



# Fragen der Freiheit

Heft 236

## Zukunft von Bildung und Kultur

frei von staatlicher Bürokratie und privatem Kommerz

Die neuere Zeit schätzt sich selbst zu hoch wegen der großen Masse Stoffes, den sie umfaßt. Der Hauptvorzug des Menschen beruht aber nur darauf, inwiefern er den Stoff zu behandeln und zu beherrschen weiß.

Gehalt ohne Methode führt zu Schwärmerei, Methode ohne Gehalt zu leerem Klügeln; Stoff ohne Form zu beschwerlichem Wissen, Form ohne Stoff zu hohlem Wähnen.

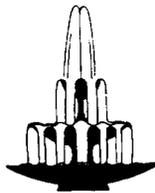
Goethe

# FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 236

September/Oktober 1995



seit 1957

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung e.V.  
Badstraße 35, D-73087 Bad Boll, Telefon (07164) 35 73

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
<i>Fritz Andres</i>	
Wir brauchen eine eigenständige Sozialwissenschaft der Kultur . . . . .	3
Zur wirtschafts- und kulturpolitischen Situation – Versuch einer ordnungspolitischen Standortbestimmung . . . . .	4–15
<i>Friedrich Schiller</i>	
Der Brotgelehrte und der philosophische Kopf . . . . .	16–19
<i>Rudolf Steiner</i>	
Handeln aus Erkenntnis . . . . .	20–21
<i>Eckhard Behrens</i>	
Zur Diskussion des Bildungsgutscheins – Die Finanzierung des Bildungswesens wird auf Autonomie und Wettbewerb ausgerichtet . . . . .	22–29
<i>Johann Wolfgang von Goethe</i>	
Zur Selbstlosigkeit kultureller Produktion . . . . .	30–33
<i>Leo N. Tolstoj</i>	
Die beiden Brüder und das Gold . . . . .	34–35
<i>Frans Carlgren</i>	
Ordnung durch Freiheit . . . . .	36–48
<i>Ferdinand J. H. Mertens</i>	
Die Hochschulreform in den Niederlanden . . . . .	49–63
Die Mitwirkenden dieses Heftes . . . . .	48

# Wir brauchen eine eigenständige Sozialwissenschaft der Kultur!

*Fritz Andres*

Wer heute die Privatisierung vom Staat verwalteter Bereiche fordert, gerät dort, wo es sich nicht um rein ökonomische Leistungen handelt, leicht in folgendes Dilemma: Der Staat verwaltet das Gebiet nicht sachgerecht, zu schematisch und jedenfalls zu teuer, eine Privatisierung scheint jedoch zwangsläufig in eine Kommerzialisierung zu führen, die ebenfalls als unangemessen empfunden wird. Zwischen staatlicher Bürokratie und privatem Kommerz scheint es keinen Weg zu geben, auf dem Bereiche wie z. B. das Bildungswesen in fruchtbare Bahnen gelenkt werden können.

In diesem Dilemma zeigt sich ein Mangel unserer Sozialwissenschaften, die zwar seit über 2 000 Jahren eine Wissenschaft vom Staat und seit über 200 Jahren eine Wirtschaftswissenschaft, bis heute aber keine Sozialwissenschaft des Bildungswesens und des kulturellen Lebens entwickelt haben. So scheint es als Alternative zur staatlichen Verwaltung immer nur die Unterstellung unter die Marktgesetze mit dem Preis als oberstem Richter zu geben.

Aufgabe einer Sozialwissenschaft der Kultur wird es sein, die für diesen Bereich typischen, zum Wirtschaftsleben teils parallel, teils polar erscheinenden Phänomene, wie Arbeitsteilung, Tätigkeitsmotive, Angebot und Nachfrage, Wettbewerb, Produktivität usw. zu untersuchen, um einen Ordnungsrahmen zu entwickeln, der die Entfaltung kultureller Kräfte erlaubt und anregt, statt sie in Bürokratie zu ersticken oder durch Kommerzialisierung zu verfremden.

Dann wird deutlich werden: So wenig das sog. Wirtschaftswunder nach dem 2. Weltkrieg ohne die vorherige wissenschaftliche Erarbeitung der Gesetze der Sozialen Marktwirtschaft möglich war, so notwendig brauchen wir heute für den Bereich von Bildung und Kultur eine entsprechende Sozialwissenschaft, wollen wir nicht bei wirtschaftlichem Wohlstand weiterhin im Zustand der Bildungsmisere und der kulturellen Verflachung verharren.

Das Seminar für freiheitliche Ordnung sieht es als eine seiner wichtigsten Aufgaben an, die hierfür notwendigen Grundlagen zu erarbeiten. Ziel ist die Entwicklung einer eigenständigen Sozialwissenschaft des kulturellen Lebens. Erst durch deren Zusammenwirken mit den Staats- und Wirtschaftswissenschaften werden wir in die Lage versetzt, die gesellschaftliche Wirklichkeit in ihrer vollen Breite zu erfassen und sie zu gestalten, ohne sie zu vergewaltigen.

# Zur wirtschafts- und kulturpolitischen Situation – Versuch einer ordnungspolitischen Standortbestimmung<sup>1)</sup>

*Fritz Andres*

Beim Thema meines Vortrags lege ich Wert auf die Beschränkung auf die ordnungspolitische Problemstellung, die es enthält. Es geht mir also nicht um bestimmte Inhalte unserer Kulturpolitik oder um bestimmte Branchenentwicklungen in der Wirtschaft, sondern um die Frage nach der Ordnung dieser Bereiche.

## *Die Ordnung der Wirtschaft*

Lassen Sie mich mit der Wirtschaft beginnen: Hier ist die Frage nach der Ordnung in Deutschland in besonders prägnanter Weise von denjenigen gestellt worden, denen wir nach dem Krieg den Übergang zur Sozialen Marktwirtschaft verdanken, nämlich der sogenannten »Neoliberalen Schule«. Ihr führender Nationalökonom, Walter Eucken, hat sich mit einigen anderen Wissenschaftlern, insbesondere mit Franz Böhm, die Frage gestellt: Welche Wirtschaftsordnungen gibt es überhaupt? Und er hat zum Unterscheidungskriterium für Wirtschaftsordnungen die Frage erhoben: Wer plant? Man könnte auch sagen: Von wem geht die Initiative aus? In der Frage nach der Planungsinitiative sah Eucken die Schlüsselfrage und kam von dort her zur Unterscheidung zwischen der Zentralverwaltungswirtschaft, in der eine Zentrale den gesamten Wirtschaftsprozeß plant und lenkt, und der Wettbewerbsordnung, in der dezentral, im Prinzip jedenfalls von jedem einzelnen Wirtschaftsteilnehmer autonom geplant wird.

Eucken hat die Wirtschaftsordnung des Wettbewerbs, der er dann sein ganzes Augenmerk gewidmet hat, stark abgegrenzt von der Wirtschaftsordnung des sog. »laissez-faire«. Als »laissez-faire« bezeichnete man die Anschauung, die vor allem im 19. Jahrhundert verbreitet war und davon ausgeht, daß der Staat im Bereich der Wirtschaft eigentlich nur Fehler machen kann, und daß alles am besten funktioniert, wenn er sich tatenlos zurückzieht und den Dingen ihren Lauf läßt.

---

<sup>1)</sup> Überarbeitete Fassung eines auf der Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung: »Zukunft des Bildungswesens – frei von staatlicher Bürokratie und privatem Kommerz« am 1. April 1995 in Bad Boll gehaltenen Vortrags.

Die wirtschaftliche Entwicklung unter der »laissez-faire«-Doktrin hat allerdings gezeigt, daß bei einem einseitigen Rückzug des Staates aus der Wirtschaft an die Stelle der staatlichen Macht sehr bald private Macht tritt. Kartelle, Oligopole und Monopole entstanden, und wir hatten dadurch, insbesondere zu Anfang dieses Jahrhunderts, eine privat unglaublich vermachtete Wirtschaft. Wir haben sie auch jetzt noch. Das Problem ist bei weitem nicht gelöst. Aber es ist von den Neoliberalen zumindest insoweit erkannt worden, als sie nicht nur die konsequente Privatisierung der Wirtschaft als notwendigen Schritt verlangt, sondern darüber hinaus gefordert haben, daß für den Bereich der Wirtschaft vom Staat eine Ordnung geschaffen wird, die die Bildung privater Macht so weit wie möglich verhindert.

Die beiden Schritte des Rückzugs des Staates und der Einrichtung der Wettbewerbsordnung durch den Staat sind bei uns, wie erwähnt, bei weitem nicht vollständig durchgeführt. Wir haben uns im Rahmen anderer Tagungsveranstaltungen vor allem mit der Frage beschäftigt, woran es liegt, daß auch in einer privatisierten Wirtschaft zunächst noch fundamentale Ungleichgewichte bestehen, die zu Machtungleichgewichten führen und auch zu Einkommens- und Vermögensdisparitäten, die aus diesen Machtlagen folgen. Im Rahmen eines wirtschaftspolitischen Seminars wäre hier zu vieles auszuführen. Es wäre insbesondere darauf einzugehen, daß eine Wettbewerbsordnung auf einer Reihe von Elementen beruht, die Eucken die konstituierenden und die regulierenden Prinzipien genannt hat und zu denen er z. B. einen stabilen Geldwert sowie die Gewährleistung von Eigentum und Vertragsfreiheit rechnete. Doch sind nicht nur diese Faktoren, auf die die Neoliberalen ihr Hauptgewicht gelegt haben, in Betracht zu ziehen, sondern nach unserem Dafürhalten vor allem Probleme, die von unserem Geldwesen und unserer Bodenordnung ihren Ausgang nehmen und sowohl zu dem Auf und Ab der Konjunkturen, zu Arbeitslosigkeit usw. führen, als auch zu der erwähnten Einkommens- und Vermögensverteilung, die ja weit über das hinausgeht, was aufgrund menschlicher Leistung an Unterschieden in natürlicher Weise sich ergeben würde. Doch soll dies hier nicht weiter ausgeführt werden.

Festzuhalten bleibt, daß es sich aus ordnungspolitischer Sicht um eine doppelte Aufgabe handelt: um den Rückzug des Staates aus eigener wirtschaftlicher Tätigkeit und sonstiger Intervention in die wirtschaftlichen Abläufe, also um Privatisierung, Deregulierung usw., zugleich aber auch - was von den Befürwortern der Privatisierung oft zu wenig berücksichtigt wird - um die Einrichtung und Ausgestaltung einer funktionsfähigen und gerechten Wirtschaftsordnung durch den Staat, in der der Leistungswettbewerb gesichert und die Entstehung privater Macht so weit als möglich verhindert wird.

## *Die Ordnung der Kultur*

Im Bereich der Kultur haben wir es vor allem zu tun mit dem Bildungswesen und mit den Bereichen von Kunst, Religion und Wissenschaft. Für letztere hat das Grundgesetz die denkbar besten rechtlichen Voraussetzungen geschaffen, indem es bestimmt: Kunst, Religion und Wissenschaft sind frei, und zwar so frei, daß es für sie nicht einmal einen sog. Gesetzesvorbehalt gibt. Es ist also gar nicht ohne weiteres möglich, in diesen Bereichen durch Gesetze in die Freiheit einzugreifen. Schon die Meinungsfreiheit geht so weit, daß sich das Bundesverfassungsgericht mit solchen Fällen befassen mußte wie dem, ob der Ausspruch, Soldaten seien Mörder, durch sie gedeckt ist oder ob damit ein Straftatbestand verwirklicht ist, denn am Strafrecht findet die Freiheit natürlich ihre Grenzen. Die Tatsache, daß das Bundesverfassungsgericht entschieden hat, daß die fragliche Äußerung von der Meinungsfreiheit gedeckt ist, zeigt recht anschaulich, ohne daß ich zu dem Urteil selbst Stellung nehmen will, daß wir in diesem Bereich von der Rechtsseite her eine sehr weitgehende Freiheit haben.

Betrachtet man auf der anderen Seite das Bildungswesen, so stellt man fest, daß es fast komplett in der Hand des Staates liegt. Nach Artikel 7 Abs. 4 des Grundgesetzes steht zwar das ganze Schulwesen nur unter der *Aufsicht* des Staates, aber der Aufsichtsbegriff wird leider von Verwaltung und Rechtsprechung nicht so ausgelegt, wie dies auch möglich wäre, nämlich als reine *Rechtsaufsicht*, sondern er wird als *Fachaufsicht* interpretiert, und zwar als eine so weitgehende Fachaufsicht, daß das ganze Schulwesen bei uns wirklich bis ins Detail vom Staat gesteuert wird.

Dieser Perfektionismus wäre an sich nicht notwendig. Der Staat hätte durchaus mehrere Möglichkeiten, das Bildungswesen zu organisieren. Wir haben z. B. in Heft 229 der »Fragen der Freiheit« eine Darstellung der Schulentwicklung und in diesem Heft der Hochschulentwicklung in den Niederlanden während der letzten 10 Jahre abgedruckt. Dort kann man sehen, daß auch ein staatliches Bildungswesen durchaus ganz anders als bei uns betrieben werden kann. Bei uns ist nun wirklich der Lehrer das unterste ausführende Organ, das – wenn man das einmal etwas kraß sagen will – den ihm vorgegebenen Lehrplan am Objekt Kind zu vollstrecken hat. So muß es aber nicht sein. In den Niederlanden zeigt sich: Wenn man moderne Organisationsmethoden auf das Bildungswesen überträgt, also Methoden, wie sie sich im Bereich der Wirtschaft und der Unternehmensführung durchaus bewährt haben, nämlich Dezentralisierung, flache Hierarchien, Freiräume gepaart mit Verantwortung, Verlagerung von Entscheidungskompetenzen möglichst auf die kleinste Einheit usw., dann kann man den Schulen, auch wenn sie immer noch staatlich sind, erstaunlich viel Autono-

mie geben. Ich sehe es als eine kulturpolitische Heldentat ersten Ranges an, was die Niederländer in dieser Hinsicht in den letzten 10 Jahren mit ihrem Schul- und Hochschulwesen gemacht haben. Dort zeigt es sich auch schon, daß sich eine Eigendynamik von unten her entwickelt, die kulturpolitisch wünschenswert ist, daß die Autonomie der Schulen allmählich zu etwas Vielfalt führt usw. Trotzdem bleibt es im Prinzip ein Staatsschulwesen.

Es gibt neben dem Staatsschulwesen nach dem Grundgesetz auch das Recht, Privatschulen zu errichten, es gibt also durchaus Alternativen, die sogar von der Verfassung her eigentlich weit mehr hergeben würden als die Privatschulbewegung bisher daraus gemacht hat, aber sie führen im Rahmen unseres gesamten Bildungswesens aus Gründen, auf die ich jetzt nicht näher eingehen kann, quantitativ gesehen nur ein Schattendasein.

Im wesentlichen ist unser Bildungswesen einschließlich der Universitäten also eine Staatsveranstaltung. Diese läßt sich in mancher Hinsicht mit dem vergleichen, was man im Wirtschaftsleben als Zentralverwaltungswirtschaft bezeichnet. Ein Beispiel soll das illustrieren: Professor Sontheimer hat sich vor einigen Jahren einmal in einem Zeitungsartikel darüber beschwert, daß auf der Seite der Universitäten bei den Professoren so wenig Interesse an der Lehre besteht. Wenn man aber die Situation analysiert, und zwar vor allem, wenn man sie analysiert mit einem Blick, der an der Betrachtung der Zentralverwaltungswirtschaft geschärft ist, dann stellt man fest, daß es eigentlich kaum anders sein kann, daß nämlich das Desinteresse der Professoren an der Lehre systembedingt ist. Denn was sollte sie zum Engagement in der Lehre bewegen? Sie können sich weder ihre Studenten aussuchen, noch hätten sie oder die Universität von guten Leistungen in der Lehre einen finanziellen Vorteil. Auch andere Anreize sind kaum ersichtlich. Für den Professor ist die Lehrveranstaltung daher eher eine Last und so ist es auch nicht ganz untypisch, daß im universitären Bereich immer von »Forschungsfreistemern« der Professoren die Rede ist. Niemals ist die Rede davon, daß ein Professor einmal von der Forschung entbunden würde und die Freiheit bekäme, sich für ein oder mehrere Semester voll und ganz nur noch der Lehre widmen zu dürfen. Ein entsprechendes Angebot wäre heute für einen Professor eine außerordentliche Überraschung. Die Folge ist, daß das fehlende oder unzureichende Interesse an der Leistung in unserem Bildungswesen ersetzt werden muß durch bürokratische Anordnungen. Für den Bereich der Universitäten hat der Staat eine Kapazitätsverordnung erlassen, mit der nach schematischen Vorgaben die Ausbildungskapazitäten der Universitäten ermittelt werden. Es wird von außen die Anzahl der Studenten, die eine Universität in den einzelnen Studiengängen und -abschnitten aufnehmen muß, festgelegt. Ganz ähnliche Kapazitätsermittlungen und -vorgaben des Staates hatten wir gegenüber den

Wirtschaftsunternehmen im Ostblock. Denn auch dort waren die in den Unternehmen Tätigen nicht daran interessiert, Leistungen zu erbringen – die mußten ihnen vielmehr staatlich vorgegeben werden. Und natürlich haben auch da alle Betroffenen in gleicher Weise wie unsere Professoren reagiert: Es gab immer die schönsten Ausreden, warum aus irgendwelchen, nur für diesen Betrieb zutreffenden Umständen eine bestimmte Leistung nicht erbracht werden konnte und die Kapazität doch nicht so groß war, wie sie eigentlich nach den staatlichen Ermittlungen sein müßte. Das Hamstern von Kapazitäten ist ein ganz typisches Verhalten von fremdbestimmten sozialen Einheiten, denen Leistungen abverlangt werden, an denen sie selbst nicht elementar interessiert sind. So ließen sich noch viele Beispiele anführen mit Parallelen zwischen den Zentralverwaltungswirtschaften des früheren Ostblocks und unserem zentral gesteuerten Bildungswesen.

Man kann sich eigentlich nur wundern, daß unsere Wirtschaftswissenschaftler, die mit guten Gründen und sauberen Analysen schon immer dargetan haben, warum eine Zentralverwaltungswirtschaft nur sehr schlecht funktionieren kann, warum ihre Produktivität auf einem denkbar niedrigen Niveau verharren muß usw., daß diese Wissenschaftler bisher nicht oder kaum auf die Idee gekommen sind, ihre an den Zentralverwaltungswirtschaften gewonnenen Erkenntnisse einmal auf unser Bildungswesen anzuwenden, wo ihnen doch in Hülle und Fülle die Phänomene, die sie bei der Analyse der Zentralverwaltungswirtschaften kennengelernt haben, wieder begegnen würden.

Natürlich gibt es, insbesondere bei den ordnungspolitisch orientierten National- oder auch Bildungsökonomern, Ausnahmen, aber diese Wissenschaftler geraten dann leider durchweg auf einen andern Irrweg, nämlich den einer überwiegend kommerziellen Betrachtungsweise. Die damit angesprochene Problematik zeigt sich gerade im Bereich des Bildungswesens schon in der Ausdrucksweise. Denn diejenigen Wissenschaftler, die sich mit der Privatisierung des Bildungswesens beschäftigt haben, die gesagt haben, wir müssen in diesem Bereich einen ähnlichen Schritt tun, wie wir ihn mit der Privatisierung in der Wirtschaft getan haben, wir müssen weg davon, daß der Staat diese Veranstaltung betreibt, wir müssen hin zu einem Bildungswesen, das auf Autonomie und Wettbewerb der Bildungseinrichtungen gegründet ist, diese Wissenschaftler bedienen sich dann bei der Beschreibung eines privatisierten Bildungswesens in der Regel einer Ausdrucksweise, die es jedem an Bildung wirklich Interessierten kalt den Rücken hinunterlaufen läßt. Bildung wird da behandelt wie eine Ware oder kommerzielle Dienstleistung, deren Produktion und Verteilung über Entgelte, d. h. über Preise gesteuert wird usw. und auch dort, wo eine solche Ausdrucksweise vermieden wird, läßt sich nicht verleugnen, daß man von

den eigentlichen kulturellen Antriebskräften und deren primär qualitativen »Lenkungs«-wirkungen keine Vorstellung hat.

Es stellt sich also für das Bildungswesen nicht nur die Frage nach einem Rückzug des Staates, nach einer Befreiung von Bevormundung und Bürokratie, sondern – ähnlich und doch anders als für die Wirtschaft – die weitere Aufgabe einer vom Staat zu setzenden Ordnung, die natürlich auch das Entstehen privater Macht, vor allem aber die Verfremdung der kulturellen Impulse durch deren Kommerzialisierung nach Möglichkeit verhindert. Wie sieht eine solche Ordnung aus?

Wer sich mit dieser Frage beschäftigt, der sieht bald: Eine Wissenschaft für die Ordnung des Bildungswesens und des gesamten kulturellen Bereichs, vergleichbar der Wirtschaftswissenschaft, gibt es noch nicht. Wir haben keine Wissenschaft, die primär einmal den Bildungsbereich aus seinem eigentlichen Element heraus zu entwickeln versucht, die daran geht klarzulegen: Was sind denn die ureigenen Motive und die Interessen, die den Einzelnen dazu bewegen, im Bildungsbereich tätig zu werden. In welchen Organisationsformen können kulturell motivierte Menschen sich entfalten und zusammenarbeiten? Wie läßt sich deren Finanzierung sachgemäß gestalten? Wie läßt es sich vermeiden, daß der Bereich der Kultur zu sehr von der Geldseite her gesteuert wird, wie aber auch, daß die notwendige Freiheit des kulturellen Bereichs finanziell zu einem Faß ohne Boden wird?

### *Homo oeconomicus und homo culturus*

Ich habe bisher bei der Verwendung der Begriffe »Wirtschaft« und »Kultur« ein Vorverständnis vorausgesetzt, möchte aber jetzt eine Abgrenzung versuchen: Die Wirtschaftswissenschaft arbeitet durchweg mit dem homo oeconomicus und unterstellt damit beim Menschen eine ganz typische Motivstruktur, nämlich die, daß er eine Leistung nur um der Gegenleistung willen erbringt. Wenn man nun Wirtschaft und Kultur gegeneinander kontrastiert, dann könnte man sich die Frage nach dem Gegentyp zum homo oeconomicus stellen. Was wäre denn ein solcher homo culturus? Es wäre derjenige, der eine Leistung ohne Rücksicht auf die Gegenleistung erbringt, einer der etwas um seiner selbst willen tut. Wer eine Sache um ihrer selbst willen tut, schöpft seine gesamte Handlungsmotivation aus dem, womit er es zu tun hat, aus dem Problem, das er bewältigen will, und er schaut nicht nach irgend etwas anderem, das eine Gegenleistung sein könnte, während derjenige, der seine Leistung um der Gegenleistung willen erbringt, mit dem, was er anbietet, überhaupt nichts im Sinn hat. In der arbeitsteiligen Wirtschaft kann der, der sich auf die Herstellung eines bestimmten Produkts konzentriert, gerade mit diesem Produkt selbst überhaupt nichts anfangen.

Er produziert es in großen Mengen und bietet es nur wegen der Gegenleistung an.

