vielleicht könnte sich der Autor darüberhinaus einmal der wichtigen Aufgabe widmen, nachzuprüfen, wie sehr der Ungeist, der von ihm analysierten didaktischen Grundüberzeugungen mit dem Ungeist behördlicher Maßnahmen, die die Schulen von außen immer stärker bestimmen, im Grunde wohl gleichen Quellen und gleichen Absichten entspringt, denn es ist doch wohl nicht zufällig, daß gerade im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates auch der ungeheure Anspruch erhoben wird, daß das ganze Bildungswesen (nicht nur Schulwesen) Sache des Staates sei. Sind wir nicht schon unterwegs von der von Flügge mit Recht angeprangerten Vergesellschaftung der Schüler hin zur schlimmeren Verstaatlichung der Schüler?

Walter Leibrecht

Ankündigungen

Freie Forschungs- und Studiengemeinschaft »Universitas«

Mitteilung über die Durchführung eines medizinischen Propädeutikums

Mit der Durchführung eines einjährigen Propädeutikums im Fach Medizin haben Ärzte und Universitätslehrer unter dem Namen »Freie Forschungs- und Studiengemeinschaft Universitas« im März 1979 begonnen. Sinn und Zweck des propädeutischen Studienjahres soll es sein, eine Einführung in die praktischen und wissenschaftlichen Anforderungen des Arztberufs zu vermitteln und Gelegenheit zu geben, eigene Erfahrungen zu machen und die persönliche Eignung für das Medizinstudium und den Arztberuf selber zu prüfen.

Der Aufbau des Propädeutikums besteht in

1. 6 Monaten praktischer Tätigkeit in Klinik oder Arztpraxis.
2. Einführenden Kursen in Phänomenologie, Naturwissenschaften und Medizin.
3. Selbständigem Studium anhand von Lehrbüchern und dem Anfertigen einer wissenschaftlichen Jahresarbeit.

Für die Teilnahme wird Reife und Befähigung zu selbständiger Arbeit vorausgesetzt; eine enge, schulische Führung ist nicht vorgesehen.

Gegenwärtig können noch etwa 20 Teilnehmer zum propädeutischen Jahr aufgenommen werden. Die genaueren Bedingungen werden in einem Verzeichnis der Lehr- und Forschungsveranstaltungen mitgeteilt, das auf Anforderung gegen eine Vorausgebühr von DM 5.– vom Sekretariat zugesandt wird.

Anschrift: »Universitas« Sekretariat
Friedrich Naumann Str. 7
355 Marburg

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

60./61. Tagung

Sommerveranstaltungen des

Seminars für freiheitliche Ordnung

für die Zeit *vom 19. bis 24. Juli 1979*

und

vom 25. bis 29. Juli 1979

im neuen Bildungszentrum

des Bayerischen Bauernverbandes

in Herrsching am Ammersee, Rieder Straße

Gesamtthema:

Mitteleuropa im Spannungsfeld von Ost und West am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland und der DDR

Seminar I
vom 19. bis 24. Juli
Arbeitsthema:

Die Ost-West-Spannung in gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Sicht

Seminar II
vom 25. bis 29. Juli
Arbeitsthema:

Erfüllt unser Bildungswesen seine geistig-kulturelle Aufgabe?

Mitteleuropa im Spannungsverhältnis von Ost und West am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland und der DDR

Die Ost-West-Spannung in gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Sicht

