1 S 20587 F

Fragen der Freiheit

Lehrer – oder Unterrichtsbeamter

Auf dem Weg zum marxistischen Erziehungsstaat

Der Vertrag von Moskau

Weihnachten 1970

Wenn was irgend ist geschehen,
Hört mans noch in späten Tagen;
Immer klingend wird es wehen,
Wenn die Glock ist angeschlagen.
Und so laßt von diesem Schalle
Euch erheitern, viele, viele!
Denn am Ende sind wir alle
Pilgernd Könige zum Ziele.

Goethe

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 85

Weihnachten 1970

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

Inhaltsübersicht

Horst Rumpf
Lehrer – oder Unterrichtsbeamter 3

Theo Fruhmann
Auf dem Wege zum marxistischen Erziehungsstaat? 18

Lothar Vogel
Eine Denkschrift zu den Empfehlungen zur Neugestaltung der „Abschlüsse im Sekundarschulwesen" 27

Hermann Bauer
Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen – Auswirkungen auf Freie Schulen . 29

Fritz Penserot
Der Vertrag von Moskau 12. August 1970 33

Berichte

Eckhard Behrens
Mitbestimmung in Bildungsinstitutionen. Ergebnisse eines Kolloquiums
– Kolloquium von 3. bis 5. April 1970 in Meisenheim/Glan – 50

Eckhard Behrens
Autonomie und Wettbewerb 54

Ankündigung
Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung in Herrsching/Ammersee vom 24. Juli bis 3. August 1971 56

Lehrer – oder Unterrichtsbeamter*

Horst Rumpf

Es kommt mir in diesem Referat weniger an auf die allenthalben öffentlich kritisierten Schuldefekte, die Sie kennen, die Defekte hinsichtlich der Quantität, des geringen Abiturientenausstoßes, der zu großen Quote der Ausfälle. Mir kommt es an auf andere Defekte, die mit sozialwissenschaftlichen Mitteln offensichtlich viel weniger leicht zu erfassen sind, die deswegen wohl auch viel weniger effizient angegangen werden.

Ein Lehrer schreibt mir am 9.1.1970: „Es ist nicht leicht, in dem herrschenden Betrieb ohne schwere persönliche Schädigungen auszuhalten. Auch und vielleicht gerade wer sehr gern unterrichtet und überzeugt ist – von den produktiven kreativen, nützlichen und unterhaltsamen Möglichkeiten dieser Tätigkeit, verliert die Lust und schließlich auch den Glauben daran, wenn diesen Möglichkeiten die Realisierung durch das starre und phantasielose, geradezu ängstliche Festhalten an der gegenwärtigen Organisation des Betriebs verwehrt wird. Das Unbehagen der Lehrer an ihrem Beruf wächst, soweit ich sehe, im selben Maß, wie eigentlich ihre Lust daran mit der sich in der Öffentlichkeit immer mehr verbreiternden Einsicht in ihre gesellschaftliche Notwendigkeit, Förderlichkeit, Produktivität wachsen müßte. Ich sage, soweit ich sehe, denn ich habe mich für kurze Zeit aus dem Kreislauf herausbegeben" (Lektor im Ausland) ... Noch ein Splitter aus diesem Brief: „Auf einer Tagung sagte mir einmal ein vielleicht fünf Jahre älterer Kollege, als ich mich offenbar mit ein wenig Interesse mit einer Sache beschäftigte: „Man sieht, daß Sie noch nicht lange dabei sind; warten Sie noch vier Jahre und es wird Ihnen vergehen".

Ich überschätze das natürlich nicht, es ist *eine* Äußerung, aber immerhin es *ist* eine Äußerung.

Hier ein Brief einer Dame – nur einen Abschnitt daraus: „Ich müßte sehr weit ausholen, wenn ich Ihnen den Weg meiner drei Söhne durch die Staatsschule samt meinem eigenen Kampf im Elternbeirat schildern wollte; den Weg durch die Staatsschule, wie aus neugierigen, lernhungrigen kleinen Burschen arrogant verdrossene Kerle gemacht wurden. Wenn ich meine Aktenmappe durchblättere vom ersten Brief an den Vorsitzenden des Elternbeirats im Jahre 1963 – über die Korrespondenz mit dem Direktor, dem Einholen des Rechtsgutachtens bei Rechtsanwalt N.N. – und die Hilferufe an Staatssekretärin Hamm-Brücher, samt den nichtssagenden Antworten aus dem völlig verständnislos bürokratischen Büro des Regierungspräsidenten und den unzähligen Leserbriefen an die verschiedenen Zeitungen..."

Diese Splitter aus der Realität sollten sozusagen den Startpunkt geben für den Versuch einer vorläufigen Analyse dieser Krankheitsbefunde. Lassen Sie mich bitte zunächst einmal versuchen, die Schulrealität dadurch in den Griff

*) Vortrag, gehalten anläßlich der 25. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung v. 2.–11. August 1970 in Herrsching/Ammersee.

zu bekommen, daß ich frage: Was für Typen von Organisationsnetzen bestimmen das Gebilde, das wir Schule nennen. Ich würde analytisch, also rein der beschreibenden Unterscheidung willen zwei verschiedene Organisationsnetze voneinander abheben wollen. Erstens ist die Schule ohne Zweifel eine Lernorganisation, eine Unterrichtsorganisation, d.h. hier sind Probleme der folgenden Art zu lösen: Was sollen Kinder lernen, wie sehen die Lernziele aus, wie sehen die Lehrverfahren aus, wie sehen die Kontrollen aus, mit denen festgestellt wird, ob die Lernziele erreicht sind, wie wird das Problem des Aufrückens in andere Lerngruppen gelöst, wie werden überhaupt die Gruppierungsprobleme der Adressaten der Schule gelöst? Das ungefähr sind die Probleme, die man lösen muß, wenn man die Lernorganisation Schule in Gang setzen und in Gang halten will. Ich kürze das sehr ab. Mir kommt es jetzt nur an auf eine grobe Differenzierung des Blickes für zwei verschiedene Typen von Fragen, die organisatorisch zu lösen sind. Um dieses Lernsystem, als was Schule aufzufassen ist, in Gang zu halten und die dort gestellten Probleme lösen zu können, bedarf es eines anderen organisatorischen Netzes, das sozusagen um dieses erste Netz, wenn sie mir dieses Bild erlauben, herumgelegt ist, nämlich eines Netzes, in dem nun Entscheidungsprozesse, Herrschaftsprozesse ablaufen. Hier wird Macht ausgeübt, hier wird kontrolliert, hier wird das didaktische Personal ausgewählt, hier werden Konflikte entschieden, die auftauchen, hier werden Informationen, die ja für Entscheidungen sehr bedeutend sind, weitergegeben – oder nicht weitergegeben – mit anderen Worten, hier wird verwaltet und regiert. Dieses zweite Netz würde ich also – das *administrative System* oder die administrative Organisation nennen, und das erste die *Lernorganisation.* Wer entscheidet, aufgrund welcher Information, aufgrund welcher Normen, in Verantwortung vor wem? Das ungefähr ist in Kurzfassung das, worum es diesem administrativen Netz geht. Es liegt auf der Hand, daß hier auch Probleme der Mittelverteilung, der Prioritätensetzung eine entscheidende Rolle spielen. Ich meine nun, es sei eine ganz entscheidende Frage, die man sich stellen muß, wenn man die Realität Schule analysiert. Wie hängen diese beiden Netze zusammen, wie hängt die administrative Organisation zusammen mit den Strukturen der Lernorganisation? Lassen Sie mich einmal ganz abstrakt und formal Kombinationsmöglichkeiten durchspielen, weil ich glaube, daß dadurch einiges deutlicher wird. Man kann sich vorstellen, daß die Lernorganisation, nach den Bedürfnissen, Traditionen, Normen der Verwaltungsorganisation ausgerichtet wird. Man kann sich also vorstellen, daß diese Herrschaftsstruktur vorentscheidet, wie die Lernorganisation auszusehen hat. Was für möglich gehalten wird, was für wünschenswert gehalten wird, was für schlecht gilt, ist vorentschieden durch das, was in der administrativen Organisation rechtens, üblich, normal, möglich ist. Ein kleines Beispiel: Ich weiß von einer Modellschule irgendwo in Deutschland, die gegründet werden sollte. Bei einer Vorbesprechung über die möglichen Organisationsformen dieser Modellschule war ein

