

N 20587 F

Fragen der Freiheit



Die Verrechtlichung
der Schule

August 1982
Heft 157

Müssen Bildungsanstalten im Geist der Zeit oder nicht vielmehr gegen denselben angelegt werden?

Wollt ihr den ganzen Menschen erziehen, so wählet ganze Menschen zu Lehrern.

Frei ist aber die Erziehung, welche in allem rein menschliche Bildung anstrebt, und in diesem Streben durch Außenverhältnisse kein Hindernis erleidet oder duldet.

I. P. V. Troxler

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 157

August 1982

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung

Postverlagsort: 54 Koblenz

Inhaltsverzeichnis

	Seite
<i>Heinz-Hartmut Vogel</i>	
Die Verrechtlichung der Schule	3
<i>Wilfried Meyer</i>	
Beiträge zu einem allgemeinen Schulrecht	5
<i>Adam Smith</i>	
Die Finanzierung der Bildungseinrichtungen	26
<i>Hermann Müller</i>	
Erfüllt unser Bildungswesen seine geistig-kulturelle Aufgabe? ...	43
Zeitspiegel	51
Ankündigungen	55

Die Verrechtlichung der Schule und ihre pädagogischen Ziele

Heinz-Hartmut Vogel

Erziehung als Staatsaufgabe

im Widerstreit zum verfassungsmäßigen Elternrecht

- Zu dem Aufsatz: Beiträge zu einem allgemeinen Schulrecht -

Die möglichst lückenlose Einbindung der Schule in die staatliche Verwaltung ist das konsequente Ergebnis eines umfassenden Herrschaftsanspruches des Staates aus der Zeit des Absolutismus.

Die staatlichen Einrichtungen, ausgestattet mit den Machtprivilegien von Hoheit und Souveränität, waren das Herrschaftsinstrument der absoluten Fürsten*. Schule war damit neben Polizei und Justizverwaltung ein wesentliches Herrschaftsinstrument der absoluten Staatsgewalt. Mit der Demokratisierung der öffentlichen Angelegenheiten sollte die Souveränität des absoluten Staates auf die Bürger übergehen. Das Mehrheitswahlrecht sollte den Bürgern die Möglichkeit bieten, über die Wahl der Parlamente, die Exekutive (Regierung) auf Zeit zu berufen.

Bei der Ablösung des Absolutismus durch demokratisch gewählte Regierungen (Parlamentarismus) wurde versäumt, die traditionellen Institutionen der Staatsgewalt bezüglich ihrer Hoheitsaufgaben neu zu überprüfen. Infolge dieses Versäumnisses blieb das Schulwesen weiterhin ein Relikt staatlicher Herrschaftsausübung, auch dann, wenn die vom Volke gewählten Regierungen wechselten. »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 retteten 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 unverändert fortgelten, weil der demokratische und soziale Vor- und Fürsorgestaat der Gegenwart dem absoluten Wohlfahrtsstaat vielfach verwandt ist.«**

Als staatlich »verwaltete Schule« (Helmut Becker) konnte der Staat und seine Unterrichtsbeamten nicht anders, als sich dem im staatlichen Bereich

* Vgl. Maurice Jolie: »Macht und Recht - Machiavelli contra Montesquieu« - Felix Meiner-Verlag

** Prof. Dr. jur. Hans Heckel, Deutsches Privatschulrecht, Karl Heymanns-Verlag 1955, Seite 34

geltenden Gleichheitsgrundsatz unterzuordnen. Der Staat muß in allem, was er unternimmt, um der Rechtsstaatlichkeit willen den Bürgern gegenüber unbedingte Gleichbehandlung beachten. Seine Unternehmungen und Verordnungen müssen durch ein Gesetz abgedeckt und nachprüfbar sein. Er muß um der Rechtsstaatlichkeit willen den Artikel 3 (GG) erfüllen: »Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich«. Daher kann eine staatliche Berechtigung nur unter gleichen Bedingungen verliehen werden.

Es ist das Dilemma aller mit staatlicher Berechtigung verbundenen Prüfungen, Benotungen und Versetzungen, daß sie an Erziehungs- und Lernergebnisse der Schule gekoppelt sind. Das Prinzip der Rechtsgleichheit fordert bei Verleihung einer Berechtigung die Gleichheit der Prüfungsergebnisse und diese die Gleichheit der Lernziele.

Dem widerspricht jedoch die Vielfalt der menschlichen Begabungen und Bildungsziele.

Lernziele in der allgemeinbildenden Schule

Interesse des Staates oder Rechte des Kindes.

Wer den Art. 1 des Bonner Grundgesetzes ernst nimmt, kann nicht zweifeln, ob die Schule primär einem staatlichen Interesse oder dem Interesse des Kindes dient.

»Die Würde des Menschen ist unantastbar, sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt« (Art. 1 GG).

Erziehung und Bildung sind um des Kindes und des jungen Menschen willen da – nicht um des Staates willen. Vielmehr hat der Staat im Sinne von Art. 1 GG die Würde des Menschen auch im Kinde zu achten und zu schützen. Erziehungs- und Bildungsziele können deshalb nicht vom Staate gesetzt werden. Sie liegen vielmehr in der Menschennatur selbst begründet.

Die nachfolgenden »Beiträge zu einem allgemeinen Schulrecht« stellen den Versuch dar, Rechtsvoraussetzungen zu schaffen für ein Bildungswesen, das dem Wesen und den Entfaltungsbedingungen des Kindes und des jungen Menschen entspricht. Wir glauben, daß das entscheidende Hindernis bei allen bisherigen Reformversuchen auf der Tatsache beruht, daß mit den Ergebnissen schulischer Leistungen Berechtigungen und damit Lebenschancen verbunden werden. Wir glauben deshalb, daß mit der Beseitigung des staatlichen Berechtigungswesens im Schulwesen alleine schon die heute beklagten kinderfeindlichen Verhältnisse im Schulwesen überwunden werden. Lehrer- und Elternschaft werden dann sehr rasch für Erziehungs- und Lehrangebote in den Schulen sorgen, die den Bildungsbedürfnissen der Kinder mit unterschiedlichen Begabungen gerecht werden.

Beiträge zu einem allgemeinen Schulrecht

Wilfried Meyer

Wer die Schule verändern will, muß die Gesetze verändern. – Wenn die Reformbemühungen der letzten Jahre einen Satz bestätigt haben, dann diesen. Der Reformeifer kam immer sehr schnell an Grenzen, die von Gesetzen oder vom Gewohnheitsrecht gezogen waren und die ohne Änderung von Gesetzen oder anderen Vorschriften nicht zu überwinden waren. Deshalb verwandelte sich die Reformbemühung bald in Resignation. Vor allem hat es sich als unfruchtbar erwiesen, die Reform mit dem ersten oder fünften Schuljahr beginnen zu lassen, ohne die Ziele der Schule und die Schulabschlüsse zu ändern.

In dieser Arbeit, die auch eine grundlegende Änderung des gesamten Schulwesens zum Ziel hat, wird deshalb ein anderer Weg beschritten: Es sollen nicht neue Lernziele oder Lerninhalte am Anfang der Überlegungen stehen. Es werden vielmehr Sätze formuliert, die in neuen Schulvorschriften stehen müßten. Diese werden sodann, wenn nötig, erläutert, und dann wird dargestellt, welche Folgen sie in der Realität mutmaßlich haben werden. Es mag dabei offen bleiben, ob sie in Gesetze, Verfassungen oder Verwaltungsvorschriften gehören. In dieser Weise wird auch das Modell eines Schulabschlusses dargestellt, das, würde es realisiert, von sich aus eine erhebliche Umgestaltung des Schulwesens zur Folge hätte.

Das Wort Schulrecht soll bedeuten das Recht, alle öffentlichen Schulen zu besuchen, die der Eignung gemäß besucht werden können. Es ist also eine Spezifizierung des Grundrechts auf Bildung. Es soll nicht bedeuten das Recht des Staates, in dieses Grundrecht manipulativ einzugreifen oder es zu erzwingen, was es heute praktisch bedeutet.

Die folgenden Vorschläge zielen zwar auf eine erhebliche Veränderung des gegenwärtigen Schulwesens. Es wird jedoch nicht für richtig gehalten, diese plötzlich und administrativ durchzusetzen. Es wird keine Revolution gepredigt, es wird aber dazu aufgerufen, die Hindernisse für eine humane Evolution überlegt und zielstrebig aus dem Weg zu räumen. Revolutionen haben stets andere Folgen, als ihre Urheber beabsichtigten. Auch eine plötzliche Veränderung des gesamten Schulwesens würde anderes bewirken, als hier angestrebt, hätte möglicherweise zur Folge, daß der alte Zustand gewohnheitsrechtlich wiederhergestellt würde. Schulreformen können nicht gegen Überzeugung und Willen der Betroffenen durchgesetzt werden. Auch dies ist eine schmerzliche Erfahrung der meisten Reformbemühungen.

Natürlich können Versuchsschulen mit den hier zu beschreibenden Zielen und Modellen eingerichtet werden. Diese setzen aber für ihren Bereich eine Befreiung von den zur Zeit gültigen Gesetzen und Vorschriften voraus, insbesondere von den Regelungen für Schulabschlüsse.

Grundsätze

Das Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates.

Dieser Satz ist nicht neu. Es wird aber hier dazu aufgerufen, ihn wörtlich zu nehmen, also die Schulen nur zu beaufsichtigen. Nach verbreiteter Auffassung, auch der Gerichte, bedeutet er heute erheblich mehr: das Recht des Staates, zu befehlen, was die Bürger in den Schulen zu lernen haben, und dieses Recht auch mit Gewalt durchzusetzen.

Zu fragen ist, ob es einer besonderen Staatsaufsicht – mit oder ohne das Recht der Lernbefehlsausgabe – überhaupt bedarf, ob nicht auch die Aufmerksamkeit der Bürger und der Gerichte ausreicht. Auch Presse und Kirchen unterstehen keiner besonderen staatlichen Aufsichtsbehörde, und noch kein redlicher Demokrat hat das vermißt. Daß sie sich an die allgemeinen Gesetze halten, dafür sorgen ausreichend die Wachsamkeit der Bürger und die ordentlichen Gerichte. Das Ansinnen, sie durch eine eigens zu diesem Zweck zu bildende Behörde zu beaufsichtigen, würde breiten und berechtigten Protest hervorrufen. Das gleiche würde man erleben, wenn es bisher keine Schulaufsichtsbehörde gegeben hätte und Bestrebungen einsetzten, eine solche zu gründen.

Nicht zu vermeiden, im Gegenteil zu wünschen ist, daß das Schulwesen Gegenstand einer sich zur Zeit entwickelnden empirischen Schulforschung wird. Diese sollte allmählich die staatliche Schulaufsicht ersetzen, zum Vorteil für Schule, Staat und Gesellschaft.

Es besteht keine Schulbesuchspflicht.

Es muß bedenklich stimmen, daß man in einem demokratischen Land eine Schulverfassung mit einer Negation beginnen muß. Niemand vermag zu sagen, ob die allgemeine Schulbesuchspflicht das leistet, was man sich ohne Nachdenken davon verspricht, ob sie vielleicht ein Fossil ist aus einer Zeit, die keine Hemmungen kannte, ihren Mitmenschen zu befehlen, was immer sie zu tun und zu lassen hatten, die sogar das befahl, was eines Befehls gar nicht bedarf, Lernen zum Beispiel, das immer und überall geschieht, ohne Befehl besser als mit.

Die allgemeine Schulpflicht hat ihre Wurzeln im Absolutismus. Das allein sollte genügen, sie bei guten Demokraten verdächtig zu machen. In jener Zeit

wagte die Obrigkeit nicht, sich einen freien, sich selbst bestimmenden Menschen vorzustellen. Damals war der Gedanke, ein Mensch könne etwas Unerlaubtes lernen, ein Greuel. Der Lernbegriff selbst wurde eingeengt auf befohlenes, formalisiertes schulisches Lernen. Daß Menschen immer und überall lernen können und dies auch tun, daß sie als neugierige Wesen zur Welt kommen, wurde für einige Jahrhunderte verdrängt.

Vielleicht war in der damaligen geschichtlichen Situation die Schulpflicht wirklich nötig; nachprüfen läßt sich das nicht. Heute, da es neben der Schule eine Unzahl von Lerngelegenheiten gibt, da alle Menschen vom Nutzen auch des schulischen Lernens überzeugt sind, ist die Schulpflicht ein Anachronismus. Wahrscheinlich werden nach ihrer Abschaffung nicht mehr Menschen als heute die Schule verweigern, rechnet man einmal die inneren Schulverweigerer dazu, die heute zwar in der Schule anwesend sind, aber gleichwohl Lernen und soziale Eingliederung verweigern, weil die Ansprüche der Schule ihnen nicht gemäß sind. Auch wird heute gegen echte Schulverweigerer die Anwesenheitspflicht selten durchgesetzt, man weiß schließlich, was das für einen Wert hat. Schulverweigerung jeder Art ist eher ein Problem für Sozialpädagogen als für Lehrer.

Jedermann hat das Recht, allgemein zugängliche Lerngelegenheiten zu nutzen.

Verständlich ist, daß der professionell verengte Blick die neben und vor der Schule bestehenden Lerngelegenheiten übersieht. Daß aber auch die nicht-fachliche Öffentlichkeit fast nur an Schule denkt, wenn von Lernen die Rede ist, zeigt, wie sehr das professionelle – und damit auch gruppenegoistische – Denken Einfluß hatte und noch hat. Man muß sich davon befreien, will man einen unverstellten Blick auf die Tatsachen bekommen.

Untersucht werden sollte, welche Lerngelegenheiten außer den heute bekannten noch wahrgenommen werden können. Das könnten zum Beispiel Arbeitsstätten sein, die heute meist der Öffentlichkeit nicht zugänglich sind. Mit Sicherheit können es aber auch Tätigkeiten in nicht zu schwierigen Berufen sein, deren Bildungswert noch zu entdecken ist. Wer untersucht zum Beispiel einmal, welche Tätigkeiten im Bereich der Post von Heranwachsenden ausgeführt werden können – für eine begrenzte Zeit natürlich – die gleichzeitig einen hohen Wert für die Persönlichkeitsentwicklung haben, die etwa Aufmerksamkeit, Genauigkeit, Verantwortungsbewußtsein schulen und das Selbstwertgefühl stärken?

Jeder hat das Recht, eine seinem Lernvermögen und seinen Lernbedürfnissen angemessene Schule zu besuchen.

Dieser Satz ist eine Spezialisierung des vorhergehenden. Er muß der Kernsatz eines jeden Schulrechts sein. An die Stelle der Schulpflicht tritt also das Schulrecht, genauer: ein allgemeines Schulbesuchsrecht. Auch wenn alle Menschen alle nichtschulischen Lerngelegenheiten optimal nutzen, dürfte auf absehbare Zeit die Schule nicht überflüssig sein.

Das Schulrecht sollte nicht auf Altersstufen begrenzt sein, jeder sollte es wahrnehmen können. Ausgeschlossen sollten nur Menschen sein, die die Lernmöglichkeiten anderer gefährden.

Die Einschränkung des Schulbesuchsrechts auf das Recht, eine angemessene Schule zu besuchen, ist zumindest so lange angebracht, wie die Schulen in der heutigen Weise auf Altersgruppen und Schulabschlüsse eingestellt sind. Ob jegliche Differenzierung dieser Art jemals aufgegeben werden kann, mag hier offen bleiben.

Schulbezirke sind unzulässig.

Schulbezirke schränken das allgemeine Schulbesuchsrecht überflüssig ein und verhindern einen Wettbewerb unter den Schulen. Dieser ist unbedenklich, sofern er ein Wettbewerb um die bessere pädagogische Leistung ist und sich nicht auf die Produktion von Musterschülern und intellektuellen beschränkt. Wettbewerb in diesem Sinne gibt es zur Zeit durchaus, zum Vorteil des Bildungswesens und der theoretischen und praktischen Pädagogik. Die Waldorfschulen und manche andere Privatschulen sind in diesem Sinne sehr erfolgreich.

Die Ablehnung von Schulbezirken kann nicht bedeuten, daß die öffentlichen Kassen jeden beliebigen Schulweg bezahlen sollen. Will man bei einer Schulwegfinanzierung bleiben, muß diese eingeschränkt sein auf den Weg zur nächsten erreichbaren Schule des gleichen oder ähnlichen Typs.

*Sofern keine Lernmöglichkeiten in unzumutbarer Weise beschnitten werden, hat jede Schule das Recht, Lernvoraussetzungen zu definieren und die-
sen entsprechend Schüler aufzunehmen und abzuweisen.*

Der Satz erscheint gefährlich. Allein in absehbarer Zeit dürfte kaum eine Schule in der Lage sein, Schüler jeden Alters und jeder Art von Lernbehinderungen und Lernmöglichkeiten aufzunehmen. Ob jemals eine Schule Schüler aller Art optimal fördern kann, ist aber unwahrscheinlich. Daß die Schulen es heute nicht können, beweist zwar nicht das Gegenteil. Daß einige Schulen bemerkenswerte Integrationsleistungen erbringen, beweist aber auch nicht,

daß alle Schulen dieses lernen können. Der Satz hat seine Grenzen in dem allgemeinen Schulbesuchsrecht. Dieses muß Vorrang haben, wo immer Lernmöglichkeiten beschnitten werden.

Jede Schule hat das Recht, Personen auszuschließen, die das Recht auf Lernen bei den anderen einschränken.

Auch dieses Recht wird kaum jemand den Schulen ohne Bedenken zubilligen. Es spricht gleichwohl einiges dafür: Das Recht besteht auch heute, es wird aber kaum angewandt in dem strengen Sinne, daß ein Ausschluß von sämtlichen Schulen ausgesprochen wird. Andererseits kann ein Ausschluß von einer Schule bei gleichzeitiger Überweisung an eine andere in manchen Fällen durchaus eine Hilfe für den Schüler sein. Zu erwägen ist hier auch, daß an eine Einschränkung des Schulbesuchsrechtes auf eine bestimmte Lebenszeit nicht gedacht ist. Es muß also der Fall vorgesehen werden, daß Erwachsene in die Schule kommen mit dem Ziel einer Unterrichtsvereitelung, etwa in Form einer offenen oder versteckten Missionierung.

Ziele der Schule

Der lernmündige Schüler soll das Recht haben – wie noch darzustellen sein wird – die Ziele für sein Lernen selbst zu setzen. Er kann dies besser als die Mehrzahl seiner Berater, die fast immer Fachlehrer sind und kaum ihr eigenes Interesse ausschalten können. Er kann es auch besser als die Bürokratie, die allen das gleiche verordnet. Er wird durch die Ausübung dieses Rechtes an Persönlichkeit gewinnen, er wird selbständiger, verantwortungsvoller, reifer werden als heute, da ihm dieses Recht praktisch ganz vorenthalten ist.

Es darf daher nicht Aufgabe der Gesetzgeber sein, der Schule Ziele zu setzen außer solchen, die als verfassungsmäßige Pflichten für alle Bürger verbindlich sind: Achtung vor der Würde des Menschen, Erziehung zur Friedensgesinnung, Toleranz, Hilfsbereitschaft... Diese müssen aber nicht eigens in Schulgesetzen stehen, da sie Bürger wie Gesetzgeber unmittelbar verpflichten.

Es gibt sodann eine Gruppe von Zielen, die zeitlos, schul- und völkerübergreifend sind, üblicherweise als allgemeine Lernziele bezeichnet: intelligentes Verhalten, Kreativität, Urteilsvermögen, manuelle Geschicklichkeit, Beobachtungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit... Die Frage ist, ob diese Lernziele in Gesetzen stehen sollten. Dafür spricht, daß sie sich in diesem Fall deutlich von Lernzielen minderer Wichtigkeit abheben würden; man könnte sich auf sie berufen zur Abwehr von fremdgesetzten Lernzielen und von Unterrichtsansprüchen, die dem Lernvermögen und Lernbedürfnis des Einzelnen nicht gerecht werden.

