1 S 20587 F

Fragen der Freiheit

Bedeutung
freier Schulen heute
Kritik am Strukturplan
des Bildungsrates

Heft 84

Wer in der Freiheit etwas anderes sieht als sie selbst, ist zum Dienen geschaffen. Manche Völker jagen der Freiheit unablässig nach, durch alle Gefahren und Nöte hindurch. Dann lieben sie an ihr nicht die materiellen Güter, die sie ihnen bringt, sie betrachten sie selbst als ein so kostbares und notwendiges Gut, daß kein anderes sie über ihren Verlust trösten könnte, und daß sie sich über alles hinwegtrösten, wenn sie nur sie genießen. Andere werden ihrer mitten in ihrem Glück müde; sie lassen sie sich widerstandslos aus der Hand reißen, aus Furcht, bei einer Anstrengung den Wohlstand zu gefährden, den sie doch ihr verdanken. Was fehlt diesen, um frei bleiben zu können? Nun was? Eben der Wunsch, frei zu sein. Man erwarte nicht von mir, diesen edlen Wunsch zu zergliedern. Er muß empfunden werden. Er senkt sich von selbst in die großen Herzen, die Gott für ihn vorbereitet hat; er erfüllt, er entflammt sie. Man muß darauf verzichten, ihn den mittelmäßigen Seelen, die ihn nie verspürt haben, verständlich zu machen.

Alexis de Toqueville*

* Aus „Das Zeitalter der Gleichheit". Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk. Stuttgart 1954.

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 84

Oktober 1970

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung durch Lothar Vogel
Postverlagsort: 65 Mainz

Inhaltsübersicht

Willi Geiger
Funktion und Chance der freien Schule 3

Eckhard Behrens
Strukturplan und Bildungsbericht
Eine Ordnungspolitische Kritik der Vorverlegung des Einschulungsalters und des Berechtigungswesens 16

Eckhard Behrens
Zentrale Planung oder Wettbewerb im Bildungswesen? 29

Friedrich Salzmann
Das Mißverständnis des staatlichen Erziehungsmonopols 33

Hermann Bauer
Kritik am Strukturplan aus der Sicht des Pädagogen 36

Berichte

Herbert Spies
25. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung
vom 2. – 11. August 1970 in Herrsching/Ammersee
Gesamtthema: Freie Gesellschaft ohne Kapitalismus
– Die Persönlichkeitsautonomie als Sozialprinzip – 46

Detlef Böhm
Bericht über das Seminar „Kulturordnung" während der 25. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung in Herrsching 47

Heinz Hartmut Vogel
Die Herrschaft der Experten
Technokratie statt Demokratie

Funktion und Chance der freien Schule*

Willi Geiger

Wenn wir nach Funktion und Chance der freien Schule fragen, dann stellen wir natürlich die Frage bezogen auf die Situation heute und hier in der Bundesrepublik Deutschland.

Die Frage ist diesmal auch nicht gemeint als eine streng verfassungsrechtlich-juristische, wenn auch der verfassungsrechtliche Aspekt nicht ganz außerhalb unserer Betrachtung bleiben kann, insofern das Grundgesetz mindestens einen Rahmen absteckt, innerhalb dessen sich unsere Antwort halten muß. Aber der Schwerpunkt unserer Analyse soll auf der Betrachtung unserer gesellschaftlich-politischen Verhältnisse liegen.

I.

Deshalb sind zunächst einige allgemeine Bemerkungen zu unserer gesellschaftlich-politischen Lage nötig. Ich sage „einige Bemerkungen"; das folgende darf also nicht dahin mißverstanden werden, als sei es eine komplette Darstellung unserer gesellschaftlich-politischen Situation.

1. Die ersten 20 Jahre nach dem Zusammenbruch galten bei uns – das konnte wahrscheinlich gar nicht anders sein! – dem „Aufräumen" und dem „Wiederaufbau". Eine ganz imponierende Leistung, die uns da gelungen ist! Damit sind diese Jahre allerdings zu einer „restaurativen Periode" geronnen, weil keine Zeit und Kraft geblieben ist zu großen Reformen. Solche Zeiten führen zu einem Entwicklungsstau. Und ein Entwicklungsstau löst in der Gesellschaft notwendig immer stärker werdende Gefühle des Unbehagens, des Ungenügens, der Unzufriedenheit, der Ungeduld aus und mündet in vehemente Forderungen nach Veränderung des Bestehenden, in Proteste, in Aktionen zur Veränderung, in Gewalt. Seit rund fünf Jahren erleben wir das alles. Und wahrscheinlich wird sich diese Phase der Unruhe in den nächsten Jahren noch fortsetzen und stürmischer werden. Denn das bloße Reden und Ankündigen von Reformen hilft gar nichts; und das *Verwirklichen* von Reformen braucht mehr Zeit, erheblich mehr Zeit, als die unwillig gewordene Gesellschaft bereit ist zuzugestehen. Die Antwort auf diese konkrete geschichtliche Herausforderung kann und brauche ich hier nicht zu geben. Uns kann hier nur interessieren, was die Einschätzung dieser unserer gegenwärtigen Lage mit unserem Thema „Funktion und Chance der freien Schule" zu tun hat. Darauf wird zurückzukommen sein.

*) Vortrag, gehalten am 5. 8. 1970 auf der 25. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung mit dem Gesamtthema: „Freie Gesellschaft ohne Kapitalismus – die Persönlichkeitsautonomie als Sozialprinzip –" in Herrsching am Ammersee.

2. Mehr als das Faktum, daß wir in eine Periode rapider, zum Teil rabiater Veränderungen der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse geraten sind, muß uns nun aber die „Richtung", müssen uns die Tendenzen dieser Veränderungen interessieren. Gemeint sind hier nicht die programmatischen, von den Verantwortlichen und von den Gruppen postulierten Zielsetzungen, sondern die *objektiven,* gleichsam als zwangsläufig empfundenen, in unserem Zivilisationsstandard „programmierten" Entwicklungsabläufe. Ich will nur auf drei Zwangsläufigkeiten dieser Art aufmerksam machen.

a) Forsthoff hat in einem bemerkenswerten Aufsatz „Über die technische Realisation" in der letzten Nummer der Zeitschrift „Der Staat" darauf hingewiesen, daß die moderne Technik (gemeint ist da die Gesamtheit der Naturwissenschaften) auf dem Weg ist, die Herrschaft über den Menschen anzutreten. Das ist etwas völlig Neues und Anderes, als was uns unter dem Stichwort „Technisches Zeitalter" aus der Vergangenheit geläufig ist: die Maschine im Dienst des Menschen und des menschlichen Fortschritts. War bisher im Ansatz der Mensch Herr der Technik, so droht jetzt die Entwicklung, daß die Technik den Menschen überwältigt. Der „technische Prozeß" – also das sich an den theoretischen wissenschaftlichen Fortschritt Anschließende – ist in seinem neuen Stadium nicht mehr abhängig von der „Nachfrage"; er hat sich „selbständig gemacht", entwickelt sich nach einem eigenen Gesetz, produziert Neues um seiner selbst willen, ohne Rücksicht auf den Menschen, auf das Humanum. (Daß das in dieser Weise Produzierte dann auch verwendet wird, teilweise sogar in einer sinnvollen [menschenwürdigen, dem menschlichen Fortschritt dienenden] Weise verwendet werden kann, steht auf einem anderen Blatt.) Ich nenne nur die Atomwaffe und die biologischen und chemischen Massenvernichtungsmittel, die Weltraumfahrt, die Entwicklung von Techniken, den Menschen zu manipulieren, oder die Entwicklung von Techniken zur Bloßlegung und Kontrolle auch der privatesten, ja innerpersönlichsten Regungen und Verhaltensweisen des Menschen. Diese unaufhaltsame Entwicklung ist im tiefsten inhuman und illiberal. Und man soll nicht glauben, daß Bildung und Schule davon unberührt bleiben würden! Wer sich der Faszination dieser technischen Realisation hingibt, liefert auch die Schule und die Bildung diesem technischen Prozeß aus. Auch Schule und Bildung werden dann ein Ort des Unmenschlichen und der Unfreiheit.

b) Die eben angestellte Betrachtung provoziert natürlich die Frage nach der Rolle des Staates in solcher Situation. Die Frage ist, wie er sich zu dieser Entwicklung verhält. Genauer: Läßt er sie einfach „laufen", wie er das bisher im großen und ganzen getan hat? Hat er überhaupt die Kraft, ihrer Herr zu werden? Kann er sich auf die Dauer freihalten von der Übermächtigung durch den technischen Prozeß? Fallen am Ende die wirklichen Entscheidungen gar nicht mehr im Staat, sondern in diesem Prozeß der technischen Realisation, gleichgültig, ob sich der Staat mit ihm identifiziert oder ihm widerstrebend erliegt?

Eine erste leise Ahnung dessen, was da auf uns zukommt, vermittelt das Phänomen der modernen Planung und die Hilflosigkeit der politisch Verantwortlichen und der Gesellschaft, sie rechtzeitig unter wirksame Kontrolle, „in den Griff" zu bekommen. Die Pläne entstehen ja nicht im Schoße des Parlaments und der Regierung; dort wird nur akzeptiert, was Experten und Expertengremien – die Wissenschaft, die auf die technische Realisation ausgeht! – mit ihrem Sachverstand im Plan, der zur Realisierung bestimmt ist, erarbeiten und vorlegen. Damit sind schon die entscheidenden Weichen gestellt, auf die sich Gesetzgeber, Verwaltung und Gesellschaft nur noch „einzurichten" haben. Es gilt schon: Je mehr Planung, desto weniger Freiheit. Es gilt aber potenziert erst recht: Je mehr technische Realisation, desto weniger Freiheit, aber auch gleichzeitig desto weniger Raum für Staatlichkeit, die die gesellschaftlichen Verhältnisse gestalten soll. Das heißt aber: Der Staat verliert mehr und mehr seine ursprüngliche Bestimmung. Die Entscheidungsmacht verlagert sich von ihm weg in Zentren innerhalb der Gesellschaft, die sich dort jedoch emanzipiert, gleichsam verselbständigt und isoliert haben, konkret in wissenschaftliche Gremien, die die technische Realisation tragen. Was einmal Utopie war, die Depossedierung des Staates durch eine andere Herrschaftsgröße, ist zu einer potentiellen Realität geworden! Übrigens ein überraschender Beweis, daß es herrschaftslose (autoritätslose) Gesellschaft nicht gibt!

Dem allem scheint – aber es scheint eben nur so – das derzeitige Bild unseres konkreten Staates, der Bundesrepublik Deutschland, zu widersprechen, wenn man das rapide Anwachsen der Staatsaufgaben einerseits und die geradezu fixe, um nicht zu sagen perverse Idee aller Bürger und Gruppen andererseits feststellt, der *Staat* müsse helfen, jedes Risiko abnehmen, für den Wohlstand aller sorgen, Sicherheit garantieren usw. Dieser Staat bürdet sich selbst immer mehr Aufgaben auf, und diesem Staat werden von seinen Bürgern immer mehr Aufgaben angesonnen. Beides kumuliert sich im Zeichen der Sozialstaatlichkeit, die zum einen über die Steuern und über die öffentlichen Haushalte auf Umverteilung der Vermögen ausgeht und zum anderen den Trend auf Gleichheit bis hin zur egalitären Gleichheit der Chancen, der Bedürfnisse, der Leistungen für alle verstärkt. Beides kann nur auf Kosten der Freiheit gehen und macht den Staat zum großen Verteiler. Daß diese Entwicklung nicht „aufgeht" (und zwar auf allen Gebieten, beispielsweise im Bereich der Sozialversicherung, des Verkehrswesens, der Versorgung des kranken Menschen, der Förderung der Wissenschaft, des Wohnungs- und Siedlungswesens, des Umweltschutzes, des Bildungswesens), ist mittlerweile klar geworden. Deshalb der Ruf und das Eingeständnis, daß der Staat für seine Reformen *Prioritäten* setzen muß. Noch nicht klar geworden ist, daß das Prioritätensetzen innerhalb der Staatsaufgaben keine Lösung ist. *Hilfe aus der Sackgasse bietet nur noch die viel radikalere Entscheidung, einen Teil der Staatsaufgaben aufzugeben und sie als öffentliche Aufgaben der freien Gesellschaft, der Verantwortung und Initiative gesellschaft-*

licher Gruppen zu überlassen. Das heißt nichts anderes, als das gestörte Gleichgewicht zwischen den beiden fundamentalen Prinzipien jeden Gemeinschaftslebens „Gleichheit" und „Freiheit" wiederherzustellen. Und in dieser Formel ist Freiheit nicht, wie allzu oft mißverstanden, Willkür oder die Entscheidung, nichts zu tun, die anderen das Nötige tun zu lassen, zu schmarotzen, sondern Bereitschaft zur eigenverantwortlichen Aktivität, zur Übernahme von Verantwortung und selbstgewählten Pflichten innerhalb der von Staatsaufgaben zu gesellschaftlichen Aufgaben gewordenen Bereiche. Natürlich gibt es Aufgaben, die nur vom Staat wahrgenommen und erfüllt werden können, also nicht der Gesellschaft überantwortet werden können (beispielsweise das Verteidigungswesen). Es gibt andere Aufgaben, deren sich der Staat nicht zur Gänze entledigen kann, bei denen aber um so dringlicher ist, daß sich die öffentliche Hand auf den notwendigerweise ihr zufallenden Teil beschränkt. Und für all das, was immer der Gesellschaft an Aufgaben überantwortet werden kann und sollte, bedeutet diese Entscheidung nicht, daß sie völlig ungeregelt bleiben müßten. Die Regelungszuständigkeit im Rahmen eines Minimums des Notwendigen, also die Zuständigkeit des staatlichen Gesetzgebers, bleibt unberührt. Entscheidend ist, daß der Staat von dem zur *Verwirklichung* der der Gesellschaft überantworteten Aufgaben erforderlichen Aufwand (dem Verwaltungsapparat, den Mitteln, den geistigen gestaltenden Kräften) entlastet und so instand gesetzt wird, seine ganze Kraft auf die ihm verbliebenen Aufgaben zu konzentrieren. Erst durch einen solchen radikalen Schritt würde unser im Grunde „geschäftiger", kleinkariert arbeitender, schwacher Staat zu einem relativ starken, seine Legitimität ausweisenden, modernen Staat.

c) Eine dritte, sich mit den beiden bisher dargestellten charakteristischen Grundlinien unserer Situation in mannigfacher Weise verschlingende Perspektive unserer Lage wäre diese: Wir reden von der „pluralistischen Gesellschaft" der Gegenwart. Mit Recht! Aber man verharmlost diesen Tatbestand, wenn man damit nur das relativ starke Hervortreten von Gruppeninteressen innerhalb unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens zu kennzeichnen versucht. Das Wesentliche der pluralistischen Gesellschaft von heute ist ihr Mangel an Konsens in zentralen Wert- und Wertungsfragen. Das ließe sich nun wieder umständlich an zahlreichen Beispielen darlegen. Hinterfragen Sie nur die von allen gemeinsam verwendeten Worte nach der Bedeutung, die ihnen beigelegt wird von denen, die sie verwenden: Recht, Sittlichkeit, Staat, Demokratie, Freiheit, Gleichheit, Eigentum, Ehe, Bindung, Sozialstaatlichkeit, Ehre, Pflicht, Autorität, Wesen des Menschen, Wert des menschlichen Lebens, – nirgends mehr ein allgemeiner Konsens! So betrachtet, ist die pluralistische Gesellschaft eine Gesellschaft, die nur noch aus Minderheiten besteht, die je in verschiedener Weise einig sind in zentralen Fragen der Wertung. Dabei sehe ich völlig ab von so allgemeinen, eines bestimmten Inhalts entleerten Formeln wie Gemeinwohl, Fortschritt oder Gerechtigkeit. Wenn es so etwas wie einen allgemeinen Konsens

noch gibt, dann ist es die vordergründige Einigkeit über die Bedeutung der Macht, des Wohlstands, wirtschaftlicher Sicherheit, wissenschaftlicher Rationalität, der größtmöglichen Effiziens der Verwaltung und der Institutionen. Mit diesen Gesichtspunkten läßt sich noch politisch agieren und eine Menge durchsetzen. Ich sage kein Wort dagegen, daß sich damit Richtiges und Gutes durchsetzen läßt. Ich bestreite nur, daß dieser Konsens den Mangel an Konsens, den ich vorher beschrieben habe, ersetzen könnte, und meine, beides zusammengenommen begründet die spezifische Gefahr unserer gegenwärtigen gesellschaftlich-politischen Situation. Sichtbar wird sie in einem langsamen, unauffälligen und deshalb um so unheimlicheren Erosionsprozeß, der nicht nur die Staatsgewalt, die Rechtsordnung, sondern auch unser politisches Bewußtsein befallen hat: Unaufhaltsam wird die vertikale (auf Werte basierende) Ordnung abgebaut zugunsten einer verflachenden, horizontalen, eindimensionalen, rein technischen, sich auf Verfahren reduzierende Ordnung. Ich kann das hier nicht im einzelnen darlegen. Einige Stichworte müssen genügen: Der Beruf wird zum Job; das Berufsbeamtentum wird seines Ethos entkleidet; der Soldat wird verächtlich; der Mensch wird manipuliert; das beginnt mit seiner computermäßigen Numerierung und endet bei seiner medizinischen Herrichtung für ökonomische und politische Zwecke. Die schulische Erziehung zum Humanum wird zum romantischen Requisit; die Verplanung des Menschen und seiner Umgebung wird zur Selbstverständlichkeit.

Das mag genügen als Hintergrund für die Frage nach der Funktion und der Chance der freien Schule.

II.

Für unsere weiteren *schulpolitischen* Überlegungen muß der Ausgangspunkt sein: Nach dem Grundgesetz gibt es kein staatliches Schulmonopol. Dafür liefert Art. 7 GG einen – freilich schmalen – positiv-rechtlichen Ansatz, wenn er ausdrücklich unter bestimmten Voraussetzungen Raum für ein Privatschulwesen läßt. Die herrschende Meinung, die die These „kein staatliches Schulmonopol" vertritt, meint heute mehr als nur das Zugelassensein von Privatschulen im überkommenen Verstande. Sie rekurriert mit Recht auf eine Mehrzahl von eindeutigen Verfassungsgrundsätzen, nämlich auf das Prinzip „freiheitliche Verfassungsordnung", das Prinzip der freien Entfaltung der Persönlichkeit, das Prinzip der Gewissensfreiheit, das Prinzip der elterlichen Erziehungsverantwortung, um am Ende zu einem Prinzip der offenen Konkurrenz von staatlichem Regelschulwesen und entsprechendem nichtstaatlichem öffentlichem Schulwesen zu gelangen.

Dieser Interpretation unserer schulrechtlichen Lage entspricht bisher noch in keinem Land der Bundesrepublik die Schulwirklichkeit. Denn dazu würde gehören, um nur das Wichtigste hervorzuheben: Zunächst einmal eine Änderung der Vorstellung, die Schule als Anstalt und Veranstaltung des Staates und unter

seinem umfassenden Direktionsrecht (der alten Schulaufsicht) müsse eigentlich die Regel im Schulwesen sein, weil nur diese staatlich reglementierte, organisierte, kontrollierte, dirigierte und programmierte Schule den an eine Schule zu stellenden Leistungsansprüchen genügen könne. Was außerhalb dieses staatlichen Schulwesens noch an Schulen zugelassen wird, sei von minderer Bedeutung, minderem Rang, minderer Güte und deshalb wirklich nur in Rücksicht auf den privaten Eigenwillen einzelner Uneinsichtiger, Besserwisser, Protestler, um des lieben Friedens willen toleriert. So wird das nirgends mehr gesagt, aber solches „Ordnungsdenken" ist noch lebendig und spielt insbesondere in Köpfen, die mit Schulverwaltung, insbesondere mit Ausführung der Privatschulgesetze zu tun haben, eine ganz erhebliche Rolle. Wir haben eben bis heute in der Geschichte unserer Schule nur ein faktisches Monopol durch ein anderes faktisches Monopol ersetzt – das kirchliche durch das staatliche –, statt zu erkennen, daß das Wesentliche die Auflösung jedes faktischen Monopols auf diesem Gebiet ist.

In der modernen freiheitlichen Gesellschaft gehört zum öffentlichen Schulwesen, d. h. zur Gesamtheit aller Schulen, die dem Jedermann ohne Benachteiligung seiner Chancen zugänglich sind, nicht nur die Schule des Staates, sondern auch die Schule in nichtstaatlicher Trägerschaft, das ist die freie Schule, – gehört nicht nur die Schule nach dem Bild und nach der Vorstellung staatlicher Schulverwaltung, sondern auch die öffentliche freie Schule entsprechend dem Bild und der Vorstellung derer, die sie für ihre Kinder wollen, – gehört nicht nur die Schule *einer* pädagogischen Programmatik, Planung, Formung, Methode, sondern Schulen *verschiedener* pädagogischer Programmatik, Planung, Formung, Methode.

Ein Staat mit einem öffentlichen Schulwesen, zu dem gleichberechtigt staatliche und freie öffentliche Schulen gehören, kann nur niemals darauf verzichten, daß am Ende die Besucher dieser Schulen in gleicher Weise den Anforderungen des Lebens und der Gesellschaft genügen, daß also die Schulen in diesem Sinne gleichwertig, gleich leistungsfähig sein müssen. Der Staat muß außerdem dafür Sorge tragen, daß die Konkurrenz von staatlichem und freiem Schulwesen nicht organisatorisch destruktiv wirkt.

Ein öffentliches Schulwesen, das dem Geist unserer Verfassung genügt, kann also nicht von *einem* obersten Grundsatz her bestimmt sein; auch nicht allein von dem sogen. pädagogischen Grundsatz der „leistungsfähigsten Schule", was immer man darunter verstehen mag. Denn jeder absolut gesetzte oberste Grundsatz führt zu einer ihm entsprechenden radikalen Gleichheit und verletzt damit den ebenso zentralen Grundsatz der Freiheit. Ein richtig, d. h. unserer Verfassung adäquat konzipiertes Schulwesen muß den Ausgleich bringen zwischen Gleichheit, Freiheit und vernünftigem Aufwand, also diese drei leitenden Gesichtspunkte fair berücksichtigen. Schraube ich beispielsweise die schulorganisatorischen „Minima" aus pädagogischen Rücksichten so hoch, daß nur noch die in jeder Stufe mehrzügige staatliche Gesamtschule das Maß abgibt, dann ist

für freie Schule kein Raum mehr, weil einer freien Schule dieser Größe innerhalb ihres durch zumutbare Schulwege bestimmten Einzugsgebietes regelmäßig die erforderliche Schülerzahl mangelt, zumal dann, wenn ich am Schulsprengel, an sogen. Schulbezirken, und an dem Grundsatz festhalte, daß keine konkurrierende staatliche Schule durch Abwanderung von Schülern an die freie Schule gefährdet werden darf. Oder: Wenn ich den sogen. vernünftigen Aufwand für das Schulwesen dahin bestimme, daß gerechtfertigt ist nur der Aufwand, der nötig ist, um innerhalb eines Schulsprengels *eine* Schule zu finanzieren, dann ist ebenfalls niemals Platz für eine freie Schule. Freie Schule findet ihre Existenzbedingungen nur, wenn die Schulversorgung eines Landes von vornherein geplant wird unter Berücksichtigung des Faktors Freiheit, also in Absehung vom Grundsatz der „Vollversorgung" mit staatlichen Schulen und in Rücksichtnahme auf freie Schulen dort, wo Bevölkerungsdichte, spezifische Schulinteressen der Gruppen und abgestufte, die Leistungsfähigkeit der Schuleinheit nicht mindernde Schulkapazitäten – wenn auch mit einigem größeren Aufwand – sinnvoll freie Schulen ermöglichen.

Die freie Schule, die in dieser Weise ihren legitimen Ort innerhalb des öffentlichen Schulwesens haben muß, wird in verschiedener Weise anders aussehen können als die staatliche Schule. Das kann sich beziehen auf die Lehr- und Lernmethode, auf die exemplarischen Lehrstoffe, auf die Schwerpunkte im sogen. Fächerkanon, auf die Zusammenfassung der Lerngruppen (anstelle der starren Jahrgangsklassen), auf das sogen. Leistungsprüfungswesen in der Schule (Zurücktreten von Prüfungsarbeiten, Zensuren, Nichtversetzung usw.), auf Mitbestimmung von Lehrern, Erziehungsberechtigten und Schülern usw. Die Leistungsfähigkeit und damit das entscheidende Kriterium für die Gleichwertigkeit mit der staatlichen Schule erweist sich nur im Vergleich der Gruppen, die von der einen und von der anderen Schule abgehen. Sie müssen in gleicher Weise, nach Wissen, Schlußfolgern (Denken) und Werten und Urteilen (Kritik), für die moderne Gesellschaft und für das moderne Leben tüchtig sein, ihren Mann stellen können, sich zurechtfinden, als Mensch und Bürger bestehen können. Die freie Schule darf aber von der staatlichen Schule nicht dadurch unterschieden sein, daß sie unter erschwerten Bedingungen zu arbeiten hat, weil ihr die Mittel vorenthalten werden, die staatlichen Schulen zur Verfügung stehen, oder weil ihre Lehrkräfte einen schlechteren Status besitzen als die Lehrer an den staatlichen Schulen, oder weil das sogen. Berechtigungswesen den staatlichen Schulen vorbehalten wird. Freien Schulen gebührt also grundsätzlich die selbe Ausstattung wie den staatlichen Schulen und zwar im wesentlichen aus öffentlichen Haushaltsmitteln, weil sie in derselben Weise wie die staatlichen Schulen die *eine* öffentliche Aufgabe der Ausbildung und Erziehung unserer Kinder wahrnehmen, also das staatliche Schulwesen anteilig entlasten.

Selbstverständlich untersteht die freie Schule einer staatlichen Aufsicht; selbstverständlich erstreckt sich auf sie auch eine Zuständigkeit des Staates zur

Gesetzgebung. Aber hinsichtlich des Inhalts beider staatlichen Zuständigkeiten bedarf es der Differenzierung: Die Gesetzgebung kann nicht ähnlich intensiv sein wie die, die sich auf das staatliche Schulwesen bezieht. Sie ist im wesentlichen schrankensetzender Natur, im übrigen, was insbesondere die Inhaltsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsaufgabe der Schule anlangt, Grundsatz- und Zielbestimmungsgesetzgebung. Und die Schulaufsicht über die freie Schule kann nur Rechtsaufsicht sein, nicht die herkömmliche Staatsaufsicht, die als umfassendes Direktionsrecht des Staates verstanden wird.

Seit einigen Monaten liegt der Öffentlichkeit der Strukturplan für das Bildungswesen vor, den die Bildungskommission des deutschen Bildungsrats erarbeitet hat. Ein gewichtiges und bedeutsames Werk, das ich hier nicht zu würdigen habe, auch nicht zu würdigen brauche, da darüber heute Nachmittag einiges Informative gesagt worden ist*. Nur soviel: In ihm gibt es eine Reihe von Bemerkungen, die der Sache nach die freie Schule betreffen und unseren Überlegungen gegenüber aufgeschlossen sind. Der Impetus, der wissenschaftliche Impetus dieses Plans liegt allerdings, wenn ich das richtig sehe, anderswo. Diese „Planung" hebt ab auf ein vom Staat getragenes öffentliches Schulwesen und die Argumentationslinien lassen sich vergröbernd zurückführen auf das Ansteuern eines Schulwesens, das dirigiert wird mit Hilfe des Staates allein durch ganz bestimmte Voraussetzungen einer wissenschaftlichen Pädagogik, die sich selbst zum Maß aller Dinge setzt. Da ist gewiß eine Menge von Vorschlägen zu Verbesserungen unseres Schulwesens und Bildungswesens mit eindrucksvollen Formulierungen zusammengetragen. Aber für Freiheit bleibt essentiell, abgesehen von verbalen Anerkennungen und unbedeutenden Verzierungen, kein Raum. Insofern liegt der Bildungsplan durchaus im Trend unserer Zeit. Er bedarf unter Ausnutzung der Ansätze, die er gibt, einer Ergänzung, die das freie Schulwesen an seinen gehörigen Platz rückt und ihm in diesem Plan die legitime Existenz sichert.

III.

Um nun auf unsere Doppelfrage zurückzukommen.