höherer Beamter eines Kultusministeriums da, und dieser schenkte sofort reinen Wein ein, und sagte, „was geht" und was „nicht geht", was „durchkommt", was „denkbar" ist, und was „nicht denkbar" ist, und der Verdacht, daß diese Normen bezogen sind auf die Normen der Verwaltung, der Administration, die natürlich auch immer auf eine gewisse Einheitlichkeit hin abzielt, dieser Verdacht ist gut begründet. Die Lernorganisation ist ganz nach den Bedürfnissen der Verwaltung, nach den Vorstellungen der Verwaltungsorganisation, den Spielregeln, die in dieser Verwaltungsorganisation gelten, eingerichtet.

Der zweite Fall, der denkbar ist: die Verwaltungsorganisation wird nach den Bedürfnissen der Lernorganisation ausgerichtet. Das hieße konkret, die erste und die letzte Frage bei allen Verwaltungsentscheidungen ist die, ob die Kinder das, was sie lernen sollen, optimal tatsächlich unter diesen Lernbedingungen, mit diesem Lernarrangement lernen können.

Und schließlich eine dritte Möglichkeit, die sich abstrakt denken läßt: beide Organisationssysteme laufen ziemlich isoliert nebeneinander her, die Verwaltungsstruktur kümmert sich nicht weiter um den Unterricht, und der Unterricht kümmert sich nicht weiter um das, was die Verwaltung da an strukturellen Vorschriften erläßt. Dieses Nebeneinander, isolierte Nebeneinanderherlaufen ist im Bewußtsein vieler Lehrer interessanterweise in der Staatsschule eine Tatsache. Viele Lehrer glauben tatsächlich, sie würden machen, was sie wollen und sie seien letzterdings doch im Unterricht jedenfalls vollkommen unabhängig. Ich las dieser Tage ein Wort eines Studienrates, der schrieb, es gebe nirgendwo sonst so freie Beamte wie den Lehrer: das ist die Interpretation, daß beide Systeme isoliert nebeneinander herlaufen. Diese Interpretation wird ja auch von Beamten der Verwaltung immer wieder vorgebracht, die nicht müde werden zu beteuern, daß sie ja nicht gängeln wollen. Wie auch immer das Verhältnis ist, es wird mit Sicherheit keine *reinen Formen* geben, es wird immer Mischungsverhältnisse geben dieser drei denkbaren Beziehungsformen, und es werden in jedem Fall Wechselwirkungen eintreten, d.h. es ist überhaupt nicht vorzustellen, daß die Verwaltungsorganisation nicht auch von unten beeinflußt wird von der Lernorganisation und umgekehrt. Hier geht es um einigermaßen grobe Vereinfachungen, die aber immerhin gewisse Zusammenhänge aufdecken helfen. Ich würde also die These verfechten, die Form, in der das Herrschaftsproblem gelöst wird, die Verwaltungsstruktur also, wird nachhaltig die Lernstruktur beeinflussen und keineswegs nur äußerlich, sondern auch bis in die didaktische Feinstruktur des Schulalltags und des Schulstoffes. Die Rationalität der Administration wird die Rationalität der Mikrostruktur beeinflussen, sie wird sozusagen in sie einwandern. Ich glaube in der Schulreformdiskussion der Bundesrepublik beobachten zu können, daß die Diskussion der Reformkonzepte hinsichtlich der Schulorganisation sich in einer fatalen Weise isoliert, beschränkt hat auf ganz bestimmte Züge der Unterrichtsorganisation. Im Augenblick ist das Wort Kursunterricht die große Mode, und es gibt Pläne, die die

gymnasiale Oberstufenreform dadurch verwirklichen wollen, daß die Klassenverbände aufgelöst werden; ein Element der Unterrichtsorganisation wird verändert. Wir haben in der Bundesrepublik schon verschiedene solche isolierten Eingriffe in die Unterrichtsorganisation durchgemacht. Etwa Anfang der sechziger Jahre gab es auch eine Oberstufenreform, bei der einige Fächer gestrichen, einige Fächer zusammengelegt wurden. Das Entscheidende dabei ist für meine Begriffe, daß niemals die Herrschaftsstruktur, die Verwaltungsstruktur mit verändert wurde, sondern daß man isoliert nur die Unterrichtsorganisation da und dort ein bischen variiert hat. Es gibt nun Grund für die Annahme, daß auch die gesamtschulartigen Konzepte noch nicht eo ipso zu einer nachhaltigen Veränderung des Unterrichts führen, und zwar möglicherweise deshalb nicht, weil die Verwaltungs-, die Herrschaftsorganisation nach wie vor unverändert bleibt. Diese ganze Diskussion zeigt, daß man der Ansicht zuneigt, man könne die Lernorganisation reformieren, ohne die Verwaltungsorganisation auch zu ändern. In der Universität zeigt sich, daß man hochschuldidaktisch Verbesserungen kaum erfolgreich durchbringt, wenn man nicht auch die Herrschaftsstrukturen innerhalb der Universität verändert. Es ist kein Zufall, daß hochschuldidaktische Impulse, etwa die Abschaffung der Vorlesungen, und die Begünstigung der Gruppenarbeit usw., sehr gekoppelt sind mit Eingriffen in die seitherigen Herrschaftsverhältnisse, in die absolute Monarchie des Institutsdirektors.

Das Schicksal der verordneten Schulreformen ist vielleicht dadurch zu beschreiben, daß man sagen kann, nach Meinung vieler ist bei allen Schulreformen substanziell, d.h. was den Unterricht angeht, was das Lernklima angeht, was die sozialen Reifungsmöglichkeiten angeht, nichts anders geworden. Die Verhaltensweisen, die Denkweisen, die Werthierarchien, die Einstellungen der an der Schule Beteiligten werden von Normen geprägt, die mit der Verwaltungsstruktur zusammenhängen. Und ich möchte nun versuchen, an Hand des Rollenkonzepts diese These etwas zu verdeutlichen. Ich möchte versuchen zu zeigen, daß der Lehrer, der sowohl in der einen Organisation als auch in der anderen Organisation tätig ist, in gewisser Weise eine Doppelrolle spielt als Lehrer und als Beamter in einer hierarchisch strukturierten Bürokratie. In der Untersuchung über den vorzeitigen Abgang von Schülern, die Dahrendorf und andere in Baden-Württemberg gemacht haben, stehen Zitate von Schülern, die sie in Interviews vorgebracht haben. Ich lese drei Splitter vor: „Die Lehrer sind eben menschlich garnicht auf einen eingegangen". „Sie haben nur den Lehrstoff gepaukt. Eigentlich hatte ich den Eindruck, daß es den Lehrern völlig egal war, ob man fortging oder da blieb." Drittes Zitat: „Die Lehrer hätten sich viel mehr um uns kümmern müssen. Sie hätten individueller sein müssen." Diese Äußerungen vorzeitig vom Gymnasium abgegangener Schüler resultieren offenbar aus dem Vergleich von erwartetem oder erhofftem mit tatsächlichem Lehrerverhalten. Was auch immer an persönlicher Verbitterung trübend in diese und viele ähnli-

che Urteile eingegangen sein mag, man wird nicht bestreiten wollen, daß sich in ihnen Erfahrungen der Schulrealität niederschlagen, Enttäuschungen über die Rolle, die Lehrer tatsächlich in unserer Staatsschule spielen: „es ist ihnen egal, wie es tatsächlich um uns steht" klagen die Schüler, „es ist ihnen egal, ob 40 oder 50 oder 60 Prozent auf der Strecke blieben und das Gymnasium verlassen, Sie klagen nur über mangelnde Schülerqualitäten, statt die Schule, die so viele Schüler ab- und ausstößt, selbst kritisch unter die Lupe zu nehmen." Das, was ich hier zitiert habe, ist sozusagen ein Resümee dessen, was die öffentliche Schulkritik seit geraumer Zeit vorbringt.