Wir haben also in dieser Kontrastierung auf der einen Seite denjenigen, der mit dem, was er hat, überhaupt nichts anfangen kann, und auf der anderen Seite denjenigen, der sich ausschließlich, vollinhaltlich und ungestört durch sachfremde Motivationen mit dem befaßt, mit dem er es zu tun hat, der also auch gerade das Streben nach einer Gegenleistung als sachfremdes Motiv für sein Handeln ansehen würde, weil er aus seiner Tätigkeit selbst die größte Befriedigung schöpft.

Ich halte diese Kontrastierung nicht etwa für eine theoretische Spielerei, sondern durchaus von der Sache her für notwendig, weil man nur so an die Wirklichkeit herankommt. Der Konstruktion des homo oeconomicus wird mit Recht der Vorwurf gemacht, daß es ihn in der Wirklichkeit nicht gibt, und gegenüber der Konstruktion des homo culturus wird man den gleichen Vorwurf erheben können, denn das Leben ist gemischt. Aber die Mischung versteht man eben am besten aus den Elementen, die in sie eingegangen sind, und das sind die polaren Handlungsantriebe des homo oeconomicus und des homo culturus.

Das typische Geschäft des homo oeconomicus ist der Tausch oder der Kauf; er ist also, wirtschaftlich gesprochen, in der Zirkulationssphäre angesiedelt. Dort findet er zumindest seine reinste Ausprägung. Derjenige auf der anderen Seite, der eine Sache um ihrer selbst willen tut, der nach dem Lohn nicht fragt, der also auf keine Gegenleistung achtet, kurz der homo culturus: Er hat das Problem, daß wir für ihn, für seine sach- und problembezogene Motivation in unserer Gesellschaft zu wenig Raum haben, weil die für die Kultur typischen Handlungsantriebe, sobald sie in den Bereich der Gesellschaft eintreten, sofort Gefahr laufen, ins Leistungs-/Gegenleistungsverhältnis gezogen, d. h. kommerzialisiert zu werden. Es ist eine allgemein verbreitete Empfindung, daß in unserer Zeit vieles, was aus ganz anderen Motiven in dieser Gesellschaft geleistet werden müßte und auch vom Ursprung her durchaus geleistet werden will, sich früher oder später den Marktgesetzen fügt und dem Preis als oberstem Schiedsrichter, der über Sein und Nichtsein entscheidet, unterwirft. Auch außerhalb der Bereiche rein ökonomischer Betätigung wird nur noch gefragt: „Was bekomme ich dafür?“.

Diesem allgemeinen Empfinden, das viele als Unbehagen an unserer derzeitigen Situation haben, müssen wir nachgehen. Dabei müssen wir uns auch fragen, ob es nicht vielleicht schon an einem Mangel an wissenschaftlicher Vorbereitung, an ordnungspolitischer Durchdringung des kulturellen Bereichs liegt, wenn wir ihn immer nur ökonomisch betrachten und dementsprechend auch in der Realität zu oft in die Kommerzialisierung

ableiten sehen. Das trifft übrigens auch für die sozialen Bereiche im engeren Sinne wie z. B. den Pflegebereich zu. Auch dort können die Leistungen eigentlich von den typischen Motivationen her nicht in angemessener Weise erbracht werden, wenn der Pflegende nur die Gegenleistung im Auge hat.

Man kann sogar noch weiter gehen und fragen: »Wie steht es denn mit der Arbeit?«. Zwar wird auf der Angebotsseite der Wirtschaft die Arbeit nur erbracht, wenn mit einer zumindest kostendeckenden Gegenleistung gerechnet werden kann. Die Gegenleistung ist da schon eine tragende Voraussetzung. Aber wer arbeitet, muß sich auch mit seiner Aufgabe identifizieren. Er kann bei der Arbeit nicht an die Gegenleistung denken. Er macht einen Plan, nach dem er annimmt, daß das, was er leistet, später auf dem Markt auch ankommt und dort eine zumindest kostendeckende Gegenleistung findet. Das ist klar. Aber die eigentliche Arbeitssituation, in der er eine geistige Leistung, eine Vorgabe, einen Plan entwickelt oder umsetzt, in der er tätig wird: In dieser Situation ist es atypisch, ja eigentlich gar nicht möglich, eine Gegenleistung dauernd im Bewußtsein zu haben.

Was man im Bewußtsein haben muß, ist der Zweck der Arbeitsleistung, nämlich die bestmögliche Befriedigung des Konsumentenbedürfnisses. Es ist daher eine durchaus sinnvolle und wünschenswerte Entwicklung, wenn sich modern geführte Unternehmen die Kundenorientierung zur obersten Maxime setzen und ihre Organisation und die Abläufe in den Betrieben so gestalten, daß dieses Element das ganze Unternehmen durchzieht vom Pförtner bis zum Chef, vom ersten bis zum letzten Handgriff. Trotzdem wird man nicht leugnen können, daß sich nicht alles in einem Unternehmen der Kundenorientierung wird unterwerfen können, daß so ganz vollständig die Kundenorientierung letztlich nicht möglich ist und durchgehalten werden kann. Es gibt nämlich Eigenmomente der Arbeit, und zwar nicht nur solche, die etwas mit Arbeitssicherheit, Gesundheitsschutz usw. zu tun haben, sondern auch solche der Berufsehre, des Stolzes, des Qualitätsbewußtseins und des Eigenwertsgefühls der Arbeitenden, die der Kundenorientierung nicht geopfert werden, die also bewirken können, daß von der Kundenorientierung abgewichen wird. Das fängt schon bei der Berufswahl an, die nicht primär am Bedarf und den Verdienstmöglichkeiten ausgerichtet wird, und führt hin bis zur Arbeitsorganisation, die nur zum Teil kundenorientiert sein kann, weil es Bedürfnisse der Arbeitenden gibt, die gegenüber der Kundenorientierung hemmend oder modifizierend wirken können und werden, weil Arbeit ja auch erträglich und durchführbar sein muß und Freude machen soll. Trotzdem unterliegt die Arbeit in Wirtschaftsunternehmen schwerpunktmäßig der Kundenorientierung, ist Dienstleistung, denn der Kunde bezahlt schließlich die Ware, soll sie also auch wollen bzw. gegenüber anderen bevorzugen.

Kundenorientierung und Erwartung einer Gegenleistung liegen übrigens nicht so weit auseinander, wie es zunächst den Anschein hat. Denn gewichtet man die Vorteile einer Leistung aus der Sicht des Kunden, so ermittelt man dadurch zugleich dessen Bereitschaft zu einer Gegenleistung. Von dieser hängt wiederum die eigene Bereitschaft zur Leistung ab. Die Kundenorientierung führt z. B. in einem Unternehmen zu der Überlegung, an einem seiner Produkte eine zusätzliche Ausstattung anzubringen, die nach Marktuntersuchungen von der Mehrzahl der Abnehmer als zweckmäßig und vorteilhaft angesehen wird. Die Bewertung dieses Zusatznutzens aus der Sicht des Kunden schlägt sich in der Bereitschaft zu einer erhöhten Gegenleistung nieder, aus der wiederum der Mehraufwand für die Zusatzleistung gedeckt werden muß. In wettbewerblich strukturierten Märkten wird so letztlich der Verbrauchernutzen gegen den Herstellungsaufwand abgewogen und ins Gleichgewicht gebracht, ähnlich wie dies auch der Einzelne tut, wenn er sich durch eigene Anstrengung einen bestimmten Vorteil verschaffen will und sich fragt, ob das Resultat die Mühe lohnt.

Arbeit im Bereich der Wirtschaft wird also zwar nicht unmittelbar um der Gegenleistung willen getan – das ist, wie gezeigt, bewußtseinsmäßig auch gar nicht ohne weiteres möglich – wohl aber unter der Voraussetzung einer Gegenleistung. Die Dienstleistungsfunktion (Kundenorientierung) vermittelt zwischen den Eigenmomenten der Arbeit und ihrer Orientierung auf die Gegenleistung hin.

Erst dort, wo das Arbeitsergebnis fertig ist, wo es getauscht, »gehandelt« wird, verschieben sich die Gewichte. Hier befinden wir uns auch nicht mehr bei der Arbeit, in der Produktion, sondern in der Sphäre der Zirkulation. Am Produkt braucht nichts mehr geändert oder verbessert zu werden, die eigentliche Arbeit ist getan. Das, worum es jetzt geht: der Tausch, das »Handeln« ist eine bewußtseinsmäßig hochinteressante »Tätigkeit«, weil der »Handelnde« auf der einen Seite etwas hat und anbietet, was ihn überhaupt nicht interessiert, dafür aber immer die Gegenseite und deren Zahlungsbereitschaft, also die Nachfrage im Bewußtsein haben muß. Das Tauschen unterscheidet sich dadurch ganz erheblich von der Arbeit und steht in voller Polarität zur kulturellen Tätigkeit, bei der man seine Motive aus der Sache heraus schöpft, mit der man es zu tun hat, wo auf die Nachfrage gar nicht geachtet wird, erst recht nicht auf die Gegenleistung, wo sogar das Schielen nach dem Publikumsgeschmack im Gegenteil als bedenklich, anstößig oder verwerflich angesehen wird. Nicht daß der kulturell Tätige, der Künstler vor allem, nicht das Publikum im Auge hätte oder haben dürfte, aber doch nur als Gegenstand seines selbstempfundenen Auftrags und nicht als Auftraggeber!

## *Freiheit der Kultur*

Man muß sich fragen, warum in unserer Gesellschaft das Handeln um seiner selbst willen, warum der ganze kulturelle und soziale Bereich es so schwer hat, sich in angemessener Weise zu entwickeln, warum er, statt zwischen Bürokratisierung und Kommerzialisierung hin- und herzuschwanken, nicht zu einer Entfaltung seiner ureigenen Kräfte in der Gesellschaft gelangt. Was der Mensch dem Menschen bedeutet, zeigt sich nur dort, wo er nicht um eines außerhalb liegenden Zweckes und schon gar nicht um einer Gegenleistung willen mit ihm zu tun hat. Der Verlust an Mitmenschlichkeit, der Verlust des Menschen als Mitte der Gesellschaft, der Verlust der Mitte, wie er so oft beklagt wurde, ist der empfindungsmäßige Ausdruck dessen, was wir hier als mangelnde Ausbildung des Bereichs, in dem sich die primären kulturellen Motivationen entfalten können, bezeichneten.

Für eine Untersuchung der Bedingungen, unter denen die kulturelle Sphäre eine selbständige Entwicklung nehmen kann, erweist es sich als zweckmäßig, zwischen der *Leistungs-* und der *Finanzierungsseite* zu unterscheiden. Die *Leistungsseite* im kulturellen Bereich, insbesondere im Bildungswesen, ist bei uns zweifellos viel zu wenig auf Autonomie und Wettbewerb gegründet. Die Bürokratisierung dieses Bereichs verhindert die Entwicklung der eigentlichen kulturellen Motivationen, sie lähmt die Lehrenden und macht die Lernenden gleichgültig. Autonomie und Wettbewerb – das ist in unserem Seminar und in den »Fragen der Freiheit« immer wieder in ausführlichen Beiträgen dargestellt worden<sup>2)</sup> – würden die sachgemäße Entfaltung kultureller Motivationen nicht nur ermöglichen, sondern auch anregen, und zwar wohl gemerkt nicht im Sinne von Leistungen und von Wettbewerb, wie wir sie von der Betrachtung der Wirtschaft her gewohnt sind, sondern im Sinne einer Freisetzung und Anregung ursprünglicher geistig-seelischer und pädagogischer Antriebe und Kräfte.

Mehr als im Bildungswesen haben wir in den Bereichen von Kunst, Religion und Wissenschaft die Grundsätze von Autonomie und Wettbewerb verwirklicht, wenngleich auch dort noch manches zu wünschen übrig bleibt. Aber die Freiheiten, die das Grundgesetz für diese Bereiche in mustergültiger Weise eröffnet, sind für die praktische Ausübung stark durch den Umstand entwertet, daß das Bildungswesen, das ja jeder Mensch zunächst einmal durchläuft, an den vorbezeichneten Mängeln der Bürokratisierung leidet, ja erstickt. So entwickelt der Mensch als Heranwachsender nur rudi-

---

<sup>2)</sup> vgl. insbes. Eckhard Behrens: »Autonomie und Wettbewerb« und »Mitbestimmung in Bildungsinstitutionen« in FdF Heft 84, »Freiheit für das Bildungswesen« in FdF Heft 204, »Qualität zum Nulltarif – Wirkungen des Bildungswettbewerbs« in FdF Heft 209.

mentär die inneren Qualitäten, die Voraussetzung dafür sind, daß er sich als Erwachsener der ihm zustehenden kulturellen Freiheiten in einem umfassenden, qualitativen Sinne erfreuen und von ihnen Gebrauch machen kann. Es spricht vieles dafür, daß die Kommerzialisierung unserer Erwachsenen- kultur in der Bürokratisierung unseres Bildungswesens eine ihrer wesentlichen Ursachen hat. Wir fordern daher die Freiheit des Bildungswesens auch um der kulturellen Freiheit der Erwachsenen willen.

Was die *Finanzierungsseite* betrifft, so ist für wirtschaftliche Leistungen klar: sie werden um der Gegenleistung willen erbracht und finanzieren sich aus dieser, sofern der Leistungserbringer kein Verlustgeschäft macht. Eine Leistung, die um ihrer selbst willen erbracht wird, bedarf jedoch anderer Finanzierungswege. Der Empfänger solcher Leistungen kommt in der Regel als Hauptfinanzierer der Leistung nicht in Betracht. Ich kann mich an dieser Stelle auf verschiedene Darstellungen in den »Fragen der Freiheit« zu diesem Problem beziehen, aus denen sich ergibt, daß es – idealtypisch, als soziale Urgebärde gesehen – die Schenkung ist, die dort, wo etwas um seiner selbst willen getan wird, die angemessene Form der Finanzierung der Leistung bzw. der Unterstützung des Leistenden darstellt<sup>3</sup>). Darüber hinaus wurde dort gezeigt, daß mit Schenkungen in einem ausreichenden Maße nur zu rechnen sein wird, wenn

- einerseits ein auf Autonomie und Wettbewerb gegründetes Kulturleben die Lebendigkeit entfaltet, die diejenigen, die dazu in der Lage sind, dazu veranlaßt, von den konkurrierenden Geldverwendungsarten des Konsumierens und des Sparens einen starken Strom für die Kulturfinanzierung abzuzweigen, und wenn
- andererseits das Sparen durch eine von Dauerkonjunktur und Kapitalvermehrung bewirkte, allmähliche Absenkung des Zinssatzes seine künstlich überhöhte Attraktivität, insbesondere gegenüber der Verwendung des Schenkens, verliert.

Autonomie und Wettbewerb im Bildungswesen wären durch Herstellung absoluter Chancengleichheit für die Privatschulen einerseits und durch eine Auflockerung des Staatsschulwesens, etwa nach dem Vorbild der Niederlande, durchaus zu erreichen. Notwendig sind hier die entsprechenden ordnungspolitischen Erkenntnisse und eine zur Umsetzung bereite und entschlossene Politik.

Anders verhält es sich mit der Finanzierung, also der Bereitschaft zu Schenkungen, Spenden, Stiftungen usw. Die notwendige Attraktivität des Bildungs- und insgesamt des kulturellen Bereichs wäre zwar bei Autonomie

---

<sup>3</sup>) vgl. z. B. Eckhard Behrens: »Versuch über einige theoretische Grundlagen der Schulpolitik« in FdF Heft 34.

und Wettbewerb durchaus zu erwarten, die Attraktivität des Sparens und Zinseinnehmens würde jedoch weiterhin eine enorme Bremse darstellen. Denn Dauerkonjunktur und Überwindung der Kapitalknappheit setzen eine Reform unseres Geldwesens voraus, mit der so ohne weiteres nicht gerechnet werden kann, und werden auch dann nur über mehrere Jahrzehnte hinweg zu einer Kapitalfülle führen, die den Zins zum Verschwinden bringt<sup>4)</sup>.

Müssen wir also mit der kulturellen Freiheit warten, bis der Kapitalismus überwunden ist, weil sie vorher nicht zu finanzieren ist? Müssen wir weiterhin zusehen, wie dort, wo wir kulturelle Freiheiten gewähren, mangels anderer Finanzierungsformen sich die Kommerzialisierung einschleicht, Leistungen, auch wenn sie zunächst um ihrer selbst willen erbracht werden, schließlich sich auch in ihrem Inneren und in ihrer Gestaltung der Nachfrage und deren Bereitschaft zu einer Gegenleistung unterwerfen?

Zum Glück sind wir darauf nicht angewiesen. Denn es gibt Finanzierungsformen, die zwar nicht in unmittelbaren freiwilligen Zuwendungen aus dem Bereich der Gesellschaft bestehen, sondern über den Staat zur Verfügung gestellt werden. Aber der Staat muß dabei nicht nach dem Motto verfahren: »Wer zahlt, befiehlt!« und nur deswegen, weil er die Finanzierung kultureller Leistungen vermittelt, sie auch veranstalten bzw. verwalten. Es gibt vielmehr Finanzierungsformen, die über den Staat laufen und trotzdem in den finanzierten Bereichen Autonomie und Wettbewerb zulassen. Ihr Prinzip beruht darauf, daß der Staat die Bürger generell oder unter bestimmten Bedingungen (Bildungsbereich) mit Finanzmitteln (Gutscheinen) ausstattet, mit denen diese Bildungsleistungen ihrer Wahl bezahlen bzw. finanzieren können. Der Bildungsgutschein ist zwar nicht das einzige und letztlich auch durchaus noch nicht das ideale Instrument einer freiheitlichen Bildungsfinanzierung, er ist jedoch am weitesten durchdacht und erweist sich als ein Finanzierungsinstrument, das auf der Leistungsseite des Bildungswesens Autonomie und Wettbewerb nicht nur zuläßt, sondern erst richtig ermöglicht und anregt. Er stellt in der gegenwärtigen Situation den strategischen Hebel dar, der es ermöglicht, das Bildungswesen aus der staatlichen Bürokratie zu befreien, ohne daß es in die Fänge kommerzieller Interessen gerät<sup>5)</sup>.

All diese Überlegungen sind bereits Bestandteil einer eigenständigen Wissenschaft der Kultur, aus deren Zusammenspiel mit der Wirtschaftswissenschaft und der Wissenschaft vom Staat erst eine umfassende und jedem Bereich in seiner Eigenart gerecht werdende Sicht und Gestaltung der sozialen Wirklichkeit möglich wird.

---

<sup>4)</sup> vgl. dazu J. M. Keynes, Allgemeine Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes, S. 316 f.

<sup>5)</sup> s. dazu den Beitrag von E. Behrens zum Bildungsgutschein in diesem Heft.

# Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?

*Friedrich Schiller*

*Mit seiner Rede zu diesem Thema eröffnete Schiller 1789 seine historischen Vorlesungen in Jena. Wir rufen hiermit die darin enthaltene, berühmte Gegenüberstellung des Brotgelehrten und des philosophischen Kopfs in Erinnerung, mit der Schiller seinen Zuhörern die ideale und die durch Zweckmäßigkeitserwägungen fehlgeleitete Motivation zum Studium und überhaupt zu geistiger Betätigung veranschaulicht hat.*

*Red.*

Ehe ich es aber unternehmen kann, meine Herrn, Ihre Erwartungen von diesem Gegenstande Ihres Fleißes (dem Studium der Universalgeschichte – Red.) genauer zu bestimmen, und die Verbindung anzugeben, worin derselbe mit dem eigentlichen Zweck Ihrer so verschiedenen Studien steht, wird es nicht überflüssig sein, mich über diesen Zweck Ihrer Studien selbst vorher mit Ihnen einzuverstehen. Eine vorläufige Berichtigung dieser Frage, welche mir passend und würdig genug scheint unsere künftige akademische Verbindung zu eröffnen, wird mich in den Stand setzen, Ihre Aufmerksamkeit sogleich auf die würdigste Seite der Weltgeschichte hinzuweisen.

Anders ist der Studierplan, den sich der Brodgelehrte, anders derjenige, den der philosophische Kopf sich vorzeichnet. Jener, dem es bei seinem Fleiß einzig und allein darum zu thun ist, die Bedingungen zu erfüllen, unter denen er zu einem Amte fähig und der Vortheile desselben theilhaftig werden kann, der nur darum die Kräfte seines Geistes in Bewegung setzt, um dadurch seinen sinnlichen Zustand zu verbessern und eine kleinliche Ruhmsucht zu befriedigen, ein solcher wird beim Eintritt in seine akademische Laufbahn keine wichtigere Angelegenheit haben, als die Wissenschaften, die er Brodstudien nennt, von allen übrigen, die den Geist nur als Geist vergnügen, auf das sorgfältigste abzusondern. Alle Zeit, die er diesen letztern widmete, würde er seinem künftigen Berufe zu entziehen glauben, und sich diesen Raub nie vergeben. Seinen ganzen Fleiß wird er nach den Forderungen einrichten, die von dem künftigen Herrn seines Schicksals an ihn gemacht werden, und Alles gethan zu haben glauben, wenn er sich fähig gemacht hat, diese Instanz nicht zu fürchten. Hat er seinen Cursus durchlaufen und das Ziel seiner Wünsche erreicht, so entläßt er seine Führerinnen – denn wozu noch weiter sie bemühen? Seine größte Angelegenheit ist jetzt, die zusammengehäuften Gedächtnisschätze zur Schau zu tragen, und ja zu verhö-

ten, daß sie in ihrem Werthe nicht sinken. Jede Erweiterung seiner Brodwissenschaft beunruhigt ihn, weil sie ihm neue Arbeit zusendet, oder die vergangene unnütz macht; jede wichtige Neuerung schreckt ihn auf, denn sie zerbricht die alte Schulform, die er sich so mühsam zu eigen machte, sie setzt ihn in Gefahr, die ganze Arbeit seines vorigen Lebens zu verlieren. Wer hat über Reformatoren mehr geschrieen als der Haufe der Brodgelehrten? Wer hält den Fortgang nützlicher Revolutionen im Reich des Wissens mehr auf als eben diese? Jedes Licht, das durch ein glückliches Genie, in welcher Wissenschaft es sey, angezündet wird, macht ihre Dürftigkeit sichtbar; sie fechten mit Erbitterung, mit Heimtücke, mit Verzweiflung, weil sie bei dem Schulsystem, das sie vertheidigen, zugleich für ihr ganzes Daseyn fechten. Darum kein unversöhnlicherer Feind, kein neidischerer Amtsgehülfe, kein bereitwilligerer Ketzermacher als der Brodgelehrte. Je weniger seine Kenntnisse durch sich selbst ihn belohnen, desto größere Vergeltung heischt er von außen; für das Verdienst der Handarbeiter und das Verdienst der Geister hat er nur einen Maßstab, die Mühe. Darum hört man Niemand über Undank mehr klagen, als den Brodgelehrten; nicht bei seinen Gedankenschätzen sucht er seinen Lohn, seinen Lohn erwartet er von fremder Anerkennung, von Ehrenstellen, von Versorgung. Schlägt ihm dieses fehl, wer ist unglücklicher als der Brodgelehrte? Er hat umsonst gelebt, gewacht, gearbeitet; er hat umsonst nach Wahrheit geforscht, wenn sich Wahrheit für ihn nicht in Gold, in Zeitungslöb, in Fürstengunst verwandelt.