1. Was ist die Funktion der freien Schule in unserer Gesellschaft?

a) *Freiheit* drückt sich in der politischen Wirklichkeit immer in Alternativen aus. Einer pluralistischen Gesellschaft zumal, die weder *ein* Erziehungsideal hat noch Einigkeit (Konsens) kennt hinsichtlich des richtigen Schultyps („Schultyp" nicht nur beschränkt auf Organisationsform oder Erziehungsprogrammatik!), kann nicht ein bestimmtes Schulwesen, die staatliche Schule, aufgenötigt werden. Insofern ist die freie Schule adäquater Ausdruck der Pluralität unserer

*) Dr. P. L. Weinacht: Der Strukturplan für das Deutsche Bildungswesen vom Gesichtspunkt der Grundrechte.

freien Gesellschaft. Wer demgegenüber sagt, gerade wegen der Pluralität der Gesellschaft müsse es eine staatliche Einrichtung der Erziehung geben, die Einheit stiftet, indem sie einheitlich erzieht, ausbildet und bildet, also den für die Gesellschaft nötigen Konsens durch Erziehung herbeiführt, ist entweder auf dem Weg eines sublimen Zwangs, der am Ende wie der alte Polizeistaat in einem noblen Sinn die Bürger zu ihrem Glück zwingen möchte – und es gibt Ansätze bei uns, die das viel drastischer und unverhüllter postulieren und anstreben, z. B. dort, wo von der planmäßigen Erziehung zum sozialistischen Menschen in Schule und Universität die Rede ist! – oder er ist unrealistisch, wenn er meint, die Freiheit und die Rücksicht auf die Pluralität der Gesellschaft könnte innerhalb des einen staatlichen Schulwesens ausreichend gesichert werden; denn es liegt in der Tendenz einer staatlichen Schulverwaltung, daß *sie* bestimmt, wieviel Freiheit gewährt wird, und daß sie es „besser weiß", was dem Freien frommt. Und das ist dann nicht mehr Freiheit, sondern Fremdbestimmung.

b) *Konkurrenz* ist ein unentbehrlicher, höchst wirksamer, weil gleichsam automatisch wirkender, ununterbrochen funktionierender Motor des Fortschritts. Die staatliche Schule wird herausgefordert durch die Leistungen der freien Schule; die freie Schule ihrerseits wird angespornt durch die Nötigung, immer wieder neu ihre Gleichwertigkeit mit der staatlichen Schule zu erweisen. Wenn wir wirklich zuverlässig ein öffentliches Schulwesen wollen, das auf der Höhe der Zeit steht, wollen, daß die Anstrengungen nicht erlahmen, das jeweils beste, leistungsfähigste Schulwesen zu entwickeln, dann ist der Weg der freien Konkurrenz zwischen staatlichem und freiem Schulwesen sicherer und zuverlässiger als die Zuflucht zum Vertrauen auf die Einsicht und die Initiativen des Staates und seiner Schulverwaltungen.

c) Damit hängt die dritte Funktion der freien Schule innerhalb unserer Gesellschaft zusammen: Die freie Schule als *„Modell- und Experimentierschule"*. Die Erfahrungen im Schul- und Bildungswesen der letzten 150 Jahre erweisen eindeutig, daß die neuen Ideen im Erziehungs- und Unterrichtswesen nicht ihren Ursprung im etablierten staatlichen Schulwesen hatten, sondern avantgardistisch entwickelt und verwirklicht wurden im freien („privaten") Schul- und Bildungswesen. Das gilt von Montessori und Fröbel über Pestalozzi bis zur Tagesheimschule und zur Waldorfschule unserer Tage. Der pädagogische Eros des Erziehers und seine Bedeutung für die Schule ist nirgends eindrucksvoller als in der freien Schule hervorgetreten. Allerdings darf die freie Schule nicht auf diese Funktion als Modell- und Experimentierschule beschränkt werden, wie es einige Stimmen in der gegenwärtigen schulpolitischen Auseinandersetzung wollen. Denn die freie Schule gewönne dann – nicht absichtslos! – den eindeutigen Charakter einer seltenen „Ausnahmeerscheinung".

d) *Demokratie* lebt vom Beteiligtsein, vom Engagement, von den Initiativen, von den Aktivitäten, kurz, von der Verantwortung und Mitverantworungsbereitschaft der Bürger an den und für die ihn angehenden öffentlichen Dingen.

Dazu muß dem Bürger aber *Gelegenheit* gegeben werden,wo immer die Gestaltung einer öffentlichen Aufgabe die Möglichkeit bietet. Nun kann es gar nicht zweifelhaft sein, daß Schule (im weitesten Sinn) den Bürger nicht nur etwas angeht, sondern von Haus aus als Vater und Mutter elementar interessiert. In der staatlichen Schule wird, ihrer Eigenart entsprechend, stets die Schulverwaltung das bestimmende Element sein, mögen in Zukunft auch die gegenwärtig rudimentären Mitspracherechte der Erziehungsberechtigten noch so großzügig ausgestaltet werden. In der freien Schule dagegen ist für Verantwortung, Engagement, Aktivität der Erziehungsberechtigten und der übrigen Miterzieher weitaus größerer Raum. Das beginnt mit der Initiative bei der Bildung der verschiedensten Schulträger und setzt sich fort bei der Mitverantwortung für das Leben in der Schule. Es ist eben ein Unterschied, ob ich mich für die eigene Sache, für „meine Schule" einsetzen kann oder ob ich bloß ein Nutznießer einer staatlichen Einrichtung bin.

e) Schließlich bildet die freie Schule, wenn sie nicht durch die Grundentscheidungen der staatlichen Gesetzgebung und Schulverwaltung zu einer Rarität mit Seltenheitswert gemacht wird, ein notwendiges Gegengewicht gegen eine Entwicklung, die das staatliche Schulwesen zur sozialen Drehscheibe macht, auf der jeder Heranwachsende entsprechend Plan und Auslese schließlich auf dem ihm zugewiesenen Platz innerhalb der Gesellschaft landet. Schelsky hat das einmal des näheren dargestellt. Und die Versuchung für den planenden Staat ist riesengroß, sich dieser Einrichtung zu bedienen, um jedes „produktive Glied" der Gesellschaft dorthin zu dirigieren, wo Bedarf besteht und mit Nutzen befriedigt werden kann. In einer Welt vorwaltender Zweckhaftigkeit und Determinierung des Menschen bedarf es gerade im Erziehungs-, Ausbildungs- und Bildungsprozeß der Einrichtungen, mittels derer der Mensch auf sein eigenes Risiko in sich selbst bestimmt, indem *er* seinen Weg durchs Leben wählt und seinem Leben in Beruf und außerberuflicher Aktivität Sinn gibt.

2. Und die Chancen der freien Schule? Sie sind nicht sonderlich gut:

a) In allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland gibt es auf Grund der sogen. Privatschulgesetze private Schulen, die teilweise den Charakter einer freien Schule besitzen. Dieses Privatschulwesen ist von Land zu Land, was seinen Umfang anlangt, von verschiedener Bedeutung. In der Vergangenheit lag der Schwerpunkt wohl im Bereich der sogen. weiterführenden Schulen. Das hat sich seit der Ablösung der Konfessionsschule innerhalb des staatlichen Schulwesens durch die für alle Kinder gemeinsame Schule und im Zug der Veränderung des Hauptschulwesens hin zur sogen. Gesamtschule geändert. Der politische Kompromiß, der zur grundstäzlichen Einführung der sogen. christlichen Gemeinschaftsschule im staatlichen Regelschulwesen geführt hat, umfaßte auch eine großzügigere Regelung im Bereich des sogen. Priavtschulwesens zugunsten der Erziehungsberechtigten, die für ihre Kinder Wert auf eine konfessionell geprägte Schule legen. Seitdem gibt es Länder, in denen die Privat-

schule auch im Bereich der Grund- und Hauptschule größere Bedeutung gewonnen hat.

Was den Status dieser Privatschulen anlangt, ist er, gemessen am Bild der freien Schule, wie ich es gezeichnet habe, fast überall unbefriedigend und unzureichend. Die relativ günstigste Regelung kennt Hamburg. Man ist geneigt, diese Tatsache dem freiheitlichen, auf Fairness bedachten Hanseatengeist zuzurechnen. Die Errichtung von Privatschulen begegnet hier im Rahmen des schulorganisatorisch Vernünftigen keinerlei Schwierigkeiten; ihre Versorgung mit Lehrkräften ist nicht schwieriger als an den staatlichen Schulen; der laufende Aufwand für die privaten Schulen wird fast vollständig aus öffentlichen Haushaltsmitteln gedeckt; die Schulaufsicht ist auf Kooperation bedacht. In den übrigen Ländern ist eine – nicht überall gleich starke – allgemeine Tendenz festzustellen, wenigstens die Subventionen für die staatlich anerkannten Privatschulen, die Ersatzschulen sind, zu erhöhen und sie allmählich dem Stand der Hamburger Subventionspraxis anzunähern.

In einer Reihe von Ländern ist die Praxis bei der Zulassung von Privatschulen ungünstiger, als es nach der gesetzlichen Regelung aussieht. Es macht sich da eine stille Abneigung oder ein Vorbehalt der staatlichen Schulverwaltung gegenüber dem Privatschulwesen bemerkbar. Vor allem aber ist die gesetzliche Regelung, die das Privatschulwesen betrifft, überall noch unbefriedigend: jede Privatschule bedarf der staatlichen Genehmigung; das ist unvermeidlich und nicht zu beanstanden. Aber die genehmigte Schule hat in manchen Ländern dann zu kämpfen um den Status einer staatlich anerkannten Privatschule und anschließend, wie beispielsweise in Bayern, um den Status einer staatlich anerkannten öffentlichen Privatschule, um endlich im sogen. Berechtigungswesen der entsprechenden staatlichen Schule gleichzustehen. Der damit erreichte Status begründet aber dann gleichzeitig eine staatliche Schulaufsicht von derselben Intensität, wie die der Schulaufsicht über die staatliche Schule. Der entscheidende Mangel der Privatschulgesetze der Länder liegt schließlich darin, daß nirgends die Voraussetzungen formuliert sind, unter denen ein *Anspruch* auf Errichtung und Erhaltung und Führung einer Privatschule gewährt wird. Damit ist die heutige Privatschule gegenüber der staatlichen Schule deutlich auf eine mindere rechtliche Stufe herabgedrückt. Sie verdient deshalb noch nicht uneingeschränkt die Charakterisierung als eine öffentliche freie Schule. Eine Ausnahme für bestimmte Schulen gilt nur für den südwürttembergisch-hohenzollernschen Teil von Baden-Württemberg.

Immerhin bildet das Privatschulwesen überall in der Bundesrepublik Deutschland einen wichtigen Ansatz für die Entwicklung eines freien Schulwesens.

b) Die Weiterentwicklung eines freien Schulwesens der dargestellten Art hängt – vor jeder gesetzlichen Regelung und vor jeder fairen Praxis der Schulverwaltungen – entscheidend davon ab, ob und mit welchem Engagement innerhalb der Gesellschaft sich Erziehungsberechtigte und Gruppen finden, die bereit sind

oder sich animieren lassen, neue Schulträger für freie Schulen ins Leben zu rufen und die Verantwortung und ideelle Lasten für die Errichtung und Erhaltung und Führung des Schulbetriebs zu übernehmen. Und hier darf man – einmal abgesehen von den sogen. „kirchlichen Schulträgern", die auch nur nach dem Maß der beschränkten Kräfte der Kirchen gebildet werden können! – nicht allzu optimistisch sein. Die Eltern haben nicht nur nachgelassen, die ihnen verbliebenen Erziehungszuständigkeiten gegenüber ihren Kindern gewissenhaft und, wenn nötig, mit Opfern wahrzunehmen, sie haben weithin sogar ihre Erziehungsverantwortung auf die Schule abgeschoben; sie sind heutzutage froh, wenn sie sich um diese, ihnen undankbar erscheinende, lästige Aufgabe möglichst wenig kümmern müssen.

c) Davon abgesehen stehen die im Anfang schon allgemein skizzierten Trends der Zeit ganz bedrohlich einer Verstärkung oder auch nur der Erhaltung eines freien Schulwesens entgegen:

aa) Die fraglos bestehende Reformbedürftigkeit unseres gesamten Schulwesens hat den Staat, insbesondere die Kultusverwaltungen, die Pädagogen, die gewerkschaftlich organisierte Lehrerschaft, die Wissenschaft, eine Reihe von unabhängigen Expertengremien, darunter beispielsweise das Max-Planck-Institut in Berlin unter Hellmut Becker, vor allem den deutschen Bildungsrat auf den Plan gerufen. Deren erfreuliche Bemühungen um eine Verbesserung unseres Schulwesens leiden aber unter einer bemerkenswerten Einseitigkeit, die Ausdruck jener Trends ist: Das Heil wird vom Staat – jenem geschäftigen, sich um Einzelheiten kümmernden Staat – erwartet, nicht von der Gesellschaft, den Bürgern und frei organisierten Gruppen, nicht von dem Zusammenwirken der an der Schule ursprünglich und kraft ihrer spezifischen Aufgaben im Felde der Erziehung beteiligten und interessierten Kräfte. Bei dieser Schlagseite der Reform kann das freie Schulwesen nicht auf eine nachdrücklich positive Förderung rechnen.

bb) Ganz entsprechend dem Geist der Zeit geht die Suche nach der „funktionsgerechten Schule" einseitig in Richtung auf „Ökonomie" des Schulwesens: die möglichst leistungsfähige Schule unter zweckentsprechendster Verwendung der dafür erforderlichen Mittel. Dabei ist Leistungsfähigkeit gedacht als größtmögliche Effizienz im Sinne der Freisetzung des jungen Menschen, der am Ende seiner Schulzeit brauchbar gemacht ist für die ihm zugedachte Aufgabe in der modernen Gesellschaft, die im Grunde nur noch technische, vorwiegend naturwissenschaftliche und wirtschaftliche Probleme kennt, kaum mehr moralische, kulturelle, ethische, kurz, humanitäre Probleme kennt – trotz der gern verwendeten Vokabeln Menschenwürde und Humanität. Beides scheint dieser Gesellschaft gut aufgehoben, wenn es nur technisch, naturwissenschaftlich und wirtschaftlich „klappt". Und darein fügt sich dann mit verführerischer Selbstverständlichkeit der Glaube an den Plan, den „wissenschaftlich begründeten" Plan, der sich nicht mehr auf große und allgemeine Grundentscheidungen be-

schränkt, sondern perfekt alles bis ins Detail festzulegen versucht. Auch der Strukturplan des Bildungsrats ist davon nicht frei. Auch in diesem Plan ist im Zweifel für ein freies Schulwesen kein Platz mehr.

cc) Schließlich irritiert ein freies Schulwesen, das sinnvoll eben gerade nicht im völligen Gleichklang mit dem staatlichen Regelschulwesen konzipiert, organisiert und gestaltet sein darf, auch eine Gesellschaft, die die „Durchlässigkeit" des gesamten Schulwesens als vordringlichen Orientierungspunkt fordert. Das heißt, der Wechsel von einer Schule zur anderen, von einem Ausbildungsweg in den anderen, der Übergang von einer Stufe im Schulzug in eine andere soll unschwer, ohne Komplikation, ohne Übergangsschwierigkeiten möglich sein. Diese Forderung läßt sich im Verhältnis freies Schulwesen zu staatlichem Regelschulwesen nur mit Einschränkungen verwirklichen. Daß dieser Zusammenhang kein *objektiver* Grund gegen das freie Schulwesen ist, weil diejenigen, die für das freie Schulwesen votieren, natürlich diese Beschwernis auf sich zu nehmen bereit sind, ändert nichts daran, daß für diejenigen, die an der Reform unseres Schulwesens professionell engagiert sind, sich die Beeinträchtigung der Durchlässigkeit des Schulwesens durch eine freies Schulwesen als Argument gegen die freie Schule anbietet.

IV.

Fazit aller meiner Überlegungen: Die freie Schule ist ein notwendiger Bestandteil eines modernen, offenen Schulwesens. Mehr noch: Die freie Schule ist ein konstitutives Element einer freiheitlichen Ordnung, soweit sie sich auf schulische Erziehung, Ausbildung und Bildung bezieht. Demgegenüber sind unsere politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, technischen Verhältnisse und damit auch das Bewußtsein der Menschen dieser Gesellschaft zunehmend freiheitsfeindlich geworden. Diese Entwicklung bedroht auch die Existenz und erst recht die Entwicklung der freien Schule und eines freien Schulwesens.

Strukturplan und Bildungsbericht

Eine ordnungspolitische Kritik der Vorverlegung des Einschulungsalters und des Berechtigungswesens

Eckhard Behrens

Wer einmal scharfe, vernichtende Worte über das bestehende Schulwesen lesen möchte, der bestelle sich beim Verlag Dr. Hans Heger, 53 Bonn-Bad Godesberg 1, Postfach 821, die Bundestagsdrucksache VI–925, den von der Bundesregierung vorgelegten „Bericht zur Bildungspolitik" (ca. 5. – DM). Er enthält auch das Programm, mit dem die Bundesregierung in die gemeinsame Bildungsplanung mit den Ländern gemäß Art. 91 b GG hineingeht. Eine neu geschaffene Bund-Länderkommission für Bildungsplanung soll innerhalb eines Jahres einen konkreten Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget vorlegen. Das ist dann der „Nationale Bildungsplan", der in der Regierungserklärung von Bundeskanzler Brandt angekündigt wurde.

Wir stehen also bereits in der Phase, in der die umfassenden Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates und des Wissenschaftsrates in die Praxis umgesetzt werden. Der vom Bildungsrat vorgelegte „Strukturplan für das Bildungswesen" ist im Klett-Verlag erschienen und über den Buchhandel zu beziehen (380 S., kt., DM 12,50 DM). Die neuesten Empfehlungen des Wissenschaftsrates werden erst im Herbst 1970 erhältlich sein. Die Empfehlungen beider Gremien sind jedoch im Bildungsbericht der Bundesregierung bereits verarbeitet. Er hat die Empfehlungen fast restlos aufgegriffen und ist zum Teil noch über sie hinausgegangen. Er steht ihnen jedenfalls an Entschiedenheit nicht nach.

Die Lektüre des Strukturplans und des Bildungsberichts erlaubt einen Blick in die schulpolitische Zukunft. Die pädagogischen Ziele kann man zum größten Teil nur freudig begrüßen. Die zu ihrer Verwirklichung vorgesehenen ordnungspolitischen Mittel wird man bekämpfen müssen. Sie werden die guten pädagogischen Ziele zu einem erheblichen Teil pervertieren.

Gesamtschule und frühes Lernen

Die neuen pädagogischen Ziele beruhen vor allem auf neuen Erkenntnissen der Begabungstheorie und auf dem Willen, dem Grundsatz der sozialen Chancengleichheit im Bildungswesen endlich zum Durchbruch zu verhelfen. Seit einigen Jahren hat sich die Erkenntnis verbreitet, daß Begabung nicht etwas Statisches, Gegebenes ist. Man hat beobachtet, daß die zu einem bestimmten Zeitpunkt feststellbare Begabung zumindest zu einem ganz erheblichen Teil auf früheren Lernerfahrungen beruht. Begabung ist also etwas, das sich ent-

wickelt, das entwickelt werden kann. Der Mensch ist nicht nur begabt, man kann ihn auch begaben. Engagierte Pädagogen ziehen aus solchen Erkenntnissen mit Recht den Schluß, daß sie unbefriedigende Leistungen ihrer Schüler nicht mehr einfach und bequem mit schlechter Erbmasse erklären dürfen, sondern zunächst einmal ein Versagen der Familien- und Schulerziehung vermuten müssen. Pädagogisch ist es nicht mehr vertretbar, in jungen Jahren Begabtenauslese zu betreiben, wenn es als in den Möglichkeiten der Erziehung liegend erkannt ist, Schüler zu begaben. An die Stelle der Auslese muß die Förderung aller Schüler treten.

Das führt konsequenterweise zum Ende des dreigliedrigen Schulsystems. Dieses setzt die hergebrachte Begabtenauslese voraus – ohne sie kann es nicht existieren. Es hat durch die Aufnahme in Realschulen und Gymnasien diejenigen Kinder begünstigt, die durch eine bessere Erziehung in ihrem Elternhaus begabter geworden waren. Das waren die Kinder der sozialen Mittel- und Oberschichten. Daß zum Zeitpunkt des Übergangs in diese weiterführenden Schulen solche schichtenspezifischen Begabungsunterschiede feststellbar waren, erklärt die neuere Pädagogik mit einer unzureichenden Förderung der Kinder der sozialen Unterschicht in ihrer familiären und außerfamiliären Erziehungsumgebung (Kindergarten, Grundschule). Was bei den benachteiligten Kindern die Familie nicht leisten kann, sollen vorschulische Bildungseinrichtungen und eine kompensatorische Förderung in der Grundschulzeit bewirken, um allen Kindern möglichst gleiche Bildungschancen zu gewährleisten. In dem Maße, wie das gelingt, wird es möglich, alle Kinder bis über die Schulpflicht hinaus in dieselbe Schule gehen zu lassen. An die Stelle des dreigliedrigen Schulwesens kann die Gesamtschule treten.

Wird die Gesamtschule vor einer erfolgreich erneuerten Vorschul- und Grundschulerziehung eingeführt, so muß sie mit den alten krassen und schichtenspezifischen Begabungsunterschieden rechnen. Sie wird ihnen gegenüber ziemlich machtlos sein, weil die pädagogischen Versäumnisse in der Regel nicht nachträglich ausgeglichen werden können. Die verfrühte Gesamtschule wird in besonderem Maße genötigt sein, die Kinder je nach Begabung und Leistung in verschiedene Kurse einzuteilen, also doch wieder Auslese zu treiben. Erste Gesamtschulerfahrungen bestätigen die Befürchtung, daß sich in den oberen Leistungskursen die Ober- und Mittelschichtenkinder und in den unteren Leistungskursen die Unterschichtenkinder wiederfinden werden – wie bislang in den Gymnasien, Realschulen und Volksschulen. Das werden aber voraussichtlich nur Kinderkrankheiten der Gesamtschule sein, die durch erfolgreiche Vorschul- und Grundschulerziehung überwunden werden können. Nach fünfzig Jahren Grundschule – der Schule, die alle Kinder besuchen müssen, die also schon immer Gesamtschule war – beginnt man ihre eigentliche Aufgabe erst zu begreifen. Bisher wurde sie zur Auslese für die weiterführenden Schulen mißbraucht; künftig soll sie jedes Kind so weit wie möglich fördern und dabei dort ansetzen, wo

das einzelne Kind als Folge seiner häuslichen Umgebung steht; sie soll dadurch ausgleichend wirken und Chancengleichheit überhaupt erst herstellen. Ob außer der Aufgabe der Vor- und Grundschulerziehung auch schon die rechten pädagogischen Mittel erkannt worden sind, muß man sehr bezweifeln[1]. Doch diese pädagogischen Fragen würden hier zu weit führen; wir beschränken uns auf das soziale und ordnungspolitische Problem.

Bildungsrat und Bundesregierung schlagen vor, das Einschulungsalter um ein Jahr vorzuverlegen. Man sieht, daß in vielen Fällen die Familienerziehung, aber auch der traditionelle Kindergarten für die Fünfjährigen nicht mehr ausreichen. Eine frühere Einschulung in eine völlig neu gestaltete Grundschule (künftig „Primarbereich" genannt) verspricht Abhilfe. Und weil die Sorge berechtigt ist, daß ein für die Fünfjährigen angebotenes Vorschuljahr gerade von den Kindern, dies es besonders nötig hätten, am wenigsten besucht wird, ist geplant, die Einschulung aller Fünfjährigen zur Pflicht zu machen. Das ist zweifellos eine einfache und wirksame Lösung des Problems der Erfassung der bildungsfernen Bevölkerungsschichten. Aber diese Lösung ist in vieler Hinsicht fragwürdig. Die Schulpflicht zieht einen ganzen Rattenschwanz von Reglementierungen nach sich, denn sie bedarf der Konkretisierung. Einmal in zeitlicher Hinsicht: sollen die Fünfjährigen nur stundenweise oder halbtags oder ganztags zur Schule gehen? Vor allem aber muß näher bestimmt werden, was die Kinder in der Schule sollen: spielen oder lernen? Ist der Schulpflicht genügt, wenn mit den Fünfjährigen in der Schule dasselbe gemacht wird, was auch ein pädagogisch gut geführter Kindergarten mit einer Gruppe Fünfjähriger tun würde – oder muß auf jeden Fall mit dem Schreiben- und Lesenlernen begonnen werden? Diese Fragen drängen sich insbesondere auf, wenn man liest, daß das wichtigste Argument des Bildungsrates für das Pflichtprinzip die Wahrung der Einheitlichkeit dieser Stufe des Bildungswesens ist. Als ob geistige oder pädagogische Einheitlichkeit in einer pluralistischen Gesellschaft noch ein Ziel staatlicher Schulpolitik sein dürfte.

Die Vorverlegung der Schulpflicht ist auch eine Einschränkung des Erziehungsrechts der Eltern. Art. 6 und 7 Grundgesetz enthalten eine verfassungsmäßige Abgrenzung der Einflußphären der Familie und des Staates auf die Erziehung. Die Grenze würde mit der Verlegung des Einschulungsalters verschoben. Es bestehen daher verfassungsrechtliche Bedenken. Sie sind auch nicht mit dem Hinweis auszuräumen, daß das Recht des Kindes auf Bildung verwirklicht werden muß. Es ist zwar zutreffend, daß viele Kinder in diesem Alter heute keine zeitgemäße Erziehung erhalten. Es ist aber nicht gerechtfertigt, alle Kinder in Vorschulen zu zwingen. Art. 6 GG enthält die Möglichkeit, gesetzliche

1) Vgl. „Frühes Lernen und Einschulungsalter". Stellungnahme des Bundes der Freien Waldorfschulen zur Vorverlegung des Einschulungsalters; kostenlos zu beziehen beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V. 7 Stuttgart 1, Haußmannstr. 44 A, Tel. (0711) 232996.

Grundlagen für staatliche Eingriffe in die Erziehungssphäre der Familie zu schaffen, wo sie ihre Aufgabe nicht erfüllt. Aber dieser Verfassungsartikel stellt auch klar, daß nie eingegriffen werden darf, wenn die Familie den Kindern gerecht wird.

Berechtigungswesen oder Wettbewerb

Wenn man den Sonntagsrednern glauben könnte, gäbe es in Deutschland nur Gegner des Berechtigungswesens. Für die Perfektionierung, die es in der Nachkriegszeit bei uns erfahren hat, beansprucht niemand das Verdienst. Offenbar hat jeder gegenüber dieser Entwicklung ein schlechtes Gewissen. – Ist diese alte soziale Institution ein nicht mehr zeitgemäßes Instrument zur Lösung bestimmter sozialer Probleme?

Das Abitur ist ein typischer Fall jener Berechtigungen, die den Zugang zu weiterführenden Bildungsstätten vermitteln. Daneben gibt es die Gruppe der Berufsberechtigungen – vom Handwerksmeister bis zum Arzt; von ihnen soll hier nicht die Rede sein.

Beim Übergang von der Schule zur Hochschule hat das Abitur folgende Auswirkungen:

1. für die Hochschule

Sie darf nur Studenten immatrikulieren, die Inhaber der Berechtigung zum Studium sind. Man könnte sich vorstellen, daß Menschen von adliger Geburt automatisch Inhaber einer solchen Berechtigung sind. Diese Zeiten sind aber vorüber. Heute wird die Berechtigung zum Studium auf Grund schulischer Leistungen erteilt, die in einem förmlichen Prüfungsverfahren, dem Abitur, nachzuweisen sind.

Die Hochschulen sind durch das Berechtigungswesen aber nicht nur an der Immatrikulation von Studierwilligen gehindert, die das Abitur *nicht* haben, sondern es nötigt sie auch, jeden Inhaber der Berechtigung aufzunehmen. Infolge des Berechtigungswesens haben die Hochschulen keine freie oder auch nur eingeschränkt freie Schülerwahl. Das begrenzt ihre Autonomie. Außerdem relativiert es die Bedeutung der Freiheit der Lehre, wenn die Lehrenden die Schüler von einer anderen Instanz, und sei sie noch so wohlmeinend, zudiktiert bekommen. Infolgedessen reißen die Klagen der Hochschullehrer über die mangelnde Qualifikation der Studenten nicht ab. Ohne das Recht zur freien Schülerwahl haben die Hochschulen auch keine Möglichkeit, größere Qualitätsunterschiede zu entwickeln.

2. für die Schule

Ihr wird die Zuteilung der Berechtigungen, die Weiterbildungs- und damit Lebenschancen sind, aufgebürdet. Sie hat aber nicht nur eine unangenehme Entscheidung zu fällen. Sie muß sich dabei zunehmend auch an einheitliche Maßstäbe halten. Einige Bundesländer haben seit langem das Zentralabitur. Die Schüler dieser Länder fühlen sich jetzt beim numerus clausus, der sich auf die Abiturnoten stützt, durch das strengere Prüfungsverfahren benachteiligt. Infolgedessen wird bereits das Bundeszentralabitur gefordert, weil aus Gründen der demokratischen Gleichheit eine moderne Gesellschaft Berechtigungen, die entscheidende Lebenschancen vermitteln, nicht unter ungleichen Voraussetzungen verteilen darf. Das Berechtigungswesen verhindert die pädagogische Freiheit der Schulen; es gibt ihnen dafür Macht über die Schüler, die heute bitter empfunden wird. Noch haben viele Lehrer bei dieser Machtausübung ein gutes Gewissen, weil sie sie für einen guten Zweck einsetzen, nämlich die Schüler zum Lernen und zur Leistung zu zwingen. Aber die Unsicherheit wächst.