Das ist in der Tat ein erstaunlicher Tatbestand: Wieso pflegen beamtete Lehrer gar nicht auf den Gedanken zu verfallen, ihre eigene Tätigkeit, ihre Schule könne eine Ursache oder Mit-Ursache der fatalen Schulergebnisse sein? Warum sind sie – in ihrer Mehrheit jedenfalls – so überaus empfindlich, wenn die Schul- und Unterrichtspraxis konkret kritisiert wird? Wieso halten sie das für normal, was Außenstehenden denkbar anormal vorkommt, daß eben so viele Schüler von der Schule nicht zu dem Ziel gebracht werden, zu dem zu bringen doch Aufgabe dieser Schule ist? Sind – so mag man pointiert fragen – Lehrer einem kollektiven Wahn erlegen, der sie hindert das wahrzunehmen, was der Münsteraner Ordinarius für Psychologie, Schüler-Vater mit reichhaltiger Schulerfahrung bei seinen Kindern, Wolfgang Metzger vom gegenwärtigen – ich zitiere – „Massenselbstbetrug unserer Schulpädagogik" schrieb. Er meint damit einfach das Mißverhältnis zwischen dem,was dabei herauskommt und dem, was hineingesteckt wird; natürlich auch das Mißverhältnis zwischen den großen Worten und den Realitäten; man muß nur alle Bildungspläne lesen. Vermutlich bedarf es zunächst gar keiner dramatischen individualpsychologischen Erklärungsversuche, manches wird daraus verständlich, daß der Lehrer an unseren Staatsschulen, ob er will oder nicht, die Rolle eines untergeordneten Beamten zu spielen hat. Die Spielregeln für diese Rolle erklären einiges auf den ersten Blick Unerklärliche in unseren Schulen. Der Schaffner, der in einem Schnellzug drei Mark für einen nachzulösenden Zuschlag kassiert, wird vielleicht mit reservierter Höflichkeit zur Kenntnis nehmen, daß die Frau aus der DDR am Schalter des Einsteigbahnhofs nicht über die Notwendigkeit eines Zuschlags informiert wurde und ohne ihre Schuld erhöhten Zuschlag zahlen muß. Aber er hält sich an seine Vorschriften. Ihm sind die Umstände, die zu dem kleinen Debakel geführt haben, gleichgültig, sie müssen ihm sogar gleichgültig sein. Er wäre unfähig, seinen Dienst auszuüben, wollte er bei den Fahrgästen auf mehr achten als auf den Besitz gültiger Fahrausweise. Sein Interesse an den Reisenden ist höchst eingeschränkt auf einen sehr schmalen Sektor, wie ihm sein Reglement vorschreibt. Den Steuerbeamten interessiert nicht z.B., daß der Steuerpflichtige die Chiffrierung seiner Steuermahnung nicht entziffern konnte, er fordert Aufschläge, wie es die Vorschriften gebieten; wo käme er hin, wenn er sich um das Bewußtsein und eine persönliche Unfähigkeit des Steuerzahlers

kümmerte. Jeder weiß, daß Beamte sich in dieser Weise partiell verhalten müssen. Ihre Rolle ist so konstruiert, daß sie das Publikum, mit dem sie verkehren, nur unter einem ganz bestimmten Gesichtspunkt, eben in einer sehr eingegrenzten Rolle auch, als Fahrgast, als Steuerzahler sehen dürfen. Ihre Aktionsweise ist ihnen vorgeschrieben, sie sind nicht für diese Vorschriften verantwortlich; *sie sind nur verantwortlich für deren korrekte Anwendung und Ausführung.* Der untergeordnete Beamte wird dafür bezahlt, ist darauf vereidigt, daß er bestimmte Vorschriften seines Dienstherren, des Staates, in die Tat umsetzt. Ob durch diese Vorschriften das von seinem Dienstherrn beabsichtigte Ziel erreicht wird, entzieht sich ebenso seiner Einsicht – und seinem Urteil – wie der Zusammenhang seiner Diensthandlungen mit den dienstlichen Handlungen anderer Beamter, da er ja nur einen kleinen Sektor sieht. Weder die Koordination noch die Zielkontrolle ist seine Sache in einer nach den Spielregeln der Bürokratie organisierten Gruppe. Der Dispens von der Verantwortung für das, was die Kollegen tun und die Vorgesetzten materiell vorschreiben, begünstigt folgende von Robert Merton präzisierten Merkmale bei Trägern von Beamtenrollen. Ich zitiere: „Unpersönlichkeit, Festklammern an Regeln und Vorschriften, Festhalten am streng begrenzten Aufgabenbereich und mangelnde Bereitschaft zur Übernahme einer persönlichen Verantwortung in den Amtshandlungen." Dieser Aufsatz von Merton: „Bürokratische Struktur und Persönlichkeit" ist jetzt auch in deutscher Sprache in dem Sammelband – „Bürokratische Organisation" (herausgegeben von R. Mayntz) Kiepenheuer & Witsch, Neue wissenschaftliche Bibliothek, zugänglich.

Die Lektüre dieser zwanzig Seiten eines Soziologen öffnet einem den Blick für vieles, was auch in unseren Schulen an Verhaltungsweisen und Normen *gang und gäbe ist und was keineswegs mit irgendwelchen zufälligen persönlichen* Eigenschaften zusammenhängt, sondern mit den sozialen Druckverhältnissen in einer bürokratisch strukturierten Organisation. Disziplin, Korrektheit wird als Konformität mit Vorschriften ausgelegt, da diese Vorschriften nicht als Mittel zu bestimmten Zwecken empfunden werden, sondern als Normen, an die sich der Beamte zu halten hat, auf die er allenfalls schimpfen kann, was er auch tut. Aber er fühlt sich nicht als einer oder er ist nicht einer, der diese Normen selbst setzen, kontrollieren, regulieren kann, in welchem Prozentsatz auch immer. Diese Mittel, diese Normen gewinnen einen Selbstwert, der einem jungen Beamtenaspiranten vielleicht zunächst grotesk anmutet, weil der noch die Lähmung des spontanen Denkens und Handelns durch die Fixierung auf den Buchstaben von Erlassen und Verfügungen als etwas ansieht, was in bestimmten Fällen situationsgemäße, zielführende Handlungen verhindert.