Bedenklich ist, daß sie selbst auch wieder als Begründung mißbraucht werden können für allerlei Manipulationen. Das muß gelten, solange sich die Erkenntnis nicht durchgesetzt hat, daß die Menschen verschieden sind und verschiedene Lernbedürfnisse haben und daß die Gesellschaft unterschiedliche Menschen nötig hat. Diese Einsichten werden sich, so ist zu befürchten, nicht schnell durchsetzen, da starke Interessen vieler Manipulateure gegen sie stehen.

Eine dritte Gruppe von Lernzielen, die große Masse der fachgebundenen, darf auf keinen Fall in Gesetzen verankert werden. Der Gesetzgeber hat vielmehr sicherzustellen, daß sie niemandem aufgezungen werden. Dies vor allem aus folgenden Gründen:

- Diese Lernziele sind eine fast unübersehbare Menge; kein Mensch kann sie alle erreichen.
- Die Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten der Menschen sind verschieden.
- In jeder arbeitsteiligen Gesellschaft müssen die verschiedenen Menschen verschiedene Lernziele erreichen; keine Gesellschaft seit der jüngeren Steinzeit kann lauter gleiche ertragen.
- Mehr als andere Lernziele sind diese vom historischen Wandel betroffen. Zwar werden in jeder Zeit gleiche oder ähnliche Qualifikationen gefordert, aber doch in sehr unterschiedlicher Häufigkeit.
- Diese Lernziele werden mehr als andere von Interessengruppen zur Begründung für ihre Unterrichtsansprüche mißbraucht. Diese sind wieder Folge ihrer Beschäftigungsansprüche, speziell des Wunsches, in die Sicherheit des öffentlichen Dienstes zu kommen. Hinter ihnen stehen also ganz massive Interessen von immer größeren und zahlreicheren Gruppen.

Weder der Gesetzgeber noch eine Schule oder Schulbürokratie darf deshalb berechtigt sein, diese Lernziele für alle oder einen Teil der Schüler verbindlich zu machen. Der Schüler muß das Recht haben, aus diesen Lernzielen die seinem persönlichen Ziel und Lernvermögen angemessenen auszusuchen.

Außer den Lernzielen von Verfassungsrang kann nur eine Gruppe von Lernzielen als für alle Menschen verbindlich gelten; diejenigen, die üblicherweise als Kulturtechniken bezeichnet werden: Lesen einschließlich Sinnentnahme, Schreiben einschließlich Verfassen von Texten, und elementare Rechenfertigkeiten einschließlich ihrer Anwendung. Diese müssen solange geübt werden, bis gesichert ist, daß sie in anderen Fächern weiter geübt werden und nicht mehr verloren gehen. Im Idealfall werden alle Fächer die Verpflichtung wahrnehmen, Lesen und Verfassen von Texten zu üben. Solange das nicht gewährleistet ist, muß es in eigens zu diesem Zweck angesetzten Pflichtstunden geübt werden.

Schulen stellen keine Zeugnisse aus.

Zensuren und Zeugnisse korrumpieren das pädagogische Verhältnis. Wenn eine Beurteilung oder Zensur gewünscht wird, sollte diese von einer außerschulischen Instanz gegeben werden, zum Beispiel von einem pädagogischen Institut oder einer Prüfungsbehörde. Allgemein verboten wird man Zeugnisse und Zensuren nicht können, es würde sich in diesem Fall hier ein schwarzer Markt entwickeln, der möglicherweise schädlicher wäre als eine gewissenhafte Zensurierung durch die angegebenen Institutionen.

Die Lehrer wären in diesem Fall von jedem Beurteilungszwang befreit, stünden dem Schüler nur als Helfer zur Seite, wären nicht Lehrer, Zensor und Richter in einer Person. Sie würden den schrecklicheren Teil ihrer Macht verlieren, aber an Menschlichkeit und pädagogischer Glaubwürdigkeit gewinnen. Die Gewaltenteilung wäre auch in der Schule verwirklicht, die Schule hätte eine Verfassung, die demokratischen und humanen Ansprüchen genügt. Es gibt keinen Grund zu der Annahme, daß die Gewaltenteilung in der Schule weniger heilsam sein wird als in der übrigen Verfassungswirklichkeit.

Eignungsprüfungen sind vorzusehen für die Berufe und Studiengänge, für die Qualifikationen erforderlich sind, die nicht von jedermann erbracht werden können, und für die, die deutlich häufiger gewünscht als angeboten werden.

Voraussetzung für das Zeugnis- und Zensurenverbot ist, daß es ausreichend gute Eignungsprüfungen gibt für Studium und Berufsausbildung. Für manuelle und künstlerische Berufe sind Eignungsprüfungen weitgehend im Gebrauch, und es ist kein Grund ersichtlich, weshalb sie grundsätzlich weniger aussagekräftig sein sollten als Schulabschlußzeugnisse. Sie werden im Gegenteil diesen zunehmend vorgezogen. Diese Entwicklung wird sich verstärken, ohne daß sie jemand vorantreibt, schon aus dem Grunde, weil die Schulzeugnisse immer weniger aussagen. Sie sind nämlich leichter als früher zu bekommen, und die Kluft zwischen Schule und außerschulischer Wirklichkeit wird immer größer.

Keinesfalls kann man denjenigen nachgeben, die jedem jede gewünschte Ausbildung zugestehen wollen. In diesem Fall würde eine Unmenge überflüssiger Qualifikationen und Enttäuschungen erzeugt, und für viele Arbeiten blieben nur importierte Arbeiter übrig. Keine Gesellschaft kann es sich auf die Dauer leisten, gezielt Arbeitslose zu produzieren.

Diese Regelung ist gewiß nicht schnell zu verwirklichen, setzt sie doch zuverlässige Eignungsprüfungen für viele Berufe und Studiengänge voraus. Aus der Tatsache, daß es solche heute fast nur im handwerklichen und künst-

lerischen Bereich gibt, kann jedoch nicht gefolgert werden, daß solche in anderen Bereichen nicht möglich sind. Insbesondere kann mit vernünftigen Gründen nicht eine Verfassungswidrigkeit von Eignungsprüfungen behauptet werden, wenn man nicht unterstellen will, daß Künstler und Handwerker bisher außerhalb der Verfassung gelebt haben.

Es ist jedoch nicht sinnvoll, mit der Einführung von Eignungsprüfungen zu warten, bis Verfahren bekannt sind, die über jeden Zweifel erhaben sind. Auch das jetzige Abitur begegnet zunehmend begründeten Zweifeln. Es ist bei Lichte besehen nie Nachweis für eine allgemeine Studierfähigkeit gewesen, man weigert sich nur, dies zur Kenntnis zu nehmen. Und einen Teil derjenigen, deren Prestige mit dem Abitur verbunden ist, wird man ohnehin nicht überzeugen können.

Alle Eignungsprüfungen sind anzeigepflichtig und unterliegen staatlicher Aufsicht.

Diese Regelung wird erforderlich sein um zu verhindern, daß unsachgemäße Anforderungen gestellt werden, daß etwa der Zugang zu einem Facharbeiterberuf von perfekten Rechtschreibkenntnissen abhängig gemacht wird. Weiter wird es erforderlich sein, die Eignungsprüfungen mehr auf die Berufspraxis als auf Ausbildung oder Studiengang auszurichten. Ein Test, der die Qualifikation zum Medizinstudium nachweist, muß nicht unbedingt die Eignung zum Arzt nachweisen.

Bei sich Eignungsprüfungen allgemein durchgesetzt haben, muß es Schulabschlüsse geben. Wie in dem Abschnitt über Schüler noch auszuführen sein wird, ist es sinnlos, daß alle Schüler alle Fächer und die noch zur gleichen Zeit lernen. Es muß also die Möglichkeit geben, ein Fach dann abzuschließen und den Abschlußnachweis zu erhalten, wenn das geforderte Niveau erreicht ist. Der Schüler sammelt also im Laufe einiger Jahre Fachabschlüsse. Deren Summe bildet das Abschlußzeugnis. Dieses ist im Prinzip bei jedem Schüler anders und spiegelt das persönliche Lern- und Begabungsprofil des Schülers. Für einen solchen Schulabschluß, der nur Übergangslösung, allenfalls zweitbeste Lösung sein kann, müssen die nachfolgenden Grundsätze gelten.

Jede Abschlußprüfung wird vor einer staatlichen Prüfungsbehörde abgelegt.

Dies ist bis zur allgemeinen Einführung von Eignungsprüfungen aus Gründen der Chancengleichheit und der Vergleichbarkeit der Zeugnisse unerlässlich.

Prüfungstermine sind so oft anzusetzen, daß eine unzumutbare Wartezeit nicht entsteht.

Prüferte müssen für jedermann ohne unzumutbaren Ortswechsel erreichbar sein.

Die Zulassung zur Prüfung darf nicht an unsachgemäße Voraussetzungen gebunden sein.

Sachgerechte Voraussetzung für einen Abschluß in Biologie kann zum Beispiel ein Mikroskopierkurs sein, nicht aber ein bestimmtes Lebensalter oder eine vorausgegangene andere Prüfung, nicht Religions-, Volks- oder Sprachgruppenzugehörigkeit.

Prüfer und Beurteiler dürfen nicht die gleiche Person sein und dürfen den Prüfenden nicht unterrichtet haben.

Es wird im allgemeinen unterstellt, daß ein Lehrer seinen Schüler besser beurteilen könne als ein Schulfremder. Das ist nur teilweise richtig. Vorübergehende Formkrisen oder Prüfungsstress kann sicher der Lehrer besser beurteilen. Das ist aber relativ unwichtig, wenn man sich wiederholt zur Prüfung anmelden kann. Gerechter wird ein Schulfremder sein, zumal auch die Qualität des Prüfers und die Art seines Prüfens in die Beurteilung eingehen können. Man sollte nicht übersehen, daß eine Prüfung kein pädagogischer Akt ist, sondern ein Verwaltungsakt, für den Lehrer ihrer Ausbildung und Einstellung nach weniger geeignet sind.

Geprüft werden in erster Linie Können und Urteilsvermögen, in zweiter Linie Wissen.

Die Frage kann auftreten, ob eine Wissensprüfung überhaupt nötig ist, da Können und Urteilsvermögen Wissen voraussetzen. Bei höherwertigen Schulabschlüssen wird man aber nicht darauf verzichten können, sofern man auf ein umfassendes Urteilsvermögen Wert legt.

Daten über nicht bestandene Prüfungen dürfen nicht gespeichert werden.

Die Regelung hat zur Folge daß man sich beliebig oft prüfen lassen kann. Bedenken bezüglich der Tagesform oder der Prüfungsangst werden damit weitgehend gestandslos.

Niemand ist verpflichtet, sich prüfen zu lassen.

Man wird nicht oft empfehlen können, von diesem Recht Gebrauch zu machen, ein Recht sollte es gleichwohl sein. Die Qualitätsansprüche an berufliche Arbeit steigen ständig, ein Ende dieser Entwicklung ist nicht abzusehen. Die Fähigkeit der Schule, alle Menschen entsprechend zu qualifizieren, steigt

nicht in gleichem Maße. Man wird also unter Umständen auf andere Qualifizierungsorte zurückgreifen müssen. Es ist überhaupt die Frage, ob wir nicht teilweise schon an Qualifizierungsgrenzen angekommen sind. Die Lernfähigkeit der Menschen mag unbegrenzt sein, mit Sicherheit ist sie nicht unendlich. Menschen, die mit heutigen schulischen Verfahren nicht qualifizierbar sind, müssen das Recht haben, aus dem allgemeinen Wettbewerb auszuschneiden.

Vorerst muß es Prüfungen geben auf allen Niveaus der jetzigen Schulabschlüsse. Das sind zur Zeit sechs: Hauptschulabschluß und Fachoberschulreife je mit und ohne Qualifikation, Fachhochschulreife, Abitur. Diese alle beizubehalten ist sicher nicht zweckmäßig. Zwei oder drei niveauunterschiedliche Abschlüsse dürften das Optimum sein, mehr schaffen Unsicherheit.

Schulträgerschaft

Es gibt private und öffentliche Schulen. Schulträger der Privatschulen sind natürliche und juristische Personen, Schulträger der öffentlichen Schulen sind Gemeinden oder Gemeindeverbände. Die Länder sind nur Schulträger von solchen Sonderschulen, deren Einzugsbereich das Gebiet mehrerer Gemeinden umfassen muß.

Das Nebeneinander von Privatschulen und öffentlichen Schulen hat Vorteile, die weit über das Schulwesen hinausreichen. Private Schulen garantieren am besten Schutz vor dirigistischen Staatseingriffen und Einheitsideologien und eine kulturelle Vielfalt. Öffentliche Schulen garantieren am besten weltanschauliche und politische Neutralität.

Die Gemeinden sind zur Unterhaltung von Schulen verpflichtet, sofern private Schulträger kein ausreichendes Schulangebot in zumutbarer Entfernung unterhalten oder sofern dieses Angebot wegen weltanschaulicher oder politischer Ausrichtung nicht für alle annehmbar ist.

Die Einrichtung und Unterhaltung von Privatschulen darf nur von solchen Bedingungen abhängig gemacht werden, die auch für öffentliche Schulen gelten.

Beabsichtigt ein Schulträger, eine Schule zu schließen oder in ihren Zielen wesentlich zu ändern, so hat er dies der Gemeinde anzuzeigen. Diese hat die Schulträgerschaft zu übernehmen, wenn anders kein ausreichendes Schulangebot besteht oder geschaffen werden kann.

Öffentliche Schulen sind religiös, weltanschaulich und politisch neutral.

Hiermit wird nicht eine wertfreie neutrale Erziehung als richtig angesehen. In einer pluralistischen Gesellschaft kann jedoch eine öffentliche Schule nicht weltanschaulich oder religiös gebunden sein, ohne die Rechte von Minderheiten einzuschränken. Deshalb muß gelten:

In einer öffentlichen Schule kann weltanschaulich, religiös oder politisch gebundener Unterricht erteilt werden, sofern eine Nachfrage vorhanden ist, er unzweideutig als solcher gekennzeichnet ist und eine Teilnahme freisteht.

Der Schulträger trägt sämtliche Kosten der von ihm unterhaltenen Schulen.

Der Bund zahlt an alle Schulträger einen Betrag, der errechnet wird aus der Zahl der Schüler, multipliziert mit der Zahl der von diesen besuchten Unterrichtsstunden, multipliziert mit N. Die Größe N ist so zu bemessen, daß alle Kosten eines durchschnittlichen Schulbetriebs gedeckt sind.

Da das Gebot der gleichen Lebensbedingungen und Chancen in allen Ländern der Bundesrepublik besteht, ist es folgerichtig, daß der Bund die Kosten für das Schulwesen aufbringt. Das Gebot kann nicht eingehalten werden, wenn Länder, Gemeinden oder private Schulträger die Schulen finanzieren. Wenn – wie unten weiter ausgeführt – die Schulen und Lehrer das Recht auf Erstellung eines Unterrichtsangebotes und die Schüler das Recht auf Auswahl aus diesem Angebot haben, verlieren die Länder durch diese Regelung keine Kulturhoheit.

Ein Teil dieses Betrages wird nur ausgezahlt für die Beschäftigung von Lehrern, die nicht Pädagogen sind.

Durch diese Bestimmung werden die Schulträger gezwungen, nichtprofessionelle Lehrer einzustellen, so daß ein Teil des Unterrichts von diesen erteilt werden muß. Auf diese Weise wird dazu beigetragen, die Schule aus ihrem didaktischen Ghetto zu befreien. Es wird mehr außerschulische Wirklichkeit in die Schulen einziehen, und die bedenkliche Selbstreproduktion der Schule wird erschwert, die darin besteht, daß Lehrer immer nur von Lehrern ausgebildet werden, nicht aber von Menschen, die Kontakt mit der außerschulischen Wirklichkeit hatten. Man wird dann nicht mehr so viel totes Schulwissen lehren und nicht mehr so viel für die Schule lernen. Die professionellen Lehrer werden durch die Kontakte mit Nichtlehrern intensivere Beziehungen zur außerschulischen Realität haben und sich genötigt sehen, typisch schulpädagogische Einstellungsfehler, Erkenntnisbeschränkungen und Schonräume abzubauen.

Ein weiterer Teil dieses Betrages wird nur ausgezahlt für die Beschäftigung von Pädagogen, die nicht Lehrer sind.

Schüler wollen in der Schule nicht nur Wissenschaftsgebiete lernen, sie brauchen auch viel Gelegenheit zu Spiel und sozialen Kontakten. Das muß nicht in jedem Fall im Unterricht geschehen. Diese Aufgaben können verstärkt von Sozialpädagogen oder ähnlich ausgebildeten Menschen wahrgenommen werden. Diese kommen im allgemeinen nicht in die Schule, um ihr fachliches Wissen und Können an die Schüler weiterzugeben. Sie entlasten dadurch die Mehrzahl der Schüler. Beratungsaufgaben fallen an, die von Psychologen und Berufsberatern besser gelöst werden können als von Fachlehrern.

Schüler

Der lernunmündige Schüler nimmt vorwiegend an Lernveranstaltungen teil, die elementare Kulturtechniken vermitteln.

Entsprechend dem Begriff der Religionsmündigkeit sollte der Begriff der Lernmündigkeit geschaffen werden. Lernmündig ist der Schüler dann, wenn er die Kulturtechniken so weit beherrscht, daß sie nicht mehr verloren gehen. Den Lernmündigen gleichzustellen sind Personen, die ein Alter erreicht haben, in dem man Kulturtechniken im allgemeinen nicht mehr lernt, oder die aus in ihrer Person liegenden Gründen die Kulturtechniken nicht oder nur unzureichend lernen können.

Lernmündig ist der Schüler ferner dann, wenn er besser als Personen seiner Umgebung oder die Bürokratie entscheiden kann, welche Fächer er mit welchem Ziel am besten lernt. Diese Fähigkeit spricht man gewohnheitsmäßig heute auch solchen Menschen ab, die früher bereits als erwachsen galten und die man mit verantwortungsvollen Aufgaben betraute. Man geht dabei von dem Vorurteil aus, Lehrer oder eine Stundentafel machende Bürokratie wüßten, was für alle Menschen zu lernen notwendig ist. Dieses Vorurteil ist aber in keiner Weise begründet; insbesondere steht ein wissenschaftlicher Nachweis aus. Daher sollte sich der Staat jedes Lernbefehls enthalten. Die Erfahrung lehrt, daß die verschiedenen Menschen sehr Unterschiedliches lernen können. Und keine Gesellschaft kann lauter gleich Ausgebildete gebrauchen.

Der Stundenplan für den lernunmündigen Schüler ist für den Teil des Unterrichtes in den Kulturtechniken ein Pflichtstundenplan.

Ob man das Lernen des Lesens und Schreibens zur Pflicht erklärt oder nicht, keine Gesellschaft kann darauf verzichten, daß die große Mehrheit ihrer Mitglieder diese Kulturtechniken lernt. Es ist deshalb überflüssig, sie einem Angebotsstundenplan zu überlassen. Dieser hätte überdies den in diesem Alter

bedenklichen Nachteil, daß er die Bildung von stabilen Bezugsgruppen im Bereiche der Lerngruppen erschwert. Sinnvoll und notwendig ist es aber durchaus, daß auch kleine Kinder sich darin üben, die feste Gruppe gelegentlich zu verlassen, damit sie vielfältige soziale Erfahrungen machen und nicht überbehütet werden. Sie können und sollen daher früh daran gewöhnt werden, zu Sport oder kreativem Tun andere Lerngruppen aufzusuchen. Spezialbegabungen werden auf diese Art früher erkannt und zum eigenen wie der Gesellschaft Vorteil gefördert.

Der lernmündige Schüler hat das Recht, sich die Lernveranstaltungen auszusuchen, die seinen Neigungen, Möglichkeiten und Absichten entsprechen.

Jeder weiß es, aber keiner zieht die Folgerungen daraus: Alle Menschen sind anders, und keine Gesellschaft kann lauter gleiche gebrauchen. Beides hat zur Folge, daß alle etwas Verschiedenes lernen müssen.

