

N 20587 F

Fragen der Freiheit



Mai/Juni 1990
Heft 204

Schulfreiheit – jetzt

Alles, was ich über die Bedeutung der Individualität, des Charakters und die Verschiedentlichkeit der Meinungen und Handlungsweisen gesagt habe, setzt die Verschiedenheit der Erziehung als ebenso unwidersprochen wichtig voraus. Eine allgemeine Erziehung durch den Staat ist eine bloße Vorrichtung, um die Menschen einander genau *gleich* zu formen, und da die Form, in welche er sie gießt so ist, wie es der herrschenden Macht in der Regierung gefällt – sei es ein Monarch, eine Priesterschaft, eine Aristokratie oder die Mehrheit der vorhandenen Generation –, so stellt sie im Verhältnis zu ihrer Leistungsfähigkeit und ihrem Erfolg eine Zwingherrschaft über den Geist her, die ihrer natürlichen Tendenz nach auch zu der über den Körper führt. Eine vom Staat begründete und beaufsichtigte Ausbildung sollte, wenn überhaupt, nur als eins unter vielen im Wettbewerb stehenden Experimenten bestehen, als Beispiel und Anregung, um die anderen auf einer gewissen Höhe der Vollkommenheit zu halten.

John Stuart Mill

Ein katastrophales Erbe übernehmen wir von der SED-Herrschaft auch im Bildungswesen. Besonders in den letzten Jahren haben sich große Probleme und Fehler angestaut. Es gilt, das bürokratisch-zentralistische System staatlicher Leitung zu beseitigen und zu einem ausgewogenen Verhältnis von staatlicher Verantwortung und gesellschaftlicher Initiative zu kommen. Die in den letzten Jahren zementierte Einheitlichkeit muß durch ein differenziertes und flexibles Bildungswesen ersetzt werden, das auch alternative Modelle nicht ausschließt. Die Kommandostruktur muß durch transparente Entscheidungsprozesse ersetzt werden.

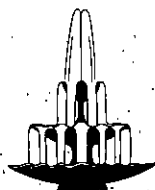
Lothar de Maizière

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 204

Mai/Juni 1990



seit 1957

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung
Badstraße 35, 7325 Bad Boll, Telefon (0 71 64) 35 73

Postverlagsort: 5400 Koblenz

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Leipziger Erklärung zur Schulfreiheit	3
<i>Eckhard Behrens</i>	
Freiheit für das Bildungswesen	4
<i>Johann Peter Vogel</i>	
Eine Verfassungsbestimmung für ein vielfältiges Schulwesen	19
<i>Erwin Stein</i>	
Die Gründung der Ständigen Konferenz der Kultusminister – Rückblick eines Beteiligten	31
<i>Burkhard Ziemske</i>	
Die Ideale der Französischen Revolution und das Grundgesetz	40
<i>Berichte</i>	
<i>Roland Geitmann</i>	
Von einer Diktatur in die nächste? Bericht von einer Vortragsreise durch die DDR	48
<i>Knut Müller</i>	
Brief der »Initiative Freie Pädagogik«, Leipzig	56
<i>Hugo Schwenk</i>	
Rudolf Steiner und Silvio Gesell Bericht über die Tagung vom 27.–29. Oktober 1989	57
<i>Hugo Schwenk</i>	
Von der Zuschauer- zur Teilnehmerdemokratie Bericht über die Tagung am 10. März 1990	58
<i>Irene Behrens</i>	
Marktwirtschaft ohne Kapitalismus Bericht über die Tagung am 21./22. April 1990	60
<i>Tagungsankündigungen</i>	
<i>Tagungen des 2. Halbjahres 1990</i>	62
<i>»Ökonomie und Autonomie im Schulwesen«</i>	63

Leipziger Erklärung zur Schulfreiheit

I. Mehr Freiheit für alle Schulen – warum?

Zivilcourage hat den staatlichen Rechtsrahmen gesprengt. Auch Bildung und Erziehung sind im Aufbruch. Jetzt wollen wir als Bürger die Schulen umgestalten. Aus der Krise der Staatsschulen können neue Konturen wachsen.

Ursprünglich mag die Verstaatlichung des Schulwesens ein Fortschritt in Richtung »Bildung für alle« gewesen sein. Am Recht auf Bildung für alle und an der allgemeinen Schulpflicht soll nicht gerüttelt werden. Aber Schulpflicht darf erstens nicht länger zur Staatsschulpflicht verengt werden. Schulpflicht darf zweitens nicht länger zur Indoktrinierung des Volkes mißbraucht werden.

Schulen gedeihen besser in Bürgerhand als in Staatshand.

Schaffen wir mehr Freiheit für alle Schulen!

II. Mehr Freiheit für alle Schulen – aber wie?

1. Jeder Mensch hat das Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit. Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung.
2. Im Interesse der Kinder haben die Eltern das Recht auf freie Wahl der Schule.
3. Der Staat muß eine Vielfalt von Schulen in staatlicher, kommunaler und freier Trägerschaft gewährleisten.
Wir fordern Schulchancengleichheit – rechtlich und finanziell.
4. Jede Schule erhält das Recht auf demokratische Selbstverwaltung und auf Verwirklichung eigener pädagogischer Konzepte. Sie gestaltet Unterricht, Erziehung und den Schulbetrieb in eigener Verantwortung.
Lehrer und Erzieher brauchen mehr pädagogische Freiheit. Die Schulen müssen ihr Konzept offenlegen; damit die Eltern begründet wählen können.
5. Eine neu zu schaffende öffentliche und unabhängige Schulaufsicht überwacht Chancengleichheit, Mindeststandard und Gleichwertigkeit (nicht Gleichartigkeit) der vielfältigen Bildungsgänge, -einrichtungen und -abschlüsse. Schulverwaltung und Schulaufsicht müssen getrennt werden.
6. Auch in der Lehrerbildung müssen Freiheit und Vielfalt rechtlich und finanziell gewährleistet werden. Die gegenwärtige Situation ermöglicht und erfordert den Aufbau eines zweiten Bildungsweges zum Lehrer.

Leipzig, am 22. April 1990

INITIATIVE FREIE PÄDAGOGIK

Diese Erklärung entstand als Ergebnis der Veranstaltung »Forum Freie Pädagogik«. Nach Diskussion der Grundsätze für ein erneuertes Bildungs- und Erziehungswesen in der breiten Öffentlichkeit wurde die »Leipziger Erklärung zur Schulfreiheit« von den Teilnehmern des »Forums Freie Pädagogik« am 22. April 1990 verabschiedet.

Freiheit für das Bildungswesen

Pragmatische Vorschläge für eine neuorientierte Bildungspolitik

Eckhard Behrens

Es ist vieles im Umbruch, nur im Bildungswesen scheint noch alles beim alten zu sein. Man kann geradezu den Eindruck gewinnen, es tue sich in diesem gesellschaftlichen Bereich weniger als in früheren Jahren. Sind die Bildungspolitiker müde geworden – oder sind sie ratlos, weil die alten Rezepte versagen?

Die Vereinigung der DDR mit der Bundesrepublik wirft einige ungewöhnliche Fragen auf, mit denen unsere Bildungspolitiker auf ihren eingefahrenen Bahnen bestimmt nicht fertig werden können. Genügt es, in der DDR das Bildungswesen der Bundesrepublik zu übernehmen, wenn man Lehren aus dem jahrzehntelangen Mißbrauch der staatlichen und damit parteilichen Lenkung des Bildungswesens ziehen will?

Ein aufklärender Rückblick

Im Mittelalter umfaßte die Kirche alle Bereiche des Geisteslebens: nicht nur die Religion, sondern auch die Wissenschaft und die Kunst sowie alle Schulen, die ihrer Vermittlung dienten. Staat und Kirche standen als weltliche und geistliche Macht einander deutlich getrennt gegenüber. Die geistige Freiheit des Individuums zu schützen, war noch keine Aufgabe des Staates. Erst in der Neuzeit wird sie durch einen Strauß staatlich garantierter Grundrechte gesellschaftlich nach und nach gesichert.

Die Neuzeit ist gekennzeichnet durch eine schrittweise Befreiung der verschiedenen Teilbereiche des Geisteslebens aus der Trägerschaft der allumfassenden Kirche. Wissenschaft, Kunst und Religion gingen mehr und mehr in die freie Trägerschaft von Individuen und freien Gemeinschaften über. Aber auch die staatliche Trägerschaft wurde gelegentlich dann gewählt, wenn die Kräfte der freien Gesellschaft zu schwach waren, sich der immer noch mächtigen Kirche oder anderer Interessengruppen allein auf sich gestellt zu erwehren. Dabei unterscheidet sich die staatliche von der früheren kirchlichen Trägerschaft eindeutig durch ihre freiheitssichernde Funktion. Die Verstaatlichung der Wissenschaft oder des Rundfunks dient nicht der Herrschaft des Staates über sie, sondern der Neutralisierung mächtiger gesellschaftlicher Interessen mit dem Ziel der Sicherung der individuellen Freiheit der Wissenschaftler und der sogenannten »inneren« Pressefreiheit.

Die Befreiung der Schule aus dem Einflußbereich der Kirche war von einer Art und Weise der Verstaatlichung begleitet, die die pädagogische Freiheit der an der Schule beteiligten Lehrer und Eltern nicht in einer der Wissenschafts- oder Rundfunkfreiheit vergleichbaren Weise gesichert hat. Der Nationalstaat des 19. Jahrhunderts erzog sich Bürger für seine Gesetze. Er verstand sich als *Erziehungsstaat*, der den Bürger nach seinen säkularisierten, oft machtpolitischen Zielen zu formen bestrebt war. Der Schüler sollte zu einem nützlichen Glied der Gesellschaft und einem gehorsamen Untertan erzogen werden. Das Dritte Reich und die DDR setzten dies fort – nur die ideologischen Inhalte wurden verändert.

Die in der Mitte unseres Jahrhunderts in der Bundesrepublik geschaffenen Verfassungen setzen sehr deutlich freiheitlich-demokratische Erziehungsziele, aber keine neuen Strukturen für das Verhältnis Staat und Schule, wenn man einmal davon absieht, daß die Möglichkeit der Durchbrechung des staatlichen Schulmonopols durch die grundrechtliche Gewährleistung des Rechts zur Errichtung privater Schulen neu geschaffen wurde. Die überkommenen obrigkeitsstaatlichen Strukturen des staatlichen Schulwesens und seine freiheitlich-demokratischen Erziehungsziele stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander. Zur Freiheit erziehen kann nur eine Schule, die nicht gegängelt wird, sondern ihre Pädagogik selbst verantwortet.

Die überkommenen obrigkeitsstaatlichen Strukturen des staatlich gelenkten Schulwesens gerieten in den letzten Jahrzehnten immer deutlicher in *Konflikt mit den zunehmend individueller werdenden pädagogischen Vorstellungen der Bürger*. Ein nationaler pädagogischer Konsens ist nicht mehr vorhanden und auch nicht wiederzugewinnen. Diese bundesrepublikanische Erfahrung wird sich auch bei dem Versuch, das Bildungswesen der DDR dem der Bundesrepublik anzupassen, bestätigen – wenn ein solcher Versuch überhaupt noch gewagt wird. Die Bürger billigen der jeweiligen Mehrheit in den Bundesländern nicht mehr das Recht zu, das Schulwesen zu reformieren oder auch nur zu vereinheitlichen. Das wird besonders deutlich an dem Verzicht der Konservativen einmal vollzogene Schulreformen, die sie aus der Opposition heraus heftig bekämpft hatten, wieder rückgängig zu machen, nachdem sie selbst die Mehrheit errungen haben. Das Bildungswesen ist staatlicherseits nur noch in unmerklichen Schritten, aber nicht mehr mit Entschiedenheit reformierbar. Die Partei, die pädagogische Reformen für das staatliche Schulwesen propagiert, riskiert ihre Mehrheitsfähigkeit – ganz gleichgültig, welche Veränderungen sie vorschlägt. Die politische Erfahrung der letzten Jahrzehnte zeigt, daß jede Partei mit den pädagogischen Vorstellungen vieler ihrer eigenen Anhänger in Widerspruch gerät, wenn sie Schulreform ernstlich betreibt. »Pädagogische Religionskriege« brachen

aus, die den Frieden in unserer demokratischen Gesellschaft ernstlich gefährdeten, weil viele Bürger ihre geistige Freiheit mißachteten und die selbstbestimmte Entwicklung ihrer Kinder gefährdet sahen.

Eine Neubestimmung der Aufgaben des Staates gegenüber den Schulen ist fällig. Dabei sollte die Politik endlich auch das Schulwesen zu einem freien Teil des Geisteslebens machen

- * durch die Freiheit der Pädagogen, die Entwicklung ihrer Schule mitzubestimmen,
- * durch das Recht der Eltern, für ihre Kinder unter allen vorhandenen Schulen frei zu wählen, und
- * durch das Grundrecht, Schulen in freier Trägerschaft zu errichten (Artikel 7 Absatz 4 Satz 1 Grundgesetz).

Denn die Freiheit der Vermittlung an die nachfolgende Generation vollendet die Freiheit des Hervorbringens wissenschaftlicher Erkenntnisse, künstlerischer Werke und religiöser Werte. Der Zugang zu diesen Quellen der schöpferischsten Kräfte der Gesellschaft kann für den Einzelnen offen, verengt oder gar teilweise verschlossen sein. Dies gestalten wir durch die Ordnung unseres Bildungswesens.

Die Vielfalt des wissenschaftlichen, künstlerischen und religiösen Lebens unterstützt in Verbindung mit der Freiheit und Vielfalt der Pädagogik die freie Entfaltung der Fähigkeiten der Persönlichkeit. Eine möglichst *freie Heranbildung der Fähigkeiten* jedes einzelnen gewährleistet dem kulturellen, staatlichen und wirtschaftlichen Leben den unentbehrlichen Zustrom vielfältigster Innovationsimpulse.

Die Freiheit der Erziehung ist außerdem pädagogische Voraussetzung einer wirkungsvollen Erziehung zur Freiheit und Selbstverantwortung des Einzelnen in der modernen Gesellschaft und auch deshalb ein unverzichtbarer Grundsatz für die Gestaltung des gesamten Bildungswesens – ohne Rücksicht auf die Trägerschaft.

Selbstbestimmung der Schulgemeinschaft

Wie für die innere Pressefreiheit haben liberale Politiker für die *innere Schulfreiheit* schon viel getan. Sie sollten auf diesem Wege weiter voranschreiten, um die pädagogische Freiheit der Lehrer und Eltern zu stärken. Die einzelne Schule soll aus dem gemeinsamen Willen der an ihr Beteiligten heraus gestaltet werden und nicht am Gängelband der Politik, der Wirtschaft, mächtiger Verbände oder der Kirchen laufen. Es ist nicht leicht, deren oft weitreichende Ansprüche an die Schule zurückzudrängen. Einzelne liberal gesonnene Bildungspolitikern haben das seit eh und je als ihre Auf-

gabe betrachtet. Sie wollten damit Raum schaffen für das Ureigene des pädagogischen Anliegens, also für eine sachbezogene Arbeit der Schule. In der einzelnen Schule soll gelten, was ihre Lehrer und Eltern gemeinsam für die Kinder wollen.

Die Ergebnisse der pädagogischen Reformen freier Bildungsträger haben oft öffentliche Anerkennung, nicht selten sogar Bewunderung gefunden. Zu wenig Beachtung findet das hohe *Verantwortungsbewußtsein*, das bei reformbereiten freien Trägern *gegenüber den reformbetroffenen Schülern, Eltern und Lehrern* waltet. Gegen ihren Willen sind Innovationen kaum möglich; sie verlassen die Schule, wenn sie von deren Weg nicht überzeugt sind oder ihn für zu riskant halten. Die harte Überzeugungsarbeit, die vor der Realisierung neuer Pläne unerlässlich ist, bringt eine frühzeitige Aufdeckung der meisten Schwächen mit sich und ermöglicht dadurch eine rechtzeitige Verbesserung der Pläne. Auf der überschaubaren Ebene der einzelnen Schule wird auch sofort gefragt, ob die pädagogische Vorbereitung der Lehrer und die Reformbereitschaft der Elternschaft sowie die finanziellen Mittel ausreichen, um ein neues pädagogisches Projekt in Angriff zu nehmen. Genauso wach wird es dann mit kritischem Bewußtsein begleitet, korrigiert und erforderlichenfalls abgebrochen, bevor ein unvorhergesehener Schaden zur Existenzgefährdung für die Schule führt. *So ist in die »Bildungsreform von unten« pädagogisches Augenmaß gewissermaßen eingebaut.*

Der Wettbewerb fördert mit der Erfolgsorientierung aller an der selbstverwalteten Schule Beteiligten einen kollegialen Stil der Kooperation. Je weniger ihre Zusammenarbeit hierarchisch geprägt ist, umso mehr ist die Schule auch ein Ort des Lernens der Erwachsenen, wie sie die Aufgaben der Schule immer besser bewältigen können. Das Engagement für die Schule und die Lernbereitschaft der Erwachsenen sind für die Schüler unmittelbar erlebbar und dadurch pädagogisch fruchtbar als Stärkung ihres Lernwillens.

Freiheit für alle Schulen

Kindergärten, allgemein- und berufsbildende Schulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen *in freier Trägerschaft* sind ein *Ausdruck der Freiheitlichkeit unserer Gesellschaft*. Sie organisiert sich in vielen Bereichen in einem vom Staat möglichst weit gesteckten Rahmen selbst. Für das Bildungswesen ist er heute noch vergleichsweise eng. Für die weitere Entwicklung sollte zur bildungspolitischen Leitlinie werden, daß die Freiräume zu erweitern sind und die der staatlichen Schulen hinter denen der Schulen in freier Trägerschaft nicht unnötig zurückstehen dürfen. Die Vergleichbarkeit der Rahmenbedingungen für alle öffentlichen Schulen – ohne Rück-

sicht auf die staatlich-kommunale oder freie Trägerschaft – wird den allseitigen »Pädagogik-Transfer« fördern und kein Einbahnsystem entstehen lassen. Es ist die Freiheit und nicht die Trägerschaft einer Schule, die über ihre Reformfähigkeit und über ihre Lernbereitschaft entscheidet.

Die Bildungsangebote des Staates und der freien Träger stehen als Teile des öffentlichen Bildungswesens gleichberechtigt nebeneinander. Die unterschiedliche Trägerschaft ist für mich kein Hindernis, das öffentlich zugängliche Bildungswesen als ein Ganzes zu begreifen. Was sich in einem Teil des Bildungswesens bewährt hat, sollte in allen anderen Teilen ebenfalls einsetzbar sein – seien es organisatorische Rahmenbedingungen oder pädagogische Inhalte von Schule. Wenn die Übernahme erfolgreicher Elemente in die Entscheidung jeder einzelnen Schule gegeben wird, macht das Fragen nach den Erfahrungen anderer Sinn. Die Freiwilligkeit ist eine wesentliche Voraussetzung eines offenen Dialogs, der zwischen Schulen unterschiedlicher pädagogischer Prägung heute vielfach als sinnlos empfunden wird, weil er folgenlos bleibt.

Insbesondere Bestimmungen des Prüfungsrechts verhindern die Ausbreitung mancher guten Einsicht der Wissenschaft oder der Reformschulen in den meisten Schulen staatlich-kommunaler und auch freier Trägerschaft. *An guten pädagogischen Ideen und Menschen, die sie realisieren möchten, ist gewiß kein Mangel.* Die meisten dürfen nicht, und dieser Mangel an Freiheit ist der Hauptfehler unseres Bildungswesens.

Der Wettbewerb als Chance und Aufgabe

Der Wettbewerb, der im Schulwesen durch den Schülerrückgang entstanden ist, sollte von den Bildungspolitikern begrüßt werden; sie sollten ihn für die Verbesserung des Schulwesens nutzen. Es ist aus meiner Sicht grundfalsch, dem aufkommenden Wettbewerb mit wettbewerbsbeschränkenden Reglementierungen (z. B. strengeren Richtlinien für die Aufnahme in weiterführende Schulen) zu begegnen. Wirkungsvoll eindämmen ließe sich der Wettbewerb nur durch rigorose Schulschließungen (Angebotsverknappung), die politisch niemand will. Die Eltern werden hoffentlich bald nicht mehr akzeptieren, daß ihren Kindern die Wahrnehmung der neuen Chancen erschwert wird, die der Wettbewerb bietet.

Die Bildungspolitik muß umdenken und neue Aufgabenstellungen erkennen. Die staatlichen Bildungseinrichtungen werden im lebhafter werdenden Wettbewerb untereinander und mit den freien Bildungsträgern erfolgreich sein, wenn sie künftig nicht mehr so unflexibel und zentralistisch geführt werden wie bisher. Mehr Dezentralisierung und Flexibilität werden den staatlichen Schulen seit langem empfohlen. Reformen sollen nicht mehr von

oben her befohlen und durchgesetzt, sondern in den einzelnen Schulen unter Beteiligung aller Betroffenen, also von unten her, maßvoll entwickelt werden. Der Wettbewerb um die Schüler wird die Reformbereitschaft fördern. Es gilt, eine Bildungspolitik neuen liberalen Stils zu entwickeln. Sie erkennt auch die neue Aufgabe, für Fairneß im Wettbewerb um Schüler zu sorgen.

Wettbewerb bewirkt einen sinnvollen, nämlich leistungsorientierten Freiheitsgebrauch. Die Freiheit und die Vielfalt finden im Wettbewerb dort ihre sozial notwendige Grenze, wo nicht mehr genügend Eltern von der Fruchtbarkeit der ausgeübten Pädagogik, also von den pädagogischen Zielen und vom Können der Lehrer überzeugt sind. Im Wettbewerb genügt es nicht, das Beste zu wollen, es muß auch einigermaßen erreicht werden. Die im Wettbewerb stehende Schule braucht pädagogische Handlungsfreiheit, um dasjenige pädagogische Profil entwickeln zu können, von dem sie sich den besten Erfolg verspricht. Vielfalt des schulischen Angebots wird die Folge sein, weil die pädagogischen Meinungen nicht nur bei den Lehrern, sondern auch bei den Eltern geteilt sind; niemand hat das Recht, sie zu bevormunden und von dem Versuch abzuhalten, ihren pädagogischen Vorstellungen zu folgen. Aber Alleingänge sind nicht möglich; Schule ist immer eine Gemeinschaftsveranstaltung vieler Eltern und Lehrer. Die Erfolgsorientierung der Zusammenarbeit setzt im Wettbewerb der Schulen der Freiheit die Grenze zur Willkür und der Vielfalt die Grenze zur Zersplitterung des Schulwesens.