3. für den Schüler

Der Schüler, der die Berechtigung erworben hat, ist im Besitz eines eigenartigen Privilegs: die Hochschule seiner Wahl muß ihn in dem von ihm gewählten Fach immatrikulieren; sie darf ihn nicht abweisen, wenn sie ihn für ungeeignet hält, das gewählte Fach oder gar überhaupt zu studieren. Für dieses Vorrecht muß er jedoch einen nicht unerheblichen Preis entrichten. Das System führt dazu, daß sich zwischen den Hochschulen keine großen Qualitätsunterschiede herausbilden können; Eliteuniversitäten können nur bei scharfer Studentenauslese existieren. Das Recht der freien Wahl des Studienortes und Studienfaches ist durch die Nivellierung der Qualität der Studentenschaften, die die Folge des fehlenden Auslese-rechts der Hochschulen ist, also stark entwertet. Aber nicht erst nach, auch vor dem Abitur zahlt der Schüler einen nicht unbeträchtlichen Preis für das System. Die durch die standardisierten Examensanforderungen nivellierten Lehrziele der Schule berauben den Schüler der Chance, unter verschiedenartigen Schulen diejenige auszusuchen, die seinen spezifischen Begabungen am besten gerecht wird. Er sieht sich einer starren Leistungsanforderung gegenüber und ist von den Lehrern, die ihm bei deren Bewältigung pädagogisch helfen sollen, persönlich abhängig, weil sie – auch beim Zentralabitur noch weitgehend – selbst darüber zu befinden haben, ob er sie bewältigt hat.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß das Berechtigungswesen zur Vereinheitlichung im Schul- und Hochschulwesen führt. Es ist prinzipiell unge-

eignet, Individualität zu fördern. Es bewirkt über die Vereinheitlichung des Bildungswesens eine Vereinheitlichung der Menschen; es begünstigt die Entstehung des vielgescholtenen Massenmenschen. Es zeichnet einen Weg ins Leben vor, der die verführerische Sicherheit und Berechenbarkeit einer Beamtenlaufbahn hat.

Durch Erteilung oder Verweigerung der Berechtigungen werden die Menschen in Privilegierte und Unterprivilegierte eingeteilt. Das Berechtigungswesen kann zu einem System ausgebaut werden, das jedem seinen Platz in der Gesellschaft anweist. Der Platzanweiser in diesem System scheint nach außen hin die Schule zu sein, der damit eine große Machtfülle zugewiesen zu sein scheint. Damit ist aber keine Herrschaft der Weisen begründet, denn die Schulen handeln nicht nach eigener Einsicht. Die Maßstäbe sind ihnen vom Staat vorgegeben; sie sind zu sinngemäßem Gehorsam verpflichtet. Die Schule ist eine Zuteilungsapparatur für Sozialchancen (Schelsky) in den Händen des Staates, der sie dazu benutzt (Staatsräson), aus den Menschen Bürger für seine Gesetze und nationalen Ziele zu machen[2] – man denke nur an das politisch so wirksame Argument, das deutsche Bildungswesen müsse im Interesse der Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft auf dem Weltmarkt dringend gefördert und modernisiert werden. Das Berechtigungswesen ist ein typisches Instrument des Obrigkeitsstaates, der sich nützliche Untertanen heranbildet, indem er dem gesamten Bildungswesen autoritäre Strukturen gibt.

Man braucht sich nicht zu wundern, daß das allgemein empfunden, wenn auch selten ganz durchschaut wird. Es erklärt, warum das Berechtigungswesen so wenig Verteidiger findet. Aber warum halten es so Viele für unentbehrlich? Ist es die Angst vor dem Zusammenbruch einer langgewohnten Ordnung, die aus der Unfähigkeit resultiert, sich eine andere Ordnung vorzustellen – die also von der Abschaffung der bestehenden Ordnung das Chaos befürchtet? Welche andere Ordnung kommt denn in Betracht?

Der Wissenschaftsrat und der Bildungsrat haben um eine Neuordnung des Zugangs zum Hochschulstudium miteinander gerungen. Der Wissenschaftsrat hatte die Absicht, zu empfehlen, jeder Hochschule das Recht der freien Schülerwahl zu geben. Das hätte bedeutet, daß jede Hochschule bei der Aufnahme der Studenten andere, nur von ihr selbst verantwortete Maßstäbe angelegt hätte. Voraussichtlich hätten sich daraus auch an den einzelnen Universitäten für jede Fachrichtung unterschiedliche Zulassungsverfahren und Zulassungskriterien entwickelt, wie man es z.B. von den Vereinigten Staaten her kennt. Der deutsche Bildungsrat befürchtete, daß die Hochschulen das Recht der eigenen Studentenauslese dazu benutzen würden, die Zahl der Studenten entscheidend zu verringern. In der bildungspolitischen Absicht, die Abiturientenzahl entscheidend zu erhöhen, lag dem Bildungsrat viel daran, es beim bisherigen

2) Friedrich Salzmann: Bürger für die Gesetze. Darstellung des erziehenden Staates, 1949 Bern (Verlagsgenossenschaft Freies Volk).

Abitur zu belassen. Er mußte jedoch einsehen, daß sich die Kapazitäten der Hochschulen bei weitem nicht so rasch wie die Abiturientenzahlen vermehren lassen. Die zu erwartende Ausdehnung des Numerus clausus drohte gewissermaßen durch die Hintertür dem Anliegen des Wissenschaftsrates, die Studenten fachspezifisch auszulesen, zum Durchbruch zu verhelfen. Der Bildungsrat hat sich daher entschlossen, entscheidende Umgestaltungen des traditionellen Abiturs vorzuschlagen. Künftig soll es keine „allgemeine" Hochschulreife mehr geben. Das heißt, das Abitur verleiht nicht mehr die Berechtigung, jedes beliebige Fach zu studieren. Der Abiturient wird je nach der Breite und Höhe seiner Fähigkeiten nur noch die Berechtigung zum Studium eines oder einiger weniger Hochschulfächer erwerben. Die Examensanforderungen sollen speziell auf das Fach abgestellt werden, für das die Studienberechtigung angestrebt wird. Sie werden überhaupt nicht mehr von den Schulen, sondern zentral von Ausschüssen festgelegt werden, in denen die organisierten gesellschaftlichen Interessen zusammenwirken. Die Prüfungsverfahren sollen ebenfalls objektiviert werden, indem standardisierte Leistungstests Verwendung finden sollen. Um das System in Funktion zu setzen, wird ein nicht unerheblicher zentraler Verwaltungsapparat erforderlich sein. Deutlicher als bisher wird der Einfluß, den der Staat auf die Schulen mittels des Prüfungs- und Berechtigungswesens ausübt, sichtbar werden.

Die Stelle, die die Aufgabe haben wird, das Prüfungswesen zentral zu betreuen, wird in der zukünftigen Organisation des Bildungswesens, wie sie sich der Bildungsrat vorstellt, einen entscheidenden Platz einnehmen. Der Bildungsrat möchte den einzelnen Schulen eine größere Autonomie geben, als sie sie bisher haben – gleichzeitig soll die innere Verfassung der einzelnen Schule durch genaue Festlegung der Beteiligungsrechte der Lehrerkonferenz, der Elternschaft und auch der Schüler demokratisiert werden. Damit wird also gegenüber dem bisherigen Zustand eine entscheidende Dezentralisierung eingeleitet werden. Viele Aufgaben, die bisher von den Schulverwaltungsbehörden erledigt wurden, werden den autonomen demokratisch organisierten einzelnen Schulen anvertraut werden.

Dieser Dezentralisierungstendenz soll eine Zentralisierungstendenz entgegengesetzt werden. Alle Aufgaben, die mit der Festlegung der Lehr- und Lernziele und – was dasselbe ist – der Examensanforderungen zusammenhängen, sollen weder den autonomen Einzelschulen anvertraut werden, noch bei den traditionellen Schulverwaltungsbehörden bleiben, sondern bundeseinheitlich geregelt werden. Wie schon erwähnt wurde, sollen die Examensanforderungen durch zentrale Ausschüsse festgelegt werden. Die Ausarbeitung der konkreten Examensarbeiten wird ebenfalls zentral geschehen müssen. Ebenso muß die Durchführung der Prüfungsverfahren zentral gesteuert werden und die Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen der Kandidaten zentral vorgegeben werden.

Die Lehr- und Lernziele sollen nicht einfach aus der bisherigen Praxis der Schulen übernommen werden, sondern aufgrund einer sorgfältigen Curriculum-Forschung für alle Fächer neu definiert werden. Es wird dabei angestrebt, diese Lehrzielbeschreibungen so praktikabel zu gestalten, daß sie von den Fachlehrern nachvollzogen werden können und daß ihre Durchführung durch die Fachlehrer genau überprüfbar ist. Das entscheidende Mittel der Durchsetzung der neuen Lehrziele werden die Examensaufgaben sein, die zentral für alle Schulen gestellt werden. Sie werden umso stärker in den laufenden Schulbetrieb eingreifen, je mehr man von punktuellen Prüfungen am Ende der Schulzeit abgeht zugunsten von kontinuierlichen, objektivierten Leistungstests während der Dauer der Schulzeit. Da diese Aufgaben, wie beim Zentralabitur, in allen Schulen zur selben Zeit bearbeitet werden müssen, müssen auch die Curricula von allen Schulen im Gleichschritt durchgearbeitet werden.

Dieses Kontrollsystem wird das Schulwesen besser lenken als ein System der Pressezensur jemals die Presse zu lenken verstand. Man sollte sich darüber im klaren sein, daß das Bildungswesen der Presse insofern vergleichbar ist, als auch in ihm entscheidende Prozesse der Meinungs- und Urteilsbildung angelegt werden bzw. stattfinden. Man kann diesen geistigen Bereich nicht unter komplette staatliche Kontrolle stellen, ohne ähnliche Wirkungen hervorzurufen, wie sie eine Pressezensur, und sei sie noch so wohlmeinend, haben muß.

Der Bildungsrat sieht ein System der zentralen Planung und Leitung der Unterrichtsprozesse in allen Schulen vor, das perfekter funktionieren soll als das der zentralen Planung und Leitung des Wirtschaftsprozesses in der DDR. Sollte unser freiheitlicher demokratischer Rechtsstaat jemals umgeformt werden zu einem totalitären Staatswesen, so wird es jedenfalls nicht erforderlich sein, das System der zentralen Planung und Leitung des Bildungswesens zu ändern. Schon einmal ist dem deutschen Schulwesen der Vorwurf gemacht worden, daß seine autoritäre Verwaltungsstruktur von einem totalitären Regime ohne besondere Änderungen übernommen werden konnte.

Für das Verhältnis der Schüler zu den Lehrern wird es sich günstig auswirken, daß der Lehrer nicht mehr wie bisher weitgehend frei ist, seinen Schülern die lebensnotwendigen Berechtigungen zu erteilen oder zu verweigern. Die persönliche Abhängigkeit der Schüler von den Lehrern wird ersetzt durch die Systemunterworfenheit der Schüler und Lehrer. In viel stärkerem Maße als bisher wird der Erfolg der Schüler in den Examina zur Beurteilung der Qualität der Unterrichtsarbeit der Lehrer herangezogen werden.

Es ist nicht die erklärte Absicht des Bildungsrates, aber es kann leicht dahin kommen, daß der Schwierigkeitsgrad der Examensanforderungen für die verschiedenen Berechtigungen unwillkürlich davon beeinflußt wird, wie stark die jeweiligen Hochschulfächer überlaufen sind. Schon beim bisherigen Abitur war zu beobachten, wie die Examensanforderungen im Laufe der letzten Jahrzehnte nach oben und unten variiert wurden, je nachdem, ob das Interesse der Kultur-

politiker an hohen Abiturientenzahlen oder ihre Angst vor einer Überfüllung der Universitäten überwogen.

Für die gesamte Mittel- und Oberstufe des Schulwesens wird das Auslesesystem aufgrund der Empfehlungen des Bildungsrates entschieden verfeinert werden. Schließlich soll das neue Berechtigungssystem das bildungspolitische Kunststück fertigbringen, die Abiturientenzahlen zu vermehren, aber die Zugänge zu den Hochschulen nicht im selben Maße wachsen zu lassen. Mit dem Abitur II wird nicht in jedem Falle die Berechtigung für wissenschaftliche Studiengänge in der Gesamthochschule verbunden sein. Viele Abiturienten sollen auf dem „Verteilerkreis" Abitur II woandershin dirigiert werden. Entsprechendes gilt für Abitur I, das alle Schüler nach dem 10. Schuljahr ablegen sollen.

So viele beschönigende Worte (z.B. „Individualisierung") der Bildungsrat für die Perfektionierung der Auslese in den Gesamtschulen auch gefunden hat und so wenig er es eingesteht: die Auslese und das ihr dienende – natürlich auch verbesserte – Zensuren- und Versetzungssystem werden in der Mittel- und Oberstufe die Verwirklichung des Prinzips der Förderung genauso blockieren, wie – nach der zutreffenden Schilderung des Bildungsrates – bisher die Auslese für die weiterführenden Schulen in der Grundschule die gebotene Förderung aller Schüler behindert hat. Der Bildungsrat macht hier – wie auch bei anderen Fragen – den vergeblichen Versuch einer Synthese von Feuer und Wasser; den wirklich entscheidenden Schritt zur Institutionalisierung des Prinzips der Förderung hat er noch nicht vollzogen.

Man muß gegenüber den Empfehlungen des Bildungsrates feststellen, daß sie keine neue Ordnung für den Hochschulzugang bringen, sondern nur das Berechtigungswesen weiter verfeinern. Das System der Platzanweisung oder – wie der Bildungsrat sich ausdrückt – die „Kanalisierung" der Menschen in die weiterführenden Bildungsinstitutionen und das Berufsleben wird erheblich perfektioniert. So wenig man den Absolutismus oder totalitäre Gesellschaftsordnungen mit ihren wohlmeinenden Absichten rechtfertigen kann, so wenig kann man den Bildungsrat für die konsequente Fortentwicklung des aus der Feudal- und Zunftzeit und aus dem Obrigkeitsstaat überkommenen Berechtigungswesens zu einer Perfektion, die totalitären Gesellschaftsordnungen alle Ehre machen würde, Beifall spenden.

Hätte die in Aussicht genommene Empfehlung des Wissenschaftsrates eine prinzipiell neue Ordnung des Zugangs zu den Hochschulen, d.h. eine Abschaffung des Berechtigungswesens bedeutet? Die Frage läßt sich nicht eindeutig beantworten, weil der Wissenschaftsrat eine solche Empfehlung nicht formuliert und veröffentlicht hat. Man kann jedoch den Grundgedanken der freien Studentenauslese durch die Hochschulen bis in seine Konsequenzen weiterentwickeln.

Dabei wird zu unterscheiden sein hinsichtlich der Festsetzung der Zahl der aufzunehmenden Studenten einerseits und hinsichtlich der Festsetzung der Aufnahmekriterien und -verfahren andererseits. Die Zahl der aufzunehmenden Stu-

denten müßte den Hochschulen, so lange sie staatlich sind, von den Kultusministerien vorgeschrieben werden, weil es innerhalb staatlicher Hochschulen kein Organ gibt, das ein Interesse an der Aufnahme einer angemessenen Anzahl von Studenten gegen das Interesse der Dozentenschaft an einer weitgehenden Erleichterung des Lehrbetriebs durchsetzen könnte. Bundeswissenschaftsminister Leussink betreibt die Entwicklung eines Verfahrens zur objektiven Ermittlung der Ausbildungskapazitäten der Hochschulen. Er strebt auch an, daß künftig bei der Bewilligung von Haushaltsmitteln für die Hochschulen der Effekt für die Ausbildungskapazitäten mit konkreten Zahlen belegt werden muß. Die Politik ist also hier bereits auf dem richtigen Wege.

Nachdem die Anzahl der aufzunehmenden Studenten feststeht, ist es Sache der Hochschule, geeignete Methoden zu entwickeln, möglichst gute Studenten an sich zu ziehen. Allerdings muß damit gerechnet werden, daß an den Hochschulen zunächst eine große Unsicherheit über die anzuwendenden Auslesekriterien und -verfahren herrschen wird, d.h. das befürchtete Chaos wird wirklich eintreten. Man kann sich vorstellen, daß sich einige Hochschulen in Anlehnung an das bisherige Abitur auf die Feststellung einer allgemeinen Studierfähigkeit beschränken werden und gar nicht danach fragen, welches Fach studiert werden soll. Unter Umständen werden sich diese Hochschulen dabei ganz auf Empfehlungen der Schulen verlassen, von denen die Schüler kommen, jedenfalls insoweit, als ihnen diese Schulen als zuverlässig bekannt sind. Vielleicht lehnen sie es aber auch ganz ab, Zeugnisse und Empfehlungen der Schulen überhaupt zur Kenntnis zu nehmen und stützen sich stattdessen nur auf den persönlichen Eindruck in einem Aufnahmegespräch. Anstelle solcher intuitiver Methoden oder zu ihrer Ergänzung sind auch formalisierte Prüfungsverfahren denkbar, die entweder praktisch dem bisherigen Abitur gleichen, also das Vorhandensein einer allgemeinen Bildung festzustellen suchen, oder nach dem Muster psychologischer Tests, wie sie von fortschrittlichen Wirtschaftsbetrieben und Staatsverwaltungen bei der Einstellung von Personal verwendet werden, versuchen, die Eignung für das gewählte Studienfach zu ermitteln.

Die krasse Vielfalt dürfte jedoch auf eine Übergangs- und Experimentierphase beschränkt bleiben, weil den Hochschulen aus ihrer Interessenlage heraus rasch klar werden wird, in welcher Richtung sie nach Auslesekriterien zu suchen haben. Jede Hochschule hat nämlich ein elementares Eigeninteresse, unter den Studienbewerbern diejenigen herauszufinden, die die besten Studenten sein werden. Derjenigen Hochschule, der es zuerst gelingt, praktikable Kriterien zu erarbeiten, wird es auch als erster möglich sein, die guten Studenten an sich zu ziehen.

Es entsteht also unter den Hochschulen ein Wettbewerb um die besten Studenten, in dem diejenigen Hochschulen, die am schnellsten die besseren Ausleseverfahren und Auslesekriterien entwickeln, am besten abschneiden werden. Erfahrungen im Ausland zeigen, daß die Leistungen, die ein Studienbewerber

während seiner Schulzeit erbracht hat, jedenfalls für sich allein keine ausreichende Grundlage für eine Prognose über seinen Studienerfolg sind. Die Hochschule, der gerade an dieser Prognose gelegen sein muß, wird sich daher um weitere Urteilsgrundlagen bemühen. Dabei wird es vor allem um die Frage gehen, ob der Studienbewerber Fähigkeiten hat, aus denen sich im Laufe des Studiums diejenigen Fähigkeiten methodisch entwickeln lassen, die er zur Bewältigung des Faches, das er studieren will, braucht. Es geht also nicht so sehr um die Ermittlung einer vorhandenen Bildung als um die einer bestimmten Bildsamkeit. Das ist eine völlig andere Perspektive, als sie bei Schulabschlußprüfungen herrscht. Bei diesen wird der Erfolg einer vergangenen pädagogischen Bemühung festgestellt; der Schüler muß zeigen, inwieweit er das Ziel der Schulzeit erreicht hat. In den Prüfungen werden also Leistungen honoriert, die in der Vergangenheit liegen.

Man fühlt sich unwillkürlich an das ironische „Peter-Prinzip" erinnert, das im Anschluß an Parkinsons Gesetze entwickelt wurde und erklärt, warum in den großen Verwaltungen alle Führungspositionen mit ungeeigneten Leuten besetzt sind: Die Ursache ist, daß für die Beförderung die Bewährung in einer früheren Position ausschlaggebend ist. Es wird jeder solange befördert, wie er sich bewährt; wer sich nicht mehr bewährt, wird nicht mehr befördert. Das Ergebnis dieses Verfahrens ist, daß schließlich jeder Verwaltungsangehörige eine Position innehat, in der er sich nicht mehr bewährt; in dieser Position bleibt er, weil er nicht weiter befördert wird, bis an sein Lebensende. – Unser Berechtigungswesen macht genau denselben Fehler: aufgrund der Bewährung in der Schule erfolgt die Beförderung an die Universität; aufgrund der Bewährung an der Universität erfolgt die Beförderung zum Inhaber eines Berufsprivilegs. Dadurch kommen vielfach Ungeeignete an die Universität und zu einem Berufsprivileg.

Im Aufnahmeverfahren einer weiterführenden Bildungsinstitution geht es nicht um die Feststellung vergangener, sondern um die Prognose zukünftiger Leistungen. Diese Prognose können die Hochschulen aus ihren Erfahrungen heraus besser stellen als die Schulen. Die Hochschulen sind an der Treffsicherheit der Prognose auch selbst interessiert. Sie tragen die Konsequenzen von Fehlentscheidungen – die Schulen nicht. Für diese sind solche Prognosen mangels konkreter täglicher Erfahrung über die Bewährung ihrer Schüler im Studium auch viel schwerer. Außerdem sind sie ständig in der Gefahr, die Erfahrungen, die sie mit dem Schüler in der vergangenen Schulzeit gemacht haben, überzubewerten und die günstige Prognose als eine Belohnung, die ungünstige als eine Strafe für das Leistungsverhalten während der Schulzeit zu handhaben – d.h. auf die Schüler repressiv zu wirken.

Die Hochschulen, denen es gelingt, gute Studenten herauszufinden, können für diese besonders attraktiv sein, wenn sie besonders anspruchsvolle Studiengänge einrichten: den besseren Studenten während der normalen Studiendauer

mehr bieten als Durchschnittsstudenten bewältigen können. Die besseren Studenten sind aber nicht nur durch anspruchsvollere Studiengänge zu gewinnen. Die Hochschule wird sich auch bemühen müssen, hochschuldidaktisch etwas Besonderes zu bieten. Die Gewähr sinnvoll aufgebauter Studiengänge und intensiver pädagogischer Bemühung der Dozenten um die Studenten werden zu den überzeugendsten Werbeargumenten der Hochschulen im Wettbewerb um die guten Studenten gehören. Die Qualitätsunterschiede in den Studiengängen der Hochschulen werden unter den Studienbewerbern zu einem Wettbewerb um Zulassung an den qualitativ höherwertigeren Hochschulen führen. Es ist keine Frage, daß auf die Dauer die Hochschulen, die die besseren Studenten haben, für die besseren Hochschullehrer attraktiver sein werden als andere Hochschulen. Es wird also im Zuge eines allgemeinen Ausleseprozesses eine entschiedene Leistungsdifferenzierung stattfinden, und es ist damit zu rechnen, daß sich alle Hochschulen bemühen werden, in der entstehenden Rangskala einen möglichst guten Platz einzunehmen, d.h. unter dem Druck eines allgemeinen geistigen Wettbewerbs wird es auch zu einer allgemeinen Leistungssteigerung des Hochschulwesens kommen.

Man kann voraussehen, daß Vertreter desselben Faches, z.B. der Nationalökonomie sich nicht auf die Kriterien für den geeignetsten Typ des Studenten der Nationalökonomie werden einigen können, denn es herrschen zwischen den Fachvertretern grundsätzlich verschiedene Auffassungen über den Gegenstand und die Methoden des Faches und damit auch des Studiums, z.B. über den Umfang der Anwendung der Mathematik. Dementsprechend wird ein Teil der Fachvertreter von idealen Studenten erhebliche Fähigkeiten zur Darstellung ökonomischer Prozesse in mathematischen Formeln und Zeichnungen verlangen, während andere Fachvertreter auf diese spezielle Fähigkeit keinen entscheidenden Wert legen. Die vom Bildungsrat vorgesehenen Ausschüsse, die fachspezifische Zulassungs-Kriterien bundeseinheitlich festlegen sollen, werden durch diese Methodengegensätze in die größten Schwierigkeiten kommen. Daran zeigt sich, daß der Übergang von der allgemeinen zur fachspezifischen Zulassungsvoraussetzung zwar ein Fortschritt, aber immer noch ein ungenügender Fortschritt ist.

Eine bundeseinheitliche Festlegung der Zulassungskriterien wird nur für wenige Fächer wissenschaftlich möglich oder vertretbar sein. Es besteht zweifellos ein Bedürfnis, daß sich die Fakultäten auf verschiedene Typen von Studenten festlegen können. Für den Dozenten, der sich in seiner Fakultät bei der Festsetzung der Zulassungskriterien nicht durchgesetzt hat, wird ein Anreiz bestehen, an Fakultäten zu wechseln, an denen diejenigen Studenten ausgelesen werden, die besonders geeignet sind, sein Fach so zu erlernen, wie er es vertritt. In der Chance, daß sich die zueinander passenden Dozenten und Studenten auf diese Weise zusammenfinden werden, liegt die Möglichkeit einer nicht unerheblichen Leistungssteigerung des Lehr- und Forschungsbetriebes begründet.

Auch die Schulen, Lehrer und Schüler können durch die Abschaffung des

Abiturs nur gewinnen. Wenn die Schulzeit nicht mehr mit der Verleihung einer Berechtigung endet, entfällt der Zwang für gleiche Lehr- und Lernziele aller Schulen. Lehrzielfreiheit und damit Lehrplanfreiheit werden möglich. Die Lehrer gewinnen endlich volle pädagogische Freiheit; sie können die Schüler fördern, wie sie es für richtig halten. Den Erfolg ihrer Bemühungen werden sie unter anderem an der Zahl ihrer Schüler messen können, die von guten Hochschulen aufgenommen werden. Eine direkte Vorbereitung auf die Aufnahmeverfahren im Stile einer Examenspaukerei wird allerdings nicht möglich sein, wo die Hochschulen keine Wissensprüfungen veranstalten, sondern nach entwicklungsfähigen Begabungen suchen – wo Denkfähigkeit, Phantasie und Kreativität, Motivation und Durchhaltevermögen gefragt sind. Da wird es sich zeigen, welche Schulen ihre Schüler wirklich begaben und welche sie wie einen Computer mit Daten füttern und programmieren.

Die Schüler gewinnen eine ganz neue Unabhängigkeit von Lehrern und Schule, die ihnen keine Berechtigungen (Sozialchancen) mehr verleihen können. Das Zensuren- und Versetzungssystem, die ständigen Bewährungsbeförderungen während der Schul-„Laufbahn" können mit dem Berechtigungswesen verschwinden. Die Schulen können sich ganz vom Prinzip der Auslese auf das Prinzip der Förderung umstellen und eine neue, nicht repressive Pädagogik entwickeln. Die unumgängliche Auslese für die Hochschulen würde außerhalb der Schulen stattfinden. An die Stelle des Berechtigungssystems würde also eine neue Ordnung treten, nämlich eine Wettbewerbsordnung. Diese würde sich auszeichnen durch Freiheitlichkeit, durch Unterstützung des Prinzips der Förderung im Schulwesen und durch einen Trend zur Leistungssteigerung. Die in einer solchen Wettbewerbsordnung entstehende Mannigfaltigkeit ist das Abbild der Verschiedenartigkeit der menschlichen und sachlichen Gegebenheiten der verschiedenen Bildungsinstitutionen. Sie können auf diese Weise den unterschiedlichsten geistigen Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden entgegenkommen.

Prinzipiell ist festzustellen, daß an die Stelle des Berechtigungswesens nicht ein Chaos tritt, sondern in Gestalt der Wettbewerbsordnung ein anderes, weit elastischeres und leistungsfähigeres System, das den berechtigten geistigen Interessen der Hochschulen, der Schulen, der Schüler und Studenten weit besser entspricht. Das Berechtigungswesen kann also, jedenfalls für den Übergang auf weiterführende Bildungsstätten, abgeschafft werden. Es ist bedauerlich, daß sich der Bildungsrat gegenüber dem Wissenschaftsrat durchgesetzt hat. Argumente, wie die hier dargelegten, die durchaus noch differenziert und fortgeführt werden könnten und sollten, werden hoffentlich eine baldige Revision der jetzt vorgelegten bildungspolitischen Empfehlungen bewirken.

Zentrale Planung oder Wettbewerb im Bildungswesen?

Eckhard Behrens

Über die Notwendigkeit einer sozialwissenschaftlichen Klärung

Die Reform unseres Bildungswesens soll durch eine wesentliche Verbesserung des Systems seiner staatlichen Planung und Leitung ermöglicht werden. Das wird sowohl im Strukturplan des Bildungsrates[1] als auch im Bildungsbericht der Bundesregierung[2] ausführlich dargelegt. Das charakteristischste Beispiel dafür dürfte die Curriculum-Revision als planmäßig gesteuerter Prozeß der inneren pädagogischen Reform sein. Curriculum ist nicht nur ein neues Wort für Lehrplan; ein Curriculum ist viel umfassender und detaillierter als ein herkömmlicher Lehrplan. Der Bildungsbericht gibt folgende Definition (S. 87):

„Als Curriculum wird heute in der pädagogischen Fachsprache das Gesamtsystem von Unterrichtsinhalten und -methoden sowie Unterrichtsmaterialien zu ihrer Aneignung und Einübung und Tests zu ihrer Kontrolle bezeichnet. Curricula unterscheiden sich von Lehr- und Bildungsplänen dadurch, daß sie von klar definierten und damit überprüfbaren Lernzielen ausgehen. Sie enthalten alles, was dem Erreichen des Lernzieles und seiner Kontrolle dient."