Dieses Problem läßt sich unmöglich dirigistisch lösen. Ein unerhört komplizierter Apparat, ständige Lernbefehlsausgabe und Kontrollen wären erforderlich. Bald wären Apathie, Lernverweigerung und Neurosen – wie zum Teil bereits heute – die allgemeinen Folgen.

Nur Mißtrauen in die menschliche Lernfähigkeit und Existenzangst können übersehen, daß das Problem auch human lösbar ist, indem man jeden nach seinen Bedürfnissen lernen läßt. Schätzt man angeborene Neugier und bewußtes, zielstrebiges Lernenwollen richtig ein, kann man nur zu dem Ergebnis kommen, daß freiwilliges Lernen für die Gesellschaft und den einzelnen ergiebiger ist.

Es ist keineswegs nötig, an eine prästabilisierte Harmonie zwischen individuellem und gesellschaftlichem Lernbedarf zu glauben. Man schätze einmal ehrlich ab, wieviele Schüler ein bestimmtes Fach freiwillig lernen würden, und vergleiche damit den echten gesellschaftlichen Bedarf. Die Zahl der freiwilligen Lerner wird immer größer sein als erforderlich. Für kein Fach läßt sich nachweisen, daß alle es gelernt haben müssen. Nachweisen kann man stets nur, daß es für die Gesellschaft ausreicht, wenn ein bestimmter Anteil der Menschen es gelernt hat. Hinter der Unterstellung, ein Fach sei für die Allgemeinbildung wichtig, verbirgt sich stets ein standespolitisches Interesse derjenigen Lehrer, deren Fach auf dem Arbeitsmarkt sonst nicht gefragt ist.

Die Schule freilich wird sich auf einen anderen Schülertyp einstellen müssen: auf einen verantwortungsbewußten und -fähigen, selbstbewußten jungen Menschen, der mehr und freudiger lernt als die jetzigen, an dem letztlich auch die Lehrer mehr Freude haben.

Zu überlegen ist, wann man das Alter der Lernmündigkeit ansetzen soll. Um der Rechtssicherheit willen kann man einer genauen Angabe nicht ausweichen. Der Zehnjährige hat im allgemeinen so viel Lesen und Schreiben gelernt, daß diese Fähigkeiten in den anderen Fächern weiter geübt werden. Man kann also im Einzelfall durchaus überlegen, ob man ihn nicht von einem Teil der Pflichtstunden entbinden kann. Der Zwölfjährige kann mit Sicherheit in der Mehrzahl seiner Stunden Unterricht in einigen gewählten Fächern haben. Der Vierzehnjährige sollte in jedem Fall als lernmündig gelten, auch wenn das im Einzelfall zu früh erscheinen mag. Man sollte ihn nur ausnahmsweise zu Stützkursen in den Kulturtechniken verpflichten, wenn dies aussichtsreich erscheint.

Der Stundenplan für den lernmündigen Schüler ist ein Angebotsstundenplan.

Nur ein Angebotsstundenplan kann den verschiedenen Lernmöglichkeiten und Lernansprüchen gerecht werden. Während der Pflichtstundenplan selbst in mäßig differenzierenden Schulen ein nicht befriedigend zu lösendes organisatorisches Problem darstellt, ist der Angebotsstundenplan ein fast rein didaktisches Problem. Organisatorisch ist nur darauf zu achten, daß möglichst zu jeder Zeit für alle Altersgruppen unterschiedliche Lernangebote vorhanden sind. Das ergibt sich aber fast automatisch aus dem Umstand, daß zu jeder Zeit fast alle Fachräume belegt und alle Fachlehrer beschäftigt sein müssen.

Ist der Angebotsstundenplan ein Wochenstundenplan, muß man dem Schüler zumuten, daß er in sehr vielen unterschiedlich zusammengesetzten Lerngruppen mitarbeitet, er hätte also möglicherweise keine feste Bezugsgruppe. Daher empfiehlt sich ein Tagesstundenplan. Dieser hat zur Folge, daß der Schüler in höchstens so vielen Lerngruppen ist, wie der Tag Unterrichtsstunden hat, was einem nicht durch Überbehütung geschädigten Jugendlichen zugemutet werden kann. Ein weiterer großer Vorteil ist, daß der Schüler intensiver lernt, als es die jetzigen Pflichtstundentafeln ermöglichen, die dem Schüler das gleichzeitige Lernen von bis zu vierzehn Fächern zumuten. Dadurch ist das Lernen von Konzentration, Ausdauer und Gründlichkeit erschwert bis unmöglich. Beim Tagesstundenplan hat der Schüler pro Woche fünf oder zehn Stunden in einem Fach, er lernt es also relativ schnell, macht einen Abschluß und wendet sich einem neuen Fach zu. Die so erworbene Fähigkeit zur Umstellung wird ihm in jedem anspruchsvollen Beruf zugute kommen.

Der Schüler ist bei der Zusammenstellung seines Stundenplanes zu beraten.

Wichtigster Grundsatz bei der Beratung muß sein, den Schüler zu veranlassen, diejenigen Fächer und Lernbereiche zu wählen, in denen er die besten

Lernerfahrungen machen kann. Gesichtspunkte beruflicher oder gesellschaftlicher Notwendigkeit oder Wünschbarkeit müssen dahinter zumindest für den jüngeren Schüler zurücktreten. Die meisten Schulfächer haben nur einen losen Bezug zur Berufswelt oder sind für die meisten Berufe belanglos. Es ist nicht zu verantworten, einen Schüler zum Lernen eines Faches zu veranlassen, das er mit sehr geringer Wahrscheinlichkeit einmal braucht. In einer Schule mit Angebotsstundenplan kann man auch noch in späteren Jahren, auch wenn man schon berufstätig ist, Lernlücken auffüllen, falls die Notwendigkeit erkennbar ist.

Aus sachlichen Gründen ist es erforderlich, bei der Zusammenstellung eines individuellen Stundenplans zuerst die lehrgangsmäßig vorgehenden Fächer zu berücksichtigen, also Mathematik und Anfangsunterricht in Fremdsprachen. Bei den meisten anderen Fächern ist es gleich oder wenig wichtig, in welcher Reihenfolge man die Teilgebiete lernt.

Lehrer

Alle Lehrer sind Angestellte des Schulträgers.

Ein Grund, daß Lehrer Beamte sein müssen, ist nicht ersichtlich, da sie keine hoheitlichen Funktionen wahrnehmen, wenn sie nicht prüfen oder selektieren müssen. Auch jetzt gibt es Lehrer, die zu ihrem Schulträger im Angestelltenverhältnis stehen. Es wäre mit Sicherheit aufgefallen, wenn diese ihre Aufgaben weniger gut wahrnehmen.

Der Beamte ist notwendig an Weisungen gebunden, gerade auch in einem demokratischen Staat, in dem er die Weisungen der durch Wahl legitimierten Organe ausführen muß. Bildung und Erziehung lassen sich nicht an Weisungen binden. Bildung auf Befehl ist ein Widerspruch in sich.

Vom Streikrecht, das Lehrer als Angestellte haben, werden sie mit Maß Gebrauch machen. Andernfalls könnte die Öffentlichkeit die Erfahrung machen, daß Lehrer und ihr Unterricht so wichtig gar nicht sind.

Der Lehrer ist frei in der Zusammenstellung seines Unterrichtsangebotes.

Dieses Recht ist zu sehen im Zusammenhang mit dem Recht des Schülers, sich die ihm zusagenden Unterrichtsveranstaltungen auszusuchen. Die Freiheit des Lehrers ist insofern eingeschränkt durch die Nachfrage nach seinem Unterrichtsangebot. Es ist deshalb überflüssig, dieses Recht durch Gesetz oder Beschlüsse von Schulorganen einzuschränken. Wird sein Angebot nicht angenommen, muß er den Beruf wechseln. Ist es wenig gefragt, muß er, wie noch darzulegen ist, sich mit einem geringeren Einkommen zufrieden geben oder sein Angebot erweitern oder ändern. Da die Besoldung des Lehrers sich unter

anderem nach der Zahl der von ihm unterrichteten Schüler richtet, besteht geringe Gefahr, daß er ein unattraktives Angebot macht. Es muß ihm jedoch freistehen, ein Angebot zu machen, das nur wenige erreicht, denn auch Minderheiten, lernende wie lehrende, haben ein Recht auf Befriedigung ihrer persönlichen Lehr- und Lernbedürfnisse. Wahrscheinlich hat ein solcher Lehrer ohnehin ein Zweitfach, das gefragter ist, denn er kennt ja bereits während des Studiums die Lernnachfrage. Außerdem sollte die Möglichkeit bestehen, daß ein solcher Lehrer an zwei oder mehreren Schulen unterrichtet.

Mit Sicherheit wird das Unterrichtsangebot erheblich reichhaltiger sein als jetzt, denn die Lehrer haben innerhalb ihres Faches unterschiedliche Schwerpunkte, und sie werden versucht sein, diese in ihr Unterrichtsangebot mit einzubringen. Diese Vermutung wird bestätigt durch die Erfahrung der wenigen Schulen, die bereits jetzt neben ihrem Pflichtangebot ein umfangreiches Wahlangebot haben: Dieses zeichnet sich bei ihnen allen durch eine große Reichhaltigkeit aus.

Neue Fächer oder Lernangebote werden schnell und unbürokratisch in die Schule einziehen, dazu ist kein Genehmigungsverfahren erforderlich. Besteht für sie langfristig kein Bedarf, werden sie ohne jemandes Zutun wieder verschwinden.

Das Gehalt des Lehrers setzt sich zusammen aus einem festen Betrag und aus einem Betrag, der sich errechnet aus der Zahl der von ihm unterrichteten Schüler pro Zeiteinheit.

So ist einerseits der Lehrer gezwungen, sich an den Lernbedürfnissen der Schüler zu orientieren: andererseits ist er ihnen auch nicht sklavisch ausgeliefert, kann also, wenn er seinen Neigungen stärker nachgehen will, auch ein nur von wenigen gefragtes Angebot machen.

Jeder Lehrer hat das Recht, alle in der Schule verfügbaren und eigene Unterrichtsmittel einzusetzen.

Unterrichtsmittel werden in der Regel auf Mehrheitsbeschluß beschafft, gelegentlich auch eifersüchtig vor fachfremdem Zugriff bewahrt. Ein Angebot des Minderheitenschutzes ist es, wenn der Lehrer auch eigene Unterrichtsmittel einsetzen kann.

Jeder Lehrer hat das Recht, in besonderen Fällen die Pflicht, solche Schüler von seinem Unterricht auszuschließen, die völlig ungeeignet sind oder die Lernfortschritte anderer gefährden.

Diese Vorschrift ist mit Sicherheit umstritten. Man kann aber damit rechnen, daß sie nur selten angewandt wird, denn der Lehrer schmälert seinen Ver-

dienst und setzt seine pädagogische Glaubwürdigkeit aufs Spiel. Man soll andererseits nicht die Augen vor der Tatsache verschließen, daß einige Schüler Unterricht bewußt und gezielt vereiteln und sich fast jeder pädagogischen Einflußnahme entziehen. Insofern ist dieses Recht ein billiger, wahrscheinlich notwendiger Ausgleich zu dem Recht des Schülers, sich Lehrer auszusuchen. Da stets eine große Anzahl von Lernveranstaltungen angeboten wird, ist es unwahrscheinlich, daß der Ausgeschlossene Schaden nimmt.

Organe der Schule

Schulversammlung.

Die Schulversammlung besteht aus den Schülern, Lehrern und dem nicht-lehrenden Personal der Schule. Die nicht lernmündigen Schüler werden von einem ihrer Erziehungsberechtigten vertreten.

Die Schulversammlung wird auf Antrag der Schülerschaft, Lehrerschaft oder des Kuratoriums vom Schulleiter oder Vorsitzenden des Kuratoriums einberufen.

Die Schulversammlung berät über alle Angelegenheiten der Schule. Ihre Beschlüsse binden nicht die anderen Schulorgane.

Antragsberechtigt sind Schülerschaft, Lehrerkonferenz, Kuratorium und Schulleiter.

Denkbar ist auch, daß das oberste Organ die Schulversammlung ist, daß deren Beschlüsse also die anderen Organe binden. Dagegen sprechen jedoch ihre Größe und Unbeweglichkeit, die Gefahr der Demagogie und der Vorzug, den ein kontinuierliches Profil der Schule hat, insbesondere bei Privatschulen. Bei öffentlichen Schulen, die für alle annehmbar sein und sich deshalb schneller an veränderte Zeitumstände anpassen müssen, sollten daher auch Erfahrungen gesammelt werden mit der Schulversammlung als oberstem Organ. Dies mag sich jedoch als nicht so dringlich herausstellen, wenn, wie noch vorzuschlagen sein wird, die Mehrheit im Kuratorium bei den Schülervertretern liegt.

Kuratorium.

Das Kuratorium ist das oberste Organ der Schule. Es ist für alles zuständig, für das nicht auf Grund der Gesetze andere Zuständigkeit gegeben ist.

Dasjenige Organ, das am meisten die pädagogisch-geistige Zielsetzung bestimmt, sollte ein Kollegialorgan sein. Es gewährleistet am ehesten die Stetigkeit in der Ausrichtung der Schule. Die Allzuständigkeit gewährleistet Unabhängigkeit von staatlicher oder sonstiger Bevormundung.

Das Kuratorium setzt sich zusammen aus Vertretern der Lernenden, der Lehrenden und des Schulträgers. In privaten Schulen hat die Vertretung des Schulträgers die Mehrheit, in öffentlichen Schulen die Vertretung der Lernenden. Die nicht Lernmündigen werden von ihren Erziehungsberechtigten vertreten.

Die Notwendigkeit der Vertretung der Lehrenden und Lernenden ergibt sich aus deren persönlicher Betroffenheit durch die Schule. Die Vertretung des Schulträgers ergibt sich aus der Notwendigkeit einer Identität der Schule über die Anwesenheitsdauer der persönlich Betroffenen hinaus.

Privatschulen können religiös oder weltanschaulich ausgerichtet sein, da niemand gezwungen ist, eine solche zu besuchen. Deshalb kann der Schulträger unbedenklich die Mehrheit haben. Im Kuratorium öffentlicher Schulen muß die Mehrheit in jedem Fall bei den Lernenden als den unmittelbar betroffenen liegen, da sie für alle die Monopolcharakter haben, denen das Angebot an Privatschulen nicht zusagt. Aus diesem Grunde auch müssen sie beweglicher sein und empfindlicher auf die veränderten Zeitumstände reagieren.

Das Kuratorium stellt Lehrer und nichtlehrendes Personal der Schule an und entläßt sie.

Diese Regelung ergibt sich aus dem Recht des Kuratoriums, die Ziele der Schule zu bestimmen. Die Möglichkeit der Kündigung muß für beide Seiten bestehen. Das Kuratorium muß das Kündigungsrecht haben für den Fall, daß zwischen Lehrer und Kuratorium unvereinbare Gegensätze bestehen in Fragen von grundsätzlicher Bedeutung.

Das Kuratorium gibt sich eine Geschäftsordnung. Sofern es sich keine Geschäftsordnung gegeben hat, gilt die Geschäftsordnung des Rates der Gemeinde, in der die Schule ihren Sitz hat.

Das Kuratorium erläßt eine Schulordnung, die für alle Schulseitigen verbindlich ist. Sofern es keine Schulordnung erlassen hat, gilt eine vom Kultusminister zu erlassende Musterschulordnung.

Das Kuratorium wählt aus seiner Mitte einen Vorsitzenden. Dieser hat es mindestens vierteljährlich einzuberufen.

Jeder Schulseitige hat das Recht, sich in seinen persönlichen die Bildung, Erziehung und Arbeitsbedingungen betreffenden Angelegenheiten an das Kuratorium zu wenden.

Das Kuratorium kann aus seiner Mitte einen Dringlichkeitsausschuß einsetzen. Dessen Beschlüsse bedürfen der Bestätigung durch das Kuratorium. Dieses kann die Beschlüsse aufheben, sofern dadurch nicht Rechte anderer entstanden sind.

Das Kuratorium kann für die Arbeit der Schule und zu seiner Unterstützung einen Beirat berufen und diesem bestimmte Aufgaben zuweisen.

Lehrerkonferenz.

Die Lehrerkonferenz berät und beschließt im Rahmen der Gesetze und der Kuratoriumsbeschlüsse alle die Schule betreffenden Fragen.

Anwesenheitspflicht besteht nur für die hauptberuflichen Lehrer und nur dann, wenn Angelegenheiten der eigenen Schule beraten werden.

Beschlüsse der Lehrerkonferenz sind nicht verbindlich, sofern sie in die Rechte des Lehrens und Lernens einzelner eingreifen.

Die Lehrerkonferenz besteht aus allen an der Schule hauptberuflich Unterrichtenden. Sie wählt aus ihrer Mitte den Vorsitzenden.

Die nebenberuflich Unterrichtenden sind teilnahmeberechtigt, aber nicht abstimmungsberechtigt.

Schülerversammlung.

Mitglieder der Schülerversammlung sind alle Schüler der Schule.

Die Schülerversammlung berät über alle Angelegenheiten der Schule. Sie beschließt im Rahmen der allgemeinen Gesetze und der Beschlüsse des Kuratoriums und der Lehrerkonferenz. Sie kann Anträge an alle anderen Schulorgane stellen.

Die Schülerversammlung wählt einen Vorsitzenden, der sie mindestens einmal jährlich einzuberufen hat. Ist kein Vorsitzender vorhanden, beruft der Schulleiter die Schülerversammlung ein. Er leitet sie so lange, bis ein Vorsitzender gewählt ist.

Schulleiter.

Der Schulleiter muß Lehrer der Schule sein. Er leitet die Schule im Rahmen der allgemeinen Gesetze und der Beschlüsse des Kuratoriums und der Lehrerkonferenz.

Der Schulleiter wird vom Kuratorium auf Zeit berufen. Er führt die gültigen Beschlüsse der Lehrerkonferenz aus. Er hat aufschiebendes Einspruchsrecht gegen die Beschlüsse aller Schulorgane. Er vertritt die Schule nach außen.

Andere Schulorgane.

Das Kuratorium kann unter Bezeichnung ihrer Aufgaben weitere Organe – Personen und Gremien – einsetzen. Alle Organe sind dem Kuratorium gegenüber berichtspflichtig, antragsberechtigt und müssen von ihm gehört werden.

Schlußfolgerungen

Niemand kann die Konsequenzen neuer Regelungen voll übersehen, und dieser Anspruch wird auch hier nicht erhoben. Gleichwohl dürfen mit hoher Wahrscheinlichkeit die folgenden Änderungen erwartet werden:

Die Schule wird einen Schülertyp hervorbringen, der selbständiger, entscheidungsfreudiger, besser zum Lernen motiviert ist. Er wird zu unterscheiden wissen zwischen Autorität, die in Person oder Sachen wurzelt, und zwischen autoritärem Gehabe. Er wird zielstrebig und freudiger lernen, also erfolgreicher. Er wird leichter Eingang finden in die außerschulische Wirklichkeit, da er nicht durch Überbehütung und Lernbefehlsempfang deformiert ist.

Ähnliches ist für den Lehrer zu erwarten: Er sieht sich einer Konkurrenz ausgesetzt, die ihn zwingen wird, wirkliche pädagogische Kräfte zu mobilisieren und nicht so sehr bürokratische Tugenden. Sie wird ihn ferner veranlassen, pädagogische Nischen zu füllen, also pädagogische und didaktische Aufgaben wahrzunehmen, die heute zu kurz kommen oder gar nicht gesehen werden. Das können Betreuungsaufgaben sein, aber auch Veranstaltungen in seltenen Fächern, vom Schachspiel über Geigenspiel bis zum Hebräisch-Kurs. Möglich, daß diese Änderungen von einigen Lehrern nicht bewältigt werden, jedoch würde ein allmählicher Übergang viele Schwierigkeiten vermindern.