Zukunft der staatlichen Schulen

Auch Bildungseinrichtungen in staatlicher oder kommunaler Trägerschaft können ein erhebliches Maß an pädagogischer Freiheit realisieren. *Schulversuche in öffentlicher Trägerschaft haben bis in die letzten Jahrzehnte hinein oft große pädagogische und administrative Freiheit genossen* und nur dadurch den Wert mancher pädagogischer Ideen überprüfen können. Aus der Geschichte des deutschen allgemeinen und beruflichen Schulwesens sind vor allem die vielen Reformen nicht wegzudenken, die auf der Basis kommunaler Selbstverwaltung erfolgreich entwickelt wurden, solange die pädagogischen Kompetenzen nicht vollständig auf höheren Ebenen zentralisiert waren. Es seien stellvertretend für viele nur die Namen von Kerschensteiner und Sickingen genannt. Das heutige Ausmaß der Zentralisierung des Schulwesens wurde erst im Dritten Reich geschaffen. Der *Bildungsrat* ist mit seinem Vorschlag der Dezentralisierung des Schulwesens an der mächtig gewordenen Schulverwaltung gescheitert. Ich finde mich damit nicht ab und bin überzeugt, von Jahr zu Jahr mehr Verbündete unter den Betroffenen zu finden.

Die *Lehrerschaft* wird seit Jahrzehnten durch wissenschaftliche Ausbildung zu eigenem Urteil und selbständigem Handeln in ihrem Beruf herangebildet. Sie ist dadurch befähigt, in der Führung der einzelnen Schule mehr Verantwortung zu übernehmen. Die Außenlenkung der Schulen kann deshalb erheblich verringert und durch das Recht der einzelnen Schule, ein eigenes pädagogisches Profil zu entwickeln, ersetzt werden. Die akademische Ausbildung befähigt auch zum kollegialen Gespräch in allen fachlichen Dingen und einer Zusammenarbeit ohne Hierarchien.

Selbstbestimmung und Mitbestimmung sind unverzichtbare Voraussetzung jedes lebenslang nicht ermüdenden Engagements für eine berufliche Aufgabe. Die des Lehrers bedarf dieses Engagements in ganz besonderem Maße. Die heutigen Umstände sind ihm nicht günstig. Daher muß der *Lehrerschaft* viel mehr pädagogische Freiheit eingeräumt werden. Beispielsweise könnten auch staatliche Schulen in erheblichem Umfang das *Recht der freien Lehrerwahl* (Berufungsrecht) erhalten, das für die pädagogische Zusammenarbeit und damit die Effizienz in einer Schule von ausschlaggebender Bedeutung ist. Auch die *wirtschaftliche Selbstverantwortung* der staatlichen und kommunalen Schulen kann der von Schulen in freier Trägerschaft angenähert werden.

Die *Fähigkeit der Eltern*, anstelle ihrer Kinder die *Bildungseinrichtungen* mitzugestalten, ist nicht gering einzuschätzen. Mag sein, daß viele Eltern nicht gewohnt sind, die pädagogischen Leistungen der Schulen wahrzunehmen, zu beurteilen, mitzuberaten und zu beeinflussen, weil sie bisher kaum das Recht dazu haben. Die Bildungspolitik soll ihnen dieses Recht verschaffen – auch gegenüber Schulen in freier Trägerschaft. Das Recht, die Kinder abzumelden, genügt nicht, um im Wege der Vertragsfreiheit im Kampf gegen allgemeine Geschäftsbedingungen der Schulen, studentische oder elterliche Einblicks- und Mitwirkungsrechte durchzusetzen.

Zukunft der Schulen in freier Trägerschaft

Die Folgenlosigkeit der Vorschläge des Bildungsrates läßt befürchten, daß Schritte staatlicher Bildungseinrichtungen in die Freiheit und Selbstverantwortung nur in einem langwierigen und politisch schwierigen Prozeß durchsetzbar sein werden. Zwar hat der Wettbewerb um die Schüler neue Verhältnisse geschaffen, die manches in Bewegung bringen könnten, aber damit ist noch nicht für eine liberale Richtung gesorgt. Mancher Minister nimmt trotz gegenteiliger Politik »Privatschulfreundlichkeit« so penetrant für sich in Anspruch, daß ihm dies nicht einmal mehr als bequemes Lippenbekenntnis abgenommen werden kann, sondern als bewußt irreführende Schutzbehauptung gewertet werden muß. Zugleich nehmen sie die staat-

lichen Schulen mit wettbewerbsbeschränkenden Reglementierungen nur noch fester an die Leine.

Aber auch dort, wo der Wettbewerb unter den staatlichen Schulen richtig genutzt und den staatlichen Schulen mehr Freiheit für eigene pädagogische Entwicklungen gegeben wird, vermag dies in den Augen liberaler Ordnungspolitiker die Mannigfaltigkeit der *Anregungen* pädagogischer und organisatorischer Art *nicht zu ersetzen, die von freien Trägern ausgehen können*. Was zu Freiheit und Selbstverantwortung im Bildungswesen alles dazu gehört und welche Initiativkräfte sie im Interesse aller Beteiligten freisetzen, wird die Bildungspolitik auch in Zukunft in erster Linie am Beispiel der freien Bildungsträger ablesen.

Zu den berechtigten Anregungen zu bildungspolitischem Nachdenken gehört es in den Augen eines liberalen Ordnungspolitikers auch, *wenn freie Träger umstrittenen Reformen im öffentlichen Bildungswesen Beharrung auf pädagogisch oder organisatorisch Bewährtem entgegensetzen* und damit Vergleichsmaßstäbe aufrechterhalten. Liberalität will Fortschritt mit Vernunft, d.h. der Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstkritik. Ideologische Zuspitzungen des Streits um bildungspolitische Entscheidungen können durch das Angebot traditionsbewußter Schulen in freier Trägerschaft – wenn nicht verhindert – doch erheblich gemindert werden.

Heute stehen auch den Schulen in freier Trägerschaft noch immer viele Hemmnisse entgegen, die ihre freiere Entfaltung behindern. Diese Hemmnisse werden politisch möglicherweise leichter zu beseitigen sein als diejenigen, die den staatlichen Schulen eigene pädagogische Wege schwer machen. Die Früchte pädagogischer Freiheit können auf dem Felde der freien Träger wahrscheinlich rascher reifen und dann hoffentlich bald von allen geerntet werden.

Ein bisher unbefriedigend gelöstes Problem ist die Ansammlung engagierter Eltern aus den sogenannten Bildungsschichten bei Schulen in freier Trägerschaft. Dies trägt diesen Schulen den Vorwurf schichtenspezifischer Auslese oder gar unberechtigter »Elitebildung« ein, obwohl ihre Bildungsziele in aller Regel ausdrücklich ablehnend dazu stehen. Zwei Ursachen der Fehlentwicklung sind klar:

- * Wegen unzureichender öffentlicher Zuschüsse müssen die Elternbeiträge nicht nur die Kosten »pädagogischer Extras« dieser Schulen, sondern auch einen erheblichen Teil der den staatlichen Schulen vergleichbaren Grundausrüstung finanzieren. Man darf den Schulen in freier Trägerschaft nicht die Elternbeiträge zum Vorwurf machen, zu denen sie die *Politik der öffentlichen Zuschußgewährung* zwingt. Diese Politik kann geändert werden.
- * Die staatlichen Schulen sind im Wettbewerb um pädagogisch engagierte Elternhäuser durch starre Vorschriften noch vielfach stärker be-

hindert als die Schulen in freier Trägerschaft. Wenn ihnen die Bildungspolitik mehr Freiheit verschafft, werden sie wettbewerbsfähiger. Sie werden sich dann auch zunehmend auf ihre Eltern stützen und ihnen interessantere Mitwirkungsmöglichkeiten als heute anbieten. Das wird engagierte Eltern bei den staatlichen Schulen halten.

Es ist ein Zerrbild, in Schulen in freier Trägerschaft vornehmlich Einrichtungen der Elitebildung und sozialen Absonderung und in staatlichen Schulen Einrichtungen der sozialen Chancengleichheit zu sehen. Auch staatliche Schulen erkennen zunehmend ihre Möglichkeiten, Schüler mit Sonderbegabungen erfolgreich zu fördern, und viele Schulen in freier Trägerschaft (z.B. die Waldorfschulen) verfolgen seit ihrer Gründung pädagogische Konzepte, die verfrühte Auslese durch gemeinsame Förderung aller Schüler im Klassenverband ersetzen und damit ungewollter sozialer Auslese pädagogisch am wirkungsvollsten vorbeugen.

Maßnahmen

Wer mehr Chancen für freie Bildung und Erziehung im deutschen Bildungswesen begründen will, kann mit vielen kleinen Maßnahmen sowohl in dem Teil des Schulwesens ansetzen, der staatlich-kommunal getragen wird, als auch bei demjenigen, der sich in freier Trägerschaft befindet. Manches Rechtsinstitut, das für den Bereich der Schulen in freier Trägerschaft schon lange bewährt ist, kann – unter Umständen sinnvoll abgewandelt – auch im staatlichen Schulwesen eingesetzt werden, wenn man dort mehr Vielfalt und Wettbewerb verwirklichen will. Der nachfolgende Katalog von Maßnahmen soll dies beispielhaft zeigen:

1. Das ganze Bildungswesen soll auf *Vielfalt* ausgerichtet werden. Die Autonomie aller Bildungseinrichtungen, auch derjenigen in staatlich-kommunaler Trägerschaft, ist zu fördern, um nach und nach eine größere Vielfalt des pädagogischen Angebots wachsen zu lassen, die die freie Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler und Studenten unterstützt. Dem Recht jeder Schule, eine eigene pädagogische Prägung zu entwickeln, entspricht das Recht der Eltern, daran mitzuwirken, aber auch die Schulen frei zu wechseln. Für Fairneß im pädagogischen Wettbewerb zu sorgen, ist eine staatliche Aufgabe, die besonders in Zeiten zurückgehender Schülerzahlen von der Schulaufsicht sehr ernst genommen werden muß.
2. Die *Schulaufsicht* über die Schulen in freier Trägerschaft ist *von denjenigen Behörden zu trennen, die für die Planung und Leitung der staatlichen Schulen zuständig sind*. Anders ist die Besorgnis der Befangenheit gegenüber erfolgreichen Wettbewerbern bei der Ausübung der hoheitlichen

Schulaufsicht nicht auszuschließen und die Wettbewerbsneutralität nicht zu gewährleisten. Einer staatlichen Automobilfirma würde niemand das Kraftfahrtbundesamt eingliedern, das für die Zulassung neuer Autotypen zum Straßenverkehr zuständig ist. – Auch für die staatlich-kommunalen Schulen muß die Trennung der Aufsicht von den Behörden erfolgen, die bisher für die Planung und Leitung der Schulen und künftig mehr für die Förderung ihrer Vielfalt und Eigenart zuständig sind. Gegen eine einheitliche Aufsicht für alle öffentlichen Schulen bestehen dann keine Bedenken mehr.

3. Das Recht der Schulen in freier Trägerschaft, ihre Bildungsziele selbst zu bestimmen, bedarf eines besseren Schutzes. Allzuvielen von ihnen übernehmen die staatlichen Lehrpläne praktisch unverändert, weil sie Nachteile befürchten, wenn sie pädagogisch eigene Wege gehen. Insbesondere müssen sie befürchten, den im Prüfungs- und Berechtigungswesen *unverzichtbaren Status der »staatlichen Anerkennung«* zu verlieren, wenn sie sich entschließen, traditioneller oder fortschrittlicher als die staatlichen Schulen zu arbeiten. Heute verzichten die meisten Schulen in freier Trägerschaft darauf, durch die Erarbeitung eigener Bildungsziele und Lehrpläne in pädagogischen Wettbewerb mit den staatlichen Schulen zu treten. Dieses brachliegende Innovationspotential läßt sich durch die Schaffung fairerer Prüfungsbedingungen leicht aktivieren.
4. *Auch für staatliche Schulen* muß neben dem ungesicherten Status als Versuchsschule der gesicherte *Status einer staatlich auf Dauer anerkannten besonderen pädagogischen Prägung* geschaffen werden. Die besondere Prägung entwickelt die Schule selbst; der Staat prüft – wie bei einer Schule in freier Trägerschaft – die Gleichwertigkeit mit den übrigen staatlichen Schulen und ob die Schule Gewähr dafür bietet, ihr Niveau auf Dauer halten zu können.
5. Schulen besonderer pädagogischer Prägung *dürfen nicht zentralen Prüfungen unterworfen werden*, deren Anforderungen sich an den Lehrplänen anderer Schulen orientieren. Die Schüler werden an den Schulen besonderer pädagogischer Prägung von Rechts wegen anders und anders unterrichtet als die Schüler der Regelschulen. Sie haben wie diese ein Recht darauf, entsprechend dem Lehrplan ihrer Schule geprüft zu werden. Das schließt die Prüfung durch Lehrer, denen der Lehrplan und die Lehrmethoden der Schule besonderer pädagogischer Prägung fremd sind, aus. *Die Prüfungsordnungen sind von den Schulen besonderer pädagogischer Prägung selbst* entsprechend ihren als gleichwertig genehmigten Bildungszielen *zu entwerfen* und nach staatlicher Zustimmung von ihnen selbst im Amtsblatt des Kultusministers zu veröffentlichen. So wird auch bei Hochschulprüfungsordnungen verfahren. Nur diese Ver-

fahrensweisen gewährleisten unbeeinflussbar von Prüfungstraditionen das Recht der Schule besonderer pädagogischer Prägung, die Bildungsziele selbst zu bestimmen.

6. Die Schwierigkeit, grundlegend neue Bildungsziele daraufhin zu beurteilen, ob sie »nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen« (Art. 7 Abs. 4 S. 3 GG), darf die Schulaufsicht *nicht* dazu verleiten, die Schulen in freier Trägerschaft *in die Gleichartigkeit*, also zum Verzicht auf geplante Lehrziele zu *drängen* – nur um die Beurteilung zu vereinfachen. Das Recht auf eigene Lehrziele ist das zentrale Grundrecht der Schulen in freier Trägerschaft, das alle staatliche Gewalt – auch die Schulaufsicht – als unmittelbar geltendes Recht bindet (Art. 1 Abs. 3 GG). Es ist zu fordern, in Genehmigungsverfahren aus Respekt vor dem Grundrecht im Zweifel für die Freiheit zu entscheiden! Die Schule in freier Trägerschaft soll für pädagogische Minderheiten, die keine reale Chance haben, politische Mehrheiten für die Umgestaltung des öffentlichen Schulwesens in ihrem Sinne zu gewinnen, ein erreichbares Instrument zur Realisierung und Bewährung ihrer pädagogischen Ideen sein.
7. *Der Weg von staatlich-kommunalen Schulen zum Status einer Schule besonderer pädagogischer Prägung* darf von der Schulaufsicht her nicht schwerer sein als bei einer Schule in freier Trägerschaft. Der Unterschied muß in einem staatlich vorgegebenen Beschlußverfahren für die innere Willensbildung in einer staatlich-kommunalen Schule liegen. *Es muß ein hoher Grad von Konsens aller Betroffenen für jede Abweichung vom Regelschulwesen* vor einem Realisierungsschritt erreicht sein.
8. Im Genehmigungs- und Anerkennungsverfahren sind die Lehrziele vergleichend zu bewerten, aber *keine Auflagen für die Aufnahme von Schülern* und Studenten zu machen. Wenn eine Schule besonderer pädagogischer Prägung »schlechtere« Schüler zu gleichwertigen Leistungen führt, dann ist das ein pädagogischer Erfolg, der Anerkennung verdient. Die mit dem Status der staatlichen Anerkennung in der Regel verbundene Verpflichtung, die Aufnahmeregeln der Regelschulen einzuhalten, ist als ein Verstoß gegen das Recht der freien Schülerwahl und als eine Behinderung im Wettbewerb um Schüler aufzuheben.
Im staatlichen Schulwesen haben diese Aufnahmeregeln in erster Linie die Funktion, die Schülerströme auf die weiterführenden Schularten zu verteilen. Die staatlichen Schulen brauchen Aufnahmeregeln, damit sie Elternwünsche, die mit der Eigenart der Schulart unvereinbar sind, ablehnen können. Aber auch ihnen braucht der Staat die Ablehnung bestimmter Schüler nicht zwingend vorzuschreiben; es genügt, wenn er ihnen durch Aufnahmeregeln für bestimmte Fälle ein Ablehnungsrecht gibt und alles andere dem Elternwillen, dem Wettbewerb um Schüler

und der Selbsteinschätzung des pädagogisch Möglichen durch die Schulen überläßt.

9. Die Zusammenarbeit in den Lehrerkollegien der staatlichen Schulen ist durch Stärkung der Rechte der Konferenzen zu fördern. Die *Lehrerkonferenzen müssen v. a. bei der Berufung neuer Kollegen ein gewichtiges Mitspracherecht erhalten*. Dies ist zunächst beim Wechsel von Lehrern von einer Schule zur anderen und bei der Verteilung neu angestellter Lehrer auf die Schulen zu gewährleisten. Nur durch gute kollegiale Zusammenarbeit können Schulen eine eigene pädagogische Prägung entwickeln und auf Dauer überzeugend verwirklichen. Das Berufsrecht ist für Versuchsschulen und für Schulen besonderer pädagogischer Prägung unverzichtbar, sollte aber nach und nach allen staatlichen Schulen zugestanden werden.
10. Es gibt keinen Grund, den Besuch von staatlichen Bildungseinrichtungen seitens der öffentlichen Hände (Land und Kommunen) finanziell stärker zu fördern als den Besuch von Einrichtungen in freier Trägerschaft. Die *Zuschüsse an die Schulen und Hochschulen in freier Trägerschaft sind daher nach den Kosten eines Schülers bzw. Studenten an einer vergleichbaren Einrichtung in staatlich-kommunaler Trägerschaft zu bemessen*. Vor dem Staat sind alle Schüler und Studenten gleich. Nur diese Grundsätze gewährleisten die Durchsetzbarkeit des Verbots der Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern (Art. 7 Abs. 4 GG) einerseits und faire Wettbewerbsbedingungen andererseits.
11. Die Bezugnahme auf die Kosten vergleichbarer staatlicher Einrichtungen ist bei einer Bezuschussung im sogenannten »Defizitdeckungsverfahren« zwar gewährleistet, aber erfahrungsgemäß führt die Prüfung jeder einzelnen Haushaltsposition einer Schule in freier Trägerschaft auf ihre Zuschußfähigkeit und Angemessenheit zu *ständigen staatlichen Eingriffen* in die Planungsfreiheit. *Öffentliche Zuschüsse, die pro Schüler gewährt werden (Kopfbeträge), sichern Wettbewerbsneutralität unter den Empfängern*. Es kann nicht durch mehr oder weniger geschickte Defizitdarstellung ein höherer oder geringerer Zuschuß herauskommen, wie Rechnungshöfe schon feststellen mußten. Außerdem paßt sich der Aufwand der öffentlichen Hand veränderten Schülerzahlen kurzfristig an. Es bleibt das volle Risiko der freien Bildungsträger, eine optimale Betriebsgröße zu erreichen und einzuhalten.
12. Für Schüler, die einer besonderen pädagogischen Zuwendung bedürfen, weil sie in irgendeiner Weise behindert sind oder aus besonderen sozialen Verhältnissen (z. B. noch nicht integrierten Gastarbeiterfamilien) stammen, sind angemessen *erhöhte Kopfbeträge* vorzusehen. Da-

mit wird für alle Schulen – ohne Rücksicht auf die Trägerschaft – ein wirkungsvoller Anreiz geschaffen, solche Schüler zu integrieren.

13. Zu bezuschussen sind die Gesamtkosten einschließlich der Raumkosten. Soweit sie nicht in die laufenden Zuschüsse einbezogen sind, sollen als Maßstab gesonderter *Schulbauzuschüsse* Flächenrichtwerte bevorzugt werden (qm Hauptnutzfläche pro Schüler mal Kostenrichtwert pro qm). Stattdessen kann in Zeiten zurückgehender Schülerzahlen freien Bildungsträgern auch freigewordener Raum öffentlicher Schulen kostenfrei überlassen werden, z. B. im Erbbaurecht.
14. Die Einrichtungen in staatlicher Trägerschaft sind grundsätzlich gleich auszustatten. *Es ist nicht berechtigt, einzelne von ihnen im Hinblick auf örtlichen Wettbewerb freier Träger besser auszustatten.* Eine Abwanderung von Schülern/Studenten sollte für die vorgesetzten Behörden jedoch stets Anlaß sein, nach dem rechten zu sehen und auf Verbesserungen zu dringen. Wenn dadurch trotz üblicher Ausstattung eine Abwanderung von Schülern/Studenten zu Einrichtungen in freier Trägerschaft nicht aufzuhalten ist, dann ist die staatliche Einrichtung bedarfsgerecht zu verkleinern. Umgekehrt darf ein Zustrom von Schülern wegen sinkender Leistungsfähigkeit von Schulen in freier Trägerschaft von den staatlichen Schulen grundsätzlich nicht abgewiesen werden. Sie sind entsprechend auszubauen.
15. Für die staatlichen Schulen ist bei den traditionellen Regeln staatlicher Haushaltsführung eine ähnliche Neutralität und Anpassung an wechselnde Schülerzahlen, wie sie mit Kopfbeträgen bei der Bezuschussung von Schulen in freier Trägerschaft erreicht werden kann, bisher nicht gewährleistet; auch sind die wirklichen Vollkosten pro Schüler mangels umfassender bildungsökonomischer Untersuchungen nicht bekannt. Eine mit den Bilanzen freier Bildungsträger, deren Veröffentlichung Zuschußvoraussetzung werden sollte, vergleichbare Kostenrechnung für jede staatliche Bildungseinrichtung sollte gesetzlich vorgeschrieben werden, *um das Verhalten aller Träger im Wettbewerb auch ökonomisch offenzulegen.*
16. Der Schaffung ökonomischer Transparenz kann auch im staatlich-kommunalen Schulwesen die *Delegation wirtschaftlicher Verantwortung auf die einzelne Schule* folgen. Das kann nach und nach je nach erwiesener Selbstverwaltungskraft der einzelnen Schule geschehen. Vorbild sind die nach sogenannten Wirtschaftsplänen arbeitenden kommunalen Eigenbetriebe; sie erhalten nur noch einen globalen Zuschuß, dessen Höhe sich an der Schülerzahl orientieren kann. Überschüsse und Defizite tragen sie in das nächste Wirtschaftsjahr vor.