Beklagenswerther Mensch, der mit dem edelsten aller Werkzeuge, mit Wissenschaft und Kunst, nichts Höheres will und ausrichtet, als der Tagelöhner mit dem Schlechtesten, der im Reiche der vollkommensten Freiheit eine Sklavenseele mit sich herumträgt! – Noch beklagenswerther aber ist der junge Mann von Genie, dessen natürlich schöner Gang durch schädliche Lehren und Muster auf diesen traurigen Abweg verlenkt wird, der sich überreden ließ, für seinen künftigen Beruf mit dieser kümmerlichen Genauigkeit zu sammeln. Bald wird seine Berufswissenschaft als ein Stückwerk ihn anekeln; Wünsche werden in ihm aufwachen, die sie nicht zu befriedigen vermag, sein Genie wird sich gegen seine Bestimmung auflehnen. Als Bruchstück erscheint ihm jetzt alles, was er thut, er sieht keinen Zweck seines Wirkens, und doch kann er Zwecklosigkeit nicht ertragen. Das Mühselige, das Geringfügige in seinen Berufsgeschäften drückt ihn zu Boden, weil er ihm den frohen Muth nicht entgegensetzen kann, der nur die helle Einsicht, nur die geahndete Vollendung begleitet. Er fühlt sich abgeschnitten, herausgerissen aus dem Zusammenhang der Dinge, weil er unterlassen hat, seine Thätigkeit an das große Ganze der Welt anzuschließen. Dem Rechtsgelehrten entleidet seine Rechtswissenschaft, sobald der Schimmer besserer Kultur ihre Blößen ihm beleuchtet, anstatt daß er jetzt streben sollte, ein neuer

Schöpfer derselben zu sehn, und den entdeckten Mangel aus innerer Fülle zu verbessern. Der Arzt entzweiet sich mit seinem Beruf, sobald ihm wichtige Fehlschläge die Unzuverlässigkeit seiner Systeme zeigen; der Theolog verliert die Achtung für den seinigen, sobald sein Glaube an die Unfehlbarkeit seines Lehrgebäudes wankt.

Wie ganz anders verhält sich der philosophische Kopf! – Eben so sorgfältig, als der Brodgelehrte seine Wissenschaft von allen übrigen absondert, bestrebt sich jener, ihr Gebiet zu erweitern, und ihren Bund mit den übrigen wieder herzustellen – herzustellen, sage ich, denn nur der abstrahirende Verstand hat jene Gränzen gemacht, hat jene Wissenschaften von einander geschieden. Wo der Brodgelehrte trennt, vereinigt der philosophische Geist. Frühe hat er sich überzeugt, daß im Gebiete des Verstandes, wie in der Sinnewelt, Alles in einander greife, und sein reger Trieb nach Übereinstimmung kann sich mit Bruchstücken nicht begnügen. Alle seine Bestrebungen sind auf Vollendung seines Wissens gerichtet: seine edle Ungeduld kann nicht ruhen, bis alle seine Begriffe zu einem harmonischen Ganzen sich geordnet haben, bis er im Mittelpunkt seiner Kunst, seiner Wissenschaft steht, und von hier aus ihr Gebiet mit befriedigtem Blick überschauet. Neue Entdeckungen im Kreise seiner Thätigkeit, die den Brodgelehrten niederschlagen, entzücken den philosophischen Geist. Vielleicht füllen sie eine Lücke, die das werdende Ganze seiner Begriffe noch verunstaltet hatte, oder setzen den letzten noch fehlenden Stein an sein Ideengebäude, der es vollendet. Sollten sie es aber auch zertrümmern, sollte eine neue Gedankenreihe, eine neue Naturerscheinung, ein neu entdecktes Gesetz in der Körperwelt den ganzen Bau seiner Wissenschaft umstürzen: So hat er die Wahrheit immer mehr geliebt als sein System, und gerne wird er die alte mangelhafte Form mit einer neuern und schönern vertauschen. Ja, wenn kein Streich von außen sein Ideengebäude erschüttert, so ist er selbst, von einem ewig wirksamen Trieb nach Verbesserung gezwungen, er selbst ist der erste, der es unbefriedigt auseinander legt, um es vollkommener wieder herzustellen. Durch immer neue und immer schönere Gedankenformen schreitet der philosophische Geist zu höherer Vortrefflichkeit fort, wenn der Brodgelehrte in ewigem Geistesstillstand das unfruchtbare Einerlei seiner Schulbegriffe hütet.

Kein gerechterer Beurtheiler fremden Verdienstes als der philosophische Kopf. Scharfsichtig und erfinderisch genug, um jede Thätigkeit zu nutzen, ist er auch billig genug, den Urheber auch der kleinsten zu ehren. Für ihn arbeiten alle Köpfe – alle Köpfe arbeiten gegen den Brodgelehrten. Jener weiß alles, was um ihn geschieht und gedacht wird, in sein Eigenthum zu verwandeln – zwischen denkenden Köpfen gilt eine innige Gemeinschaft aller Güter des Geistes; was Einer im Reiche der Wahrheit erwirbt, hat er Allen erworben. – Der Brodgelehrte verzäunet sich gegen alle seine Nachbarn,

denen er neidisch Licht und Sonne mißgönnt, und bewacht mit Sorge die baufällige Schranke, die ihn nur schwach gegen die siegende Vernunft vertheidigt. Zu allem was der Brodgelehrte unternimmt, muß er Reiz und Aufmunterung von außen her borgen: der philosophische Geist findet in seinem Gegenstand, in seinem Fleiße selbst, Reiz und Belohnung. Wie viel begeisterter kann er sein Werk angreifen, wie viel lebendiger wird sein Eifer, wie viel ausdauernder sein Muth und seine Thätigkeit seyn, da bei ihm die Arbeit sich durch die Arbeit verjünet. Das Kleine selbst gewinnt Größe unter seiner schöpferischen Hand, da er dabei immer das Große im Auge hat, dem es dienet, wenn der Brodgelehrte in dem Großen selbst nur das Kleine sieht. Nicht was er treibt, sondern wie er das, was er treibt, behandelt, unterscheidet den philosophischen Geist. Wo er auch stehe und wirke, er steht immer im Mittelpunkt des Ganzen; und so weit ihn auch das Objekt seines Wirkens von seinen übrigen Brüdern entferne, er ist ihnen verwandt und nahe durch einen harmonisch wirkenden Verstand; er begegnet ihnen, wo alle hellen Köpfe einander finden.

Soll ich diese Schilderung noch weiter fortführen, oder darf ich hoffen, daß es bereits bei Ihnen entschieden sey, welches von den beiden Gemälden, die ich Ihnen hier vorgehalten habe, Sie sich zum Muster nehmen wollen? Von der Wahl, die Sie zwischen beiden getroffen haben, hängt es ab, ob Ihnen das Studium der Universalgeschichte empfohlen oder erlassen werden kann. Mit dem Zweiten allein habe ich es zu thun; denn bei dem Bestreben, sich dem Ersten nützlich zu machen, möchte sich die Wissenschaft selbst allzu weit von ihrem höhern Endzweck entfernen, und einen kleinen Gewinn mit einem zu großen Opfer erkaufen.

---

**R**eiss' aus der Glut mich, und von ihr getrennt  
Muß an des Lebens Bächen ich verderben;  
Ich nähr' mich nur von dem, was glüht und brennt,  
Und leb' von dem, wovon die andern sterben.

Michelangelo

# Aus Erkenntnis Handeln

Rudolf Steiner

*Steiners philosophisches Hauptwerk, die »Philosophie der Freiheit«, gipfelt in der Feststellung, daß nur der aus Erkenntnis Handelnde frei ist. Nur in dem Maße wie es dem Menschen gelingt, die Motive seines Handelns »aus der Sache« zu schöpfen, ist er von Fremdbestimmung frei. Der Ideenwelt, der Objektivität in sich zu einem konkret-individuellen Dasein zu verhelfen, nur dies ermöglicht dem Menschen eine Bestimmung aus sich selbst heraus. »Wir handeln dann nicht aus Pflicht, wir handeln nicht einem Triebe folgend, wir handeln aus Liebe zu dem Objekt, auf das unsere Handlung sich erstrecken soll« (Steiner).*

*Ein Handeln aus Erkenntnis ist nicht zu verwechseln mit einem Handeln aus Berechnung. An die Stelle der Liebe als Handlungsantrieb tritt dort der Nutzen, das Kalkül, verbunden mit einem Verlust an Freiheit. Die nachfolgend abgedruckte Passage aus Steiners Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften<sup>1)</sup> behandelt philosophisch unter dem Aspekt der Freiheit, was im übrigen in diesem Heft als Handeln um der Sache und als Handeln um der Gegenleistung willen, als kulturelles und als wirtschaftliches Grundmotiv menschlicher Existenz angedeutet oder dargestellt ist.*

*Red.*

Wir haben gesehen, daß der Dogmatismus darinnen besteht, daß der Grund, warum irgend etwas wahr ist, in einem unserem Bewußtsein Jenseitigen, Unzugänglichen (Transsubjektiven) gesucht wird, im Gegensatz zu unserer Ansicht, die ein Urteil nur deshalb wahr sein läßt, weil der Grund dazu in den im Bewußtsein liegenden, in das Urteil einfließenden Begriffen liegt. Wer sich einen Weltengrund außer unserer Ideenwelt denkt, der denkt sich, daß der ideale Grund, warum von uns etwas als *wahr erkannt* wird, ein anderer ist, als warum es objektiv wahr *ist*. So ist die Wahrheit als Dogma aufgefaßt. Und auf dem Gebiete der Ethik ist das *Gebot* das, was in der Wissenschaft das *Dogma* ist. Der Mensch handelt, wenn er die Antriebe zu seinem Handeln in Geboten sucht, nach Gesetzen, deren Begründung nicht von ihm abhängt; er denkt sich eine Norm, die von außen seinem Handeln vorge-schrieben ist. Er handelt aus *Pflicht*. Von Pflicht zu reden, hat nur bei dieser Auffassung Sinn. Wir müssen den Antrieb von außen empfinden und die *Notwendigkeit* anerkennen, ihm zu folgen, dann handeln wir aus *Pflicht*. Unsere Erkenntnistheorie kann ein solches Handeln, da wo der Mensch in seiner sittlichen Vollendung auftritt, nicht gelten lassen. Wir wissen, daß die

---

<sup>1)</sup> vergl. Rudolf Steiner – Gesamtausgabe Band 1, Seite 202f.

Ideenwelt die unendliche Vollkommenheit selbst ist; wir wissen, daß mit ihr die Antriebe unseres Handelns *in* uns liegen; und wir müssen demzufolge nur ein solches Handeln als ethisch gelten lassen, bei dem die Tat nur aus der in uns liegenden Idee derselben fließt. Der Mensch vollbringt von diesem Gesichtspunkte aus nur deshalb eine Handlung, weil deren Wirklichkeit für ihn Bedürfnis ist. Er handelt, weil ein innerer (eigener) Drang, nicht eine äußere Macht, ihn treibt. Das Objekt seines Handelns, sobald er sich einen Begriff davon macht, erfüllt ihn so, daß er es zu verwirklichen strebt. In dem Bedürfnis nach Verwirklichung einer Idee, in dem Drange nach der Ausgestaltung einer Absicht soll auch der einzige Antrieb unserers Handelns sein. In der Idee soll sich alles ausleben, was uns zum Tun drängt. Wir handeln dann nicht aus Pflicht, wir handeln nicht einem Triebe folgend, wir handeln aus *Liebe zu dem Objekt*, auf das unsere Handlung sich erstrecken soll. Das Objekt, indem wir es vorstellen, ruft in uns den Drang nach einer ihm angemessenen Handlung hervor. Ein solches Handeln ist allein ein freies. Denn müßte zu dem Interesse, das wir an dem Objekt nehmen, noch ein zweiter anderweitiger Anlaß kommen, dann wollten wir nicht dieses Objekt um seiner selbst willen, wir sollten ein *anderes* und vollbrächten *dieses*, was wir *nicht* wollen; wir vollführten eine Handlung *gegen* unseren Willen. Das wäre etwa beim Handeln aus *Egoismus* der Fall. Da nehmen wir an der Handlung selbst kein Interesse; sie ist uns nicht Bedürfnis, wohl aber der Nutzen, den sie uns bringt. Dann aber empfinden wir es auch zugleich als Zwang, daß wir jene Handlung, nur dieses Zweckes willen, vollbringen müssen. Sie selbst ist uns nicht Bedürfnis; denn wir unterließen sie, wenn sie den Nutzen nicht im Gefolge hätte. Eine Handlung aber, die wir nicht um ihrer selbst willen vollbringen, ist eine unfreie. *Der Egoist handelt unfrei*. Unfrei handelt überhaupt jeder Mensch, der eine Handlung aus einem Anlaß vollbringt, der nicht aus dem objektiven Inhalt der Handlung selbst folgt. Eine Handlung um ihrer selbst willen ausführen heißt aus Liebe handeln. *Nur derjenige, den die Liebe zum Tun, die Hingabe an die Objektivität leitet, handelt wahrhaft frei*. Wer dieser selbstlosen Hingabe nicht fähig ist, wird seine Tätigkeit nie als eine *freie* ansehen können.

---

Der eine fragt: Was kommt danach?  
Der andere fragt nur: Ist es recht?  
Und dadurch unterscheidet sich  
der Freie von dem Knecht.

Theodor Storm

# Zur Diskussion des Bildungsgutscheins

Die Finanzierung des Bildungswesens wird auf  
Autonomie und Wettbewerb ausgerichtet

*Eckhard Behrens*

Die Idee des Bildungsgutscheins steht für

- \* das Recht auf Chancengleichheit  
in einem Bildungswesen, das sich auf
- \* Autonomie und Wettbewerb der Schulen und Hochschulen  
gründet und deshalb
- \* Globalhaushalte der einzelnen Bildungseinrichtungen  
benötigt, deren Einnahmeseite berechenbar sein muß, damit sie
- \* pädagogische und wissenschaftliche Vielfalt und Wahlmöglichkeiten  
bieten und weiterentwickeln können.

Die Idee des Bildungsgutscheins ist *ein Leitgedanke* für den politischen Weg zu einem *freierlicheren* Bildungswesen, in dem sich die einzelnen Einrichtungen weitgehend selbst verwalten und selbst reformieren. Im politischen Alltag geben gute Leitgedanken auf lange Zeit *Orientierung für viele kleine Schritte* zu ihrer Verwirklichung. Jeder dieser Schritte kann bereits spürbare Verbesserungen bewirken. *Schon der Weg ist politisch erfolgreich*, nicht erst die Erreichung des zunächst Vielen utopisch erscheinenden Endziels. Ob das Endziel aus heutiger Sicht jemals erreichbar erscheint, ist daher heute nicht entscheidend wichtig. Heute ist zu fragen, ob der Leitgedanke ein guter Wegweiser in die politische Zukunft ist. Regt er die politische Phantasie an?

Die Idee des Bildungsgutscheins beantwortet die Frage, woher *selbstverwaltete Bildungseinrichtungen* das Geld nehmen, um sich zu *finanzieren*. Sie sollen es, wie heute auch, *vom Staat* erhalten, aber nur in dem Maße, in dem sie durch die Aufnahme und erfolgreiche Förderung von Schülern und Studenten, die sich für die jeweilige Schule oder Hochschule entschieden haben, an der Erfüllung der Aufgaben unseres Bildungswesens mitwirken. Die staatlichen Gelder werden nicht willkürlich auf die Schulen und Hochschulen verteilt, sondern *leistungsorientiert* nach einheitlichen Maßstäben oder mit anderen Worten: nach Pro-Kopf- Beträgen.

Der Bildungsgutschein ist ein *Wertpapier*, das

- \* *dem Schüler oder Studenten*  
die staatliche Finanzierung seines Rechts auf Bildung verbrieft und
- \* *der Schule oder Hochschule*  
den Rechtsanspruch auf einen Geldbetrag verbrieft, der die durchschnittlichen Kosten eines Schülers oder Studenten im selben Bildungsgang decken kann.

Der Bildungsgutschein wird vom Staat *auf den Namen* des Schülers oder Studenten ausgestellt und ihm ausgehändigt. Aus der Hand der Eltern oder des volljährigen Schülers oder Studenten erhält die Schule oder Hochschule, die ihn aufgenommen hat, *als vertragliche Gegenleistung* für die versprochenen Bildungsleistungen den Gutschein. Diesen rechnet die Bildungseinrichtung zu dem darauf genannten Geldbetrag mit dem Staat mindestens einmal jährlich ab.

In diesem Finanzierungsverfahren enthält sich der Staat der *Qualitätsbeurteilung* hinsichtlich der einzelnen Einrichtung fast vollständig. Diese gibt er ab *an die Bürger*, die ihre Kinder einer der miteinander im Wettbewerb stehenden Bildungseinrichtungen anvertrauen. Sie haben volle *Wahlfreiheit* unter allen vom Staat zugelassenen Einrichtungen. Über pädagogische Fragen und über Konzepte der wissenschaftlichen Lehre kann man stets unterschiedlicher Meinung sein; solche Fragen sollen künftig nicht mehr politisch, d.h. mit Mehrheiten zwecks Vereinheitlichung entschieden werden, sondern der *vielfältigen* Konsenssuche von Eltern und Lehrern, Studenten und Professoren überlassen werden.

*Die Bildungspolitik braucht neue Ideen.* Der große Reichtum an *pädagogischen* Reformvorschlägen bleibt ungenutzt, solange wir *ordnungspolitisch* an einem vereinheitlichten Bildungswesen festhalten. In ihm kann immer nur ein einziges Konzept verwirklicht werden. Mehrheitsbildende Kompromisse verwässern es. Erfahrungsgemäß ist es nie ein liberales.

Wir müssen nicht nur die Vielfalt der Meinungsäußerung zu pädagogischen Fragen zulassen, sondern auch die *Vielfalt der Verwirklichung*. Wo sich in einer Schule oder einer Hochschule ein *Konsens* bilden läßt für einen anderen pädagogischen Weg, dort soll man die Beteiligten ihren eigenen Weg gehen lassen. Wie heute schon im Recht der Schulen in freier Trägerschaft darf die Schulaufsicht nicht auf *Gleichartigkeit*, sondern nur auf *Gleichwertigkeit* dringen.

*Ausgangspunkt ist das bestehende Bildungsangebot* unserer Schulen und Hochschulen. Schrittweise wandelt es sich: Die *Mitwirkung* der Eltern und Schüler in den Schulen und der Studenten in den Hochschulen ist ein erster Schritt zur Reformdiskussion. Diese Diskussion wird nur lebendig werden und bleiben, wenn die einzelne Bildungseinrichtung hinreichend *autonom* ist, in wesentlichen Fragen eigene Entscheidungen zu treffen. Das wird dann *Vielfalt der Angebote*, und diese wird *Auswahlchancen der Nachfrager* zur Folge haben. Der *Wettbewerb* der Anbieter wird kein Preis-, sondern ein reiner Qualitätswettbewerb sein, weil die Geldbeträge, zu denen die Bildungsgutscheine eingelöst werden, gesetzlich festgesetzt werden – wie die Honorarsätze mancher freier Berufe, die auch geistige Leistungen anbieten.

Der Bildungsgutschein ist nicht der Anfang, sondern der krönende Abschluß der Entwicklung zu Autonomie und Wettbewerb im Schul- und Hochschulwesen. Autonomie und Wettbewerb entwickeln sich schrittweise und tragen reiche Früchte lange bevor der Bildungsgutschein eingeführt wird. *Zuerst* werden die rechtlichen und finanziellen Vorgaben und Regulierungen gelockert, es werden *pädagogische und finanzielle Entscheidungsspielräume* gewährt bis hin zur Lehrplanfreiheit und zum Globalhaushalt, der nach Kopfbeträgen finanziert wird. Es folgen die Personalhoheit und die Übereignung der Geräte, des Mobiliars und der Gebäude an die Bildungseinrichtungen. Der Bereich der Hochschulen ist auf diesem Wege schon viel weiter als der Bereich der Schulen, und innerhalb des Schulwesens sind die beruflichen und die höheren Schulen schon heute autonomer als die Pflichtschulen. Diese Unterschiede müssen nicht eingeebnet werden; sie zeigen die Möglichkeiten schrittweisen Vorgehens auf.

Die Bildungseinrichtungen können sich nur dann *pädagogisch autonom* entfalten, wenn sie über ihre Ausgaben im Rahmen eines *Globalhaushalts* frei verfügen können. Es geht jedoch nicht an, daß sie dem Staat unbeschränkt in die Tasche greifen. Die *Einnahmen* der einzelnen Bildungseinrichtung müssen begrenzt werden. Dieses Ziel veranschaulicht und verwirklicht der Bildungsgutschein. Er zwingt zur *Sparsamkeit*, gibt aber zugleich die Chance, die ersparten Mittel restlos für pädagogische Verbesserungen zu verwenden. Durch die Aufnahme zusätzlicher Schüler können häufig *zusätzliche Einnahmen* erzielt werden, ohne daß sich die Kosten wesentlich erhöhen.

Gewiß: *Mit Kopfbeträgen pro Schüler und Student*, die der Staat – ohne zwischengeschaltete Gutscheine – direkt an die Bildungseinrichtungen überweist, werden im Bildungswesen auch schon Autonomie und Wettbewerb ermöglicht. Aber die *Bildungsgutscheine sind nicht nur das Tüpfelchen auf dem »i«*, das die Kopfbetragsfinanzierung *auch den Nachfragern zum Bewußtsein* bringt und sie anregt, von ihrer Nachfragemacht im Bildungswesen auch Gebrauch zu machen – sondern sie bringen auch ein neues rechtliches Verhältnis zwischen Schule und Schüler bzw. Hochschule und Student mit sich, nämlich einen echten *Vertrag* über die Bildungsleistung der Einrichtung und die Gegenleistung ihres Nutzers in Form des Einsatzes seiner Lernbereitschaft und der Übertragung des staatlichen Gutscheins auf eine prinzipiell kostendeckende Geldleistung. Da gibt es einiges zu verhandeln und vertraglich zu gestalten:

- \* von den gegenseitigen Rechten und Pflichten im Lehr- und Lernprozeß
- \* über die Ausgestaltung der Zeugnispflichten der Lehrkräfte
- \* bis hin zum beiderseitigen Kündigungsrecht.

Der Bildungsgutschein wird *pädagogischen Wettbewerb* hervorrufen, der die *Qualität* verbessert. Natürlich wird es nicht ausbleiben, daß manche

Schule oder Hochschule zunächst meinen wird, sie könne mit *Schnick-Schnack-Werbung* hinreichende Erfolge erzielen. Sie wird bald merken, daß es kostengünstiger und auf Dauer erfolgsträchtiger ist, ihre Lehrziele und Lehrmethoden kontinuierlich zu überprüfen und zu verbessern sowie sich dem einzelnen Schüler oder Studenten und seinen ganz persönlichen Lernschwierigkeiten zuzuwenden. Unnötige *Auslese* wird zurückgedrängt, weil man keine Schüler oder Studenten verlieren möchte, die mit den Konzepten der Bildungseinrichtung förderungsfähig sind.