Bildungsrat und Bundesregierung stellen nachdrücklich fest, daß wir die notwendigen Curricula nicht haben. Sie betonen auch, wie schwierig es ist, brauchbare Curricula zu entwickeln und daß umfassende Forschungs- und Entwicklungsarbeit erst noch geleistet werden muß. Schließlich werden noch politisch-demokratische Entscheidungen über die Inkraftsetzung ausgearbeiteter Curricula notwendig sein. Der Bildungsrat schreibt über das Zustandekommen der Curriculum-Entscheidungen unter anderem (im Abschnitt II – 3.5.1, Seite 67):

„Die Curriculum-Forschung wird sich nicht zuletzt damit befassen müssen, die allgemeinen politischen Bezüge und die gesellschaftspolitische Relevanz von Lernzielbestimmungen und Curricula zu untersuchen und den besonderen Charakter der Curriculum-Entscheidungen unter diesem Gesichtspunkt zu klären. Die Curriculum-Forschung gewinnt dadurch sich selbst gegenüber eine kritische Distanz und trägt dazu bei, die politischen Entscheidungsträger mit der veränderten Aufgabenstellung und der damit verbundenen weitreichenden Verantwortung vertraut zu machen. Die Curriculum-Entscheidungen der Zu-

1) Klett-Verlag 1970, 380 Seiten, kt. 12,80 DM.
2) Bundestags-Drucks. VI-925, Verlag Dr. Hans Heger, 53 Bonn-Bad Godesberg 1, Postfach 821, 100 Seiten, ca. 5,-- DM.

kunft können weder in die Nachfolge landesherrlicher Erlasse fallen, noch dürfen sie Sache einiger Curriculum-„Technokraten" sein. Durch ein nach institutionalisierten Regeln verlaufendes Zusammenspiel von politischer, theoretischer und praktischer Kompetenz sollten sie aus einem beispielhaften Fall demokratischer Entscheidungsfindung hervorgehen."

Manchem wird von dieser utopischen Vision leicht schwindlig werden; andere werden sich über die wohlgesetzten goldenen Worte ärgern, mit denen hier das Kardinalproblem der heraufkommenden Bildungspolitik mehr verdeckt als aufgedeckt wird. Aus der Erkenntnis der gesellschaftspolitischen Relevanz aller Lernziele und Lernprozesse zieht der Bildungsrat die Folgerung, Curriculum-Entscheidungen zentral für das ganze Schulwesen zu fällen. Aber gäbe es nicht auch den Weg, das Bildungswesen der freien Initiative aller Beteiligten und Betroffenen zu überantworten und die entstehenden Initiativen durch die Entfachung eines lebhaften Wettbewerbs sowohl anzuregen wie *gesellschaftlich* zu kontrollieren? Leider ist die Funktionsfähigkeit einer Wettbewerbsordnung im Bildungswesen noch nicht Gegenstand einer breiten sozialwissenschaftlichen Erörterung und Klärung.

Aber die Probleme und Folgen einer zentralen Planung und Steuerung aller Bildungsprozesse sind genauso wenig sozialwissenschaftlich bekannt. Man beginnt sie in ihrer ganzen Schwierigkeit nur eben erst wahrzunehmen. Dankenswerterweise verschweigen das weder der Bildungsrat noch die Bundesregierung; aber beide Gremien gehen mit aller Entschiedenheit davon aus, daß nur zentrale Bildungsplanung in Frage kommt. Auch in den von ihnen aufgezählten Projekten der Bildungsforschung findet sich kein einziges, das die Klärung von Alternativen zur zentralen Planung und Lenkung des Bildungswesens zum Gegenstand hätte. Selbstsicher heißt es im Bildungsbericht (S. 94 und 95):

„Die Durchsetzung bildungspolitischer Reformen setzt eine wirkungsvolle Bildungsplanung voraus. Bis zur Mitte der sechziger Jahre überwog aber in der Bundespolitik ein unverkennbar antiplanerischer Affekt; er ist auch heute noch nicht überall überwunden. Früher vertraute man überwiegend dem freien Spiel der Kräfte und mißtraute allen Ansätzen, künftige Entwicklungen auf der Grundlage langfristiger Zielvorstellungen durchzusetzen."

„Inzwischen ist auch in der Bundesrepublik die Notwendigkeit einer langfristigen und umfassenden Bildungsplanung weithin anerkannt. Das Argument, daß Planung mit Dirigismus gleichzusetzen sei, überzeugt nicht mehr. Aber noch fehlen für eine umfassende Reform des Bildungswesens hinreichende Planungsinstrumente und eine wirksame Planungsorganisation."

Man wird einem politischen Papier ideologische Argumente nicht zu sehr verübeln dürfen. Aber eines muß mit aller Schärfe hervorgehoben werden: Man hat in Deutschlands Bildungspolitik nie „überwiegend dem freien Spiel der Kräfte" vertraut; was in der Vergangenheit versagt hat, war staatliche Bildungslenkung, die in jedem Bundesland für sein Gebiet zentral ausgeübt wurde. Sie

hat es immer geschafft, freie Initiativen, also die Entstehung eines freien Spiels der Kräfte zu unterdrücken. Neu ist nicht der Zentralismus, neu ist nur der *Bundes*zentralismus, der auf uns zukommt. Neu ist nicht die staatliche Planung und Lenkung des Bildungswesens; neu ist nur der Wille, sich von traditionellen Schemen zu lösen und endlich wissenschaftsbestimmt und zukunftsorientiert mit noch zu entwickelnden Methoden rational zu planen. Aber noch auf Jahrzehnte hinaus werden sich die Bildungsplaner auf die Weise entschuldigen können, wie es der Bildungsbericht vorsorglich jetzt schon tut (S. 95):

„Eine kohärente bildungspolitische Planung setzt zunächst theoretische Modelle des Bildungswesens voraus. Solche Modelle gibt es bisher für die praktische Bildungsplanung in der Bundesrepublik nur im Entwicklungsstadium. Sie bedürfen noch umfassender Forschungsarbeiten. Aber der Beginn der Reform kann nicht bis zur Erarbeitung perfekter Planungsmodelle verschoben werden. In der gegenwärtigen Situation stellt sich daher das Problem, eine Planung ohne vollkommene theoretische Grundlagen zu beginnen und im Planungsprozeß diese Grundlagen kontinuierlich weiter zu entwickeln."

„Auch die statistischen Informationen, Voraussetzung jeder Planung, sind völlig unzureichend. Ihre Aufgliederung ist für die Bildungsplanung weder differenziert genug, noch stehen die meisten Daten rechtzeitig zur Verfügung."

„Eine auf die Reform des Bildungswesens bezogene Planung setzt voraus, daß neue Modelle für das Bildungswesen durch Versuchsschulen und andere Modelleinrichtungen unter wissenschaftlicher Kontrolle erprobt werden. Die zahlreichen, erst in den vergangenen Jahren begonnenen Schulversuche lassen allerdings bisher nur beschränkte Rückschlüsse auf die allgemeine Verwendbarkeit der dort erprobten Strukturen und Inhalte zu."

„*In der Bundesrepublik stehen nur relativ wenige Personen zur Verfügung,* die die notwendigen Kenntnisse der Arbeitsmethoden für die Bildungsplanung haben."

Was wir aus der wirtschaftspolitischen Entwicklung der Ostblockländer kennen, kann man für unsere bildungspolitische Zukunft voraussagen: Es werden ständig Mängel im System der zentralen Planung und Leitung entdeckt; von der Beseitigung der jeweils neu entdeckten Mängel verspricht man sich dann, daß das System nun endlich funktionsfähig werde. Die vom Planen ausgehende Faszination stärkt immer wieder aufs neue den Glauben, daß es doch eigentlich gehen müsse.

Aber um ideologischen Glauben darf es sich künftig nicht mehr handeln – auch nicht beim Kampf gegen zentrale Planung und für ein freies Bildungswesen. Aus einem noch so gesunden Freiheitsgefühl und Freiheitsbedürfnis gewonnene Argumente werden immer weniger Wirkung erzielen; sie werden als paläoliberal und ideologieverdächtig angesehen werden.

Die politischen Grundentscheidungen müssen auf tragfähigen sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen. Für die Bereiche der Staats- und Wirt-

schaftsordnung ist das schon weitgehend der Fall. Es scheint jetzt eine reale Chance zu entstehen, dasselbe für die ordnungspolitischen Grundentscheidungen im Schul- und Hochschulwesen zu erreichen. Denn die Bildungspolitik löst sich mehr und mehr aus der Bindung an überholte Traditionen und bemüht sich um eine durch rationale Gesichtspunkte bestimmte Neuorientierung. Es ist daher an der Zeit, die Frage nach den möglichen Ordnungen des Bildungswesens sozialwissenschaftlich zu stellen. Ihre Funktionsweisen müssen bis in die Einzelheiten hinein beschrieben, die Bedingungen ihrer Funktionsfähigkeit müssen untersucht und ihre Folgen für die übrigen Bereiche des sozialen Organismus müssen ermittelt werden.

Man darf nicht erwarten, daß die Initiative dazu von den Bildungsplanern und den Planern der Bildungsforschung selbst ausgeht. Sie wird von einzelnen Sozialwissenschaftlern und kleinen Gruppen ergriffen werden müssen. Ansätze sind schon von verschiedenen Seiten gemacht worden. Solche Versuche mögen zunächst auf Vorurteile oder Skepsis stoßen; der modern denkende Mensch geht jedoch an einer ernsthaft aufgeworfenen wissenschaftlichen Frage nicht vorbei. Gleichgültig auf welchem Standpunkt man steht – dem der zentralen Planung oder dem der Wettbewerbsordnung für das Bildungswesen – man muß anerkennen, daß es für unsere gesellschaftspolitische und geistige Zukunft von außergewöhnlicher Bedeutung sein könnte, in welchem Ordnungsrahmen sich Schule vollzieht. Man muß also die Alternativen kennen und kann nicht mehr ignorieren, daß etwas, das vielen noch als selbstverständlich gilt, zum Problem geworden ist. Ist dieses Problembewußtsein erst einmal geweckt, so können wenige gute Versuche der Problemlösung eine breite wissenschaftliche Erörterung hervorrufen.

Es kann dann nicht mehr vorkommen, daß ordnungspolitische Entscheidungen, wie jetzt die zugunten der Perfektionierung des Systems der zentralen Planung und Lenkung des Bildungswesens, blindlings fallen. Das sagt noch nichts darüber, ob der ordnungspolitische Kurs geändert werden wird. Es scheint aber so gut wie sicher zu sein, daß eine solche Änderung nur noch stattfinden kann, wenn es jemandem gelingt, die bessere Funktionsfähigkeit eines freien Wettbewerbs im Bildungswesen sozialwissenschaftlich überzeugend nachzuweisen.

Das Mißverständnis des staatlichen Erziehungsmonopols*

Friedrich Salzmann

Der Anspruch des Staates auf die national bestmögliche Auswertung des Denkens und Handelns *seiner* Bürger ist nichts anderes als ein auf das menschliche Gewissen ausgedehnter Eigentumsbegriff. Und dieser ist es, der die Grube immer wieder neu gräbt, in die einmal alle Nationen fallen könnten.

Wir haben zu Beginn dieses Kapitels gefragt, wie ein Staat in dieser Welt. wo Kanonen und Atombomben über Sein und Nichtsein entscheiden, ohne die Mobilisierung aller Hirne und Herzen am Leben bleiben kann. Damit war aber nur die Frage der Bedrohung *von außen* aufgeworfen. Ich versuchte sie zu beantworten, indem ich dartat, daß dieses Problem heute gar nicht mehr vom Standpunkt eines nur nationalen Interesses aus, das reiner aber dummer Egoismus ist, gelöst werden kann. Zu eng sind die Schicksale der Völker miteinander verflochten. Aber wie verhält es sich mit der Bedrohung *von innen*? Fragen wir in der positivsten Form: Wie soll die Demokratie am Leben bleiben, wenn dem Staat das Recht auf nationale Erziehung seiner Bürger abgesprochen würde?

Hier ist zunächst zu wiederholen, daß der Staat als Erzieher wertvolle Dienste leisten kann, solange sein Wirken der wachsamen Kontrolle aller Bürger untersteht und *solange er sich konkurrenziert weiß.* Diese beiden Voraussetzungen sind heute in keinem Land der Welt in genügendem Maße gegeben: Die Bürger haben die eminent politische Rolle und Wirksamkeit der Schule nicht erkannt, und das private Erziehungswesen kann mit dem staatlichen aus rechtlichen, machtpolitischen und praktisch-finanziellen Gründen nicht in tatsächlichen Wettbewerb treten; deshalb fühlt sich auch keine Staatsschule der Welt durch die private Konkurrenz zu höheren Leistungen angespornt.

Aber auch darum allein handelt es sich bei dieser Betrachtung nicht. Denn es sind die *politischen* Konsequenzen, die uns beschäftigen. Und da glauben wir, daß der Demokratie das effektive oder gesetzliche Erziehungsmonopol nicht gut tut. Die Gefahr der pädagogischen Verstaubung ist dabei – obgleich an sich groß genug – kleiner als jene der politischen Erstarrung. Ohne volle und reale Freiheit des Lehrens und Lernens kann auch das demokratische Erziehungsmonopol nur eine Frucht zum Reifen bringen: das geistige Verharren im Bestehenden. Wo aber die konservierenden Faktoren die volle Staatsmacht auch im geistigen Meinungsstreit auf ihrer Seite haben, da kann das politische und kulturelle Leben sich nicht weiterentwickeln. Muß es denn nicht auffallen, daß in der Geschichte zwei Entwicklungen parallel laufen, die sich eigentlich ausschließen sollten, nämlich die Verfeinerung und Verallgemeinerung des Bil-

*) Friedrich Salzmann, Bürger für die Gesetze. Bern 1949. Seite 56–61.

dungswesens einerseits und die immer größer werdende Macht der staatlichen Obrigkeit andererseits?

Manch aufmerksamer Leser wird hier einwenden, daß damit die Frage nach der Bedrohung der Demokratie von innen her, durch ein schlecht und nicht national erzogenes Volk, nicht beantwortet sei. Doch! Es ist mit meinen Ausführungen nämlich angedeutet, daß diese Bedrohung der Demokratie – ich betone: der *Demokratie*, nicht etwa irgendeines Nationalstaats – ja oft erst und *vor allem* vom *staatlichen Erziehungsmonopol selbst ausgeht*; außerdem ist gesagt, daß die Nachteile einer solchen Erziehung größer sind als ihre Vorteile – wenn man auf dem Standpunkt steht, daß die gesellschaftliche und individuelle Weiterentwicklung wichtiger sei als die Aufrechterhaltung der bestehenden kollektiven Ordnung.

Ich glaube, daß das staatliche Erziehungsmonopol innerhalb der Demokratie auf einem Mißverständnis beruht. Man hat einen wesentlichen Wendepunkt in der Geschichte unbeachtet gelassen: Mit der Verwirklichung des demokratischen Rechtsstaates sind die Völker erwachsen geworden. Die Bürger sind souverän, und zwar mit allen Konsequenzen. Für ihre Fehler haften und büßen sie, ihr richtiges Handeln bringt ihnen selbst die verdiente Ernte. Es mag wohl in Einzelheiten eine abgestufte Verantwortung geben. Im Gesamten aber gibt es immer nur eine Schuld und ein Verdienst; sie liegen beide beim souveränen Volk.

Daraus folgt, daß es sich nicht um Kinder handelt, die einer Gouvernante bedürfen. Nun kann man freilich die kaum leugbare Feststellung machen, daß ein solches Volk dennoch immer neu aus einer Generation von Kindern bestehe, und daß es sich ja um deren Erziehung handle, in die der Staat eingreifen müsse, um Fehlentwicklungen zu verhüten. Dieser Einwand ist richtig, soweit er die Zöglinge betrifft; er ist falsch, soweit er die Erzieherpflichten dem Staat überbürdet. Denn es handelt sich bei den jungen Generationen um Kinder von Eltern, die reif genug waren, die Demokratie zu erkämpfen. Ja, sie waren reif genug, diese Demokratie gegen die Staatsmacht ihrer Zeit und gegen die Nachwirkungen einer durchaus nicht demokratischen Erziehung durchzusetzen, und die Aufgabe war nicht leicht. Nun sollten diese Eltern, die einen reaktionären Staat reformierten, nicht geeignet sein, ihren Kindern eine gute Erziehung und Schulung angedeihen zu lassen? Sie sollten unfähig sein – bei *freier* Lehrerwahl, bei *freier* Wahl der Unterrichtspläne, ja vielleicht sogar überhaupt bei Einführung der fakultativen Schulerziehung an Stelle des Obligatoriums –, für ihre eigenen Kinder das ihnen angemessene Erziehungssystem ausfindig zu machen und anzuwenden? Wer das behauptet, erklärt die Väter und Mütter der Demokratie für politisch unmündig. Daran ändert auch die Tatsache nichts, daß es oft die Väter selber sind, die sich als unmündig deklarieren, indem sie dem staatlichen Erziehungsmonopol ihre Zustimmung geben. Diese Zustimmung ist keine bewußte und überlegte. Sie ist ein übriggebliebenes Glied aus der Kette der ab-

solutistischen Tradition. Alle geschichtliche Erfahrung zeigt, daß man sich von dieser Kette eben nur Glied um Glied befreien kann.

Wenn wir gerade bei der geschichtlichen Erfahrung sind, sei noch eine Überlegung beigefügt: Wenn die These von der Notwendigkeit des staatlichen Erziehungsmonopols stimmt, wie erklärt es sich dann, daß die Demokratie vor über 100 Jahren gegen den totalen Staat triumphieren konnte? Etwa damit, daß die Kinder in den wenigen Schulen der absolutistischen Staaten zu – Demokraten erzogen wurden? Nein, wer die geschichtliche Entwicklung überblickt, der weiß, daß die Domokratie der *Opposition* der freieren Geister gegen jeden totalen Anspruch zu verdanken ist; der hält es für denkbar, daß die freiheitlich Gesinnten die demokratische Staatsform, d. h. die politische Rechtsordnung, rund hundert Jahre früher errungen hätten, wenn der „Menschenverstand" nicht durch „Seminarien, Hörsäle, Akademien und militärische Gewalt allgemein verschoben" worden wäre. Und wer glaubt, daß etwa das obligatorisch beigebrachte Lesenkönnen die geistige Befreiung gefördert hätte – die Lesekunst hier als Verdienst der Schule hingestellt –, dem sei geantwortet, daß die Sorge des Staates um die Belehrung im Lesen zu allen undemokratischen Zeiten bedeutend kleiner war als die Sorge um die Beschränkung des Lesestoffes. Diese Sorge befaßte sich mit Druckstöcken und Redaktoren, sie bestrafte die geistigen Rebellen mit Zensur und Verbannung und sie merzte aus Schulfibeln aus, was dem ABC-Schützen Betrachtungen über den Unwert von Fürsten erleichtert hätte. Natürlich hat die Kunst des Lesens die Menschheit vorwärts gebracht. Nämlich *soweit*, als vernünftige Lektüre gestattet und beherzigt wurde. Vielleicht wird aber einmal ein Buch darüber geschrieben, wieweit die Kunst des Lesens die Menschheit *zurückgeworfen* hat – nämlich ziemlich genau soweit, als die Macht jener reichte, die den kirchlichen Index durch den noch verhängnisvolleren, weil diesseits weiter reichenden und getarnten staatlichen Index unterdrückter Bücher ersetzten.

Die staatliche Mitwirkung bei der Jugenderziehung läßt sich begründen; jeder *entscheidende* Einfluß des Staates in Erziehungsfragen degradiert aber die Lehrer an Schulen, Seminarien und Universitäten zu Propagandisten der Staatsraison. Ein solcher Staat frißt das Vaterland, und eine solche Staatsraison vernichtet die Demokratie.

Das kommende Erziehungsideal ist nicht der nationalbewußte Staatsbürger, der sich in der Aufopferung für seine Regierung noch glücklich wähnt, sondern der selbständig urteilende Mensch, für den die Regierung notwendige Exekutive statt Gebieterin ist und dessen Nationalgefühl sich ins Bewußtsein der kommenden Weltbürgerschaft weitet.

Kritik am Strukturplan aus der Sicht eines Pädagogen

Hermann Bauer

Perfektionierung des Bestehenden

Der vom deutschen Bildungsrat ausgearbeitete Strukturplan für das Bildungswesen wird weithin als Schritt zu fundamentalen Neuerungen und Verbesserungen auf dem Bildungssektor begrüßt. – Man verkennt dabei aber, daß wirklich Neues niemals eine Fortsetzung, Ausgestaltung oder gar Ausweitung des Bestehenden sein kann, sondern immer die Erkenntnis einer grundsätzlich neuen Richtung voraussetzt, die den bisher herrschenden Tendenzen dann weitgehend widerspricht. So vollzog sich die Wende vom ptolemäischen zum kopernikanischen Weltsystem nicht dadurch, daß man das immer unüberschaubarer werdende alte Weltbild weiter verkomplizierte und perfektionierte. Vielmehr fand man einen neuen Ausgangs- und Mittelpunkt für das Verständnis des Planetensystems.

Einen solchen neuen Angelpunkt findet der Strukturplan nicht. Vielmehr hält er am Zentralismus des gegenwärtigen Bildungswesens unbeirrt fest: an der staatlichen Herrschaftsgewalt über die Bildungseinrichtungen. Diese Herrschaftsrechte werden sogar zu einer staatlichen „zentralen Bildungsverwaltung" (285) mit weitgehenden Kompetenzen erweitert, die vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung das gesamte Bildungswesen regeln soll. „Die Verantwortung für das gesamte Bildungswesen liegt beim Staat und wird durch Regierung und Parlament ausgeübt (261)". Daß es sich dabei weniger um das *Tragen* einer Verantwortung (im Sinne der Rechts-Aufsicht), sondern um das *„Ausüben"* der Herrschaft handelt, wird schon aus der Formulierung deutlich.

Die einzelne Schule soll „unterste Einheit im Zusammenhang der Verwaltung bleiben", die sich aus der Gesamtplanung ergibt (254).

Gehen wir sofort in medias res und sprechen wir als erstes aus, was den Leser des 398 Seiten starken Papiers des deutschen Bildungsrates zur kritischen Aufmerksamkeit herausfordert. Diese ist auch nötig, um sich nicht durch die pädagogischen Schalmeientöne der Bildungskommission von den schwerwiegenden Folgen des Strukturplanes für das gesamte Bildungswesen ablenken zu lassen.

Denn der Strukturplan versucht, alle bedenklichen Folgen der Empfehlungen unschädlich, ja nützlich erscheinen zu lassen. Dies geschieht zum Teil durch zusätzliche Planungsvorschläge, oft aber auch lediglich durch die Forderung nach Harmonisierung und nach Vermeidung der Gefahren, durch die Versicherung, daß sich Ausgleich und gegenseitige Förderung einstellen werde, oder auch einfach durch harmlos und positiv klingende Formulierungen. Insofern kann man zu Zitaten des „Papiers" häufig entgegengesetzt klingende finden. Es kommt also darauf an zu unterscheiden, was sich als Konsequenz aus den Grundvoraussetzungen ergibt und was nur Forderung, Hoffnung oder Beschwichtigung ist.

Fähigkeiten sollen objektiviert werden

Die Haupttendenz des Struktur-Planes zielt auf den Ausbau der staatlichen Gesamtverwaltung des Bildungswesens. Die Details kann man weitgehend aus dieser Zielsetzung verstehen. Zunächst hat die Gesellschaft den Anspruch, daß an der vom Rechtsstaat verwalte-

ten Schule die für ein erfolgreiches Fortkommen nötigen Fähigkeiten erworben werden. Andererseits kann der Staat diese Fähigkeiten nicht als subjektive Kräfte ausbilden und erkennen, sondern muß sie durch „objektive" Prüfungen feststellen. Da diese Prüfungen aber weder die Fähigkeiten noch das Fortkommen garantieren können, werden sie durch eine rechtliche Bevorzugung, im Sinne von Sozialchancen, fixiert und dokumentiert. Bildungswege, Aufstiegchancen, Berufsmöglichkeiten werden aufgrund der Prüfungen entweder eröffnet oder abgeschnitten. Daraus ergibt sich der weitere Ausbau des Berechtigungswesens, das auch dem Bildungsrat als wesentlichstes Fundament seiner Empfehlungen dient. Mit innerer Notwendigkeit führt dies zur Zentralisierung, zur Vereinheitlichung und „Objektivierung" der Leistungen, denn ein Recht muß grundsätzlich von allen unter nachweisbar gleichen Bedingungen erlangt werden können; alles andere ist ungerecht. Gerade darauf beruht aber zugleich die ganze Problematik des Berechtigungswesens, auf die vor der weiteren Besprechung des Papiers kurz eingegangen werden muß.

Die Problematik von Prüfungen als Leistungsmaßstab

Kenntnisse und Fähigkeiten sind innere Eigenschaften, deren Äußerungen nicht fix und fertig existieren, um „abgerufen" zu werden, sondern als solche im jeweiligen Augenblick erst produziert werden. Die psychische Situation während der Äußerung ist daher ein entscheidend mitbestimmender Faktor. Nun ist die Prüfungssituation dadurch belastet, daß es grundsätzlich verschiedene Stufen des Erfolgs bzw. Mißerfolgs gibt und daß davon die Zukunft des Kandidaten, an der er existentiell interessiert ist, abhängt. Er wird naturgemäß den Erfolg wünschen und den Mißerfolg fürchten. Dadurch ist die „Leistungsmessung" von vorneherein verfälscht. Es ist eben – um einen krassen Vergleich zu bringen – nicht möglich, eine geistige oder manuelle Arbeit unbefangen zu verrichten, wenn im Hintergrund gewissermaßen einer mit geladener Pistole steht und bei Mißerfolg schießt. Eine ersehnte Berufslaufbahn wegen Versagens in einer Prüfung nicht erreichen zu können, ist davon nur dem Grade nach verschieden. Hinzu kommt, daß die Kommunikationsmöglichkeiten bei dem Examen auf ein Einheitsmaß reduziert werden müssen. Die Isolierung von menschlichen Kontakten, die Überwachung der „erlaubten Hilfsmittel", die Kontrolle des Zeitablaufs[1] erzeugen eine anonyme, entmenschlichte Atmosphäre, in der wirkliche geistige Produktivität am allerwenigsten möglich ist. Bei mündlichen Prüfungen wird das durch den Schein des Kontakts, wo doch – um der Objektivität willen – wirklicher Kontakt verhindert werden muß, nur verstärkt. – Bekanntlich verändert jede Messung das Gemessene. Bei „Leistungsmessungen" werden die Fähigkeiten durch Prüfungsangst, Leiden unter Leistungsdruck, Zukunftssorgen, Versetzungsprobleme, Sitzenbleiberelend oft bis zur Unkenntlichkeit entstellt. „Die Noten tyrannisieren Schüler und Eltern", schreibt Horst Rumpf und kommt zu dem Resumee: „Was die Noten an geistiger und humaner Substanz in jungen Menschen Jahr für Jahr ruinieren, das ist ein noch zu schreibendes Kapitel unseres internen Schulunglücks"[2]. Selbstverständlich liegt das nicht an den Noten als solchen, sondern an den mit ihnen zusammenhängenden Berechtigungen. Auch begabte Schüler, die an sich stärkstes Interesse für ein Gebiet haben, verlieren es häufig, wenn sie für Arbeiten und Examina „ochsen" müssen. Der Schüler wird ganz einfach seinem Wissen „entfremdet", wenn er es zu einem Zweck gebrauchen muß, mit dem es nichts zu tun

1) Noch heute müssen die aufsichtsführenden Lehrer bei Prüfungen auf die Minute festhalten, wie lange sich ein Prüfling auf der Toilette aufhält.
2) Neue Sammlung 10. Jg., Heft 1, S. 17.

hat: dem Erwerb von Berechtigungen. Zugleich wird er den Lehrern und der Schule entfremdet, weil sich die pseudorichterliche Funktion des Prüfers wie eine Wand zwischen die pädagogischen Partner schiebt. – Besonders schwerwiegend ist es, daß kleinere und größere Mogeleien und die Fahndungen danach das juristische Element unverblümt hervortreten lassen. Müssen doch vor jeder Prüfung die „Mogelparagraphen" verlesen werden. Andererseits stehen der Griff zum Rauschgift und die wachsende Zahl von Verzweiflungshandlungen bei Schülern nachweislich in Zusammenhang mit dem Prüfungs- und Zeugniswesen. Man sage nicht, daß der Kandidat in der Prüfung sich in seinen menschlichen Qualitäten, wie Mut, Geistesgegenwart und Selbstvertrauen bewähren könne und solle, denn einerseits werden auch diese Eigenschaften durch das lebensferne Prüfungsklima verfälscht, andererseits gehen in die „Messung" Fakten ein, deren Messung nicht beabsichtigt ist. Das Ergebnis ist demnach allenfalls eine unkontrollierbare Funktion der geistigen Fähigkeit und der menschlichen Qualitäten. Es ist genau so, wie wenn man statt der Fläche eines Tisches die Summe (oder auch das Produkt) aus dieser und dem Gewicht des Tisches ermittelt. Aus dem Resultat kann man die Fläche natürlich nicht errechnen. Zu all dem kommt hinzu, daß die „Messung" stets eindeutige Antworten voraussetzt. Ein Test stellt meist nur einige fertige Antworten zur Auswahl. Dadurch werden die Probleme vereinfacht, die Gedankengänge normiert und differenzierte Fragestellungen, echte Auseinandersetzungen letztlich unmöglich gemacht.