Der Schüler würde seine Schulzeit dann beenden, wenn er die Eignung für einen Beruf oder einen Ausbildungsgang nachgewiesen hat. Entdeckt er später Lücken in seiner schulischen Ausbildung, so kann er ohne Schwierigkeiten in die Schule zurückkehren, als Teilzeit- oder Vollzeitschüler. Bei Lehrstellenmangel und in Zeiten der Arbeitslosigkeit wird sich der durchschnittliche Schulbesuch verlängern; ein unbedenklicher Systemzwang würde also der Arbeitslosigkeit entgegenwirken.

Das öffentliche Leben wird mehr als heute geprägt sein von Menschen, die selbständig und selbstbewußt sind, die gelernt haben zu wählen und zu entscheiden; die der Führung, Betreuung und Versorgung nicht in dem Maße bedürfen wie die heutigen; die gelernt haben, sich selbst zu helfen, bevor sie nach Bemutterung durch den Staat rufen.

Die Schule wird nicht eine Ausgabestelle für Lernbefehle und Kontrollinstanz für deren Ausführung sein, sondern ein Markt für alle möglichen Lerngelegenheiten. Der Unterricht wird während des ganzen Tages, auch abends, stattfinden, da zu jeder Zeit Lernbedürfnisse vorhanden sind und befriedigt werden müssen. Die Gebäude und Einrichtungen werden also auch ökonomischer genutzt, bei nachlassendem Wirtschaftswachstum und steigenden didaktischen Ansprüchen ein nicht zu unterschätzender Vorteil. Besondere

Volkshochschulen werden möglicherweise überflüssig, da viele Lernveranstaltungen von Erwachsenen und Heranwachsenden gemeinsam wahrgenommen werden können. Nebenbei würde dadurch ein nicht zu unterschätzender Beitrag geliefert zum Abbau der Altersklassen, die heute, wie es scheint, die sozialen Klassen ablösen.

Die Finanzierung der Bildungseinrichtungen

Adam Smith

Einleitung von Gerhardus Lang:

In unübertrefflicher Nüchternheit macht Adam Smith sich in seinem Hauptwerk »Der Wohlstand der Nationen« (1776) Gedanken über die Finanzierung und die innere Ordnung von Schule und Universität. Er ist der Überzeugung, daß jeder Mensch seines eigenen Glückes Schmied ist und er nur dann sein Bestes aus sich selber macht und von sich gibt, wenn er nicht durch leistungsloses Einkommen daran gehindert wird. Es ist schon immer ein Irrtum der Verfechter eines »freien Geisteslebens« gewesen, daß sie meinten, Freiheit der Lehre und der Forschung müßte mit dem Privileg verbunden sein, ein nicht leistungsorientiertes Einkommen zu beziehen. Ein Lehrer könne nicht der »reinen« Wissenschaft, der zweckfreien Suche nach der Wahrheit dienen, wenn er gleichzeitig sich um Gelderwerb kümmern müsse, d. h. eine Leistung für andere erbringen müsse, die von denselben durch Hergabe von deren Leistungen honoriert wird. Zwar lehrt die Erfahrung auch noch heute, daß die Verkünder des Wahren, Schönen und Guten durchaus vom Publikum honoriert werden, wenn ihre Verkündigung entsprechend ist. Für das Dreschen von Stroh ist jedoch noch nie viel gezahlt worden, und Bettelmönche haben es selten weit gebracht, sieht man von einigen modernen Erscheinungsformen dieser Sorte Mensch ab. Daß »Wasserköpfe« großgezogen werden und daß einer Massentierhaltung ähnliche Einrichtungen sich heute Schule oder gar Universität nennen dürfen, ist wohl im wesentlichen darauf zurückzuführen, daß die Begründer derselben sich nie mit diesem Werk der Nationalökonomie beschäftigt haben. Statt dessen haben sie sich mehr nach den hierarchischen Strukturen ägyptischer oder später der absolutistischen Herrschaftsstaaten gerichtet, wo sich das Priesterkönigtum in einer unzeitgemäßen Rolle fortsetzte. Alle die damit verbundenen Strukturprobleme betrachtet Adam Smith und legt als Maßstab immer wieder den im freien Wettbewerb stehenden, selbständig denkenden und handelnden Menschen an, wenn er die verschiedenen Formen der Lehrausübung und der Lehrer-Schülerverhältnisse betrachtet. So finden wir natürlich manche Zustände so geschildert, daß sie förmlich aus der Gegenwart stammen könnten, vor allem wenn es um die Leistungskontrolle der angestellten Dozenten geht oder um die Wahlfreiheit der Studenten im Hinblick auf ihren Lehrer. Smith hat durchaus Verständnis für die Nöte der Studenten, indem er trocken feststellt, daß Disziplin und Zucht mehr zur Bequemlichkeit der Dozenten erdacht sei, damit sie ungestört schlechte Lehrveranstaltungen abhalten könnten. So ist seine Kritik an der Universität durchaus zeitgemäß. Auch seine Betrachtungen über das Altertum sind von

großem Interesse, zeigen sie doch, daß der Staat sich damals seiner beschränkten Rolle besser bewußt war als heute. Selbst die eigentlich rechtlichen Aufgaben der Richter wurden anscheinend in Rom nach einer Art Wettbewerbsprinzip gelöst, indem sich Richter bemühen mußten, gerecht und weise Recht zu sprechen, um ihren Ruf (und wohl auch ihr Einkommen) nicht zu gefährden. Manches, was Adam Smith schreibt, ist nur aus seiner Zeit, aus den großen sozialen Unterschieden der Menschen heraus zu verstehen. Aber manche Tugend, die er für ein wichtiges Ziel der Erziehung ansieht, wird heute verachtet, als da sind Tapferkeit, Treue, Pflichtgefühl, Verantwortung. Sicher war es von manchen modernen Befreiern etwas voreilig, diese als unnütz und entbehrlich anzusehen. Unser Gemeinwesen stünde sicher beser da, wenn der hemmungslose Pluralismus den Menschen nicht die Fähigkeit genommen hätte, das Gute gut und das Schlechte schlecht zu nennen.

*Adam Smith.**

Es ist nun offensichtlich nicht notwendig, daß man die Ausgaben für solche öffentlichen Anlagen aus den Staatseinnahmen bestreiten sollte, deren Einzugs und Verwendung in den meisten Ländern, wie es gewöhnlich heißt, der Exekutive übertragen ist. Vielmehr lassen sich die meisten Anlagen ohne weiteres so einrichten, daß sie selbst Einkünfte zur Deckung der Eigenkosten abwerfen, ohne die allgemeinen Staatseinnahmen überhaupt zu berühren.

Ausgaben der Bildungseinrichtungen für die Jugend**

Auch die Bildungsstätten für Jugendliche können auf gleiche Weise zu Einnahmen gelangen, die zur Deckung ihrer Kosten ausreichen. Die Gebühr oder das Honorar, das der Schüler dem Lehrer zahlt, sind eine Einnahme dieser Art.

Selbst dort, wo diese natürliche Quelle des Einkommens für die Vergütung des Lehrers nicht ausreicht, ist es durchaus nicht erforderlich, auf allgemeine öffentliche Mittel zurückzugreifen, für deren Erhebung und Verwendung in fast allen Ländern die Exekutive zuständig ist. So wird allenthalben in Europa die Staatskasse überhaupt nicht oder nur in sehr geringem Umfang durch einen Zuschuß für Schulen und Colleges belastet. Stattdessen werden solche Aufwendungen hauptsächlich aus irgendwelchen lokalen oder Provinzeinkünften gedeckt, aus der Rente von Grundbesitz oder den Zinsen für Gelder, die bisweilen vom Souverän selbst oder aber von privater Seite nur zu diesem Zweck gestiftet und von eigens bestellten Treuhändern verwaltet werden.

Haben nun solche öffentlichen Zuschüsse in der Regel dazu beigetragen, daß die Bildungseinrichtungen ihren Zweck gut erfüllen? Sind durch sie die Lehrer zu größerem Einsatz angespornt und sind ihr Können und ihre Befähigung

* Adam Smith, »Der Wohlstand der Nationen« DTV-Bibliothek 1978, S. 613

**Ebenda S. 645

Lehrer zu größerem Einsatz angespornt und sind Ihr Können und ihre Befähigung gefördert worden? Sind Erziehung und Ausbildung damit auf Gegenstände und Ziele gelenkt worden, die für den einzelnen wie für die Öffentlichkeit von größerem Nutzen sind als jene, die sich von selbst anbieten? Es dürfte nicht allzu schwierig sein, auf jede dieser Fragen wenigstens annäherungsweise eine Antwort zu geben.

In jedem Beruf richtet sich Ausübung oder Arbeitseifer der meisten Menschen stets nach dem Zwang zur Leistung. Dieser Zwang ist für jene am stärksten, deren Einkünfte aus ihrem Beruf die einzige Quelle sind, von der sie sich die Sicherung ihrer Zukunft oder selbst nur ihr laufendes Einkommen und ihren Unterhalt erwarten. Um Vermögen zu bilden oder auch nur den Unterhalt zu verdienen, müssen sie im Laufe eines Jahres für einen festgelegten Gegenwert ein bestimmtes Arbeitspensum leisten. Herrscht nun freier Wettbewerb, so zwingt die Rivalität der Konkurrenten jeden einzelnen dazu, daß er ständig um ein bestimmtes Niveau seiner Leistung bemüht ist. Die guten Erfolgchancen in manchen Berufen mögen zweifellos einige außergewöhnlich Begabte und Ehrgeizige anspornen, besondere Leistungen zu erbringen. Derartige Aussichten sind jedoch nicht unbedingt erforderlich, um zu höchster Anstrengung und Einsatz anzuspornen. Rivalität, Wett- und Nacheifer sind auch in einfachen Berufen ausgezeichnete Mittel, den Ehrgeiz anzustacheln. Sie führen häufig zu herausragenden Leistungen, wohingegen gute Erfolgsaussichten allein, ohne den Zwang zur Leistung, höchst selten besonderen Arbeitseifer wecken. In England lassen sich bei Erfolg in den juristischen Berufen ganz hochgesteckte Ziele erreichen; und dennoch, wie wenige, von Haus aus begüterte und zu Höherem berufen, sind in diesem Land als Juristen jemals besonders hervorgetreten?

Die Zuschüsse für Schulen und Colleges haben schließlich den nötigen Druck auf die Lehrer, sich voll und ganz einzusetzen, mehr oder weniger gemildert, da ihr Lebensunterhalt, soweit er das Gehalt betrifft, offensichtlich aus einer Geldquelle bestritten wird, die völlig unabhängig von Erfolg und beruflichem Ansehen fließt.

An einigen Universitäten ist das Gehalt lediglich ein Teil, häufig sogar nur ein geringer Teil der Einkünfte des Dozenten, zum weitaus größeren stammen sie aus Honoraren oder Hörgeldern. In diesem Fall ist der Zwang zur Leistung zwar mehr oder weniger eingeschränkt, aber noch nicht gänzlich beseitigt. Das Ansehen in seinem Beruf ist für den Dozenten ebenfalls sehr wichtig; zudem ist er in gewisser Weise abhängig von einem guten Ruf und von der Sympathie und Dankbarkeit seiner Hörer. Und zu dieser Wertschätzung gelangt er offensichtlich am ehesten, wenn er sie durch den ganzen Einsatz seiner Fähigkeiten, seiner Sorgfalt und seines Fleißes auch wirklich verdient.

An anderen Universitäten ist es den Dozenten untersagt, irgendein Honorar

oder Hörgeld von seinen Studenten anzunehmen, so daß das Gehalt die einzige Einkunft ist, die er aus seinem Amt bezieht. Sein Interesse gerät in diesem Falle in einen so krassen Gegensatz zu seinen Pflichten, wie dies überhaupt nur möglich ist. Denn der Mensch ist bestrebt, sich das Leben so angenehm und bequem zu machen, wie er nur kann, und sind seine Bezüge wirklich dieselben, ganz gleich, ob er sich besonders anstrengt oder nicht, so liegt es sicherlich in seinem Interesse, zumindest was man gemeinhin unter Interesse versteht, seine Pflichten ganz und gar zu vernachlässigen oder, falls er einem Vorgesetzten untersteht, der das nicht duldet, sie so nachlässig und schlampig zu erfüllen, wie dieser es hinnehmen wird. Ist er von Natur aus ein aktiver Mensch, der Freude an der Arbeit hat, so wird er sich auf jeden Fall im eigenen Interesse irgendwie bestätigen, aber natürlich nur dort, wo es für ihn von Nutzen ist, und nicht dort, wo es seine Pflicht wäre, er aber keinerlei Vorteile dabei hat.

Ist ein Hochschullehrer der Körperschaft, also dem College oder der Universität, gegenüber verantwortlich, der er selbst angehört und deren Mitglieder, wie er, hauptsächlich Dozenten sind oder eigentlich sein sollten, so ist es wahrscheinlich, daß gemeinsame Sache gemacht wird. Man wird untereinander äußerste Nachsicht üben, und keiner wird etwas einwenden, wenn der andere seinen Pflichten nicht nachkommen sollte, vorausgesetzt, er selbst kann die seinen ebenfalls vernachlässigen. An der Universität Oxford haben es die meisten Professoren schon seit Jahren aufgegeben, auch nur den Schein zu wahren, daß sie ihren Lehrverpflichtungen nachkommen.

Handelt es sich dagegen bei der vorgesetzten Stelle nicht um die Körperschaft, welcher der Dozent selbst angehört, sondern um außenstehende Personen, beispielsweise den Bischof der Diözese, den Gouverneur der Provinz oder vielleicht einen Staatsminister, so ist es recht unwahrscheinlich, daß irgendwelche Pflichtverletzungen geduldet werden. Alles was solche Vorgesetzten indes von ihm fordern können, ist, daß er für seine Studenten eine bestimmte Anzahl Stunden aufwendet, kurz, wöchentlich oder jährlich eine festgelegte Anzahl Vorlesungen hält. Wie diese Kollegs aber ausfallen, hängt dann noch immer von seiner Sorgfalt ab, die wiederum vermutlich nach den Motiven, die seine Betätigung steuern, ausgerichtet wird. Es besteht zudem die Gefahr, daß eine solche Aufsicht durch Außenstehende laienhaft und nach Laune gehandhabt wird. Sie ist ihrer Natur nach unumschränkt und dem Ermessen anheimgestellt, und da die Aufsichtsperson weder selbst die Vorlesungen des Dozenten besucht, noch vielleicht von dem Fachgebiet, das dieser vertritt, etwas versteht, besitzt sie selten das rechte Urteilsvermögen. Außerdem führt Anmaßung zu einer gewissen Gleichgültigkeit in der Amtsführung, weshalb sie häufig auch geneigt ist, an dem Dozenten leichtfertig und unbegründet Kritik zu üben und ihn seines Amtes zu entheben. Wer einer sol-

chen Aufsicht unterworfen und von ihr abhängig ist, verliert notgedrungen an Ansehen, und, anstatt zu den am meisten geachteten Mitgliedern der Gesellschaft zu zählen, gehört er zu den unbedeutendsten und am wenigsten geschätzten. Nur durch einflußreiche Protektion kann er sich wirksam gegen derartig schlechte Behandlung schützen, der er jederzeit ausgesetzt ist. Und solche Protektion gewinnt er aller Wahrscheinlichkeit nach nicht durch Befähigung oder Können in seinem Beruf, sondern durch Willfährigkeit gegenüber seinen Vorgesetzten und auch dadurch, daß er die Rechte, das Interesse und die Ehre der Körperschaft, der er angehört, jederzeit zu opfern bereit ist. Wer sich jemals mit der Verwaltung einer französischen Universität längere Zeit befaßt hat, hatte sicherlich Gelegenheit genug, die Folgen einer unumschränkten und externen Kontrolle dieser Art festzustellen.

Was immer die Motive einer Anzahl Studenten sein mögen, unabhängig von der Persönlichkeit und dem Ansehen der Hochschullehrer, ein bestimmtes College oder eine Universität zu wählen, es verringert sich dadurch für den Dozenten mehr oder weniger der Zwang, sich um Auszeichnung zu bemühen.

Wenn ein akademischer Grad in Philosophie, Jurisprudenz, Medizin und Theologie schon allein dadurch erworben werden kann, daß man eine bestimmte Anzahl von Jahren an gewissen Universitäten zubringt, werden dadurch ganz zwangsläufig Studenten von solchen Universitäten angezogen, unabhängig von der Persönlichkeit oder dem Ansehen der Dozenten. Der akademische Abschlußgrad ist eine Art Meisterbrief, der zur Vervollkommenung der geistigen Ausbildung beigetragen hat, wie letzterer zum Fortschritt in Handwerk und Gewerbe.

Wohltätige Stiftungen, verschiedene Stipendien, Wettbewerbe und Bursen ziehen notwendigerweise eine Anzahl Studenten an bestimmte Colleges, völlig unabhängig von deren Ruf. Wäre diesen Stipendiaten die Wahl des College freigestellt, könnte eine solche Freiheit dazu beitragen, den Wetteifer unter den einzelnen Colleges zu beleben. Eine Regelung hingegen, durch die es selbst finanziell Unabhängigen verboten wird, das College zu wechseln, ohne vorher die Erlaubnis bei dem College eingeholt zu haben, das man zu verlassen gedenkt, würde jeglichen Wettbewerb geradezu zu ersticken drohen.

Eine Vorschrift, wonach der Student seinen Tutor oder Dozenten für das entsprechende Fach nicht frei wählen kann, sondern vom Leiter des Colleges zugeteilt bekommt und der Student bei Vernachlässigung, Unfähigkeit oder Mißbrauch seitens des Lehrers nicht ohne dessen Einwilligung zu einem anderen überwechseln kann, eine solche Vorschrift würde nicht nur jeglichen Wetteifer der Tudoren eines College untereinander im Keime zu ersticken drohen, sondern für alle Betroffenen den Zwang außerordentlich vermindern, Sorgfalt und Mühe für ihre Studenten aufzuwenden. Dadurch dürften Lehrer,

obwohl von ihren Studenten sehr gut bezahlt, ebenso zur Nachlässigkeit verleitet werden, wie jene, die überhaupt kein Honorar oder Hörgeld von ihnen erhalten oder außer ihrem Gehalt keine weiteren Bezüge haben.

Ist der Lehrer ein vernünftiger Mann, muß ihm der Gedanke, seinen Studenten Unsinn oder Ungereimtheiten vorzutragen oder vorzulesen, recht zuwider sein. Genauso unangenehm muß es für ihn sein, zu sehen, wie immer mehr Studenten seine Kollegs verlassen oder sie mit sichtbarem Desinteresse, mit Mißbilligung und Geringschätzung über sich ergehen lassen. Ist er daher zu einer bestimmten Anzahl Kollegs verpflichtet, sollte dies auch ohne andere Interessen genügen, sich einige Mühe zu geben und seine Vorlesungen auf ein leidliches Niveau zu bringen. Es mögen sich allerdings immer Ausflüchte finden, sich diesen Einsichten mehr oder weniger zu verschließen und jedem Ansporn auszuweichen. So kann der Lehrer, anstatt selbst den vorgesehenen Unterrichtsstoff mit den Schülern zu erarbeiten und ihn zu erklären, aus seinem Buch darüber vorlesen und, ist es in einer fremden oder toten Sprache geschrieben, es ihnen zu übersetzen oder, was ihm noch weniger Mühe macht, seine Schüler übersetzen zu lassen und sich auf gelegentliche Kommentare beschränken, was ihm die befriedigende Vorstellung geben mag, er halte ein Kolleg. Selbst noch so bescheidene Kenntnisse und geringe Anstrengung reichen hierzu schon aus, ohne daß er sich Mißachtung und Spott aussetzt oder irgendetwas sagt, was wirklich töricht, unmöglich oder lächerlich ist. Gleichzeitig mag ihn die im College übliche Unterordnung in die Lage versetzen, alle seine Schüler zu zwingen, die Scheinvorlesungen äußerst regelmäßig zu besuchen und sich während des ganzen Kollegs anständig und ehrerbietig zu verhalten.