17. Die *Neugründung von Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft* darf schon aus Respekt vor einem Grundrecht, das aufgrund der Erfahrungen mit Schulverböten des totalitären Staates auf Initiative von Theodor Heuss vom Grundgesetz neu geschaffen wurde («Das Recht zur Errichtung privater Schulen wird gewährleistet», Art.7 Abs.4 S.1 GG), auch in Zeiten zurückgehender Schülerzahlen nicht staatlich behindert werden. *Das Schulwesen muß für neue Initiativen jederzeit offen sein.* Die Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft unterliegen kraft der grundrechtlichen Errichtungsfreiheit nicht der staatlichen Bedürfnisprüfung oder Bildungsplanung. Diese erstrecken sich nach Artikel 7 des Grundgesetzes ausschließlich auf den staatlichen Sektor. Die Liberalen können stolz darauf sein, diese Verfassungslage herbeigeführt zu haben. Sie sollten politisch dafür werben, sie jederzeit als politisch unverzichtbares Freiheitsrecht anzuerkennen und sie auf der Ebene der einfachen Gesetzgebung und der Tagespolitik wie hier vorgeschlagen weiter auszubauen.
18. Land und Kommunen sollten erkennen, daß ein vielfältiges, einem lebhaften und fairen Wettbewerb unterworfenen *Bildungsangebot zur Attraktivität eines Standortes ebensoviel beiträgt* wie ein vielfältiges Sport- und Kulturleben. Für Familien mit Kindern ist die Nähe des Wohnortes zu einer als gut eingeschätzten Schule oft noch wichtiger als die Qualität des Arbeitsplatzes oder die Entfernung zu ihm. Sie nutzen ihre Freizügigkeit häufiger, als bisher beachtet wird, um einer selbstgewählten Bildungseinrichtung nahe zu sein. Es ist voll berechtigt, im Interesse einer guten Schulbildung für die Kinder Wünsche hinsichtlich Wohnung und Arbeitsplatz zeitweise etwas zurückzustellen. Mehr Chancen für freie Bildungsträger und staatliche Schulen besonderer pädagogischer Prägung kosten die öffentlichen Hände mittelfristig mit Sicherheit nicht mehr, sondern eher weniger Geld bei verbesserter pädagogischer Leistung und damit verbesserter Lebens- und Standortqualität.
19. *Die Bundesländer sollten die Gleichschaltung des Bildungswesens durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz aufgeben.* Die Freizügigkeit in der Bundesrepublik wird nicht durch Vielfalt im Bildungswesen, sondern durch die zu strenge Einheitlichkeit des Bildungswesens in jedem einzelnen Bundesland behindert. Trennend wirkt, wenn alle Schulen am neuen Schulort einheitlich anders sind: Keine ist der bisher besuchten Schule ähnlicher als alle anderen; alle sind anders und gleich unähnlich. In einem vielfältigen Schulwesen findet sich nicht nur die ähnlichere Schule, *darüberhinaus stehen die Schulen eines vielfältigen Schulwesens in einem Leistungswettbewerb, in dem sie sich bemühen müssen, neuen Schülern bei der Überwindung ihrer unvermeidlichen*

Anpassungsschwierigkeiten erfolgreich zu helfen. Ein streng vereinheitlichtes Schulwesen ist wettbewerbsfeindlich und läßt den neuen Schüler mit seinen Anpassungsschwierigkeiten allein. Die *Freizügigkeit* im Bundesgebiet erfordert nicht die Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse und des Bildungswesens; sie erhält ihren gesellschaftlichen Sinn erst durch die *Eröffnung der Möglichkeit, unter vielfältig unterschiedlichen Lebens- und Bildungsverhältnissen wählen zu können.*

Die Mitwirkenden dieses Heftes:

Eckhard Behrens

Bergstraße 29, 6900 Heidelberg

Irene Behrens

Bergstraße 29, 6900 Heidelberg

Prof. Dr. jur. Roland Geitmann

M.-Bucer-Straße 6, 7640 Kehl

Knut Müller, Initiative Freie Pädagogik

Haus der Demokratie, Bernhard-Göring-Straße 152,
DDR-7030 Leipzig

Hugo Schwenk

Rehleitenweg 25, 8200 Rosenheim

Prof. Dr. jur. Erwin Stein, Bundesverfassungsrichter a. D.,

Kultusminister in Hessen a. D.

Am Kirschenberg 6, 6301 Fernwald-Annerod

Prof. Dr. jur. Johann Peter Vogel, Rechtsanwalt

Am Schlachtensee 2, 1000 Berlin 37

Burkhardt Ziemke, Universität zu Köln

Geibelstraße 24, 5000 Köln 41

Eine Verfassungsbestimmung für ein vielfältiges Schulwesen

Johann Peter Vogel

Bis zur Aufklärung war Schule eine Aufgabe der Kirche, danach Sache des Staates; heute stehen wir an der Schwelle einer Schule, die bestimmt ist vom Bürgerrecht auf Bildung. Selbstverständlich diene Schule immer dem Zweck, junge Menschen zu unterrichten und zu erziehen. Aber ebenso selbstverständlich verband die Kirche mit Bildung zugleich Mission, und auch der Staat bot Bildung selectiv. Sie diene der Vermittlung von Haltungen, die den Staat, wie er jeweils war, bejahten. Schule in einer von individueller Entfaltung ausgehenden Demokratie muß orientiert sein an den vielfältigen, individuellen Bedürfnissen und auf diese mit selbstbestimmten pädagogischen Konzepten antworten.

Noch gilt die Staatsschule in ihrer Einheitlichkeit für die einen als Garant der Chancengleichheit für alle Schüler, für die anderen als verfestigter bürokratischer Apparat, der den individuellen Lernprozeß einschränkt. Die Einheitlichkeit der Lehrpläne gewährleistet landesweit ein gleiches Bildungsangebot und soll den Schulwechsel erleichtern; die Einheitlichkeit der Planung und Finanzierung bewirkt ausreichende Schulplätze und Kontinuität der Bildungsangebote; die Einheitlichkeit der Schulgeldfreiheit macht den Zugang zur Bildung unabhängig von den Vermögensverhältnissen; die Einheitlichkeit des Zugangs zum Lehrerberuf und die Einheitlichkeit des Lehrerstatuts als Beamter sowie die staatliche Lehrerbildung sichern Professionalität der Lehrer und Durchsetzbarkeit der verordneten Lernziele; die Einheitlichkeit der Leistungsmessung soll eine gerechte Gleichbehandlung der Schüler garantieren. Aber Einheitlichkeit bedeutet immer auch Hermetik. Die verschiedenen Elemente des deutschen Schulwesens: Staatsaufsicht im umfassenden traditionellen Sinn, Berechtigungswesen, Ausbildung und Beamtenstatus der Lehrer greifen ineinander und stützen sich gegenseitig ab. Auch demokratische Parlamente können die Schulverwaltung kaum kontrollieren, und der Rechtsstaat kämpft mit der Schule als »besonderem Gewaltverhältnis«. Zudem erscheint Schulpolitik oft weniger als bewußte Bildungspolitik denn als Nebeneffekt einer Mangelverwaltung (Reaktion auf zu viele oder zu wenige Schüler oder Lehrer).

Ist es der freiheitlich-demokratischen Grundordnung noch angemessen, Schulen wie Behörden, gleichsam unabhängig vom Publikum, anzubieten? Ist es der Professionalität des Lehrers angemessen, ihn als weisungsgebundenen Untergebenen tätig werden zu lassen? Ist es der Einsicht in die indivi-

duelle Entfaltung des Schülers angemessen, Lernprozesse weiterhin im Gleichschritt zu organisieren? Läßt die Entwicklung etwa der Gesamtschule in den letzten 20 Jahren den Schluß zu, das staatliche Schulwesen könne noch flexibel auf neue pädagogische Einsichten reagieren? Einheitlichkeit: Sie setzt voraus, was im 18., 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts fraglos gegeben war, in der pluralistischen Gesellschaft, der Grundordnung der Individuen aber nicht mehr existiert: den politischen und gesellschaftlichen Konsens hinsichtlich der Bildungsziele und -inhalte.

Hat schon ein funktionierender demokratischer Rechtsstaat seine Schwierigkeiten mit der gewachsenen, in sich geschlossenen Schulorganisation, so wirft der Wandel in der DDR zusätzlich die Frage auf, wie Schule gegen Mißbrauch durch den Staat zu schützen ist. Wer sich an Indoktrination und Gleichschaltung in der Schule im »3. Reich« erinnert und in den letzten 40 Jahren in der DDR beobachten konnte, muß zur Überlegung gedrängt werden, wie Schule vor dem totalen Zugriff des Staates bewahrt werden kann, ohne die Vorteile einzubüßen, die staatliche Trägerschaft in der Vergangenheit erreicht hat.

Ist die Staatsverwaltung die richtige Instanz, Schule zu halten? Kritik begleitet das Staatsschulwesen, so lange es existiert. In den letzten 20 Jahren hat diese Kritik in der Bundesrepublik neue Fundierung und Verbreitung erfahren. Der Deutsche Bildungsrat (1973) und der Deutsche Juristentag (1981) haben Modelle entworfen, die die staatliche Schulverwaltung zwar nicht prinzipiell in Frage stellen, aber doch dem Ziel dienen, die einzelne Schule stärker zu verselbständigen, die Mitwirkung der Betroffenen mit größerem Einfluß auszustatten und die pädagogische Freiheit des Lehrers wirksamer zu sichern. Die Usurpation des Begriffs »öffentlich« seitens der »öffentlichen« = staatlichen Schule wird nachdrücklich problematisiert.

Schulpolitik und -verwaltung in der Bundesrepublik haben sich allerdings dieser Kritik gegenüber als außerordentlich resistent erwiesen. Das mag auch im Wesen eines so umfangreichen Verwaltungsapparates liegen. Nirgends in Europa, auch nicht nach dem Umschwung in der DDR, beginnt das Schulwesen aus dem Nichts. Überall besteht bereits ein entfaltetes Schulwesen mit Verwaltungsbeamten und Lehrern, die in bestimmter Weise ausgebildet und berufserfahren sind. Die Schulen stehen unter dem Sachzwang, jeden Tag Unterricht zu veranstalten. Veränderungen müssen also mit dem vorhandenen Personal geleistet werden. Das Dilemma: Zeiten staatlicher Schwäche, in denen etwas grundsätzlich geändert werden könnte, sind kurz; Änderungen im Schulwesen lassen sich aber nur langsam, z. B. von Modellen her, bewirken. Soll etwas geändert werden, ist eine Doppelstrategie erforderlich: Formulierung einer Verfassungsbestimmung, die das zukünftige Ziel vorgibt, und zugleich die Einrichtung von Modellschu-

len und Modelladministrationen, an denen die Verfassungsbestimmung antizipatorisch realisiert wird.

Für derartige Modelle bietet sich zunächst das Staatsschulwesen an, doch können nach aller Erfahrung in der Bundesrepublik Ausnahmen im zur Geschlossenheit tendierenden Schulverwaltungsapparat kaum durchgehalten werden. So waren es immer wieder Schulen in freier Trägerschaft, an denen neue Modelle entwickelt und durchgeführt wurden. Eine Garantie für die Errichtung und den Betrieb von nicht staatlichen Schulen ist erforderlich. Doch bleibt der so geschaffene Spielraum zu eng, wenn nicht gleichzeitig eine ausreichende öffentliche Finanzierung geschaffen und der Anpassungsdruck an die Formen staatlicher Schulen vermieden wird. Die innerhalb des deutschen Schulwesens weitestgehende Privatschulgarantie des Art. 7 (4) Grundgesetz leidet immer noch darunter, daß Schulen in freier Trägerschaft nicht hinter staatlichen Schulen »zurückstehen« dürfen, und daß diese Anknüpfung an das Niveau der staatlichen Schulen unter den verschiedensten Gesichtspunkten (Bedingungen des Berechtigungswesens und der öffentlichen Finanzhilfe) zu ständigen Auseinandersetzungen um eine starke Anpassung an das staatliche Schulwesen führt. Dahinter steht die Interessenkollision, in der sich der Staat befindet, der gleichzeitig selbst Schulträger und Schulaufsicht über alle Schulen ist. Er mißt notwendig jede Schule an der von ihm selbstbetriebenen. Unter solchen Bedingungen würde eine Privatschulgarantie als Mittel, Änderungen in Form von Schulmodellen pragmatisch zu verwirklichen, ein Notbehelf bleiben. Auch eine schrittweise Veränderung des Schulwesens muß eine Verfassung im Blick haben, die ein auf individuelle Entfaltung der jungen Menschen ausgerichtetes Schulwesen zum Thema hat.

Im folgenden sollen einige Elemente einer solchen Schulverfassung behandelt und abschließend ein Vorschlag zur Formulierung eines Schulverfassungsartikels gemacht werden.

Jede Schulverfassung wird auf drei Orientierungspunkte bezogen sein müssen: auf das Bildungsbedürfnis des Einzelnen, das Bildungsangebot der Schulen und die öffentliche, öffentlich verantwortete Aufgabe, Bildung für die Bürger zu ermöglichen. Die Staatsschule des 18./19. Jahrhunderts ging von der öffentlichen Aufgabe aus und gestaltete sie, damaligem Verfassungsverständnis folgend, als am Staatswohl orientierte Staatsaufgabe; von ihr her wurde das Bildungsangebot der Schulen definiert; das Bildungsbedürfnis des Einzelnen hatte sich am Bildungsangebot zu orientieren; der Einzelne befand sich in der Rolle des Benutzers. Schule, die die individuelle Entfaltung des jungen Menschen zum Zentrum ihrer Aufgabenstellung macht, muß in ihren Bildungsangeboten ausgehen von den individuellen Bildungsbedürfnissen der Bürger; das Bürgerrecht auf Bildung definiert die

Bildungsangebote. In dieser Konstellation wird ein staatlicher Bildungsauftrag zweifelhaft. Gleichwohl wird man an einer öffentlichen Verantwortung für das Schulwesen festhalten müssen. Zwei Gründe sprechen dafür: Bildung und Ausbildung in der Schule entscheiden wesentlich über die späteren Lebenschancen des jungen Menschen, und der junge Mensch ist schutzbedürftig. Man sollte ihn nicht dem Spiel eines freien Schulmarktes überlassen; das Schulwesen bedarf eines Mindestmaßes öffentlich verantworteter Planung und Kontrolle. Öffentliche Verantwortung bedeutet aber nicht notwendig, daß der Staat allein – wie bisher – alle Kompetenzen in Händen hält. Bildung wandelt sich von einer staatlichen zu einer öffentlichen Aufgabe; an ihr wirken, dem gewandelten Verständnis des Öffentlichen entsprechend, Bürger und Staat nebeneinander bzw. zusammen.

Ein Schulwesen, das an den individuellen Bedürfnissen ausgerichtet ist, muß vielfältig sein. Das Bundesverfassungsgericht hat anläßlich der Interpretation der Privatschulgarantie des Grundgesetzes den Grundsatz der Vielfalt im Schulwesen entwickelt. Schon 1969 formulierte es: Die Privatschulgarantie »bedeutet die Absage an ein staatliches Schulmonopol und ist zugleich eine Wertentscheidung, die eine Benachteiligung gleichwertiger Ersatzschulen gegenüber den entsprechenden staatlichen Schulen allein wegen ihrer andersartigen Erziehungsformen und -inhalte verbietet. Dieses Offensein des Staates für die Vielfalt der Formen und Inhalte, in denen Schule sich darstellen kann, entspricht den Wertvorstellungen der freiheitlich demokratischen Grundordnung, die sich zur Würde des Menschen und zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität bekennt«. 1987 bestätigt es, daß es der Staat des Grundgesetzes sei, der diesen Prinzipien entspricht, indem er »für die Vielfalt der Erziehungsziele und Bildungsinhalte und für das Bedürfnis offen sein soll, in der ihnen gemäßen Form die eigene Persönlichkeit und die ihrer Kinder im Erziehungsbereich der Schule zu entfalten«. Indem der Grundsatz der Vielfalt im Schulwesen zur eigentlichen Begründung der Privatschulgarantie im Grundgesetz gemacht wird, wird er zu einem Schlüsselbegriff für das gesamte Schulwesen in einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung und läßt sich als Grundsatz auch außerhalb des Grundgesetzes überall dort verwenden, wo es sich darum handelt, Schule als Ort individueller Entfaltung und als Antwort auf die individuellen Bildungswünsche und -vorstellungen der Bürger zu begreifen.

Jedes Schulwesen bedarf einer landesübergreifenden Administration; diese steht in einem Spannungsverhältnis zur Selbstbestimmung der Einzelschule. Im traditionellen deutschen Schulwesen liegen alle wesentlichen Bestimmungsrechte im organisatorischen wie im inhaltlichen Bereich bei der staatlichen Schulverwaltung (»Schulaufsicht«). Der Entscheidungsspielraum der Einzelschule läßt sich am ehesten als der Freiraum definieren, der

nach Abzug der Bestimmungsrechte der Schulaufsicht übrig bleibt. Typisch dafür sind die gesetzlichen Definitionen der pädagogischen Freiheit des Lehrers, die schließlich nur das umfaßt, was übrig bleibt im Rahmen der Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Lehrpläne, Lehrbücher, Weisungen der Vorgesetzten und kollegialen Absprachen. Man kann die Zuständigkeiten anders verteilen, so daß der Einzelschule wesentliche Selbstbestimmungsrechte zukommen, dem Staat aber nur gewisse Klammerfunktionen, die möglichst keine inhaltlichen Kompetenzen enthalten (Rechtsaufsicht statt Fachaufsicht). In diesem Falle muß der Gefahr vorgebeugt werden, daß die öffentliche Verantwortung für das Schulwesen weitgehend aufgehoben, das Schulwesen weithin »privatisiert« wird. Man muß aber auch die andere Gefahr sehen, daß der Staat, solange er selbst Schulen betreibt und gleichzeitig alle Schulen, auch die der anderen Träger, beaufsichtigt, zwangsläufig auch bei verfassungsrechtlich eingeschränkten inhaltlichen Kompetenzen »seine« Schule zum Maßstab für alle Schulen macht und Druck in Richtung einheitlicher Anpassung an die staatliche Schule entfaltet. Nicht umsonst warnt das Bundesverfassungsgericht (1969) die Länder davor, Schulen in freier Trägerschaft zur Anpassung an die staatlichen Schulen »In einem der Sache nach nicht gebotenen Umfang zu veranlassen«. Die Kombination von Trägerschaft und Aufsicht beim Staat verhindert Vielfalt im Schulwesen. Werden Trägerschaft und Aufsicht getrennt, entschärft sich zu einem großen Teil das Problem einer Abgrenzung der Kompetenzen zwischen Aufsicht und Selbstbestimmung der Schulen.

Diese Gesichtspunkte sollen bei der Betrachtung einzelner Elemente einer möglichen Verfassungsbestimmung noch vertieft werden.

1. Das individuelle Recht auf Bildung

Sieht man das Schulwesen aus der Sicht des gestaltenden und veranstaltenden Staates, so ist es gerechtfertigt, einen möglichen Bildungsanspruch des Einzelnen lediglich zu umschreiben durch flächendeckende Bildungsangebote und Schulpflichtbestimmungen. Erst die Sicht auf das Schulwesen von der Seite des bildungssuchenden Schülers führt zu einem Recht auf Bildung. Seit 1945 finden sich in einzelnen Landesverfassungen und Schulgesetzen, auch in der Rechtsprechung der Bundesrepublik Benennungen eines Rechts auf Bildung, das – auch wegen der Unbestimmtheit des Bildungsbegriffs (Allgemein- und Berufsbildung, Erziehung, Weiterbildung) – wenig konkret bleibt. Modellhaft hat deshalb der Deutsche Juristentag ein Recht auf »schulische Bildung« formuliert, das sich beschränkt auf Bildung und Erziehung in der Schule, und das »jungen Menschen«, d. h. Menschen bis zum 25. Lebensjahr, zusteht.

Dieses Recht richtet sich an den Staat und umfaßt den für alle gleichen (schulgeldfreien) Zugang zu den (vorhandenen) öffentlichen Bildungseinrichtungen. Allerdings sieht der Deutsche Juristentag dieses Recht noch im Rahmen des Angebots staatlicher Schulen. Diese traditionell geprägte Einschränkung ist jedoch nicht unumgänglich. Soll der Anspruch des Schülers auf Bildung im Sinne individueller Selbstentfaltung auf ein vielfältiges Schulwesen stoßen, wären die Schulen in freier Trägerschaft in das Bildungsangebot mit einzubeziehen. Nicht erforderlich wäre, daß der Staat ein flächendeckendes eigenes Schulwesen unterhält; es würde ausreichen, wenn er dafür zu sorgen hätte, daß ausreichend Schülerplätze schulgeldfrei zur Verfügung stehen, etwa durch Ermutigung und Förderung freier Träger und durch eigene Einrichtungen insbesondere dort, wo der Bedarf nicht gedeckt ist.

Der Schüler hätte auch in einem solchen System keinen Anspruch auf Aufnahme in eine bestimmte Schule; einerseits haben die Schulen die freie Schülerwahl, andererseits ist die Kapazität einer Schule nicht unbegrenzt. Auch im bestehenden staatlichen Schulwesen gibt es lediglich einen Anspruch auf einen Platz in einer Schule der gewählten Schulart. Wesentlich ist aber, daß im Rahmen der freien Schul- und Schülerwahl jeder Schüler die gleichen Chancen haben soll, einen geeigneten Schulplatz zu finden. Dem Staat ist es unbenommen, dies durch entsprechende Fördermaßnahmen zu unterstützen.

Mit der Gewährleistung eines Platzes an einer geeigneten Schule wird die schulische Bildung organisatorisch und finanziell gegenüber einem Privatunterricht privilegiert. Dänemark etwa kennt nur eine Unterrichtspflicht, keine Schulpflicht. Doch sollte berücksichtigt werden, daß die immer kleiner werdenden Familien Sozialisation und soziales Lernen in der Regel nicht mehr leisten können. Insofern gibt es überzeugende Gründe dafür, die schulische Bildung organisatorisch und finanziell vorrangig zu verwirklichen. Für eine ausdrückliche Schulpflicht könnte sprechen, daß es der Schutz des jungen Menschen erfordern kann, ihn auch zur Bildung anzuhalten. Die Schulpflicht muß aber dann an Schulen eines jeden Trägers erfüllt werden können.

2. Selbstbestimmung der Schulen

Ein vielfältiges Schulwesen entsteht nicht durch zentrale Planung, sondern im Wege der Antwort der einzelnen Schule auf die individuellen Bildungswünsche. Vielfalt setzt die Selbstbestimmung der einzelnen Schule voraus. Ansatz für eine Verfassung für ein vielfältiges Schulwesen ist deshalb ein möglichst hohes Maß an Selbstbestimmung. Prinzipiell sollte jede Schule

über Ziele, Inhalte und Methoden von Unterricht und Erziehung selbst entscheiden können. Weiter müßte das Selbstbestimmungsrecht umfassen die freie Schüler- und Lehrerwahl sowie die Entscheidung über die Gestaltung des Schulbaus und seiner Einrichtungen. Nicht jeder Schüler paßt in jedes Schulmodell; die Erfahrung etwa an Waldorfschulen zeigt, daß eine profilierte Pädagogik nur von besonders ausgebildeten Lehrern und in architektonisch besonders gestalteten Räumen zu verwirklichen ist.

Gleichwohl kann die Selbstbestimmung der einzelnen Schule nicht schrankenlos sein; der Schutz des Schülers und die öffentliche Verantwortung der Bildungsaufgabe erfordern Einschränkungen (dazu unter 3.). Weiter setzt ein vielfältiges Schulwesen voraus, daß die Bildungssuchenden die verschiedenen Bildungsangebote kennenlernen und vergleichen können. Schließlich wird jede Schule in einem vielfältigen Schulwesen dafür sorgen müssen, daß Schüler, die von einer anderen Schule kommen, besondere Fördermaßnahmen erhalten, um dem Lehrplan an der neuen Schule folgen zu können. Erfahrungen an Schulen in freier Trägerschaft zeigen, daß solche Förderkurse keine besonderen Schwierigkeiten machen.

Zu einem vielfältigen Schulwesen gehört, daß jeder das Grundrecht hat, eine Schule zu gründen und zu betreiben. Ob man die in der Bundesrepublik eingespielte Unterscheidung in »Ersatz- und Ergänzungsschulen« übernimmt, sollte überlegt werden. Unter dem Gesichtspunkt eines vielfältigen Schulwesens ist diese Unterscheidung überlebt. Grundsätzlich müßte jedes Bildungsangebot, das auf eine Nachfrage antwortet, zur öffentlichen Bildungsaufgabe gehören, vorausgesetzt, daß die allgemeinen Bildungsziele (siehe 3.) angestrebt werden.