Der Strukturplan erkennt den Leistungsdruck durchaus als Ursache von Lernschwierigkeiten (93). Man glaubt aber durch „zentral entwickelte objektivierte Leistungsnormen" (254) und durch „Leistungstests, die klar auf entsprechende Curricula bezogen sind und eindeutig festgelegte Beurteilungsmaßstäbe anwenden" (90), Besserung schaffen zu können. In der Tat ist das „gerechter". Aber gerade das juristische Gerechtigkeitselement ist der Fremdkörper im pädagogischen Bereich. Die Eigenarten des Pädagogen, seine bestimmte Art zu prüfen, konnten bisher manchmal die prekäre Situation mildern und teilweise entschärfen. Die zentral entwickelten Tests würden das anonyme „Recht" vollends triumphieren lassen. Freilich wird verlangt, daß die Prüfungen in einem besseren Klima stattfinden sollen (89). Es solle gar nicht in gute und schlechte Schüler sortiert werden. Doch widerspricht dies dem Prinzip der Messung, die stets ein Kleiner und Größer ergibt, widerspricht auch dem Begriff der verschieden hohen Qualifikationen, die sich doch bis in die Erwachsenenbildung erstrecken und der wichtigste „Anreiz" für das Lernen sein sollen. – Durch die geplante (fächerspezifische) „Profilierung" der qualifizierenden Examina (Abitur I u. II) – durch welche der weitere Ausbildungsweg vom Ergebnis der Prüfung abhängig gemacht wird – treten die verschiedenen Wertigkeiten der Curricula und demzufolge auch der Testergebnisse sogar noch viel eklatanter hervor. Das Streben nach einem bestimmten Beruf, der Wunsch nach beruflichem Sozialprestige und hohem Einkommen, sie werden als existentielle Interessen dafür sorgen, daß der Stress des Berechtigungswesens weiter zunimmt. Außerdem wird es auch im Bildungswesen des Strukturplanes nicht an Schülern fehlen, die keine der erwünschten Qualifikationen (Abitur I und II) erreichen. Und das ist potentiell jeder einzelne. – Die bessere Prüfungsatmosphäre kann also nur durch „humanes Verhalten" geschaffen werden. (In dem oben erwähnten Vergleich heißt das, daß der Mann mit der Pistole freundlich lächeln soll.) Wenn nun gar noch „Hinwendung, Motivation, Interesse, freiwillige und selbständige Mitarbeit, Initiative, Kontinuität, Produktivität" (86) objektiv gemessen und in „die abschließende Gesamtbewertung als Grundlage für Berechtigungen" (87) eingehen sollen, so heißt das für unseren Vergleich etwa, daß man auch bei mangelnder eigener Freudigkeit die Kugel fürchten muß. Durch die Behauptung der Identität von Pädagogik und Berechtigungswesen (87) wird die Pädagogik und die Persönlichkeit des Schülers im Kern getroffen.

„Höher zu bewerten als Lernen zur Vermeidung von Sanktionen oder zur Erledigung einer von außen auferlegten Verpflichtung ist Lernen aus eigener Verantwortung" heißt es auf Seite 85. Weiß man denn wirklich nicht, daß schlechte Testergebnisse als Sanktionen empfunden werden, wenn sie irgendwie mit Berechtigungen verknüpft sind? Weiß man nicht, daß Vorbereitung und Antreten zu einer Prüfung äußerliche Verpflichtungen sind? Mag sein, daß sich einige Ehrgeizlinge gerne prüfen lassen. Schüler, die es aus eigener Verantwortung tun, müssen wohl erst geschaffen werden. Oder soll der Schüler gar nicht an die Tests denken, die er doch gut bestehen will? Soll er besser bewertet werden, wenn er auf Bewertung keinen Wert legt? Das erinnert an den Lehrer, der sich durch die Bemerkung lächerlich machte: „Wer um der Noten willen arbeitet, ist unreif und bekommt eine schlechtere Note."

Allerdings sieht der Plan auch „die Erstellung längerfristiger Arbeiten" (176) als Beurteilungsgrundlage vor. In der Tat würde dadurch die Situation verbessert, denn der Schüler kann ungestört arbeiten. Gerade dies widerspricht aber der Berechtigung. Die Kandidaten würden nämlich „von außen" verschiedenwertige Hilfen bekommen, was ungerecht ist und die „Messung" entwertet. Die Ergebnisse würden also kaum Gewicht erhalten. (Geht man doch neuerdings sogar dazu über, das Gesellenstück unter Aufsicht herstellen zu lassen, weil die Meister den Lehrlingen verschieden intensiv Hilfe geben.)

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die Behauptung „es ist möglich, das Berechtigungswesen durch Objektivierung der Leistungsbewertung zu beschränken" (280) ziemlich genau das Gegenteil der Wirklichkeit trifft. Dagegen ist es vollkommen richtig, daß die gerichtlichen Kontrollen erleichtert werden. (281)

Die Förderung des Schülers muß oberster Maßstab sein

Nur in einem freien Schulwesen kann die Beurteilung praktisch völlig hinter der Förderung zurücktreten. Das Schlußzeugnis muß allerdings eine bewertende Charakteristik enthalten. Doch kann diese niemals „objektiv", d.h. nachprüfbar wie ein physikalisches Gesetz sein, weil sie doch gerade durch die persönliche Verbindung, das Miterleben der Entwicklung und die gemeinsame Arbeit allein möglich war. Sie kann daher auch keine Berechtigung beinhalten. Ihre Richtigkeit kann sich nur in weiteren Bildungsgängen und schließlich im Leben selber erweisen. Dieses ist letztlich auch der einzige legitime Korrekturfaktor für das Urteil des Lehrers. Wie der Bildungsrat über diese Frage denkt, zeigen die Sätze: „Ein ungerechtfertigter subjektiver Glaube an die eigene Fähigkeit, Schulleistungen intuitiv objektiv richtig bewerten zu können, und das Fehlen einer ausreichenden Schulung zur Erhöhung der Objektivität und Rationalität von Leistungsbewertungen in der Lehrerbildung gehören zu den spezifischen Mängeln des deutschen Bildungswesens." Dabei wird gerade bei den „objektivsten" Tests der Grund für einen Fehler, den der Schüler macht, nicht ermittelt, d.h. die subjektive Fähigkeit, die doch das Objekt der „Messung" sein soll, wird gerade nicht erreicht!

Tendenz zum pädagogischen Gleichschritt

Doch soll nun auf die gravierendste Konsequenz der Planung eingegangen werden. Sie besteht in der völligen Vereinheitlichung der Schulen in pädagogischer Hinsicht. Dies wird, wenn auch weich formuliert, durchaus zugegeben: „Auch private Schulen unterliegen der staatlichen Schulaufsicht. Die Schulpflichtregelung und die Entwicklung des staatlichen

Prüfungs- und Berechtigungswesens führten zu einer weiteren Annäherung ... Man kann deshalb das Privatschulwesen nicht mehr in der Weise dem öffentlichen Schulwesen gegenüberstellen, wie es die strenge rechtliche Trennung nahelegt." (259) Eine Seite später wird dann auch unmißverständlich ausgesprochen, wie eng die Zwangsjacke ist, die dem freien Schulwesen angelegt werden soll: „Diese öffentliche Gesamtverantwortung richtet sich auf die Planung des Bildungswesens und auf die Formulierung von Lernzielen. Sie muß in allen Bildungsinstituten, unabhängig von der Trägerschaft, die Einhaltung von Mindeststandards gewährleisten, die die Beurteilungskriterien für die verschiedenen Ausbildungsgänge, für Zugang und Abschluß, für die Curricula und die Leistungsbewertung und für die Ausbildung der Lehrenden enthalten." Was unter einem Curriculum zu verstehen ist, wird ebenfalls klar ausgesprochen: „Was soll er lernen? Wann und wo soll er lernen? In welchen Lernschritten, in welcher Weise und anhand welcher Materialien soll er lernen? Wie soll das Erreichen der Lernziele festgestellt werden? " (58) Wenn allerdings zugestanden wird, daß die einzelne Bildungsinstitution „Die Prinzipien der staatlichen Planung auf unterschiedliche Art und Weise verwirklichen, die allgemeinen Lernziele zum Beispiel verschieden konkretisieren, realisieren, ihre Einhaltung kontrollieren ... kann (264)", so ist dieser Spielraum in pädagogischer Hinsicht verschwindend klein. Überdies widerspricht dieses Zitat der eben angeführten Forderung, daß die Beurteilungskriterien doch gleich sein sollen und im Sinne des Berechtigungswesens ja auch gleich sein müssen. Jedenfalls wird absolut evident, daß es einer Freien Schule wie z.B. der Waldorfschule, der Odenwaldschule usw. unmöglich gemacht wird, eine eigene Pädagogik zu entwickeln (dies gilt jedenfalls für die Mittel- und Oberstufe), da die Vielzahl der geplanten Wahl-, Leistungs-, und Berufsvorberietungskurse und die mit ihnen verknüpften Profile die pädagogischen Bahnen eindeutig markieren. Ja selbst bei völliger Anpassung an die Staatsnormen können freie Schulen kaum ihre Existenz behaupten, da die Erstellung einer Gesamtschule die Finanzkraft der nichtstaatlichen Träger meist überschreitet und zudem deren Kosten „grundsätzlich beim privaten Träger verbleiben sollen (268)."

In die Verlegenheit, „daß von privater Seite darüber hinaus ergänzende Bildungsmöglichkeiten angeboten werden, die in der staatlichen Planung nicht vorgesehen sind", die dann „nicht in den Genuß der regulären staatlichen Finanzierung" gelangen und „vom öffentlichen Berechtigungswesen ausgeschlossen" sind, würden die freien Schulen dann wohl kaum noch kommen; sie würden damit bei den auf Profiljagd (Berechtigungen mit Sozialchancen) ausgerichteten Schülern auch auf wenig Gegenliebe stoßen. (261)

Angebliche „demokratische" Mitgestaltung an den Bildungsplänen

Freilich findet der Bildungsplan auch hier den Weg zur „Harmonisierung" von Zwang und Freiheit: „Die nichtstaatlichen Träger von Bildungsinstitutionen werden ihre Freiheit mit der allgemeinen Planung des Bildungswesens nur dann sinnvoll verbinden können, wenn sie an dieser beteiligt werden (265)". Um unterrichten zu können, wie sie es für richtig halten, müssen also einzelne Lehrer und Schulen versuchen, die Zentralplanung in ihrem Sinne zu beeinflussen, d.h. sie müssen den folgenden umgekehrten kategorischen Imperativ befolgen: Handle erst, wenn du die Maxime deines Handelns zu einem allgemeinen Gesetz gemacht hast. Dies dürfte bei einer Planung, die politische Ziele verfolgt und den Sachverstand der Interessengruppen für die Entscheidungsprozesse nutzbar macht (266) nicht ganz einfach und vor allem überaus langwierig sein. Sicher kann auf diesem Weg der „Konsensbildung" niemals ein pädagogisches Konzept, das menschenkundlich fundiert aus einem Guß besteht, durchgesetzt werden. Vielmehr werden gerade wirklich

moderne, wirklich neue Richtungen entweder gar nicht berücksichtigt, bleiben in der Minderheit oder können allenfalls mehr oder minder wertlose Bruchstücke im allgemeinen Planungstopf unterbringen. Ganz abgesehen davon, daß verbindliche Curricula, vorgeschriebene Inhalte und Methoden gar nicht im Sinne einer fortschrittlichen Pädagogik liegen, selbst wenn es die „allerbesten" wären. Alle Beteiligung und alles Rufen nach lebensnaher „Curriculum-Revision" ändern nichts an der öden Uniformität und Normiertheit der geplanten Pädagogik *in jedem Augenblick,* die selbst ein erwünschtes Konzept bis zur Unkenntlichkeit entstellen. Es ist bezeichnend für die pädagogische Ferne des im Bildungsrat kumulierten „Sachverstandes", daß er in der erwähnten Beteiligung eine Kompensation des Freiheitsverlustes sehen kann. Das ist kein Wunder, wenn man bedenkt, daß in der Bildungskommission lediglich ein einziger Oberstudiendirektor mit (vermutlich) aktueller pädagogischer Erfahrung sitzt. Man kann hier schon vorausahnen, wie die zukünftigen Planungsgremien aussehen werden!

Pädagogische Entscheidungen sind Entscheidungen des einzelnen Lehrers

Es ist aufgrund der langen Staatsschultradition und des „Trägheitsgesetzes des Denkens" eben gar kein Bewußtsein dafür vorhanden, daß letztlich nur der einzelne Lehrer für den einzelnen Schüler im Klassenverband die pädagogischen Entscheidungen finden und verantworten kann. Nur er kann Art und Inhalt des Unterrichts aus unmittelbarer Erfahrung und persönlichem Kontakt wirklich fundiert bestimmen. Selbstverständlich wirken dabei Schüler, Eltern, Kollegen, Lehrplanvorschläge mit, aber nicht so, daß sie dem Lehrer die Entscheidungsfreiheit nehmen und auch nicht durch „Konsensbildung" und „Ausgleich der Interessen", sondern einzig und allein dadurch, daß diese Faktoren in *einem* Mittelpunkt, der Einsicht des Lehrenden zusammenlaufen und ihm Grundlagen für seine pädagogische Erkenntnis und sein Wirken geben. Ein guter Lehrer wird ein bestimmtes Stoffgebiet in verschiedenen Klassen durchaus verschieden behandeln, ja sein Ansatz wird vielleicht von der Anwesenheit eines einzelnen Schülers abhängen. Die Variation wird dabei auch das Inhaltliche betreffen und es oft weitgehend umgestalten, so daß z.B. eine Klasse mehr Geometrie, die andere mehr Algebra arbeitet. Gerade hieraus erkennt man denWidersinn der Curriculumplanung, wenn dadurch, die „beste" Methode gefunden werden soll. In einem freien Schulwesen wirken sich Irrtümer und falsches Verhalten einzelner Lehrer nur kurzzeitig auf wenige Schüler aus und können rasch korrigiert werden, da ja auch niemand gezwungen werden kann, seine Kinder diesem Lehrer bzw. dieser Schule anzuvertrauen. Dagegen wird der schwerfällige Apparat der staatlichen „Leistungsverwaltung" (!) (255) jeden Irrtum in eine niederwalzende Macht verwandeln, was heute vor allem für den Vorschulbereich droht.

Konkurrenz zwischen „Gesamtverantwortung" und „autonomer" Schule

Es entspricht der eingangs erwähnten Harmonisierungstendenz, daß man auch das folgende Zitat findet: „Eine zentrale Bildungsreform steht nur scheinbar im Gegensatz zur geforderten Autonomie der Institutionen. ... Es wird Aufgabe der Umsetzung dieser Gedanken in institutionalisierte Verfahren sein, die beiden Prinzipien innewohnenden Gefahren zu begrenzen und die Spannung zwischen zentraler Planung und Autonomie der einzelnen Bildungsinstitutionen im Sinne der Gesamtverantwortung fruchtbar zu machen

(264)". Bei genauerem Hinsehen bemerkt man aber, daß sich diese Autonomie gerade auf das Gebiet nicht bezieht, auf das es allein ankommt: die eigentlichen pädagogischen Aufgaben. Vielmehr soll sie sich auf den Nebengeleisen zusätzlicher Lernangebote, der Organisation und Verwaltung ausleben. – Wesentlich ermutigender klingen zunächst die Sätze: „Dabei soll die Ausübung der öffentlichen Gesamtverantwortung die für die Entwicklung des Bildungswesens fruchtbaren Unterschiede nicht einebnen, sondern umgekehrt unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen und auch die Rechte von einzelnen und von Minderheiten respektieren (262)." Man muß aber rundweg aussprechen, daß diese Forderung unter den bisher geschilderten Voraussetzungen einfach unerfüllbar ist. Man kann nicht die Pädagogik zentral planen und einheitlich kontrollieren und dabei gleichzeitig unterschiedliche pädagogische Wege (denn nur das sind „Entwicklungsmöglichkeiten") fördern wollen. Wesentlich freimütiger spricht Hellmut Becker in einem Aufsatz in der „Neuen Sammlung"[2] aus, was zu erwarten ist: „Welche Reform der Verwaltung ist nötig, um die technokratische Härte einer zentralen Curriculumplanung und einer objektivierten Leistungsbewertung durch Tests abzufangen? ..... Die Institutionen wie Schule, Hochschule, Berufsfachschule werden Zentren gesellschaftlicher Aktivität. Damit werden sie selbständig; zugleich werden sie abhängiger als je von zentralen Planungen." Man erkennt, daß stets eine „Autonomie" auf sekundären Gebieten offeriert wird, damit der völlige Verlust pädagogischer Freiheit nicht in seiner totalitären Tendenz deutlich wird. Dem muß in aller Klarheit und „Härte" entgegengehalten werden: Wenn man von gegenseitiger Befruchtung (264) und notwendiger Dialektik[2] zentraler Planung und Autonomie redet, so ist dies mit dem Leitsatz aus Orwells „1984" zu charakterisieren: „Freiheit ist Sklaverei".

Die Anonymisierung der Schule

Entindividualisierung und „Kommunisierung" ist die Tendenz des Strukturplanes. Das gilt zunächst für die Verwaltung der Pädagogik. Schon heute stehen Schüler und Eltern (wie H. Rumpf schildert) bei schulischen Problemen und Sorgen der anonymen Staatsverwaltung mit ihrer Beamtenhierarchie gegenüber, wo der Zuständige, der Verantwortliche, derjenige, der Abhilfe schaffen kann, nicht zu finden ist. Durch die Vervielfältigung und Verkomplizierung der Verwaltung wird der Verantwortliche hinter der „öffentlichen Verantwortung" vollends im Anonymen verschwinden. Verantwortlich kann nur ein Individuum sein; Kollektivverantwortung ist ein Widerspruch in sich. Die Kommunisierung der individuellen Verantwortung ist ihre Zerstörung, denn Verantwortung schließt ein, daß man zur Rechenschaft gezogen werden kann, wenn man versagt. Die „Öffentlichkeit" kann nicht belangt werden, sie kann aber – ob dies nun gewollt ist oder nicht – den Deckmantel für verantwortungsloses Handeln abgeben.

Zu frühe Spezialisierung gefährdet die Persönlichkeitsentwicklung

Unserer These scheint zu widersprechen, daß doch gerade die „individuelle Förderung" durch Differenzierung ein Kernstück der Empfehlungen ist. Jedes Kind soll möglichst von Anfang an in seinen individuellen Fähigkeiten gefördert werden, d.h. seine besonderen Anlagen sollen intensiv ausgebildet werden, damit es auf bestimmten Gebieten besonders leistungsfähig wird. Es handelt sich also um eine sich steigernde *Spezialisierung,* wie das für die Sekundarstufe II auch unumwunden zugegeben wird. Man muß aber in aller Deutlich-

keit die grundsätzliche Bemerkung machen: Spezialisierung ist ein Charakteristikum der Tierwelt, während der Mensch auf Universalität angelegt ist. Während der Schulzeit wirkt *jede Erfahrung und jede Erkenntnis (insbesondere, wenn sie nicht trockene Wissensvermittlung ist,* sondern auch Gefühl und Wille anspricht) intensiv auf die Gesamtentwicklung des Menschen, wobei es auf den *Inhalt* der Erkenntnis ankommt und nicht auf wissenschaftliche Methoden und Fertigkeiten. Es kommt darauf an, daß der Schüler im Kern alle Zusammenhänge und Tatsachen begreifen lernt, die das Leben bestimmen und formen. Nur, wenn man unter Erkenntnis lediglich die „Aufnahme und Speicherung von Informationen" versteht, kann man diese universelle Bildung mit „enzyklopädischer Wissensvermittlung" verwechseln. Es geht darum, daß der Mensch ein Bewußtsein von der Gesamtheit der Lebenszusammenhänge, insbesondere der sozialen Verhältnisse, aus der Schule mitnimmt, denn nur dann hat er den Mut, die Verhältnisse aus eigner Initiative mitzugestalten. Selbstverständlich kann die Schule auch die besonderen Fähigkeiten durch Sonderaufgaben ausbilden. Der Schwerpunkt müßte aber auf der Harmonisierung der Anlagen und Fähigkeiten liegen. Und das ist gerade für die Menschen besonders nötig, die im späteren Beruf zu einseitigen Tätigkeiten gezwungen sind. Niemand wird einen Schüler, der später zu einer sitzenden Lebensweise genötigt sein wird, möglichst viel zum Sitzen anhalten und seine Sitzfähigkeit fördern. Entsprechendes gilt auch für die geistigen Fähigkeiten und Aufgaben. – Man mag dies als unbewiesene Behauptungen abtun. Doch gilt dann das gleiche für die Sätze: „Den Prozessen der Spezialisierung in Studium, Berufsbildung und Berufstätigkeit wird nur der Schüler nicht hilflos ausgeliefert sein, der schon rechtzeitig (?) in die Notwendigkeit der Spezialisierung eingeführt wurde." (76) Im übrigen kann jeder am Leben prüfen, welche Behauptung zutrifft. Der Strukturplan schreibt über die Differenzierung: „Das Bildungssystem muß in seiner Struktur und seinen Bildungsinhalten vielfältigen und sehr unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten Rech*nung tragen. Andererseits ist es der modernen Gesellschaft nur dann angemessen,* wenn es in seinen Lernangeboten die Mannigfaltigkeit gesellschaftlicher Anforderungen berücksichtigt." (70). Man hat den Eindruck, daß das zweite Ziel im Vordergrund steht.

Die bisherige Dreigliedrigkeit des Schulwesens wird in eine Vielgliedrigkeit verwandelt, welche die weitere Bildung, Ausbildung und berufliche Zukunft viel schärfer determiniert. Allerdings wird mit Nachdruck die Durchlässigkeit und Korrigierbarkeit der Bildungsgänge *gefordert. Wenn man aber bedenkt, daß immense Schwierigkeiten bei der Verwirklichung* des Planes nicht ausbleiben werden, so kann man sichergehen, daß ungewöhnliche Bildungsgänge von der Bürokratie zuallererst erschwert und schließlich verstopft werden, denn die Verwaltung sucht erfahrungsgemäß die Gründe für Mißerfolge immer im noch nicht vollkommen und eindeutig verwalteten Teil. Das ist schon heute so, davon geht auch der Bildungsrat aus, und das wird durch Aufblähung der Bürokratie nicht besser, sondern schlimmer werden.

Bedenkliche Wissenschaftsgläubigkeit

Letztlich glaubt der Bildungsrat bei aller scheinbaren Reformfreudigkeit an eine im Kern „heile Welt" der Wissenschaft, der Politik, der Verwaltung und der Wirtschaft. Die Mängel des Systems sollen durch Weiterentwicklung der Grundprinzipien ausgeglichen werden. Fortschrittsglaube und Entwicklungsoptimismus meinen, daß sich schließlich doch jeder in das bestehende, lediglich in seiner Richtung fortrollende System harmonisch wird einfügen können.

In Wirklichkeit gibt es längst keine allgemein anerkannte Wissenschaft mehr, sondern lediglich augenblicklich herrschende wissenschaftliche Richtungen, deren Ansichten – wie der Strukturplan sogar selber ausführt – „oft schon nach wenigen Jahren veralten" (240). D.h., daß sich auch die jeweiligen Ansichten, die der Curriculum-Revision zugrunde gelegt werden, oft schon als falsch erwiesen haben werden, wenn sie zum Tragen kommen und auf die Kinder einwirken.

Die Schule als politisches (technokratisches) Machtinstrument

Vor allem stellt die Bildungsplanung einen politischen Machtfaktor erster Güte dar, der leicht zu einem wirksamen Lenkungsinstrument der Gesamtentwicklung ausgebaut werden kann. Man höre die Sätze: „Die Zielsetzungen der Bildungsplanung ergeben sich aus der Kultur-, Sozial- und Wirtschaftspolitik." (256) und „Die Bildungsplanung ... zielt auf Gesamtgesellschaftliche Veränderungen ab." (271) Dies mag noch so gut gemeint sein, es fordert doch die Manipulation geradezu heraus. – Umso verwunderlicher ist die Versicherung: „Konflikte zwischen Bedürfnissen der Gesellschaft und individuellen Interessen vermag das Bildungswesen nicht aufzulösen. (93)." Dabei ist es doch gerade durch die Steuerung des variabel gedachten Profils der Abschlüsse sehr einfach, die Studien der Abiturienten in gesellschaftlich erwünschte Richtungen zu lenken. Man braucht doch nur das Niveau der zugehörigen Abschlüsse senken und das Profil der überfüllten Studien hinaufschrauben. Man kann auch (und das wurde m.W. sogar in der Bildungskommission diskutiert) „Modestudien" in gesellschaftlich erwünschte Studiengänge unter irgendeinem Aspekt partiell einbauen und so „individuelle Bedürfnisse" und Anforderungen der Gesellschaft harmonisieren. Daß derartiges, wie so vieles andere, gar nicht erwähnt wird, läßt an den anderen Leitsatz Orwells denken: „Unwissenheit ist Stärke".

So zeichnen sich aber auch schon die Folgen ab, die sich aus einer Hinsteuerung zur konsequenten „Bildungszwangswirtschaft" ergeben würden. Sie würde zu einer Verengung und Verarmung, statt zu einer Erweiterung des Bildungswesens führen. Zunächst würden die fähigen Pädagogen, die pädagogische Verantwortung und Initiative lieben, immer mehr durch solche verdrängt, die sich unauffällig in den Verwaltungsapparat einordnen, auch wenn er immer undurchschaubarer und repressiver wird. Diese werden aber nicht den nötigen Kontakt mit den Schülern finden, deren Auflehnung gegen die Entmenschlichung der Pädagogik immer mehr zu Disziplinschwierigkeiten, Ablehnung der Autorität und im Extremfall zu Rebellion führen wird. Unlust zu lernen, Ablehnung des Zwanges werden zu passivem Widerstand und zu „Streiks" führen. Die Sehnsucht nach lebensvollem Genuß wird sich auf sexuellem Gebiet und in der Rauschgiftsucht in immer höherem Maße Luft machen. Ein rapider Rückgang der Leistungen statt einer Steigerung wäre die Folge. Statt maximaler Ordnung würden immer mehr Ratlosigkeit, Verwirrung, ja Chaos entstehen, die auf den außerschulischen Bereich übergreifen können. Der Ruf nach „Durchgreifen" nach der „Starken Hand" wird dann nicht auf sich warten lassen, und wenn er im Lande kein Gehör findet, so ist immer noch die DDR da, die uns gegen die „neonazistischen Umtriebe schützen" kann.

Wie sehr einheitliche Lehrmethoden und totalitäres System miteinander verknüpft sind, erkennt J. Barzun in seinem Werk "Of human Freedom", das 1939 insbesondere unter dem Eindruck des Dritten Reiches entstanden ist. Die Schlußsätze lauten: „Aber im Namen des Friedens und der Pragmatik: laßt uns mit offenen Augen einer vielfältigen Welt gegenübertreten, in der es keine allumfassenden Kirchen gibt, kein Allheilmittel für sämtliche Übel, nicht nur eine Weise, wie man lehrt oder schreibt oder singt, keine Zauberkost,

die jedermann gesund und glücklich macht, keine Weltendichter und keine auserwählten Rassen, zugeschnitten nach *einer* Schablone oder Eigenschaft, sondern nur diese elende und wunderbar mannigfaltige Menschenrasse, die da lebt und baut....."[3] Despotismus und Krieg werden nicht durch stromlinienförmige Einheitskonzepte und Wissenschaftsgläubigkeit (mit der Barzun gleichfalls abrechnet) verhindert, sondern durch Tolerierung und Förderung der individuellen Vielfalt.

Das Zeitalter der Naturwissenschaft hat zugleich die Entwicklung des Menschen zur freien, verantwortlichen und autonomen Persönlichkeit eingeleitet. Im Mittelpunkt sollen nicht mehr Mächte stehen, die den einzelnen nach ihrem Gutdünken versorgen, sondern die Individualitäten selber. Diese „kopernikanische Wende" wäre auch im Bildungswesen an der Zeit. Statt dessen wird eine totale Bildungsverwaltung geplant, die ihresgleichen wohl in vorchristlichen Kulturen suchen muß.