Die *Zeugnisnoten und Prüfungsanforderungen* werden darunter allerdings nicht leiden, weil es sich keine Bildungseinrichtung leisten kann, in den Ruf zu kommen, daß ihre *Zeugnisse* wertlos seien. Sie würden dann sehr rasch von Schülern oder Studenten gemieden werden und müßten lange gute Arbeit leisten, bevor der ruinierte Ruf sich wieder bessert. Denn für ihr weiteres Fortkommen sind die Schüler und Studenten darauf angewiesen, auf einer allgemein anerkannten Bildungseinrichtung gelernt zu haben; sonst traut ihnen im weiteren Leben niemand etwas zu.

Autonome Einrichtungen brauchen *Instrumente der Selbstkontrolle*. Das Handelsrecht schreibt den *Wirtschaftsunternehmen* eine regelmäßige Buchführung und Erfolgskontrolle durch Jahresbilanzen sowie *Gewinn- und Verlustrechnungen* vor. Während in der Wirtschaft das Produkt zweitrangig und der Gewinn das Unternehmensziel ist, geht es im Bildungswesen an erster Stelle um die Lernerfolge der Schüler und Studenten, also um die Erreichung von Qualitätszielen. Sie werden durch *ständige Selbst- und Fremdevaluation* zu überprüfen sein, zu der die Bildungseinrichtungen ebenso *gesetzlich* zu verpflichten sind wie die Wirtschaft zur Gewinn- und Verlustermittlung. Die *Veröffentlichung* der Ergebnisse *schafft Transparenz* und fördert den Wettbewerb. – Selbstverständlich brauchen autonome Schulen und Hochschulen auch ein leistungsfähiges Rechnungswesen, damit sie ihre Kosten im Griff behalten; eine Schule mit 500 Schülern hat jährlich Millionen-Umsätze wie ein mittelständisches Unternehmen; Universitäten mit zehntausenden Studenten sind Großbetrieben oder Mischkonzernen vergleichbar. Ihre Bilanzen sind schon deswegen von öffentlichem Interesse, weil sie Steuergelder verbrauchen.

Die *Schulen in freier Trägerschaft sind Pioniere eines autonomen Schulwesens*. Ihnen ist schon vom Grundgesetz die Freiheit garantiert, ihre Lehrziele im Rahmen der *Gleichwertigkeit* frei entwickeln zu dürfen; sie können in keiner pädagogischen Einzelfrage auf *Gleichartigkeit* mit staatlichen Schulen festgelegt werden. Daß viele von ihnen sich aus freier Entscheidung auf die Anwendung der staatlichen Lehrpläne festgelegt haben, hat seinen verständlichen Hintergrund in dem Umstand, daß das staatliche Berechtigungswesen noch nicht vom Gleichwertigkeitsprinzip, sondern nach

wie vor vom Prinzip der Gleichartigkeit der *Prüfungsanforderungen* ausgeht. Damit wird den *Schülern* von Schulen in freier Trägerschaft das eigentlich selbstverständliche Recht vorenthalten, daß nur geprüft werden soll, was von Rechts wegen unterrichtet werden durfte. Freien *Schulen besonderer pädagogischer Prägung* sollten eigene Prüfungen zugestanden werden, die konsequent aus ihrem staatlich als gleichwertig genehmigten Lehrplan entwickelt worden sind.

Dasselbe muß im staatlichen Schulwesen gelten, wenn mit der Entwicklung von pädagogischer Autonomie ernst gemacht werden soll. Sie wird pädagogische Vielfalt, also viele *Schulen besonderer pädagogischer Prägung auch im staatlichen Schulwesen* zur Folge haben, wenn dies durch das Prüfungs- und Berechtigungswesen nicht verhindert wird. Schon heute wird die *gleiche* Berechtigung (z.B. die Mittlere Reife oder die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung) aufgrund sehr *unterschiedlicher* Bildungsgänge verliehen, die als einander gleichwertig betrachtet werden, weil sie der Staat selber geschaffen hat. Streit gibt es darüber nur mit *anderen Bundesländern*, deren pädagogische Initiativen oft genau so benachteiligt werden wie die von Schulen in freier Trägerschaft. Die Beibehaltung des Gleichartigkeitsmaßstabs im Prüfungswesen wäre eine Wettbewerbsbeschränkung zugunsten der am bisherigen pädagogischen Standard festhaltenden Schulen. An den Verhaltensweisen im Schulwesen in freier Trägerschaft ist heute schon ablesbar, wie lähmend dies auf pädagogische Initiativen wirkt.

Auch die Ausgestaltung der *Zuschüsse für Schulen in freier Trägerschaft* ist ordnungspolitisch lehrreich. Einige Bundesländer bezuschussen sie nach dem sogenannten *Defizitdeckungsverfahren*; die Schule stellt einen Haushalt auf, der Position für Position daraufhin überprüft wird, ob die Ansätze üblich und angemessen sind; ein gesetzlich festgelegter Prozentsatz der anerkannten Kosten wird als Zuschuß gezahlt. Der Vorteil dieses Zuschußsystems ist die Dynamisierung nach Maßgabe der allgemeinen Kostenentwicklung im Schulwesen. Der Nachteil ist der unvermeidliche Druck, sich den staatsschulüblichen Aufwandsstrukturen (Klassenteilern, Lehrerbesoldungen etc.) anzupassen; denn nicht anerkannter Aufwand wird auch dann nicht bezuschußt, wenn er eindeutig durch den genehmigten Lehrplan bedingt ist.

Andere Bundesländer sind daher schon lange zu einer *Kopfbetragsfinanzierung* übergegangen; pro Schüler und Schuljahr wird ein gesetzlich bestimmter Betrag als Zuschuß gezahlt; in der Gestaltung ihrer Ausgaben bleiben die Schulen in freier Trägerschaft unter diesen Zuschußsystemen frei, sich nach ihren pädagogischen Zielsetzungen zu richten. Diesem wichtigen Vorteil steht der Nachteil einer oft unzureichenden *Dynamisierung der Kopfbeträge* gegenüber, die z.B. in Baden-Württemberg an die Entwicklung

eines bestimmten staatlichen Lehrergehaltes gebunden sind. Die Absenkung der Klassenteiler und andere kostenträchtige Verbesserungen im staatlichen Schulwesen schlugen in der Vergangenheit nicht auf die Zuschüsse der Schulen in freier Trägerschaft durch, die sich im Wettbewerb benachteiligt fühlen mußten. Andere Bundesländer haben daher die Kopfbeträge für Schulen in freier Trägerschaft gesetzlich an die Entwicklung der *im staatlichen Schulwesen pro Schüler anfallenden Kosten* gebunden. Trotz erheblicher Mängel der Transparenz der Kostenermittlung ist dies ein großer ordnungspolitischer Fortschritt, dessen Grundgedanke in das staatliche Schulwesen übernommen werden kann, wenn es zu Globalhaushalten übergeht.

Die *Schulen in freier Trägerschaft erwarten, am Bildungsgutscheinsystem beteiligt zu werden*. Es liegt nahe, daß dem Staat gleichgültig sein sollte, welche Schule ein Schüler besucht, vorausgesetzt sie ist staatlich als gleichwertig genehmigt. Die Eltern entscheiden, ob der Schüler eine staatliche oder eine Schule in freier Trägerschaft besucht; im Bildungsgutscheinsystem ist diese Entscheidung für den Staat *kostenneutral*; mit anderen Worten: jeder Schüler ist ihm gleich viel Geld wert. Wer das staatliche Schulwesen verläßt, wird nicht mehr finanziell exkommuniziert. Die politisch leidigen Diskussionen um die Gerechtigkeit der Zuschüsse für Schulen in freier Trägerschaft könnten beendet werden. Die Gründung von Hochschulen in freier Trägerschaft wird dann endlich auch in nennenswertem Umfang möglich werden.

*Die Idee des Bildungsgutscheins reizt zu neuen politischen Gestaltungen im Bereich der Berufsausbildungen und im Hochschulwesen*. Welche Ausbildung soll in welchem Umfang staatlich finanziert werden? Wie lang darf eine Ausbildung dauern oder wieviele Semester zahlt der Staat? Kann das Phänomen des Teilzeitstudiums durch Vereinbarungen zwischen den Hochschulen und ihren Studenten geregelt werden, indem sie nicht jedes Semester, sondern nur einmal im Jahr oder noch seltener einen Gutschein abliefern? Wieviele aufeinanderfolgende Ausbildungen sind staatlich zu finanzieren? Wenn das Abitur das Recht zum Hochschulbesuch beinhaltet, liegt es nahe, das Land des Abiturs den Bildungsgutschein nicht nur ausstellen, sondern auch bezahlen zu lassen – gleichgültig, wo in Europa oder in der weiten Welt eine anerkannte Hochschule besucht wird; sie alle stünden in Wettbewerb um die Studenten mit den höchstdotierten Bildungsgutscheinen.

Die bildungspolitische Phantasie wird angeregt, wenn über die Einführung von Bildungsgutscheinen diskutiert wird. Dabei überwuchern allzuleicht Fragen des Wie die wichtigere Frage des Ob. Zweifellos sollte es als ein großer Vorteil der Idee des Bildungsgutscheins angesehen werden,

daß er ganz unterschiedlich ausgestaltet werden kann. *Für die politische Diskussion*, ob man die Einführung von Bildungsgutscheinen längerfristig anstreben soll, ist es aber methodisch sehr zu empfehlen, *die Fragen des Ob und die Fragen des Wie klar zu unterscheiden*. Deshalb sollte man sich *anfangs* immer fragen, wie der Bildungsgutschein ausgestaltet sein muß, damit er das bestehende Bildungswesen so gut wie möglich nachbildet und *möglichst wenig Grundsätze ändert, die bisher gelten*. Zum Beispiel ergibt sich aus dem Abiturprinzip: Man darf beliebig lange studieren, beliebig oft das Studienfach wechseln und beliebig viele Studiengänge nacheinander erfolgreich abschließen. Unser bisheriges Bildungswesen hat all' diese „verschwenderischen“ Grundsätze ausgehalten; wir haben sie bisher nicht geändert – warum sollen sie ausgerechnet dann geändert werden, wenn der Bildungsgutschein eingeführt wird, der schon von sich aus den Lehrkörper zu Sparsamkeit anhält?

Die offensichtliche *Gestaltbarkeit des Bildungsgutscheins* sollte nicht zum Anlaß genommen werden, Freiheiten einzuschränken, die heute bestehen. *Der Bildungsgutschein ist ein Instrument der Freiheit und nicht der zusätzlichen Reglementierung*; das sollte er auch bei der konkreten Ausgestaltung bleiben. Aber man kann natürlich politisch unterschiedlicher Meinung sein, wo der vertretbare Freiheitsgebrauch endet und der Mißbrauch beginnt, und diese Grenze kann mit demokratischen Mehrheiten gezogen werden. Die Gestaltbarkeit des Bildungsgutscheins wird dies erleichtern.

*Die Idee des Bildungsgutscheins markiert das Ziel der Erweiterung der Autonomie bis zur vollen pädagogischen und finanziellen Selbstverwaltung und der Schaffung fairer Wettbewerbsbedingungen für die Bildungseinrichtungen auf der Grundlage staatlicher Finanzierung*, die den Schülern und Studenten einen herkunftsunabhängigen Zugang – ihr Recht auf Bildung – bei voller Wahlfreiheit eröffnet und gewährleistet.

*Wer heute damit beginnt, sich an der Idee des Bildungsgutscheins politisch zu orientieren,*

- \* der gibt den Schulen und Hochschulen mehr Entscheidungskompetenzen im pädagogischen, personellen und finanziellen Bereich;
- \* der achtet darauf, daß ihre Ausstattung mit Personal, Sachmitteln und Gebäuden so streng wie möglich am Maßstab der Schüler- und Studentenzahlen ausgerichtet wird, damit keine ungerechtfertigten Vorsprünge im aufkommenden Wettbewerb der Schulen und Hochschulen untereinander bestehenbleiben oder gar neu entstehen;
- \* der beseitigt bestehende Wettbewerbsbeschränkungen (Schulbezirke, Lehrplanbindungen), bekämpft unlauteren Wettbewerb und verbietet Kartellabsprachen von Schulen und die Bildung von Schulkonzernen, un-

terstützt jedoch die freiwillige Zusammenlegung oder Teilung zur Bildung optimalerer Betriebsgrößen;

- \* er schafft im Interesse der Lehrplanfreiheit zentrale Prüfungen ab und führt stattdessen moderne Evaluationsverfahren ein, die sich nicht am Gleichartigkeits-, sondern am Gleichwertigkeitsmaßstab orientieren;
- \* er strebt eine schrittweise Flexibilisierung ihrer Haushalte an bis hin zur Errichtung von Globalhaushalten;
- \* er überträgt den Schulen (oder frei gebildeten Schulverbänden) und den Hochschulen die Personalhoheit und auch das Eigentum an den von ihnen genutzten Gebäuden;
- \* er gibt den Schulen und Hochschulen einen Rechtsanspruch auf Einnahmen für den Globalhaushalt, die als Kopfbeträge pro Schüler oder Student je nach Bildungsgang in ihrer Höhe gesetzlich geregelt sind,

und er wartet geduldig mit jedem der vorgenannten Schritte, bis sich die Schulen und Hochschulen auf das zuvor gewährte Maß an Freiheit und Selbstverantwortung erfolgreich eingestellt haben und selbst mehr Freiheit erstreben, um noch erfolgreicher arbeiten zu können. *Eine Überforderung aller Beteiligten kann nicht der Sinn ordnungspolitischer Reformen sein.*

Schon auf dem oben beschriebenen langen Weg zu dem Ziel wird mancher Beteiligte für ihn zunächst *unbekanntes Gelände betreten* müssen. Besonders werden sich viele *Lehrer scheuen*, in die *finanzielle Verantwortung* für ihre Schule mit einzusteigen. Aber Freiheit und Verantwortung sind unteilbar: *Wer sich finanziell gängeln läßt, bleibt auch pädagogisch unfrei.* Schritt für Schritt werden alle Beteiligten *Sicherheit im Gebrauch der neuen Freiheiten* gewinnen und bislang *ungeahnte Kreativität entfalten* können. Lehrer sind lernfähig; die neuen Freiheiten werden ihnen bald viel Freude machen. Sie werden sich mit ihrem Beruf noch lieber verbinden. Im Unterricht wird das zu spüren sein.

*Die eingangs gestellte Frage*, ob die Idee des Bildungsgutscheins die politische Phantasie anregt, *kann uneingeschränkt bejaht werden.* Die Einführung des Bildungsgutscheins selbst steht zwar – soweit erkennbar – politisch in weiter Ferne. Aber die *Grundidee* läßt nicht nur viele interessante Ausgestaltungen zu, sondern macht auch *verblüffend einfach* deutlich, daß ein freiheitlicheres, kreativeres und effizienteres Schul- und Hochschulwesen ohne Verluste an Gleichheit der Zugangschancen politisch machbar wäre. Schon auf dem politischen Weg zum Bildungsgutschein werden freiheitliche Reformen reiche Früchte tragen. *Die Idee des Bildungsgutscheins ist ein mächtiger politischer Leitgedanke zu mehr Freiheit im Bildungswesen; sie ist typisch liberal.*

# Dichtung und Wahrheit

J. W. v. Goethe

*Wo Goethe in »Dichtung und Wahrheit« auf den Einfluß Spinozas auf sein Denken zu sprechen kommt, erscheint das Motiv der Selbstlosigkeit, des Handelns »ohne Bedenken«, ohne Rücksicht auf eine Gegenleistung, ja ohne Erwartung von Dank oder Gegenliebe. Zugleich wird Goethe dadurch veranlaßt zu bemerken, wo er der Beziehung von Leistung und Gegenleistung ihren Platz einräumen will. – Die beiden folgenden Passagen sind dem 14. bzw. dem 16. Buch von »Dichtung und Wahrheit« entnommen.*

*Red.*

Was mich aber besonders an ihn (Spinoza-Red.) fesselte, war die grenzenlose Uneigennützigkeit, die aus jedem Satze hervorleuchtete. Jenes wunderliche Wort. „Wer Gott recht liebt, muß nicht verlangen, daß Gott ihn wieder liebe“, mit allen den Vordersätzen worauf es ruht, mit allen den Folgen die daraus entspringen, erfüllte mein ganzes Nachdenken. Uneigennützig zu sein in allem, am uneigennützigsten in Liebe und Freundschaft, war meine höchste Lust, meine Maxime, meine Ausübung, so daß jenes freche spätere Wort: „Wenn ich dich liebe, was geht’s dich an?“ mir recht aus dem Herzen gesprochen ist.

---

Inwieweit mir aber die Hauptpunkte jenes Verhältnisses zu Spinoza unvergeßlich geblieben sind, indem sie eine große Wirkung auf die Folge meines Lebens ausübten, will ich so kurz und bündig als möglich eröffnen und darstellen.

Die Natur wirkt nach ewigen, notwendigen, dergestalt göttlichen Gesetzen, daß die Gottheit selbst daran nichts ändern könnte. Alle Menschen sind hierin unbewußt vollkommen einig. Man bedenke, wie eine Naturerscheinung, die auf Verstand, Vernunft, ja auch nur auf Willkür deutet, uns Erstaunen, ja Entsetzen bringt.

Wenn sich in Tieren etwas Vernunftähnliches hervortut, so können wir uns von unserer Verwunderung nicht erholen; denn ob sie uns gleich so nahe stehen, so scheinen sie doch durch eine unendliche Kluft von uns getrennt und in das Reich der Notwendigkeit verwiesen. Man kann es daher jenen Denkern nicht übel nehmen, welche die unendlich kunstreiche, aber doch genau beschränkte Technik jener Geschöpfe für ganz maschinenmäßig erklärten.

Wenden wir uns zu den Pflanzen, so wird unsre Behauptung noch auffallender bestätigt. Man gebe sich Rechenschaft von der Empfindung, die uns ergreift, wenn die berührte Mimosa ihre gefiederten Blätter paarweise zusammenfaltet und endlich das Stielchen wie an einem Gewerbe niederklappt. Noch höher steigt jene Empfindung, der ich keinen Namen geben will, bei Betrachtung des *Hedysarum gyrans*, das seine Blättchen, ohne sichtlich äußere Veranlassung, auf und niedersenkt, und mit sich selbst wie mit unsern Begriffen zu spielen scheint. Denke man sich einen Pisang, dem diese Gabe zugeteilt wäre, so daß er die ungeheuren Blätterschirme für sich selbst wechselsweise niedersenkte und aufhübe, jedermann, der es zum erstenmal sähe, würde vor Entsetzen zurücktreten. So eingewurzelt ist bei uns der Begriff unsrer eignen Vorzüge, daß wir ein für allemal der Außenwelt keinen Teil daran gönnen mögen; ja daß wir dieselben, wenn es nur anginge, sogar unsresgleichen gerne verkümmerten.

Ein ähnliches Entsetzen überfällt uns dagegen, wenn wir den Menschen unvernünftig gegen allgemein anerkannte sittliche Gesetze, unverständlich gegen seinen eignen und fremden Vorteil handeln sehen. Um das Grauen loszuwerden, das wir dabei empfinden, verwandeln wir es sogleich in Tadel, in Abscheu und wir suchen uns von einem solchen Menschen entweder wirklich oder in Gedanken zu befreien.

Diesen Gegensatz, welchen Spinoza so kräftig heraushebt, wendete ich aber auf mein eignes Wesen sehr wunderlich an, und das Vorhergesagte soll eigentlich nur dazu dienen, um das was folgt begreiflich zu machen.

Ich war dazu gelangt das mir inwohnende dichterische Talent ganz als Natur zu betrachten, um so mehr als ich darauf gewiesen war, die äußere Natur als den Gegenstand desselben anzusehen. Die Ausübung dieser Dichtergabe konnte zwar durch Veranlassung erregt und bestimmt werden; aber am freudigsten und reichlichsten trat sie unwillkürlich, ja wider Willen hervor.

*Durch Feld und Wald zu schweifen,  
Mein Liedchen wegzupfeifen,  
So ging's den ganzen Tag.*

Auch beim nächtlichen Erwachen trat derselbe Fall ein, und ich hatte oft Lust, wie einer meiner Vorgänger, mir ein ledernes Wams machen zu lassen, und mich zu gewöhnen im Finstern, durchs Gefühl, das was unvermutet hervorbrach zu fixieren. Ich war so gewohnt mir ein Liedchen vorzusagen, ohne es wieder zusammenfinden zu können, daß ich einigemal an den Pult rannte und mir nicht die Zeit nahm einen quer liegenden Bogen zurecht zu rücken, sondern das Gedicht von Anfang bis zu Ende, ohne mich von der Stelle zu rühren, in der Diagonale herunterschrieb. In eben diesem Sinne griff ich weit lieber zu dem Bleistift, welcher williger die Züge hergab: denn

es war mir einigemal begegnet, daß das Schnarren und Spritzen der Feder mich aus meinem nachtwandlerischen Dichten aufweckte, mich zerstreute und ein kleines Produkt in der Geburt erstickte. Für solche Poesien hatte ich eine besondere Ehrfurcht, weil ich mich doch ungefähr gegen dieselben verhielt, wie die Henne gegen die Küchlein, die sie ausgebrütet um sich herpiepsen sieht. Meine frühere Lust diese Dinge nur durch Vorlesungen mitzuteilen, erneute sich wieder, *sie aber gegen Geld umzutauschen schien mir abscheulich.*

Hierbei will ich eines Falles gedenken, der zwar später eintrat. Als nämlich meinen Arbeiten immer mehr nachgefragt, ja eine Sammlung derselben verlangt wurde, jene Gesinnungen aber mich abhielten, eine solche selbst zu veranstalten, so benutzte Himburg mein Zaudern, und ich erhielt unerwartet einige Exemplare meiner zusammengedruckten Werke. Mit großer Frechheit wußte sich dieser unberufene Verleger eines solchen dem Publikum erzeigten Dienstes gegen mich zu rühmen und erbot sich, mir dagegen, wenn ich es verlangte, etwas Berliner Porzellan zu senden. Bei dieser Gelegenheit mußte mir einfallen, daß die Berliner Juden, wenn sie sich verheirateten, eine gewisse Partie Porzellan zu nehmen verpflichtet waren, damit die königliche Fabrik einen sichern Absatz hätte. Die Verachtung welche daraus gegen den unverschämten Nachdrucker entstand, ließ mich den Verdruß übertragen, den ich bei diesem Raub empfinden mußte. Ich antwortete ihm nicht und indessen er sich an meinem Eigentum gar wohl behaben mochte, rächte ich mich im stillen mit folgenden Versen:

*Holde Zeugen süß verträumter Jahre,  
Falbe Blumen, abgeweihte Haare,  
Schleier, leicht geknickt, verblichne Bänder,  
Abgeklungener Liebe Trauerpfänder,  
Schon gewidmet meines Herdes Flammen,  
Rafft der freche Sosias zusammen,  
Eben als wenn Dichterwerk und Ehre  
Ihm durch Erbschaft zugefallen wäre;  
Und mir Lebendem soll sein Betragen  
Wohl am Tee- und Kaffeetisch behagen?  
Weg das Porzellan, das Zuckerbrot!  
Für die Himburgs bin ich tot.*

Da jedoch eben die Natur, die dergleichen größere und kleinere Werke un-  
aufgefordert in mir hervorbrachte, manchmal in großen Pausen ruhte und  
ich in einer langen Zeitstrecke selbst mit Willen nichts hervorzubringen im-  
stande war, und daher öfters Langeweile empfand: so trat mir bei jenem  
strengen Gegensatz der Gedanke entgegen, ob ich nicht von der andern Sei-

te das was menschlich, vernünftig und verständig an mir sei, zu meinem und anderer Nutzen und Vorteil gebrauchen und die Zwischenzeit, wie ich es ja auch schon getan und wie ich immer stärker aufgefordert wurde, den Weltgeschäften widmen und dergestalt nichts von meinen Kräften ungebraucht lassen sollte. Ich fand dieses, was aus jenen allgemeinen Begriffen hervorzugehen schien, mit meinem Wesen, mit meiner Lage so übereinstimmend, daß ich den Entschluß faßte auf diese Weise zu handeln und mein bisheriges Schwanken und Zaudern dadurch zu bestimmen. *Sehr angenehm war mir zu denken, daß ich für wirkliche Dienste von den Menschen auch reellen Lohn fordern, jene liebliche Naturgabe dagegen als ein Heiliges uneigennützig auszuspenden fortfahren dürfte.* Durch diese Betrachtung rettete ich mich von der Bitterkeit die sich in mir hätte erzeugen können, wenn ich bemerken mußte, daß gerade das so sehr gesuchte und bewunderte Talent in Deutschland als außer dem Gesetz und vogelfrei behandelt werde. Denn nicht allein in Berlin hielt man den Nachdruck für etwas Zulässiges, ja Lustiges, sondern der ehrwürdige, wegen seiner Regententugenden gepriesene Markgraf von Baden, der zu so vielen Hoffnungen berechtigende Kaiser Joseph, begünstigten, jener seinen Macklot, dieser seinen Edlen von Trattner, und es war ausgesprochen, daß die Rechte, sowie das Eigentum des Genies dem Handwerker und Fabrikanten unbedingt preisgegeben seien.