Mir ist unvergeßlich, daß ich in den ersten zwei Wochen meines Daseins als Studienreferendar mit einem Erlaß konfrontiert wurde, bei dem alle beteiligten Lehrer der Meinung waren, der ist Unsinn, er hat keinen Zweck, er ist ganz

töricht, er erreicht überhaupt nichts. Auf meine bescheidene Frage, warum denn das Kollegium nicht einen Brief an das Ministerium schriebe und detailliert mitteilte, aus diesen und jenen vernünftigen Gründen möchte man doch bitte auf diesen Erlaß verzichten, erntete ich nur lähmendes Entsetzen; und der unvergeßliche Satz wurde mir auf den Beamtenweg gegeben: „man kann doch auch eine Treppe nicht von unten nach oben kehren". Diese Metapher, „unten-oben" ist in hohem Maße instruktiv für das Bewußtsein, wie die Welt sich dann allmählich so strukturiert.

Die Anwendung dieser groben Andeutungen über Rollenvorschriften des Beamten, des Unterrichtsbeamten, des Lehrers also, liegt nahe. Lassen sie mich das Bild ein bißchen auspinseln. Wenn Eltern zum Lehrer kommen und beteuern, wie schwer beispielsweise dem Kind die Umstellung auf den neuen Lehrer, die neue Schule, die große Klasse fällt, wenn sie ihm vielleicht von dem hohen Intelligenzquotienten ihres Sohnes erzählen, den der Psychologe errechnet hat (eine Erfahrung, die jeder Lehrer doch dann und wann wohl macht), wenn sie etwa von der panischen Angst des Kindes vor Klassenarbeiten und Fünfen erzählen, die ihm jeden Schwung nehmen, oder, auch wenn sie berichten, wie die Behandlung durch den Kollegen N. N. im Vorjahr oder in einem anderen Fach den Schüler tief verletzt habe, in allen diesen und in vielen ähnlichen Fällen wird der Unterrichtsbeamte zwar höfliches Verständnis zeigen, aber im letzten darf ihn das alles nicht interessieren und beeinflussen, wenn er das Wichtigste tut, was der Lehrer leider in dieser Schule tun muß, nämlich Noten gibt und damit das Urteil über die künftigen Sozialchancen des Schülers mitbestimmt. Als staatlich beamteter und geprüfter Beurteiler von Schülerleistungen – auf diese Funktion schrumpft ja allmählich die Lehrerfunktion ein – muß er sich bemühen, ohne Ansehen der Person und erzieherisch relevanter Begleitumstände seine Urteile zu fällen. Die Maßstäbe, sprich das Notensystem, sind wie die Lehrpläne, die Klassenfrequenz, die Schulordnung, der Stundenplanplan vorgeschrieben. Tut er nicht seine Pflicht, der Unterrichtsbeamte, wenn er bedauernd die Achseln zuckt und ohne näheres Eingehen auf die besonderen persönlichen Schwierigkeiten eines seiner vielleicht 160 Schüler ein „mangelhaft" erteilt? Wo käme er hin, wenn er unentwegt in Skrupel verfiele, wenn er beispielsweise in Skrupel verfiele über die Qualität dieses merkwürdigen Notenmaßstabes. Wer klagt den Polizeibeamten an, wenn jemand bei rot über die Kreuzung fährt und infolgedessen Strafe zahlen muß, selbst wenn er die Nacht nicht so gut geschlafen hat. Aber der Lehrer soll Schuld daran sein – jetzt argumentiere ich von der Defensive der Lehrer her, wie er zu verstehen ist – aber der Lehrer soll Schuld daran sein, daß Schüler nichts lernen wollen, versagen oder wenig leisten? Wenn die Schule insgesamt kritisiert wird, hat der Unterrichtsbeamte eine ganze Skala von Entschuldigungen und Gegenangriffen bereit. Bin ich etwa dafür verantwortlich, was Kollege X getan hat oder nicht getan hat. Neulich hat ein Schulleiter in einer Elternversammlung – ausgerechnet in einer bekannten Modellschule

– auf Kritiken hinsichtlich eines Lehrers geantwortet: „Ich habe das Examen nicht zu verantworten. Dieser Mann hat sein Examen bestanden, dieser Mann ist planmäßig eingestellt." Kann ich etwas für die überhöhten Schülerzahlen in den Klassen, die individuelle Betreuung ausschließen? Was kann ich für die zu geringe Stundenzahl meines Faches, die Anforderungen des Lehrplanes, die mich zu forschem Unterrichtstempo zwingen und die die sogenannten Langweiler, die ja bekanntlich oft die nachdenklichen grüblerischen Kinder sind, unter die Räder kommen läßt? Ich bin nicht zuständig für die Notenskala, die mich zwingt, nur die Leistung, nicht aber individuelle Umstände zu veranschlagen."

Kurz gesagt, der Unterrichtsbeamte versteht nicht, wie man auf den Gedanken verfallen kann, ausgerechnet ihn für gewisse Schwächen der Schule verantwortlich zu machen, er fühlt sich mit Recht als Sündenbock. Der Lehrer erfüllt doch nur korrekt seine Vorschriften, und die bringen die Schule unter den gegenwärtigen Umständen mehr und mehr dazu, zur Ausgabestelle von Pensen und Aufgaben einerseits und zur Prüfstelle andererseits einzuschrumpfen. Aneignung, Förderung, Vertiefung, Übung, solches scheint allmählich zur Aufgabe von Eltern und Nachhilfelehrern zu werden. Es ist also kaum eine besondere pharisäische Mentalität der Lehrerindividuen, die sie so allergisch auf Angriffe gegen die Schule reagieren läßt. Es ist wohl mehr die von der Beamtenrolle geprägte und durch tägliche Erfahrung gefestigte Einstellung dessen, der sich für nicht zuständig erklärt: ich habe die Erlasse nicht gemacht, die das erzwingen, woran Anstoß genommen wird. Sie merken: hier geschieht Berufung auf die administrative Struktur, die die Lernorganisation vollkommen determiniert und die das Personal dieser Lernorganisation von der Verantwortung entlastet für schwerwiegende organisatorische Vorentscheidungen. Es wäre unfair, in solchen Äußerungen nur Ausflucht und Verantwortungsscheu zu wittern, Vielleicht äußern sich darin wirklich die Tugenden des Beamten, der in gehorsamem Dienst darauf verzichtet, über den Sinn der Vorschriften nachzudenken, und sich bei der buchstabengetreuen Ausführung bescheidet. Freilich weiß solcher Verzicht genau, was er dabei gewinnt: das gute Gewissen und den guten Schlaf dessen, der angesichts noch so unerfreulicher Zustände in den Schulen sich die Hände in Unschuld waschen kann, weil er nicht zu den Verantwortlichen gehört, die die Spielregeln festlegen und ihre Ausführung kontrollieren.

Die strikte Abgrenzung der Kompetenzen, die zur Beamtenrolle in der hierarchisch strukturierten Bürokratie gehört – und die die Verantwortung für das Funktionieren des Systems so aufteilt, daß niemand als Einzelner für Disfunktionen, Funktionsschwächen, Defekte des Ganzen, einzustehen braucht, erklärt die Reaktion – von Unterrichts- und Schulaufsichtsbeamten auf die Frage, wer denn nun eigentlich schuld sei an so unerfreulichen Schulverhältnissen und Ergebnissen. Alle schieben besten Gewissens die Verantwortung von sich ab. Die Lehrer sagten unter vielem anderen, es liege an der wirklichkeitsfernen Schulaufsichtsbehörde, der auf Propagandawirkung abzielenden Kulturpolitik, den un-