Es ist an der Zeit, sich gegen diese reaktionären Tendenzen mit allen legalen Mitteln zur Wehr zu setzen. Insbesondere die Gebiete, nach denen der Staat erst jetzt seine Hände ausstreckt, der Vorschulbereich und die Erwachsenenbildung, müssen energisch verteidigt werden. Könnte doch gerade der Kindergartenbereich – und Initiativen in dieser Richtung zeigen sich schon überall – zu einem Raum freier Pädagogik werden und deren Fruchtbarkeit erproben! Doch auch die Differenzierung der Oberstufe und die dadurch bedingte Gefährdung der Freien Schulen ist ein Brennpunkt der nötigen Auseinandersetzung.

Was in den Nachkriegsjahren an demokratischer Freiheit errungen wurde, ist sicher nicht genügend. Aber dieses Errungene steht bereits wieder auf dem Spiel. Chaos und totalitäre Tendenzen zeigen sich am Horizont. Es geht aber nicht nur um eine demokratische Ordnung, es geht um die Freiheit des Menschen. Es geht um den Menschen selbst.

3) Jacques Barzun „Of Human Freedom", deutscher Titel: „Von menschlicher Freiheit", München 1945 (?), S. 163.

Berichte

25. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung v. 2.–11. August 1970 in Herrsching/Ammersee

Gesamtthema: Freie Gesellschaft ohne Kapitalismus
– Die Persönlichkeitsautonomie als Sozialprinzip –*

In seinem einleitenden Referat „Über die Kulturordnung" setzte sich Dr. H. H. Vogel insbesondere mit dem Grundproblem auseinander, ob es von der Sache her überhaupt möglich und denkbar sei, dem Kulturleben die vollkommene Autonomie zuzuerkennen. Wie er dann weiter ausführte, ist diese Frage nur zu lösen durch einen Rekurs auf das Wesen des Menschen oder – entsprechend im rechtlichen Bereich – durch naturrechtliche Überlegungen, die einen Freiheitsanspruch des Menschen begründen können. Die Möglichkeit zu solchen Fragestellungen und den daraus folgenden Einsichten fehlt subjektiv heute vielfach, und es ist durchaus zu fragen, ob dies nicht (auch) eine Folge des gegenwärtigen unfreien Kultur- und Bildungswesens ist. Auf der Ebene des Rechtsstaates tritt dies Problem konkret in der Form auf, ob der Begriff der „Würde des Menschen"(Art. 1.1 GG) als Rechtsbegriff gefaßt werden kann oder nicht.

Von der anthropologischen Seite her ergibt sich der Freiheitsanspruch des Menschen und dessen Freiheitsmöglichkeit daraus, daß der Mensch – ganz anders als alle Naturwesen – das „unangepaßte" und „unfertige" Wesen ist, wie dies Dr. Vogel u.a. mit Bezugnahme auf die Forschungsergebnisse von Prof. Portmann (Basel) ausführlich darlegte. Danach hat der Mensch zwar bis ins Einzelne dieselben Organe und denselben Körperaufbau wie die Wirbeltiere, ist aber nicht wie diese spezialisiert (Beispiel Kugelgelenk beim Menschen, Scharniergelenk im tierischen Bereich) und verbleibt deshalb in gewissem Sinne sein ganzes Leben im embryonalen Zustand. Physiologisch gesehen ist er eine Frühgeburt, der wesentlichste Teil seiner Entwicklung vollzieht sich nicht im Bereich des Natürlichen, sondern in der menschlich-sozialen Umwelt. In dieser muß daher Raum für alle individuellen Entwicklungsmöglichkeiten sein, d.h. es wäre dem Wesen des Menschen zutiefst konträr, ihn beispielsweise durch die Erziehung auf ein bestimmtes gesellschaftliches System festlegen zu wollen, was jedem unfreien Bildungssystem letztlich zugrundeliegt.

Daß dieser notwendige Freiheitsraum heute vielfach erst in Ansätzen verwirklicht ist, machte Dr. Vogel durch Hinweis auf die gegenwärtige gesellschaftliche und politische Situation und deren Tendenzen deutlich. Danach ist die gegenwärtige Demokratie in vielem nichts anderes als der Nachfolger und Erbe des Absolutismus, indem an die Stelle des Herrschers die Herrschaft der Mehrheit getreten ist. Daß diese Mehrheitsherrschaft weiterhin tatsächlich in vielen Fällen auf sog. „Sachverständige" oder „wissenschaftliche Kommissionen" überzugehen tendiert, die allgemeinverbindlich entscheiden, kann an mehreren Beispielen gezeigt werden. Demgegenüber kommt es heute sehr darauf an, den Freiheitsanspruch und die Freiheitsmöglichkeit des Individuums in wissenschaftlich begründeter Form darzustellen und dann eine Organisationsform des sozialen Organismus zu finden, der in der Weise funktionsfähig ist, daß er diesem

* Der vollständige Bericht erscheint im nächsten Heft.

Freiheitsanspruch auf allen Gebieten des Lebens zur Verwirklichung verhilft und gleichzeitig dem sozialen Ganzen durch Förderung von Kommunikation und Kooperation ein hohes Maß von kultureller und wirtschaftlicher Produktivität sichert.

Herbert Spies

Bericht über das Seminar „Kulturordnung" während der 25. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung in Herrsching

Ein kurzer Rückblick auf den bisherigen Emanzipationsprozeß einiger wesentlicher Kulturbereiche stand am Anfang des Versuches, das Modell einer freien Kulturordnung diskussionsweise zu erarbeiten. Zeitlicher Ausgangspunkt dieser Rückschau war das frühe Mittelalter, dessen geistige Welt fast ausschließlich in den Rahmen der institutionalisierten Kirche fiel und in diesem Zusammentreffen die Quelle seines geschlossenen Weltbildes fand. Die Entwicklung der folgenden Jahrhunderte zeigte einerseits eine zunehmende Aufgliederung, bzw. Zersplitterung der frühen Einheit, die zur pluralistischen Gesellschaft unserer Gegenwart geführt hat mit ihrer Mannigfaltigkeit kultureller Strömungen und voneinander unabhängiger kultureller Einrichtungen. Andererseits brachte diese Entwicklung in vielen Beziehungen eine Zunahme des Freiheitsspielraumes für das Individuum.

Im Bereich des Bildungswesens zeigt sich dieser Prozeß schon sehr früh. Zur Zeit der Aufklärung erlebt es einen entscheidenden Schritt zur Emanzipation, als die Schulaufsicht von kirchlichen Instanzen auf den Staat übergeht. Heute steht das Bildungswesen vielfach in der Gefahr, durch eine technokratische Zentralverwaltung zum Herrschaftsinstrument etablierter Machtgruppen zu werden oder durch finanzielle Abhängigkeit von reichen Geldgebern zum Handlanger wirtschaftlicher Bedürfnisse. Gleichzeitig aber gibt es – jedenfalls zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch – die Chance, den Schritt zu einer vollen Befreiung des Bildungswesens von allen außerschulischen Instanzen zu tun. Es gibt die konkrete Utopie, die eine Ablösung der staatlichen Schule mit ihrer zentralistisch planenden Schulverwaltung verlangt und sie ersetzen will durch eine „schulische" Schule mit einer modernen Selbstverwaltungsstruktur, bei der nur den unmittelbar Beteiligten Entscheidungsbefugnisse zustehen.

Ein ähnlicher, nicht völlig zu Ende geführter Emanzipationsprozeß zeigt sich auf dem Gebiet der öffentlichen Meinungsbildung und des Informationswesens. Zwar ist hier nicht nur das kirchliche, sondern auch das staatliche Monopol gebrochen, zumindest in den westlichen Demokratien. Es tritt hier aber eine vielfach unbefriedigende Ausnutzung des gewonnenen Freiheitsraumes seitens eines großen Teiles der Öffentlichkeit zutage. Publikationen geringen Niveaus verfügen oft über hohe Auflagen und Umsatzerfolge, während viele anspruchsvolle Veröffentlichungen ihr Erscheinen mangels Abnehmern einstellen müssen. Das Entstehen von Meinungsoligopolen (Pressekonzentration) ruft nur halbe Abwehrmaßnahmen hervor. Derartige Verhaltensweisen und Entwicklungen können nur teilweise und indirekt durch gesetzgeberisches Einschreiten aufgefangen werden. Entscheidender Ansatzpunkt für eine Verbesserung des gegenwärtigen Zustandes ist das Bildungswesen, das dem Einzelnen mehr Möglichkeiten zur Entfaltung von Selbstverantwortlichkeit und zur Selbstverwirklichung seiner geistig-kulturellen Anlagen bieten muß.

Die ursprünglich Eine Kirche vollzog im Laufe der letzten Jahrhunderte eine ähnliche Entwicklung der Individualisierung

und Partikularisation wie die aus ihrem Bereich entlassenen Kulturzweige der Wissenschaft, der Kunst, der Meinungsbildung und des Bildungswesens. Heute stehen neben der durchaus nicht monolithischen Katholischen Kirche andere Konfessionsgemeinschaften und hunderte kleiner Sekten. Wichtigstes Überbleibsel aus den Zeiten kirchlicher Allmacht bildet die staatliche Finanzierungsgarantie in Form der Kirchensteuer, deren Problematik aber auch schon von kirchlichen Kreisen gesehen wird.

Strukturplan des deutschen Bildungsrates

Gesehen aus dieser Jahrhundertperspektive bietet der Strukturplan des Bildungsrates, die aktuellste Entwicklungstendenz im Kulturbereich, positive Ansatzpunkte für einen weiteren Schritt auf dem Wege zum freien Kulturleben. Die Forderung nach einem Abbau der staatlichen Schulverwaltung und nach größerer Beteiligung von Eltern, Lehrern und Schülern am Entscheidungsprozeß wurde von den Seminarteilnehmern begrüßt. Auch die vom Bildungsrat angestrebte Einschränkung des Ausleseprinzips (kein Sitzenbleiben mehr!) traf auf die Zustimmung des Seminars.

Hingegen kritisierten die Seminarteilnehmer die Art und Weise, in der die Alternative zum Ausleseprinzip, nämlich das Prinzip der individuellen Förderung, gemäß den Vorstellungen des Bildungsrates verwirklicht werden soll. Bei der Erarbeitung der diesbezüglichen Vorschläge unterschätzte man offenbar die Möglichkeiten, die sich durch eine Befreiung der pädagogischen Potenz des Lehrers in dieser Hinsicht anbieten: Durch instutionelle Änderungen der innerschulischen Ordnungsstruktur im Sinne einer höheren Eigenverantwortlichkeit des Lehrers, durch Anreize zu einer selbständigeren Gestaltung des Unterrichts, durch pädagogische Fortbildungskurse und weitere Maßnahmen dieser Art könnte man die pädagogische Motivation des Lehrers unterstützen und fördern, statt sie – wie unter dem bisherigen System – zu frustieren und durch Beamtenlethargie zu ersetzen. Anstatt also auf die angedeutete Weise eine immer stärkere pädagogische Dynamik in die Schulen hineinzutragen, denkt der Bildungsrat daran, durch eine technokratische Kanalisierung der Begabungen den angestrebten Förderungseffekt zu erreichen. Jeder Schüler soll sich frühzeitig, spätestens nach dem 15. Lebensjahr, auf eine bestimmte Ausbildungsrichtung festlegen, auf die er sich dann spezialisiert. Folgerichtig erhält er dann auch nur eine Studienberechtigung für die Fächer seines Spezialgebietes. Diese Konzeption rechnet nicht hinreichend mit den Gefahren, die bei ihrer Verwirklichung für die Entwicklung unserer freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsordnung entstehen; die Spezialistenmentalität eines derart gezüchteten Fachidiotentums läßt sich nicht dadurch mit staatsbürgerlichem Verantwortungsbewußtsein anreichern, daß man der eingeübten Eingleisigkeit ein obligatorisches Fach gegenüberstellt, welches die staatsbürgerliche Bewußtseinsbildung in der rechten Weise fördern soll. . . .

Eingehend diskutierten die Seminarteilnehmer vor allem den Vorschlag des Bildungsrates, durch neu zu entwickelnde Curricula sowohl Lehrstoff als auch Unterrichtsmethodik bis in jede einzelne Unterrichtsstunde hinein von einer zentralen Instanz aus zu steuern. Das bisherige System der Lehrpläne soll damit in weitestem Maße fortentwickelt und perfektioniert werden. Die Curricula sollen das Prinzip der Chancengleichheit dadurch verwirklichen, daß sie ein einheitliches Bildungsangebot und Ausbildungsniveau in allen Schulen des Landes gewährleisten. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob die daraus folgende Gleichschaltung auch von Schulen mit eigener pädagogischer Prägung grundgesetzkonform ist.

Die Idee der Curricula wirkt auf den ersten Blick überzeugend durch ihre Analogie zu einem Computerprogramm, das durch logisch präzisen Aufbau und zen-

trale Steuerung die gewünschten Resultate rationell und planmäßig herbeiführt. Die Curricula sollen alle Operationen des Lehrers so detailliert programmieren, daß ein pädagogisch-didaktisches Fehlverhalten der Theorie zufolge nur dann möglich ist, wenn das pädagogische Ausführungsorgan (der Lehrer) vom Programm abweicht. Das Bild des Lehrerberufes wandelt sich damit von dem des Pädagogen zu dem des Unterrichtsfunktionärs, dessen Aufgabe sich reduziert auf das schematisierte Zuteilen von Lernpensen und das testmäßige Kontrollieren der Lernerfolge.

Dem Schüler bleiben durch den programmierten Ablauf der meisten Unterrichtsstunden nur minimale Möglichkeiten zu aktiver Einflußnahme auf den Unterrichtsablauf, so daß seine Initiativkraft teilweise frustiert und eine fatalistisch rezipierende Mentalität eingeübt wird. Auf die damit ebenfalls verbundene Lähmung der Phantasiekräfte des Kindes und ähnliche, dem Frühleselernen analoge Gefahren soll in diesem Zusammenhang wenigstens hingewiesen werden. Auch wird die zwangsläufige Verringerung der Spontaneität und Assoziationsbreite bei den jeweils zu behandelnden Themenkreisen sich nachteilig auswirken auf das Bildungsinteresse und die Lernmotivation des einzelnen Schülers. Insgesamt also soll der Schüler die in sich bereits höchst problematische Möglichkeit zur frühzeitigen Spezialisierung dadurch erkaufen, daß er im Bereich der Didaktik sich einem bundeseinheitlichen Methodenmonismus unterwirft. Die Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen pädagogischen Richtungen und Lernmethoden ist ihm genommen.

Unter soziologischen und ordnungspolitischen Gesichtspunkten meldeten die Seminarteilnehmer stärkste Bedenken an gegen den technokratischen Zentralismus, der für die Entwicklung und Anwendung der Curricula institutionalisiert werden müßte. Eine solche Struktur passe daher eher in den Rahmen totalitärer Staatsapparate, die ihren Macht- und Herrschaftsanspruch auf den ganzen Menschen vor allem durch zentral gesteuerte Indoktrinationsmechanismen durchzusetzen versuchen. Das technokratische Gespenst einer zentralen Plankultur habe dagegen keinen legitimen Platz in einer Gesellschaft, welche die Würde und Selbstbestimmung des Einzelnen als ersten Verfassungsgrundsatz garantiere.

Modell eines freien Bildungswesens

Das einer freien Gesellschaft entsprechende Bildungswesen ist das voll emanzipierte Bildungswesen, dessen Modell im Seminargespräch gedanklich durchexperimentiert wurde. Nur dann kann der Lehrer seine Schüler zu aktiver Verantwortlichkeit für eine freie Gesellschaft erziehen, wenn er selbst die Freiheit hat, diese aktive Verantwortlichkeit schon in der Schule und in der Unterrichtsgestaltung zu praktizieren. Einem freiheitspredigenden Unterrichtsfunktionär fehlt die persönliche Glaubwürdigkeit. Nur wenn jeder Lehrer werden kann, der auf einem freien Bildungsmarkt Schüler an sich zu ziehen in der Lage ist, wird die schöpferische Produktivkraft des Menschen auch im Bildungswesen sich voll entfalten können. Erst wenn eine wörtlich genommene Lehrfreiheit über den durch das Berechtigungswesen künstlich verengten Kreis von Privilegierten hinaus für alle Menschen Wirklichkeit wird, kann die Dynamik eines freien Kulturlebens sich entwickeln und zu einem echten Wettbewerb der Kulturimpulse und Ideen führen.

Man nahm das Modell einer freien Wettbewerbswirtschaft, um im Vergleich mit dem angestrebten Kulturmodell Gemeinsamkeiten und typische Unterschiede herauszuarbeiten. Beide Modelle haben den Gedanken des Wettbewerbs gemeinsam; Wirtschafts- und Kulturproduzenten suchen Abnehmer für ihre Erzeugnisse, denn sie haben keine Monopolstellung; sie versuchen, durch Qualitätssteigerung, Angebotsdifferenzierung und Preissenkungen

den eigenen Marktanteil zu halten oder auszubauen. Typische Unterschiede zeigen sich allerdings schon in den zugrunde liegenden Motivationen. Wirtschaftsproduzenten stellen ihre Waren her unter der Voraussetzung, kostendeckende Preise und eine möglichst hohe Gewinnspanne dafür zu erzielen. Für den typischen Kulturproduzenten ist dieser Gesichtspunkt sekundär. Nach traditioneller Auffassung gilt es geradezu als geistig-künstlerische Prostitution, wenn ein Künstler seine Werke offen unter dem Aspekt des Geldverdienens hervorbringt.

Aus den unterschiedlichen Motivationen ergeben sich auch verschiedene Verhaltensweisen. Der Warenproduzent orientiert sein Angebot möglichst genau an der Bedürfnisstruktur des Marktes, so daß die Konsumentenbedürfnisse bestimmend auf das Warenangebot einwirken. Das gilt selbst dann, wenn die Produkte einer verzerrten Kultur in der Werbung dafür herhalten müssen, die Bedürfnisstruktur des Marktes zu manipulieren. Dagegen geht der typische Kulturschaffende von grundlegenden Erfahrungen oder Erlebnissen aus, von einem bestimmten Weltbild, einer inneren Überzeugung, einer persönlichen Vorliebe usw., womit er sich näher beschäftigen will, und von deren Gültigkeit, Berechtigung, Zweckmäßigkeit, Wünschbarkeit usw. er auch andere überzeugen möchte. Nicht die Bedürfnisstruktur des Marktes bestimmt in diesem Fall das Angebot; vielmehr wirbt der Anbieter um Interessenten und schafft damit erst die gezielte Nachfrage.

Typische Folgeerscheinung einer so gelagerten Motivation ist die Tendenz, auf kostendeckende Preise zu verzichten und eventuell die Kulturleistung sogar gratis abzugeben. (Schulgeldfreiheit, Stipendien usw.). Allerdings kann die Tendenz erst dann voll zu Wirksamkeit kommen, wenn durch ein reichliches Spendenaufkommen (oder staatliche Zuwendungen) ein finanzieller Ausgleich geschaffen wird. Die Finanzierung auf dem Umweg über den Staat hat bei der augenblicklichen Eigentumsverteilung in der Gesellschaft auch positive Aspekte. Sie gewährleistet die finanzielle Unabhängigkeit der jeweiligen Kulturinstitution von einzelnen kapitalkräftigen Geldgebern, garantiert aber nicht, daß der Staat seinerseits sich jeglicher formaler und inhaltlicher Vorschriften und Bedingungen enthält. Neben einem erhöhten Verwaltungsaufwand hat die Finanzierung von Kultureinrichtungen auf dem Umweg über den Staat aber vor allem den Nachteil, daß dem einzelnen Bürger die Entscheidung darüber weitgehend genommen ist, welcher speziellen Kulturinstution sein Geld zugute kommen soll. Bei staatlicher Finanzierung müssen auch diejenigen durch ihre Steuergroschen zur Existenz einer bestimmten Kultureinrichtung beitragen, die keine hinreichenden Gründe für eine solche Subventionierung erkennen, oder die sogar die Daseinsberechtigung dieser Institution in Zweifel ziehen. Diese Entmündigung des Bürgers ist bei einer freien Spendenfinanzierung vom Ansatz her ausgeschlossen. Dagegen entfällt die Gefahr einer einseitigen Einflußnahme aufgrund finanzieller Machtpositionen in dem Augenblick, in dem die Spenden und freien Zuwendungen aus einer Gesellschaft kommen, in der Eigentum und Einkommen relativ gleichmäßig verteilt sind. Die volle finanzielle Funktionsfähigkeit einer derartigen Kulturordnung ist aber erst dann gesichert, wenn genügend billiges Geld für neue Kulturinitiativen zur Verfügung steht, und wenn auch die allgemeine Spendenbereitschaft durch eine Neuordnung des Wirtschaftsbereiches stimuliert wird. (Vgl. die diesbezüglichen Vorstellungen des Seminars für freiheitliche Ordnung in H. H. Vogel „Jenseits von Macht und Anarchie“ [1] 1963 Köln und Opladen)

Mögliche Gefahren eines freien Bildungswesens

Ein großer Teil der Seminararbeit galt möglichen Gefahren, die bei einer Verwirklichung des skizzierten Modells akut werden könnten.

Einwand:

Falls die staatliche Schulaufsicht in ihrer gegenwärtigen Form mitsamt dem wettbewerbshemmenden Berechtigungswesen ersatzlos entfällt, bedeutet das auch das Ende jeglicher staatlichen Leistungskontrolle auf schulischem Gebiet. Von diesem Augenblick an richtet sich das Leistungs- und Kulturniveau der einzelnen Bildungseinrichtungen ausschließlich nach den Anforderungen, die aus der Willkür des jeweiligen Schulträgers entspringen. Mit einiger Sicherheit läßt sich also ein allgemeiner Niveauverlust erwarten, der in Extremfällen zu halbem Analphabetentum führen kann. Deshalb wäre es wünschenswert, zumindest die Elementarausbildung unter staatliche oder syndikalistische Aufsicht zu stellen.

Antwort:

Diese pessimistische Einschätzung der zu erwartenden Entwicklung übersieht völlig die positiven Entwicklungsanreize, die mit der angestrebten Neuordnung gegeben sind. Die Emanzipation des Bildungswesens von staatlicher Bevormundung schafft zunächst einmal einen Entfaltungsraum für pädagogische Initiativen, dessen Dynamik bisher noch nirgends in einer modernen Gesellschaft erprobt wurde. Mit Sicherheit werden zu den bestehenden Schulen solche hinzutreten, die neue pädagogische Ideen und Impulse verwirklichen wollen, und die zu den bestehenden Schulen in ein Konkurrenzverhältnis um den besseren Ruf und die Schüler treten werden. Es gelten da dieselben Gesetzmäßigkeiten, die eine echte Wettbewerbswirtschaft der zentralen Planwirtschaft überlegen machen. Minderwertige Schulen müssen nach absehbarer Zeit sich entweder umstellen oder ihre Pforten schließen.

Darüberhinaus verbürgt die freiheitliche Ordnung des Bildungswesens vom Ansatz her eine positive Auswahl von Lehrkräften. Die Entscheidung zum Lehrberuf aus sekundären Erwägungen heraus, z.B. beamtenrechtliche Stellung und hohes Einkommen, wird an Sinn und Attraktivität verlieren, da ein freier Lehrer kein Beamter im alten Sinne des Wortes sein kann und da die Einkommensmöglichkeiten bei gleichem Leistungsstand im Wirtschaftsleben erheblich über denen in einem freien Kulturleben liegen dürften. Attraktiver wird dagegen die Entscheidung zum Lehrberuf aus primären Motiven heraus, also z.B. pädagogisches Interesse, Verantwortungsbewußtsein für die Gemeinschaft, der Wunsch, eigene Erkenntnisse vorzutragen usw. Diese Motivationen werden deshalb särker zum Tragen kommen, weil ein freies Bildungswesen die Zwänge und Herrschaftsverhältnisse nicht kennt, die sich aus dem bisherigen Berechtigungswesen, dem beamtenrechtlichen Status des Lehrers und der direktorialen Schulstruktur ergeben. Der Typus des schlechten Pädagogen, der wegen seines Beamtenstatus nicht entlassen werden kann, wird aussterben.

Die gezeichneten Entwicklungstendenzen machen es mit großer Wahrscheinlichkeit unnötig, eine staatliche oder syndikalistische Schulaufsicht für den Elementarunterricht einzuführen. Sollten trotzdem einige Eltern aus Verantwortungslosigkeit oder anderen Motiven ihre Kinder unter katastrophalen Schulbedingungen aufziehen lassen, wäre es Sache der Jugendämter und der Gerichte, auf individuelle Weise das Recht des Kindes auf eine angemessene Bildung durchzusetzen.

Einwand:

Wenn weder Inhalt, noch Methodik, noch Niveau des Unterrichts von einer zentralen Stelle aus festgelegt und kontrolliert wird, entwickelt sich auf die Dauer eine derart unübersichtliche Vielfalt von Schulen und Unterrichtsmethoden, daß die Eltern den allergrößten Schwierigkeiten gegenüberstehen werden, wenn sie sich für eine Schule entscheiden sollen, in die sie ihr Kind schicken wollen. Besonders akut werden diese Schwierigkeiten bei einem Wohnungswechsel, der nicht nur die Eltern

vor Schwierigkeiten stellen wird, sondern auch den Kindern mit großer Wahrscheinlichkeit noch tiefergreifende Anpassungsschwierigkeiten bereitet als das heutige System der Staatsschulen[1].

Antwort:

In einem freien Schulwesen haben die einzelnen Schulen ein vitales Interesse daran, durch gute Leistungen und einen guten Namen in der Öffentlichkeit den Zustrom von guten Schülern auch in der Zukunft zu sichern. Sie werden deshalb alles in ihrer Macht liegende tun, um Neuzugängen die Anpassung zu erleichtern, denn das liegt in ihrem eigenen Interesse. Eltern, deren Sicherheitsbedürfnis dadurch noch nicht befriedigt ist, können ihr Kind auf alle Fälle in eine Schule schicken, in der es kein Sitzenbleiben gibt. Dadurch hätte das Kind Gelegenheit, den Anpassungsprozeß in aller Ruhe und ohne Leistungsdruck vorzunehmen.

Es entspricht dem Modell eines freien Bildungswesens, daß die Eltern zwischen einer Vielzahl unterschiedlicher Schulen und Methoden die Wahl haben. Die damit verbundenen Orientierungsschwierigkeiten werden nicht so groß sein, wie sie auf den ersten Blick erscheinen mögen. Im Gegensatz zu den heutigen Verhältnissen wird sich auf dem freien „Bildungsmärkt" ein ebenso kritisches Publikum bilden, wie auf einem freien Warenmarkt; es steht zu erwarten, daß das Qualitätsbewußtsein der Öffentlichkeit in diesem Fall sogar noch wacher sein wird als bei Konsumgütern, da der Entscheidung über die Schulbildung des Kindes größeres existentielles Gewicht beizumessen ist als der Entscheidung für oder gegen bestimmte Konsumgüter. So werden viele Schulen von sich aus durch Informationsbroschüren und persönliche Beratungen die Öffentlichkeit auf sich aufmerksam machen. Weitere Entscheidungshilfen bieten sich den Eltern möglicherweise in Gestalt neutraler Informationsbüros und periodischer Veröffentlichungen, die einen Überblick über Lehrplan, Größe und Niveau der in einem bestimmten Gebiet vorhandenen Schulen geben.

Einwand:

Bei einer Entlassung des Schulwesens aus staatlicher Aufsicht wird jede Sekte, jede Splittergruppe ihre eigene Schule eröffnen. Vielen dieser Gruppen eröffnet sich damit eine Möglichkeit, sich noch weiter als bisher von ihrer andersdenkenden Umwelt abzukapseln. Das kulturelle Niveau dieser Gruppen wird demzufolge immer weiter absinken, so daß das Recht des Kindes auf Bildung in diesen Gruppen zuletzt nicht mehr realisiert werden kann. Darüberhinaus birgt die Abschaffung der staatlichen Einheitsschule die Gefahr der Kulturzersplitterung, die sich in metamorphosierter Form zu einem modernen Konfessionshaß auswachsen könnte, denn ohne die gemeinsame Schule für die Jugendlichen jeder Denkrichtung, Konfession, Weltanschauung usw. fehlt das z.Zt. vielleicht wirksamste gemeinschaftsstiftende Element zwischen den verschiedenen Gruppen unserer Gesellschaft.

Antwort:

Unter dem Gesichtspunkt der Selbstverwirklichung des Menschen muß kulturelle Mannigfaltigkeit als ein hoher Wert angesprochen werden, denn nur bei einer möglichst großen Vielfalt und Unterschiedlichkeit kultureller Strömungen ist ein Höchstmaß an Chancen für die eigene Selbstverwirklichung gesichert. Der Wert einer solchen Mannigfaltigkeit wird besonders deutlich bei einem Vergleich mit seinem Gegenbild: der kulturellen Einförmigkeit, die durch technokratische Steuerung des Bildungswesens in einer zentralen Plankultur erzwungen wird.