Als wir uns einst hierüber bei einem besuchenden Badenser beklagten, erzählte er uns folgende Geschichte: Die Frau Markgräfin, als eine tätige Dame, habe auch eine Papierfabrik angelegt, die Ware sei aber so schlecht geworden, daß man sie nirgends habe unterbringen können. Darauf habe Buchhändler Macklot den Vorschlag getan, die deutschen Dichter und Prosaisten auf dieses Papier abzudrucken, um dadurch seinen Wert in etwas zu erhöhen. Mit beiden Händen habe man dieses angenommen.

Wir erklärten zwar diese böse Nachrede für ein Märchen, ergötzten uns aber doch daran. Der Name Macklot ward zu gleicher Zeit für einen Schimpfnamen erklärt und bei schlechten Begebenheiten wiederholt gebraucht. Und so fand sich eine leichtsinnige Jugend, welche gar manchmal borgen mußte, indes die Niederträchtigkeit sich an ihren Talenten bereicherte, durch ein paar gute Einfälle hinreichend entschädigt.

# Die beiden Brüder und das Gold

*Leo N. Tolstoj*

In alten Zeiten lebten unfern von Jerusalem zwei Brüder, der ältere hieß Athanasius, der jüngere Johannes. Sie lebten auf einem Berg unweit der Stadt und nährten sich von dem, was die Leute ihnen gaben. Den ganzen Tag arbeiteten die Brüder, aber nicht für sich, sondern für die Armen. Wo sie Menschen fanden, die ihre Arbeit nicht bewältigen konnten, wo es Kranke, Waisen und Witwen gab, da gingen die Brüder hin, da arbeiteten sie und gingen wieder fort, ohne Bezahlung zu nehmen. So waren die Brüder die ganze Woche voneinander getrennt, und nur am Sonnabend trafen sie sich abends vor ihrem Hause. Den ganzen Sonntag blieben sie daheim, beteten und plauderten miteinander. Und der Engel des Herrn stieg zu ihnen herab und segnete sie. Am Montag ging wieder ein jeder seines Weges. So lebten die Brüder viele Jahre, und jede Woche kam der Engel des Herrn zu ihnen und segnete sie.

An einem Montag, als die Brüder wieder zur Arbeit gingen und sich bereits getrennt hatten, fiel dem älteren Bruder Athanasius der Abschied von seinem geliebten Bruder so schwer, daß er stehenblieb und sich nach ihm umsah. Johannes ging gesenkten Hauptes seinen Weg und sah sich nicht um. Plötzlich blieb aber auch Johannes stehen; er schien etwas erblickt zu haben, denn er beschattete die Hand mit den Augen und sah gespannt auf irgendeinen Gegenstand. Dann ging er auf diesen Gegenstand zu, sprang plötzlich zur Seite und lief, ohne sich umzuschauen, bergauf und bergab, weit fort von der Stelle, als müßte er vor einem wilden Tier fliehen. Athanasius wunderte sich und ging zu der Stelle, um zu sehen, was seinen Bruder so erschreckt hatte. Er kam näher und sah etwas in der Sonne blitzen. Als er noch näher kam, sah er im Grase einen Haufen Gold. Es lag da, als hätte jemand es aus einem Scheffelmaß ausgeschüttet. Und Athanasius wunderte sich über das Gold noch mehr und über die Flucht seines Bruders.

»Wovor erschrak er denn so, und warum ist er davongelaufen?« dachte Athanasius. »Am Gold hängt keine Sünde, die Sünde steckt im Menschen. Mit dem Gold kann man Böses tun, kann aber auch Gutes tun. Wieviel Waisen und Witwen kann man ernähren, wieviel Nackte kleiden, wieviel Elende und Kranke heilen mit diesem Golde! Wir dienen jetzt den Menschen, aber unser Dienst ist gering, weil unsere Kräfte gering sind; mit diesem Gold aber können wir den Menschen viel mehr Dienste leisten.« So dachte Athanasius und wollte das alles auch seinem Bruder sagen; aber Johannes war schon weit weg; nur noch wie einen winzigen Käfer sah Athanasius ihn einen anderen Berg emporklettern.

Und Athanasius legte sein Gewand ab, packte so viel Gold hinein, wie er tragen konnte, warf die Last auf seine Schulter und ging in die Stadt. Er kam in eine Herberge, gab das Gold dem Wirt zur Aufbewahrung und ging den Rest holen. Als er alles Gold beisammen hatte, ging er zu den Kaufleuten, kaufte ein Grundstück in der Stadt, Steine und Bauholz, bestellte Arbeiter und ließ drei Häuser bauen. Athanasius blieb drei Monate in der Stadt und erbaute drei Häuser: ein Asyl für Witwen und Waisen, ein Siechenhaus für Kranke und Schwache und eine Herberge für Pilger und Bettler. Und Athanasius fand drei fromme Greise und setzte den einen über das Witwen- und Waisenhaus, den andern über das Siechenhaus und den dritten über die Herberge. Dann hatte Athanasius noch einen Rest von dreitausend Goldstücken. Da gab er jedem der Greise tausend Goldstücke, damit sie sie als Almosen verteilten. Und bald füllten sich alle drei Häuser mit Leuten, und alle priesen Athanasius für alles, was er getan hatte. Und Athanasius freute sich dessen und wollte die Stadt gar nicht verlassen. Doch er hatte seinen Bruder sehr lieb, darum nahm er Abschied von den Leuten und ging, ohne auch nur ein Goldstück an sich genommen zu haben, in demselben alten Gewand, in dem er gekommen war, zurück zu seiner Behausung.

Athanasius näherte sich seinem Berge und dachte: » Mein Bruder hatte unrecht, als er vor dem Golde floh. Habe ich es nicht besser gemacht?«

Und kaum hatte er dieses gedacht, da sah er plötzlich auf dem Wege den Engel stehen, der die Brüder immer gesegnet hatte, und der Engel blickte ihn streng an. Athanasius war starr vor Schreck und konnte nur sagen: »Wofür, Herr?« Da tat der Engel seinen Mund auf und sprach: »Hebe dich weg von hier, du bist unwürdig, mit deinem Bruder zu leben. Der eine Sprung deines Bruders ist mehr wert als alle die Werke, die du mit deinem Golde vollbracht hast.«

Und Athanasius fing an davon zu reden, wieviel Arme und Pilger er gespeist, wieviel Waisen er aufgenommen habe. Aber der Engel sprach zu ihm: »Der Teufel, der dieses Gold ausgeschüttet hatte, um dich zu verführen, hat dich auch diese Worte gelehrt.«

Da vernahm Athanasius die Stimme seines Gewissens, und er begriff, daß er seine guten Werke nicht aus Liebe zu Gott getan hatte, und er brach in Tränen aus und tat Buße.

Da gab der Engel ihm den Weg frei, und auf dem Wege stand bereits Johannes und hartete seines Bruders. Und seitdem ließ Athanasius sich nicht mehr vom Satan verlocken, denn er hatte erkannt, daß man Gott und den Menschen nicht mit Gold, sondern nur durch Arbeit dienen kann.

Und die Brüder lebten wieder wie früher.

# Ordnung durch Freiheit\*)

»Kontrolle von unten«  
als Weg zu einem besseren Schulsystem

Frans Carlgren

Immer mehr gewöhnliche Lehrer in gewöhnlichen Schulen erleben dasselbe Phänomen: Er oder sie betritt ein Klassenzimmer mit sechs- bis sechzehnjährigen Schülern, und das schon bestehende Chaos geht unbehindert weiter, als ob er/sie nicht da wäre. Früher galt dies nur für pädagogische Anfänger und andere unbeholfene Unterrichter, jetzt trifft es auch erfahrene Lehrer, die einst selbstverständlich »für Ordnung sorgen konnten«.

Manche Schüler, hauptsächlich Mädchen, sitzen unglücklich da, aber wagen nicht zu protestieren. Ob sie klein oder groß ist, die Gruppe der Unruhigen hat das Übergewicht. Es wird weitergetobt oder -geflüstert, ohne sich durch eventuelle Unterrichtsversuche des Lehrers stören zu lassen. Gelernt wird dabei oft nur wenig.

Kein Berufsausübender will gerne zugeben, daß er seine Arbeit nicht meistert. So kam lange die Wahrheit über die zunehmende Misere der Lehrer nur selten an den Tag. Aber jetzt wird immer offener davon gesprochen. Nicht zum Geringsten in Deutschland, wo man einst – nicht ganz ohne Recht – stolz war über die Ordnung und Disziplin, die dort in den Schulen und besonders vor dem Ersten Weltkrieg, im ganzen Leben herrschte.

In der »Deutschen Lehrerzeitung« Nr. 37/1993 erzählt Prof. Ewald Terhart über eine Untersuchung, die er mit einem qualifizierten Forscherteam in Niedersachsen für die Universität Lüneburg durchgeführt und unter dem Titel *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen* publiziert hat. In einem Interview äußert er u. a.: »Ganz allgemein hat sich herausgestellt, daß für die tägliche, unabschließbare und zermürende Aufgabe der Aufrechterhaltung der äußeren Klassenordnung die Schüler der zentrale Belastungspunkt sind. Hinzu kommt die Belastung durch zuviel Organisation, kommt auch die Belastung besonders der Gymnasiallehrer durch Korrekturen.«

Kaum jemand wird wohl behaupten, daß dies nur für Niedersachsen gilt.

Die aufregenden Reportagen über die jetzige deutsche Schulsituation, die im *Spiegel* Nr. 24/1993 und im *Stern* Nr. 19/1994 veröffentlicht worden sind, können folglich nicht als bloße Horrormärchen abgefertigt werden.

---

\*) Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors und der Zeitschrift "Das Goetheanum", in deren Nr. 62 (5. März 1995) der Beitrag erschienen ist.

Im *Spiegel* heißt es zusammenfassend: »Ein Berufsstand steckt in der Krise: Die Lehrer sind ihren Aufgaben nicht mehr gewachsen. Viele kapitulieren vor schwierigen Kindern und streitsüchtigen Eltern – wer nicht krank wird, flüchtet häufig in die frühzeitige Pensionierung. Die Ausbildung läuft vielfach an der Praxis vorbei, den Schulen droht das Chaos.«

### *Hintergründe*

Der *Stern* zitiert die saarländische Bildungsministerin Marianne Granz aus der SPD. Nach ihrer Angabe ist jedes dritte Schulkind verhaltens- und jedes fünfte sprachgestört. Ob dies für das Saarland oder für Deutschland gilt, wird nicht angegeben. Auf jeden Fall geben die Zahlen wohl eine ungefähre Vorstellung vom Umfang der Probleme – vielleicht auch in anderen westlichen Ländern. Eine große schwedische Untersuchung kam 1984 zu dem Ergebnis, daß jedes fünfte Kind im Lande unter irgendeiner Art von psychischer Störung leidet (die häufigsten Symptome sind Angst, Aggressivität, Kopf- oder Magenschmerzen).<sup>1</sup>

Über die grundlegenden Ursachen solcher Störungen sind sich viele Psychologen einig. Jedes Kind braucht – so heißt es in der Forschersprache – wenigstens eine »Bezugsperson« (meistens die Mutter oder eventuell den Vater, aber es kann auch ein anderer besonders nahestehender Mensch sein), bei der es sich geborgen und geliebt fühlt und die es als ein menschliches Vorbild erlebt. Wenn es sich von dieser Person (oder diesen Personen) im Stich gelassen fühlt, können die Folgen katastrophal werden.

In vielen heutigen Klassen in großen Teilen der westlichen Welt gibt es eine ganze Reihe von Kindern, die von ihren »Bezugspersonen« aus irgendeinem Grund im Stich gelassen wurden oder gelassen werden mußten, und nun vielleicht, mehr oder weniger provisorisch, von fremden, sich abwechselnden Erwachsenen oder nur von Kameraden erzogen werden. Gerade diese Kinder sind meistens besonders empfänglich für die Wirkung von grausigen, sadistischen oder völlig verrückten Fernsehfilmen und -programmen.

Viele Aufwachsende lernen nicht, wie man in menschlicher Weise mit anderen Menschen zusammen leben kann. Manche lernen nicht einmal, richtig zu sprechen.

Es hat keinen Sinn, hier über chaotische Lebenssituationen, Ehescheidungen, Alkoholismus, Drogenabhängigkeit oder Kriminalität und andere Familien- und Elternprobleme zu moralisieren. Viele der Erscheinungen tre-

---

<sup>1</sup> Marianne Cederblad, Professor der Kinder- und Jugendpsychiatrie, in *Dagens Nyheter*, 4. November 1984.

ten immer öfter auf, und die Zusammenhänge sind oft so individuell und so kompliziert, daß es in vielen Fällen zwecklos ist, an den Schuldfragen herumzurätseln. Nur dreierlei scheint ganz sicher: Eine genügend große Minorität von ständig unruhigen Kindern kann die Schularbeit einer ganzen Klasse kontinuierlich stören bzw. fast zerstören; solche Gruppen gibt es nunmehr in sehr vielen, vielleicht in den meisten Schulklassen; die Lehrer und die Schulen müssen lernen, zukünftig mit diesen Problemen zu leben. Aber wie?

### *Staatliche Maßnahmen*

Die hier berührten Tatsachen passen natürlich so schlecht wie nur möglich hinein in das Konzept von Schulministern und Schulbeamten, bei denen sich der Gedanke festgesetzt hat, daß effiziente Ausbildungsstätten mehr als alle anderen Faktoren für den wirtschaftlichen Zuwachs und die internationale Konkurrenzfähigkeit des Landes bedeuten.

Als das überragende Ausbildungsziel wird selbstverständlich, heute wie früher, die Erlangung von Wissen und intellektuellen Fähigkeiten betrachtet.

Wenn nun Skandalberichte über Abgründe des Nichtwissens und Nichtlernens bei Schulkindern an die Öffentlichkeit dringen – und das geschieht im Zeitalter der »Bildungskatastrophen« kontinuierlich – müssen die Machthaber des Schulwesens im Kreuzfeuer der Massenmedien, der industriellen pressure groups und der Agitationsreden von Oppositionspolitikern immer wieder ihren unbeugsamen Willen bekunden, durch kraftvolle staatliche Maßnahmen wieder Ordnung in die Schulräume hineinzubringen.

Moderne demokratische Schulpolitiker, die das bewirken wollen, können selbstverständlich nicht, wie in früheren Zeiten, Strafen (in der Praxis meistens durch Prügel) oder Relegationen als beste Hilfsmittel verordnen. Sie müssen zu ganz anderen Methoden greifen. Sie produzieren Vorschriften für strengere Forderungen beim Abgeben von Zeugnissen und beim Anordnen von Proben und Prüfungen in Schulen und pädagogischen Hochschulen. Sie lassen detaillierte Lehrpläne ausarbeiten und sehen zu, daß Mathematik, Naturwissenschaften, Technologie und Informatik mehr Unterrichtszeit als bisher erhalten (meistens auf Kosten von humanistischen Fächern – außer Sprachen – und künstlerischen oder praktisch-handwerklichen Tätigkeiten). Politiker, die als besonders fortschrittlich gelten wollen, fördern außerdem so energisch wie möglich die Anwendung von Computern und anderen elektronischen Geräten im täglichen Unterricht. Gerade das kostet verhältnismäßig viel Geld, aber wird verständlicherweise intensiv befürwortet von einflußreichen Produzenten wie IBM, Apple und anderen Riesenfirmen.

So sorgt das heutige politisch-wirtschaftliche System zuverlässig dafür, daß die pädagogischen Debatten und Maßnahmen sich fast ausschließlich mit der Außenseite oder – wenn man so will – der Oberfläche der Probleme befassen.

Auf die rein menschlichen Bedürfnisse der Schüler wird dabei wenig Rücksicht genommen.

Wenn es in erster Linie auf anspornende Lehr- und Stundenpläne, Zeugnisssysteme, Proben und Prüfungen ankäme, hätten beispielsweise die deutschen Schulen – wo es an solchen Anforderungen wirklich nicht gefehlt hat – die konzentriertesten und lernwilligsten Schüler, die man sich überhaupt denken kann.

Computer sind gewiß unentbehrlich in moderner Technik, Ökonomie, Verwaltung und Forschung, aber daß sie als Kompensation für mangelnde Kinderfürsorge dienen können, ist nicht wahrscheinlich.<sup>2</sup>

Die Schüler, die sich durch verschärfte Forderungen bzw. durch Masseneinsatz von Computern in der erstrebten Weise fördern und anspornen lassen, sind hauptsächlich die sowieso gut erzogenen, intellektuell begabten und dadurch unterrichtsempfänglichen Kinder und Jugendlichen. Andere, die wegen ihren Lebenssituationen oder Veranlagungen den Ansprüchen eines solchen Systems nicht genügend entsprechen können, kommen unweigerlich ins Hintertreffen. In vielen Fällen verlieren sie durch ihr Versagen in der Schularbeit den Rest von Selbstvertrauen, den sie noch hatten, und werden den Gefahren, von denen sie auf jeden Fall bedroht waren, noch mehr ausgesetzt (dauerhafte Arbeitslosigkeit, Drogenmißbrauch, Kriminalität usw.).

Wer das Heranwachsen eines rigiden elitären Systems mit immer tieferen Unterschieden zwischen »produktiven« und »zehrenden« Menschen fördern will, der sollte ein Schulwesen mit radikal verschärften intellektuellen Anforderungen mit allen zugänglichen Mitteln propagieren.

Daß künstlerische und handwerklich-praktische Betätigungen für viele unglückliche Teenager als Oasen in der Schulwüste erscheinen und gerade ihnen wie keine anderen Fächer einen Weg zu Arbeitslust und Arbeitsfähigkeit anbahnen könnten, wird heute meistens völlig ignoriert.

Selbstverständlich muß jede Schule sich so intensiv wie möglich darum bemühen, ihren Kindern und Jugendlichen gute Kenntnisse in den verschiedenen Fächern und den Willen und die Fähigkeit zum Selbstdenken zu vermitteln. Aber daß eine einseitige Heranzüchtung des theoretischen Wissens und

---

<sup>2</sup> Ein Computerspezialist, der schwerwiegende Argumente für die Nichtverwendung von Computern im Schulunterricht anführt, ist Valdemar Setzer im Institut für Mathematik und Statistik an der Universität von São Paulo in Brasilien (*Computer in der Schule?* Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1992. Titel des englischsprachigen Originals: *Computer in Education*, Floris Books, Edinburgh 1989).

der mathematisch-technischen Fähigkeiten bei allen Schülern aller schulfähigen Altersstufen das unübertreffliche Hilfsmittel zur kontinuierlichen Steigerung des Bruttosozialprodukts sei, muß ausdrücklich bezweifelt werden.

Denn wenn die Schulen eines Staates so organisiert werden, daß nur eine Minorität der Kinder und Jugendlichen dort wirklich Arbeitslust erleben kann, dann wird die Arbeitsfähigkeit bei den meisten erwachsenen Menschen nach und nach zurückgehen, und damit die Produktivität im ganzen betreffenden Lande.

Jedoch: In speziellen Fällen, und besonders in extremen Notlagen, kommt es vor, daß verantwortliche Schulpolitiker Maßnahmen ergreifen, die von den heutigen staatspädagogischen Gepflogenheiten radikal abweichen und dadurch Aussicht haben, im Bereich der wirklichen Kernprobleme des Schulwesens fruchtbar zu werden. Hier soll ein besonders aktuelles Beispiel aus den Vereinigten Staaten angeführt werden.

### *Schulprobleme in den USA*

Eine vierjährige, großangelegte, im Auftrag des Kongresses vom Ausbildungsdepartement veranstaltete Untersuchung, die 1993 unter dem Namen »Adult Literacy in America« veröffentlicht wurde, kam zu einem beunruhigenden Ergebnis: Ungefähr 90 Millionen Menschen, d.h. fast die Hälfte der erwachsenen Einwohner, können bei Einkäufen nicht den Preisunterschied zwischen zwei vergleichbaren Produkten ausrechnen, beim Empfang einer fehlerhaften Rechnung keinen Klagebrief schreiben oder beim Altwerden ihr Pensionsformular nicht selber ausfüllen. Etwa 40-44 Millionen können nicht ihre Ausgaben addieren oder eine Straßenkreuzung auf einer einfachen Karte finden. Wenigstens 15 Millionen sind praktisch Analphabeten.

Schon früher kamen immer wieder gutdokumentierte Warnrufe von föderalen und lokalen Instanzen. Daß der Lehrerberuf schon seit der Epoche der Neusiedler wenig angesehen und schlecht entlohnt war, wurde häufig als eine besonders schwere Belastung des Schulsystems angeführt. Aber seit 1993 wußte man, daß eine in den 80er Jahren nach und nach verwirklichte durchschnittliche Lohnerhöhung von 50 Prozent im Schnitt bisher nichts Wesentliches geändert hatte. und es gab keinen feststellbaren Grund, mit einer baldigen Lageverbesserung zu rechnen.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Die Untersuchung »Adult Literacy in America« ist in schwedischen Bibliotheken nicht zugänglich. Die hier angeführten Angaben mußten aus Zeitungsberichten zusammengestellt werden (*Dagens Nyheter*, 10. September 1993, *Svenska Dagbladet*, 12. September 1993). Die Angabe über die 50prozentige Lohnerhöhung im amerikanischen Schulwesen ist dem unten mehrfach zitierten Buch von John E. Chubb und Terry M. Moe entnommen: *Good Schools by Choice. A New Strategy for Educational Reform*. Schriftenreihe des European forum for Freedom in Education, Band 6, Info3-Verlag, Frankfurt a. M. 1993, Seite 67

Indessen wissen alle verantwortlichen Behörden und alle einigermaßen orientierten Bürger, daß es einen Faktor gibt, der viele der schlimmsten Mißstände erklärt: den ungeheuren Umfang der Slumgebiete und der Armenbevölkerung (etwa 32–33 Millionen Menschen).