Tagungsleitung: Oskar Matthias Freiherr von Lepel, Heidelberg

	Donnerstag 19. 7. 1979	Freitag 20. 7. 1979	Samstag 21. 7. 1979	Sonntag 22. 7. 1979	Montag 23. 7. 1979	Dienstag 24. 7. 1979
9.00 bis 9.45 Uhr	Anreise	*Lothar Vogel* Die geistige und ordnungspolitische Aufgabe Mitteleuropas zwischen Ost und West			*Gerhardus Lang* Mensch und Arbeit	Zusammenfassendes Forumgespräch
10.00 bis 11.00 Uhr		*Heinz Peter Neumann* Freiheit und Ordnung, die zentrale gesellschaftspolitische Aufgabe	*Ernst Winkler* Wettbewerb oder zentrale Planung – dargestellt am Beispiel Bundesrepublik Deutschland – DDR –	*Jobst v. Heynitz* Überwindung des Gegensatzes Kapital und Arbeit im Rahmen der marktwirtschaftlichen Ordnung	*Konrad Bonkosch* Betriebliche Partnerschaft als Element einer funktionsfähigen Wirtschaftsordnung	Formulierung der Arbeitsergebnisse
11.15 – 11.45 Uhr		Plenum	Plenum	Plenum	Plenum	Schlußbesprechung
11.45 Uhr bis 12.30 Uhr		Gruppenarbeit	←	→	Gruppenarbeit	Abreise
12.30 – 15.00 Uhr	Mittagessen – Mittagspause					
15.30 Uhr bis 16.30 Uhr	Anreise	*Fritz Andres* Grundrechte und Wirtschaftsordnung	*Ulrich Wagner* Die Bedeutung der Freiheit für die Fortschrittsfähigkeit einer Volkswirtschaft, dargestellt am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland und der DDR	*Ulrich Wagner* Wandel durch Handel? Die Bedeutung des West-Ost-Wirtschaftsverkehrs für die Stabilisierung totalitärer Herrschaftsstrukturen	*Gerhardus Lang* Selbstbestimmung oder Fremdbestimmung am Arbeitsplatz	
16.45 – 17.15 Uhr		Plenum	Plenum	Plenum	Plenum	
17.15 bis 18.30 Uhr	Begrüßung	Gruppenarbeit	←	→	Gruppenarbeit	
18.30 Uhr	Abendessen					
20.00 Uhr	*Heinz Hartmut Vogel* Eröffnungsvortrag Menschenbild und Wirtschaftsordnung	*Volker Seelbach* Athen und Sparta – Beispiel eines gesellschaftspolitischen Konfliktes in der Antike –	*Friederike Ulbrich Martin Ulbrich* Kammermusik für Violine und Klavier aus dem 18. und 19. Jahrhundert	*Joachim Starbatty* Die Zukunft des real existierenden Sozialismus	*Hans Jürgen Scheurle* Die Entfaltung des Menschenbildes in der Bildenden Kunst	

Erfüllt unser Bildungswesen seine geistig-kulturelle Aufgabe?

Tagungsleitung: Fritz Andres, Kirn

Mittwoch 25. 7. 1979	Donnerstag 26. 7. 1979	Freitag 27. 7. 1979	Samstag 28. 7. 1979	Sonntag 29. 7. 1979	Montag 30. 7. 1979
	H. J. Scheuerle Denken, Erkennen, Handeln – Die Frage nach der Selbstbestimmung des Menschen –	*Johannes Flügge* Selbstüberwindung – Ein Grundbegriff pädagogischer Anthropologie	*Erwin Stein* Erfüllt unser Bildungswesen seine geistig-kulturelle Aufgabe?	*Klaus Boeckmann* Plädoyer für einen neuen Ansatz in der Bildungspolitik	Abreise
	Jürgen Rauh Das Schulwesen in den sozialistischen Staaten			Zusammenfassendes Forumgespräch	
	Plenum	Plenum	Plenum		
Anreise	Gruppenarbeit	← →	Gruppenarbeit		
Mittagessen – Mittagspause					
	Heinz Hartmut Vogel Das Bildungswesen im Bonner Grundgesetz	*Hans Ulrich Gallwas* Verfassungsrechtliche Probleme des Berechtigungswesens	*Gerhardus Lang* Bildungswesen und Arbeitswelt auf ewig geteilt?	Formulierung der Arbeitsergebnisse	
	Plenum	Plenum	Plenum		
Begrüßung	Gruppenarbeit	← →	Gruppenarbeit		
Abendessen				Schlußbesprechung	
Helmuth von Wartburg Gestaltung des Bildungswesens aus Menschenerkenntnis	Freies Gespräch	*Waltraud Schneider* *Johannes Bork* Kammermusik	*Franz Anton Schwarz* Geschichte der abendländischen Universität im Spannungsverhältnis zwischen geistiger Autonomie und staatlicher Einflußnahme	Geselliger Abend	

Änderungen vorbehalten

Die Herrschinger Seminare 1979

Wissenschaftliche Arbeitstagung I:

Die Ost-West-Spannung in gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Sicht

Die Teilung der Welt in zwei entgegengesetzte Gesellschaftssysteme ist ein weltgeschichtliches Phänomen. Wir werden im Verlauf dieser Tagung sehen, daß schon in der Antike die Wurzeln für die Spaltung in Ost und West gelegt wurden. Man mag es bedauern, daß die Geschichte nicht in ruhigeren Bahnen verlaufen ist und die gesellschaftlichen Veränderungen stets zu kriegerischen Auseinandersetzungen führten. Aber ohne die dabei gewonnenen, oft schmerzlichen Erfahrungen wäre der Bewußtseinszustand der heutigen Menschheit nicht erreicht worden.