Zweifelsohne muß man mit der Gefahr rechnen, daß kulturelle Mannigfaltigkeit

*) Anm. der Redaktion. Vgl. dazu auch E. Behrens, Der Föderalismus und das deutsche Bildungswesen, FdF 23, Seite 17ff.

sich zum Extrem auswächst und zu Kulturzersplitterung wird. Die Gefahr modernen Konfessionshasses und etwaiger Sektenkriege wäre jedoch selbst dann nicht akut, denn im Gegensatz zu früheren Jahrhunderten wäre in einem wirklich freien Sozialkörper diesen Sekten ausreichende Gelegenheit geboten, die eigenen Interessen zu wahren und die eigenen Bedürfnisse voll auszuleben, so daß sich kaum ein Konfliktstoff finden ließe. Außerdem würden aber gerade in einem freien Kulturleben zahlreiche Tendenzen auftreten, die einer solchen Kulturzersplitterung entgegenwirkten, ganz zu schweigen von unzureichender Grundausbildung. Schon heute muß die Jugendfürsorge einschreiten bei eklatanten Fällen von Verwahrlosung oder einer grundsätzlichen Verletzung des Rechtes auf angemessene Schulbildung. Aber selbst wenn jemand seine Jugend in einem Milieu geistiger Enge und sektiererischer Abkapselung verbringt, bietet ein freies Bildungswesen ein Höchstmaß von Anreizen, die den Bildungshungrigen dazu veranlassen können, seinen engen Horizont zu erweitern und einmal „etwas von der Welt zu sehen". Gerade die Mitglieder derjenigen Sekten, die sich am meisten abgesondert haben, ohne dabei eine genügend wertvolle Eigensubstanz aufzuweisen, werden am anfälligsten sein gegenüber der Lockung, die von der Farbigkeit des kulturellen Lebens im allgemeinen, von der Tätigkeit missionarischer Gruppen und aufklärerischer Einzelner im besonderen ausgeht. Insbesondere werden die Wissenschaft und das Denken ihre einheitsstiftende Kraft unter Beweis stellen. Das Suchen nach Erkenntnis zwingt den Forscher, die Gesichtspunkte und Erkenntnisse anderer in Betracht zu ziehen, allein schon, um bereits geleistete Erkenntnisarbeit nicht unnötigerweise noch einmal mit demselben Zeitverlust zu vollziehen. Und bei dem Versuch, die eigenen Erkenntnisse auch für Andersdenkende überzeugungskräftig auszudrücken, ist der Forscher gehalten, die eigene Sprache und Denkstruktur derjenigen des Adressaten anzunähern.

Außer den behandelten Fragekomplexen kamen noch das Problem der Vorschulerziehung und das des Berechtigungswesen zur Sprache. Aus Zeitmangel mußten sie jedoch auf die nächste Tagung verschoben werden.

Detlef Böhm

2. Auflage

JENSEITS VON MACHT UND ANARCHIE

Die Sozialordnung der Freiheit
VON DR. HEINZ-HARTMUT VOGEL
1963. 156 Seiten.

WESTDEUTSCHER VERLAG
KÖLN UND OPLADEN

Broschiert: DM 9.– Leinen DM 12.–

Bestellungen an:

SEMINAR FÜR FREIHEITLICHE ORDNUNG
der Wirtschaft, des Staates und der Kultur e.V.
6554 Meisenheim (Glan)
Herzog-Wolfgang-Str. 13b Telefon 06753/669

Ankündigung

Herbsttagung Sa./So. 21./22. November 1970
auf Boldern ob Männedorf (Zh).

„Gefährdete Umwelt, bedrohter Mensch"

Es sprechen zum Tagungsthema:

Professor Dr. *Emil Egli,* Geograph, Zürich
Ein Chemiker
Gerhard Schmidt, Arzt, Dornach
Dr. *Lothar Vogel,* Arzt, Ulm

Beginn der Tagung: Sa. 21. November 14 Uhr

Anmeldung an Studienkreis für freiheitliche Ordnung,
Gotthelfstraße 1, CH–8640 Rapperswil

Die Herrschaft der Experten

– Technokratie statt Demokratie –

„Die Würde des Menschen ist unantastbar.
Sie zu achten und zu schützen
ist Verpflichtung aller staatlichen
Gewalt." (Art. 1,1 GG)

Die Herrschaft der Experten

– Technokratie statt Demokratie –*

Seit der ersten Auflage 1963 ist das Thema des vorliegenden Buches: „Jenseits von Macht und Anarchie" nur noch aktueller geworden. Auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens werden die traditionellen rechtlichen Strukturen in Frage gestellt.

Etablierte Gesellschaft und Außenseitertum

Aus den vielschichtigen und uneinheitlichen Aktionen, Demonstrationen und Proklamationen der sogenannten „außerparlamentarischen Opposition" ist abzulesen, daß das Mißbehagen, um nicht zu sagen der ohnmächtige Zorn der 18 bis 30-Jährigen sich gegen eine Rechtsordnung richtet, die dem einzelnen und ganz besonders dem Nicht- oder Nochnicht-Etablierten nur dann eine Existenzberechtigung innerhalb der Rechtsgemeinschaft zuerkennen will, wenn er sich einem amtlich vorgeschriebenen Ritual von Berechtigungsvoraussetzungen unterwirft. Als Belohnung für etatistisches Wohlverhalten und „staatserhaltenden" Konformismus mit dem Bestehenden winken ihm dann die vielfältigsten gesellschaftlichen Chancen (sprich Privilegien), wie sie unsere immer noch hierarchisch gegliederte Gesellschaft zu bieten hat. Die Gesellschaft wird damit in zwei Klassen geschieden: In privilegierte und nicht-privilegierte Gesellschaftssubjekte, oder anders ausgedrückt: In Etablierte und Außenseiter.

Einem Außenseiter ist es heute so gut wie unmöglich gemacht, von seinem verfassungsmäßigen „Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit" im Geiste dieses Grundrechtes Gebrauch zu machen, es sei denn, er ist bereit, zwanzig Jahre seines Lebens die amtliche Stufenleiter, genannt „erster oder zweiter Bildungsweg", emporzuklimmen. Hat er die nach den Vorstellungen des Bildungsrates staatlich verordnete Vorschulpflicht mit 5 Jahren, das Abitur I mit 16 Jah-

*) Geleitwort zur 2. Auflage des Buches „Jenseits von Macht und Anarchie", Westdeutscher Verlag Köln und Opladen.
Zu beziehen durch Seminar für freiheitliche Ordnung, 6554 Meisenheim am Glan, Herzog-Wolfgang-Str. 13 b. Leinen DM 12,– broschiert DM 9,–

ren, das Abitur II mit 19 Jahren und schließlich das Staatsexamen mit 25 Jahren „mit Erfolg bestanden", dann ist er endlich „berechtigt", sich auf Artikel 2 des Grundgesetzes zu berufen und eine gesellschaftlich relevante Tätigkeit, d.h. seine „Persönlichkeit zu entfalten". Originäre Begabung, Einfallsreichtum, schöpferische Phantasie, Energie und Initiative nützen ihm nichts, wenn er sie nicht in einem amtlichen Lern- und Prüfungsverfahren „unter Beweis gestellt" hat. Anderenfalls sind sie so gut wie nicht vorhanden.

Hier zeigt sich deutlich, daß auch Artikel 5 GG: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei" in der Verfassungswirklichkeit nicht gilt. Die „freie Lehre" eines Außenseiters führt zu keinen privilegienbegründenden „Berechtigungen". Seine Schüler bleiben, wie er selbst, Außenseiter. Sie sind für ihr ganzes Leben unterprivilegiert. Die Außenseiter schließen allenfalls die Lücken, die das gesellschaftliche System der Privilegierten und Arrivierten offenläßt und wofür gesunde Glieder und durchschnittliche Intelligenz ausreichend sind – Fähigkeiten, die jeder gesunde Mensch auch ohne amtliche „Berechtigung" und ohne das Prädikat „staatlich geprüft" von Natur aus besitzt, und für die man aus diesem Grunde, und weil es sich dabei offenbar um ausgesprochene „Mangelberufe" handelt, noch kein Staatsexamen erfunden hat.

Die Revolution der „Neuen Linken" und der Linkstrend

Die Angehörigen des ehemaligen sozialistischen deutschen Studentenbundes (SDS), der Republikanischen Clubs und der sogenannten politischen Basisgruppen glauben, eine wirklich freie Gesellschaft könne sich nur in einer „permanenten Revolution" nach erfolgter gewaltsamer Beseitigung der bestehenden Rechtsordnung konstituieren. Konstruktive Ideen, die ihren Niederschlag in einer entsprechenden neuen (freien) Rechtsordnung finden könnten, werden deshalb weder gedacht noch ernsthaft gesucht. Wenn einmal das „Establishment" beseitigt ist, sollen aus totaler Ungebundenheit und Spontaneität die in ständiger Wandlung befindlichen freien Formen menschlichen Zusammenlebens entstehen.

Die weltgeschichtliche Erfahrung zeigt, daß die Mißachtung verbindlicher rechtsstaatlicher Grundsätze gerade für „die freie Entfaltung der Persönlichkeit" nicht nur in die vollständige Anarchie führt – das erste Ziel der extremen „Linken" –, sondern über die Entfesselung eines Kampfes aller gegen alle in die totale Rechtlosigkeit einer Neuauflage des Totalitarismus gleich welcher Farbe. Diesem verhängnisvollen Illusionismus gilt es entgegen zu wirken.

Dies ist aber nur die radikalste und damit sogar ehrlichste Form des (utopischen) Sozialismus außerhalb der „staatstragenden" Parteien. Weitaus gefährlicher für den Fortbestand der freiheitlichen Demokratie ist der innerparlamentarische Linkstrend. Die linken Flügel der beiden großen Parteien – seit der sozial-liberalen Koalition auch der sogenannten freien demokratischen Partei

(FDP) – verfolgen, nur noch schwach gehemmt durch den kraftlosen Widerstand bürgerlich-konservativer Kreise, eine Politik des (angeblich) nur sachbezogenen technokratischen Pragmatismus, der ohne viel Federlesens über „veraltete Vorurteile" von liberaler Demokratie und über „romantische Ansprüche" auf persönliche Freiheitsrechte hinweg zur Tagesordnung übergeht. D.h. aber, es wird nicht nach den wirklichen Ursachen der Funktionsstörungen der liberalen Ordnung, der freien Marktwirtschaft und eines freien Kulturlebens gefragt, sondern man setzt – ohne gründliche Analyse der Baufehler der traditionellen Rechtsordnung – die letzten noch vorhandenen selbstregulativen Funktionen im wirtschaftlichen wie im kulturellen Leben Schritt für Schritt außer Kraft. An ihre Stelle tritt die sogenannte Globalsteuerung.

Entwicklung zur Technokratie

Noch befinden wir uns im Vorhof eines technokratisch perfekten Staatssozialismus. Die Tendenzen in Richtung einer „Globalsteuerung" aller sozial bedeutsamen Entscheidungen der Bürger zeichnen sich jedoch deutlich ab: Auf kulturellem Gebiet werden Gesamt-Schul- und Hochschupläne entworfen, wodurch bis in die differenzierte Früherfassung von Begabungsrichtungen und deren „Förderung" (Kanalisierung) hinein, gewissermaßen bis in jede Schulstube und möglichst für jedes einzelne Kind, die Ergebnisse der „wissenschaftlichen pädagogischen Forschung" *nutzbar* gemacht werden sollen. Gleichzeitig versucht man die Zukunft zu planen und den „Bedarf" an Lehrern, Technikern, Ärzten u.s.w. voraus zu errechnen. Die pädagogische „Zersplitterung" und die bildungsmäßige Chancenungleichheit sollen durch eine generelle Vorschulpflicht und ein zwar äußerst differenziertes, aber im „Idealfalle" in sich bundeseinheitliches (später womöglich europaeinheitliches) staatliches Bildungsangebot überwunden werden. (vergl. „Strukturplan für das Bildungswesen" des Deutschen Bildungsrates, Ernst Klett-Verlag 1970)

Die „Bildungskatastrophe"

Das traditionelle staatliche Bildungswesen versagt quantitativ und qualitativ gegenüber dem Ansturm der Jugend und ihrem gesetzlichen Anspruch auf höhere Bildung. Gleichzeitig lähmt jedoch die Verwaltungsbürokratie und die Hierarchie der Kulturbeamten – die Träger der staatlichen „Kulturhoheit" – weitgehend die freie Initiative auf dem Gebiete der Erziehung, Bildung und Ausbildung, trotz gewisser privatschulfreundlicher Gesetze in einigen Bundesländern, und auch sie bleiben weitgehend auf die Begünstigung weltanschaulich orientierter Schulträger beschränkt (vergl. Art. 7 GG).

Solange es herrschende Meinung ist, daß Grundrechte wie Art. 2: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit" oder Art. 5: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei" nur bedingt gültig

sind, ist von wirklicher persönlicher *und* gesellschaftlicher Freiheit nicht die Rede. Wenn die reaktionär-etatistische Interpretation wesentlicher Freiheitsgrundsätze unserer Verfassung nicht bald von Grund auf überwunden wird, kann man getrost über alle Vorschläge zu einer Bildungsreform das Dantewort setzen: „Laßt alle Hoffnung fahren". Jüngere Hochschullehrer, die Studenten und zahlreiche Schüler der Oberstufe allgemeinbildender Schulen rebellieren zwar gegen die autoritäre Kulturbürokratie. Hochschul- und Gymnasiallehrer haben jedoch bisher nicht den Mut aufgebracht, ihren Beamtenstatus in Frage zu stellen und die staatlichen Fesseln abzuwerfen. Wie einst die englischen Kolonien in Amerika ihre politische Unabhängigkeit, so müßten Schulen und Hochschulen geschlossen ihre pädagogische und rechtliche Unabhängigkeit erklären und es konsequent ablehnen, weiterhin Direktiven von staatlichen Organen entgegenzunehmen. Dies wäre das Signal für die potentiell vorhandenen freien pädagogischen Kräfte, durch freie Lehrveranstaltungen nach und nach die Lücken zu schließen, die eine monolitisch erstarrte und jeder pädagogischen Privatinitiative feindliche Kulturbürokratie hat entstehen lassen.

Ohne pädagogische und rechtliche Autonomie der einzelnen Hochschule führt dagegen die drittelparitätische Besetzung der Senate durch Professoren, Assistenten und Studenten zu keiner Lösung der völlig verfahrenen Hochschulsituation. Mehr Demokratie und Mitbestimmung vermag besten- oder schlimmstenfalls die Entwicklung zum Chaos an den Universitäten nur zu beschleunigen.

Sozialisierung der Medizin

Die Medizin ist nur ein Teilgebiet des allgemeinen kulturellen Lebens. Folgerichtig verfolgen die Sozialpolitiker über die Köpfe der betroffenen Ärzte und Patienten hinweg zäh und beharrlich die Ausweitung der gesetzlichen Krankenversicherung (GKV) auf die gesamte Bevölkerung. Geschaffen für die sozial Schutzbedürftigen in der Zeit des Frühkapitalismus, sind bereits heute rd. 90 % der Bevölkerung sozialversichert. Demnächst sind 100 % der Bürger eines der reichsten Länder der westlichen Welt „sozial schutzbedürftig"!

Daß das System der „Vollkaskokrankenversicherung" finanziell versagen mußte, ist nur der vordergründigste Aspekt der in Wahrheit unsozialen „Sozialversicherung". Weitaus schwerwiegender ist es, wenn es in einem Lande mit einer der freiheitlichsten Verfassungen möglich ist, daß Ärzte durch ein Gesetz de facto zu einer Routinemedizin („Bezugscheinmedizin", „Minutenmedizin") gezwungen und – eine weitere Folge der maßlos gewordenen „Gratismedizin" – zu Kulis der Kassen und der Versicherten gemacht werden. (vergl. „Aufgaben und Ziele der Union für freiheitliche Medizin e.V. Sitz München, Geschäftsstelle Bad-Boll/Eckwälden). Den Zwangsversicherten wird in diesem System ein nicht mehr vertretbarer Teil ihres Arbeitseinkommens vorenthalten, in dessen teilweisen „Genuß" sie nur über den Krankenschein kommen können. Wer wird

es ihnen verdenken, wenn sie jeden geringfügigen Anlaß dazu benützen, aus der Kasse wieder etwas herauszuholen. Auf diese Weise werden Krankenkassengelder für Bagatellfälle vergeudet, die dann für das tatsächliche große Krankheitsrisiko, trotz eines astronomischen Beitragsaufkommens (z.Z. ca. 28 Milliarden DM jährlich), nicht mehr ausreichen. Diese Folgen des Systems führen zwangsläufig zu immer schärferen Kontrollen. Die ärztlichen Verordnungen werden auf Zweckmäßigkeit und Wirtschaftlichkeit hin überprüft (Arzneimittelregresse), die Patienten bezüglich des Grades ihrer Arbeitsfähigkeit bzw. Arbeitsunfähigkeit; und dies in einem Land, das die Unantastbarkeit der Würde des Menschen an die Spitze seiner Verfassung gestellt hat. Von Lenin stammt der Satz: „Die Sozialisierung der Gesellschaft führt über die Sozialisierung der Medizin."

Kapitalismus und freie Wirtschaft

Freiheit im Sinne unseres Grundgesetzes scheint nur noch die sogenannte „Soziale Marktwirtschaft" zu bieten. Das Privateigentum an Grund und Boden und an Produktionsmitteln ist gewährleistet. „Jeder hat das Recht auf die freie (wirtschaftliche, d. V.) Entfaltung seiner Persönlichkeit" – sofern ihm Grund und Boden und Kapital in ausreichendem Umfange zur Verfügung stehen. Tatsächlich wird der freie Unternehmer auch nur geringfügig durch staatliche Eignungsprüfungen bzw. Berechtigungsnachweise in seiner Entfaltung behindert. Trotzdem setzt gerade an den wirtschaftlichen Verhältnissen die schärfste Kritik der „Neuen Linken" ein. Boden und Kapital – so wird festgestellt – sind monopolisiert und stehen damit in der Verfügungsgewalt einer begrenzten Anzahl von Menschen. Diese beuten die Arbeitnehmer aus (Boden- und Kapitalrente). Das Ergebnis sei die „Entfremdung" (Karl Marx) des Menschen von seiner Arbeit, von seiner Arbeitsstätte und schließlich von der Gesellschaft. Ursache sei das private Eigentum an den Produktionsmitteln. Das Ziel der sozialen Revolution ist deshalb „Die Vergesellschaftung von Boden und Kapital." Über den Einsatz der Produktionsmittel „im Dienste der Gesellschaft" entscheiden die frei gewählten Vertreter dieser Gesellschaft. Im Unterschied zum totalitären Kommunismus werden Modelle eines „demokratischen Sozialismus" diskutiert. Vorbilder werden teils bei den Prager Reformpolitikern, teils in Jugoslawien gesucht. Innerbetriebliche und überbetriebliche Mitbestimmung wird vor allem von gewerkschaftlicher Seite gefordert (vergl. Bericht der Sachverständigenkommission zur Auswertung der bisherigen Erfahrungen bei der Mitbestimmung, „Biedenkopfgutachten" vom Januar 1970). Abgeschreckt durch den bürokratischen Zentralismus im Osten, sucht die „Neue Linke" – ähnlich wie die Reformkommunisten des „Prager Frühlings" – nach wirksamer „demokratischer Kontrolle von unten" über die Verwendung gesellschaftlichen Eigentums. Unbeantwortet bleibt dabei die entscheidende Frage, nach welchen Kriterien das gesellschaftliche Eigentum an Produktionsmitteln zum Einsatz kommen soll. Wer trifft die

Entscheidungen? Wie bildet sich Kapital in einer „Gesellschaft ohne Kapitalismus"? Wo liegt die Grenze zwischen privatem und gesellschaftlichem Eigentum? Fragen über Fragen drängen sich auf.

Sozialisierung, Mitbestimmung, Demokratisierung sind die Schlagworte, wenn es sich darum handelt, im Zusammenleben der Menschen für soziale Gerechtigkeit zu sorgen. Was ist aber sozial gerecht? Wie kommt es überhaupt zur Bildung von wirtschaftlicher Macht und dadurch zu sozialer Ungerechtigkeit und Ausbeutung? Wie muß eine Rechtsordnung beschaffen sein, daß „die freie Entfaltung der Persönlichkeit" nicht im Widerspruch zur sozialen Gerechtigkeit steht?

Antworten zu finden auf die Grundfragen menschlichen Zusammenlebens, auf *die* soziale Frage unseres Jahrhunderts, ist das Anliegen der vorliegenden Schrift. Suchen wir nicht allzu vordergründig nach raschen Patentlösungen, wie etwa dieses oder jenes zutage tretende Problem direkt aus der Welt geschafft werden könnte. Fragen wir vor allem nach dem Menschen selbst und seinen unveräußerlichen Lebensrechten. Dann werden wir auch auf die Frage nach dem *Wie* des gesellschaftlichen Zusammenlebens die sachgemäße Antwort finden, ohne das Ziel, um das es uns allen geht, aus den Augen zu verlieren: *den Menschen.*

Bad Boll, den 20. Juni 1970

Heinz Hartmut Vogel

Gesamt-Inhaltsverzeichnis
FRAGEN DER FREIHEIT

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

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung e.V., 6554 Meisenheim/Glan

Heft 1–84

	Heft
E. Basler	
Sozialgesetzgebung – Prüfstein der Demokratie	81
Hermann Bauer	
Phänomenologie der Erkenntnis I	37
Phänomenologie der Erkenntnis II	56/57
Die geistigen Hintergründe der Jugendunruhen und die Wissenschaft	71
Kritik am Strukturplan – Bemerkungen eines Pädagogen –	84
Franz Becher	
Kommentare zu „Das Zinsproblem"	71
Eckhard Behrens	
Die funktionalen Zusammenhänge in der sozialen Gesamtordnung	7
Möglichkeiten einer evolutionären Umgestaltung unserer Sozialordnung	8
Die freie Welt in der Sackgasse? – Gedanken zum Kalten Krieg –	9
Sieben Thesen ans Portal der öffentlichen Schule	11
Was ist die äußere Freiheit des Menschen und wie verwirklicht man sie?	13
Schulrechtsdiskussion	17
Elternrecht und staatliche Subventionierung der Erziehung freier Schulen	21
Der Föderalismus und das deutsche Bildungswesen – eine ordnungspolitische Studie –	23
Die Kulturpolitik in den Wahlprogrammen	25
Partnerschaft – Gedanken zur Neuordnung des Arbeitsverhältnisses –	28
Versuch über einige theoretische Grundlagen der Schulpolitik	34
Arbeitsgemeinschaft für Verfassungsrecht	36
Lösung der Bodenfrage im Sinne des Privateigentums und der sozialen Marktwirtschaft	38
Problematik der staatlichen Anerkennung von Privatschulen vor dem Bundesverfassungsgericht	42
Der Genossenschaftsgedanke in Israel	43

Konkurrenz hinwegdefinieren? 59
Problemskizze zur Frage der Verfassungswidrigkeit des Art. 2 Bay BFG 66/67
Über schleichende Inflation 73/74
Konjunkturstabilität durch leichte Inflation 75
Strukturplan und Bildungsbericht 84
Zentrale Planung oder Wettbewerb im Bildungswesen 84

Irene Behrens-Lauer
Friedrich Schiller – Zu seinem 200. Geburtstag 12
Die Grundfrage der abendländischen Philosophie bei Aristoteles . . . 13
Schulrechtsdiskussion 17
Zur Finanzierung freier Schulen 22
Über Partnerschaft in der Wirtschaft 25

Hans Bernoulli
Schulpflicht? 14
Sozialismus 18/19

Ralf Dahrendorf
Starre und Offenheit im deutschen Bildungssystem 30

Paul Heinrich Diehl
Utopie oder Wirklichkeit 24
Über die sittliche Haltung im Wirtschaftsprozeß 26
Jenseits von Macht und Anarchie 45/46
In memoriam Robert Jauß 49
Freiheitliche Ordnung – aus einem Brief – 49
Freiheit, die ich meine 50
Begrüßungsansprache zur Tagung „Verfassung und Verfassungswirklichkeit“ 54/55
Machtpolitik oder Strukturpolitik? 64/65
Wirkliche Demokratie – eine Utopie? 70

Alois Dorfner
Die Schule und das Jugendproblem 11
Aus Österreich –1960– 16
Beitrag zur Bodenrechtsdiskussion 24
Die Dringlichkeit der Bodenordnung 49
Zum 50. Erscheinen der Fragen der Freiheit – Glückwunsch aus Österreich– 50

J. N. Eberhard
Die Keynesianische Revolution 59-61

Jürgen Eick
Sozialer Eintopf 44

Hans-Walter Erbe
Die freie Schule als politisches Modell 82

Volker Erbes
Das Gesetz von Polarität und Steigerung, – angewandt in der Gemeinschaftskunde – 20
Die Wirtschaft 21
Das Geld 22
Rechtsphilosophie in neuer Sicht 49

Guglielmo Ferrero
Staatliches Bildungswesen 24

Peter Fey
Versuchung des Dirigismus 73/74

Rüdiger Frank
„Schulbücher" S. 54 29

Wolfgang Frickhöffer
Zur Frage der Geldwertstabilität 39

Hans-Ullrich Gallwas
Die Privatschulfreiheit im Bonner Grundgesetz 34
Aspekte zur Frage der Verfassungskonformität von Art. 2 Abs. 2 Bay BFG 66/67
Die Privatschulen im Bayerischen Bildungswesen 82

Willi Geiger
Funktion und Chance der freien Schule 84

Silvio Gesell
Zehn Millionen Schulprogramme 27

Fritz Götte
„Die Würde des Menschen ist unantastbar" 6
Falsche Fronten – Zur Tragödie der Tschecho-Slowakei – 82

Hedwig Greiner
Der Goetheanismus als Schlüssel zum Verständnis der sozialen Frage . . 20
Zum Tagungsthema: Kollektivismus–Individualismus und freie Gemeinschaftsbildung 40
Der dreigliedrige Mensch 66/67

Wolfgang Greiner
In memoriam Diether Vogel 78

Romano Guardini
Pluralismus und Entscheidung 68

Giselher Hauptmann
Die freie Schule – die Schule der Zukunft 79

Anton Henneka
Das Wesen und die Organisation der Verfassungsgerichtbarkeit im Bunde – mit Forumgespräch – 45/46
Das Wesen des Naturrechts 58

Jobst von Heynitz
Die Theorie des freiheitlichen Sozialismus 73/74
Marktwirtschaft und Bodenordnung 76
Zum Entwurf des Städtebauförderungsgesetzes 80

Hans Hoffmann
Die Frage nach dem optimalen Wirtschaftssystem 52/53
Zur Abwertung des englischen Pfundes 64/65
Die Zweiteilung des Goldmarktes 68
Ununterbrochene Serie von Währungskrisen 72
Der Boden – nationalökonomisch dargestellt 83

Hermann Hummel
Die Erziehung zur Menschenwürde (Naturrecht des Kindes) 40
Das richterliche Prüfungsrecht 47/48
Begabtenförderung und Privatschulgarantie – Verfassungsbeschwerde, betr. Begabtenförderung – 66/67

Rainer Junghans
Die Zukunft der Demokratie 47/48
Mit Phrasen leben – eine Betrachtung über den notwendigen Mut zum Wahrhaftigen im sozialen Leben – 62/63

Ernst Knoll
Von der Grundrente und ihrer Heimholung 30

G. u. E. Küchenhoff
Grundrechte und Naturrecht 25

Albert Laubi
Das Bodenrecht in der Schweiz 83

Otto Lautenbach
Aus dem Manifest der Freiheit und Sozialen Gerechtigkeit 39
Idee und Wirklichkeit der Schule der Freiheit 64/65

O. M. Freiherr von Lepel
Das politische Unbehagen der Studenten 71

Robert Matthias
Gangbare Wege zu einem sozialeren Bodenrecht 83

Alexander Meier-Lenoir
Grundgesetz und Schule 14

Thomas Mies
Was heißt Philosophieren? 41

Herbert K. R. Müller
Das Bodenproblem einst und jetzt 51-55
Echo auf die Schrift „Beiträge zur Lösung der Bodenfrage" 58
Bodenmonopol und Demokratie 64/65
Die Bodenwerte steigen um 100 Milliarden D-Mark 68
Raumordnung und Bodenrecht 72
Das ungelöste Bodenproblem als Störungsfaktor in der Sozial- und Wirtschaftsordnung 80

Heinz-Peter Neumann
Grundgesetz und freiheitliche Ordnung von Wirtschaft, Staat und Kultur 33
Die Erhaltung der Freiheit – Europas philosophische und ordnungspolitische Aufgabe 36
Grundgesetz und Wirtschaftsordnung 52/53
Bericht des Arbeitskreises Berlin 73/74
Bericht des Arbeitskreises Berlin 79