geeigneten Schülern, der geistlosen Umwelt, den ehrgeizigen Eltern und vielleicht auch den Verwaltungsfuchsern und Ehrgeizlingen, die zu Direktoren gemacht wurden. Die Direktoren beklagen sich über die Qualität der Lehrer, die geringe Zahl der Lehrerzuweisungen, die Überbürdung mit Verwaltungsarbeit, die konstante Gängelung von oben, das miserable Studienseminar (die Stelle, an der die Lehrer ausgebildet werden), und manches andere. Beamte der Schulaufsicht wiederum beteuern in Gesprächen immer wieder, wie wenig sie von sich aus auf Gängelung der Schulen aus seien. Die Direktoren, die Lehrer hätten viel mehr Freiheitsspielraum, als sie nutzten. Die Schulaufsicht würde ja geradezu immer wieder um Direktiven gebeten. Schließlich sei sie – die Schulaufsicht – völlig ohne Einfluß auf die Qualität und Effizienz des Unterrichts, dafür müsse allein der Lehrer geradestehen. Sie, die Aufsichtsbeamten seien zudem so mit Verwaltungsaufgaben überschwemmt, daß sie nicht mehr dazu kämen, fördernd auf die ihnen untergebenen Lehrer einzuwirken, dazu sei ja schließlich das Lehrerfortbildungswerk da. Man kann sich ausdenken, wie von dieser Seite der schwarze Peter weitergegeben wird. Das Rollensystem der Beamtenbürokratie erleichtert es den einzelnen Rollenträgern, ohne nachteilige Verletzung des Selbstwertgefühls in einer Organisation zu arbeiten, von der sie insgeheim oder eingestanden wissen, daß ihr Ertrag in einem unübersehbaren Mißverhältnis zu ihrem Aufwand und ihrem Anspruch steht. Kaum ein Lehrer, ein Rektor oder Direktor, ein Schulrat oder Oberschulrat, ein Ministerialrat oder auch ein Kultusminister, der nicht unter vier Augen dieses Mißverhältnis zugestünde und mit eindrucksvollem Tatsachenmaterial belegte. Aber mit dem Stoßseufzer, ich kann es nicht ändern, und mit der Bitte, nur ja kein Detail unter Nennung seines Namens zu veröffentlichen. Er geht dann wieder an sein Beamtentagewerk und spielt seine Rolle, tut seine Pflicht, genügt seinen Vorschriften, für die er sich nicht verantwortlich weiß.

Diese Art der Identifikation mit den Mitteln eines sozialen Systems ohne positive Beziehung zu den Zielen – nennen die Soziologen in ihrem hübschen Jargon „Ritualismus". Man spielt mit, man läuft mit, man identifiziert sich mit den Mitteln, ohne sich mit den Zielen zu identifizieren, oder gar den zielführenden Charakter dieser Mittel zu diskutieren, zu kontrollieren, vielleicht auch zu verändern. Der Schulritualismus kann sich in verschiedenen Symptomen äußern, in Resignation, in innerer Emigration in die Gleichgültigkeit – das ist dann der Augenblick, an dem Unterrichtsbeamte sagen, sie würden sich künftig intensiv ihrem Garten und ihrer Familie widmen, im übrigen ihre Schule herunterhalten, weil jedes Investieren von Energie und Kraft doch nur zermürbende Folgen für sie habe. – Dieser Schulritualismus kann sich weiter äußern in forcierter Korrektheit und Buchstabentreue, natürlich auch in Schlamperei, in Erruptionen des Schimpfens auf Personen und Behörden, denen gegenüber äußerlich absolute Subalternität praktiziert wird. Auch dieses Verhältnis von Schimpfen einerseits und absoluter Subalternität ist eine leicht zu beobachten-

de Konsequenz bei solchen Rollenträgern, was alles nichts zu tun hat mit persönlicher Unlauterkeit. Staunenswert bleibt, daß solcher Ritualismus von denselben Unterrichtsbeamten praktiziert wird, die nicht ohne Grund über den Ritualismus der Schüler beredt Klage führen. Diese Zusammenhänge wären eine empirische Untersuchung wert.

Wir wissen, daß seit einiger Zeit die antiautoritäre und antibürokratische Welle auch die Schule so nachhaltig erfaßt hat, daß selbst der der Schule fernstehende Zeitungsleser oder Volksvertreter merkt, wie fragwürdig die so artikulierte Beamtenrolle beim Lehrer zu werden beginnt. Immer mehr Personen scheinen sich an den Spielregeln zu reiben, die dem Unterrichtsbeamten vorgeschrieben sind. Der Zweifel, ob mit Hilfe einer so konstruierten Rolle die Absichten unserer Schulerziehung von etwa sieben Millionen Kindern und Jugendlichen in der BRD zu erreichen sind, beginnt sich politisch zu formieren. Mit anderen Worten, der Zweifel daran, daß man diese Diskrepanz zwischen Anspruch dieser Lehrerrolle und Realität der Lehrerrolle nicht mehr aushält. Und Sie wissen, in welcher Weise hier einschlägige Kritik vorgebracht wird. Ich bringe Ihnen hier einige wenige Zitate aus der Welt der Tatsachen. Eine Münchner Schülerabschlußrede aus dem Sommer 1967: „Und die Schülermitverwaltung, die sich schon bisher in Bayern nicht über den Rahmen einer Schule erstrecken durfte, ist nicht einmal bei ihren Aussprachetagungen ohne gestrenge Aufsicht. An manchen Schulen gehen autoritäre Direktoren soweit, daß sie Schülerzeitschrift und Schülermitverwaltung vollkommen verbieten. Die Schülermitverwaltung, sagt man, hält von der rechten Arbeit ab, und junge Lehrer, die in ihrem Unterricht bittere Attacken gegen die politische Trägheit der deutschen Untertanen reiten, sehen nicht ein, daß die Fähigkeit zu politischem Handeln schon in der Schulzeit trainiert werden muß." Sie merken, hier wird die Diskrepanz der Schülerrolle artikuliert, ich finde es sehr beachtlich, daß es ähnliche Artikulationen über die Diskrepanz auch bei der Lehrerrolle etwa in denselben Monaten immer häufiger gegeben hat. Auch die berühmte Rede von *Karin Storch* im Sommer 1967 in Frankfurt – zeigt wieder das Problem, das Problem, daß die administrative Organisation die Unterrichtsorganisation vollkommen im Griff hat und beherrscht: „Wie wollen Lehrer zum Ungehorsam erziehen, zum Engagement, zur kritischen Haltung, wenn sie selbst im Alltagsunterricht resignierend sagen, eigentlich ist das Turnabitur sinnlos, aber es ist von Wiesbaden so angeordnet."

Es ist wohl deutlich, daß die politische Bildung nicht ohne nachhaltige Änderungen auch in der Unterrichtsorganisation wirksam werden kann. Es wäre sehr die Frage, ob nicht dann etwa die Sekundärtugenden, die den Kopf unserer Schulzeugnisse zieren, fragwürdig würden. Betragen: höflich, geziemend, unauffällig, fügsam, wohlerzogen, soll der Schüler sein. Aufmerksamkeit – wofür wohl? Für die Worte und Werte der Schule? Fleiß – in der Erfüllung der vorgeschriebenen Aufgaben? Ordnung – bei der Erfüllung seiner Schü-

lerpflichten, – fast hätte ich gesagt bei der Erfüllung der Dienstpflichten als Schüler? ! Nicht ist da die Rede von Initiative, Denkverwegenheit, Phantasie, Mut zum Widerspruch, Standfestigkeit in Auseinandersetzungen. *Karin Storch* hat es ausgesprochen, wie prekär die Beamtentugenden einer Erziehung zum Ungehorsam widerstreiten und wie die Subalternität des Lehrerbeamten seinen Vorgesetzten gegenüber sich auf Grund noch näher zu untersuchender Mechanismen im Verhältnis der Schüler zu ihren Lehrern reproduziert. Ich zitiere wiederum aus dieser beachtlichen Rede: „Der Dialog zwischen Schülern: ‚Ich gehe zur Direktorin und beschwere mich!' und ‚Tu's nicht, sonst hast du es auf ewig mit dem Lehrer verscherzt!' sollte an unseren Schulen nicht länger Platz haben. Warum gibt es aber Tag für Tag solche Dialoge? Warum habe ich selbst als Klassensprecherin sie immer wieder gehört und manchmal auch danach gehandelt? Warum? Weil Erfahrung klug macht, weil Ungehorsam oft kein Echo fand, kein Verständnis." Daß sich ähnliche Dialoge zwischen Lehrern hinsichtlich ihres Verhaltens zu ihren Dienstvorgesetzten und zu ihrer Dienstaufsichtsbehörde nicht ganz selten abspielen, ist kein Geheimnis.