Disziplin und Zucht an Colleges und Universitäten sind in der Regel nicht zugunsten der Studenten, sondern im Interesse oder, besser gesagt, zur Bequemlichkeit der Dozenten erdacht und eingeführt worden und stets darauf abgestellt, die Autorität des Lehrers zu wahren und den Studenten zu zwingen, ganz gleich, ob er seinen Pflichten nachkommt oder nicht, sich ihm gegenüber in jedem Falle so zu verhalten, als ob er seine Kollegs mit größter Sorgfalt und größtem Können hielte. Diese Disziplin scheint auf der einen Seite vollkommene Weisheit und Tugend vorauszusetzen, auf der anderen absolute Schwäche und Torheit. Dort, wo jedoch die Lehrer wirklich ihren Pflichten nachkommen, werden auch die Studenten, wie ich glaube, die ihren durchweg nicht vernachlässigen. Überall dort, wo solche Vorlesungen gehalten werden, ist wohl bekannt, daß niemals disziplinarischer Zwang erforderlich ist, um Studenten zum Besuch der Vorlesungen anzuhalten, deren Anhören wirklich lohnt. Zwang und Aufsicht mögen zweifellos in Grenzen dort notwendig sein, wo Kinder oder Knaben angehalten werden sollen, das zu lernen, was man

ihnen in so frühem Alter beizubringen für richtig hält. Nach dem zwölften oder dreizehnten Lebensjahr jedoch werden Zwang oder Druck überflüssig, wenn die Erziehung in den Händen eines guten Lehrers liegt. Weit davon entfernt, die Anleitungen eines ernstlich um sie bemühten Lehrers zu mißachten oder zu bekritteln, sind die jungen Leute durchweg großmütig genug, um Unzulänglichkeiten nachzusehen und mitunter sogar grobe Pflichtverletzungen nach außen hin zu vertuschen.

Wie sich zeigt, sind auf jenen Gebieten der Erziehung die pädagogischen Erfolge in der Regel am besten, für die es keine öffentlichen Ausbildungsstätten gibt. So lernt zwar ein junger Mann, der eine Fecht- oder Tanzschule besucht, nicht unbedingt immer vollendet fechten oder tanzen, doch kommt es selten vor, daß der Unterricht ohne allen Erfolg bleibt. Der Erfolg des Reitunterrichts ist gewöhnlich nicht so evident. Da die Kosten für eine Reitschule sehr hoch sind, ist sie zumeist eine öffentliche Einrichtung. Auch heute noch werden die Grundlagen jeder Schulbildung, das Lesen und Rechnen, weitaus häufiger an privaten als an öffentlichen Schulen erworben, und nur sehr selten scheitert jemand daran, sich die erforderlichen Kenntnisse anzueignen.

In England sind die öffentlichen Schulen weit weniger schlecht als die Universitäten. In den Schulen wird die Jugend in Griechisch und Latein, also in allen Fächern, die angegeben sind oder gelehrt werden sollen, unterrichtet oder sie hat zumindest die Gelegenheit dazu. An den Universitäten hingegen wird weder das Wissen vermittelt, für das solche Bildungsstätten eigentlich zuständig sind, noch können die jungen Leute immer geeignete Mittel und Wege finden, sich dieses Wissen anzueignen. Das Einkommen des Schullehrers hängt grundsätzlich, in einigen Fällen ausschließlich, von den Gebühren oder den Zuwendungen ab, die er von seinen Schülern erhält. Schulen besitzen keine besonderen Privilegien. Um einen Abschlußgrad zu erreichen, ist kein Nachweis erforderlich, daß man eine vorgeschriebene Anzahl von Jahren eine öffentliche Schule besucht hat. Wenn bei einer Prüfung festgestellt wird, daß der vorgetragene Stoff verstanden wird, fragt keiner danach, wo die erforderlichen Kenntnisse erworben wurden.

Man kann wohl sagen, daß an den Universitäten das übliche Wissen nicht sehr vorteilhaft vermittelt wird, doch ohne diese Bildungseinrichtungen würden diese Fächer überhaupt nicht gelehrt, sehr zum Schaden des einzelnen wie auch der Öffentlichkeit.

Die meisten unserer europäischen Universitäten waren ursprünglich kirchliche Anstalten, die zur Ausbildung von Geistlichen errichtet worden waren. Es waren päpstliche Gründungen, die vollständig unter dem unmittelbaren Schutz des Oberhauptes der Kirche standen, so daß alle ihre Angehörigen, ob Dozent oder Student, das damals so genannte *beneficium cleri* besaßen, das

heißt, sie genossen das Vorrecht des Klerus, sich nur vor geistlichen Gerichten verantworten zu müssen, und waren somit der zivilen Gerichtsbarkeit der Länder, in denen die Universität jeweils errichtet war, entzogen. Was an den meisten dieser Universitäten gelehrt wurde, entsprach dem Ziel und Zweck ihrer Gründung, nämlich Theologie oder darauf vorbereitende Fächer.

Die Fortschritte, die in neuerer Zeit in einzelnen Zweigen der Philosophie gemacht worden sind, sind zum großen Teil nicht das Verdienst der Universitäten, wenn ihnen auch einiges zweifellos zu verdanken ist. Die Mehrzahl der Universitäten war nicht einmal bereit, die Verbesserungen zu übernehmen, nachdem sie vorlagen. Einzelne dieser Einrichtungen der Gelehrsamkeit haben es sogar vorgezogen, lange Zeit Zufluchtstätte für überlebte Systeme und veraltete Urteile zu bleiben, nachdem diese aus allen übrigen Winkeln der Erde verbannt worden waren. Allgemein kann man wohl sagen, daß es die reichsten und bestdotierten Universitäten waren, die am längsten gezögert haben, die neuen Erkenntnisse zu übernehmen und sich am heftigsten gegen eine Reform des eingeführten Studiengangs wehrten. Beweglicher zeigten sich einige der ärmeren Universitäten, deren Dozenten dem Zeitgeist aufgeschlossener gegenüberstehen mußten, da ihre Existenz weitgehend von ihrem Ansehen abhängig war.

Aber obwohl die öffentlichen Schulen und Universitäten in Europa ursprünglich nur für die Ausbildung zu einem einzigen Beruf, nämlich dem des Geistlichen, eingerichtet worden waren, und obwohl sie ihre Schüler selbst in den für diesen Beruf als notwendig erachteten Wissenschaften nicht immer mit großem Eifer und mit Sorgfalt unterrichtet haben, konnten sie nach und nach alle anderen Studierenden, vornehmlich Adelige und Begüterte, anziehen. Scheinbar konnte kein besserer Weg gefunden werden, um die lange Zeit nutzbringend auszufüllen, die zwischen Kindheit und dem Lebensabschnitt liegt, in dem der Mensch beginnt, sich ernsthaft seinem eigentlichen Beruf zu widmen, der Tätigkeit also, der er ein ganzes Leben lang nachgeht. Das meiste jedoch, was an Schulen und Universitäten unterrichtet wird, scheint nicht die beste Vorbereitung für dieses Berufsleben zu sein.

In England wird es immer üblicher, junge Menschen unmittelbar nach Schulabschluß auf Reisen ins Ausland und nicht auf eine Universität zu schicken. Wie sich zeigt, profitieren sie in der Regel recht viel von diesen Reisen. Ein junger Mann, der mit siebzehn oder achtzehn Jahren ins Ausland geht und mit einundzwanzig zurückkehrt, ist seit seinem Fortgehen drei bis vier Jahre älter geworden, und in diesem Alter ist es schon außergewöhnlich, wenn er in einer solchen Zeitspanne keinerlei Fortschritte macht. Gewöhnlich erwirbt er sich auf seinen Reisen einige Kenntnis in ein oder zwei Fremdsprachen, die aber selten ausreicht, die Sprachen hinlänglich zu sprechen oder zu schreiben.

Andererseits kehrt er häufig überheblicher, ohne feste Grundsätze, haltloser und unfähiger, ein Studium oder eine Berufsausbildung ernsthaft zu betreiben, zurück, als wenn er diese kurze Zeit zu Hause geblieben wäre. Wenn jemand in so jungen Jahren reist und die kostbarsten Jahre seines Lebens, der Obhut und Kontrolle der Eltern und Verwandten entzogen, in höchst liederlichem Müßiggang zubringt, so kann sich jeder gute Ansatz einer früheren Erziehung weder festigen noch entwickeln, ja, er wird fast notgedrungen geschwächt oder im Keime erstickt. Nur der Mißkredit, in den sich die Universitäten selbst gebracht haben, konnte eine so unvernünftige Sitte, wie das Reisen in so jungen Jahren, überhaupt aufkommen lassen. Ein Vater, der seinen Sohn ins Ausland schickt, hat wenigstens für kurze Zeit Ruhe vor einem Sohn, der unbeschäftigt ist, sich vernachlässigt und zu einem Nichtstuer wird.

So sehen also die Erfolge einiger der modernen Einrichtungen für Erziehung und Bildung aus.

Zu anderen Zeiten und in anderen Völkern haben offenbar andere Erziehungsmethoden und Bildungseinrichtungen bestanden.

In den Republiken des antiken Griechenland wurde jeder freie Bürger nach der Anweisung des Magistrats in Turnen und Musik unterwiesen. Die Leibesübungen sollten seinen Körper kräftigen und abhärten, seinen Mut stählen und ihn auf die Mühsal und Gefahr des Krieges vorbereiten. Und da die griechische Miliz in jeder Hinsicht eine der besten war, die es jemals gab, muß dieser Teil ihrer Erziehung wohl auch ihren Zweck voll und ganz erfüllt haben. Die Musik indes sollte, jedenfalls nach den Philosophen und Historikern, die uns über diese Einrichtung berichten, zu Humanität und Mäßigung erziehen und den einzelnen dazu befähigen, daß er alle seine sozialen und moralischen Pflichten im öffentlichen wie im privaten Leben erfüllen konnte.

Im Rom der Antike erfüllten Unterweisung und Übung auf dem Campus Martius denselben Zweck wie jene im Gymnasium des antiken Griechenland und anscheinend auch mit gleichem Erfolg. Die Römer kannten jedoch die Musikerziehung nicht, wie sie bei den Griechen üblich war. Und trotzdem scheinen bei den Römern die Maßstäbe für sittliches Verhalten im privaten wie im öffentlichen Leben dem Moralkodex der Griechen nicht nur ebenbürtig sondern im großen und ganzen sogar überlegen gewesen zu sein. Daß ihre Moral im Privatleben auf einem höheren Niveau stand, darüber haben wir Zeugnis von Polybios (201–120 v. Chr.) und Dionysios von Halikarnaß (~ 30 v. Chr.), zwei über beide Völker sehr gut unterrichteten Autoren. Darüber hinaus zeugt sowohl die griechische als auch die römische Geschichte für die höhere öffentliche Moral bei den Römern. Die Fähigkeit zum Ausgleich und zur Mäßigung im Parteienstreit kann als das wichtigste Kriterium für öffentliche Moral in einem freien Volke angesehen werden. Die Griechen trugen ihre Parteien-

kämpfe fast immer gewalttätig und blutig aus, bei den Römern hingegen war bis zur Zeit der Gracchen niemals Blut in einem Parteienzwist vergossen worden. Und von diesem Zeitpunkt an kann man die Römische Republik wohl auch als aufgelöst betrachten. Daher ist es auch trotz so angesehener Zeugen wie Platon, Aristoteles und Polybios und trotz der scharfsinnigen Argumente, mit denen Montesquieu die Glaubwürdigkeit dieser Quellen zu erhärten suchte, wahrscheinlich, daß die Musikerziehung der Griechen keinen allzu großen Einfluß auf die Verfeinerung ihrer Moral hatte, zumal die der Römer ohne die entsprechende Erziehung im großen und ganzen die überlegenere war. Die Achtung, welche jene weisen Männer der Antike den Institutionen ihrer Vorfahren entgegenbrachten, ließ sie wahrscheinlich für politische Klugheit halten, was vielleicht nur überkommenes Brauchtum war, an dem das Volk ohne Unterbrechung von seinen frühesten Anfängen an bis zu seiner Blütezeit festgehalten hatte. Nun sind für nahezu alle primitiven Völker Musik und Tanz die wichtigste Unterhaltung, und die vollendete Ausübung dieser Künste, die jeder beherrschen sollte, ist hochgeschätzt. Diese Vorstellungen haben sich bei den Negern im afrikanischen Küstenland bis heute erhalten, und wir finden sie in früher Zeit bei den Kelten, den Skandinaviern und, wie uns Homer überliefert hat, auch bei den Griechen vor dem Trojanischen Krieg. Nachdem sich die griechischen Stämme zu kleinen Republiken zusammengeschlossen hatten, war es nur ganz natürlich, daß diese Ausbildung in Musik und Tanz lange Zeit Bestandteil der öffentlichen und allgemeinen Erziehung bleiben sollte.

Weder in Rom noch selbst in Athen, jener griechischen Republik, über deren Gesetze und Bräuche wir am besten unterrichtet sind, scheint der Staat die Lehrer, welche die musische oder militärische Ausbildung der Jugend übernommen hatten, besoldet, ja nicht einmal berufen zu haben. Er verlangte zwar, daß der freie Bürger sich selbst für die Verteidigung im Kriegsfall ausbilden und deshalb an militärische Übungen teilnehmen sollte, aber er überließ es dem einzelnen, selbst nach einem Ausbilder Ausschau zu halten, und erstellte hierzu anscheinend lediglich einen öffentlichen Platz oder Raum zur Verfügung.

Darüber hinaus waren, soweit wir wissen, in der Frühzeit der griechischen wie der römischen Republiken, Lesen, Schreiben und Rechnen, dem Stand der damaligen Rechenkunst entsprechend, Teil der Erziehung. Die reicheren Bürger haben sich diese Fähigkeiten offenbar meist mit Hilfe eines Hauslehrers, gewöhnlich war es ein Sklave oder ein Freigelassener, angeeignet, die ärmeren in Schulen, die von Lehrern eingerichtet worden waren, für die das Unterrichten zum Erwerb wurde. Dieser Teil der Erziehung war indes völlig in die Obhut der Eltern oder des Vormunds gelegt. Es hat nicht den Anschein, als ob der

Staat auf diesem Gebiet jemals eine Kontrolle ausgeübt oder Anweisungen erteilt habe. Und tatsächlich ordnet auch Solon (640 bis ungefähr 560 v. Chr.) in einem Gesetz an, daß Kinder von der Verpflichtung, für den Lebensunterhalt ihrer Eltern im Alter aufzukommen, dann entbunden seien, wenn diese es versäumt hatten, sie ein einträgliches Gewerbe oder einen Beruf erlernen zu lassen.

Als mit fortschreitender Entwicklung Philosophie und Rhetorik in Mode kamen, wurde es üblich, daß Angehörige höherer Gesellschaftsschichten ihre Kinder zu Philosophen und Rhetoren in die Schule schickten, um sie in diesen zeitgemäßen Fächern ausbilden zu lassen. Doch fanden die Schulen keine Unterstützung durch die Öffentlichkeit, ja, sie waren geraume Zeit nur eben geduldet. Da eine Ausbildung in Philosophie und Rhetorik lange Zeit so wenig gefragt war, daß die ersten berufsmäßigen Lehrer für beide Wissenschaften in einer Stadt allein keine ausreichende Beschäftigung finden konnten, mußten sie von Ort zu Ort ziehen. Auf diese Weise lehrten und lebten Zenon aus Elea, Protagoras, Gorgias, Hippias und viele andere. Als dann der Bedarf an solcher Ausbildung größer wurde, entstanden zunächst in Athen, später auch in anderen Städten Schulen für Philosophie und Rhetorik. Doch blieb die Förderung durch den Staat offenbar auch dann noch darauf beschränkt, in einzelnen Fällen Unterrichtsstätten zu überlassen, was mitunter auch private Förderer taten. So scheint er Platon die Akademie, Aristoteles das Lyzeum und Zenon aus Kition, den Begründer der Stoa, den Portikus zur Verfügung gestellt zu haben, während Epikur seiner Schule die eigenen Gärten hinterlassen hat. Allem Anschein nach haben die Lehrer bis zur Zeit Mark Antons vom Staat weder ein Gehalt noch sonstige Zuwendungen erhalten. Sie bekamen lediglich Honorare oder Gebühren von ihren Schülern. Die Vergütung, welche dieser der Philosophie wohlgesonnene Imperator für einzelne Lehrer ausgesetzt hatte, wurde, so jedenfalls nach Lukian, auch nur zu Lebzeiten Mark Antons (82–30 v. Chr.) gezahlt. Damals gab es noch nicht so etwas wie unsere Sonderrechte für Besitzer eines Abschlußzeugnisses, und auch der Besuch irgendeiner dieser Schulen war keineswegs erforderlich, um die Erlaubnis zu erhalten, ein bestimmtes Gewerbe oder einen Beruf auszuüben. Da es weder eine allgemeine Schulpflicht gab, noch besondere Rechte aus dem Besuch einer Schule abgeleitet werden konnten, blieb es diesen Institutionen überlassen, Schüler von der Nützlichkeit eines Schulbesuches zu überzeugen. Die Lehrer besaßen den Schülern gegenüber keinerlei Befugnisse oder Macht, sie konnten sich lediglich auf ihre natürliche Autorität stützen, deren ein gewissenhafter und befähigter Lehrer jederzeit bei jungen Menschen sicher sein kann.

In Rom gehörte das Studium des bürgerlichen Rechts zur Erziehung, allerdings weniger für eine breite Schicht der Bevölkerung, sondern mehr für ein-

zelne Familien. Doch standen jungen Leuten, die sich Kenntnisse im Recht erwerben wollten, keine öffentlichen Schulen zur Verfügung. Sie waren vielmehr darauf angewiesen, sich an Freunde oder Verwandte zu wenden, die im Ruf standen, Kenntnis und Erfahrung auf diesem Gebiet zu besitzen. Vielleicht ist hier der Hinweis angebracht, daß sich das Recht anscheinend in keiner der Republiken des antiken Griechenland zu einer Wissenschaft entwickelt hat, obwohl einzelne die Zwölftafelgesetze, jedenfalls viele von den Gesetzen, übernommen hatten. In Rom dagegen entstand schon sehr früh eine Rechtswissenschaft, und wer im Rufe stand, sie zu beherrschen, genoß beträchtliches Ansehen. In den griechischen Republiken, namentlich in Athen, setzten sich die ordentlichen Gerichte aus vielen und daher sehr unterschiedlichen Personengruppen zusammen, die ihre Entscheidung häufig auf gut Glück fällten oder sich von Geschrei oder von Cliquen- und Parteienegeist zu einem bestimmten Urteil bewegen ließen. Schimpf und Schande über ein ungerechtes Urteil konnten den einzelnen nicht schwer treffen, wenn sich fünfhundert, tausend oder fünfzehnhundert Menschen (denn so stark waren einige Gerichte besetzt) in die Verantwortung teilten. Im Gegensatz hierzu waren in Rom die obersten Gerichte mit einem Einzelrichter oder einem Richterkollegium besetzt, dessen Ansehen und Prestige durch ein unbesonnenes und ungerechtes Urteil sicherlich stark beeinträchtigt werden konnten, zumal die Beratung stets öffentlich war. Die Richter waren daher sehr darauf bedacht, sich keine Blöße zu geben, weshalb sie auch versuchten, sich in Zweifelsfällen an Muster- und Präzedenzfälle zu halten, die von Richtern desselben oder anderer Gerichte bereits entschieden worden waren. Diese Betrachtung der herkömmlichen Praxis und der Präjudizien bestimmte letztlich die Form des uns überlieferten römischen Rechtssystems und beeinflusste die Gesetze in allen Ländern, die ein gleiches Verfahren praktizierten. Die von Polybios und Dionysios von Halikarnaß so hervorgehobene charakterliche Überlegenheit der Römer gegenüber den Griechen gründet sich wohl eher auf die bessere Verfassung ihrer Gerichte als auf die von den beiden Autoren genannten Ursachen. Es wird den Römern nachgesagt, daß sie den Eid ganz besonders hoch achteten, indes ist es aber nur natürlich, daß Menschen, die einen Eid vor einem pflichttreuen und sachkundigen Gericht abzulegen pflegen, viel gewissenhafter schwören als jene, die dies vor einer pöbelhaften und chaotischen Menge tun.