Aber welche Möglichkeiten gibt es, in einer völlig verwahrlosten Umgebung zur Besserung der Schulbildung entscheidend beizutragen? Eine denkbare Antwort auf diese Frage kann aus einem der verrufensten Stadtteile von New York geholt werden.

### *Schulfreiheit in East Harlem*

Unter insgesamt 32 Schuldistrikten in der Stadt New York hatten vor 25 Jahren die Schüler des in East Harlem gelegenen vierten Schuldistrikts die allerschlechtesten Resultate in Lesefertigkeit und Mathematik. Drogenmißbrauch und Kriminalität waren auch für New Yorker Verhältnisse in dieser Gegend überdurchschnittlich häufig. Ethnische Konfliktstoffe gab es in Hülle und Fülle. Wer gezwungen war, mit seinen Kindern dort zu leben und sie in eine der lokalen Schulen zu senden, konnte wissen, daß sie kaum einen schlechteren Start im Leben hätten finden können.

Im Jahre 1974 begann ein Schuldirektor des betreffenden Distrikts, mit einer Gruppe von Lehrern zusammen und mit zunehmender Unterstützung der lokalen Behörden, ein radikales Experiment. Immer mehr Eltern und Lehrer erhielten die Möglichkeit und wurden sogar aufgefordert, mit Hilfe von öffentlichen Geldmitteln eigene pädagogische Programme zu entwickeln und eigene Schulen zu starten. In den Lokalen großer ehemaliger Schulen entstanden jetzt viele kleine, miteinander in friedlichem Wettbewerb existierende Schulunternehmen. Die Schulbehörden des Distrikts übernahmen die Aufgabe, die Eltern über die verschiedenen Angebote zu informieren und notwendige Kontakte zu vermitteln; im übrigen mischten sie sich in die Tätigkeiten nicht ein.

Von gängigen Gesichtspunkten beurteilt, war diese Haltung der verantwortlichen Politiker und Beamten eine unfreiwillige und schmachvolle Kapitulation. Aber die kommenden Erfahrungen zeigten, daß die Betroffenen nichts Besseres hätten tun können.

Um 1990 umfaßte das Projekt ungefähr 10 000 Kinder vom Vorkindergarten bis zur 9. Klasse. Die Ergebnisse waren erstaunlich. 1973 war errechnet worden, daß nur 16 Prozent der Schüler eine ihrem Alter angemessene, befriedigende Fertigkeit im Lesen erreichten. 1987 war die entsprechende Zahl über 60 Prozent. Die Gesamtergebnisse des Unterrichts mußten nicht mehr als besonders schlecht, sondern konnten als etwa für New Yorker Ver-

hältnisse mittelmäßig bezeichnet werden (gegenüber den vorherigen Umständen war das ein riesiger Fortschritt).<sup>5</sup>

### *Eine bemerkenswerte Untersuchung*

In den Vereinigten Staaten, wo das Prinzip des freien Unternehmertums ständig als eine Art von Evangelium gepredigt wird, waren viele Bürger und auch viele führende Politiker seit langem der Meinung, daß gutgepflegte Privatschulen das Allerbeste sind für Kinder wohlhabender Leute, die dieses Privileg selbst finanzieren und dadurch zur Entlastung der Staatskasse ein wenig beitragen können. Aber ähnlich wie in anderen Teilen der Welt bestand auch hier bis vor kurzem die feste Überzeugung, daß die Unterrichtssituation im ganzen Lande und besonders in Slumgebieten nur durch radikale, vom Staate bewerkstelligte Maßnahmen geändert werden könne. Außerdem wurde als selbstverständlich angenommen, daß alle Schulen des Landes den obligatorischen Lehrplänen, Kontrollen und Korrekturen staatlicher Instanzen unterstellt sein müssen.

Im Hinblick auf die gegenwärtige schwere Krisis des amerikanischen Bildungswesens gibt es Stimmen, die energisch eine vermehrte, konsequent durchgeführte Anwendung von zentraldirigierten Proben und Prüfungen befürworten.<sup>6</sup>

Aber es gibt auch Ideen und Vorschläge, die in die ganz entgegengesetzte Richtung gehen.

Ein bemerkenswertes Beispiel ist eine gutdokumentierte Untersuchung über nichtstaatliche amerikanische Schulen, die von zwei Mitarbeitern des angesehenen wirtschaftlichen Forschungsinstituts Brookings in Washington DC (John E. Chubb und Terry M. Moe) im Jahre 1990 veröffentlicht wurde.<sup>7</sup>

Einige zusammenfassende Ergebnisse ihrer Studien seien hier angeführt (der Leser muß sich bewußt sein, daß die in der heutigen Forschungswelt häufige Vorliebe für heftig provozierende Formulierungen bei amerikanischen Wissenschaftlern oft besonders deutlich hervortritt):

»Grob gesagt, tendieren wahlfreie Schulen dazu, weniger formell zu sein, professioneller und mit einer allen Beteiligten gemeinsamen »Mission« ge-

---

<sup>4</sup> Die Angaben über die Größe der Armenbevölkerung differieren wegen verschiedener Berechnungsarten. Die hier angeführte Zahl stammt aus einer Zeitungsreportage von Klas Bergman in *Dagens Nyheter*, 8. Januar 1989.

<sup>5</sup> Chubb and Moe, a. A., S. 50.

<sup>6</sup> Siehe zum Beispiel einen Aufsatz von dem amerikanischen Ökonomen John Bishop auf S. 89-126 in *Studier av svensk utbildning. Ekonomiska Rådets Årsbok 1993*.

<sup>7</sup> Vergl. Anmerkung 3 über das Buch von Chubb und Moe.

führt zu werden als gewöhnliche Schulen. Ihre Lehrer sind selbständiger, mit mehr Begeisterung bei der Sache, haben mehr Einfluß auf Entscheidungen und sind glücklicher in ihrer Befindlichkeit. Die Schüler sind mit der von ihnen gewählten Schule zufriedener; Schulversagen und Schwänzen gehen zurück; die Ergebnisse der Leistungstests steigen an. Die Eltern sind besser informiert, eher bereit zu helfen und aktiv am Schulleben teilzunehmen.»<sup>8</sup>

»Unsere Studie amerikanischer Gymnasien (»High Schools«) dokumentiert, daß, je freier sie von externer Kontrolle ... und je weniger sie bürokratischen Einschränkungen unterworfen sind, es umso wahrscheinlicher ist, daß sie effiziente Organisationsformen haben.«<sup>9</sup>

»Die Nation erlebt gegenwärtig eine Krise des staatlichen Bildungswesens nicht, weil diese demokratischen Einrichtungen verkehrt oder regelwidrig oder töricht gehandhabt worden wären, sondern weil sie völlig normal funktioniert haben. Demokratische Kontrolle bewirkt eben normalerweise leistungsschwache Schulen.«<sup>10</sup>

»... private Gymnasien, die im Wettbewerb öffentliche Schulen übertreffen (which outperform public schools) tendieren im Durchschnitt dazu, weniger Geld für die Ausbildung ihrer Schüler auszugeben als die öffentlichen Lehranstalten. Die Schüler bekommen bessere Schulen für weniger Geld« (das heute allerdings oft von den Eltern bezahlt werden muß).<sup>11</sup>

»Die amerikanische Gesellschaft ist voll von Leuten, die ausgezeichnete Lehrer werden könnten, aber schwerfällige Qualifikationsanforderungen sind der beste Weg, um sicherzustellen, daß die meisten davon niemals unterrichten werden.«<sup>12</sup>

»Falls es einen einzelnen Distrikt des Landes gibt, der als Modell für alle anderen gelten könnte, ist es East Harlem« (gemeint ist der oben geschilderte vierte Distrikt). »Nichtsdestoweniger leidet das dortige System unter einer Schwäche, die sich als fatal erweisen kann. die Reformen von East Harlem sind durchgeführt worden von einer kleinen Gruppe von visionären Leuten, die die örtliche behördliche Autorität nicht nur dazu einspannen konnten, um den Eltern und Schülern Wahlmöglichkeiten zu geben, sondern auch, um die Gründung und Leitung von Schulen von behördlicher Kontrolle zu befreien.« Jedoch: »Die Strukturen der demokratischen Autorität sind noch da, und falls sie von Leuten mit abweichenden Überzeugungen und

<sup>8</sup> Ebenda, S. 11 und 45 f.

<sup>9</sup> Ebenda, S. 21.

<sup>10</sup> Ebenda, S. 65.

<sup>11</sup> Ebenda, S. 28.

<sup>12</sup> Ebenda, S. 31.

Befugnissen besetzt werden, kann dieselbe behördliche Autorität dazu verwendet werden, um über die Schulen wieder Kontrolle zu gewinnen.« (Ein Fall, wo behördlicher Mißbrauch von öffentlichen Schulgeldern im Distrikt Nr. 4 als Vorwand für solche Machtbestrebungen verwendet worden ist, wird angeführt.)<sup>13</sup>

Chubb und Moe sind also der Meinung, daß freie Schulwahl im Rahmen eines nach wie vor staatsdirigierten Systems nur zu unbefriedigenden Kompromissen führen kann: »So weit wie möglich muß alle obrigkeitliche Führung eliminiert werden.«<sup>14</sup>

Die beiden Verfasser empfehlen ein Ausbildungssystem, in dem der Staat sich darauf beschränkt, die Einhaltung von notwendigen Gesetzen über Schulordnung, Rassendiskriminierung, Ehrlichkeit der Information usw. zu kontrollieren. Sie machen geltend, daß eine so weitgehende Freiheit des Schulwesens keineswegs im Widerspruch mit den richtig verstandenen Kernideen der modernen Demokratie steht. Im Gegenteil: »Kontrolle von unten« *ist* ein demokratisches Prinzip.

Die beiden Brookings-Ökonomen haben keine Illusionen über die Möglichkeit einer unmittelbaren Wirkung ihrer Vorschläge. Aber sie betonen, daß die gegenwärtige katastrophale Schulsituation in den Vereinigten Staaten bereits einen beginnenden Stimmungsumschwung hervorgerufen hat: »Tatsache ist, daß freie Schulwahl unter gewöhnlichen Bürgern höchst populär ist und Anhänger gewinnt unter Reformfreunden und Staatsbeamten, besonders den Gouverneuren der Teilstaaten. Kühne Initiativfähigkeit (leadership) der Exekutive und breite Unterstützung im Volke, besonders im Bunde mit der konzentrierten Macht einer einigen Geschäftswelt ... könnten zusammen einen Umbruch der etablierten Ordnung bewirken und ein neues System der öffentlichen Erziehung und Ausbildung erschaffen. – Noch vor ein paar Jahren wäre ein Vorschlag zur Umstrukturierung des amerikanischen Ausbildungswesens als eine bloße Phantasie betrachtet worden. Aber jetzt sind andere Zeiten da.«<sup>15</sup>

### *Lehrerprobleme*

Vielleicht nahen andere Zeiten auch in den europäischen Schulsystemen. Viele Lehrer können nicht mehr.

In der vorhin zitierten Untersuchung Ewald Terharts wird festgestellt, daß die allgemeine Frustration sich am stärksten geltend macht in der Alters-

---

<sup>13</sup> Ebenda, S. 51.

<sup>14</sup> Ebenda, S. 55.

<sup>15</sup> Ebenda, S. 64.

gruppe von 45 bis 60 Jahren, wo bei vielen die Müdigkeit zunimmt, aber nur wenig Aussicht auf Frühpensionierung besteht: »... gut sechzig Prozent der in dieser Gruppe befragten Lehrer und Lehrerinnen geben an, sie könnten sich einen vorgezogenen Berufsabschluß vorstellen.«

In führenden deutschen Presseorganen wird die Situation der »amtsmüden« Lehrer in düsteren Farben geschildert. Im *Spiegel* Nr. 24/1993 heißt es: »Den Unterricht ziehen sie häufig nur lustlos durch. Ob die Kinder noch etwas von den Stunden haben, interessiert die meisten Pensionskandidaten nicht mehr. Das wiederum führt dazu, daß die Schüler unruhig werden, der Unterricht noch mehr Anstrengung fordert: eine Spirale ohne Ende. ›Stehen wir vor der Erziehungskatastrophe?‹ fragt ›Die Welt am Sonntag‹. Die Sorge ist berechtigt: Keine Berufsgruppe bietet derzeit ein so jammervolles Bild wie die 500 000 Lehrer an westdeutschen Schulen. Die ›Zeit‹ sieht den Lehrerstand gar vor dem Ruin, die ›Frankfurter Rundschau‹ fordert: ›Neue Lehrer braucht das Land.«

Daß so viele müde Lehrer in der eben angegebenen Altersgruppe vorläufig die Zähne zusammenbeißen und in ihren Schulräumen »lustlos« weitermachen, hängt wohl in erster Linie damit zusammen, daß es, wegen der in fast allen Berufszweigen bestehenden Arbeitslosigkeit, für Menschen dieser Jahrgänge schwierig oder unmöglich ist, einen neuen und einigermaßen passenden Job zu finden.

Aber wenn es einmal wieder leichter werden sollte, neue und mehr begehrtenwerte Arbeiten für ehemalige Lehrer aufzustöbern, was geschieht dann? Wie viele der jetzigen Lehrer werden ihren Beruf fortsetzen? Wie viele junge Menschen werden sich zu Lehrern ausbilden? Wie viele Absolventen der pädagogischen Hochschulen wählen nachher andere Berufe?

Wie viele Menschen wollen überhaupt Lehrer sein, wenn die Arbeit wegen zunehmender Zivilisationsprobleme immer schwerer wird und die Schulen gleichzeitig wegen zunehmender staatlicher Finanzpleite immer mehr Geld sparen müssen?

Diese Fragen gibt es wirklich nicht nur in Deutschland.<sup>16</sup> Vielleicht kommen Tage, wo viele bisherige Schulsysteme unter Lehrermangel leiden und

<sup>16</sup> Beispielsweise in Schweden sind ähnliche Erfahrungen gemacht worden wie in Deutschland, jedoch mit einigen Abweichungen. Bei der jetzt bestehenden Arbeitslosigkeit ist die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in den pädagogischen Hochschulen vorläufig viel größer als vor einigen Jahren, wo ein deutlicher Mangel an Studenten dort bestand. Die heutigen Erfahrungen aktiver Lehrer sind indessen auch hier beunruhigend. Ein viel größerer Prozentsatz als in anderen Berufen kann die Kümmernisse der täglichen Arbeit in der Freizeit nicht beiseitelegen. Jeder dritte Lehrer leidet unter Schlafstörungen, und jeder dritte Lehrer im Alter von 45 bis 60 Jahren gibt an, daß er wegen Mangel an Kräften nicht mehr vollamtlich arbeiten kann (*Lärarnas Tidning*, 11/94 und 16/94).

nur noch ein einziges Zugpflaster vorrätig haben (weil niemals verschwenderisch damit umgegangen wurde): Freiheit.

### *Mögliche Maßnahmen*

Die wirksamsten Heilmittel für ein krankes Schulwesen wären nach meiner Überzeugung ungefähr dieselben, die beispielsweise in East Harlem verwendet und von den beiden obengenannten Forschern für alle Schulen empfohlen wurden:

Freie Wahl der Eltern zwischen Schulen, die mit Steuermitteln nach einem Prinzip der Gerechtigkeit unterstützt werden; kleine Schulen, wo Eltern, Lehrer und Schüler einander gut kennenlernen und die Schule deshalb erzieherisch wirken kann; eine Vielfalt von intensiv betriebenen künstlerischen und handwerklich-praktischen Tätigkeiten (in East Harlem gibt es das in gewissen Schulen, aber nicht in allen); Aktivierung der Lehrer, weil sie ohne menschliche und pädagogische Kreativität nicht genug Schüler bekommen; Aktivierung der Schüler, weil sie als Individualitäten betrachtet und behandelt werden; Aktivierung der Eltern, weil die selbstgewählte Schule ohne ihr Interesse und ihre Hilfe nicht weiterleben kann; keine (oder jedenfalls geringstmögliche) Einmischung in die tägliche Schularbeit durch Beamten oder Politiker, weil Lehrer und Eltern sowieso mit den täglichen Schulproblemen fertig werden müssen und dies meistens besser können, je unerbittlicher sie auf sich selbst und ihre interne Zusammenarbeit angewiesen sind; bei Kindern, deren Eltern aus irgendeinem Grund wirklich nicht imstande sind, eine Schule zu wählen, müssen sachkundige behördliche Instanzen diese Aufgabe übernehmen; Kinder und Jugendliche, die an der Arbeit einer »gewöhnlichen« Schulklasse unmöglich teilnehmen können, müssen vielleicht noch öfter als bisher in anderer Weise betreut werden (in speziellen Tageschulen oder Internaten, besonderen Pflegestätten usw.); wenn Eltern und Lehrerinitiativen möglich sind, können sie selbst, je nach Bedürfnis, für die Übernahme bzw. Einrichtung solcher Institutionen sorgen.

Es ist selbstverständlich nicht zu erwarten, daß die Arbeit in einer autonomen Institution wenigstens vorläufig in irgendeiner Hinsicht leichter ist als in staatlich-kommunalen Lehranstalten. Wenn nicht besondere pädagogische Methoden angewandt werden, ist der hauptsächliche Unterschied ja zunächst der, daß die Verantwortung anders verteilt ist als im traditionellen System. Aber gerade dieser Unterschied kann in unserer Zeit zu ungeahnten Wirkungen führen. Die Notwendigkeit, in bedrängten Situationen mit voller eigener Verantwortung selbsttätig sein zu müssen, kann bei heutigen Menschen Kräfte und Fähigkeiten hervorrufen, von denen sie vorher nichts wußten.

Dies gilt nicht nur für Lehrer, sondern auch für Eltern.

### *Elternfragen*

Die allermeisten erwachsenen Menschen, die in wirklich schweren Lebenssituationen drinnenstehen, können und wollen, wenn es wirklich darauf ankommt, durchaus aktiv dazu mithelfen, damit ihre Kinder trotz allem eine gute Erziehung und einen guten Unterricht erhalten – besonders wenn sie als Eltern mit dieser Aufgabe nicht alleinstehen.

Eine freie Schule bietet einzigartige Möglichkeiten, eine ganz spezielle Art der Lebensgemeinschaft zu bilden. Eltern mit ähnlichen Problemen finden sich zusammen in der Arbeit und auch in den Feiern und Vergnügungen, zu denen das Schulleben Anlaß gibt. So oft wie nur möglich sind die Kinder dabei und wissen, daß das alles für sie getan wird. Eltern, Kinder und Lehrer kommen einander näher.

Ein Staatsschulsystem ist von Anfang an so eingerichtet, daß es zur Not ohne nennenswerte Elternbeteiligung weitergehen kann – und deshalb bilden sich dort solche Gemeinschaften nur selten.

### *Ordnung durch Freiheit*

Was hier über die Arbeit in freien Schulen gesagt wird, ruht nicht auf Theorien. In einer mehr als dreißigjährigen Tätigkeit als Lehrer an einer freien Waldorfschule habe ich tägliche Beweise dafür erlebt, daß die oben geschilderten Lebensbedingungen wirksam und fruchtbar sind.<sup>17</sup>

Schulpolitiker und Schulbeamten können nicht behaupten, daß solche Arbeitsbedingungen ungeprüft wären, oder daß man allzu abschreckende Erfahrungen damit gemacht hätte.

Holland hat bewiesen, daß ein gerechtes Finanzierungssystem dazu führen kann, daß die meisten Eltern des Landes ihre Kinder in nichtstaatliche Schulen schicken – und damit zufrieden sind.

Dänemark hat bewiesen, daß ein Schulwesen mit äußerst weitgehender »Kontrolle von unten« erfolgreich praktiziert werden kann.

Der vierte Schuldistrikt in East Harlem hat bewiesen, daß ein System der durchgeführten Selbstverwaltung auch unter den schwierigsten sozialen Verhältnissen zur Besserung der Ordnung und der Arbeitsruhe in den Schulräumen entscheidend beitragen kann.

Die beiden größten Hindernisse gegen solche Reformen sind – vorläufig – die bestehende Schultradition und die Revierinstinkte der Machthaber. Aber nur vorläufig.

---

<sup>17</sup> Pädagogische Erfahrungen, die in vielen Waldorfschulen und auch von mir persönlich gemacht wurden, sind in dem Buch *Erziehung zur Freiheit* enthalten (Text: Frans Carlgren. Bildredaktion: Arne Klingborg, Verlag Freies Geistesleben, 7. Auflage, Stuttgart 1993).

Wenn die Not in den jetzt bestehenden Systemen allzu groß wird und in einem Land nach dem anderen Lehrer und Eltern schrittweise die Leitung und Kontrolle der Schulen übernehmen müssen, wird man sicherlich vielerorts die Entdeckung machen, daß Ordnung durch Freiheit – und vielleicht nur dadurch – bewirkt werden kann.

---

### Die Mitwirkenden dieses Heftes:

*Fritz Andres*

Dhaunerstraße 180, 55606 Kirn

*Eckhard Behrens*

Bergstraße 29, 69120 Heidelberg

*Frans Carlgren*

Tapetserarvägen 11, S-161 46 Bromma, Schweden

*Dr. Ferdinand J. H. Mertens*

Stellvertretender Generalsekretär des niederländischen Bildungsministeriums

# Die Hochschulreform in den Niederlanden\*

*Ferdinand J. H. Mertens*

*Nach dem Bericht von Theo Liket über die Schulautonomie im niederländischen Staatsschulwesen in »Fragen der Freiheit« Heft 229 schildert F. J. H. Mertens im nachfolgenden Beitrag die entsprechende Entwicklung des Hochschulwesens der Niederlande. Beide Beiträge zeigen, wie nach fundierter gedanklicher Vorbereitung und mit dem notwendigen politischen Willen zur Umsetzung ein Land einen Kernbereich seines gesellschaftlichen Lebens nach zukunftsfähigen Grundsätzen umgestalten und für neue Entwicklungen öffnen kann. Idee, Mut und Kraft der Umsetzung seien unseren Bildungspolitikern zur Anschauung wie zur Nachahmung wärmstens empfohlen. Jedes Bundesland hat die Kompetenz dazu und damit Chance und Verantwortung.*

*Red.*

## *I. Vorbemerkungen*

Es ist auffällig, daß die Staaten, die der Europäischen Union angehören, ihre Hochschulpolitik und Hochschulreformpläne relativ isoliert voneinander entwickeln. Oft weiß man gar nicht, wie im Nachbarland die politischen Konzepte für das Hochschulsystem aussehen. Das ist angesichts der Bestrebungen um eine Einigung Europas eigentlich merkwürdig. Es scheint, daß bei Diskussionen über die Hochschulpolitik der Blick mehr auf Amerika und England gerichtet ist als auf die europäischen Nachbarn.