Helmut Becker hat in dem berühmten Aufsatz über die verwaltete Schule 1954 den denkwürdigen Satz geprägt, daß das Ideal des Lehrers als Beamter nach fünf Jahren im allgemeinen schon darin bestünde, nicht mehr aufzufallen. Dieses Beamtenideal, ist nicht Folge mangelnden Mutes. Das sind Rollen und Organisationsvorschriften. Das System honoriert auf allen Stufen den, der keine Probleme und Schwierigkeiten bei der Ausführung der Vorschriften hat oder zu haben vorgibt. Wer unauffällig seine Pflicht tut, und dazu gehört es auch, sich keine Scherereien mit Vorgesetzten zu machen, der darf auf günstige Beurteilung bei den Oberen hoffen. Er hat gewisse Aussichten, selbst einmal zu diesen Oberen zu gehören, und *Robert Merton* hat deutlich gemacht, daß es mit zu den den Beamten gegebenen, mit der Beamtenrolle verknüpften Erwartungen gehört, aufzusteigen. Der Beamte schaut auf seine Karriere ganz unabhängig von seinen persönlichen individualpsychologischen Merkmalen. Er ist daraufhin sozusagen programmiert. Der Ansatz der Kritik von *Karin Storch* geht auf das Mißverhältnis zwischen Schulziel, Erziehung zur kritischen Mündigkeit, und Lehrerrolle: der subalterne Beamte, der weder Widerspruch nach oben wagt noch ihn von unten duldet. Damit ist offenbar ein neuralgischer Punkt getroffen, der immer häufiger von Lehrern und Lehrerverbänden anvisiert wird, wenn sie nach Ursachen für die Schulmisere fahnden. Einige lockere Zitate: Man kann sogar lesen in Anträgen einer als relativ konservativ geltenden Gruppierung wie des Philologenverbandes: „Wer durch ständiges Gängeln und die Einengung seiner Freiheit zum bürokratischen systemkonformen Funktionär gemacht wird, kann nicht zur Mündigkeit und zur Demokratie erziehen". Eine Äußerung aus einer Arbeitsgruppe von Münchner Lehrern zur Schulreform letztes Jahr, die in der Süddeutschen Zeitung zu lesen war: „Die Genesis eines Schulmeisters fängt unter Druck an und hört unter Druck auf. Wenn das Kul-

tusministerium die Demokratie auf dem Verordnungsweg oktroiert, ohne mehr Freistunden für Vertrauenslehrer zu geben, ohne Fortbildung zu ermöglichen, ohne etwas an der Gängelung der Lehrer zu ändern, ohne moderne Unterrichtsmittel zur Verfügung zu stellen, dann will es damit nur den Schülern das Maul stopfen und uns Lehrern den schwarzen Peter zuschieben". Sie sehen, hier wird kritisiert; daß die administrative Organisation Vorschriften bezüglich der Unterrichtsorganisation macht, aber nicht die Mittel liefert, die überhaupt erst diese unterrichtsorganisatorischen Veränderungen zulassen, das heißt also beispielsweise, die Klassenfrequenzen nicht herabsetzt, keine Lehrmaterialien zur Verfügung stellt, sondern einfach nur vorschreibt: das wird jetzt gemacht. Das erinnert mich daran, daß der bedeutende, viel zu früh verstorbene Didaktiker der Mathematik *Alexander Israel Wittenberg* einmal geschrieben hat, die Art, wie Schulreform gemacht, verordnet würde, erinnerte ihn an die Anordnung einer imaginären Stadtverwaltung, die anordnet, ab nächsten Ersten sind alle Fahrräder mit Atomantrieb zu fahren, die Einzelheiten, die praktischen Umstände mögen die Besitzer der Fahrräder bitte selber regeln.

Ich will sie nicht mit weiteren Materialien hier langweilen; solches ist heute jeden Tag in der Zeitung zu lesen. Welche Erfahrungen und Überlegungen von Unterrichtsbeamten gehen in solche Konfliktfälle und Proteste ein? Lassen Sie mich noch einmal mit einem Ansatz versuchen zu erklären, wie diese explosive Energie sozusagen produziert wurde. Einige Beispiele. In § 4 Abschnitt 3 der Prüfungsordnung für Mittelschul- und Gymnasiallehrer im Lande Baden-Württemberg lesen Prüfer wie Kandidaten folgende Worte: „Das zuständige Bezirks-, Kreis- oder Stadtschulamt bzw. der Leiter der höheren Schule hat der Meldung zur Prüfung an die vorgesetzte Behörde eine Äußerung über die Persönlichkeit des Bewerbers, sowie über seine dienstliche und außerdienstliche Führung anzuschließen." Der Kandidat, der die Prüfungsordnung kennt, müßte, wollte er seiner Vernunft folgen, eigentlich eine Anfrage auf den Dienstweg geben, in der er sich erkundigte, welche Art von außerdienstlicher Führung denn erwünscht sei, und wie die vorgesetzte Behörde die sachliche Richtigkeit der Äußerung zu überprüfen pflege, die da über ihn gemacht werde. Der Schulrat oder der Oberstudiendirektor, der zur Äußerung über die außerdienstliche Führung verpflichtet ist, müßte eigentlich nach oben mitteilen, er habe nur dienstlichen Umgang mit dem Kandidaten und könne mit gutem Gewissen keine stichhaltigen Aussagen über dessen private Lebensführung machen, zumal der Staat ja nicht für die Kosten eines Privatdetektivs aufkommt. Er sehe sich also, weil er nicht unkontrollierbarem Gerede und seinen höchst zufälligen Eindrücken verfallen wolle und dürfe, außerstande, der Meldung eine einschlägige Äußerung beizufügen. Da sich aber sowohl der Kandidat als auch der Vorgesetzte gewöhnlich schweigend dem Buchstaben fügen, sind der Kandidat wie der Vorgesetzte, der sich äußern muß, unkontrollierbaren Meinungen und Eindrükken ausgeliefert: Paradefall eines irrationalen patriarchalischen Herrschaftsver-

hältnisses. Wen kann es wundern, daß Lehrer nach Absolvierung solcher Initiationsriten später mit beängstigender Sicherheit über ihre Schüler Urteile fällen, weil sie ihrer Intuition über die Schülerpersönlichkeit nicht mehr zu mißtrauen imstande sind. Äußerung eines jungen Lehrers an der Volksschule in der Zeit vor der zweiten Prüfung: „Laut Erlaß soll ich 25 Wochenstunden unterrichten und vier Wochenstunden im Unterricht bei Kollegen hospitieren, damit ich noch etwas lerne. Ich habe jetzt in zwei Monaten insgesamt ganze drei Stunden hospitieren können, sonst mußte ich immer dringende Vertretungen für erkrankte Kollegen übernehmen. Der Rektor kann nicht anders, aber es ist himmelschreiend. Jeder mault, macht die Faust im Sack, aber nichts ändert sich." Der junge Mann sieht dem Verschleiß seiner selbst mit hellem Bewußtsein zu, er bringt keine Eingabe auf den Dienstweg, in der er die für seine Ausbildung wichtigen Hospitationsstunden moniert, er macht nicht nach oben den Vorschlag, den wahrhaftig vernünftigen Vorschlag, die Kinder heimzuschicken, wenn Lehrer krank sind. Statt dessen würgt er sich, wie er mir erzählte, schlecht und recht durch seine täglichen fünf Stunden und geht schon dazu über, während des Unterrichts das Lehrbuch vorlesen zu lassen im vollen Bewußtsein der Absurdität. Ist das nicht Zersetzung der pädagogischen Sensibilität bei vollem Bewußtsein, die erzwungen wird durch die starre Fernsteuerung durch die administrative Organisation? Die Schüler dürfen dann auch, wie er mir sagte, die Zeichnungen aus dem Biologiebuch abmalen. „Was ich für Unsinn halte, tue ich, deshalb bin ich für das Streikrecht der Lehrer."