Man wird wohl ohne weiteres zugeben, daß die Griechen und Römer in zivilen wie in militärischen Dingen ebenso befähigt waren wie irgendein Volk in unserer Zeit, ja, wir neigen vielleicht dazu, ihre Fähigkeiten zu überschätzen. Indes hat der Staat, abgesehen von den erwähnten militärischen Übungen, keinen Anteil an der Ausbildung dieser auffallenden Begabung. Denn, daß die Musikerziehung der Griechen viel dazu beigetragen haben soll, kann ich mir

einfach nicht vorstellen. Es hat jedenfalls den Anschein, daß es Lehrer gab, welche eine Oberschicht in den Freien Künsten und den Wissenschaften unterwiesen haben, deren Kenntnis je nach historischen Gegebenheiten als notwendig oder zweckdienlich erachtet wurde. Der Bedarf an einer solchen Ausbildung führte, wie immer bei Angebot und Nachfrage, dazu, daß sich auch talentierte Lehrer fanden, die diese Unterweisung übernahmen. Und der Wett-eifer, den eine uneingeschränkte Konkurrenz jedesmal entfacht, hat offenbar zu einem hohen Maß an Vollkommenheit bei dieser Tätigkeit geführt. Gemessen an dem Widerhall, den die Ideen der Philosophen in der Antike fanden, am gewaltigen Einfluß, den diese auf Meinung und Leitbild ihrer Zuhörer ausübten, und an ihren Fähigkeiten, das Verhalten und den Gedankenaustausch ihrer Schüler nach Form und Inhalt zu prägen, scheinen sie jedem zeitgenössischen Lehrer weit überlegen zu sein. In unserer Zeit werden Arbeitseifer und Sorgfalt der im öffentlichen Dienst stehenden Lehrer dadurch beeinträchtigt, daß sie ihren Beruf mehr oder weniger unabhängig von Erfolg und Ansehen ausüben. Auch aufgrund ihrer Gehälter sind sie ungleich besser gestellt als Privatlehrer, die, wollten sie mit ihnen konkurrieren, sich in der Lage eines Kaufmanns sähen, der ohne jegliche Subvention in Wettbewerb mit einem anderen Kaufmann treten wollte, der beträchtliche Unterstützung erhält. Würde er seine Ware zu etwa demselben Preis verkaufen wollen, könnte er nicht den gleichen Gewinn erzielen, ja, er würde zum Bettler, wenn er nicht gar Konkurs und völliger Ruin sein Los wären. Versuchte er stattdessen, seine Ware erheblich teurer zu verkaufen, so hätte er wahrscheinlich nur wenige Kunden, so daß seine Lage fast dieselbe bliebe. Überdies sind Abschlußzeugnisse in vielen Ländern Voraussetzung oder bringen zumindest beträchtliche Vorteile für fast alle, die einen geistigen Beruf anstreben, also für den weitaus größten Teil derjenigen, welche die Möglichkeit zu einer geistigen Ausbildung haben. Solche Sonderrechte können aber nur erworben werden, wenn man den Unterricht eines im öffentlichen Dienst tätigen Lehrers besucht. Auch noch so intensive Teilnahme an dem noch so vortrefflichen Unterricht eines Privatlehrers gibt kein Anrecht auf ihren Erwerb. Hier sind die Ursachen dafür zu suchen, daß ein Privatlehrer, auch wenn er ein an der Universität gelehrt Fach vertritt, in der Regel zur allerniedrigsten Gelehrtenklasse zählt. Ein wirklich begabter Mensch kann sich wahrlich keinen unwürdigeren und schlechter bezahlten Beruf aussuchen. Die Dotierungen an Schulen und Colleges haben so nicht nur die Arbeitsmoral der vom Staat angestellten Lehrer verdorben, sondern es auch nahezu unmöglich gemacht, einen guten Privatlehrer zu finden.

Gäbe es keine öffentlichen Lehranstalten, so würden weder Methoden noch Wissenschaften gelehrt, für die keine ausreichende Nachfrage besteht oder die zu erlernen nach den jeweiligen Zeitumständen nicht notwendig, zweckdienlich oder zumindest zeitgemäß ist. Ein Privatlehrer könnte es sich weder

leisten, überlebte und veraltete Theorien einer als zweckmäßig erkannten Wissenschaft weiterzugeben, noch eine Wissenschaft zu lehren, die allgemein als eine nutzlose und pedantische Anhäufung von Sophismen und Unsinn gilt. Solche Methoden und Wissenschaften könnten allein in Einrichtungen für die Erziehung überleben, deren Erfolg und deren Einkünfte von ihrem Ansehen weitgehend und vom Wert ihrer Arbeit völlig unabhängig sind. Ohne die öffentlichen Bildungseinrichtungen wäre es unmöglich, daß jemand, der mit Fleiß und der nötigen Begabung den nach den Zeitumständen vollkommensten Bildungsgang durchlaufen hat, so bar jeglichen Allgemeinwissens in die Welt tritt, wie dies der Fall ist.

Für Mädchen gibt es keine öffentlichen Bildungsstätten, folglich auch nichts Unnützes, Absurdes oder Überspanntes in ihrer Erziehung. Sie lernen gemeinhin nicht mehr als das, was ihre Eltern oder Erzieher für sie als notwendig oder nützlich ansehen. Alles in ihrer Erziehung ist auf einen praktischen Zweck ausgerichtet: Sei es, ihre natürliche Anmut zu vervollkommen, sei es, sie zu Sittsamkeit, Bescheidenheit, Keuschheit und Sparsamkeit zu erziehen, mit dem Ziel, sie gleichermaßen darauf vorzubereiten, Hausfrau und Mutter zu werden und ihre Aufgaben als solche gut zu erfüllen. Der Frau ist jeder Teil ihrer Erziehung das ganze Leben lang irgendwie von Nutzen und Vorteil, ein Mann kann indes nur höchst selten irgendwann in seinem Leben gerade jenen Teil seiner Erziehung praktisch nutzen, der ihn am meisten Arbeit und Mühe gekostet hat.

Sollte sich eigentlich, so könnte man also fragen, das Gemeinwesen überhaupt nicht um die Ausbildung der Bürger kümmern? Oder, wenn ja, um welche Teile der Erziehung für welche Bevölkerungsschichten? Und wie sollte das vor sich gehen?

Es gibt Fälle, in denen der Entwicklungsstand eines Gemeinwesens zu einer Situation führt, in der die Mehrzahl der Bürger von sich aus, ohne staatliches Einwirken, nahezu alle Fähigkeiten und Tugenden erwirbt, deren das Land bedarf oder für das es die Voraussetzung schafft. In anderen Entwicklungsstadien ist dies nicht der Fall, so daß der Staat irgendwie eingzugreifen gezwungen ist, um Korruption und Entartung der Massen zu verhüten.

So kann die Regierung dabei helfen, indem sie in jeder Gemeinde oder jedem Distrikt eine bescheidene Schule errichtet, in der die Kinder gegen ein geringes Schulgeld unterrichtet werden, das auch der einfache Arbeiter aufbringen kann. Der Staat sollte für einen Teil, keineswegs aber für das volle Lehrergehalt aufkommen. Denn würde er es ganz oder hauptsächlich bestreiten, so würde das in Kürze dazu führen, daß der Lehrer seine Pflichten zu vernachlässigen trachtet. In Schottland hat die Errichtung solcher Schulen in den Kirchensprengeln zur Folge, daß die einfachen Leute zumeist Lesen und überwie-

gend auch Schreiben und Rechnen können. Ähnliche Erfolge sind auch in England eingetreten, doch waren sie nicht so verbreitet, da solch freie Schulen nicht überall eingeführt worden sind. Wären in diesen einfachen Schulen die Lesebücher für die Kinder nur etwas instruktiver, als sie es gewöhnlich sind, und würde man die Kinder in den Anfangsgründen der Geometrie und Mechanik unterrichten, anstatt ihnen ein paar Brocken Latein beibringen zu wollen, die sie doch niemals verwenden können, so wäre vermutlich die Schulbildung für diese Volksschicht so vollkommen, wie sie nur sein kann. Denn wohl jedes Gewerbe bietet Gelegenheit, diese Lehrsätze, eine Vorstufe für diese so angesehenen und nützlichen Wissenschaften, anzuwenden, so daß sich die Leute nach und nach darin üben und vervollkommen können.

Der Staat kann fernerhin die Schulausbildung in diesen elementaren Fächern fördern, indem er den Kindern der unteren Schicht, die sich darin auszeichnen, kleine Prämien und Zeichen der Anerkennung aussetzt.

Er kann schließlich der gesamten Bevölkerung fast ohne Ausnahme auferlegen, daß jedermann die wichtigsten Grundlagen dieser Erziehung erlernt, indem er ihn zu einer Prüfung darüber verpflichtet oder eine Approbation verlangt, ehe er in eine Zunft aufgenommen werden kann oder in einem Dorf oder in einer Stadtgemeinde ein Gewerbe betreiben darf.

Die griechischen und römischen Republiken hielten die Kriegsbereitschaft ihrer wehrfähigen Bürger dadurch wach, daß sie das militärische und körperliche Training erleichterten, dazu ermutigten, ja sogar die Masse des Volkes zu diesen Übungen zwangen. Um diese Ausbildung zu fördern, stellten sie zum Lernen und Üben einen geeigneten Platz zur Verfügung und räumten einzelnen Lehrern das Vorrecht ein, dort lehren zu können. Solche Lehrer haben offenbar weder Gehalt noch irgendwelche Sonderrechte bekommen, und ein Bürger, der seine Ausbildung in einem öffentlichen Gymnasium erhalten hatte, besaß keineswegs nach dem Gesetz irgendeinen Vorteil gegenüber einem anderen, der privat ausgebildet worden war, vorausgesetzt, der letztere war ebenso gut trainiert. Die Republiken ermutigten zu solcher Ausbildung, indem sie kleine Prämien und Ehrenzeichen für diejenigen aussetzten, die sich darin hervortaten. Einen Preis bei den Olympischen, Isthmischen oder Nemäischen Spielen gewonnen zu haben, bedeutet nicht nur für den, der gesiegt hatte, Berühmtheit, sondern auch für die ganze Familie und Verwandtschaft. Da jeder Bürger verpflichtet war, wenn er dazu aufgerufen wurde, eine vorgeschriebene Anzahl von Jahren in der Armee der Republik zu dienen, war er notgedrungen gezwungen, eine solche Ausbildung zu absolvieren, ohne die er ja sonst für den Heeresdienst nicht tauglich sein konnte.

Am Beispiel Europas zeigt sich heute deutlich genug, daß mit fortschreiten der Entwicklung die militärische Ausbildung nach und nach schlechter wird,

wenn die Regierung nicht eigens darauf achtet und sie unterstützt, und daß zugleich auch der Wehrwille bei der Masse des Volkes verlorengeht. Die Sicherheit eines jeden Landes muß aber stets mehr oder weniger von der Verteidigungsbereitschaft der gesamten Bevölkerung abhängen. Tatsächlich würde in unserer Zeit diese Abwehrbereitschaft allein, also ohne die Hilfe durch ein wohldiszipliniertes Stehendes Heer, wohl nicht ausreichen, um irgendein Land zu verteidigen und zu schützen, aber dort, wo der einzelne Bürger soldatische Haltung zeigt, würde sicherlich ein kleineres Berufsheer genügen. Diese Einstellung würde außerdem auch die Gefahren, ob wirklich vorhanden oder nur eingebildet, außerordentlich verringern, die man gewöhnlich von einem Stehenden Heer für die Freiheit befürchtet. So, wie diese soldatische Haltung die Operationen einer solchen Armee gegen einen fremden Eindringling beträchtlich erleichtern würde, so würde sie auch ein Eingreifen der Armee äußerst erschweren, falls diese, unglücklicherweise, zur Aufhebung der Verfassung des Staates im Innern jemals eingesetzt werden sollte.

Die militärischen Einrichtungen Griechenlands und Roms haben in der Antike die Verteidigungsbereitschaft bei der Masse des Volkes weit wirksamer gewährleistet als der Aufbau der sogenannten Milizen in neuerer Zeit. Sie waren erheblich einfacher. War das Ganze erst einmal organisiert, lief es gleichsam von selbst, und die Regierung brauchte sich kaum oder überhaupt nicht um die erforderliche Stärke in der Verteidigung zu kümmern. Dagegen ist die Führung und Organisation einer modernen Miliz so kompliziert, daß die Regierung ständig auf der Hut sein muß, um die Verteidigung einigermaßen zu gewährleisten, andernfalls würde die Miliz gänzlich aus der Übung kommen und verwahrlosen. Außerdem war der Einfluß der älteren Einrichtungen weitaus größer, da die ganze Bevölkerung im Gebrauch der Waffen vollkommen unterrichtet wurde, wohingegen in den modernen Milizen nur ein verschwindend kleiner Teil des Volkes militärisch ausgebildet werden kann, wobei die einzige Ausnahme wohl die Schweiz bildet. Einem Feigling aber, einem Menschen, der unfähig ist, sich selbst zu verteidigen oder zu rächen, fehlt augenscheinlich ein ganz wesentlicher Zug männlichen Charakters. Sein Geist ist ebenso sehr verstümmelt und mißgestaltet wie der Körper eines anderen, der einige seiner wichtigsten Gliedmaßen verloren hat oder sie nicht mehr gebrauchen kann. Von beiden ist er offensichtlich der Unglücklichere und Bedauernswertere, denn Glück und Schmerz, die ihre Wurzeln allein im Seelischen haben, hängen mehr vom Zustand des Gemüts als von dem des Körpers ab, ob es nämlich gesund oder krank, angegriffen oder ausgeglichen ist. Selbst wenn die soldatische oder kämpferische Haltung der Menschen für die Verteidigung des Landes nutzlos wäre, würde sie dennoch die ganze Aufmerksamkeit der Regierung verdienen, damit sich jede Art seeli-

scher Verstümmelung, Entstellung und Erbärmlichkeit, welche die Feigheit notwendigerweise einschließt, nicht unter der Bevölkerung ausbreiten kann, genauso wie sie verhindern muß, daß Aussatz oder irgendeine andere Krankheit, die ekelerregend und widerwärtig, wenn auch weder tödlich noch gefährlich ist, umsichgreift, selbst wenn diese Kontrolle keinen anderen gemeinnützigen Zweck haben sollte, als eine öffentliche Gefahr von diesem Ausmaß zu verhindern.

Gleiches mag man von grober Unwissenheit und Dummheit sagen, die beide in einem entwickelten Land zu häufig das Verständnis der Leute aus den unteren Schichten zu beschränken scheinen. Jemand, der von den geistigen Fähigkeiten des Menschen nicht den rechten Gebrauch machen kann, ist womöglich noch verachtenswerter als ein Feigling und in seinem Persönlichkeitsbild offenbar noch weit stärker gestört und behindert. Selbst wenn der Staat als solcher keinen Vorteil von der Schulausbildung für Menschen aus den niederen Schichten haben sollte, so müßte er dennoch daran interessiert sein, daß sie nicht Analphabeten bleiben. Tatsächlich aber zieht er nicht unbeträchtlichen Nutzen daraus. Denn je gebildeter die Bürger sind, desto weniger sind sie Täuschungen, Schwärmerei und Aberglauben ausgesetzt, die in rückständigen Ländern häufig zu den schrecklichsten Wirren führen. Außerdem ist ein aufgeklärtes und kluges Volk stets zurückhaltender, ordentlicher und zuverlässiger als ein unwissendes und ungebildetes. Jeder einzelne fühlt sich selbst achtbarer und kann auch eher mit dem Respekt seiner rechtmäßigen Vorgesetzten rechnen, so daß er auch eher bereit ist, diesen gegenüber höflich zu sein. Er ist dann auch eher geneigt, die Ziele hinter dem Geschrei nach Zwietracht und Aufruhr kritisch zu prüfen, und fähiger, sie zu durchschauen, so daß er sich weit weniger zu irgendeinem leichtsinnigen oder unnötigen Widerstand gegen Maßnahmen der Regierung verleiten läßt. In freien Gemeinwesen, in denen der Bestand einer Regierung weitgehend von dem zustimmenden Urteil abhängt, welches sich die Bevölkerung über ihre Politik bilden mag, muß es ganz sicher von äußerster Wichtigkeit sein, daß die Menschen nicht dazu neigen sollten, politische Entscheidungen voreilig oder launenhaft zu beurteilen.

Adam Smith: Der Wohlstand der Nationen 1776
(1723–1790)

Fünftes Buch: Die Finanzen des Staates

Dritter Teil: Ausgaben für öffentliche Einrichtungen

Zweiter Abschnitt: Ausgaben für Bildungseinrichtungen für die Jugend

Erfüllt unser Bildungswesen seine geistig-kulturelle Aufgabe?

Hermann Müller

Die Frage »Erfüllt unser Bildungswesen seine geistig-kulturelle Aufgabe?« ist eine Frage, bei der sicher die Antwort nicht das Interessanteste ist, denn die kennen wir ja schon alle. Was soll ich Ihnen anderes sagen als Nein. Natürlich erfüllt sie die Aufgabe nicht, und das haben wir eigentlich schon vorher gewußt. Was hat es aber mit der Frage auf sich? Warum stellen wir diese Frage? Ist es eine alte Frage, die immer wieder auftaucht, oder ist das eine neue Frage? Ich glaube, daß das eine neue Frage ist, mit der wir uns jetzt zu befassen haben. Das ist nicht einfach von vornherein anzunehmen, Denn nach einem verbreiteten Bewußtsein ist diese Frage nicht zeitgemäß. Es ist nicht die Frage, die uns im Rahmen des Bildungswesens auf den Nägeln brennt. Die Frage, die scheinbar aktueller und wichtiger ist und aus der dann andere Fragen oft abgeleitet werden, heißt: »Gewährleistet unser Bildungssystem Chancengleichheit?« Das ist eine Frage, die heute viel häufiger gestellt wird, die in der zurückliegenden Zeit sehr viel dringender gestellt worden ist: Ist unser Bildungswesen so, daß es allen Menschen, allen Kindern, allen Jugendlichen die Chance gibt, sich nach ihren Begabungen, sich nach ihren Wünschen voll einzubringen und zu entfalten? Zu dieser Frage scheint die Frage, die wir stellen, »erfüllt unser Bildungswesen seine geistig-kulturelle Aufgabe?« zunächst einmal deutlich im Widerspruch zu stehen.

Es sieht so aus, als ob diese beiden Fragen, mit denen wir es zu tun haben, polare Fragen sind. Und trotzdem, wenn wir genau hinschauen, haben beide Fragen auch viel Gemeinsames. Und wenn wir sie zurückverfolgen, dann sind diese Fragen Konsequenzen von geistigen Geschehnissen, die lange zurückliegen: die auf Wilhelm von Humboldt zurückgehen. Es geht um das Individuum, darum, daß im Individuum die Kräfte liegen, von denen wir erwarten, daß sie unsere Gesellschaft tragen und die Entwicklung weiterbringen.

In der Frage, die wir jetzt als die scheinbar aktuellere angesprochen haben, ist dieser Aspekt verkürzt. Aber es steckt immer noch dahinter: Jedes Individuum soll in unserer Gesellschaft die gleichen Chancen haben. Das ist auch etwas, was auf den einzelnen geht, was auf Gerechtigkeit geht.