Die niederländische Regierung und diejenigen, die bei uns für die Entwicklung des Hochschulsystems verantwortlich sind, glauben dennoch, daß die Hochschulpolitik eigentlich auf europäischer Ebene gemacht werden müßte. Damit Sie mich nicht falsch verstehen, muß ich gleich hinzufügen: auf europäischer Ebene heißt für uns nicht: in Brüssel. Wir meinen nur, daß es Aufgabe der Nationalstaaten sein sollte, ihr Hochschulsystem so einzurichten, daß man damit in den nächsten Jahren und in Europa etwas erreichen kann. Das liegt nicht nur im Interesse der Universität und der Studenten, sondern im Interesse von uns allen. Es ist unsere Überzeugung, daß bei der Diskussion um – wenn Sie so wollen – den Standort Europa die Universitäten und Fachhochschulen eine wichtige Rolle spielen.

---

\* Vortrag an der Universität Heidelberg im Rahmen des studium generale des WS 1993/94. Nachdruck mit freundlicher Zustimmung des Autors, des Herausgebers und der Heidelberger Verlagsanstalt aus dem studium generale-Band »Die Universität – Idee und Wirklichkeit.«

Im Dezember 1993 ist das Weißbuch der Europäischen Union erschienen. In diesem Buch wird versucht, für die Europäische Union eine Wirtschaftspolitik zu entwerfen. Interessant ist, daß dabei viel von Bildung und Wissenschaft die Rede ist. Es wird deutlich, daß es künftig nicht einfach darum gehen kann, die verschiedenen Hochschulsysteme einander anzupassen. In der Vielfalt und Differenziertheit liegt ja auch die Kraft Europas. Doch sollte diese Vielfalt kein absoluter Selbstzweck sein. Wir halten es für vernünftig, in Europa bestimmte Dinge zusammen anzugehen und nicht den Maastrichter Vertrag dazu zu benutzen, all das hervorzuheben, was jedem einzelnen Land überlassen bleiben sollte.

Wenn ich über die hochschulpolitischen Erfahrungen rede, die wir in unserem Land gemacht haben, dann versuche ich das wertneutral zu tun. Ich werde berichten, was bei uns in Sachen Hochschulpolitik in den vergangenen Jahren passiert ist und wie wir über Hochschulreform diskutiert haben, aber nicht im Sinne einer Empfehlung für andere Länder. Jedes Land muß seine eigenen Entscheidungen treffen, da diese ja mit den Möglichkeiten und Strukturen des jeweiligen Landes zusammenhängen. Ich warne immer vor falschem Eklektizismus und davor, nur das, was einem interessant erscheint, übernehmen zu wollen.

Ich will zeigen, daß wir in den letzten zehn Jahren versucht haben, eine Art Theorie zu entwickeln, wie ein Hochschulsystem sich eigentlich entwickeln müßte. In der Theorie sind die einzelnen Elemente aufeinander abgestimmt. Wenn ich z. B. über Qualitätsprüfung rede, dann hat das auch etwas mit Autonomie zu tun. Ich sage das, weil ich schon öfters mit Freunden und Kollegen aus Deutschland diskutiert habe, besonders mit Kollegen aus Nordrhein-Westfalen. Oft war es dann so, daß man die Qualitätsprüfung interessant fand und vielleicht auch übernehmen wollte, aber die anderen Elemente nicht. Ein Qualitätsüberprüfungssystem hat aber in einem anderen Regelsystem auch andere Effekte. Ich werde darauf zurückkommen.

Wenn man Erfahrungen aus anderen Ländern auf die eigenen Aktivitäten bezieht, muß man natürlich prüfen, ob die Gesellschaften, in die die Hochschulsysteme eingebettet sind, einander auch wirklich so ähnlich sind, daß man voneinander etwas lernen kann. Ich habe mir z. B. die Frage gestellt, ob die niederländische Gesellschaft mit der deutschen Gesellschaft so weit übereinstimmt, daß sich wirklich gut reden läßt über Bildungsfragen, oder ob wir doch aus verschiedenen Welten kommend miteinander diskutieren. Ich habe oft niederländische Kollegen kritisiert, die in die USA gegangen sind, um sich das dortige Hochschulsystem anzusehen. Ich habe sie kritisiert, weil unter vielen wesentlichen Gesichtspunkten die amerikanische Gesellschaft eine andere ist als die kontinentaleuropäische. Die Wertvorstellungen, die in unserer Gesellschaft als wichtig erfahren werden, sind an-

dere als in den USA. Wenn man den Versuch macht, für das Bildungssystem eine Entwicklungsrichtung zu finden, dann muß man auch das Wertesystem der betreffenden Gesellschaft berücksichtigen.

Wenn ich mir die Frage stelle, wie die Niederlande und Deutschland sich in bezug auf diese allgemeineren Fragen zueinander verhalten, dann denke ich, daß es sich wirklich lohnt, bildungspolitische Erfahrungen auszutauschen. Die niederländische und die deutsche Gesellschaft sind sich eben sehr ähnlich. Beide haben wir eine Marktwirtschaft, aber eine soziale Marktwirtschaft. Wir haben ein Bildungssystem, und wir haben einen Staat, der der Meinung ist, daß er für dieses Bildungssystem die Verantwortung trägt und daß auch die Teilnahme an Bildung sozial gerecht verteilt werden muß. Das sind die Werte, die in beiden Gesellschaften als wesentlich erfahren werden und die die politischen Kräfte nicht ändern wollen.

Wenn wir also über eine andere Politik für das Bildungssystem diskutieren, dann diskutieren wir nicht so sehr über diese Prinzipien, sondern über die Methoden und Mittel, die die Politik anwenden muß, um diese Prinzipien in den nächsten Jahren effektiv befolgen zu können. In unserer Gesellschaft ist jedenfalls die sozial gerechte Teilhabe an dem Bildungswesen eine wichtige Aufgabe der Politik. Sozial gerechte Teilhabe heißt auch, daß die Qualität dessen, was das Bildungssystem liefert, für alle Betroffenen hoch sein muß. Denn soziale Gerechtigkeit und schlechte Qualität – das zusammen ist nicht erstrebenswert. Wenn man an der Universität studieren kann, dann soll man auch wissen, was dort geliefert wird. Deshalb sind Qualität und sozial gerechte Teilhabe für uns wesentlich miteinander verbunden.

Wenn ich das Hochschulsystem anspreche, dann meine ich im folgenden nicht die Forschungsaufgaben der Universität, sondern nur ihre Lehraufgaben. Auf sie will ich mich aus Zeitgründen beschränken. Wenn ich über die Forschung nichts sage, dann also nicht deshalb, weil sie vielleicht nicht mehr wichtig ist, denn auch in den Niederlanden hat sich die Universität in den letzten hundert Jahren nach dem Humboldtschen Prinzip der Einheit von Lehre und Forschung entwickelt. Ich werde außer der Universität auch die Fachhochschule behandeln, weil sie in unserem System eine wichtige Rolle spielt.

Man kann also sagen, daß es sich lohnt, die Bildungssysteme in den Niederlanden und Deutschland miteinander zu vergleichen, da die wesentlichen gesellschaftlichen Zielvorstellungen sich ähneln und auch der historische Hintergrund, vor dem sich die Systeme entwickelt haben, ungefähr gleich aussieht. Wir haben wie in Deutschland Universitäten und Fachhochschulen. Wir haben eine Universität, die die Forschung und die Lehre zur Aufgabe hat. Und auch bei uns wurden Professoren an den Universitäten früher durch den Staat ernannt. Das haben wir 1986 geändert. Überhaupt geht seit 1986 die Entwicklung in den beiden Ländern auseinander.

## 2. Vergleich der Bildungs- und Hochschulsysteme

Um die Systeme etwas genauer miteinander vergleichen zu können, sind auch einige Daten nützlich. In Abb. 1 sieht man die Entwicklung der Studierquote im Vergleich zwischen Deutschland und den Niederlanden. Daraus wird ersichtlich, daß wir in den Niederlanden ab 1975 einen deutlichen Zuwachs zu verzeichnen haben, wenn er auch nicht ganz so stark ist wie in Deutschland. Der Zuwachs führte dazu, daß jetzt in beiden Ländern 34–35 % einer Altersgruppe am Hochschulsystem partizipieren.

Auch Abb. 2 zeigt die Entwicklung der Studierquote, allerdings nach Hochschultypen, d.i. getrennt nach Fachhochschulen und Universitäten. In dieser Abbildung ist ein prägnanter Unterschied zwischen Deutschland und den Niederlanden erkennbar. Bei uns sieht nämlich die Verteilung der Studenten über die Universitäten und Fachhochschulen wesentlich anders aus. Fast 55 % der niederländischen Studenten studieren im Fachhochschulbereich und 45 % an der Universität. In der Bundesrepublik dagegen studieren 75 % der entsprechenden Altersgruppe an der Universität und nur 25 % an einer Fachhochschule. Das ist ein wichtiger Unterschied, denn er zeigt an, daß wir nicht solche Massen an den Universitäten haben wie in Deutschland und anscheinend der Fachhochschule im gesamten System eine attraktive Rolle geben konnten. Das war eine natürliche Entwicklung und hatte nichts mit Zwangsmaßnahmen zu tun. Viele Studenten in den Niederlanden entscheiden sich für ein Studium im Fachhochschulbereich, weil man im An-

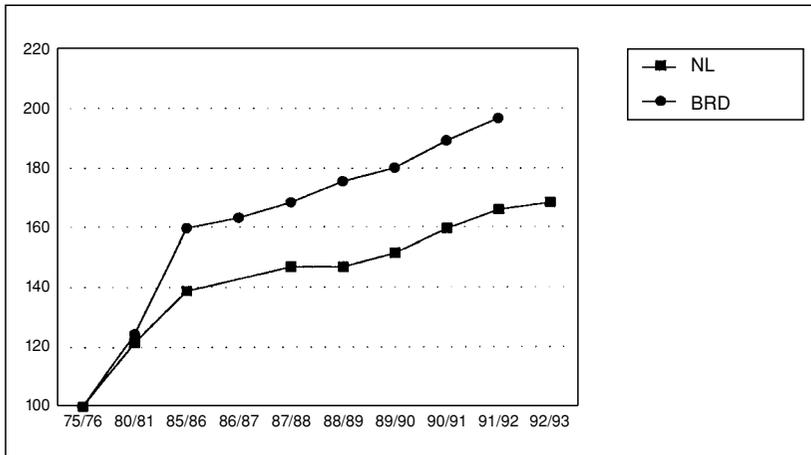


Abb. 1: Studierquote in den Niederlanden und in der BRD (1975/76 = 100).

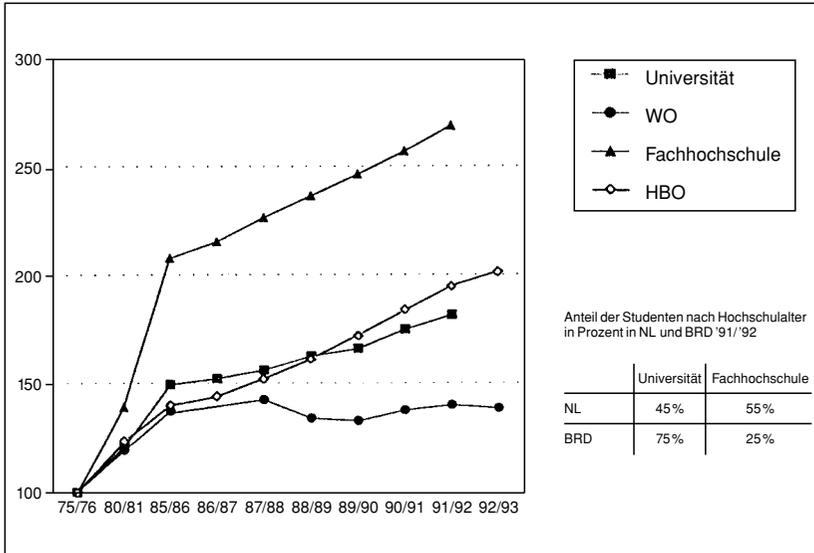


Abb. 2: Studierquote in den Niederlanden und in der BRD (1975/76 = 100), getrennt nach Hochschultypen.

schluß an ein solches Studium bei uns gute Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt hat. Als Lieferanten hochwertiger Bildung haben die Fachhochschulen sich in den letzten 15 Jahren kräftig entwickelt. Wir haben in den letzten Jahren die Fachhochschulen auch anders organisiert. Die Fächerauswahl ist größer geworden. Man hat viele, kleine und über das Land verteilte Institutionen zusammengelegt und dadurch starke Fachhochschulen mit etwa 15–20 000 Studenten geschaffen. Das Studienangebot umfaßt jetzt nahezu das ganze Spektrum. Auch zwei Drittel der Lehrerausbildung finden im Fachhochschulbereich statt. Nur die Lehrer für die Sekundarstufe II werden an den Universitäten ausgebildet.

Ich habe mir auch einmal angesehen, was das Bildungssystem in unseren Ländern kosten darf, und dabei entdeckt, daß wir da ein wenig großzügiger sind. In Abb. 3 kann man sehen, wie die Bildungsausgaben sich in den letzten Jahren entwickelt haben. Ich habe die Entwicklung indexiert auf 1980, damit sich die Ausgaben besser vergleichen lassen. So sieht man zum Beispiel, daß in Deutschland die Fachhochschulen in den letzten Jahren immer billiger geworden sind, d. h. für sie wurde immer weniger Geld ausgegeben. Die Ausgaben für die Universitäten sind in Deutschland fast im selben Maße gesunken wie in den Niederlanden. Es war bei uns eine bewußte Poli-

tik, die Fachhochschulen relativ großzügig zu finanzieren. Wir wollten ja die Attraktivität der Fachhochschule steigern, und das hieß natürlich, das Geld so zu verteilen, daß diese Hochschulen auch die Möglichkeit haben, mehr Studenten aufzunehmen.

In Abb. 4 sieht man die Entwicklung der Gebühren für die Hochschulausbildung. Da es in Deutschland keine richtigen Gebühren gibt, kann ich hier also auch nicht vergleichen. Schon früh in den 80er Jahren haben wir für das gesamte Unterrichtssystem, also nicht nur für Universitäten und Fachhochschulen, sondern für alle Schulen, deren Schüler älter als 16 Jahre sind, ein Gebührensystem eingeführt. Anfänglich war geplant, daß der Teilnehmer am Bildungssystem 20% der Bildungskosten mitträgt. Mittlerweile ist es so, daß in den verschiedenen Teilen des Bildungssystems auch der prozentuale Anteil verschieden aussieht. Im Sekundarbereich sieht es anders aus als im Berufsbildungswesen, und im Tertiärbereich sieht es anders aus als im Hochschulbereich.

In Abb. 4 kann man erkennen, daß der niederländische Student jetzt pro Jahr ungefähr 2300 Gulden bezahlt. Im Sekundarbereich bezahlen die Eltern für ihre Kinder 1200 Gulden. Das ist bei uns eingeführt worden, weil zu Beginn der 80er Jahre die Regierung die Auffassung vertreten hat, daß Bildung zwar wichtig ist für die Entwicklung von Menschen und daß der Staat für die Bildung seiner Bürger auch die Verantwortung hat, daß das aber nicht nur positive, sondern auch negative Folgen hat. Denn fast keiner denkt mehr daran, daß Bildung auch etwas kostet. Da die Teilnahme an Bildung nicht nur einem sozialen Zweck dient, sondern auch einem persönlichen Zweck, haben wir immer stark propagiert, daß die Leute in unserer Gesellschaft sich bewußt sein müssen, daß die Teilnahme an Bildung auch eine Investition in die eigene Zukunft ist. Ältere Leute müssen das wissen, Kinder müssen das wissen, und Studenten sollten das natürlich auch wissen. Deshalb haben wir 1982 im ganzen Bildungssystem ein konsequentes Gebührensystem eingeführt.

Doch ich muß gleich hinzufügen: das heißt nicht, daß jeder auch zahlt, was er zahlen mußte. Weil wir ein Sozialstaat sind, haben wir gleich ein System eingeführt, das es denjenigen, die sich die Bildung nicht leisten können, ermöglicht, die Gebühren vom Staat erstattet zu bekommen. Aber dies ändert nichts am Prinzip. Jeder soll zahlen, nur gibt es abhängig vom Einkommen eben die Möglichkeit, das Geld zurückzuerhalten. Das mag sich ein bißchen kompliziert anhören und ist deshalb auch kritisiert worden. Doch wir haben immer den Standpunkt vertreten, daß die Gebühren sozialverträglich gestaltet werden müssen.

Die Gebühren spielen heute im Hochschulsystem eine wichtige Rolle. Seit dem 1. August 1993 gehören die Gebühren zum Einkommen der Hoch-

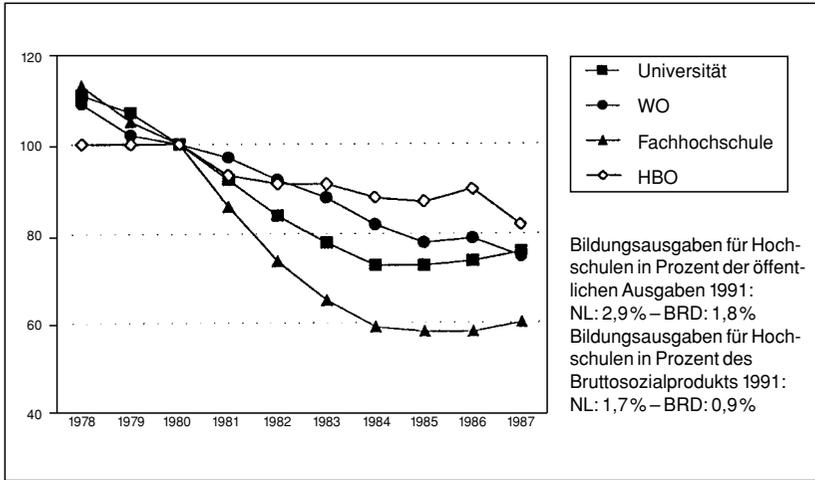


Abb. 3: Bildungsaufgaben, nach Hochschultypen, je Student in den Niederlanden und in der BRD (1980 = 100).

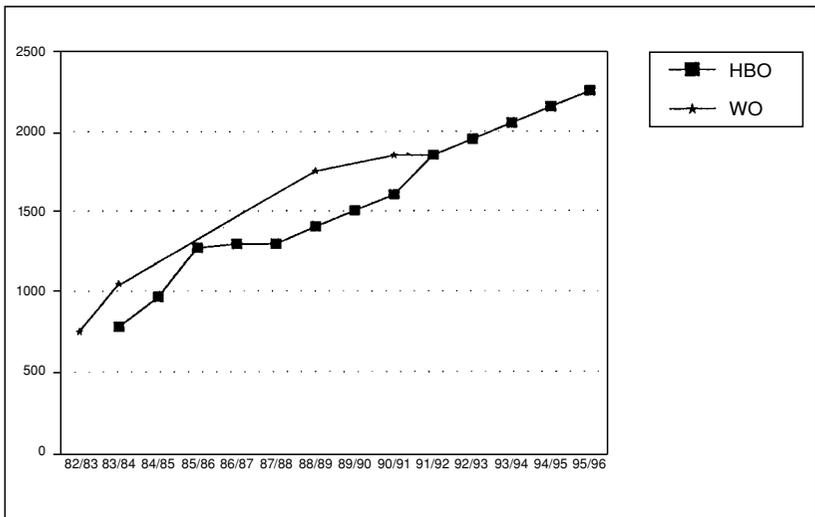


Abb. 4: Studiengebühren in den Niederlanden (in Gulden).

schulen. Der Staat zahlt zudem für jeden Studenten an die Hochschule einen Normbetrag. Diese Zahlung ist völlig linearisiert, d. h. für jeden Studenten zahlen wir den gleichen Betrag, unabhängig davon, ob die Universität 10 000 oder 20 000 Studenten hat. Wir haben zwei Tarifgruppen. Für die Geisteswissenschaften zahlen wir 5 000 Gulden, für die Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften zahlen wir 7 000 Gulden.

Zehn Jahre lang haben wir mit den Universitäten darüber diskutiert, wie viele Tarifgruppen wir haben sollten, ob 10 oder mehr. Je länger man darüber diskutiert, desto mehr sieht man ein, daß es sich nicht lohnt, zu viele Differenzierungen vorzunehmen; jedenfalls gilt das dann, wenn die Universitäten bzw. Fachhochschulen eine gewisse Größe haben, so daß das Bildungsangebot über alle Universitäten ungefähr gleich verteilt ist. Natürlich würde die Sache anders aussehen, wenn man z. B. nur eine naturwissenschaftliche Fakultät hat. Aber für unser Land reicht die Differenzierung in zwei Tarifgruppen. Natürlich sind die Universitäten und Fachhochschulen der Ansicht, daß der Betrag von 5 000 bzw. 7 000 Gulden zu niedrig ist. Aber das System als solches – die Einteilung in zwei Tarifgruppen und die linearisierte Zahlung – wird voll akzeptiert.

Die Universitäten erhalten die Beträge auf ihr Konto überwiesen. Was sie mit dem Geld machen, liegt dann in ihrer eigenen Verantwortung. Denn die Finanzierung der Hochschule und der Universität ist auch verbunden mit einer sogenannten Pauschalfinanzierung, d. h. die Universitäten und die Fachhochschulen erhalten pro Jahr einen Gesamtbetrag. Die Universität Utrecht z. B. erhält jährlich 500 Millionen Gulden. Sie kann über dieses Geld eigenverantwortlich verfügen, muß nur am Ende darüber Rechenschaft ablegen.

Zu den Gebühren muß man folgendes sagen: wenn bei uns ein Student die Regelstudienzeit überschreitet – das kann er tun, da er ja schließlich ein freier Bürger ist –, dann beträgt die Gebührennorm für ihn 3 000 Gulden, und er heißt formell bei uns auch nicht mehr Student, sondern Auditor. Den Universitäten haben wir ein Auditoren-Budget gegeben, mit denen sie selbst entscheiden können, ob sie die Gebühren für gewisse Studenten heruntersetzen wollen. Wenn die Universität z. B. der Ansicht ist, daß es wegen Krankheit von Dozenten und wegen Fehlleistungen der Universität zu einer Überschreitung der Regelstudienzeit kam, dann hat die Universität mit diesem Budget die Möglichkeit, mit Zuschüssen zu arbeiten. Wir haben einen einmaligen Fonds für jede Universität und Fachhochschule in das ganze Finanzierungssystem aufgenommen. Die Universität gibt dann meist auch ein Darlehen mit sehr niedrigen Zinsen. Alle 7 Jahre – so eine Absprache mit den Universitäten – evaluieren wir, wie dieses Finanzierungssystem funktioniert.