3. Öffentliche Verantwortung für das Schulwesen

Schulbildung als öffentliche Aufgabe sollte – wie oben dargestellt – öffentlich verantwortet werden. Öffentliche Verantwortung im Bildungsbereich darf allerdings nicht mehr verwechselt werden mit einem staatlichen Bildungsauftrag; selbstverständlich kann der Staat, soweit er dazu legitimiert wird, einen öffentlichen Bildungsauftrag eigener Prägung in seinen Schulen wahrnehmen, ebenso, wie die übrigen Schulträger jeweils ihren eigen geprägten öffentlichen Bildungsauftrag verfolgen. Die Frage ist, welche prinzipiell der Selbstbestimmung der Schulen zustehenden Rechte in den Bereich der öffentlichen Verantwortung fallen sollen oder müssen. Wichtiger aber dürfte – auch dies wurde schon dargelegt – die Trennung der der öffentlichen Verantwortung entspringenden Aufsicht von der staatlichen Trägerschaft sein. Eine Lösung könnte darin liegen, daß die staatlichen Schulaufsichtsbehörden umgewandelt werden in staatsunabhängige, gleichwohl

öffentlich legitimierte und fachlich kompetente Institutionen. Man könnte sich eine Aufsichtsbehörde denken, die nach angelsächsischem Muster von einer Kommission kontrolliert wird, die zusammengesetzt ist aus Vertretern der Schulträger, der Eltern, Schüler und Lehrer, sowie der Wissenschaft und des kulturellen Lebens.

Orientierungspunkte allen Schulehaltens sind die allgemeinen Bildungsziele. Darunter könnte verstanden werden, was der Deutsche Juristentag in seinem Musterentwurf formuliert hat. So beschreibt er dort als »Bildungsauftrag der Schule«: »Die schulische Bildung soll durch die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Werthaltungen im Rahmen des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland und der Landesverfassung sowie auf der Grundlage der europäischen Geschichte und Kultur

1. die Schüler zum Bewußtsein der menschlichen Würde, zur Erkenntnis der Bedingungen der eigenen Existenz sowie zur Toleranz gegenüber den Wertentscheidungen anderer führen;
2. die Entwicklung der eigenen Anlagen und Fähigkeiten der Schüler unter Achtung der Rechte anderer fördern;
3. die Voraussetzungen für eine der Eignung und Leistung der Schüler entsprechende Berufsausbildung und Berufsausübung schaffen;
4. die Schüler zur Übernahme von Verantwortung im persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Bereich befähigen und
5. Freude am Lernen wecken.«

Weiter konkretisiert der Deutsche Juristentag den Bildungsauftrag durch Formulierungen zu den »Aufgaben des Unterrichts«: »Der Unterricht in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I soll vermitteln:

1. Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, im Lesen und in der Rechtschreibung;
2. Sicherheit in grundlegenden und mathematischen Operationen;
3. Erfahrungen mit Literatur, Kunst und Musik;
4. Erfahrungen im Umgang mit Material und Werkzeugen sowie Kenntnisse von Verfahren;
5. sportliche Fähigkeiten und Freude an sportlicher Betätigung;
6. Grundkenntnisse in mindestens einer Fremdsprache;
7. naturwissenschaftliche Grundkenntnisse unter Einbeziehung der Ökologie;
8. Grundkenntnisse der Geschichte und Geographie;
9. Grundkenntnisse von Einrichtungen und Vorgängen des Gemeinwesens;
10. Grundkenntnisse der Arbeits- und Wirtschaftswelt.

Der Unterricht in der Sekundarstufe II vertieft und erweitert die in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler und ergänzt sie um berufsbezogene Inhalte.«

Bis hierhin könnte man sich eine gesetzliche Festlegung für alle Schulen denken; weitergehende Einteilungen – Schularten, Fächerkanones,

Lehrpläne – könnten der Schulaufsicht als Empfehlungen an die Hand gegeben werden, sollten jedoch nicht verbindlich sein.

Auf dieser Basis könnten die Zuständigkeiten zwischen Parlament und Fachministerium einerseits, der Schulkommission und Schulaufsichtsbehörde andererseits und der selbstverwalteten Schulen auf der dritten Seite etwa folgendermaßen abgegrenzt werden:

- a) Parlament und Fachministerium ermitteln den Bedarf an Schülerplätzen und beschließen die erforderlichen Haushaltsmittel. Sie können darüber hinaus individuelle Hilfen für Benachteiligte oder Behinderte zusätzlich beschließen. Sie entscheiden über allgemeine Bildungsziele und über formale Prüfungsordnungen. Sie legen Richtlinien für eine ausreichende Information der Schulen über ihre Bildungsangebote, Schulpflichtbestimmungen sowie bau- und gesundheitspolizeiliche Richtlinien fest und ahnden Verstöße. Sie beaufsichtigen die Schulaufsichtsbehörde hinsichtlich der Einhaltung der Rechtsvorschriften, nicht jedoch hinsichtlich der fachlichen Richtigkeit oder der Zweckmäßigkeit ihrer Maßnahmen (Rechtsaufsicht).
- b) Die Schulaufsichtsbehörde ist zuständig für die Überprüfung, ob die Inhalte und Methoden von Unterricht und Erziehung geeignet sind, die allgemeinen Bildungsziele zu erreichen, und berät die Schulen in diesen Fragen. Sie überprüft die Qualifikation der Lehrer und die baulichen Einrichtungen im Hinblick auf die jeweilige Schulkonzeption. Sie überprüft die Vergleichbarkeit der Abschlüsse an den verschiedenen Schulen. Schließlich sorgt sie dafür, daß die Selbstdarstellung der Schulen mit ihren Inhalten übereinstimmt und berät Eltern und Schüler bei der Schulwahl.
- c) Die Entscheidung über die pädagogische und organisatorische Konzeption der Schule sowie über die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts, die Stoffverteilung über die Schuljahre, die Schüleraufnahme, die Anstellung des gesamten Personals und über die erforderlichen Baumaßnahmen liegt bei der einzelnen Schule. Sie ist dabei an die allgemeinen Bildungsziele und an die ihr zugewiesenen Mittel gebunden. Für jede Schule sollte der Träger ein Aufsichtsgremium vorsehen, in dem die Beteiligten in der Schule und der Einzugsbereich der Schule repräsentiert sind (Schulvorstand). Mit dieser Instanz, die formal die wesentlichen Entscheidungen der Schule trifft, wird die einzelne Schule in ihre Region öffentlich eingebunden. Bei dieser Instanz liegt auch die Dienstaufsicht über die Mitarbeiter.

4. Finanzierung der Schule

Ein wesentlicher, wenn auch meist vernachlässigter Faktor staatlicher Dominanz im Schulwesen ist die Finanzierung staatlicher Schulen über Beamtenverhältnisse und Sachkosten. So richtig die Entscheidung für die Schulgeldfreiheit staatlicher Schule ist, so fragwürdig ist unter dem Gesichtspunkt der Vielfalt im Schulwesen die Form der Finanzierung geworden, die sich in nichts von der Form der Finanzierung von Behörden unterscheidet. Auch die Finanzhilfe an Ersatzschulen in der Bundesrepublik ist ein Zuschuß an die einzelnen Schulen. Einerseits ist dies eine stabile Existenzsicherung der Einzelschule, die der Kontinuität des Schulehaltens zugute kommt, andererseits macht es Schule und Lehrer unabhängig von Publikumsnachfrage und Publikumswünschen. Konkurrenz der staatlichen Schulen untereinander wird auf diese Weise eliminiert, wie es ja auch zwischen Einwohnermeldeämtern oder Finanzämtern keine Konkurrenz gibt. Dem entsprechen Einzugsbereiche (die oft durch eine Privilegierung der nächstgelegenen Schule durch die Schülerbeförderung noch verstärkt werden), die die Wahlfreiheit der Eltern und Schüler einschränken. Ein vielfältiges Schulwesen wird so schon im Ansatz verhindert; Eltern und Schüler müssen die Schule akzeptieren, die am nächsten liegt.

Zum Zwecke der Förderung der Konkurrenz der Schulen untereinander, aber auch der Chancengleichheit der Schüler bei der Schulwahl sei hier die in den USA entwickelte Idee des Voucher of education (Bildungsgutschein, Schulkindergeld) wenigstens genannt. Der junge Mensch erhält von einer Behörde einen Gutschein, den die gewählte Schule beim Fiskus in Höhe eines jährlich vom Parlament festgesetzten, ausreichenden Schülerkostensatzes einlöst und sich auf diese Weise finanziert. Die Schulgeldfreiheit wird damit nicht angetastet. Attraktivität des Programms einer Schule bewirkt die Verfügung über ausreichende finanzielle Mittel und sichert die Arbeitsplätze ihrer Lehrer.

Dem steht zweierlei im Weg: die mindestens bei langjährigen Schullaufbahnen (z. B. Gymnasium, Waldorfschule) erforderliche Kontinuität der Schule und der Beamtenstatus der Lehrer. Beides könnte pragmatisch durch eine gewisse Grundfinanzierung der Schule gesichert werden; die Einnahmen aus dem Bildungsgutschein würden nur einen näher zu definierenden Anteil des Finanzbedarfs abdecken. Für besondere Aufgaben (Unterrichtung Behinderter oder Ausländer) könnte die Grundfinanzierung mit einem Zuschlag versehen werden.

Obwohl dieses System flexibel genug ist, um eine Exklusivität einzelner Schulen zu verhindern (z. B. mit den Mitteln einer Beschränkung der Entgegennahme zusätzlicher Mittel von den Eltern, aber Zuweisung zusätzlicher

Mittel für die Unterrichtung sozial Benachteiligter), wird es bisher in der Bundesrepublik auch nicht im Ansatz diskutiert. Auch in den USA, in denen eine breite Diskussion über diese Finanzierungsmöglichkeit stattfindet, gibt es bisher kaum praktische Erfahrungen. Gleichwohl sind auch in der Bundesrepublik Ansätze im Zusammenhang mit individueller Förderung sichtbar. So wird in Bayern für Schüler von Ersatzschulen eine Schulgelderstattung durchgeführt; die Ausbildungsförderungsmittel des Bundes und der Länder werden in der Regel an die einzelnen Schüler gezahlt. Mit dem Schulkindergeld wird die Finanzierung aller Schulen generell näher an die derzeitige Form der Finanzierung der Schulen in freier Trägerschaft gerückt; dort haben sich Befürchtungen hinsichtlich einer Diskontinuität der Schularbeit nicht bewahrheitet. Der eigene Beitrag der Eltern bzw. Schüler für die Schulbildung – und sei er auch nur nominell – verändert die Haltung der Eltern gegenüber der gewählten Schule und führt zu einer pädagogisch erwünschten Identifikation mit der Schule. Soweit Erfahrungen in Schulen mit Elternbeiträgen vorliegen, sprechen diese nicht gegen die Einführung eines Schulkindergeldes.

5. Lehrerausbildung

Die Lehrerausbildung erfolgt in einem ersten, wissenschaftlichen Abschnitt durchweg an (staatlichen) Hochschulen, in einem zweiten, praktischen Abschnitt fast durchweg an staatlichen Schulen. Schon jetzt gehen die Erfahrungen von Schulen besonderer pädagogischer Prägung dahin, daß derart ausgebildete Lehrer zusätzlicher Weiterbildung bedürfen, um an diesen Schulen tätig werden zu können. So betreibt etwa der Bund der Waldorfschulen eigene Lehrerbildungsstätten mit Hochschulcharakter, teilweise sogar mit grundständiger Ausbildung. Freilich bleibt es dabei, daß diese Ausbildungen an der staatlichen Lehrerausbildung gemessen werden und nicht selten die paradoxe Situation eintritt, daß Lehrer, die eine Waldorflehrerausbildung erhalten haben, keine Unterrichtsgenehmigung für eine Tätigkeit an Waldorfschulen erhalten, weil ihre Ausbildung nicht derjenigen für staatliche Schulen entspricht. Auch hier wieder behindert der Maßstab staatlicher Schulen die Entwicklung vielfältiger Bildungsangebote.

Die Europäische Gemeinschaft dürfte hier durch die gegenseitige Anerkennung der Lehrerexamina Bewegung in die Vergleichbarkeit bringen. In einem vielfältigen Schulwesen muß es auch eine vielfältige, auf die besonderen pädagogischen Prägungen der Schulen ausgerichtete Lehrerausbildung geben. Denkbar sind parallele Veranstaltungen an den Hochschulen, die Gleichstellung der Lehrerausbildung an Ausbildungsstätten in freier Trägerschaft und die Überprüfung der Qualifikation des Lehrers nicht mehr am

Muster staatlicher Lehrerausbildung, sondern orientiert an den besonderen Bildungszielen der Schulen.

Auf der Basis aller dieser Überlegungen soll im folgenden ein Formulierungsvorschlag für einen Schulverfassungsartikel gemacht werden. Er setzt voraus, daß er im Umfeld von Bestimmungen eingebettet ist, die den allgemeinen Menschenrechten entsprechen. Wichtig sind z. B. das Grundrecht auf freie Selbstentfaltung und das Grundrecht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder. Die besonderen Bestimmungen über die Wahl des Religionsunterrichts und seine Einbettung in die Schule sind hier vernachlässigt.

1. Jeder junge Mensch hat das Recht auf freien Zugang zu geeigneten Schulen. Dieses Recht gewährleistet der Staat, indem er für ein ausreichendes, vielfältiges öffentliches Schulwesen in freier und staatlicher Trägerschaft sorgt und den jungen Menschen instandsetzt, die Schule seiner Wahl zu besuchen.
2. Das Recht zur Errichtung und zum Betrieb von Schulen in freier Trägerschaft wird gewährleistet.
3. Alle Schulen müssen die allgemeinen Bildungsziele anstreben und über Lehrpläne, pädagogisches Personal und Einrichtungen verfügen, die darauf ausgerichtet sind. In diesem Rahmen regeln sie Inhalte und Methoden des Unterrichts und der Erziehung sowie alle Maßnahmen des Schulbetriebs in eigener Verantwortung. Die Aufsicht über die Schulen wird von unabhängigen Behörden wahrgenommen; sie wachen über die Einhaltung der Gesetze sowie über die Vergleichbarkeit der Abschlüsse und beraten die Schulen in ihren Selbstverwaltungsangelegenheiten.

Die Gründung der Ständigen Konferenz der Kultusminister

Erwin Stein

Im Jahre 1988 jährten sich zum vierzigsten Male zwei Ereignisse, derer zu gedenken wir Anlaß haben und die wir mit Recht als erneuten Aufruf zu freiem Geistesleben und zur Verantwortung staatlicher Gemeinschaft verstehen dürfen. Es sind dies die formelle Gründung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder am 2. Juli 1948 und die Tagung der einzigen Konferenz der Deutschen Erziehungsminister am 19. und 20. Februar 1948. Vielen ist diese Zeit heute entrückt. Für mich ist sie eine Zeit prägender Erfahrung.

Der demokratische Wiederaufbau Deutschlands begann mit der Übernahme der obersten Regierungsgewalt der Alliierten und der Aufteilung des Deutschen Reichs in vier Besatzungszonen am 5. Juni 1945. Hauptziel der Verbündeten war dabei, das politische und geistige Denken und Leben der Deutschen im Schulwesen und in der Volksbildung im demokratischen Sinne umzuformen und umzubilden. Negativ bedeutete dies Entnazifizierung und Entmilitarisierung, positiv demokratische Erziehung in einem integrierten Schulsystem. Die Kernpunkte der für alle vier Besatzungszonen geltenden Erziehungsgrundsätze wurden schließlich von der Kontrollratsdirektive Nr. 54 vom 25. Juni 1945 zusammengefaßt.

In den verschiedenen Zonen waren jedoch die Vorstellungen, Absichten und Tendenzen der einzelnen Besatzungsmächte über die organisatorische und inhaltliche Neugestaltung des deutschen Schulwesens nicht einheitlich. Die Art der Umerziehung bestimmte sich für die amerikanische Besatzungszone nach dem kaum übersetzbaren Begriff Re-Education und der Übernahme des amerikanischen Schulsystems. Sie hatte stark missionarischen Charakter. Dagegen sah die britische Militärregierung davon ab, den Begriff der Re-Education auf die Neugestaltung der deutschen Schule zu übertragen; sie versuchte, die demokratische Schulreform aus ihren Erfahrungen im Umgang mit anderen Völkern und durch verständnisvolle Kontrolle und Beistand zu beeinflussen. In der französischen Zone standen im Mittelpunkt der Bemühungen die allgemeine kulturelle Reform im Sinne einer mission civilisatrice. Allein die sowjetische Besatzungsmacht erstrebte einen gesellschaftspolitischen Umbau und orientierte die Schule dogmatisch am marxistisch-leninistischen Vorbild. Sie führte als einzige Macht die Einheitsschule mit achtjähriger Vollzeitschulpflicht ein. Damit begann die end-

gültige Trennung der Organisation und des Inhalts des Schulwesens zwischen Ost und West in Deutschland.

Politische Gründe führten bald zu einer gewissen Unabhängigkeit der westdeutschen Länder. Anstelle der Re-Education trat die Re-Orientation, *anstelle der Umorientierung Beistand und Kooperation*. In dem Maße, in dem sie Selbständigkeit erlangten, konnten die Kulturministerien mit dem Wiederaufbau der Schule und der Schaffung der materiellen und der personellen Voraussetzungen des Unterrichts beginnen und Pläne zur Schul- und Bildungsreform unabhängig von der Besatzung gestalten und verwirklichen. In der damaligen Situation erschien eine dreifache Erneuerung notwendig: eine politische, eine geistig-religiöse und eine wirtschaftlich-soziale. Was lag in der Zeit völliger Desorientierung und Auflösung näher als eine Erneuerung des öffentlichen Lebens im Geiste eines dem europäischen Kulturerbe verpflichteten christlichen Humanismus zu vollziehen, die die Würde des Menschen anerkennt, die Freiheit achtet und schützt und den Staat in seine Grenzen weist. Zum vierten Male nach den Katastrophen der Jahre 1806, 1848 und 1918 will aus dem Zusammenbruch des Staates eine neue Schule entstehen.

Zu diesem Zwecke begannen die deutschen Unterrichtsverwaltungen schon frühzeitig, sich mit schul- und bildungspolitischen Fragen überregionaler Bedeutung in besonderen Ausschüssen und Kommissionen zu beschäftigen und Pläne im Sinn gemeinsamer Willensbildung zu entwickeln. Je nach Besatzungszone wurden für die einzelnen Länder mit Zustimmung der Militärregierungen eigene Organe als gemeinsame ständige Räte eingerichtet. Beim Länderrat der amerikanischen Besatzungszone wurde am 6. August 1946 ein Kulturpolitischer Ausschuß aus den drei Kultusministern Franz Fendt von Bayern, Franz Schramm von Groß-Hessen und Theodor Heuß von Württemberg-Baden sowie einem Generalsekretär in Stuttgart gebildet. Zur gleichen Zeit konstituierte die britische Militärregierung den Zonenerziehungsbeirat zunächst als beratendes Organ und 1947 als Einrichtung des Sekretariats der Länderkonferenz bei der britischen Zone der Länder Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Hamburg in Hannover.

In der ersten Sitzung des Kulturpolitischen Ausschusses des Länderrates vom 27./28. September 1946, an dem die amerikanischen Erziehungsoffiziere teilnahmen, war Kultusminister Adolf Grimme aus Hamburg als Beobachter aus der britischen Zone mit Zustimmung der britischen Militärregierung hinzugezogen. Erstmals nahm auch der Präsident der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone Wandel als Gast teil. Später nahmen an den Sitzungen des Kulturpolitischen Ausschusses beim Länderrat regelmäßig Beobachter aus den Ländern der briti-

schen, französischen und sowjetischen Zone teil. Zeitgeschichtlich bleibt hierbei von besonderem Interesse die frühzeitige Ausrichtung auf die Behandlung und Beratung der Gesamtdeutschen Schul- und Bildungsreform, die in dem sog. Potsdamer Abkommen vom 2. August 1945 nicht vorgesehen war.

Einen lehrreichen Blick in die damaligen Beratungen des Kulturpolitischen Ausschusses bietet das amtliche Pressecommuniqué vom 5. bis 7. Dezember 1946. Danach waren Gegenstand der Erörterungen wichtige Einzelfragen der Schulerziehung wie Schulaufbau, Berufs- und Fachschule, Jugendpflege, Erwachsenenbildung, Schulgeld- und Lernmittelfreiheit, Schulbücher, wissenschaftliche Bibliotheken, Reform der deutschen Rechtsschreibung, Wissenschaftliche Pädagogik an den Universitäten und Lehrerbildung. Als erstrebenswertes Ziel der kommenden Schulgesetzgebung wurden darin herausgestellt, »Wege zu finden, die von allen Unterrichts- und Kulturverwaltungen auf deutschem Boden gemeinsam gegangen werden können, um eine Einheit der Erziehung und Bildung im deutschen Raum anzubahnen, ohne einer geistlosen Uniformierung das Wort zusprechen«. Von Bedeutung ist auch der Hinweis, daß durch die Anerkennung des in den kommenden Länderverfassungen enthaltenen Grundsatzes »Reichsrecht bricht Landesrecht« »eindeutig der Wille zum Ausdruck gebracht wird, auch von der Schaffung der kulturellen Zusammenarbeit her zur Reichseinheit zu kommen«.

Bei der weiteren Entwicklung der Zusammenarbeit der Länder in der amerikanischen und der britischen Zone trennten sich die Wege für die innere und äußere Schulreform. Anfang Dezember 1946 traten in der amerikanischen Zone die deutschen Länderverfassungen – die Bremische Verfassung erging erst am 21. Oktober 1947 – mit unterschiedlich formulierten Artikeln über Erziehung, Schule und Bildung in Kraft. Die Länder in der britischen Zone erhielten erst Anfang der fünfziger Jahre Verfassungen. Nachdem die Proklamation der amerikanischen Militärregierung Nr. 5 vom 29. Mai 1947 den Vereinigten Wirtschaftsrat, die Bi-Zone, in Frankfurt am Main eingeführt hatte, verminderte sich damit die Sachzuständigkeit des Süddeutschen Länderrates. Mit der Neugestaltung der Bi-Zone versuchte der Wirtschaftsrat deshalb, alsbald kulturpolitische Entscheidungen für sich zum Nachteil der kulturellen Zuständigkeit der Länder in Anspruch zu nehmen. Dagegen wandten sich die nord- und süddeutschen Kultusminister unverzüglich. Sie protestierten unter Hinweis auf die Kulturhoheit der Länder und machten geltend, daß ihre Zuständigkeit auch bei den Währungs-, Steuer- und Finanzmaßnahmen gewahrt werden müsse. Auch nach der Währungsreform dürfe bei notwendigen Sparmaßnahmen die Arbeit an dem Wiederaufbau der deutschen Kultur und der deutschen Wirt-

schaft nicht gehemmt werden. Diese Einwendungen blieben nicht ohne Erfolg.