Will Noebe
Erkennen und Handeln 64/65

Kurt Oster
Die Enzyklika „Populorum progressio" und die Wirtschaftsfrage . . 68

Andreas Papendieck
Die Einführung der Reifeprüfung 26
„Aperçus zur Entstehungsgeschichte des Artikels 7 des Grundgesetzes" 8

Giovanni Papini
Besuch bei Picasso 68

Fritz Penserot
Der 6. März 1961 – Gedanken zur Aufwertungsdebatte – 21
Was verstehen wir unter „freiheitlicher Ordnung" von Wirtschaft, Staat und Kultur und wodurch ist diese freiheitliche Ordnung funktionsfähig? 26
Ist Vollbeschäftigung bei zugleich fixen Wechselkursen und stabilem Geldwert möglich? 27
Konjunkturpolitik am Scheideweg 28
Der schwarze Dienstag (1962) 28
Die Idee der Gerechtigkeit im Hinblick auf das Ost-West-Problem . . 29
Die Quadratur des Kreises – Betrachtungen zur konjunkturpolitischen Lage – Oktober 1962 – 29
Koexistenz! 30
Wo bleibt die Krise? (März 1963) 32
Wie soll es weitergehen? (Ostern 1963) 33
Bilanz der Bundesbank 33
Zur politischen Lage (Sommer 1963) 34
Zur Währungspolitik (Juli 1964) 39
Grundsätze freiheitlicher Politik 43
Politische Ortsbestimmung im Jahre 1965 . . . . . 45/46
Grundgesetz und Politik 47-49
„Was ist Wahrheit? " 50
Aperçu zum Schulproblem 51
John Maynard Keynes 52/53
Versöhnung mit dem Kommunismus? 52/53
Grundgesetz und Politik 56/57
Nach Kiesingers Regierungserklärung 56/57
Der neue Kurs 58
Menschenwürde und Marktwirtschaft – aus einem Brief – 58
Über die Lösung der sozialen Fragen – ein Briefwechsel – 59
Freiheitliche Ordnung von Kultur, Staat und Wirtschaft 60/61
Christlicher Pluralismus –? 60/61
Krisis der Demokratie? (Nov. 1967) 62/63
Wozu Erkenntnistheorie? 64/65
Schutz der Menschenwürde – aus einem Leserbrief – 64/65
Robert F. Kennedy (Juni 1968) 69

Das Ende des Weltkommunismus – Der sowjetische Überfall auf die Tschechoslowakei – 70
28.11.1968 zum Aufwertungsproblem – Leserbrief – 72
Aperçu zum Problem der autoritären Strukturen und ihrer Überwindung im Bildungswesen und in der Wirtschaft 73/74
Probleme unserer Gesellschaftsordnung 77
Letztes Gespräch – 25.9.1969 78
Freiheitlicher Sozialismus – aber wie? 79
Kontinuität und Erneuerung – Zur Regierungserklärung von Bundeskanzler Willy Brandt – 79

Eberhard Penserot
Gerechtigkeit im Arbeitsverhältnis 58

Albert Pohl
Zahlen zum Nachdenken 70

Claus Plücken
Das Menschenbild des Dialektischen Materialismus 47/48

Arthur Rich
Die heutige Eigentumsproblematik in christlicher Sicht 83

Jan Ritscher
Merits and pitfalls in „Foreign aid" (Vor- und Nachteile der Entwicklungshilfe) 22
Inflation oder Krise? 30

Diederich Römheld
Zahlen aus der Volkswirtschaft (ab Heft 60 in jedem folgenden Heft) . . 60 ff.
Das Zinsproblem 68

Hans Roos
Idee und Wirklichkeit – Betrachtungen zur Erkenntnistheorie – 72

Alexander Rüstow
Europas politisches Gewicht? 33

Friedrich Salzmann
Schule und Staat 2
Zukunftsglaube 50
Gedanken über Staat, Jugend und Erziehung 73/74

Wilhelm Schulte
Beitrag zum Wechselkursproblem 54/55

Beitrag zum Bodenrecht 59

Ota Šik
Offener Brief an die Prager Führung 80

Werner Schmid
Die Schule als Politikum 5
Staat – Wirtschaft – Erziehung 15
Die unteilbare Freiheit 50

Erwin Stein
Mitbeteiligung der Eltern im Schulwesen 35
Über die Verantwortung des Gesetzgebers 42
Wieviel Freiheit steht dem Bürger zu? 56/57
Krisis der Demokratie? 64/65
Zwanzig Jahre Grundgesetz 76
Das Mitbestimmungsrecht der Eltern und die staatliche Schulaufsicht. 79

Bodo Steinmann
Sicherung der monetären Stabilität in der Wirtschaftsverfassung der Bundesrepublik 59

Hermann Tietze
Haben wir das Problem der wirtschaftlichen Dauerkonjunktur gelöst?. 41
Die gotische Münzordnung 62/63

Hans Timm
Silvio Gesell der Individualist 27

Verbindung der Schweizer Ärzte, Zürich
Grundsätze für eine Neuordnung der Krankenversicherung in der Schweiz 81

Diether Vogel
Die Krisis des Erziehungswesens 1
Freiheit der Kultur – eine dringende Forderung der Gegenwart . . . 1
Gedanken zur freien Erwachsenenbildung 1
Die Stellung der Bildung in der neuen Sozialstruktur 2
Bewußtseinsstufen des Menschen 3
An der Schwelle des Atomzeitalters 4
Erlaubt die demokratische Staatsform die Lösung sozialer Fragen? . 4
Über die Systemgerechtigkeit zwischen Kultur, Staat und Wirtschaft in der Demokratie 4

Forderungen an unser Bildungssystem 4
An die sich verantwortlich Fühlenden 4
Denkmethode und Sozialpolitik 5
Freiheit – Illusion oder Wirklichkeit? 7
Die neue Weltmacht 7
Tendenzen und Probleme der gegenwärtigen Geschichtsperiode . . . 9
Alexis de Tocqueville – zu seinem 100. Todestag am 16.4.59 – 9
Pierre Joseph Proudhon zu seinem 150. Geburtsjahr 10
Der Ursprung des Geldes im Mythos 11
In memoriam Hans Bernoulli 11
Die Problematik des gegenwärtigen Schul- und Erziehungswesens . . 12
Das Trinitätsgesetz im Lichte von Goethes „Märchen von der grünen Schlange und der schönen Lilie“ 16
Die Idee des Abendlandes – Vom Hellenentum zum Goetheanismus . 18/19
Rudolf Steiner und die Gegenwart 20
Über die Goetheanistische Erkenntnismethode 21
In memoriam Alexander Meier-Lenoir 21
Der Mensch im Lichte der Goetheanistischen Erkenntnismethode . . 22
Neue Wege freiheitlicher Politik – Die gegenwärtige Situation der freiheitlichen Bewegung und ihre Chance – 25
Max Stirner, der Ich-Philosoph 27
Die Idee der Gerechtigkeit bei Thomas von Aquino 29
Erkenntnisfrage – Schicksalsfrage 31
Alexander Rüstow gestorben 35
Die zentrale Idee der abendländischen Kultur 37
Über Verfassung und demokratische Volksvertretung 37
In memoriam Otto Lautenbach 39
Nicolaus von Cues 40
Professor Dr. Dr. h. c. Hans Carl Nipperdey 70 Jahre 43
In memoriam Ernst Knoll 43
Die Gegenwartsprobleme im Lichte der neueren Geschichte 47/48
Die freiheitliche Ordnung von Kultur, Staat und Wirtschaft als Konsequenz der abendländischen Geistesströmung 50
Professor Paul Heinrich Diehl 80 Jahre alt 50
Das Wesen der Verfassung 54/55
Ohne Erkenntnissicherheit keine menschenwürdige soziale Ordnung . 56/57
Vollbeschäftigung schafft Gegenseitigkeit 59
Otto Valentin 70 Jahre alt 64/65

Die Kulturkrisis als Bewußtseinsproblem 69
Nationalrat Werner Schmid – 70 Jahre 71
Wir trauern um Hans Carl Nipperdey 72
Freiheitliche Ordnung von Kultur, Staat und Wirtschaft – Nachwort . 78
Die politische Gemeinschaftskunde 29-44

Gawan Vogel
Verfassung und Wirtschaft 54/55
Bericht der Arbeitsgruppe „Wirtschaft" des Seminars für freiheitliche Ordnung an der Universität Frankfurt/Main 80

Heinz-Hartmut Vogel
Freiheit der Kultur – eine dringende Forderung der Gegenwart . . . 1
Ungehinderter Zugang für alle zu den Bildungsgütern 3
Über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer freien Erziehung . . 6
Staatliche oder freie Erziehung? 5
Grundgesetz und Schulrecht – Grundzüge eines demokratischen Schulwesens – 8
Die Verantwortung der Soziologie 10
Die funktionsfähige Währung 11
Bildungsplan oder freie Erziehung? 12
Das Elternrecht und die Freiheit der Lehre 14
Demokratie und Sozialversicherung 16
Zum 75. Geburtstag von Prof. Dr. Alexander Rüstow 16
Das Elternrecht und das deutsche Bildungswesen – eine ordnungspolitische Studie –. 23
Wer erzieht unsere Kinder? 23
Freiheit der Erziehung und Kultureinheit 25
Gedanken zum fünfjährigen Bestehen der Schriftenreihe „Fragen der Freiheit" (Pfingsten 1962) 28
Aus einem Brief, betreffend Schulpolitik 29
Was verstehen wir unter Freiheit? 31
Das Arbeitsverhältnis als betrieblich-ökonomisches, sozialrechtliches und ordnungspolitisches Problem 32
Jenseits von Macht und Anarchie – Die Sozialordnung der Freiheit . 35
Soziologische Fragen 37
Kollektivismus, Individualismus und freie Gemeinschaftsbildung . . 40
Das Menschenbild als Inhalt der naturrechtlichen Forderung nach kultureller Freiheit 42
Die Unteilbarkeit der Freiheit 47/48
Zum 50. Erscheinen von „Fragen der Freiheit" (Ostern 1966) . . . 50

Denken und Erkennen als Wesensgrundlage der menschlichen Gemeinschaft 62/63
Kulturordnung als Ursprung und Ziel der Sozialordnung 70
Vor sozialen Entscheidungen – die Studentenunruhen und die bürgerliche Welt – 70
Der freiheitliche Sozialismus – die Tragödie von Prag – 70
Die Bedeutung der Waldorfschulbewegung (50 Jahre) 73/74
Woran scheiterte bisher die Bildungsreform? – Ein Beitrag zur Soziologie des Berechtigungswesens – 75
Stellungnahme zu den Empfehlungen des deutschen Bildungsrates zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen 76
Diether Vogel 78
Die Hochschulen im Konflikt mit der staatlichen „Kulturhoheit" . . 79
Demokratie in der Bewährung 81
Arzt und Patient, die Sozialpartner in der Medizin – offener Brief an die Ärzte – 81
Demokratie und Sozialgesetzgebung – zur Krankenversicherungsreform – . 81
Soziale Sicherheit in der liberalen Demokratie 81
Aufgaben und Ziele der Union für freiheitliche Medizin – Sozialgesetzgebung nach dem Bonner Grundgesetz – 81
Die Herrschaft der Experten – Technokratie statt Demokratie – zur 2. Aufl. des Buches „Jenseits von Macht und Anarchie" 83/84

Lothar Vogel
Freiheit der Kultur – eine dringende Forderung der Gegenwart . . . 1
Freiheit der Erziehung, Freiheit der Kultur 13
Gedanken zum Tag der deutschen Einheit 1960 16
Die Freiheitsfrage – an die Leser der Fragen der Freiheit – 17
Goethes Kunstanschauung 17
Stirner 18/19
Individualität und Sozialerkenntnis 20
Das Primat der Kultur im Sozialen Organismus 23
Der Ost-West-Gegensatz als Schicksal und Aufgabe 24
Vom Wesen der Arbeit 25
Zum Abschluß des Rudolf Steiner-Jahres 26
Zur Biographie eines Freiheitssuchers – Silvio Gesell – 27
Stufen der Goetheschen Erkenntnisart 31
Hoffnung auf die Erhaltung der Freiheit 36
Der Stil der freiheitlichen Gemeinschaftsordnung 44

Die Unteilbarkeit der Freiheit 45/46
50 Jahre Soziale Dreigliederung 60/61
Über die geistigen Grundlagen der sozialen Bewegung 69
Eine Schule der Freiheit 70
Zum Schicksal Biafras 80

Peter Weinbrenner
Die Goldwährung 11
15 Jahre Streit um die Wirtschaftsverfassung 49
Die Schule der Demokratie und die Demokratisierung des Erziehungswesens 72
Das Dilemma der deutschen Soziologie 73/74
Was heißt „sozial" in der Wirtschaft? 75
FDP ohne Bildungskonzeption 82

Ernst Winkler
Demokratie und Wirtschaftsordnung 13
Die Grundsätze des freien Kulturlebens 25
Zur Konjunkturpolitik 38

Berthold Wulf
Thomas von Aquino und der Kampf um die Wirklichkeit der Ideen . 41
Aristoteles und der Kampf um das Denken des Seins 43

Werner Zimmermann
Fixe oder flexible Wechselkurse? 43
Gedanken zum nahöstlichen Konflikt 60/61
Symposion auf Schloß Elmau 60/61

Tagungen und Kolloquien

31. 7. 1958 – 3. 8. 1958 in Stuttgart
„Die funktionsfähige Gesamtordnung der menschlichen Gesellschaft". 6
Bericht: *Heinz Eckhoff* 6

3. 1. 1959 – 6. 1. 1959 in Stuttgart
„Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit" 7
Bericht: *Heinz Eckhoff* 8

1. 8. 1959 – 9. 8. 1959 in Heidenheim/Brenz
„Der einzelne Mensch in Kultur-, Staat und Wirtschaft" 10
Bericht: *Hermann Hummel* 11
Christel Kronegger 14

1. 1. 1960 – 3. 1. 1960 in Heidenheim/Brenz
„Situation der freiheitlichen Bewegung, Bodenrentensteuer"
Bericht: *Diether Vogel* 14

4. 6. 1960 – 6. 6. 1960 in Stuttgart
„Wirtschaftsordnung und Menschenrechte" 14
Bericht: *Diether Vogel* 16

16. 6. 1960 – 19. 6. 1960 in Burg Waldeck
„Die Unteilbarkeit der Freiheit" 14/15
Bericht: *Fritz Penserot* . . . . . 16+25

2. 7. 1960 – 3. 7. 1960 in München
„Geldrecht – Bodenrecht"
Bericht: *Peter Meister* 17

23. 7. 1960 – 24. 7. 1960 in Nürnberg
„Funktionsfähige Wirtschaft"
Bericht: *Walter Dielhenn* 17

28. 10. 1960 – 1. 11. 1960 in Wuppertal
„Die Erkenntnisgrundlagen des sozialen Lebens" 17
Bericht: *Irene Lauer* 18/19

6. 1. 1961 – 8. 1. 1961 in Heidenheim/Brenz
„Der Goetheanismus als Schlüssel zum Verständnis der sozialen Frage" 18/19
Bericht: *Hedwig Greiner* 20
Lothar Vogel 20

1. 8. 1961 – 9. 8. 1961 in Hard/Bodensee
„Die Sozialordnung als Organ der Freiheit" 21-23
Bericht: *Ellen Bielefeld* 24
Fritz Penserot 24
Herbert Spies 24
Heinz-Hartmut Vogel 24

29. 12. 1961 – 1. 1. 1962 in Heidenheim/Brenz
„Staatsverfassung, Rechtsordnung und „totale" Demokratie – Neue Wege freiheitlicher Politik" 24/25
Bericht: *Herbert Spies* 27
Bernhard Weismann 26

2. 8. 1962 – 10.8. 1962 in Herrsching/Ammersee
„Die Idee der Gerechtigkeit im Hinblick auf das Ost-West-Problem" . 28
Bericht: *Hedwig Greiner* 29
Johann Hofbauer 29
Heinz Peter Neumann 29

3. 1. 1963 – 6. 1. 1963 in Bad Boll
„Neuordnung des Arbeitsverhältnisses durch betriebliche Partnerschaft, eine dringende Forderung der Gegenwart" 29/30
Bericht: *Alois Dorfner* 32
Eduard Gaugler 32
Johann Hofbauer 32
Heinz Peter Neumann 32

11. 4. 1963 – 14. 4. 1963 in Heidenheim/Brenz
„Geistesgeschichtliche, sozial- und weltpolitische Gegenwartssituation" 32

2. 8. 1963 – 11. 8. 1963 in Herrsching/Ammersee
„Die Erhaltung der Freiheit – Europas philosophische und ordnungspolitische Aufgabe" 34/35
Bericht: *Heinz Peter Neumann* 36
Alois Dorfner 36
Phan-huy Oanh 36

4. 1. 1964 – 5. 1. 1964 in Heidenheim/Brenz
„Aufgaben und Grenzen der Gesetzgebung" (Arzneimittelgesetz, Schulverwaltungsgesetz, Krankenversicherung) 36
Bericht: *Heinz-Hartmut Vogel* 37

1. 5. 1964 – 3. 5. 1964 in Gmunden/Österreich
Seminar der freien Meinung über die Neuordnung von Kultur, Wirtschaft und Politik 37

27. 12. 1964 – 30. 12. 1964 in Steinach am Brenner
„Die ordnungspolitischen Aufgaben des Staates im sozialen Ganzen als Voraussetzung der Erhaltung der Freiheit" 41
Bericht: *Alois Dorfner* 43

29. 7. 1964 – 7. 8. 1964 in Herrsching/Ammersee
„Kollektivismus, Individualismus und freie Gemeinschaftsbildung" . 37-39
Bericht: *Alois Dorfner* 40
Hedwig Greiner 40

31. 7. 1965 – 9. 8. 1965 in Herrsching/Ammersee
„Die Unteilbarkeit der Freiheit" 43/44
Bericht: *Alois Dorfner* 45/46
Hedwig Greiner 45/46
Johann Hofbauer 45/46
Hermann Hummel 45/46
Herbert Spies 45/46
Diether Vogel 45/46

27. 12. 1965 – 30. 12. 1965 in Heidenheim/Brenz
„Ungelöste Probleme der freiheitlichen Ordnung" 47/48
Bericht: *Hermann Hummel* 49

30. 7. 1966 – 9. 8. 1966 in Herrsching/Ammersee
„Verfassung und Verfassungswirklichkeit" 49-51
Bericht: *Alois Dorfner* 54/55
Fritz Penserot 54/55
Diether Vogel 54/55

29. 4. 1967 – 1. 5. 1967 in Linz
Seminar über die Neuordnung der Kultur, der Wirtschaft und des Rechts
„Freiheit und Ordnung als unteilbares Ganzes" 58
Bericht: *Alois Dorfner* 60/61

29. 7. 1967 – 7. 8. 1967 in Herrsching/Ammersee
„Die Krisis der Demokratie" 56/57
Bericht: *Alois Dorfner* 62/63
Fritz Penserot 62/63
Herbert Spies 62/63
Gawan Vogel 62/63

2. 8. 1968 – 12. 8. 1968 in Herrsching/Ammersee
„Kulturordnung als Ursprung und Ziel der Sozialordnung" 66-69
Bericht: *Herbert Spies* 71
Gawan Vogel 71

27. 12. 1968 – 30. 12. 1968 in Bad Boll
„Interdependenz von Kultur, Staat und Wirtschaft" . . . . . .
Bericht: *Jobst von Heynitz* 73/74

8. 3. 1969 – 9. 3. 1969 in Bad Boll
„Marktwirtschaft und Bodenordnung"
Bericht: *Jobst von Heynitz* 76

22. 3. 1969 – 23. 3. 1969 in Herzberg/ b. Zürich
Schweizerischer Studienkreis für freiheitliche Ordnung
„Die soziale Befreiung des Menschen" 73/74
Bericht: *Albert Laubi* 77

1. 5. 1969 – 4. 5. 1969 in Linz
Seminar für Neuordnung der Kultur, der Wirtschaft und des Rechts
„Die tieferen Wurzeln des allgemeinen Unbehagens" 73/74
Bericht: *Alois Dorfner* 77

2. 8. 1969 – 12. 8. 1969 in Herrsching/Ammersee
„Die Sozialordnung als Schule der Freiheit" 72–76

1. 1. 1970 – 3. 1. 1970 in Eckwälden
„Marktwirtschaft ohne Kapitalismus"
Bericht: *Herbert Spies* 80

3.–5.4.1970 in Meisenheim/Glan
Mitbestimmung in Bildungsinstitutionen 85
Bericht: *Eckhard Behrens*

25. 4. 1970 – 26. 4. 1970 in Weggis
Schweizerischer Studienkreis für freiheitliche Ordnung
„Das Bodenproblem" 80
Bericht: *Fred Stolle* 82

2. 8. 1970 – 11. 8. 1970 in Herrsching/Ammersee
„Freie Gesellschaft ohne Kapitalismus" 79–82
– Die Persönlichkeitsautonomie als Sozialprinzip – 84
Bericht: *Detlef Böhm – Herbert Spies*

Forumsgespräche Heft

Der funktionsfähige soziale Organismus I 21
Der funktionsfähige soziale Organismus II 22
Neuordnung des Arbeitsverhältnisses durch betriebliche Partnerschaft I . . 32
Neuordnung des Arbeitsverhältnisses durch betriebliche Partnerschaft II . 33
Abschließendes Forumsgespräch auf der 16. Tagung des Seminars 44
Über die Interdependenzen innerhalb der Sozialordnung 78

Die Schulrechtsdebatte . . . . . 12-14 u. 16

Rezensionen Heft
(alphab. nach Rezensenten)

Kurt Anders
„Rudolf Steiner über seine Philosophie der Freiheit"
von Otto Palmer 59

BCW
„Jenseits von Macht und Anarchie"
von Heinz-Hartmut Vogel 39

Eckhard Behrens
„Zentralgeplantes Kulturleben"
aus „Deutsche Zeitung" vom 29.9.1959 11

„Arbeiterkinder an deutschen Universitäten"
von Ralf Dahrendorf 43

„Wirtschafts-Steuerreform-Stadt-und Landesplanung"
von Heinrich Richard 68

Irene Behrens
„Lebensfragen des Zeitalters der Freiheit"
von Hans Erhard Lauer 37

Ursula Berends-Bleck
„Jenseits von Macht und Anarchie"
von Heinz-Hartmut Vogel 39

C. J. Burkart
„Grenzen der Malerei"
von Paul Heinrich Diehl 32

Deutsches Industrie Institut
„Jenseits von Macht und Anarchie"
von Heinz-Hartmut Vogel 39

Prof. Dr. Paul Diehl
„Jenseits von Macht und Anarchie"
von Heinz-Hartmut Vogel 43

„Die protestantische Revolution"
von Alfred Daniel 77

Alois Dorfner
„Sicherung oder Kaufkraft des Spargutes"
von Werner Zimmermann 56/57

Heinz Eckhoff
„Jenseits von Macht und Anarchie"
von Heinz-Hartmut Vogel 36

Wolfgang Frickhöffer
„Die Ungerechtigkeit des Proporz-Wahlrechts" 25

„Der Preis ist zu hoch" – EWG 1963 – aus FAZ vom 16. 3. 1963 . . 33

Hedwig Greiner
„Jenseits von Macht und Anarchie"
von Heinz-Hartmut Vogel 36

„Der dreigliedrige Mensch"
von Lothar Vogel 66/67

Kurt Kessler
„Jenseits von Macht und Anarchie"
von Heinz-Hartmut Vogel 36

Hans Jörg Krebs
„Ziel und Weg des liberalen Sozialismus"
von Werner Schmid 37

Helmut von Kügelgen
„John Maynard Keynes und die noch unerfüllte Revolution der Volkswirtschaft" 68

Albert Laubi
Der Studienkreis für freiheitliche Ordnung in der Schweiz 83

Margarete Max
„Argumente für Erhard"
aus FAZ vom 13. 3. 1963 33

H. K. R. Müller
„Gesellschaft-Raumordnung-Städtebau-Grund und Boden"
von Gustav Bohnsack 73/74

Fritz Penserot
„Die Funktion der Wirtschaft in Theorie und Praxis"
von Theodor Beltle 31

Marx, Mao, Neomarxismus –Wandlungen einer Ideologie –
von Herbert Schack 82

Karllutz Saum
„Jenseits von Macht und Anarchie"
von Heinz-Hartmut Vogel 37

Werner Schmid
„Jenseits von Macht und Anarchie"
von Heinz-Hartmut Vogel 36

„Soziale Gerechtigkeit als Antwort auf den Kommunismus"
von Friedrich Salzmann 37

„Mit der Freiheit leben"
von Friedrich Salzmann 62/63

Diether Vogel
„Die Welt in neuer Sicht"
von Gebser, Gerlach, Portmann u.a. 5

„Parkinsons Gesetz"
von Northcote Parkinson 7

„Freiheit, Bindung und Organisation im deutschen Bildungswesen"
von Helmut Becker 8

„Staatsordnung und Gesellschaftsbild"

„Sinn und Schicksal der Elite in der Gemeinschaft"
von Eugen Gerstenmaier 8

„Menschen in Menschenhand"
von Helmut Leutelt 9

„Durchbruch zur Zukunft"
von Alfons Rosenberg 9

„Vom Wesen der Trinität"
von Alfred Schütze 10

„Die Logoslehre"
von Wilhelm Kelber 10

„Wie es wirklich war"
von Will Noebe 12

„Das Ende aller Sicherheit"
von Winfried Martini 13

„Das Abitur – eine Notwendigkeit? "
von Wilhelm Raute 14

„Vom Genius des Mittelalters"
von Karl Heyer 18/19

Heinz-Hartmut Vogel

„Gesellschaft und Freiheit"
von Ralf Dahrendorf 28

„Die Partnerschaft von Kapital und Arbeit"
von Robert S. Hartmann 28

„Sorgen um die Medizin"
von P. Mößinger 81

Wh

„Einführung in die praktische Kriminalpsychologie"
von Albert Reps 62/63

Werner Zimmermann

„Freiheit – Ziel und Weg"
– Beiträge zur Situation der menschlichen Gesellschaft – 2

„Vollbeschäftigung ohne Inflation"
von C. Harry Bubeck 56/57

„Die Evolution der internationalen Währungs- und Wirtschaftspolitik"
von Hans Hoffmann 56/57

„Die letzte Chance"
von E. Wagner 59

Bezug: Seminar für freiheitliche Ordnung
6554 Meisenheim
Herzog Wolfgang Straße 13 b
(Tel.: 06753/669)

Die Mitarbeiter dieses Heftes:

Professor Dr. jur. Willi Geiger, Karlsruhe, Kantstraße 5
Senatspräsident am Bundesgerichtshof, Richter am Bundesverfassungsgericht Karlsruhe

Eckhard Behrens, Assessor, Ruit bei Stuttgart, Max-Eyth-Straße 5

Friedrich Salzmann, Bern, Waldstätterstraße 19
Redaktor, politischer Kommentator am Radio Bern, Verfasser kultur- und gesellschaftspolitischer Schriften

Hermann Bauer, Ulm, Römerstraße 97
Studium der Mathematik, Physik, Philosophie, Oberstufenlehrer für Mathematik und Physik an der freien Waldorfschule Ulm

Herbert Spies, 56 Wuppertal-Elberfeld, Gartenstraße 12
Dipl.-Volkswirt

Detlef Böhm, stud. päd., Lehrerseminar, Stuttgart, Haußmannstraße 44

Dr. med. Heinz Hartmut Vogel, Eckwalden/Bad Boll, Bosler Weg

Vorankündigung für Heft 85

Horst Rumpf Lehrer – oder Unterrichtsbeamter

Die mitarbeitenden Autoren tragen die Verantwortung für ihre Beiträge selbst.

Für nichtverlangte Manuskripte kann keine Gewähr übernommen werden.

„Fragen der Freiheit", herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung der Wirtschaft, des Staates und der Kultur (Sitz: 6554 Meisenheim/Glan, Herzog-Wolfgang-Straße 13b) erscheint sechsmal im Jahr. Wirtschaftliche Interessen sind mit der Herausgabe nicht verbunden.

Herausgeber: Dr. Lothar Vogel, 79 Ulm, Römerstraße 97.
Bezugspreis: für das Einzelheft Richtsatz DM 2,50 / Sfr. 3,– / S 20,–
Bezug: „Fragen der Freiheit", 6554 Meisenheim/Glan, Herzog-Wolfgang-Str. 13 b, Tel. (0 67 53) 6 69
Postscheck: Seminar für freiheitliche Ordnung der Wirtschaft, des Staates und der Kultur, 6554 Meisenheim, Konto-Nr. 261 404 Postscheckkonto Frankfurt a. Main.
Schweiz: Konto-Nr. 30–30731, Postscheckamt Bern
Österreich: H. Vogel-Klingert, Konto-Nr. 93.968, Postsparkassenamt Wien
Banken: Volksbank Meisenheim, Konto Nr. 5611

Nachdruck, auch auszugsweise mit Genehmigung des Herausgebers

Herstellung: Anton Hain KG, Meisenheim/Glan