Wir stehen vor der Aufgabe, die Genese dieser geistigen Entscheidung zu reflektieren. Wir müssen davon ausgehen, daß wir unserem Auftrag, der im Bildungskonzept von Wilhelm von Humboldt angesprochen ist, nicht gerecht werden, wenn wir nur versuchen, ihn zu reproduzieren. Denn es ist nicht von ungefähr, daß Wilhelm von Humboldt nicht durchgekommen ist mit seinem

Konzept. Wir werden seinem Interesse und dem, was dahinter steckt, gerecht, wenn wir mit ihm gegen seinen Ansatz denken und auch sehen können, wo seine Grenzen sind. Das können wir deshalb, weil Wilhelm von Humboldt selber nicht von einem Ergon gesprochen hat, von einer Sache, von einer dringlichen Sache, die immer wieder zu reproduzieren ist, sondern von einer Energie, von einer Energie. Und ich glaube, wir werden unserer Frage hier nur gerecht, wenn wir die Energie sehen, die durch verschiedene Erscheinungsformen und Erkenntnisformen durchgegangen ist und die sich heute in einer anderen Weise und in einer anderen Problematik äußert als zur Zeit Wilhelm von Humboldts.

Ich habe gesagt, die beiden Fragen haben einen gemeinsamen Grund, und deshalb habe ich diese andere Frage auch nicht schlechthin abgewehrt. Was mich an der Frage der Chancengleichheit oder spezifisch der Chancengerechtigkeit interessiert, ist die Abwehr, die von hier aus besteht gegenüber unserer Frage mit dem Vorwurf: Warum nehmt Ihr Kulturzusammenhänge in den Mittelpunkt? Warum ist das so wichtig? Unter dem Anspruch von Chancengleichheit wird leicht gesagt, wenn Kultur gelehrt wird, dann wird immer die Kultur der anderen gelehrt, die Kultur irgendeiner Gruppe, der Oberschicht oder sonst einer Gruppe. Und das ist schon ein Verdrängungsvorgang. Die anderen kommen da gar nicht mit. Und die Frage ist dann, wie ich es in amerikanischen Lehrbüchern gesehen habe: *Whose values shall be taught?* Wessen Werte sollen denn gelehrt werden in unserer Schule? Wessen Werte sollen wir hier als verbindlich für alle lehren? Und die Antwort – das ist meine Furcht in diesem Rahmen – heißt allzu leicht: *Nobody's values shall be taught* – Niemandes Werte. Das heißt also, wir machen sozusagen einen count down der Werte, bis wir auf den Punkt angelangt sind, wo wir sagen, jetzt wird niemand mehr ausgeschlossen, jetzt ärgert's niemanden mehr. Und genau das wäre der Punkt, wo wir eine fatale Gleichheit haben. Die Gleichheit, die die Ungleichheit für alle ist.

Die Frage »Warum müssen wir gründlicher fragen, warum müssen wir weiter fragen?«, diese Frage ergibt sich nach meiner Meinung deshalb, weil bei dem Blick über die augenblickliche Situation, in der wir im Bildungswesen stehen, zeigt, daß wir in tiefe Ratlosigkeit gekommen sind. Und das sollte eine Aufforderung sein, nachzudenken. Denn wenn wir das Bildungswesen heute betrachten, dann stellen wir fest: Misere und Aporie, tiefe Ratlosigkeit. Da sind Paradoxien schon im Bildungswesen. Heute ist das Bildungswesen in der Bundesrepublik das größte und teuerste Unternehmen, das wir überhaupt haben. Es gibt kein anderes Unternehmen, das so groß und so teuer ist. Wir haben 30.000 und mehr Schulen. Wir haben über eine halbe Million Lehrer. Wir haben 8 Millionen Hilfspersonal, das heißt Eltern, die als Hausaufgaben-

helfer usw. herangezogen werden. Wir haben 10 Millionen »Kunden«: Schüler also. Die Kosten sind der größte Etat in allen Ländern. Die akademische Ausbildung ist überall durchgesetzt. Wir haben dieses Thema als Zentralthema in der Öffentlichkeit.

Zugleich ist das ganze Bildungswesen so fragwürdig wie noch nie. Früher haben wir gesagt, das Jahr Null der Erziehung liegt bei uns bei 1945. Fast sieht es so aus, als ob wir einem Jahr Null erst noch zugehen. Was steckt dahinter? Wir haben einmal festzustellen, daß es in hohem Maße Schädigung in der Schule gibt, wo es eigentlich keine Schädigung, sondern Förderung geben soll. Was ist hier los? Es gibt so etwas wie eine Zurücknahme, wie eine Verweigerung, als ob das Individuum sich der Wirklichkeit mehr und mehr verweigert oder immer unfähiger wird, mit der Wirklichkeit zurechtzukommen. Da schwindet etwas. Wir wissen nicht, woher das kommt. Wörter haben wir viele dafür, aber keine Antworten. All diese Verhaltensstörungen, schwererziehbare Kinder, lernbehinderte Kinder, milieugeschädigte Kinder; verschiedene Verhaltenstypen: aggressives Verhalten, Regression. Dabei stellt sich die Frage: Was ist mit dem Individuum los, das in der langen Reihe der Menschheitsgeschichte diese Gesellschaft ja geschaffen hat als Möglichkeit, sich von der Natur loszulösen in einem weiteren entscheidenden Schritt? Was ist los?

Es gibt verschiedene Antworten und Erklärungsmöglichkeiten. Einmal die Erklärungsmöglichkeit: Substanzverlust. Es kann sein, daß wir auf dem Wege sind, als Menschheit sozusagen in einem Konkursverfahren der Natur uns zu befinden. Da gibt es Mutmaßungen dafür, daß die Natur mit uns den Versuch gemacht hat, im Menschen ihre eigene Krönung zu erreichen. Das sei fehlgeschlagen. Das Großhirnwesen Mensch habe sich als eine Fehlkonstruktion erwiesen. Die Natur gebe nun das Unternehmen Mensch auf. Diese Tendenz kann man schon in Titel von Bestsellern erkennen, etwa: Der Mensch – Irrläufer der Natur, oder: Versuch und Irrtum – der Mensch, Fehlschlag der Natur. Die Natur hat also einen Irrtum festgestellt. Und wie die Ichthyosaurier seinerzeit ausgestorben sind, so werden wir auch langsam von der Natur wieder »aus dem Verkehr gezogen«.

Und wenn das der Fall ist, wenn das der Fall wäre, dann müßten wir sehen, daß wir dieses Konkursverfahren möglichst in die Länge ziehen, nachdem wir wissen, es geht abwärts, nachdem wir wissen, daß unsere Bestände so langsam verbraucht werden.

Zweite Theorie: Kulturverfall. Diese Theorie sagt, daß nicht die ganze Menschheit, sondern die kultivierte Kultur von vornherein in Aufstieg und Abstieg angelegt ist. Beispiel: Oswald Spengler »Untergang des Abendlandes«. Das war verführerisch nach dem Ersten Weltkrieg. Die meisten haben das Buch überhaupt gar nicht gelesen, mit seinen über 1000 Seiten. Aber der

Titel, das war es: Untergang des Abendlandes. Es gibt viele Leute, die sagen, jede Kultur wird aufgebaut, dann ist ein Höhepunkt, dann kommt auf einmal eine Generation, die nicht mehr herstellt, sondern nur noch verbraucht. Wir sind jetzt dabei, daß wir alles, was da ist, verbrauchen.

Dritte These: »Die soziale Umweltvergiftung«. Da sagt man: »Also, im Grunde genommen wohnen wir zu dicht aufeinander in diesen Riesenstädten. Hier sammelt sich sozusagen soziales Gift an. Die Art, wie wir wohnen, wie wir arbeiten, wie wir leben, das ist doch Frustration von Anfang an.«

Das sind Antworten von denen ich glaube, sie gehen an der Sache vorbei. Die Antwort, die wir ansprechen wollen, ist: Wahrscheinlich liegen die Probleme, die wir haben, darin, daß wir die Bedürfnisse, die Chancen, die Möglichkeiten von Individualität, von Subjektivität in dem Maße, in dem, wie durch die gesellschaftliche Entwicklung etwas möglich ist, nicht mehr einlösen. Der Mensch ist sensibler geworden, ansprechbarer geworden. Und gerade deshalb reagiert er auf Chancen, die er nicht hat, auf Möglichkeiten, die er nicht hat, auf Kultur, die er nicht voll entfalten kann. Diese größere Anfälligkeit, die könnte man auch sehen als die größere Chancenmöglichkeit. Der Mensch ist ja überhaupt das anfälligste Lebewesen, das es gibt auf der Welt. Und gerade deshalb ist er das Lebewesen mit den größten Chancen. Jedes Tier, das auf die Welt kommt, kommt einigermaßen zurecht, das ist mit dem Augenblick der Geburt in seiner Entwicklung festgelegt, ist instinktsicher usw. Und der Mensch kommt sozusagen als das hilfloseste Wesen auf die Welt, viel zu früh, haben die Biologen gesagt. Darin liegt zweierlei: einmal die Gefahr, daß der Mensch mehr geschädigt wird als jedes andere Lebewesen. Und die Chance, daß er mehr wird als jedes andere Lebewesen in seiner Entwicklung. Ich glaube, darauf sollten wir sehen.

Wir haben Diskontinuität in der Entwicklung des Menschen. Wir haben Diskontinuitäten zwischen Familie und Schule. Mehr noch: die Familienerziehung ist weitgehend abgekoppelt von Erziehung überhaupt, von kultureller Erziehung. Wir haben innerhalb der Schule Widersprüche. Allein das, was innerhalb einer Schule heute schon auftreten kann an unterschiedlichen Erziehungsstilen, Orientierungsnormen. Wenn der Schüler an einem Tag vier oder fünf Lehrer hat, was ja normalerweise so ist, und jeder Lehrer hat eine andere Art umzugehen. Ich nenne nur zwei Fälle, die ich als Lehrer selbst erlebt habe, wo der Lehrer A sagt zum Lehrer B: »Jedesmal, wenn ich nach Ihnen Unterricht habe, ist mit der Klasse nichts anzufangen; was soll denn das, sie sind außer Rand und Band, was haben Sie mit der Klasse gemacht? Ich kann mit denen nicht richtig arbeiten, ich brauche eine halbe Stunde, bis sie einigermaßen wieder dabei sind«. Und umgekehrt sagt der Lehrer B zum Lehrer A: »Ich weiß nicht, wenn Sie Unterricht hatten, dann ist mit der Klasse

nichts zu machen, sie ist nicht da, sie rühren sich nicht, mit denen kann ich überhaupt nicht arbeiten«. Und erst der Schüler, der das nun hintereinander als »Kalt-Warm-Dusche« hat. Das sind Schüler, die zuerst in der Klasse aufgeschlossen sind, interessiert sind, und denen das abgewöhnt wird. Ich habe solche Lehrer miterlebt: »Hände runter, jetzt habe ich etwas durchzunehmen! Jetzt gibt's keine Antwort, hört zu! Wer Fragen stellt, zeigt, daß er es nicht verstanden hat!« Das ist derselbe Lehrer, der fünf Jahre später sagt: Was sitzt ihr denn so da, beteiligt euch doch am Unterricht, meldet euch doch, habt ihr überhaupt kein Interesse?« Sie haben es verlernt inzwischen. Man könnte eine ganze Fülle von Verhaltensweisen anführen, die das Kind irritieren, das Kind belasten. Ich will von den ausländischen Kindern noch gar nicht reden, was da an Widersprüchen da ist. Diese Kinder können das, was sie mitbringen, was sie haben, überhaupt nicht einbringen. Dann kommen sie wieder auf Null, dann sollen sie neu anfangen. Das sind Prozesse, die wir einmal analysieren sollten, um zu zeigen, wie problematisch das alles ist. Es sind nicht Syndrome der Hoffnung, sondern Syndrome der Angst. In ungeheurem Maße steckt im ganzen Erziehungsbereich Angst. Und oft wissen wir nichts davon. Eltern, Lehrer und Kinder wissen zu wenig voneinander.

Wir haben den Verlust kultureller Dimensionen festzustellen. Ich glaube, eine Antwort auf die Situation ist eine Feststellung, daß wir in unseren Schulen kulturelle Dimensionen verlieren, also Kulturbereiche, die für den Menschen und seine Identifikation wichtig sind. Da sind eigentlich auch Verluste an Wahrnehmungsmöglichkeiten. Ästhetik in dem altgriechischen Sinne heißt ja wahrnehmen, Wirklichkeit wahrnehmen, kulturelle Wirklichkeit wahrnehmen. Die haben wir zu deuten, mit ihr umzugehen. Wirklichkeit schränkt sich ein in dem Maße, wie wir solche Wahrnehmungsmöglichkeiten verlieren. Etwa im Bereich der Kunst, der Dichtung. Beispiel: Da ist ein Bild aus einem jetzt neueren Lesebuch. »Umgang mit einem Kulturstück« – Gemälde – Rasenstück von Albrecht Dürer. Sie werden sich sicher daran erinnern. Da wird folgendes gesagt: »Beim Rasenstück kann sich jeder etwas anderes denken. Der Kunstliebhaber: Albrecht Dürer, Rasenstück, Aquarell um 1500, im Besitze von X, Wien, unverkäuflich. Der Makler: 1970 kostete der Quadratmeter im Stadtgebiet Nürnberg 100 DM. Wir alle (der Refrain dieser Reihe): Auf diese Fläche fällt im Jahr etwa 1 Pfund Industriestaub. Der Botaniker: Löwenzahn, Schafgarbe, Bibernelle, Rispengras, Knäuelgras. Kinder: Spielplatz oder Hundeklo. Der Landwirt: Zu mager für meine Kühe. Wir alle: Betreten verboten.«

Eine andere Erfahrung ist das Ausmaß der Unfähigkeit, geschriebene Sprache noch zu bewältigen.

Was steckt dahinter? Wie ist es dazu gekommen? Es ist die Frage nach

Genese und Geltung der abendländischen Bildung. Danach, wie wir Bewußtsein haben für Subjektivität, für Identität, und wie sich dieses Bewußtsein herausgebildet hat in unserem Kulturkreis in der Antike. Der Anfang, die »Archä« liegt bei den kleinasiatischen Naturphilosophen. Und bei ihrer Frage: Warum sind wir denn in der Lage, Sein zu erkennen, etwas Bleibendes zu erkennen? Was ist denn mit uns, daß wir sagen können: der Fluß, der Mensch, der Baum? Wieso können wir das? Was wir wahrnehmen können, ist doch nichts anderes als ein Fließen, und nicht der Fluß. Eine dauernde Veränderung. Die Flamme ist doch nichts anderes als ein Sich-verbrennen. Wieso können wir mit anderen darüber reden über die Flamme? Wie können wir über den Baum sagen, das ist ein Baum, und ein ganz anderes ist auch ein Baum – wo kommt das her? Und die Gewißheit: es hat alles seine Ursachen und seinen Grund, warum können wir so etwas sagen? Warum können wir warum fragen? – Die Antwort, die darauf gegeben wurde, war die des Sokrates und des Platon: Das können wir, weil wir Anteil an der Wahrheit haben. Das heißt, wir Menschen und nur wir Menschen wissen um das, was hinter allen Erscheinungen steht. Und so weit wir das wissen, so weit sind wir als Individuen, als Subjektive anzusprechen. Im berühmten Höhlengleichnis im 7. Brief der Politeia heißt es: Wir haben schon einmal das Eidos, das Urbild gesehen. Und deshalb können wir die Schatten an den Wänden sehen, die jedes Vorbeifließende und Vorbeigehende anspricht. Eine unendlich wichtige Antwort, eine unendlich konsequenzenreiche Antwort, hinter der ein Modell steht, das von Sokrates stammt, nämlich der Machbarkeit von Wirklichkeit. Eine problematische Antwort, die schon für Platon zum Problem wird. Schon Platon ist es deutlich geworden, auf was er sich da eingelassen hatte, indem er den Sokrates bezeugte. Der späte Platon hat dann viel zu tun mit der Frage: Was ist das Eidos des Eidos? Wir müssen auch wissen, was zu dieser Zeit war. Da waren noch andere Antwortmöglichkeiten der sogenannten Sophisten. Daß wir die Sophisten so negiert haben, das ist eine Geschichte, die man zurückverfolgen muß.

Die Antwort der Philosophie hat die Grundlage gelegt zu einem ungeheuren Siegeszug der Technik. Und in dieser Entwicklung haben wir auch die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft. Sie ist auch darauf zurückzuführen. Auch die Entwicklung, die in den Thesen angesprochen ist als »Pyrrhus-Sieg der Institutionen – bürokratische Hypertrophie«. Wir haben in unserer Bildungspolitik ein ungeheures Anwachsen der Organisation, der Institution, der Strukturierung, des Funktionierens, die bis auf diese geistige Wurzeln zurückgehen. Wir haben Problementwicklungen, die alle zurückzuführen, zurückzuverfolgen sind. Das ist nicht ein plötzlicher Blitz, der herniederschlägt, sondern etwas, was wir Schritt für Schritt verfolgen können. Und wir sehen, daß hier in diesen Bereichen sehr, sehr viel Eigengesetzlichkeit der Institutionen auftritt, die dann sich auch disfunktional gegen das, worum es heute geht, stellen.

Ich glaube, unsere Frage ist deshalb aktuell und aufregend und interessant, weil wir einen Bewährungsbereich haben, mit dem wir heute arbeiten müssen, das ist die Situation von Sprach- und Kulturkontakten. Wir haben heute die Tatsache, daß 4 Millionen ausländischer Arbeiterfamilien in der Bundesrepublik leben. Da sind über 1 Million Kinder, die aus verschiedenen kulturellen Orientierungen herkommen, die über ihre Familien in ihrer Identität geprägt werden. Wir haben die Aufgabe, diese Gruppen zu integrieren. Das heißt, wir müssen sie ernst nehmen in ihrer Kultur. Wir müssen das akzeptieren, wir müssen darauf eingehen, wir dürfen diese Identität nicht auf Sprachlosigkeit, auf Null, auf Farblosigkeit, auf Unsichtbarkeit zurückdrängen. Und das können wir nur, wenn wir unsere eigene Kultur entfalten. Sonst ist auch unsere eigene Kultur zurückgenommen. Das heißt, wir können Bildung und Kultur nur erhalten, wenn es hier in unserem Lande möglich ist, verschiedene Kulturen, verschiedene Sprachen miteinander in Verbindung zu bringen. Bildung darf nicht auf Einsprachigkeit setzen, die gar nicht besteht; sondern wir haben sehr lebendige Kulturdialekte, von denen wir abhängig sind und die sehr viel tragen, auch Zuwendung tragen, des Verstehens miteinander. Und wir müssen es erreichen, daß aus den Kontakten der Sprache nicht ein Zerreißen und Zerstören wird, daß wir aus den Kontakten der Sprache, aus den Kontakten der Kulturen mehr an Menschlichkeit gewinnen, mehr an Möglichkeiten entfalten. Es gibt einen Unterschied zwischen der Familienkultur, zwischen dem, was ein Kind in der Art und Weise erfährt, wie Vater und Mutter miteinander umgehen, mit ihm umgehen, wie es mit den Geschwistern umgeht, wie es in der Familie zurechtkommt – und zwischen der Kultur, die zu dieser Familienkultur gehört. Und so gibt es auch bei uns zwischen Familienkultur und der Kultur der Großgruppe eine fruchtbare Differenz. Und darüber hinaus gibt es eine Differenz und muß es eine Loyalität geben zur Gesamtkultur der Menschheit, eine Loyalität von Toleranz und Verantwortlichkeit, die freilich anscheinend immer nur aktualisiert wird bei großen Naturkatastrophen. Wenn es um Naturkatastrophen geht, dann hat man auf einmal das Gefühl, die Menschheit hält zusammen. Dann sind wir bereit, zusammenzustehen. Und wenn es Katastrophen sind im kulturellen, im politischen Bereich, dann sieht die Sache sehr viel schwieriger aus. Hier an Boden zu gewinnen, dafür ist die Wiedergewinnung von kultureller Erziehung im Rahmen von Familie entscheidend. Wir haben die Familie praktisch abgekoppelt. Und praktisch ist es so, daß viele Institutionen, Bildungsinstitutionen die Familie zurückdrängen. Wir haben so viele Einrichtungen wie Kindergarten, Vorschule usw. und nebengelagerte Institutionen, – die Erziehung nicht mehr Sache der Familie sein lassen. Aber genau das ist der Punkt, wo wir uns überlegen müssen: Was haben wir damit getan, wenn wir die Familie entnutzen? Wir haben lange Zeit die Familie entnutzt in ihrer Erziehungsaufgabe. Und wir haben ihr zum großen Teil den

Willen genommen zu erziehen. Aber was in der Familie nicht geschieht, kann später nicht wieder ausgeglichen werden. Das haben auch andere politische Systeme inzwischen erkannt, die versucht haben, die Familienerziehung an die Seite zu drängen. Wenn Sie einmal überlegen, was bei den ausländischen Familien da noch da ist, welches Verhältnis, welcher Zusammenhalt – da können wir vieles noch lernen, wieder lernen. Ich staune immer, wie ausländische Eltern mit ihren Kindern umgehen können, wie sie ihnen zuhören, wie sie mit ihnen reden, wie die Kinder das ernstnehmen, was da geschieht. Die Ausgliederung von Altersgruppen, die »Quarantäne« von Kindheit, die »Quarantäne« von Jugend, das sind auch negative Aspekte unserer Gesellschaft. Politische Sozialisation, worum wir immer so große Worte machen und gar nicht wissen, was das ist. Das ist, wenn Kinder und Erwachsene miteinander umgehen. Hier müssen wir Erziehungsbereiche neu erschließen. Wir brauchen nicht resignierende Theorien wie: »Die Natur hat uns fallen gelassen« und »Mit unserer Kultur geht es bergab, irgendwelche anderen Kulturen werden später heraufkommen« oder »Im Bereich des Soziallebens gibt es Vergiftungserscheinungen«. Wir müssen vom Menschen ausgehen. Was als Bedrohung des Menschen und seiner Bildungsmöglichkeit erscheint, ist zugleich auch Ausdruck seiner Sensibilität, und das heißt Ausdruck der Chancen für Bildung, Ausdruck der Notwendigkeit von Bildung als geistig-kulturelle Aufgabe.