Der wiederholt bekundete Wille zur kulturellen Einheit blieb lebendig. Ende des Jahres 1947 begannen auf Initiative des niedersächsischen Kultusministers Adolf Grimme die westdeutschen Kultusminister, aus der gemeinsamen Verpflichtung gegenüber dem deutschen Volk ein gesamtdeutsches Gespräch über bildungspolitische Fragen anzubahnen. Am 19. und 20. Februar 1948 fand die erste und einzige Gesamtdeutsche Konferenz der deutschen Erziehungsminister zur Schaffung gemeinsamer Grundlagen für den Neuaufbau des deutschen Schul- und Bildungswesens in Stuttgart-Hohenheim unter dem Vorsitz des württembergisch-badischen Kultusministers Theodor Bäuerle statt. Mit Ausnahme eines Landes waren sämtliche deutsche Länder und Berlin in der Konferenz vertreten. Wenn auch diese Konferenz im Gegensatz zu der Deutschen Ministerpräsidentenkonferenz in München vom 6. bis 8. Juni 1947 nicht scheiterte, so blieb sie doch eine Episode. Sie beschränkte sich auf eine *tour d'horizon*, tauschte die gegenseitigen Standpunkte aus und fand nicht den Mut, das Gespräch fortzusetzen; vor allem überwogen das Gefühl und das Bewußtsein, daß die Gegensätzlichkeiten in den beidseitigen Auffassungen in Wahrheit in allgemein-politischen Gründen lägen und auch durch Kompromisse sich nicht überbrücken ließen. Gesamtdeutsche Illusion war das eine und westdeutsche Realität das andere. Der Versuch, den die Erziehungsminister in West und Ost in einer persönlichen Aussprache im gemeinsamen Willen zur Demokratie und zu einer neuen Erziehung freimütig unternahmen, war insofern wertvoll, als die persönliche Fühlungnahme förderlich war und Meinungsverschiedenheiten offen diskutiert wurden. Auch bestand Übereinstimmung, daß eine neue Bildungsidee die Schulen erfüllen und der gesamte Schulaufbau in demokratischer Atmosphäre geschehen müsse; man war sich auch einig, daß das Bildungsniveau für die breiten tragenden Schichten unseres Volkes gehoben werden müsse und die Humanisierung der Bildung wichtiger sei als die humanistische Bildung. Breiten Raum nahmen inhaltliche und organisatorische Fragen der Schulreform ein, deren Behandlung sich von der Einheitsschule, der differenzierten Einheitsschule, dem zweiten Bildungsweg, der Gesamtschule, Berufsschule, Dauer der Grundschule über Sprachenfolge bis hin zu den Schulformen erstreckte. Die drei Entschließungen der Konferenz spiegeln die Sorge der Zeit, die Bildung des gesamten Schulwesens als einer organischen Einheit, den äußeren und inneren Auf- und Ausbau der Schule ebenso wie das ehrliche Bemühen zur Aufrechterhaltung der Zusammengehörigkeit der Deutschen, wider. Einstimmig wurde auch gefordert: allseitige Entfaltung der körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte, Angleichung der Unterrichtsziele in den deutschen Ländern bei

aller Verschiedenheit der äußeren Bildungswege, Steigerung der Leistungshöhe, Entwicklung der gemeinsamen Grundstufe und Förderung des ländlichen und beruflichen Schulwesens. Ausdrücklich fordert die Entschliebung eine Erziehung im Geiste der Demokratie, der sozialen Gerechtigkeit, des Friedens und der Völkerverständigung. Wörtlich bekennt sie: »In bewußter Abkehr von der zurückliegenden Zeit muß das Ziel der Erziehung die Heranbildung des selbständig urteilenden, verantwortungsbewußt handelnden und guten Menschen für Beruf und Leben sein.«

Der Präsident der Zentralverwaltung für Volksbildung der Sowjetzone Wandel bemühte sich, die Beziehungen in den folgenden Monaten fortzusetzen. In seinen Schreiben vom 28. Juli und 22. September 1948 an mich als Präsidiumsmitglied schlug er eine gemeinsame Kultusministerkonferenz nebst Tagesordnung unter anderem über die Rückführung von verlagerten Kulturgütern und die Beziehungen zwischen Universitäten und Staatsverwaltungen in Weimar vor. Infolge der politischen und kulturellen Teilung und der Maßnahmen zur Schaffung eines westdeutschen Staates kam es nicht mehr zu einem Austausch und zu einer Begegnung. Denn bereits im Februar 1948 hatten Verhandlungen über die künftige Gestalt Westdeutschlands in der Londoner Sechs-Mächte-Konferenz und die Zusammenarbeit der Bi-Zone mit der französischen Zone zur Schaffung einer sogenannten Trizone begonnen, die auch zu einer festen Arbeitsgemeinschaft mit den anderen Kultusministern führte. Schließlich verließ die Sowjetunion den Alliierten Kontrollrat nach dem Bruch der Großmächte definitiv. Die Berlin-Blockade am 24. Juni 1948 besiegelte die endgültige Trennung zwischen Ost und West. Infolge dieses unüberbrückbaren Gegensatzes zwischen den USA und der UdSSR fielen auch die Vorbehalte der Militärregierungen in bezug auf die Ausgestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens weg.

Die Zeit war nun reif, daß die Kultusminister der Länder die bis dahin lediglich auf freier Vereinbarung beruhende Konferenz zu einer festen Einrichtung der Länder der drei Zonen konstituierten. Mit Zustimmung der Finanzminister des Länderrates des vereinigten Wirtschaftsgebietes bildeten sie am 2. Juli 1948 in Holzminden eine »Ständige Konferenz der Kultusminister des vereinigten Wirtschaftsgebietes« zur Wahrung überregionaler und zur Koordinierung der grundsätzlich auf der Länderebene zu lösenden kulturellen hoheitlichen Aufgaben. In dieser Gestalt setzte sich die Kulturministerkonferenz bis zum 21. September 1949 fort, bis die gesetzgebenden Organe gemäß dem Grundgesetz vom 23. Mai 1949 errichtet und der Länderrat wie der Wirtschaftsrat aufgehoben worden waren.

Für die Kultusministerkonferenz wurde gleichzeitig ein ständiges Sekretariat in Frankfurt am Main als damaligem Koordinationszentrum des Wirtschaftsrates eingerichtet, das an die Stelle der bisherigen Einrichtungen,

nämlich des Kulturpolitischen Ausschusses und späteren Sonderausschusses für Kulturpolitik beim Länderrat in Stuttgart und des Zonenerziehungsrates in Hannover trat. In meiner an den Hessischen Finanzminister Dr. Werner Hilpert als den Vorsitzenden des Finanzausschusses des Länderrates des vereinigten Wirtschaftsgebietes gerichteten Mitteilung vom 4. August 1948 über die ständige Einrichtung des Sekretariats machte ich namens der Kultusministerkonferenz den verständlichen Vorbehalt: »Bei dem Frankfurter Sekretariat handelt es sich nicht um eine Einrichtung des Wirtschaftsrats, sondern um eine selbständige Stelle, die ihrerseits mit den Frankfurter Stellen verhandelt. Die Hauptaufgabe des Sekretariats soll darin bestehen, daß die Kultusverwaltungen ihr Interesse in Frankfurt wirksam vertreten, ohne auf der anderen Seite die Vorstufe eines künftigen Reichserziehungsministeriums zu werden.«

Im Mittelpunkt der damaligen Tätigkeiten der Kultusministerkonferenzen von 1947 und 1949 standen Beschlüsse und Vereinbarungen über das Schulwesen, über Zielsetzungen des Unterrichts und der Lehrinhalte, die Lehrerbildung, das Hochschulwesen und die allgemeine Kulturpflege. Besondere Bedeutung haben erlangt die Schwalbacher Richtlinien für die Reform der Hochschulverfassung in den Ländern des amerikanischen Besatzungsgebietes von 1947 und das Gutachten des Studienausschusses für Hochschulreform von 1948 – das sogenannte »Blaue Gutachten« –; ferner die Errichtung einer Forschungshochschule in Berlin-Dahlen vom 3. Juni 1947 sowie die Organisation und Finanzierung überregionaler wissenschaftlicher Forschungsinstitute und die Max-Planck-Gesellschaft vom 30. bis 31. 3. 1949. In der Frühzeit ihrer Arbeit konnte die Kultusministerkonferenz wegen der damaligen inneren und äußeren Notstände eine Gesamtkonzeption für die Gestaltung des Bildungswesens nur in Ansätzen entwickeln. Es fehlte auch an Mitteln für die mittel- und langfristige Bildungsfinanzierung. Auch fanden die Kultusminister nur selten ein offenes Ohr bei den Finanzministern für fortschrittliche Pläne über langfristige und überregionale bildungspolitische Reformen.

Im allgemeinen waren die Koordinationsaufgaben in dieser Phase der Auseinandersetzungen mit den Besatzungsmächten, der kulturpolitischen Entwicklung nach dem totalen Zusammenbruch des Krieges und angesichts des föderativ ausgeprägten deutschen Bildungswesens – die besonderen Tugendkataloge als Erziehungsgrundsätze der Nachkriegsverfassung sind bedeutsamer Ausdruck – nicht immer leicht zu lösen. Doch es gelang, teils annehmbare, teils gute Ergebnisse zu erzielen. Denn die meisten von uns standen noch unter dem Eindruck des gemeinsam erlittenen Schicksals. Sie waren offen gegenüber geistigen Positionen und den politischen Aufgaben. Sie suchten zuerst das Verbindende; es war mehr wert als das Trennende. Kei-

ner wähnte sich im Besitz absoluter Wahrheit oder in der Erkenntnis des allein Richtigen. Diese Haltung förderte auch den für die Koordinierung so wichtigen gesunden Kompromiß. Duldsamkeit und wechselseitige Achtung waren damals stärker als heute, wo Polarisierungen zwischen Einzelnen und Gruppen herrschen und parteipolitische Konfrontationen die Atmosphäre zu vergiften drohen. So konnte ein hohes Maß an Einheitlichkeit bei aller Anerkennung der Andersartigkeit herbeigeführt werden.

Bei der Zusammenarbeit spielten zum Teil auch gewisse mangelhafte Orientierungen und eine Art bayerischer Sonderpolitik eine Rolle, vor allem die Sorge des Kultusministers Alois Hundhammer, die Kulturhoheit Bayerns könnte durch die Einflußnahme der anderen deutschen Länder Einschränkungen erfahren. Meine Bedenken hinsichtlich des Verhaltens Bayerns teilten auch die anderen Kultusminister wie Theodor Bäuerle – Württemberg-Baden, Adolf Grimme – Niedersachsen und Heinrich Landahl – Hamburg. Der ausgleichenden und vermittelnden Haltung von Frau Kultusministerin Christine Teusch – Nordrhein-Westfalen gelang es jedoch immer wieder, eine gedeihliche und befriedigende Zusammenarbeit zu finden. So konnte die Kultusministerkonferenz in der inzwischen für alle deutschen Länder geschaffenen neuen Verfassungsordnung des Grundgesetzes vom 23. Mai 1949 die ihnen überantworteten Bereiche vertrauensvoll gestalten, fortentwickeln und ein neues Statut für die Ständige Konferenz der Kultusminister nach eingehender Beratung in dem wegen des Ortes der Tagung genannten »Bernkasteler Beschluß« am 18. Oktober 1948 in der 8. Plenarsitzung einstimmig verabschieden. Dieses neue Statut erneuerte und bekräftigte die eigenständige Zusammenarbeit in der Selbstkoordinierung der deutschen Länder neben den Bundesorganen. Zunächst wandten sich der Innenminister Gustav Heinemann und der Vorsitzende des Bundestagsausschusses für Kulturpolitik Karl Gaul gegen diese Konstituierung als eigene und ständige Einrichtung, die die verfassungsmäßigen Rechte der Bundesregierung berühre und die Gefahr der Atomisierung der bundesstaatlichen Verwaltung mehrerer Ministerien in sich trage. Aber bald erkannten sie die Zuständigkeit der Kultusminister und die Vereinbarkeit des Statutes mit dem Grundgesetz an, das nur die Konsequenz aus dem Grundgesetz ziehe. Sie sahen eine derartige Konferenz sogar als politisch erwünscht an. Die Bundesregierung ließ ihre Einwendungen fallen. Damit war die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland anerkannt. Ihre Geschäftsordnung, die den Zweck und die Organisation der Konferenz sowie die Arbeit der Ausschüsse und das Sekretariat behandelt, trat mit Wirkung vom 2. Dezember 1949 in Kraft.

Die Kultusministerkonferenz hat es verstanden – ihr vierzigjähriges Bestehen beweist es –, das erforderliche Mindestmaß an Einheitlichkeit des

Bildungswesens in der bundesstaatlichen Verfassungsordnung zu koordinieren und die geistige Einheit Deutschlands zu erhalten. Bei dieser koordinierenden Arbeit berücksichtigt sie die landesbedingten Eigenarten des Kulturlebens und bringt sie zu einer gewissen Übereinstimmung. Sie verdeutlicht in ihrer Arbeit die Leistungen und Möglichkeiten eines konstruktiven Föderalismus, deckt aber auch gewisse Schwächen der internationalen kulturellen Zusammenarbeit auf. Mittels des demokratischen Föderalismus hat die Kultusministerkonferenz die Spannweite des politischen Lebens und des formenden politischen Willens im Wege freiwilliger Solidarität wahrgenommen und die kulturelle Mannigfaltigkeit gepflegt, die Deutschlands Natur und Reichtum der Geschichte war und ist. Heute ist die Kulturhoheit zum Kern- und Angelpunkt des föderalistischen Selbstverständnisses der Länder geworden. Auch deshalb sehe ich die Entschließung, die die deutschen Kultusminister in ihrer Sitzung vom 18. Oktober 1949 in Bernkastel gefaßt haben, als eine Art kulturpolitisches Glaubensbekenntnis an. Anlaßlich des heutigen Gedenktages besteht aller Grund, Sinn und Zweck der Grundsätze der Erklärung in die Erinnerung zurückzurufen, die ich dahin zusammenfasse als

1. die staatliche Anerkennung der Kulturhoheit der Länder durch das Grundgesetz;
2. die Bejahung der Kultusministerkonferenz als einzig zuständigen und verantwortlichen Organs für die Kulturpolitik der Länder, soweit es sich um Angelegenheiten handelt, die mehrere oder alle Länder betreffen und von überregionaler Bedeutung sind;
3. die Verurteilung der totalitären und zentralistischen Kulturpolitik des Großdeutschen Reiches, die die verhängnisvolle Verwirrung und Knechtung des Geistes und die Anfälligkeit vieler Deutscher gegenüber dem Ungeist mitverschuldet hat;
4. die ungehinderte und unbeschränkte Erhaltung der kulturpolitischen Arbeit bei allen Maßnahmen der Bundesorgane und der Bundesbehörden.

Vierzig Jahre danach müssen wir erleben, daß mancher Reif in der Frühlingsnacht gefallen ist und manche Blümenträume nicht gereift sind. Das Grundgesetz von 1949 ist nicht mehr das von 1999. Die 36 Ergänzungen und Änderungen bieten das Grundgesetz zwar als ein tragfähiges Fundament an, machen aber Gewichtverschiebungen zwischen Bund und Ländern deutlich. Der überkommene Föderalismus hat sich in den kooperativen Föderalismus weiterentwickelt. An die Stelle der freiwillig geleisteten Ausgleichsfunktionen sind gesetzlich angeordnete Gemeinschaftsaufgaben nach Artikel 91a und 91b GG getreten. Hier und nicht zuletzt durch die große grundgesetzliche Haushalts- und Finanzreform, die die Zuständigkeit

der Landtage aushöhlende Mischverwaltung und die überregionale Planungspraxis wird der Prozeß einer politischen Auszehrung des bundesstaatlichen Gefüges besonders deutlich. Zusätzlich erschweren auch die divergierenden bildungspolitischen Grundüberzeugungen in den einzelnen Ländern und den beiden Ländergruppen A und B die Lösung des Spannungsfeldes zwischen dem Bund und den Ländern.

Angesichts dieses notwendigen, wenn auch nur kurzen Ausblicks beschleicht mich ein Gefühl der Wehmut. Aber indem ich die vergangene Zeit in die Welt des Jetzt zurückrufe, kann sie auch zum Kraftquell für die Zukunft werden, wenn wir mit der Zeit fortschreiten und bessere Bedingungen schaffen, wenn wir für geistige und soziale Wandlungen offenbleiben und auch bereit sind, Opfer für ein menschenwürdiges Dasein zu bringen.

* Anmerkungen der Redaktion:

Der Autor war von 1947 bis 1950 Hessischer Kultusminister und als solcher an den geschilderten Ereignissen beteiligt. Er hielt den hier abgedruckten Vortrag am 19. Februar 1988 in der Bonner Jubiläumssitzung im Rahmen der 237. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz (KMK). Ordnungspolitisch kritische Würdigungen der Arbeit der KMK enthalten die Aufsätze von Eckhard Behrens »Der Föderalismus und das deutsche Bildungswesen« in »Fragen der Freiheit« 23 und »Föderalismus – Staatliche Ordnung im Spannungsfeld der Wirtschafts- und Kulturordnung« in »Fragen der Freiheit« 200, S. 8–33, zu beziehen durch das Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Bad Boll.

Die Ideale der Französischen Revolution und das Grundgesetz

Burkhardt Ziemske*

1. Im Jubiläumsjahr 1989 jährten sich zum zweihundertsten Male die Ereignisse der Französischen Revolution und zum vierzigsten Male der Geburtstag des Grundgesetzes.

Während sich die Feierlichkeiten für das Grundgesetz mit dem 23. 5., dem Tag seines Inkrafttretens, eindeutig daten- und ideengeschichtlich terminieren lassen, bleibt die konkrete geschichtliche Einordnung des französischen Jubiläums ungewiß. Am 14. Juli 1789 kam es zum bekannten Sturm auf die Bastille. Doch der eigentlich revolutionäre Akt lag nicht hierin. Er muß vielmehr in der Konstitution des dritten Standes zur Nationalversammlung (assemblée nationale) einen Monat zuvor am 17. Juni gesehen werden.

Auch kann – entgegen der oft in Frankreich anzutreffenden Feststellung »la Revolution est un bloc« – korrekterweise nicht von »der« Revolution gesprochen werden. Denn die revolutionären Ereignisse liefen in Phasen ab, die jeweils eines der Grundmodelle der Demokratie durchspielten. Genau genommen handelte es sich um zwei Revolutionen: diejenige zwischen 1789 und 1791, an deren Ende die erste demokratische Verfassung vom 3. September 1791 steht; und diejenige zwischen 1792 und 1794, die sogenannte zweite Revolution oder auch Gegenrevolution, weil sie die Errungenschaften des demokratischen Verfassungsstaates bekämpfte.

Das Datum des 14. Juli ist damit aber weder daten- noch ideengeschichtlich ohne jede Bedeutung. Denn zum einen betrachten die Franzosen herkömmlich dieses manifeste Ereignis als den Beginn ihrer Großen Revolution. Am 14. Juli wurde die Tricolore offizielles Symbol des Aufstandes der französischen Nation. Und zum anderen verkörpert der Sturm auf die Bastille den universalen, geschichtsmächtigen Ausgangspunkt für die Demokratiebewegung, die seither die politische Geschichte in der ganzen Welt impulsiert.

Aber wird nun eigentlich diese nationale Erhebung, der Aufstand, der Sturm auf die Bastille gefeiert? Die Antwort sollte lauten: Gefeiert wird der Beginn des demokratischen Aufstandes zur Errichtung des um die Elemente Gleichheit und Brüderlichkeit erweiterten freien Verfassungsstaates, kurz: der demokratische Verfassungsstaat.

* Vortrag vom 18. November 1989 anlässlich der Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung e. V. »Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit. Ideen zukünftiger Sozialgestaltung« in Bad Boll.

Die Verfassung vom 3. September 1791 bildet den förmlichen Abschluß dieses Aufstandes. Sie war allerdings nicht die erste verfaßte demokratische Grundordnung der Moderne: zuvor gab es die geschriebenen Verfassungen der amerikanischen Einzelstaaten sowie die Bundesverfassung aus dem Jahre 1787. Gar ein Jahrhundert zuvor konstituierte sich in England nach der Glorreichen Revolution ein gewaltenteilender Verfassungsstaat, in dem es keinen Souverän mehr gab. Wie wichtig die angelsächsischen Ereignisse für die Entwicklung des demokratischen Verfassungsstaates auch sind, sie brachten zunächst nur die Freiheit. Es fehlte ihnen an der Gleichheit und Brüderlichkeit. Diese aufklärerischen Ideale wurden erst durch die Französische Verfassung von 1791 dokumentiert.

II. Die französischen Ideale, Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, sind der Kernbestand der Menschenrechte, sowie sie bereits in der Erklärung vom 26. 8. 1789 von der Nationalversammlung verkündet wurden und der Verfassung vom 3. 9. 1791 vorangestellt wurden.

Das Grundgesetz bekennt sich in seinem ersten Abschnitt, insbesondere in den Art. 1–3 GG, zu genau diesen Idealen: die sogenannten »Grundwerte«: Menschenwürde (Art. 1), Freiheit (Art. 2) und Gleichheit (Art. 3) stehen in einem inneren Zusammenhang, der in dem Grundsatz zum Ausdruck kommt: »Jeder hat gleichen Anspruch auf Freiheit und Menschenwürde«. Dieser Grundsatz verkörpert das Rechtsprinzip schlechthin. Er beschränkt sich keineswegs nur auf den Grundrechtskatalog. Er hat normative Verbindlichkeit und bindet damit auch den Gesetzgeber. Über die gerichtliche Einklagbarkeit entfaltet er Wirkung auch auf den gesamten exekutiven Tätigkeitsbereich. Alle organisatorischen Vorschriften des Grundgesetzes sind von diesem Grundsatz her auszulegen. Eine Grundgesetzauslegung – auch der organisatorischen Vorschriften – gegen diesen Grundsatz wäre verfassungswidrig. So versteht sich das Grundgesetz als ein Versuch, über den organisatorischen Teil (Art. 20–146) die rechtlichen Bedingungen herzustellen, unter denen dieser Grundsatz möglichst zur Geltung gelangt. M. a. W. wachsen über den Grundsatz »jeder hat gleichen Anspruch auf Freiheit und Menschenwürde« alle Bestimmungen des Grundrechtskatalogs wie des organisatorischen Teils zu einer Einheit zusammen.

III. Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit oder für das Grundgesetz »gleicher Anspruch auf Freiheit und Menschenwürde« kann es weder unter den Bedingungen einer Diktatur noch unter denen eines freien Spiels der gesellschaftlichen Kräfte geben.

Diktatur bedeutet Privilegierung der Machthaber und Diskriminierung der Machtunterworfenen. Hier wird also zunächst die Freiheit aufgehoben. Eine solche Unterbindung ist aber nur möglich in einem System rigoroser

politischer Ungleichheit: es herrscht ein Zweiklassensystem von Parteilite einerseits und dem ihr ausgelieferten Volk andererseits.