Äußerung des Direktors einer Schule, die einiges Neue ausprobieren darf: „Ich darf dem Herrn N. N., das ist der für die Schule verantwortliche Ministerialbeamte, natürlich nur mitteilen, was ein Erfolg ist. Von dem, was schief geht, darf er nichts erfahren. Was meinen sie, was dann passierte." Auch hier sehen Sie, daß ein so konstruiertes System natürlich für Innovationen denkbar ungeeignet ist. Wenn die Stelle, die über Änderungen entscheidet, ein so gefiltertes Bild von der Realität bekommt, wenn also die Spitze, die am meisten Informationen haben müßte, aus systembedingten Ursachen so getrennt wird von wichtigen Informationen, dann ist es nicht erstaunlich, daß sie nicht realitätsnah agieren kann. Bericht eines Studienrats (sie verstehen, ich will das nicht als Histörchen aufgefaßt wissen, sondern als Demonstrationen von strukturellen Zusammenhängen, die analysiert sein wollen): „Ich bekam eine Klasse (es ist unglaublich, aber man muß es ja deswegen sagen), die ich in Obersekunde in Erdkunde unterrichtet hatte, ungewöhnlicherweise *nicht* mehr in der Unterprima zugewiesen. Ich erkundige mich nach der Ursache. Der Direktor teilt mir mit, daß ich die Mitarbeit im Unterricht zu wenig berücksichtige und sehr subjektiv in der Notengebung sei, deshalb sei ich noch nicht geeignet für die Prima. Der Direktor hat keine einzige Stunde meines Unterrichts in dieser Unterrichtsklasse besucht. Zufällig ist sein Sohn in dieser Klasse, er hatte eine drei im Zwischenzeugnis bekommen." Der Studienrat sagt: „Soll

ich mich vielleicht ruinieren und den Kohlhaas spielen? Der Chef sitzt doch am längeren Hebelarm und macht alle zwei Jahre einen Bericht über mich. Nicht ich über ihn!"

Und hier als letztes, was ich ihnen noch vortragen will, aus dem Brief eines jungen Lehrers vor der zweiten Lehrerprüfung vor zwei Jahren in der Zeitschrift „Die deutsche Schule" veröffentlicht, damit deutlich wird, daß sich dies keineswegs auf die sogenannte höhere Schule bezieht: „Es ist überall die gleiche Frage: was will der Schulrat? Welche Arbeitsweise vertritt er? Sagt ihm Thema und Aufbau der Arbeit für die zweite Prüfung zu?

Um den Schulräten auch wiederum Genüge zu tun: wenn ein Schulrat 250 Lehrer zu beaufsichtigen, zu betreuen, zu beurteilen hat, wenn man weiß, welche Verwaltungsarbeit, welche Prüfungsaufgaben auf ihm lasten, ist es kein Wunder, wenn er sich außerstande sieht, sich fortzubilden in Erziehungswissenschaft oder anderen Disziplinen, in einem Fach oder in Verwaltungswissenschaft. Er ist auch außerstande, die Lehrer individuell zu beraten, zu inspirieren und sich von ihnen inspirieren zu lassen. Er hält sich mit knapper Not gerade über Wasser. Er erledigt formal und flüchtig die vorgeschriebenen Besuche und Prüfungen, hat bei alledem, wenn es gut geht, ein ganz schlechtes Gewissen, weil er sieht, wieviel ihm an Voraussetzungen dafür fehlt, daß er seine Pflichten befriedigend erfüllen könnte; aber er beschreibt das Desaster seiner Situation nicht in einer Eingabe an den Minister, und er zieht nicht die Folgerung, das Streikrecht zu fordern. Denn was soll der machen, der arme Minister oder der Ministerialrat, er ist ja auch überfordert. Also spielen wir das Spiel weiter, mehr oder weniger deutlich wissend, daß die Unterrichtsbeamten in der Lage der Erwachsenen in dem Märchen von des Kaisers neuen Kleidern sind, sie dürfen nicht sagen, was sie sehen und erfahren, sonst gelten sie als dumm.

Warum also kommen die Erfahrungen der Schuldefekte in dem System, das diese Defekte verursacht, oder doch jedenfalls nicht verhindert, nicht zur Sprache? Warum also können sie nicht oder kaum zu Veränderungen führen? Nicht, weil es ein paar tyrannisch gesinnte Ministerialbeamte oder Kultusminister gäbe oder einen Haufen bornierter Lehrer. Die Tendenz der derzeit bei den Lehrern um sich greifenden Schulrebellion, Minister oder irgendwelche Kulturbürokraten zu Sündenböcken der Misère zu machen, personalisiert meiner Meinung nach auf naive und gefährliche Weise. Sie übersieht, in welchem Maß die Rollenvorschriften auch und gerade den hohen Beamten mit dem System konformieren. Er darf wohl noch viel weniger das sagen, was er denkt, und das sehen, was vor Augen liegt. Auch deshalb werden die unangenehmen Dinge nicht nach oben berichtet. Man kann dasselbe Phänomen auch mit dem anderen Modell, das ich Ihnen anfangs skizzierte, zu interpretieren versuchen, nämlich damit, daß die Unterrichtsorganisation so völlig blockiert und ferngesteuert ist von der administrativen Organisation, daß Erfahrungen in der Unterrichtsorganisation, die zu Änderungen führen könnten, nicht gemacht werden dürfen – nicht ge-

macht werden können; daß dieser Unterrichtsorganisation einfach die reale Macht fehlt, um etwas zu entscheiden. Beispielsweise die Macht fehlt, die Kinder nach Hause zu schicken, wenn der Lehrer krank ist: Statt dessen müssen sie dasitzen und aus dem Biologiebuch die Maikäfer abmalen.

Die herkömmliche Beamtenrolle, die die genannten Schwierigkeiten mitverursacht hat, hilft, wie oben angedeutet, dem einzelnen doch auch wieder über sie hinwegzukommen. Keiner ist verantwortlich für das Ganze, jeder tut seine Pflicht auf einem sehr begrenzten Sektor. Das Amt und seine rechtlichen Stützen geben ihm den äußerlichen Halt und gewöhnlich bald auch das Selbstbewußtsein, an seiner Amtsführung gebe es nichts zu kritisieren, und man könne es eigentlich nicht besser machen. Die Belohnungen, die einem Lehrer aus dem herkömmlichen Beamtenstatus zuwachsen, scheinen auf die Dauer doch noch größer zu sein, als die genannten Frustrationen, die ja ohnehin im Lauf der Jahre abnehmen, wenn man, wie es heißt, in die Rolle hineinwächst, und nichts mehr an der Benotung, am Stundenplan, an der Unzulänglichkeit des eigenen Unterrichts, an der miserablen eigenen Fortbildung auszusetzen hat. Nicht durch Verminderung der Zahl der Verwaltungsarbeiten, nicht durch Vermehrung der Zahl der Schulaufsichtsbeamten, nicht durch größere Höflichkeit im Umgang zwischen den verschiedenen Positionsinhabern in der Verwaltungshierarchie – auch nicht durch kollektive Ermunterung zur Zivilcourage ist die Selbstlähmung zu beheben, die unserem Staatsschulwesen durch seine Unterrichtsbeamten droht. Diesem Bildungsnotstand wird auch nicht durch Gesamtschulen und Neuerrichtung von Gymnasien in Gebieten geringer Bildungsdichte abgeholfen.