Harvard in Herdecke?

... steht provozierend über einem Photo des Gemeinschaftskrankenhauses in Herdecke auf der Titelseite von »Freiheit der Wissenschaft« Nr. 6, Juni 1982.

Redakteur Dr. Hans-Willi Nolden hat sich in diesem Leitartikel mit der Gründung einer Privat-Universität in der Bundesrepublik Deutschland vor allem vom Standpunkt des Verfassungsrechtes ausführlich beschäftigt. Schonungslos beschreibt er den Seinszustand der hiesigen Hochschulszene, nachdem er schon in der griechischen Mythologie erkannte Prinzipien der Gleichmacherei durch den Riesen Prokrustes in dem Giganten und Monopolisten Staat wiedergefunden hat, d. h. er macht darauf aufmerksam, daß das Bundesverfassungsgericht schon 1977 festgestellt hat, daß die Ausbildung in allen Hochschulen gleich (wertig) sei, wobei das Wertige sicher inzwischen zu Gunsten des Gleichen verschwunden ist. Daß nun dieses Hochschulwesen den Namen öffentlich für sich beansprucht, und dann alles andere mit dem etwas anrühigen Wort »privat« (wobei man eigentlich eher an Schlafzimmer oder Privatbesitz = Raubbesitz denkt) etikettiert wird, ist natürlich ein Teil der Taktik, sich derer zu erwehren, die nun an der Ideologie des traditionellen Staatsdenkens vom Staat als der »Inkarnation des objektiven Geistes« (Hegel oder auch Marx) zweifeln (wozu ja inzwischen Anlaß genug besteht).

Wenn dieser Zweifel nun sogar zur Tat führt oder die Allzuständigkeit des Staates mit Taten bedroht wird, so kommt das einem Sakrileg gleich. Denn nicht nur der Staat ist nun in Gefahr, seine hierarchische Position gegenüber der hauptsächlich zahlungspflichtigen Ge-

sellschaft einzubüßen, sondern auch die Avantgarde dieser Privilegierten-Schicht, die Akademiker nämlich, sehen sich plötzlich unerwünschter Konkurrenz gegenüber, die ohne offizielle Weihen und Einsetzungsrituale frisch-fröhlich Universität spielen will. Obendrein möchte diese Universität noch öffentlicher sein als die derzeitigen, indem sie z. B. die ZVS ignorieren will, die ja dafür gesorgt hat, daß die öffentlichen Universitäten inzwischen zu meist geschlossenen Universitäten (für diejenigen jedenfalls, die keinen Studienplatz bekamen) wurden. Es soll also alles auf den Kopf gestellt werden! Das ruft natürlich die konservativen Kräfte auf den Plan, allen voran den DGB, der nun Gleichmacherei in Gefahr sieht. Aber gemach, es wird alles nicht so heiß gegessen, wie es in den Köpfen der Heißsporne von Herdecke gekocht haben mag. »Wo fehlt's nicht irgendwo auf dieser Welt? Dem dies, dem das, hier aber fehlt das Geld!« (Goethe in Faust II). Das hat unser hochmögender Staat dem Bürger längst im Prozeß einer anderen Gleichmacherei (Prokrustes auch im Finanzamt!) abgenommen, und von seinem Gnaden erweis wird es abhängen, ob die »Privaten« können dürfen oder nicht.

So haben sich die Herdecker schon den Schneid abkaufen lassen und ihre Verfassung nach den Wünschen der staatlichen Mäzene verwässert. Das »Schily« nach den Geldgebern wird von der Reformuniversität sicher nur einen Torso zurücklassen. Der David wird nur noch kleine, staatlich genehmigte Steinchen bekommen, die den Riesen Prokrustes oder Goliath höchstens ein wenig ärgern werden. Auch hier könnte eigentlich nur die Partisanentaktik angewandt

werden, solange nicht der Augiasstall (229 Einrichtungen mit 1.044.200 Studenten!) durch den Strom einer Rechtsreform ausgemistet wird, die das Staatliche Finanzierungsprivileg wieder an die Bürger zurückgibt, damit die eigentlichen (Zwangs-)spender ihr Geld dorthin geben können, wo sie es selbst am besten ausgegeben wissen. Aber bis dahin ist noch ein weiter Weg, da die Mehrzahl ja immer noch der Hegelschen Ideologie anhängt, daß, wem Gott ein Amt gegeben hat, er ihm nun auch den Verstand dazu lieferte, und der obendrein höher sei, als der eines normalen Steuerbürgers. Müßte jede Universität ohne Staatsgelder von dem existieren, was die Bürger ihr freiwillig geben wollten, und zwar jeder einzelne für sich, so würde sich dort manches ändern müs-

sen. Jedenfalls wären die Bürger nicht bereit, ein Schmarotzertum derartigen Ausmaßes zu unterstützen, wie es sich in unseren Mammut-Universitäten darlebt. Ein Staat im Staate hat sich da gebildet, ein gefährliches Konglomerat von Lebensfremdheit, Dummheit, Anspruchsmentalität und Fanatismus, durch nichts gebremst als durch eine schwerfällige, alles wirklich Entwicklungsfähige erstickende Bürokratie.

Man möchte der Initiative von Herdecke allen Erfolg wünschen. Aber unter den derzeitigen Verhältnissen wird es ihnen sicher so gehen wie dem Ritter Don Quichotte mit den bekannten Windmühlenflügeln. Der Kampf ist gar zu ungleich!

G. L.

Früher in Rente?

In einem Doppelinterview Pro und Contra der Zeitschrift MTV (Medical Tribune) mit Heinz Westphal, Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, contra Dr. Ernst-Gerhard Erdmann, Hauptgeschäftsführer der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, wird die Problematik diskutiert, ob eine vorgezogene Rente einen Beitrag zur Lösung der Arbeitslosigkeit bringen könnte.

Vom Standpunkt der ihrer Ideologie von Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Staat verpflichteten Kontrahenten ist es ganz gut, die Argumente, die landauf, landab immer die gleichen sind, zusammengefaßt zu sehen, damit man auch versteht, daß sie sich nie verstehen können, weil sie es gar nicht wollen. Es ist deshalb so sterbensmäßig langweilig, diese Planer mit dem Bürokraten-Kauderwelsch (Vor-Ruhestandsregelungen, Lebensarbeitszeit, reversible Vereinbarungen,

konstruktive Beschäftigungspolitik, Lastenverschiebung und was dergleichen Sprechblasen mehr sind) über die Zukunft unserer Arbeitswelt palavern zu hören. Sie betrachten den arbeitenden Menschen wirklich nur als Kalkül in ihren Hochrechnungen und Bedarfsstatistiken. »Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit«, dieser Grundrechtsartikel spielt im Bewußtsein dieser modernen Sklavenhändler, die sich nur etwas vornehmer als Sozialpolitiker und Arbeitgeber etikettieren, bestimmt keine Rolle mehr. Daß die Würde des Menschen sich nicht in einer sinnlosen Freizeit in einem sinnentleerten Rentenstand erfüllen läßt, ist ihrem Kollektivistischen-Verständnis verschlossen. »Laissez faire« war das befreiende Wort des aufkommenden Liberalismus. Ja wirklich, ließe man sie doch machen, die Bürger, so wie es jeder selbst will. Warum läßt man einen

arbeitswilligen Menschen nicht arbeiten, so früh im Leben, daß er es wirklich noch lernt, und solange, bis ihm der Tod das Werkzeug aus der Hand nimmt? Die Arbeit sei knapp! So ein Unsinn, solch ein himmelschreiender Blödsinn! Nicht die Arbeit ist knapp, sondern der Zugang zu den Arbeitsmitteln, zu Boden und Kapital wird versperrt, mit Zinsschranken, Sozialgesetzen, Tarifizwängen, Steuerprogressionen, Finanzpolitik, Bodenspekulation und hauptsächlich durch die grassierende Planwirtschaft. Käme doch einmal ein mutiger Erhard und machte wieder eine Marktwirtschaft, diesmal aber etwas konsequenter

mit Entstaatlichung der ganzen Wirtschaft und Kultur, mit einem vollständigen Wettbewerb und einem Staat der Gerechtsamkeit, der seinen Unterhalt von den Bürgern beziehen würde nach Maßgabe des Willens der Bürger, und nicht wie heute, wo er sich als der große Unterhaltspflichtige für die Bürger aufblasen kann. Dieses Denken in steuerpflichtigen und sozialbedürftigen Bürgern ist ein Relikt vordemokratischer Herrschaftsstaaten. Es sollte langsam damit ein Ende haben, damit wir nicht bald ganz am Ende sind.

G. L.

Privatisierung des Gesundheitswesens

Interventionismus im Gesundheitswesen. Leider ist am Interventionismus im sogenannten Gesundheitswesen, das besser mit Krankheitszustand zu bezeichnen ist, nicht erst die derzeitige Bundesregierung schuld. Die ganze Sache war von dem Tage an besiegelt, als man unter Adenauer mit lauter Zustimmung der Ärzteschaft die Blancksche Reform begraben hat. Damit war die soziale Marktwirtschaft endgültig für den sozialen Bereich gestorben. Euckens Satz von der Interdependenz der Ordnungen wurde fahrlässig vergessen, und das Resultat ist nun ein Koloß, an dessen Demonstage sich weder die Regierung noch Opposition wagen wollen. Die einen, weil sie sowieso schon mit dem Rücken an der Wand stehen, und die anderen, weil sie nun auch mal wieder an die Macht wollen. Auch Ihre Zeitung ist zu tadeln, da sie nicht offen und klar darstellt, daß nur eine völlige Privatisierung dieses ganzen Komplexes der Hydra die Häupter abschlagen würde:

1. Selbstbestimmung eines jeden Bürgers

über die Art und Höhe seiner Versicherung.

2. Privatisierung des Arzt- und Patientenverhältnisses (auch im Krankenhaus!).
3. Verpachtung aller Krankenhäuser an private Träger.

Nicht nur, daß damit die Grundrechte der Bürger wiederhergestellt würden, über ihr wohl erworbenes Eigentum selbst zu verfügen, sondern es dürfte dabei zu einer Kostendämpfung ungeahnten Ausmaßes kommen. Der Numerus clausus in Medizin wäre von einem Tag zum nächsten verschwunden, und kein Mensch würde mehr über zu hohe Einkommen von Ärzten und Zahnärzten klagen. Da aber letztere diesen sozialen Besitzstand nicht ohne Widerstand aufgeben werden und die Politiker weiterhin die großmütigen Verteiler der Sozialstaatswohlthaten sein wollen, wird alles vorerst beim alten bleiben, und die Interventionsspirale wird uns alle gemeinsam in den Strudel des Staatsbankrotts ziehen.

G. L.

Wettbewerb an der Hochschule

Der Vorschlag, ein Studium durch Darlehen statt durch soziale Leistungen zu finanzieren (Professor Dr. Michael Zöller: »Darlehen statt sozialer Leistungen« – F.A.Z. vom 6. Februar), ist sehr vernünftig, weil er ordnungspolitisch wirkt. Soziale Leistungen nimmt jeder gerne in Anspruch, da sie unverbindlich sind und fast zu nichts verpflichten. Leider ist der Vorschlag nur halbherzig, indem er nämlich vergißt, daß auch die Hochschullehrer heutzutage soziale Leistungen empfangen, wenn man diesen Begriff einmal auf alle ausdehnt, die ihr Einkommen nicht an einem Markt erzielen. Es spricht vieles dafür, daß man vom Studenten verlangt, daß er sein Studium bezahlt. Dem würde allerdings entspre-

chen, daß der Hochschullehrer dann auch dem Leistungswettbewerb um die zahlenden Studenten-Kunden ausgesetzt wird, wie das sonst auch jedem Käsehändler zugemutet wird. Es wird so viel von der Reprivatisierung öffentlicher Dienste geredet. Es ist seltsam, daß die zur Sparsamkeit aufgerufenen Politiker sich nicht dieses schier unermeßlichen Defizit-Spenders Schule und Hochschule entledigen und ihn in die soziale Marktwirtschaft entlassen. Das hat Professor W. Engels schon alles bestens in seinem Aufsatz: »Effiziente Produktion öffentlicher Güter« in »Grundtexte zur sozialen Marktwirtschaft« begründet.

G. L.

Recht des Menschen auf Arbeit

Was Papst Johannes Paul II., das Oberhaupt von 700 Millionen römisch-katholischer Christen, vor der Internationalen Arbeitsorganisation in Genf zum Recht des Menschen auf Arbeit sagte, ließ an Klarheit nichts zu wünschen übrig. Der Papst stellte unmißverständlich den Vorrang der »menschlichen Arbeit vor den Produktionsmitteln« und der »arbeitenden Person vor den Forderungen der Produktion« heraus.

»Ich weigere mich zu glauben«, sagte Johannes Paul, »daß die Menschheit von heute, die zu so gewaltigen wissenschaft-

lichen und technischen Leistungen fähig ist, unfähig wäre, durch schöpferische Bemühungen gerechte und wirksame Lösungen des Beschäftigungsproblems zu finden.«

Zugleich wandte sich der Papst gegen die unkritische Übernahme alles dessen, was als Fortschritt bezeichnet wird. »Man muß die Frage stellen, ob dieser oder jener Fortschritt ausreichend universal ist, ob er dazu dient, ungerechte Unterschiede aufzuheben und eine friedliche Zukunft der Welt zu fördern.«

F. P.

Ankündigung des Trithemius-Institutes

Bad Boller Medizinisches Seminar

Programm für das Grundlagenseminar II vom 3. bis 5. September 1982

Tagungsort: im Hause der Firma WALA in Eckwälden/Bad Boll

Freitag, den 3. September 1982

15.00 – 15.45 Uhr Menschliche Konstitutionen und Homöopathische Arz-

16.00 – 16.45 Uhr neimittelbilder

– Dr. med. H.-H. Vogel, Eckwälden –

bis 17.15 Uhr Aussprache

17.30 – 18.15 Uhr Heilmittelfindung an Beispielen bei akuten und chroni-
schen Krankheiten

– Dr. med. Gerhardus Lang, Boll –

Samstag, den 4. September 1982

9.00 – 9.45 Uhr Die Polaritäten Natrium – Kalium in ihren Arznei-
mittelbildern und ihre Physiologie

– Dr. med. Helmut Sauer, Reichenbach –

10.00 – 10.45 Uhr Das Arzneimittelbild von Lachesis

11.00 – 11.45 Uhr – Dr. med. Martin Stübler, Augsburg –

bis 12.15 Uhr Aussprache

Mittagspause

15.00 – 15.45 Uhr Die Nachtschattengewächse

Belladonna, Hyöscyamus, Mandragora

– Dr. Roland Schaettle, Bad Waldsee –

17.00 – 18.00 Uhr Zum Verständnis des Symptoms »Schwindel« – seine
homöopathische Behandlung

– Dr. med. H.-J. Scheurle, Marburg –

bis 18.30 Uhr Aussprache

Gemeinsamer Abendimbiß

- 19.30 Uhr Gelsemium und Argentum
Ihre Wesensverwandtschaft und Unterscheidungen
– Dr. med. H.-H. Vogel, Eckwälden – und
– Dr. Roland Schaettle, Bad Waldsee –

Sonntag, den 5. September 1982

- 9.00 – 10.00 Uhr Das Wesen der Psychosomatik
– Dr. med. Peter Matthiessen, Marburg –
10.15 – 11.45 Die Medizin der Goethezeit
Dr. med. Lothar Vogel, Boll
bis 12.15 Uhr Zusammenfassung und Aussprache
Programmänderungen vorbehalten!

*Freie Forschungs- und Studiengemeinschaft
Universitas*

Vorlesungsverzeichnis 1982/83

anfordern bei Herrn Dr. med. H.-J. Scheurle, Physiologisches Institut der
Universität Marburg, 3350 Marburg.

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

Studien-Seminar 29. bis 31. Oktober 1982

7. Jahresveranstaltung 12. bis 14. November 1982

Themen: Der selbständige Mensch
– usurpierte Staatskompetenzen –

Die Mitwirkenden dieses Heftes:

Heinz-Hartmut Vogel, Dr. med., Eckwälden

Wilfried Meyer, Studienrat, Bergisch Gladbach

Gerhardus Lang, Dr. med., Bad Boll

Hermann Müller, Professor Dr. phil., Frankfurt

*Vorankündigung für Heft 158**
Marktwirtschaft und Rechtsordnung

- | | |
|--------------------------|---|
| <i>Jobst von Heynitz</i> | Die Bedeutung des Rechts auf Markträumung für das gesellschaftliche Ganze |
| <i>Martin Kriele</i> | Recht als Basis des Friedens |
| <i>Gerhardus Lang</i> | Dynamische Geldordnung |

*Das Thema der Vorankündigung in Heft 156 erscheint aus redaktionellen Gründen zu einem späteren Zeitpunkt.

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 123 erschienenen Beiträge befindet sich in Heft 99/100 und Heft 123.

Fragen der Freiheit, Zweimonatsschrift,
Herausgeber für das Seminar für freiheitliche Ordnung
Diether Vogel †, Lothar Vogel, Heinz Hartmut Vogel

Bezug: Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Boll, Badstraße 35
Telefon (07164) 2572

Preis: Jahresabonnement DM 42.–, sfr. 42.–, ö. S. 330.–

Einzelhefte: DM 7.50, sfr. 7.50, ö. S. 55.–

Bank: Kreissparkasse Göppingen Nr. 20 011 / BLZ 61050000

Postscheck: Seminar für freiheitliche Ordnung, Boll
Postscheckamt Frankfurt am Main 2614 04-602
Schweiz: 30-3071 Postscheckamt Bern
Österreich: Postsparkassenamt Wien 7939686
H. Vogel-Klingert, Eckwälden/Bad Boll

Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers.

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

Motto aus: Wolfgang von Wartburg »Vom Geist der Bildung«

Gesamtherstellung: Schäfer-Druck GmbH, Göppingen