Aber auch das freie Spiel der Kräfte schafft – wie der Manchester Liberalismus lehrt – auf Dauer Ungleichheit, die in Unfreiheit mündet. Es entsteht das Recht des Stärkeren, das die Schwächeren in Abhängigkeit stürzt. Wie kann aber der von Hunger, Krankheit und Arbeitslosigkeit gebeutelte ohne soziale Absicherung noch frei sein?

Sowohl unter den Bedingungen der Diktatur als auch unter denen des freien Spiels der Kräfte sind also Freiheit und Gleichheit illusorisch. Es gäbe allenfalls den moralischen Appell an die Brüderlichkeit sowie dessen verfassungsrechtliche Verankerung, was aber allein kein aufrechtes Leben ermöglicht.

Die große Leistung der Aufklärung ist es, Bedingungen und Voraussetzungen für das Leben in Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit zu erarbeiten, die in der ersten Französischen Revolution politisch realisiert werden konnten und Eingang in die Verfassung vom 3. September 1791 gefunden haben. Das um 160 Jahre jüngere Grundgesetz knüpfte an diese sowie die geläuterten Erfahrungen des 19. und 20. Jahrhunderts an, um ähnlich der demokratischen Verfassung Frankreichs von 1791 den Kernbestand allen menschenwürdigen Lebens zu sichern. Der Verlauf der ersten Französischen Revolution dokumentiert dabei eindrucksvoll, wie diese Bedingung lautet: Die Verfassung von 1791 enthielt Kompetenzen und Rechte, über die souverän niemand mehr verfügte. Die Nationalversammlung hob nämlich mit der Inkraftsetzung der Verfassung alle Souveränität, einschließlich ihrer eigenen auf. Damit aber war die Voraussetzung geschaffen, daß sich die Ideale der Französischen Revolution als »Rechte« entwickeln konnten. Denn nur wo es keinen Souverän gibt, kann es Rechte geben. Der Souverän dagegen kann unbeschränkt über das Recht verfügen. Er kann neues Recht schaffen, altes Recht abschaffen, und zwar unbeschränkt durch irgendwelche Vorgaben.

Das große Verdienst der französischen revolutionären Ereignisse in der ersten Phase ist es, daß der Zusammenhang zwischen den menschenrechtlichen Idealen und ihrer institutionalen Sicherung in der Aufhebung der Souveränität offengelegt wurde. Die Volkssouveränität offenbarte sich nur bis zur Verabschiedung der Verfassung, also nur in der Beschlußfassung und der Verabschiedung selbst. So steht am Anfang der Französischen Revolution die Unterscheidung zwischen »pouvoir constituant« und »pouvoir constitué«, die Sièyes formuliert hat und die für das Denken der Constituante grundlegend war.

Der »pouvoir constituant« liegt beim Volk: Volkssouveränität bedeutet zunächst die Souveränität, über die Verfassung zu entscheiden. Sie er-

schöpft sich im Akt der Verfassungsgebung und ist alsdann bis zur erneuten Verfassungsgebung in der Verfassung aufgehoben: »pouvoir constitué«. Entsprechend unterscheidet die Verfassung von 1791 zwischen Trägerschaft und Ausübung der Staatsgewalt: »die Nation, von der alle Gewalten ausgehen, kann sie nur durch Übertragung ausüben«. Volkssouveränität in diesem Sinne bedeutet also Trägerschaft der Staatsgewalt. Aber auch diese Trägerschaft ist in der Verfassung aufgehoben: Innerhalb des Verfassungsstaates gibt es nur Kompetenzen, und auch das Volk besitzt nur die verfassungsrechtlich vorgesehenen Kompetenzen.

Diese beiden Grundentscheidungen der Verfassung von 1791 finden ihren Niederschlag in allen folgenden demokratischen Verfassungen. So heißt es auch in der Präambel zum Grundgesetz: »hat das deutsche Volk in den Ländern . . . kraft seiner verfassungsgebenden Gewalt das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland beschlossen«. Das Grundgesetz bekennt also, daß der »pouvoir constituant« beim Volk liegt. Nur insoweit geht das Grundgesetz von der Volkssouveränität aus. Dann aber wird diese Volkssouveränität aufgehoben und es gilt Art. 20 Abs. 2 GG: »Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt.«

IV. Kann die Verfassung von 1791 so ohne weiteres mit dem Grundgesetz von 1949 verglichen werden? Schließlich blieb Frankreich durch die Verfassung von 1791 eine Monarchie, wenngleich konstitutionell eingebunden, während die Bundesrepublik Deutschland der Staatsform nach als Republik ausgewiesen ist.

In der Tat sehen auch heute namhafte Staatsrechtler einen unüberbrückbaren Gegensatz von Monarchie und Republik, so daß sie die Festschreibung der republikanischen Staatsform in Art. 20 GG über Art. 79 Abs. 3 GG auf ewig perpetuieren wollen.

Doch hierbei wird die entscheidende Lehre, die die Entwicklung des demokratischen Verfassungsstaates offenbart, nicht vollzogen. Denn ähnlich wie 1689 in England, stand auch 1789 in Frankreich nicht das Problem an, das gekrönte Staatsoberhaupt durch einen auf Zeit gewählten Staatspräsidenten zu ersetzen. Entscheidend ging es um die Sicherung der Ideale Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, deretwegen eine rechtlich gebundene, also gewaltenteilende Staatsgewalt erforderlich war. Gewaltenteilung kann aber ebenso unter der Herrschaft der gemäßigten Monarchie wie unter der der Republik ihre wohlthätige Wirkung entfalten. Immanuel Kant hob dies eindrucksvoll hervor, indem er nicht zwischen Monarchie und Republik, sondern zwischen Despotie und Republik unterschied. Abgrenzungskriterium war ausschließlich die Frage, ob Gewaltenkonzentration und damit

Unabhängigkeit von rechtlicher Bindung oder aber ein gewaltenteilender Verfassungsstaat vorlag. Kant ging es ebenso wie den Vätern des Grundgesetzes um die Verwirklichung des Rechtsprinzips. Die Wahl der republikanischen Staatsform in der konkretisierten Form des Grundgesetzes durch die Etablierung des Bundespräsidenten ist dabei eine Möglichkeit; sie besitzt aber keine Ausschließlichkeit, was gegenwärtig im europäischen Einigungsprozeß von Bedeutung ist, solange sechs der insgesamt zwölf Mitgliedsstaaten monarchisch konstituiert sind und damit theoretisch für eine staatsrechtlich vereinigte EG die Staatsform der Monarchie besteht. Die praktischen Folgen für die Bundesrepublik Deutschland wären untragbar, wenn »Republik« im Sinne des Grundgesetzes tatsächlich ausschließlich auf die demokratische Legitimation des Staatspräsidenten beschränkt wäre.

V. Gründe des Scheiterns der ersten Verfassung von 1791:

1. Die mangelnde Legitimität der Nationalversammlung.

Die Nationalversammlung verstand sich als revolutionär. Sie beanspruchte, Repräsentant der Nation zu sein. In der Einleitungserklärung der Menschen- und Bürgerrechte spricht sie von sich selbst als »Repräsentanten des französischen Volkes, konstituiert als Nationalversammlung«. Die Nationalversammlung legitimiert sich also demokratisch. Aber es bleibt die Frage, inwiefern ihre Autorität tatsächlich vom Volke ausging.

Die Nationalversammlung ging zunächst aus Wahlen hervor. Aber diese Wahlen legitimierten lediglich die Mitwirkung in der altfranzösischen Ständeversammlung des Ancien Regime, nicht aber deren Verletzung oder gar Beseitigung. Hierzu bedurfte es einer weiterreichenden Legitimation, die in der Theorie der Volkssouveränität gesucht wird. Aber die Nationalversammlung bestand nicht aus dem Volke, sondern aus Deputierten. Die Vertreter der Nationalversammlung setzten sich über die imperativen Mandate, denen sie als Ständevertreter unterlagen, hinweg und nahmen ein freies Mandat für sich in Anspruch. Instruktionen wurden am 22. 12. 1789 auch gesetzlich untersagt. Zwar hatte sich mit dem freien Mandat das Prinzip der parlamentarischen Repräsentation in Frankreich durchgesetzt. Aber dieses freie Mandat bedeutet zugleich, daß die Nationalversammlung in ihrer Aufgabenstellung nicht mehr durch die Vollmachten beschränkt war, die ihr gemäß der königlichen Einberufung der Generalstände erteilt worden waren und die nicht über die vom König den Generalständen zugedachten Aufgaben hinausreichen konnten.

Allerdings hatte der König der Ständeversammlung eine verhältnismäßig weitreichendere Formaufgabe zugedacht: Sie sollte sich befassen mit »allem, was die Erfordernisse des Staates betrifft, der Reform der Mißstände, der Errichtung einer festen und dauernden Ordnung in allen Teilen der Ver-

waltung, dem allgemeinen Wohlstand in unserem Königreich und dem Wohl von allen und jedem einzelnen unserer Untertanen«.

Aber damit handelte es sich um eine Aufgabenstellung im Rahmen des Ständesystems und seiner Rechtsordnung. Vollmacht, dieses System mit- samt seinen Rechtsgrundlagen abzuschaffen und durch eine neue zu erset- zen, war damit nicht erteilt. (Zum Beispiel zur Aufhebung des Feudalsys- tems, zur Rechtsgleichheit von Adligen und Bürgerlichen und zur Abschaf- fung adliger Privilegien vom 5. 8. 1789.)

Also war die demokratische Legitimation nur zu gewinnen kraft der Übereinstimmung des Willens der Nationalversammlung mit dem Volkswil- len. Wenn aber die Billigung des Volkes die Repräsentation demokratisch legitimieren soll, muß dann nicht das Volk seine Billigung in irgendeiner Form zum Ausdruck bringen? Sei es vorab durch Wahlen, die die Ermächti- gung zu ihrer Repräsentation implizieren? Sei es nachträglich durch Volks- abstimmung über den beratenen und beschlossenen Verfassungsentwurf? Die Nationalversammlung ermangelte beider Elemente demokratischer Legi- timität. Sie hielt nicht einmal eine mittelbare Legitimation für erforderlich wie die Verfassungsväter der amerikanischen Verfassung über die Zustim- mung der Repräsentanten der Mitgliedsstaaten im Jahre 1787. An diesem Punkt hat auch das Grundgesetz einen meßbaren Legitimationsvorsprung. Art. 144 GG sieht vor, daß seiner Inkraftsetzung eine mittelbare Annahme über die Volksvertretungen der Länder erfolgen muß, die mit Ausnahme Bayerns auch tatsächlich gegeben wurde.

In Frankreich blieb nur der Weg, die Billigung des Volkes zu vermuten oder zu unterstellen. Erwiesen war sie nicht. Es gibt durchaus Gründe, sie zu bezweifeln. Adel und Geistlichkeit bildeten zwar eine Minderheit von 1,5% der Gesamtbevölkerung, aber beide besaßen doch eine große Gefolgs- schaft im Volke. Nach der Heimkehr der Adligen aus der Emigration zeigte sich, wie lebendig die Treuebeziehungen vor allem der Landbevölkerung zu ihren früheren Herren noch war. Auch der Katholizismus war in weiten Schichten tief verwurzelt. Nun hatte die Nationalversammlung das Feudal- system mit samt den Vorrechten des Adels abgeschafft, die Kirchengüter verstaatlicht, die Geistlichen zu Staatsbeamten gemacht und von ihnen den Eid auf die Verfassung verlangt, den ein großer Teil von ihnen verweigerte. Darüberhinaus war in der Nationalversammlung nur das städtische Bürger- tum vertreten, aber weder das Landvolk noch alle städtischen Schichten. Diese Teile der Bevölkerung gewannen zwar eine Reihe von Vorteilen durch Maßnahmen der Nationalversammlung. Aber wie weit ihre Zustim- mung darüberhinaus reichte, ist ungewiß.

2. Die Vorbehalte gegen die Bourbonen-Dynastie.

Ludwig XVI. war König durch die Verfassung. In der Verfassung hieß es: »Es gibt in Frankreich keine Autorität, die über dem Gesetz steht. Der Kö-

nig regiert nur durch dieses. Und nur im Namen des Gesetzes kann er Gehorsam verlangen.« Damit war das Selbstverständliche, das der König von seinem Königtum hatte und das seine royalistischen Anhänger im Lande und in so vielen Monarchien Europas teilten, in der Wurzel getroffen. Alle Säulen der monarchischen Legitimität waren ersetzt. Zwar bestand die monarchische Tradition fort, aber nicht mehr aus eigenem Recht. Wenngleich die dynastische Erbfolgeregelung fortbestand, so galt diese Regelung nicht einfach kraft Tradition, sondern kraft verfassungsrechtlicher Anerkennung. Das allein ist kein unüberbrückbares Hindernis, wie das englische Beispiel lehrt. Aber während in England dem König bindende Verfassungsbeschränkungen auferlegt wurden, als die Stuarts sich im 17. Jahrhundert anschickten, zu absolutistischen Herrschern zu entwickeln, hatte die französische Bourbonen-Dynastie einen vollendeten Absolutismus hinterlassen, dessen Glanz und Glorie Fürsten in ganz Europa in magischer Art inspirierte. Der Machtverlust mußte für einen Bourbonen ungleich schwerwiegender wirken als für irgendein anderes Fürstengeschlecht in Europa. Den naheliegenden Schritt, einen dynastischen Wechsel wie 1688/89 in England zu vollziehen, ging man in Frankreich – wie 1918 auch im Deutschen Kaiserreich – nicht ein.

Darüberhinaus bestanden auch Vorbehalte gegen den König wegen seiner verwandtschaftlichen Beziehungen. Die Königin Marie-Antoinette war eine Schwester des Kaisers Leopold II. War unter diesen Umständen dem Eid des Königs überhaupt zu trauen? Hatte er ihn nicht nur mit dem Vorbehalt geleistet, den Kampf um die Wiederherstellung der monarchischen Legitimität aufzunehmen, sobald die Gelegenheit dies erlauben werde? Hoffte er nicht auf eine Intervention von außen und eine Wende im Inneren und suchte bis dahin nur Zeit zu gewinnen? In diesen Fragen lag der Sprengstoff, der die Verfassung von 1791 zerstörte.

Der Konflikt mit dem König begann unüberbrückbar zu werden, als der Verdacht entstand, daß auch er Verbindungen mit ausländischen Fürsten mit dem Ziel unterhielt, sie zum Kriege gegen Frankreich zu veranlassen. Im April 1792 erklärte die Nationalversammlung Österreich den Krieg aus präventiven Absichten, aber auch, um den König auf ihre Seite zu zwingen oder ihn zu veranlassen, Farbe zu bekennen. Der König hatte in der Nationalversammlung den Antrag auf Kriegserklärung eingebracht, aber seine Motive blieben den Skeptikern undurchsichtig. Hatte er es getan, um sich von dem Verdacht des mangelnden Patriotismus zu befreien? Oder im Gegenteil, weil er heimlich einen Sieg des Feindes erhoffte? Die Niederlage der französischen Armee in den ersten Kriegsmonaten bestärkte den Verdacht des königlichen Verrats. Eine radikale Menschenmenge überfiel den König im Schloß und zwang ihm die Jakobinermütze auf. Die Royalisten antwor-

ten auf diese Demütigung mit Kundgebungen im ganzen Land. Die Nationalversammlung beschloß die Geltung eines – in der Verfassung nicht vorgesehenen – Notstandsrechts mit der berühmt-berüchtigten Formel »das Vaterland ist in Gefahr«. Damit wurde unter Suspendierung verfassungsrechtlicher Verfahrensvorschriften die Todesstrafe gegen Hochverräter begründet und damit unausgesprochen der König bedroht: der Anfang vom Ende des Verfassungsstaates war gesetzt.

Als dann der Herzog von Braunschweig drohte, er werde in Paris keinen Stein auf dem anderen lassen, wenn der königlichen Familie das Geringste geschehe, erschien der Beweis für den Verrat des Königs erbracht. Man forderte die Absetzung des Königs. Da die Nationalversammlung anfangs noch zögerte, kam es am 10. 8. 1792 zur zweiten Revolution: die faktische Macht wurde von den verfassungsrechtlichen Institutionen auf die Pariser Kommune übertragen. Am 21. 9. 1792 wurde das Königtum abgeschafft. Unter Berufung auf ein in der Verfassung nicht vorgesehenes Notstandsrecht kam es zu den bekannten September-Morden. Die Verfassung wurde, nachdem sich die Nationalversammlung dem Druck der Pariser Kommune mehr und mehr beugte, durch Parlamentssouveränität (1792–1793) ersetzt, die dann in eine Ausschußsouveränität (1793–1795) umschlug, der der vernichtende »Terreur« zuzuschreiben ist.

VI. Der demokratische Verfassungsstaat zerbrach und kehrte erst nach dem militärischen Zusammenbruch 1871 nach Frankreich zurück. Aber nur unter seinen Bedingungen können die Ideale der Französischen Revolution Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit gedeihen.

Jede zukünftige Gestaltung, wie auch immer sie sich in Europa entwickelt, kann die zivilisatorischen Errungenschaften des demokratischen Verfassungsstaates nicht ignorieren – oder das Bemühen um die Ausrichtung der Gesellschaft an den französischen Idealen bleibt vergebens.

Von einer Dikatur in die nächste?

Bericht über eine Vortragsreise durch die DDR

Roland Geitmann

Vom 22. Februar bis 3. März d. J. führte mich eine Vortragsreise durch den Südtteil der DDR. Zustande gekommen war dies durch das Europäische Dialog Forum in Achberg. Wilfried Heidt hatte mir Ende Dezember im Rahmen der Tagung »Aufbruch zu neuen Ufern?« mit 170 Gästen aus der DDR Gelegenheit gegeben, über »die Bedeutung der Geld- und Bodenordnung für einen Dritten Weg« zu sprechen. Die Resonanz war außerordentlich lebendig gewesen. Mein Angebot, hierüber während meiner Vorlesungspause Ende Februar auch in der DDR zu referieren, war sofort aufgegriffen worden; die spontan erstellte Terminliste hatte sich noch am selben Abend mit den Anschriften interessierter Gruppen gefüllt. Die meisten der ins Auge gefaßten Veranstaltungen kamen dann auch tatsächlich zustande, insgesamt sechs in fünf Städten.

Bei der Vorbereitung halfen mir viele Freunde, insbesondere durch vorzügliches Schriftenmaterial. In größerer Auflage nahm ich mit (oder schickte voraus) überwiegend aktuelle und auf die Situation in der DDR und anderen mittel- und osteuropäischen Ländern abgestellte Schriften von Helmut Creutz, Josef Hüwe, Margrit Kennedy, Dirk Löhr, Werner Onken, Werner Rosenberger, aber auch Bücher von Dieter Suhr und Heinz-Hartmut Vogel; außerdem die Nummern 150, 200 und 201 von »Fragen der Freiheit« sowie Probehefte von der »Zeitschrift für Sozialökonomie« und »Anders leben«.

Im Namen der »Christen für gerechte Wirtschaftsordnung (CGW)« und der »Internationalen Vereinigung für natürliche Wirtschaftsordnung (INWO)« ließ ich ein Faltblatt drucken, um für alle Veranstaltungsteilnehmer und Gesprächspartner eine schriftliche Kurzinformation bereitzuhalten. In seinem Adressenteil bietet es ReferentInnen, Bezugsquellen für Schriften und Ausstellungen sowie Organisationen für Tagungen und Studienaufenthalte. Unter dem Titel »Gerechte Geld- und Bodenordnung. Elemente eines Dritten Weges« möchte das Faltblatt die Menschen in der DDR zu einem eigenständigen Weg ermutigen – entgegen der inzwischen eingeschlagenen Richtung, sich blindlings dem westlichen Kapitalismus zu unterwerfen.

Entsprechend der in Achberg initiierten »Demokratie Initiative 90« ruft auch dieses Faltblatt dazu auf, das politische Schicksal nicht allein den Parteien zu überlassen, sondern sich das Instrument der Volksgesetzgebung zu schaffen und auf diesem Wege die neue Verfassung zu erarbeiten.

»Wenn Sie Ihre künftige Ordnung beharrlich zur eigenen Sache machen, wird sich durchsetzen, was die Menschheit seit 200 Jahren sucht:

Freiheit im Geistesleben, also überall, wo sich individuelle Fähigkeiten entfalten wollen, sowohl im Bildungswesen als auch in der Arbeit, in Wissenschaft, Religion und Kunst wie auch in den Medien;

Gleichheit im Recht, demokratische Willensbildung, rechtstaatliche Verfahren, Verringerung der Staatsaufgaben, Verzicht auf Geheimdienste und Militär;

Geschwisterlichkeit im Wirtschaftsleben, indem Produktion und Handel sich an den Bedürfnissen der Menschen statt an staatlicher Planung oder Rentabilität des Kapitals orientieren.«

Als zentrale Bausteine einer gerechten Wirtschaftsordnung werden in dem Faltblatt daraufhin Ausbeutung verhindernde Regelungen über Boden und Geld skizziert:

»Wenn Sie in der DDR die tragischen Folgen der Bodenspekulation im Westen vermeiden wollen, sollten Sie am Boden nur Nutzungsrechte zulassen und das Eigentum an den Gebäuden davon trennen oder durch steuerliche Abschöpfung der Bodenrente die Spekulation unterbinden.«

Nach Darstellung der Auswirkungen des kapitalistischen Geldsystems heißt es unter Hinweis auf P. J. Proudhon, S. Gesell, R. Steiner, I. Fisher, J. M. Keynes, D. Suhr u. a.:

»Die DDR und die anderen Staaten Ost- und Mitteleuropas könnten der Menschheit einen Ausweg aus bedrohlicher Lage weisen, wenn sie (nach Abschöpfung ihres Geldüberhangs) neutrales, ausbeutungsfreies Geld einführen und dadurch für stetigen Geldumlauf und feste Währung sorgen würden. Wenn Sie die Bodenrente der Allgemeinheit zuführen und liquidem Geld (Bar- oder Giralgeld) Kosten anhängen, machen Sie es möglich, daß der Zins marktwirtschaftlich um Null pendelt. Damit stoßen Sie das Tor auf zu einer *Marktwirtschaft ohne Kapitalismus*.

Die politischen Umwälzungen bei Ihnen und Ihren östlichen und südlichen Nachbarn sind eine große Chance, die allerdings bereits zu zerrinnen droht. Von Ihnen kann es abhängen, ob die Menschheit ohne weitere entsetzliche Katastrophen einen Dritten Weg jenseits von Kapitalismus und Kommunismus findet.«

Aber kann ich zu einer Zeit, in der alles auf rasche Wiedervereinigung und kritiklose Übernahme unserer westlichen Wirtschaftsweise hinausläuft, mit Gedanken über einen »Dritten Weg« überhaupt noch irgendeine Resonanz erwarten?

Um schon vor der ersten Veranstaltung in Zwickau einige Eindrücke zu sammeln, legt es der Bundesbahn-Fahrplan nahe, die Hinfahrt schon am Vortag zu beginnen und in Ansbach zu unterbrechen. Es lohnt sich, erst recht auf einer solchen Fahrt zwischen West und Ost, den Spuren Kaspar

Hausers nachzugehen und sich zu fragen, welchen Einfluß er als badischer Großherzog auf die Entwicklung Mitteleuropas genommen hätte, als Sohn einer Französin sicher nicht im Sinne der Verpreußung Deutschlands, wie sie dann vor der Hochberg'schen Linie mit so fatalen Folgen betrieben wurde. Vielleicht ließe sich ja in entgegengesetzter Richtung ein wenig von den im vorigen Jahrhundert verhinderten heilsamen Entwicklungsimpulsen aus dem Südwesten nachholen.