Die tief bedrückende Spaltung Deutschlands und Europas fordert uns auf, die Hintergründe der Ost-West-Polarität zu durchschauen.

Der Krankheitsprozeß des sozialen Weltorganismus kann dann – so hoffen wir – zu einer wirklichen Therapie führen.
Wir laden Sie ein, an dieser Frage mitzuarbeiten.

* * * *

Wissenschaftliche Arbeitstagung II:

Erfüllt unser Bildungswesen seine geistig-kulturelle Aufgabe?

Man kann dieser Tagung ein Wort von Proudhon voranstellen:

> »Von allen Erziehungssystemen ist das abgeschmackteste das, welches Intelligenz und Tätigkeit trennt, in einen Abstrahierer und einen Automaten spaltet. Wenn die Erziehung vor allen Dingen experimental und praktisch wäre; wenn man nur spräche, um die Arbeit zu erklären, zu resümieren und zu ordnen; wenn man dem mit Augen und Händen zu lernen erlaubte, der nicht mit Phantasie und Gedächtnis zu lernen vermag: so würde man bald zugleich mit den Formen der Arbeit die Fähigkeiten sich vermehren sehen: jedermann würde die Theorie von irgendwas und deshalb die Philosophie verstehen; er könnte bei Gelegenheit, und wäre es auch nur einmal in seinem Leben, etwas schaffen, modifizieren, vervollkommnen, Einsicht und Fassungskraft beweisen, sein Meisterwerk vollbringen, kurz sich als Mensch zeigen. Die Ungleichheit der Gedächtnisschätze würde nichts an der Gleich*gültigkeit* der Befähigung ändern«.

Indem Proudhon das Tun als ursprünglichste Tätigkeit des Menschen an den Anfang der Erziehung stellt und die Reflektion über das Tun erst an die Erfahrung anknüpfen läßt, weist er auf den grundlegenden Irrtum der modernen Pädagogik hin: Reflexion ohne Erfahrung, Denken ohne Wahrnehmung lehren zu wollen. Sie spaltet die Menschen in die Organisatoren und die Arbeiter, in die Lehrer ohne Erfahrung und die Erfahrenen ohne Lehrbefugnis. So »bleibt die Arbeit für die einen ein Privilegium und für die anderen eine Strafe« (Proudhon). An der Auflösung dieser gesellschaftlichen Spaltung zu arbeiten, soll der Sinn dieser Tagung sein.

Mitwirkende:

Fritz Andres	Assessor, Kirn/Nahe
Klaus Boeckmann	Professor Dr. phil., Pädagogische Hochschule Reutlingen
Konrad Bonkosch	Dipl. Volkswirt, Mainz
Johannes Bork	Professor, Pianist, Tutzing
Johannes Flügge	Professor Dr. phil., Freie Universität Berlin
Hans Ulrich Gallwas	Professor Dr. jur., Universität München
Jobst v. Heynitz	Notar, München
Gerhardus Lang	Dr. med., Bad-Boll
Oskar Matthias Freiherr v. Lepel	Oberregierungsrat, Heidelberg
Heinz Peter Neumann	Direktor der LVA, Berlin
Fritz Penserot	Kaufmann, Kirn/Nahe
Jürgen Rauh	Jurist, Bildungsreferent, Gießen
Volker Seelbach	Dr. rer. nat., Bonn
Franz Anton Schwarz	Studienrat, Göppingen
Hans Jürgen Scheurle	Dr. med., Assistent am Physiologischen Institut der Universität Marburg
Waltraud Schneider	Sopranistin, Stuttgart
Joachim Starbatty	Professor Dr. rer. pol., Universität Bochum
Erwin Stein	Professor Dr. jur., Bundesverfassungsrichter i. R., Gießen
Friederike Ulbrich	cand. med., München
Martin Ulbrich	stud. med., München
Heinz Hartmut Vogel	Dr. med., Bad Boll
Lothar Vogel	Dr. med., Bad Boll
Ulrich Wagner	Professor Dr. rer. pol., Fachhochschule Pforzheim
Helmuth von Wartburg	Dr. phil., Lehrer, Zürich
Ernst Winkler	Dr. phil., München

* * * *

Weitere Veranstaltungen des Seminars für freiheitliche Ordnung
26.–28. September 1979 – Politische Akademie Eichholz, Wesseling/Bonn – Freiheitliche Gestaltung universitärer Bildungseinrichtungen

Außerdem werden vom Seminar für freiheitliche Ordnung Schüler-Studenten-Seminare jeweils am schulfreien, zweiten Wochenende eines jeden Monats im Kreis Göppingen (Tagungsort: Gasthof »Krone«, 7325 Boll) durchgeführt.