Hinsichtlich der Gebühren unterscheidet sich das niederländische Bildungssystem also von dem deutschen. Aber es gibt noch ein Element, durch

das sich unser System von dem der Bundesrepublik unterscheidet, nämlich das Element der Studienfinanzierung bzw. Stipendienvergabe. In Deutschland gibt es das BAFöG-System. BAFöG erhalten bekanntlich nicht alle Studenten, sondern nur ungefähr 30% der deutschen Studierenden. Ansonsten gibt es nur noch die Möglichkeit für die Eltern, die Ausbildung ihrer Kinder von der Steuer abzusetzen. Auf diese Weise wird – grob gesprochen – das Studieren in Deutschland finanziell möglich gemacht.

Bis 1986 hatten wir in den Niederlanden ein ganz ähnliches Finanzierungssystem. Doch dieses haben wir dann drastisch geändert. Wir verfolgen nämlich seit 1986 eine Politik, die der Ansicht Rechnung trägt, daß Studenten über 18 Jahre eigentlich selbständig und selbstverantwortlich leben können müssen und daß sie von niemandem abhängig sein sollten. Diese Ansicht resultiert aus dem Individualisierungsgedanken zu Beginn der 80er Jahre in unserer Gesellschaft. Damals wurde der Standpunkt vertreten, daß Jugendliche ab 18 Jahren ihre eigenen Möglichkeiten haben sollten, ihre Zukunft zu gestalten, und daß deshalb der Staat ein Studienfinanzierungssystem entwickeln muß, das vom Einkommen der Eltern möglichst unabhängig ist.

Wir haben dann ein System eingeführt, durch das alle Studenten und auch Schüler der Sekundarstufe ein Stipendium erhalten, sobald sie 18 Jahre alt sind. So erhalten z. B. diejenigen, die nicht mehr bei ihren Eltern wohnen, monatlich 560 Gulden. Dieser Betrag ist ungefähr die Hälfte dessen, was ein Student braucht, um leben zu können. Denn was er braucht, ist ein Betrag, der auf 1125 Gulden normiert ist.

Für die Studenten, deren Eltern weniger verdienen als 61 000 Gulden pro Jahr, gibt es dann die Möglichkeit, Zuschüsse und Darlehen zu erhalten, so daß sie ihr gesamtes für das Studium notwendiges Budget vom Staat bekommen. Für die anderen Studenten gilt, daß sie sich das Geld, das sie zusätzlich benötigen, selbst verschaffen müssen, sei es durch Teilzeitarbeit oder eben von den Eltern. Das System sieht außerdem für jeden Studierenden eine Karte vor, mit der er die öffentlichen Verkehrsmittel umsonst benutzen kann. Wir haben dies eingeführt, weil wir auch den Staat etwas effizienter arbeiten lassen wollen. Durch eine solche Pauschalregelung wird nämlich im Ausbildungs- bzw. Studienfinanzierungssystem der Aufwand für so etwas wie eine Fahrkostenerstattungsregelung vermieden. Effizienter arbeitet der Staat, wenn er nur jedes Jahr diese Karten neu auszugeben braucht. Außerdem wollten wir mit der Einführung dieser Karte die gleichmäßige Verteilung der Studierenden auf die verschiedenen Hochschulen in unserem Land fördern. Denn wenn keiner sich mehr Sorgen darum machen muß, ob er sich z. B. auch eine Bahnfahrt zu der Universität leisten kann, dann ist man auch in der Wahl des Studienortes flexibler.

### 3. Zur Struktur des Studienangebots

Im folgenden möchte ich auf die neue Studienstruktur eingehen, die wir Anfang der 80er Jahre eingeführt haben. Denn diese spielt eine große Rolle bei allen Neuerungen im Bildungssystem.

Auch in unserem Land ist in den 60er und 70er Jahren sehr viel darüber diskutiert worden, wie denn die Universität organisiert sein sollte. Ganze Bücherschränke könnte man mit Literatur zu dieser Diskussion füllen. Anfang der 80er Jahre hatten wir dann einen sehr pragmatischen Bildungsminister, der von all diesen Büchern nichts mehr wissen wollte und sagte: Ich werde dem Parlament ein sehr einfaches Gesetz vorlegen, in dem steht, daß wir das Studienangebot der Universität in zwei Phasen einteilen. Alle Studiengänge sollen als Regelstudienzeit vier Jahre vorsehen, wobei alles so organisiert sein muß, daß ein Student sein Fach auch in vier Jahren studieren kann.

Natürlich gibt es hiervon eine Ausnahme, nämlich das Fach Medizin, das in vier Jahren nicht absolvierbar ist. Der Studiengang Medizin ist das einzige Fach, für das wir eine längere Studiendauer akzeptiert haben. 1982 wurde das neue Studiensystem eingeführt. Zu diesem Zeitpunkt war noch nicht klar, wie denn die Möglichkeiten nach dem ersten Abschluß aussehen würden. Der damals amtierende Minister hat auf entsprechende Fragen im Parlament gesagt: Lassen Sie uns erst einmal die ersten Jahre beschließen. Später werde ich ihnen dann erzählen, wie es weiter gehen soll.

Natürlich klingt das ein wenig lapidar, wenn ich das so erzähle, aber es war wirklich ein ernsthaftes Anliegen dieses Ministers, das System nicht zu kompliziert zu gestalten. Die Universitäten haben auch zugestimmt und gesagt, daß man in vier Jahren studieren könne. Die besten Studenten sollten dann im Anschluß an das Studium eine Expertenausbildung, z. B. ein *post-doc*-Programm von 1–2 Jahren belegen können.

Diesbezüglich gab es von seiten der Universitäten viele Vorschläge, von denen man hoffte, daß sie vom Staat genehmigt und finanziert würden. Doch der nachfolgende Minister meinte in Anbetracht der Wirtschaftskrise, daß der Staat das nicht bezahlen könne. Da die Idee als solche aber gut sei, schlug er vor, die Universitäten sollten sie vermarkten. Sie wurden dabei durch einen staatlichen Fonds unterstützt, mit dem sie die Programme entwickeln konnten. Der Staat hat dann Universitäten und Arbeitgeber zusammengebracht, die verabredeten, ein bestimmtes Quantum solcher Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen.

Mittlerweile zahlt der Staat gar nichts mehr. Jede Universität hat jetzt ein eigenes Institut für postdoktorale Bildung. Die meisten Studenten, die dort studieren, zahlen entweder selbst oder ein Arbeitgeber zahlt für sie. Die Ge-

bühren, die dabei erhoben werden, liegen bei 20–25 000 Gulden pro Jahr. Die Programme dauern in der Regel nicht länger als anderthalb Jahre.

Natürlich gibt es einen Post-Graduierten-Bereich, für den der Staat durchaus Verantwortung trägt, nämlich den wissenschaftlichen Nachwuchs. Mit den Universitäten wurde verabredet, daß wir für den Nachwuchs Assistentenstellen schaffen, und zwar 5 000 Stellen für die gesamten Niederlande. Wer eine solche Stelle innehat, nimmt an der Forschung teil und macht innerhalb von vier Jahren seine Promotion.

An den meisten Universitäten gibt es jetzt so etwas wie Graduiertenkollegs, in denen die Assistenten arbeiten. Die Assistenten stehen in einem Dienstverhältnis zur Universität. Sie sind Arbeitnehmer. Das haben wir bewußt so eingerichtet, weil der Arbeitnehmerstatus der Universität bessere Selektionsmöglichkeiten bietet. Um diese Assistentenstellen muß man sich bewerben. Sie werden wie jedes Stellenangebot in einer Zeitung ausgeschrieben, so daß sich jeder Student in den Niederlanden, der bereits einen Hochschul- bzw. Fachhochschulabschluß hat, um diese Stelle bewerben kann.

Die Regelstudienzeit wurde also festgesetzt auf vier Jahre, die Einschreibungshöchstdauer auf sechs Jahre. Die Fachhochschule hatte traditionell immer nur Programme von höchstens vier Jahren. 1986, als die Studienförderung für alle Studenten von 18–27 Jahren eingeführt wurde, haben wir die Programme der Fachhochschulen und Universitäten zusammengeführt. 1987 haben wir dann noch eine ganz wesentliche Bestimmung hinzugefügt, nämlich die Bestimmung, daß die Förderung nur für ein Studium innerhalb des Hochschulsystems gilt. Bis 1986 war es so, daß jemand nach dem Fachhochschulstudium noch an die Universität gehen konnte und dann von neuem gefördert wurde. Seit 1987 ist diese doppelte Finanzierung ausgeschlossen. Natürlich kann sich jemand entscheiden, nach dem Fachhochschulabschluß noch ein Universitätsstudium aufzunehmen, aber er muß dann selbst dafür zahlen. Die Bildungseinrichtungen sind ja offen für jeden Bürger. Die Frage ist nur, wer zahlt. Die talentierten Studenten der Fachhochschule haben allerdings Zugang zur Promotion. Das hatte ich ja bereits im Zusammenhang mit den Assistentenstellen erwähnt.

Ein Argument der Hochschulen hatten wir allerdings nicht bedacht. Es wurde nämlich gesagt, daß man angesichts der sechs Jahre, die an einer Universität studiert werden dürfen, doch einem Fachhochschulabsolventen, der ein z. B. nur zweijähriges Programm durchlaufen hat, nicht verwehren könne, noch vier Jahre an der Universität zu studieren. Der Staat hat sich deshalb eine verschärfte Regel einfallen lassen. Seit 1992 erhält jeder Student das Geld für sein letztes Studienjahr an der Universität nur noch als Darlehen, unabhängig vom Einkommen der Eltern.

Außerdem sind 1992 auch Vorschläge zu einer leistungsbezogenen Förderung gemacht worden. Solche Vorschläge werden übrigens auch in der Bundesrepublik diskutiert. Das Kabinett in Bonn hat z.B. besprochen, ob man nicht auch die Steuerbegünstigung, die Eltern von Studenten in Anspruch nehmen können, leistungsabhängig machen sollte. Bei uns sieht diese leistungsbezogene Förderung sehr liberal aus. So muß ein Student 25 % der Studienleistung des ersten Jahres auch tatsächlich in einem Jahr machen. Das ist wirklich nicht zuviel verlangt.

Im letzten Jahr wurden dann die Studienförderung, die Studienberechtigung und die Finanzierung der Hochschulen miteinander gekoppelt. Wir zahlen also der Hochschule nur Geld für Studenten, die auch eine Studienförderung erhalten. Wir finanzieren damit die Hochschulen für den Zeitraum, in dem der Student gefördert wird. Ich hatte ja die Normbeträge, die der Staat an die Universität zahlt, schon erwähnt. Zu ihnen ist noch zu sagen, daß sie so verteilt werden, daß die Universität für einen Absolventen der ersten Phase  $4 \times 5000$  Gulden (bzw. 7000 Gulden) erhält, wobei man sich diese Zahlungen als Scheiben vorzustellen hat, von denen die letzte Scheibe den Diplomzuschlag ausmacht. In das Finanzierungssystem ist somit eine Prämie für die Universität eingebaut, so daß ein Anreiz zur Diplomierung gegeben ist. Ein Student, der die Universität ohne Diplom verläßt, benachteiligt also die Universität.

#### *4. Zum Verhältnis Staat – Bürger – Hochschule*

Was wir mit dieser ganzen Entwicklung zu erreichen versuchen, läßt sich vielleicht am besten an einem Bild erläutern. Bis jetzt war es so, daß der Staat für das Hochschulsystem die Verantwortung übernommen hatte, um damit zu garantieren, daß seine Bürger Zugang zum Bildungssystem haben. Der Staat vermittelt in diesem Sinne die Rechte über seine Institutionen an den Bürger. Es gibt insofern hier keine direkte Verbindung zwischen Staat und Bürger. Es ist die Institution, die eine direkte Verbindung zum Staat hat. In Deutschland spricht man sogar von staatlichen Hochschulen, denn die Hochschulen sind Teil des Staatsapparats. Der Staat ist mit seiner Bildungsproduktion sozusagen angebotsorientiert. Gleichsam im eigenen Betrieb stellt er die Bildung her, die er seinen Bürgern zur Verfügung stellt. Nach diesem Modell wurde in den letzten hundert Jahren das Bildungssystem aufgebaut und die Verantwortlichkeit des Staates für die Bildung seiner Bürger organisiert. Viele in unserem Land sagen, daß der Bürger in so einem System zu kurz kommt. Der Bürger ist ausgestattet mit bestimmten Rechten, z. B. hat er mit dem Abitur das Recht auf höhere Bildung erworben. Auf dem Abiturzeugnis steht ja, daß es zu einem Hochschulstudium berechtigt. Die Universität muß den Abi-

turienten aufnehmen. Wie sie das macht, ist weitgehend eine black box. Es hängt z. B. davon ab, wie viele Studenten da sind.

Wir glauben, daß das auf lange Sicht gesehen kein wirklich gutes System ist, und versuchen es daher zu verändern. Im Hintergrund steht die Überzeugung, daß der Staat sich mehr um seinen Bürger kümmern und die Institution mehr Eigenverantwortung übernehmen sollte. Wie wir das zu erreichen versuchen, habe ich im letzten Abschnitt beschrieben, wo von Zwei-Phasen-System, Studienfinanzierung und Gebühren die Rede war. Wir versuchen, uns mit den Bürgern zu verstehen und nicht immer nur die Diskussion mit den Universitäten zu führen, die zwar als Bildungsproduzenten ein legitimes Interesse am Gespräch haben, aber eben nicht die einzigen Gesprächsteilnehmer sind.

Nicht nur das Gespräch mit Institutionen ist gefragt, sondern auch das Gespräch mit Studenten, Vertretern von Lehrlingen und Eltern, um so gemeinsam über Studienfinanzierung, Gebühren etc. zu diskutieren. Das hat nun auch zur Konsequenz, daß nicht nur über Studienstrukturen geredet wird, sondern auch darüber, wie die Institution als solche sein soll. Und davon haben wir mittlerweile eine eindeutige Vorstellung. Wir haben viel aus der Krisenpolitik bezüglich der Hochschulen zu Beginn der 80er Jahre gelernt. Damals war aufgrund zu vieler Studenten und zu geringer Mittel der Ruf nach einem starken Staat zu hören. Alles sollte zweckmäßiger organisiert werden durch die starke Hand des Staates.

Unsere Politiker sahen ein, daß ein starker Staat keine Lösung ist. Alle Systeme, die in den letzten 20–30 Jahren entwickelt wurden, sind wachstumsorientiert. Solange es Wachstum gab, gab es auch relativ wenig Probleme. Bleibt das Wachstum aus, muß man andere Mechanismen bemühen. Wir haben uns für eine radikale Dezentralisierung im Bildungsbereich entschieden. Die alte Vorstellung war ja die, daß für die Universitäten und Fachhochschulen als verstaatlichte Einrichtungen überall die gleichen Konditionen gelten müßten. Die Theorie war einfach: bei gleichen Konditionen werden auch die gleichen Resultate erzielt. Wenn man tatsächlich überall die gleichen Konditionen gewährleisten kann, dann stimmt diese Theorie auch.

Wir glauben nun, daß man in Zukunft an einem solchen Hochschulsystem gar nicht so interessiert sein wird. Auch die Bürger sind interessiert an einer neuen Qualität, an Bildungseinrichtungen und Hochschulen, die sich voneinander unterscheiden. Die Homogenität der letzten 40 Jahre war gut, da wir das Ziel hatten, möglichst viele an ein Hochschulstudium heranzuführen. Dieses Ziel haben wir nun erreicht. Ungefähr 30 bis 40% einer Altersgruppe studieren, und dabei würden wir es auch gerne belassen.

Nun ist ein zentral organisiertes System wie das traditionelle kontinental-europäische System nicht in der Lage, eine Differenzierung einzuführen.

Da spricht man von Wettbewerb, wo Wettbewerb ausgeschlossen ist. Der Staat, der ein System unterhält, kann dieses System nicht dem Wettbewerb unterwerfen. Daher wollen wir versuchen, die Hochschulen langfristig auf eigene Beine zu stellen.

Um das zu demonstrieren, werden z. B. seit 1986 die Professoren der Staatsuniversitäten nicht mehr vom Staat ernannt. Darüber ist übrigens viel diskutiert worden, weil Änderungen bezüglich der Professorenernennung ganz konkret zeigen, in welche Richtung die Reform geht und daß wir es mit der Übergabe vieler Verantwortlichkeiten an die Universität ernst meinen.

1984 haben wir diese Politik in einem Diskussionspapier vorgestellt. Das Papier trägt den Titel Autonomie und Qualität. Das ganze Programm ist hier kurz dargestellt. Wir haben darin zum Ausdruck gebracht, daß die Institutionen in einem Entwicklungsprozeß autonom werden sollen, so daß wir während der Entwicklung auch lernen können und gegebenenfalls Dinge, die nicht so klappen, auch ändern können. Dazu gehört ein intensiver Dialog zwischen den Institutionen, sprich den Fachhochschulen und Universitäten, und dem Staat.

Auch der Staat, genauer gesagt die betroffenen Ministerien müssen sich dann ändern. Für einen solchen Dialog braucht man ja im staatlichen Apparat nicht nur Juristen, sondern auch Personen, die das Gespräch mit den Universitäten und Fachhochschulen aus verschiedenen Perspektiven führen können. Das hat auch Konsequenzen für die personale Situation im Bildungsministerium gehabt. Als ich dort 1982 anfang zu arbeiten, hatte die für das Hochschulsystem zuständige Abteilung noch 450 Mitarbeiter. Jetzt sind wir nur noch ungefähr 100 Personen. Das ist eine drastische Veränderung. Wir haben versucht, die staatlichen Interventionen zu organisieren und zu konzentrieren. So haben wir verabredet, daß wir nur alle zwei Jahre Änderungsvorschläge vorlegen. Diese Vorschläge werden nicht nur mit den Universitäten, sondern auch mit verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen diskutiert. Erst dann werden sie dem Parlament vorgelegt, das eine Entscheidung trifft.

Es hat sich gezeigt, daß Interventionen – z. B. in der Personalpolitik – eher im Bereich der Universitäten notwendig sind. Die Fachhochschulen haben schon eine eigenständige Personalpolitik. In den vergangenen Jahren haben diese mit den Gewerkschaften Tarifverträge ausgearbeitet, so daß die Fachhochschulen diesbezüglich ganz autonom sind. Am 31. Dezember 1993 hat der Staat alle Fachhochschulgebäude an die Fachhochschulen verkauft. Dem staatlichen Haushalt hat das 1,2 Milliarden Gulden eingebracht. Durch den Kauf sind die Fachhochschulen jetzt auch für Ihre Investitionen selbst verantwortlich. Bis jetzt war es so, daß z. B. im Falle eines geplanten Neubaus die Fachhochschule ans Ministerium schreiben mußte, das dann wiederum abhängig von seinen sonstigen Planungen und den zur Verfügung

stehenden Geldern entschied, ob der Neubau entstehen konnte oder nicht. Weil immer zuwenig Geld da war in den letzten Jahren, ist auch baulich zuwenig verändert worden, jedenfalls zuwenig, wenn man das mit den Plänen vergleicht, die die Fachhochschulen jetzt haben.

Vor kurzem sind wir auch mit den Universitäten in Fragen der Investitionspolitik ins Gespräch gekommen, so daß in den nächsten zwei Jahren auch die Universitäten für bauliche Veränderungen selbst die finanzielle Verantwortung übernehmen können. Hier liegt die Sache allerdings etwas komplizierter, weil durch die an den Universitäten betriebene Forschung auch andere Anforderungen an die Investitionsausgaben gestellt sind. Doch für uns ist wichtig, daß der Versuch mit den Fachhochschulen gelungen ist. Denn als wir ihn vor 3 Jahren vorschlugen, war die Reaktion schlicht: Sind Sie verrückt geworden?!

Auch die Banken haben gesagt: das finanzieren wir nur, wenn der Staat Garant ist. Natürlich wollen Banken sowenig Risiko wie möglich. Aber wenn der Staat Garant ist, dann ist er natürlich auch verantwortlich – und das sollte ja gerade nicht sein. Wir haben uns daraufhin gesagt, daß wir ja nicht auf die niederländischen Banken angewiesen sind und es vielleicht in Europa Banken geben mag, die an Investitionen in den Niederlanden interessiert sind. Wir haben also an internationale Banken geschrieben – und hatten in der Tat viele positive Reaktionen, gerade auch von seiten deutscher Banken. Am 31. Dezember ist schließlich von den insgesamt 1,2 Milliarden, die benötigt wurden, 1 Milliarde an uns überwiesen worden. Die restlichen 0,2 Milliarden kommen dann später. Wenn man über Hochschulpolitik und ihre Reform redet, dann muß man eben auch solche ganz konkreten Dinge miteinbeziehen.

### *5. Schluß*

Ich habe versucht darzulegen, daß wir in Sachen Hochschulpolitik eine ziemlich radikale Richtung verfolgen und gerade deshalb auch immer wieder darüber reden müssen. Unser Ziel sind Universitäten und Fachhochschulen, die auf eigenen Beinen stehen und sich auch in Europa selbständig ihre Partner suchen können. Denn nach unserer Überzeugung kann die internationale Zusammenarbeit der Hochschulen nicht von den Staaten organisiert werden. Solange die Hochschulen nicht autonom sind, wird es auch auf europäischer Ebene kein wirklich differenziertes Hochschulwesen geben. Es wird dann im internationalen Vergleich immer nur heißen, die französischen Universitäten, die deutschen Universitäten etc. Doch das Paket, das wir unseren Studenten mitgeben, sollte portabel sein, d. h. es sollte eines Tages über die Grenzen hinweggetragen werden können – und dafür können selbständige Universitäten besser Sorge tragen als staatlich reglementierte.

Am 23. November 1995 ist

# Helene Vogel-Klingert

langjähriges Vorstandsmitglied  
des Seminars für freiheitliche Ordnung e. V.

im Alter von 75 Jahren gestorben.

– Nachruf im nächsten Heft –

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-73087 Boll, Badstr. 35, Telefon (071 64) 3573

*Preis:* Jahresabonnement DM 60,—, sfr. 60,—, ö. S. 500,—  
Jahresabonnement für Schüler, Studenten und Auszubildende: DM 30,—, sfr 30,—, ö. S. 250,—  
(einschließlich Versandkosten)

Wer die steuerlich als gemeinnützig anerkannte Arbeit des Seminars für freiheitliche Ordnung e. V. als *förderndes Mitglied* mit einem Mindestbeitrag von DM 125,— (sfr. 125,—/ ö. S. 900) pro Jahr unterstützt, wird über die Arbeitsergebnisse durch die regelmäßige, *unentgeltliche* Lieferung der »Fragen der Freiheit« informiert.

*Einzelhefte:* DM 10,— sfr. 10,—, ö. S. 80,— (zuzügl. Versandkosten)

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

*Bank:* Kreissparkasse Göppingen Nr. 20011 (BLZ 610 500 00)  
Raiffeisenbank Boll Nr. 482 999 004 (BLZ 600 697 66)

*Postbank:* Frankfurt am Main 26 1404-602 (BLZ 500 100 60)  
Schweiz: Postscheckamt Bern 30-30 731/9

Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers.

Graphische Gestaltung: Fred Stolle †

*Motto:* Johann Wolfgang von Goethe,  
Maximen und Reflexionen

ISSN 0015-928 X  
Satz: Satzstudio Späth GmbH, 73102 Birenbach  
Druck: Druckerei Müller, 73102 Birenbach  
Printed in Germany