Aus solchen Träumen reißt mich der Konsumrausch der plastiktütenbeladenen Menschenmassen, die in *Hof* den Zug für ihre Rückreise aus dem »goldenen Westen« stürmen. Was diese Menschen seit Jahrzehnten ersehnt haben und sich jetzt verständlicherweise gönnen, ist das Gegenteil dessen, was ich anzubieten habe: Die Aufforderung, den eigenen Entwicklungsstau als geistig-seelische Energiequelle für etwas Neues und Weiterführendes zu nutzen, statt unsere Fehler zu wiederholen. Als »Wessi«, der sich von unserem Wohlstandsgetriebe mühsam distanziert, fühlt man sich halb ertappt, halb abgeschreckt durch dieses Rennen nach Bananen, Video-Recordern und Deutscher Mark. Aber daran beteiligen sich zum Glück nicht alle.

In Zwickau erwarten uns der junge Diplom-Ingenieur H.-J. H. von der veranstaltenden Friedensbibliothek und eine lebhaft hauptberufliche Puppenspielerin mit Blumen für meine Frau, die mich bis Dresden begleitet. In Zwickau sind die Leute vom Neuen Forum die neuen Herren. In einem früheren Stasi-Auto fahren wir zu unseren Gastgeber ins benachbarte *Cainsdorf*, dem jungen Physiker Dr. B., aussichtsreicher Volkskammerkandidat, seiner Frau mit fünf kleinen Kindern und ihren ausnehmend freundlichen Eltern.

Mein Vortrag »Gibt es Marktwirtschaft ohne Kapitalismus?« im Zwickauer Domgemeindehaus muß in einen größeren Raum verlegt werden, weil zur Überraschung des Veranstalters immerhin ca. 70 Personen erscheinen. Meine längeren Darlegungen im Sinne des Faltblatts hören sie sichtbar interessiert an. Meine Einschätzung der gegenwärtigen Situation, die Andeutungen zur sozialen Dreigliederung, Freiheit und Schutz der Arbeit und zur Bodenordnung scheinen einzuleuchten. Analyse und Therapievorschlüsse für das Geldwesen sind dagegen für alle neu und deshalb Schwerpunkt der anschließenden Nachfragen: Anreiz zum Sparen, Unterschiede zwischen Inflation und alterndem Geld, Außenwirkung einer veränderten Geldordnung usw. Es bleiben kaum grundsätzliche Einwände, wohl aber Zweifel an der Realisierbarkeit, weil die Gedanken zu wenig bekannt seien. »Sie müssen damit ins Fernsehen«, fordert ein Teilnehmer, und angeregt durch das Modell »Neutrales Geld« von Dieter Suhr und meine kommunalpolitische Vergangenheit meint der die Veranstaltung leitende H.-J. H. zum Schluß: »Oberbürgermeister von Zwickau wäre doch ein Aufgabe für Sie!«

Für Zwickauer Verhältnisse ist die schwefelbeladene Luft im Muldetal am nächsten Morgen noch relativ klar. Wir machen kurze Besuche in den zentral, nahe beim Dom und Thomas-Münzer-Denkmal gelegenen Räumen des Neuen Forums und beim Planungsamt der Stadtverwaltung; 65 Anträge auf Gewerbezulassung seien eingegangen, die Hälfte bereits positiv beschieden. Auch unser Kontaktmann H.-J. H. will mit drei weiteren Kollegen ein Ingenieurbüro gründen und sucht Kooperationspartner im Westen.

In *Dresden* hat Augenarzt Dr. P. S. die Veranstaltung vorbereitet. Weil sein Vater schon Augenarzt war, war es ihm vor einigen Jahren geglückt, sich selbständig zu machen. Seine Praxis ist ausgebucht. In dem früheren SED-Schulungsgebäude und jetzigen »Haus der Kultur und Bildung« hat er den größten Saal mit 500 Plätzen angemietet (der kleinere Saal war belegt). Um ihn einigermaßen zu füllen, hat er 200 Plakate drucken und im ganzen Stadtgebiet kleben lassen. Als Veranstalter firmiert das Neue Forum Dresden-Mitte. Viel praktische Vorbereitungsarbeit hat P. S.'s Sohn Chr. übernommen, der etwas enttäuscht ist, daß nur (immerhin!) 170 Menschen kommen.

Die beiden gestellten Themen »Gerechte Geld- und Bodenordnung« und »Zur Demokratie Initiative 90« fasse ich wie im Faltblatt zusammen. Die Reaktion ist ähnlich wie in Zwickau: Sehr sachliche Nachfragen, insbesondere zur Geldordnung, aber auch lebhafte Zustimmung und Genugtuung, daß es doch etwas Drittes gibt, einen Weg, der einzelnen älteren Menschen vertraut erscheint. Die Warnungen unseres Freundes P. S., lieber nicht von einem »Dritten Weg« zu sprechen, sind unnötig gewesen. Aber diese ernsthaft suchenden und gegenüber dem Kapitalismus kritischen Menschen sind eine kleine Minderheit. Auch hier deshalb die Forderung, damit müsse ich ins Fernsehen, und die Frage »Was können wir tun?«. Neben persönlichen Übungsschritten eines anderen Umgangs mit Geld, z. B. durch zinslose Direktkreditgabe oder Spenden an unterstützenswerte Projekte, verweise ich auf das Modell von Dieter Suhr.

Daß tatsächlich heilsame Impulse aus dem Südwesten kommen, zeigt sich an diesem Wochenende: Nach (allerdings mehr durch Lehrer als durch Eltern) überfüllten Veranstaltungen über Waldorf-Pädagogik konstituiert sich in *Leipzig* der Landesverband DDR der Anthroposophischen Gesellschaft; auch trifft sich dort die Demokratie Initiative 90 mit Wilfried Heidt. Wir widmen uns indes der Stadt Dresden und ihrer schönen Umgebung. Je ländlicher es auf der Fahrt ins Elbsandsteingebirge wird, desto häufiger sind Sachsenfahnen an den Häusern zu sehen. Noch tiefer als der weitgehend restaurierte Zwinger beeindruckt uns die Kriegrüden, das Schloß und die Frauenkirche. Denkmalwürdig ist auch die mit revolutionären Slogans wie »Nie wieder politische Gefangene« besprühte graue Mauer des Stasi-Zentrums in der Bautzner Straße.

In der Münzsammlung des staatlichen Museums finde ich viele Brakteaten, deren Verrufung im Begleittext ungünstig bewertet wird. Mozarts »Cosi fan tutte« in der aufwendig wiederaufgebauten Semper-Oper hat etwas Unwirkliches. Realitätsnah dagegen ein denkwürdiges Gespräch zwischen unseren Gastgebern und einem befreundeten Musiker der Staatskapelle: Es geht um zwei Themen, wer Stasi-Spitzel im Orchester war und was man am 18. März wählen solle. »Dieses Mal CDU, damit die Wirtschaft in Gang kommt, und später wieder abservieren«, lautet der Ratschlag des international bekannten Künstlers.

Im Dresdner Rathaus wird auch am Rosenmontag gearbeitet. Ich möchte erkunden, wie weit die Stadt Interesse an Erfahrungen mit unserer kommunalen Selbstverwaltung hat. Die Dame an der Pforte ist auffallend freundlich – im Gegensatz zu der deprimierenden Gleichgültigkeit, auf die wir sonst im Dienstleistungsbereich stoßen. Oberbürgermeister Berghofer ist nicht im Hause. Der neue Verwaltungsdirektor, den ich zwischen Tür und Angel erwische, ist zu seinem ehrlichen Bedauern verhindert, ruft mir aber Gesprächspartner der Personalabteilung herbei, die sich mir längere Zeit widmen und ihr Informationsinteresse am Verwaltungssystem der Bundesrepublik signalisieren. Welche Kluft in Sprache, Institutionen, Verfahren und Ausrichtung hier zu überwinden ist, zeigen mir das Gesetz über die örtliche Volksvertretung und ein Verwaltungsrechtslehrbuch, das mir die Gesprächspartner freundlicherweise überlassen.

Was mir das Telefonbuch nicht verrät, erfahre ich bei der Kreisvolkspolizei, daß mein Schulfreund aus Mecklenburger Zeiten, von dem ich nur noch wußte, daß er Ende der 50er Jahre nach Dresden gezogen war, noch hier lebt. Vor Ungeduld steige ich zweimal in den falschen Bus und finde dann doch sein wohlbestelltes Haus in einem Vorort. Er erkennt mich nicht – wie soll er auch? –, aber ich ihn und dann er auch mich. »Dich schickt der Himmel. Ich habe dich schon über einen Anwalt im Westen suchen lassen, aber vergeblich. Jetzt kommst du, wo ich dich am dringendsten brauche.«

Er ist Elektromeister, seit einigen Jahren selbständig und gerade dabei, zehn Elektroinstallateure einzustellen, weil er sich mit einer von zwei westlichen Firmen verbinden will. Die eine baut Tankstellen, die andere Ferienhäuser. Etwas später wage ich zu fragen, ob es denn nichts wichtigeres zu tun gebe, als für »Wessis« Tankstellen und Ferienhäuser zu bauen, und warum er sich überhaupt an eine westliche Firma binden wolle. Er daraufhin etwas gequält: »Ich fürchte, daß ich sonst was verpasse.«

Mit seinem unternehmerischen Tatendrang ist er einer derjenigen, die die DDR jetzt am dringendsten braucht. Aber die zerstörerischen Wirkungen des westlichen Geldes sind auch bereits absehbar. Die gewünschte juristi-

sche Beratung für den Abschluß eines GmbH-Vertrages werde ich ihm gleichwohl vermitteln.

Die Herausgabe meines vorausgeschickten Schriftenkoffers gerät zum Abenteuer, weil der verschlossene Inhalt noch zollamtlicher Inspektion bedarf, aber weder in Dresden-Neustadt noch am Hauptbahnhof ein Zöllner erreichbar ist. Bis dies dank des Einsatzes meines Freundes Ingo dann doch noch gelingt, ist der Zug nach Leipzig fort. Der nächste fährt eine Stunde später, hat wegen Unwetterschäden eine Stunde Verspätung, nimmt die Fahrgäste eines schon vier Stunden auf freier Strecke stehenden Zuges auf und kommt doch noch vor meinem eigentlich geplanten und über Meißen umgeleiteten Zug in Leipzig an. Mein Kontaktmann Dr. K. und sein Freund H. P. von der Karl-Marx-Universität, informiert durch eine von Ingo veranlaßte Lautsprecherdurchsage, haben getreulich gewartet. Die zu einem rechtslastigen Rosenmontags-Politspektakel verkommene Montags-Demo ist vorbei. »Sie haben nichts versäumt«, versichern mir K. und sein Freund.

Für den nächsten Vormittag hat K., der bislang als Assistent in der Universitäts-Sektion Marxismus-Leninismus arbeitete, ein Seminar mit mir angesetzt. Es erscheint niemand. Seine Enttäuschung ist ehrlich, meine auch. Stimmt etwas nicht mit Raum und Zeit (etwas Schriftliches habe ich nicht gesehen), liegt es am Faschingsdienstag in der letzten Semesterwoche (es herrscht auch sonst gähnende Leere), sind Thema oder Referent zu uninteressant oder meiden die StudentInnen bewußt jetzt die von einem professionellen Marxisten organisierte Veranstaltung?

Statt dessen ein Stadtbummel. Parteiplakate und Hinweise auf Veranstaltungen mit westlichen Politikern auf Schritt und Tritt. Glücklicherweise finden wir auch einen Anschlag über eine Abendveranstaltung mit mir bei der Gruppe »Dialog«, die seit Achberg nichts mehr hatte verlauten lassen; weiß ich doch nun, wann ich wo zu welchem Thema erwartet werde. Auch dort, im Haus des Kulturbunds, erscheint zunächst außer dem Achberger Bekannten niemand. Da sich ein anderer Arbeitskreis zu unseren Gunsten vertagt, haben wir dann doch noch zu zwölf ein sehr anregendes Gespräch über Fragen einer gerechten Geld- und Bodenordnung.

Am Aschermittwoch besuche ich das Bach-Museum und den evangelischen Superintendenten R., der angesichts des Rufs nach der Deutschen Mark bedauernd feststellt: »Wir stürzen von einer Diktatur in die nächste.« Am Nachmittag eine nahezu vierstündige Zugfahrt ins Saaletal über Weißenfels, Naumburg und Jena, wovon ich wegen der schmutzigen Fenster leider wenig sehe. Mein Sitznachbar, Arbeiter in einem Klavierbau-Kombinat, berichtet mir bereitwillig über Probleme in der Wirtschaft, die aufgeblähten und ineffektiven Wasserköpfe, mangelnde Arbeitsmoral und feh-

lende Aufbruchstimmung. Zum Selbständigmachen fehle es an Material, und »die Jungen machen rüber« (in den Westen).

In *Rudolfstadt* erwartet mich der junge Philosoph F. R., bei der Kulturakademie des Bezirks Gera als einer von sieben wissenschaftlichen Mitarbeitern, die wie viele Kulturschaffende jetzt um ihre Arbeitsplätze bangen. F. R. ist hocherfreut, daß 18 Menschen zu der Veranstaltung kommen. Auch hier finden meine Ausführungen reges Interesse und Zustimmung; doch sehen die TeilnehmerInnen kaum Realisierungschancen. Die Masse der Bevölkerung pendele nach rechts, wolle materiellen Wohlstand, sei kulturfeindlich und werde von den westlichen Parteien überrollt. Den Intellektuellen in der DDR nehme niemand mehr etwas ab. Glaubwürdig seien nur noch westliche Stimmen. Ideen wie die von mir vertretenen müßten lauter und nachhaltiger zu Wort kommen.

Auf dem Rückweg mache ich Station in *Jena*. Im Optischen Museum der Carl-Zeiss-Stiftung sind auch der Person Ernst Abbes einige Tafeln gewidmet. Dem Museumsdirektor berichte ich über Organisationen wie das *Seminar für freiheitliche Ordnung* und andere, die sich den sozialpolitischen Bestrebungen Abbes verbunden fühlen. Abbes Zinskritik ist ihm unbekannt. Das Heft Nr. 201 von »Fragen der Freiheit« nimmt er mit Interesse entgegen.

Gleisbauarbeiten verlängern die Rückfahrt. Nach Aussteigen, längerem Warten im Schneeregen, Busfahrt und wieder Bahnfahrt erreiche ich Leipzig. Die polnische Frau meines freundlichen Gastgebers H. P. ist inzwischen von ihrer Reise zurückgekehrt. Gut nachzuempfinden ist beider Unsicherheit; weder er als Absolvent marxistischer Philosophie noch sie mit polnischer Rechtswissenschaft sieht berufliche Perspektiven.

Mit restlichem Schriftenmaterial schwer bepackt breche ich zur Abendveranstaltung der Grünen Partei im Haus der Demokratie auf, einem früheren SED-Schulungsgebäude (Bernhard-Göhring-Straße 152), das jetzt zahlreichen Oppositionsgruppen Raum bietet. Der Hörsaal mit 72 Sitzen füllt sich bis auf den letzten Platz und darüber hinaus mit zumeist jungen Leuten. Vielleicht lasse ich mich durch die lebendige Atmosphäre verleiten, zu lange zu sprechen; nach zwei kritisch nachfragenden Diskussionsbeiträgen beendet der Versammlungsleiter die Veranstaltung schon um 21.30 Uhr mit der Begründung, mein Aufruf, diese Gedanken für einen Dritten Weg als historische Aufgabe der Grünen zu erkennen und aufzugreifen, sei ein passendes Schlußwort gewesen. Schade, etwas mehr Aussprache hätte ich mir gewünscht.

Den insgesamt für größeren Besucherandrang mitgebrachten Stapel von Faltblättern und kürzeren Aufsätzen wie auch etliche Schriften und einige Bücher überlasse ich den Leuten von der Grünen Partei. Ob alles LeserIn-

nen und InteressentInnen finden, oder in der Papierschwemme aus dem Westen und in dem Chaos des Wahlkampfes untergehen wird, vermag ich nicht zu sagen.

Meine letzte Station ist die alte Hansestadt *Stendal* mit großartigen backsteingotischen Kirchen und relativ gut erhaltenen und gepflegten Häuserzeilen, fußgängerfreundlich und von Autos noch weitgehend verschont, sehr geeignet, um nach strapaziösen Tagen wieder seelisches Gleichgewicht zurückzugewinnen. Wohl nicht zufällig wurde hier 1717 J. J. Winckelmann geboren; ein Museumsbesuch lohnt sich.

Mein Achberger Bekannter und Veranstaltungsorganisator ist B. W., Leiter der Musikschule und CDU-Stadtrat. Er berichtet mir von 400 Anträgen auf gewerbliche Zulassung; der alte Unternehmergeist scheint noch lebendig zu sein. Im kleinen Saal des Stadttheaters (Stendal hat Theater und Orchester) versammeln sich etwa 20 Personen, u.a. zwei imponierende Frauen aus langjähriger Oppositionsbewegung und andererseits zwei junge Männer, die mehr den Eindruck von Stasi-Beobachtern machen. Mein Vortrag wird dankbar aufgenommen. Das lange Gespräch bestätigt mir nochmals, daß es Menschen in der DDR gibt, die unsere Gedanken teilen und weitertragen, auch wenn sie vorerst noch nicht in praktische Politik umgesetzt werden können.

Aus dem Schriftenverkauf (zu um ein Drittel reduzierten Preisen) kann ich bei B. W. über 1.000,- Ostmark hinterlegen – für Aktivitäten, die sich vielleicht entwickeln werden. Wieweit dies der Fall sein wird, läßt sich noch nicht absehen. Eher habe ich das Gefühl, daß unsere Ideen eine lange Keimzeit haben werden oder so etwas sind wie Wintergetreide, das erst nach langen Kältemonaten, in diesem Falle nach Jahren schlimmer Erfahrungen mit dem Kapitalismus, recht zu wachsen beginnt. Aber gerade dann ist rechtzeitige Aussaat entscheidend.

Brief der »Initiative Freie Pädagogik«, Leipzig

Leider fanden wir keine Zeit, bis Anfang Mai einen Artikel über die Tagung zu schreiben, aber ich schicke Ihnen die »Leipziger Erklärung zur Schulfreiheit«, ein Papier, was wir als Initiative vorbereitet hatten, das dann mit den Referenten (H. Ch. Berg/Marburg; I. Krampen/Bochum; M. Maurer/Stuttgart; O. Herz/Bielefeld u. a.) überarbeitet wurde und abschließend nach einer öffentlichen Diskussion von allen Forumsteilnehmern verabschiedet wurde.

Allgemein läßt sich über das Forum sagen, daß neben der Leipziger Erklärung vor allem wichtig war, daß sich die verschiedensten Initiativen, die Freie Schulen eröffnen wollen, in Leipzig getroffen haben. Das waren im speziellen einige Waldorfinitiativen, eine Leipziger Gruppe, die eine Nachbarschaftsschule eröffnen will (deshalb war auch Otto Herz, der Geschäftsführer der Community Education in Dt. anwesend) und zwei Initiativen (Leipzig und Berlin), die Alternativschulen-Freie Schulen wollen.

Anwesend war auch ein Vertreter des Ministeriums für Bildung, Prof. Lange/Berlin. Er sprach in seinem Eröffnungsreferat »Stand und Perspektiven der Bildungsreform« davon, daß die Reform nicht ausschließlich national gesehen werden darf, sondern den Blick auch auf Europa richten muß. D. h. es werde ein differenziertes Schulwesen benötigt mit Schulen in freier Trägerschaft. Dies schließe auch eine Reform im Bereich der Schulverwaltungsstrukturen mit ein, d. h. Dezentralisierung. Man erwarte noch im Mai Regelungen für die gesetzlich-rechtlichen Belange von Schulen in freier Trägerschaft. Man erwarte, hier in der DDR eine progressive Regelung treffen zu können, wo Schulgeld keine Rolle spielen soll.

Prof. Siegfried Jenkner/Uni Hannover sprach vor allem über den politisch-rechtlichen Bezug für Freie Schulen im europäischen Raum.

Bitte sehen Sie sich die Nr. 18 der Zeitschrift »Das Goetheanum« an, da ist ein guter kurzer Artikel von Ingo Krampen.

Für einen ausführlichen Artikel zur Sachlage »Freie Trägerschaft von Bildungseinrichtungen« werde ich versuchen, einen geeigneten Autor zu finden.

Mit den besten Wünschen für das »Seminar«
Ihr Knut Müller

Tagungsbericht

»Rudolf Steiner und Silvio Gesell«

gemeinsam mit der Internationalen Vereinigung für natürliche Wirtschaftsordnung (INWO) vom 27.–29. Oktober 1989

Dicht gedrängt saßen die Menschen, 120–130 vor allem junge Leute, in dem Saal des Tagungsgebäudes des Seminars, um fast 2 Tage sich mit Anthroposophie und Freiwirtschaft und ihren Begründern, *Rudolf Steiner und Silvio Gesell*, zu befassen. *Rudolf Steiner*, Philosoph und Naturwissenschaftler, gab mit seiner Anthroposophie einen menschheitlichen Kulturimpuls, in dem die Geistgestalt des Christus im Mittelpunkt steht; *Silvio Gesell*, Kaufmann und Geldreformer, gab mit seiner Freiwirtschaft einen strukturpolitischen Impuls, hervorgerufen aus christlichem Mitgefühl für die Menschen. Das Programm begann mit der Eröffnung der Silvio Gesell-Ausstellung im Stadthaus der Gemeinde Bad Boll (Dauer 14 Tage), führte weiter am Samstag und Sonntag mit Vorträgen über »Anthroposophie und Freiwirtschaft – Ideen für eine soziale Zukunft«, »Silvio Gesell – Persönlichkeit und Werk«, »Der Dreigliederungsimpuls Rudolf Steiners«, »Die Gesell'sche Geld- und Bodenreform«, »Gesell und Steiner im Lichte der neuen Geldtheorie«, »Die Zukunft der Arbeit«, »Der Kulturimpuls Rudolf Steiners«; dazwischen Gespräche in Arbeitsgruppen und am Schluß ein Rundgespräch mit Zusammenfassung der Ergebnisse.

Eine hochinteressante Tagung mit vielseitigen Anregungen für die Teilnehmer. Einer der Höhepunkte mit dem Vortrag von Prof. Dr. Suhr, dem Verfasser des Buches »Alterndes Geld – das Konzept Rudolf Steiners aus geldtheoretischer Sicht«: »Gesell und Steiner im Lichte der neuen Geldtheorie«. Die beiden Lehren beinhalten auf dem Gebiet der Wirtschafts- und Sozialpolitik mit der Forderung nach Überwindung des Boden- und des Geldmonopols viele Übereinstimmungen; Mißverständnisse konnten ausgeräumt werden. Die Ideen aus der Gründungszeit der Bundesrepublik haben ihre Dienste getan, sind zu wesentlichen Anteilen mit der Spekulation in Geld- und Bodenwerten entartet, mit großen, negativen Auswirkungen auf den sozialen Organismus. Nur mit neuen Ideen können die kommenden Aufgaben mit den bereits sichtbaren Gefahren für ein vereintes Deutschland und Europa bewältigt und überwunden werden. Beide Persönlichkeiten bieten die so dringend erforderlichen neuen Ideen; das hat auch diese Tagung allseitig gezeigt.