Bitte fordern Sie Programme an beim SEMINAR FÜR FREIHEITLICHE ORDNUNG, Boslerweg 11, 7325 Eckwälden/Bad Boll, Telefon 07164/2572.

Zur Information der Kursteilnehmer:

Das Seminar für freiheitliche Ordnung veranstaltet Studienkurse in Arbeitsgruppen (siehe Programm) mit vom Veranstalter beauftragten Gesprächsleitern. Der Seminararbeit in Gruppen gehen einführende Kurzvorträge voraus.

Das Seminar für freiheitliche Ordnung behandelt gesellschaftliche Probleme unserer Zeit sowohl vom Gesichtspunkt der Persönlichkeitsrechte des einzelnen Bürgers, als auch vom Gesichtspunkt der sozialen Gerechtigkeit. Es will Grundlagen legen zur gesellschaftspolitischen Urteilsbildung und Entscheidung.

Ort der Tagung:

Herrsching am Ammersee in der Bildungsstätte des Bayer. Bauernverbandes (ehem. Bäuerinnenschule) Rieder Straße 61
Telefon: (0 81 52) 80 52/17 12/67 67
Tagungsbüro geöffnet ab Donnerstag, 19. Juli 10 Uhr, *telefonisch* ab Mittwoch, 18. Juli, Nachmittag.
Anreise über Augsburg oder München.

Unterbringung und Verpflegung:

In der Bildungsstätte des Bayerischen Bauernverbandes.

Tagungsbeitrag:

Der Kursbeitrag für Seminar I beträgt DM 75.–, für Seminar II DM 60.–. Studenten und Schüler zahlen die Hälfte. Im Bedarfsfall – auf Antrag – Unkostenzuschuß.

Wir bitten, den Tagungsbeitrag im voraus – rechtzeitig – auf das Postscheckkonto Nr. 261 404 Frankfurt/Main für das Seminar für freiheitliche Ordnung e. V. Eckwälden/Bad Boll zu überweisen. (Kennwort: Tagung Herrsching 1979)

Spenden (evtl. Finanzierung eines Freiplatzes für Studierende) können auf oben angegebenem Postscheckkonto unter dem Kennwort »Sonderspende Tagung Herrsching 1979« überwiesen werden. Auf Wunsch Spendenbescheinigung!

Auskünfte und Anmeldung (telefonisch erreichbar bis Dienstag, den 17. 7. 1979)

Zur Teilnahme an den Wissenschaftlichen Arbeitstagungen I und II vom 19.–24. Juli und vom 25.–29. Juli 1979, bitte den dem Programm anhängenden Anmelde-Vordruck benutzen. Mit höchstens 10 zusätzlichen Worten als Briefdrucksache im Umschlag an **Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Boll/Eckwälden, Boslerweg 11, Telefon (0 71 64) 25 72 schicken.**

Bitte fordern Sie Programme an zum Weitergeben an interessierte Menschen.

Die Mitwirkenden dieses Heftes

Klaus Boeckmann	Prof. Dr. phil., Pädagogische Hochschule Reutlingen
Kurt Fina	Prof. Dr. phil., Gesamthochschule Eichstätt
Gerhardus Lang	Dr. med., Boll, Klinge 10
Walter Leibrecht	Prof. Dr. phil., Präsident des Schiller-Colleges, Schloß Ingersheim
Heinz-Hartmut Vogel	Dr. med., Bad-Boll

Vorankündigung für Heft 138/III/1979

Thema: *Die Verantwortung des Menschen*
– Bildung als Bedingung personaler und sozialer Existenz – II

Dr. med. Lothar Vogel	Ohne Kunst und Kunsterkenntnis keine Erziehungskunst, keine Bildung
Dr. med. H. J. Scheuerle	Der Beitrag der Naturwissenschaften
Fritz Penserot	Vergesellschaftung der Schüler – Jenseits von Freiheit und Würde – Menschenwürde und programmierter Unterricht –

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 (07164) 2572

Preis: Jahresabonnement DM 30.–, sfr. 30.–, ö. S. 220.–
zuzüglich 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: 30-30731 Postscheckamt Bern
Österreich: H. Vogel-Klingert, Eckwälden/Bad Boll
Postsparkassenamt Wien 7939686

Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers.

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

Gesamtherstellung: Schäfer-Druck Göppingen