Erneut müssen wir uns an einen Vortrag von *Rudolf Steiner* erinnern (24. 11. 1918): »Man reicht aus, ohne daß man neue Ideen hat, in Zeiten von Revolutionen und Kriegen, man kann aber nicht ausreichen ohne Ideen in Zeiten des Friedens; denn werden die Ideen in Zeiten des Friedens rar, dann müssen Zeiten von Revolutionen und Kriegen kommen«.

Immer noch gelten diese beiden Persönlichkeiten in Wissenschaft, Politik und Wirtschaft als Außenseiter. Der Zusammenbruch des Marxismus-Leninismus und seiner sozialistischen Wirtschaftsordnung in den Ländern Mittel- und Osteuropas wird auch eine Cäsar für den Westen werden: folgen diese Länder den Aufforderungen zu einer fugenlosen Übernahme der kapitalistischen Gesellschaftsordnung? Oder bringen sie die Kraft auf, zu neuen Ufern aufzubrechen? Diese können dann nur lauten: Freies Geistesleben, vor allem im Bildungs- und Erziehungswesen und Beendigung des spekulativen Charakters in unserer jetzigen Geld- und Bodenordnung.
H. Sch.

Tagungsbericht

»Von der Zuschauer- zur Teilnehmerdemokratie«

mit Dr. h. c. *Rudolf Wassermann* am 10. März 1990

Oberlandesgerichtspräsident Wassermann, seit wenigen Wochen im Ruhestand, ist ein faszinierender Redner und Gesprächspartner. Er bot den Teilnehmern ein politisches und rechtswissenschaftliches Kolloquium, das diese so schnell nicht vergessen werden. Dr. Wassermann ist der politisch interessierten Öffentlichkeit durch sein engagiertes Eintreten für liberale Gesetzgebung, Rechtssprechung und Strafvollzug seit Jahrzehnten bekannt.

Als scharfer Beobachter der politisch-rechtlichen Entwicklung der Bundesrepublik über vier Jahrzehnte hinweg schöpfte er aus seinen reichhaltigen Erfahrungen als Richter und seiner Tätigkeit im Bundesjustizministerium während der großen Koalition. In seiner *Analyse der heutigen politischen Wirklichkeit* ließ er keine Zweifel über seine Auffassung aufkommen: wir sind ein Parteienstaat geworden, in dem der Kampf des einzelnen Abgeordneten und seiner Gruppe um die Macht und die Machterhaltung die entscheidende Rolle spielt. Wer kein durch Mandat nachgewiesener »Profi« ist, wird mit seinen Ideen als unerwünschter Außenseiter abgelehnt. Neue Ideen werden nicht aufgegriffen, weil der ständige Kampf um Macht und Machterhalt große Mühen und Kräfte erfordert und neue Ideen dabei nur störend wirken. So hat sich eine zusammengewürfelte Klasse gebildet, de-

ren wesentlichstes Interesse, der Machterhalt, über alle Parteien hinweg, zu Ämterpatronage, Seilschaften und echter Innovationsschwäche geführt haben. Die jetzige Politikergeneration verfährt mit unglaublicher Härte gegenüber der kommenden Generation; man gibt sich als »geschlossene Gesellschaft«. Keine Tiefendiskussionen, entscheidende Probleme werden nicht erkannt, bzw. verdrängt; z.B. Minderheiten, Ausländer, Umweltschutz. Dafür werden über den großen Einfluß der Medien mit Worthülsen Scheinprobleme und Meinungsbildung geschaffen und dies alles als Politik verkauft. Deutlich zu erkennen bei der Ausländerdiskussion; nach seiner Ansicht ist das deutsche Volk eines der ausländerfreundlichsten Völker der Welt.

Erst wenn Gruppen aus der Bevölkerung sich in stärkerem Maße über sie bedrängende Probleme artikuliert haben, sich organisieren und Druck ausüben, wie z.B. Umwelt oder Wohnungsnot, springen die Parteien auf die Züge auf, die andere angeschoben haben. Wen wundert es, wenn dieses Parteiensystem auf die jungen Leute abstoßend anstatt ermutigend wirkt?

Dieser Situationsschilderung folgt *das Aufzeigen der Veränderungsmöglichkeiten und der mahnende Aufruf zu appellativem, gemeinsamen Handeln*. Seine Botschaft: wir können die Parteien nicht abschaffen, wir müssen sie vor sich selber schützen. Das geht nur durch verstärkte Mitarbeit der Bürger im politischen und vor allem im kommunalen Raum durch Stärkung außerparteilicher Institutionen mit dem Willen zu Innovationen und sachbezogenen Diskussionen. Wer nur satt hinter dem Fernseher sitzt, darf sich nicht beklagen; er trägt durch Inaktivität selbst Mitschuld. *Sein Aufruf*: Schreiben Sie, telefonieren Sie, an die Parteien, an staatliche Institutionen, an die Zeitungen, Fernsehen, Radio; arbeiten sie ehrenamtlich in Aktivitäten mit, die sich spontan aus der Bevölkerung heraus gegen Mißstände aller Art gebildet haben. Immer, wenn Sie Handlungsbedarf sehen, handeln Sie; vor allem durch Briefe an Persönlichkeiten des politischen Lebens, an Institutionen, mit Leserbriefen. Sie werden erstaunt sein, welche Wirkung Sie da plötzlich bei den Parteienvertretern erzielen!

Eine umfangreiche, hochinteressante Diskussion, in der auch die so bedeutenden Fragen im Zusammenhang mit einem kommenden, vereinten Deutschland behandelt wurden, beendete den Tag. In einem Punkt bezog Dr. Wassermann eine glasklare Position: »Die Bundesrepublik ist ein Rechtsstaat. Denken Sie nur, ich war 35 Jahre lang Richter und nie hat irgend jemand versucht, mich zu bestechen. Was glauben Sie denn, wie es in anderen Ländern zugeht!«

H. Sch.

Marktwirtschaft ohne Kapitalismus

Bericht über die Tagung am 21./22. April 1990 in Bad Boll

Viel gedankliche und praktische Arbeit war wieder geleistet worden, bevor die Tagung beginnen konnte. Sichtlich froh war man deshalb, daß so viele Menschen der Einladung gefolgt waren: der ganze Saal und die Empore waren gefüllt. Dies zeige doch – so Herr *Hugo Schwenk* bei der Eröffnung der Tagung –, daß jeder der hier Anwesenden hoffe, mit dazu beitragen zu können, daß die Welt sozialer werde.

Herr *Eckhard Behrens* legte in seinem Referat »Was ist Marktwirtschaft? – Steuerungsfunktion und Gerechtigkeitsgehalt« dar, daß zwar Menschen immer gewirtschaftet und es Wirtschaftsordnungen in den verschiedensten Ausprägungen gegeben habe, diese Ordnungen aber meist erst nachträglich – wenn überhaupt – analysiert worden seien. Zu einer wirklichen Wissenschaft von den Wirtschaftsordnungen sei man erst in diesem Jahrhundert gekommen. Hier sei besonders Walter Eucken – Mitbegründer der sogenannten Freiburger Schule – zu nennen, der in seinen systematischen Untersuchungen klar dargestellt habe, daß es nur zwei Grundformen der Wirtschaftsordnung gebe, nämlich die Marktwirtschaft und die Zentralplanwirtschaft. Innerhalb der Marktwirtschaft könne man auf den einzelnen Märkten die verschiedensten Marktformen beobachten: die »vollständige Konkurrenz«, »Oligopole« und »Monopole«. Diese Formen seien sowohl auf der Angebots- als auch auf der Nachfrageseite der Märkte zu finden; es gebe jede denkbare Kombination. Anzustreben sei die beidseitig vollständige Konkurrenz, da hierbei der Einfluß des Einzelnen und damit seine Macht über andere am geringsten, die Steuerungsfunktion des Marktes aber am besten sei. In der

Bundesrepublik bemühe man sich in dieser Richtung und habe zu diesem Zwecke das Bundeskartellamt in Berlin geschaffen, das gegen Wettbewerbsbeschränkungen vorzugehen habe.

Herr *Helmut Creutz* sprach anschließend über den Kapitalismus. Zu allem Wirtschaften sei Kapital erforderlich, d.h. Geld- und Sachkapital. Wer nicht selbst darüber verfüge, müsse es sich leihen. Der Kapitalbesitzer verlange vom Nachfrager dafür den Zins – ein für ihn arbeitsloses Einkommen. An vielen Beispielen und Graphiken machte Herr *Creutz* anschaulich, wie Zins und Zinseszins einerseits zu einer Kumulation von Reichtum in der Hand weniger führen, andererseits die Verschuldung bei den übrigen Menschen entsprechend steigern. Drohe der Zins unter ca. 6 % zu fallen, ziehen es die Kapitalbesitzer vor, liquide zu bleiben (sog. Liquiditätsgrenze). Dadurch werde das Kapital wieder knapp, der Zins steige wieder. Dieses Zurückhalten des Kapitals sei der Grund für viele Wirtschaftskrisen und Arbeitslosigkeit. An Schaubildern zeigte er, wie dem Verlauf der Zinshöhen die Arbeitslosenzahlen mit einer kleinen Verzögerung genau folgten.

Nach dem Mittagessen wies Herr *Dirk Löhr* Wege, wie man den Kapitalismus durch Änderung des Geldwesens überwinden könnte. Zunächst crinnerte er daran, daß es immer wieder Unkenrufe gegen die Marktwirtschaft gegeben habe. Man sage, sie versage so oft, z.B. besonders in der Land- sowie in der Kredit- und Energiewirtschaft. Um der Tauschhemmnisse Herr zu werden, müsse man immer wieder zu Regulierungen greifen. Bei genauerer Betrachtung ergebe sich aber, daß es nicht an

der Marktwirtschaft, sondern an dem Geld liege. Denn das Geld diene einerseits als Tauschmittel und gleichzeitig als Wertaufbewahrungsmittel. Als Tauschmittel kurbelt es den Wirtschaftskreislauf an; es sei eine Art Gaspedal. Aber als Wertaufbewahrungsmittel entziehe es sich ihm, stoppe den Warenaustausch, wirke wie eine Bremse, und Arbeitsteilung und Prosperität entwickelten sich nicht so, wie es sein könne. Der Geldbesitzer lasse sich dafür, daß er das Geld verleihe, noch extra bezahlen; er verlange eine Transaktionsgebühr – den Zins. Er verhalte sich somit wie ein Schrankenwärter, der für einen Durchgang eine Gebühr kassiere. Diesem Problem könne man nur entgegenwirken, wenn man das Geld unter Angebotszwang setze, es entsprechend den Waren auch mit »Durchhaltungskosten« (Wertminderung und Lagerkosten) belaste. Dadurch würde

1. die Konjunktur eine Verstetigung erfahren;
2. die Arbeitslosigkeit gegen Null sinken;
3. die ungleiche Vermögensverteilung abgebaut werden;
4. das Einkommen aus Arbeit die einzige Einnahmequelle sein (betreffe Bodenordnung siehe bei Herrn Andres);
5. Umweltschutz besser möglich sein, da kein Wachstumszwang mehr existiere;
6. jeder ein Unternehmer werden können, da Kapital nicht mehr knapp sei.

Zur praktischen Durchführung stünden verschiedene Vorschläge zur Verfügung (Umprägung, Serienaufruf, schleichende Inflation). – In den anschließenden Arbeitsgruppen wurden die einzelnen Punkte vertieft und ergänzt.

In dem Beitrag von Herrn Fritz Andres über »Bodenfrage und Kapitalismus« kam deutlich zum Ausdruck, wie auch der

Boden – ähnlich wie beim Kapital der Zins – eine ewige Reihe von fließenden Erträgen ermögliche. Dies sei die Bodenrente, die sich in Form der Pacht oder als Miete (abzüglich des Anteils für das Bauwerk) zeige und dem Bodeneigentümer zugutkomme. Beim Kauf eines Grundstücks schlage sie sich im Kaufpreis nieder, der sich nach folgender Formel errechnen lasse:

$$\text{Bodenpreis} = \frac{\text{Bodenrente}}{\text{Zinssatz}} \times 100$$

zum Beispiel ergeben eine Pacht von DM 50,- und ein Zinssatz von 5% einen Bodenpreis von DM 1.000,-.

Wieso sei es nun möglich, daß vom Bodennutzer diese Abgabe erhoben werden könne? Nun, der Boden sei – ähnlich wie das Kapital – knapp. Er sei aber ein Gut, das zu seiner Herstellung keine Arbeit erfordere. Außerdem bleibe es bei Benutzung erhalten, es verbrauche sich nicht. Bei einem sinkenden Geldzins steige der Bodenpreis enorm, da dann nur noch der Boden arbeitsloses Einkommen ermögliche. Es sei deshalb nötig, mit einer Geldreform auch eine Bodenreform in die Wege zu leiten. Wie diese aussehen könne, solle in einer Bodenrechtstagung im Herbst dieses Jahres besprochen werden.

Im Abendvortrag kam Herr Hugo Schwenk auf verschiedene Persönlichkeiten zu sprechen, die Vorschläge für die Erreichung eines erfolgreichen und störungsfreieren Wirtschaftens gemacht hatten. Er nannte hier:

Adam Smith, Reichtum der Nationen

John M. Keynes, Allgemeine Theorie der Beschäftigung des Zinses und des Geldes

Milton Friedman, Kapitalismus und Freiheit

Rudolf Steiner, Nationalökonomischer Kurs

Silvio Gesell, Die Natürliche Wirtschaftsordnung

In seinem Beitrag am Sonntag »Ende des Kapitalismus – Ende des Lohnverhältnisses« ging Herr *Eckhard Behrens* zunächst der Frage nach, wieso das Ende des Lohnverhältnisses überhaupt so wichtig und deshalb anstrebenswert sei. Im Arbeitsvertrag würde der Arbeiter seine Arbeitskraft »verkaufen«. Das von ihm geschaffene Gut, die Leistung, sei dann aber Eigentum des Unternehmers. Hier zeige sich, daß die Marktwirtschaft, deren geniales Steuerungsinstrument die Koppelung von Arbeit und Leistungsertrag sei, nicht durchgängig durchgeführt werde. Bei einer Dauervollbeschäftigung, wie sie durch eine Geld- und Bodenreform erreicht werden könnte,

würden diese Macht- und Herrschaftsstrukturen nicht mehr greifen: Der Arbeiter ließe sich, da er ja leicht einen neuen Arbeitsplatz finden würde, nicht mehr einfach herunkommandieren und zur Arbeit antreiben. Darunter könne die Arbeitsleistung durchaus leiden. Deshalb müsse der Unternehmer dann neue Strukturen des Miteinanders (bis hin zu einer gesellschaftsrechtlichen Beteiligung am Ertrag) schaffen.

Nach einem Rundgespräch und einer Zusammenfassung wurde die Tagung am Mittag beendet.

Irene Behrens

Tagungen des 2. Halbjahres 1990

- | | |
|-------------------------|--|
| 16. Juni | <i>Ökonomie und Autonomie im Schulwesen</i>
Einführung in neueste Ergebnisse der Bildungsökonomie über die Kosten je Schüler im staatlichen und im freigemeinnützigen Schulwesen. Wettbewerb durch Bildungsgutscheine statt Nulltarif im Schulwesen. |
| 22. u. 23.
September | <i>Marktwirtschaft und Bodenordnung</i>
Bietet die in der DDR entstandene Eigentumsordnung eine Chance, zu einer marktwirtschaftlich orientierten Bodenreform? |
| 10. u. 11.
November | <i>Ökonomie im Gesundheitswesen</i>
Die Therapiefreiheit ist neuerdings mehr durch ökonomische als durch rechtliche Staatseingriffe bedroht. Wie kann im Bereich der gesetzlichen Krankenversicherung Autonomie der Selbstverwaltung und Wettbewerb um bessere Leistungen mit dem Ziel der Erhaltung der Therapiefreiheit organisiert werden? |



Tagungsankündigung

Seminar für freiheitliche Ordnung e. V.

Badstraße 35, 7325 Bad Boll, Telefon 07164/3573

Ökonomie und Autonomie im Schulwesen

Samstag, den 16. Juni 1990

- 10.00 Uhr — Im ökonomischen Blindflug in die pädagogische Unfreiheit oder Suche nach Auswegen aus der Finanzierungsabhängigkeit — Eckhard Behrens, Heidelberg**
- 10.30 Uhr — Kosten pro Schüler in staatlichen Schulen - Ermittlungsmethoden und Ergebnisse — Rüdiger Haug, Frankfurt**
- 14.30 Uhr — Kosten pro Schüler in den Waldorfschulen - Ermittlungsmethoden und Ergebnisse — Joachim Ramin, Heidelberg**
- 16.15 Uhr — Der Bildungsgutschein als Leitgedanke zu finanzieller Gerechtigkeit in einem auf pädagogische Freiheit angelegten Schulwesen — Jobst von Heynitz, München**
- 18.00 Uhr — Tagungsende**

Nähere Auskünfte und Anmeldung beim Seminar für freiheitliche Ordnung (Adresse oben) oder vor Veranstaltungsbeginn.

Zeitschrift für Sozialökonomie

Beiträge zu einer Natürlichen Wirtschaftsordnung

4 Ausgaben jährlich, jeweils mindestens 32 Seiten, Jahresabonnement DM 24,00. Jahresabonnement für Schüler, Auszubildende, Studenten und Erwerbslose bei entsprechendem Nachweis DM 14,00. Einzelheft DM 7,50

Ein kostenloses Probeheft und Informationen über noch lieferbare ältere Jahrgänge zu Sonderpreisen erhalten Sie auf Anforderung.

Ein Inhaltsverzeichnis der Jahrgänge 1964–1981 ist für DM 5,00 erhältlich. Die Inhaltsverzeichnisse der Jahrgänge 1982–1985 und 1986–1988 können kostenlos angefordert werden. Rückporto erwünscht.

Humanere Wirtschaftsordnung

Der Wunsch vieler Menschen nach einem Abbau der sozialen, militärischen und ökologischen Spannungen löst eine Suche nach neuen Grundsätzen für die Ordnung der Wirtschaft und das Verhältnis des Menschen zur Natur aus.

Die „Zeitschrift für Sozialökonomie“ will an der Suche nach den Voraussetzun-

gen einer humaneren Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung mitwirken.

Die „Zeitschrift für Sozialökonomie“ will ein Forum sein für die Diskussion wirtschafts- und sozialreformistischer Ideen, die der persönlichen Freiheit und sozialen Gerechtigkeit verpflichtet sind.

Die Zeitschrift richtet ihr Augenmerk besonders auf das bestehende Geldwesen und das geltende Bodenrecht. Durch die Monopole Geld und Boden können die Selbstheilungskräfte des Marktes nicht zur Geltung kommen. Eine freiheitliche Demokratie braucht jedoch als ihre Entsprechung eine monopol- und damit kapitalismusfreie Marktwirtschaft.

(Gekürzte Fassung aus: Das Parlament)

Einige Themen aus den letzten Heften:

- Keynesianismus und Freiwirtschaft
- Steuerrecht und Reform der Geldordnung
- Bibel, Kirchen, Zinswirtschaft
- Die bodenpolitische Situation in der BRD
- Wirtschaftsethik
- Kapitalismus am Ende des 20. Jahrhunderts
- Die Scherenentwicklung von realen und monetären Größen in der Volkswirtschaft
- Neue Wirtschaftsordnung in Polen – Ideen und Dilemmas

INWO (Hrsg.)

Silvio-Gesell-Ausstellung – Katalog – 96 Seiten, Pb., mit 90 Abb., DM 16,00 – ISBN 3-87998-409-3

Zum 125. Geburtstag Silvio Gesells entstand 1987 eine Wanderausstellung über sein Leben und Werk. Sie wurde inzwischen in mehreren Orten gezeigt. Der Ausstellungskatalog bietet mit seinen Fotos, Dokumenten und erläuternden Texten eine gute allgemeinverständliche Einführung in die Gedankenwelt Silvio Gesells.

„Die Ausstellung über Silvio Gesell ist eine der besten Ausstellungen, die ich kenne. Und ich hoffe, daß sie noch oft gezeigt werden kann.“

(Prof. Dr. Hans. Chr. Binswanger)

Felix C. Binn

Arbeit, Geldordnung, Staatsfinanzen
Zur Re-Organisation der Volkswirtschaft
64 Seiten, Pb., DM 10,00
ISBN 3-87998-404-2

Felix C. Binn

Grenzen der Marktwirtschaft
41 Seiten, geh., mit 23 grafischen Darstellungen, DM 5,00

FACHVERLAG FÜR SOZIALÖKONOMIE

GAUKE VERLAG · POSTFACH · 2322 LUTJENBURG

Die mitarbeitenden Autoren tragen die Verantwortung für ihre Beiträge selbst.

Für nichtverlangte Manuskripte kann keine Gewähr übernommen werden.

Gesamtinhaltsverzeichnis der in »Fragen der Freiheit« erschienenen Beiträge kann angefordert werden.

Zweimonatsschrift »Fragen der Freiheit«

Herausgeber: Seminar für freiheitliche Ordnung e.V.

Begründet durch Diether Vogel †, Lothar Vogel,

Heinz-Hartmut Vogel

Bezug: Seminar für freiheitliche Ordnung e.V.,
D-7325 Boll, Badstr. 35, Telefon (0 71 64) 35 73

Preis: Jahresabonnement DM 48,—, sfr. 48,—, ö.S. 400,—

Wer die steuerlich als gemeinnützig anerkannte Arbeit des Seminars für freiheitliche Ordnung e.V. als *förderndes Mitglied* mit einem Mindestbeitrag von DM 90,— (sfr. 90,—/ ö. S. 750) pro Jahr unterstützt, wird über die Arbeitsergebnisse durch die regelmäßige, *unentgeltliche* Lieferung der »Fragen der Freiheit« informiert.

Einzelhefte: DM 8,50, sfr. 8,50, ö.S. 70,— zuzügl. Versandkosten

*Sammel-
mappen:* jeweils für 1 Jahr DM 10,—, sfr. 10,—, ö.S. 85,—
zuzügl. Versandkosten. Abonnement möglich

Bank: Kreissparkasse Göppingen Nr. 20 011 (BLZ 610 500 00)
Raiffeisenbank Boll Nr. 482 999 004 (BLZ 600 697 66)

Postscheck: Frankfurt am Main 26 14 04-602
Schweiz: Postscheckamt Bern 30-30 731/9
Österreich: Postsparkassenamt Wien 7 939 686

Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers.

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

Motto: John Stuart Mill (1806–1873) »Über die Freiheit«
DDR-Ministerpräsident Lothar de Maizière
in der Regierungserklärung vom 19. 4. 1990

ISSN 0015-928 X

Kaisser-Druck GmbH, 7335 Salach

Printed in Germany