Einzig das Experiment, so würde ich zunächst einmal meinen, das Experiment von Schulen, deren Lehrern, Schülern und Eltern dann das Recht zugestanden wird, in unablässiger Selbstkritik und Kooperation aus Erfahrungen Konsequenzen ziehen zu dürfen und dabei nicht von starren Direktiven einer administrativen Organisation dann ferngesteuert zu sein, einzig das Experiment solcher Schulen mit anderen Strukturen der Kommunikation, der Entscheidung und der Kontrolle könnte demonstrieren, zu welchen Initiativen Schüler und Lehrer fähig sind, wenn sie in Stand gesetzt werden, aus eigener Kraft die Diskrepanz zwischen Lehrer und Schülerrolle einerseits und den Erziehungszielen einer freiheitlichen Gesellschaft andererseits zu mindern. Die Lehrerrolle und die Unterrichtsorganisation müßten so konstruiert sein, daß der Rollenträger belohnt und nicht bestraft würde, wenn er auf Teamarbeit, auf größere Effizienz, Transparenz, Rationalität und Menschenfreundlichkeit im Schulunterricht hinarbeitete.

Auf dem Wege zum marxistischen Erziehungsstaat?

von Dr. Theo Fruhmann

Unter dem anspruchsvollen Titel „Großer Hessenplan, Schulentwicklungsplan I" hat das hessische Kulturministerium eine 70 Seiten starke Broschüre im Großformat herausgebracht. Die Öffentlichkeit soll darüber informiert werden, was die sozialdemokratische Landesregierung in den kommenden 10 Jahren auf dem Gebiet des Schulwesens tun will. Geplant sind die Beseitigung des bestehenden Schulwesens und die Einführung der integrierten Gesamtschule.

Das noch bestehende allgemeinbildende Schulwesen ist besser als sein Ruf. Auf eine vierjährige Grundschule folgen Hauptschule (5. bis 9. Schuljahr), Realschule (5. bis 10. Schuljahr) und die höhere Schule (5. bis 13. Schuljahr). Diese drei „Säulen" stehen zwar nebeneinander, sind aber nicht voneinander isoliert. Wenn die inzwischen eingeleiteten Reformen fortgesetzt werden, ergeben sich für die Schüler zahlreiche horizontale Übergänge, d.h. dieses Schulsystem ist durchlässig. Der klare Aufbau mit seinen ebenso markanten Schulabschlüssen ist für Eltern und Schüler gut überschaubar. Den Eltern läßt er die freie Wahl zwischen verschiedenen Bildungswegen, den Schülern setzt er eindeutige Lern- und Bildungsziele. Das mehrgliedrige Schulsystem entspricht sowohl der individuellen Bildungsfähigkeit und Bildungswilligkeit des jungen Menschen als auch den vielfältigen Bedürfnissen der modernen Arbeitswelt. Es ist durchlässig genug, um Fehlentscheidungen zu korrigieren, und läßt genügend Raum für die Weiterbildung in Berufsfachschulen, Fachhochschulen und anderen Bildungswegen. Wenn es weiterentwickelt und ausgebaut würde, könnte es ein Optimum an Bildung vermitteln. So haben in den letzten Jahren die angeblich veralteten Gymnasien in Hessen die Abiturientenzahl verdoppelt.

Auch der Vorwurf, in dem bestehenden Schulsystem – vor allem in den Gymnasien – seien die unteren Schichten unserer Gesellschaft nicht genügend repräsentiert, stimmt nicht mehr. Etwa 40 Prozent eines Geburtsjahrganges verfügen über Leistungsdispositionen, die ein erfolgreiches Durchlaufen einer weiterführenden Schule möglich machen. Von diesen 40 Prozent werden 15 Prozent als „abiturfähig" und 25 Prozent als fähig zur Erreichung des Realschulabschlusses klassifiziert. Berücksichtigt man, daß etwa 50 Prozent der Gymnasiasten im Bundesdurchschnitt das Abitur erlangen, dann wird Mitte der siebziger Jahre das „abiturfähige Potential" der Schülerschaft ausgeschöpft sein. So Hitpaß-Laurien-Mock in „Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule? ".

Es sollte festgehalten werden, daß ein schrittweiser Ausbau des bestehenden Schulwesens zusammen mit inneren Reformen – wie es bereits geschieht – sinnvoll ist und mit weniger Kosten verbunden wäre als die Errichtung inte-

grierter Gesamtschulen, für deren Überlegenheit bis heute noch immer nicht der Beweis erbracht worden ist.

Der neue Schlager: Integrierte Gesamtschule

Insbesondere die Elternschaft dieses Landes sollte hartnäckig der Regierung die Frage vorlegen, warum eigentlich das bestehende Schulsystem zugunsten der integrierten Gesamtschule beseitigt werden muß. Die integrierte Gesamtschule ist in Wirklichkeit eine Einheitsschule, die den Eltern die Freiheit nimmt, unter verschiedenen Bildungswegen zu wählen und für ihr Kind einen bestimmten Schulabschluß zu bestimmen. Der Staat entscheidet durch seine Lehrer, was das Kind lernt, wie es lernt und wozu es lernt. Im Schulentwicklungsplan I heißt es u.a. zur Begründung der Beseitigung des mehrgliedrigen Schulsystems:

„Die Möglichkeit zur Entfaltung und Selbstbestimmung der einzelnen Bürger in der Industriegesellschaft, die Möglichkeit zur rationalen Steuerung der gesellschaftlichen Fortentwicklung setzt Motivationen und Qualifikationen voraus, die das überkommene Bildungssystem nicht zureichend vermittelt. Über sein Lernangebot erzieht es noch immer zu Normen und Verhaltensweisen, die einem vergangenen Stand gesellschaftlicher Entwicklung entsprechen und so den einzelnen nur unzulänglich befähigen, zukünftigen Handlungssituationen gerecht zu werden..."

Für diese kühnen Behauptungen muß erst noch der Wahrheitsbeweis angetreten werden. Es ist eine Beleidigung der gesamten Lehrerschaft, wenn ihr auf diese Weise pauschal unterstellt wird, sie erziehe zu Normen und Verhaltensweisen von gestern. Dieses geschmähte Schulsystem hat es immerhin fertiggebracht, Menschen heranzubilden, die durch ihr Können, ihren Fleiß und ihr Arbeitsethos unsere Wirtschaft und unseren Staat zu Wohlstand und Ansehen in der Welt geführt haben. Warum schweigt die Landesregierung über die Zustände an der Ernst-Reuter-Schule (Frankfurt), die doch eigentlich das Paradepferd einer integrierten Gesamtschule sein müßte? Stimmt es, daß sich eine wachsende Zahl von Lehrern von dieser Schule wegmeldet, weil es dort nicht mehr zum Aushalten ist? Was sagen die Befürworter der integrierten Gesamtschule zu der Äußerung einer Lehrerin der Berliner Gesamtschule in Britz-Buckow-Rudow:

„Unsere Stimmung ist so grau wie das Gebäude. Wir sind fertig, wir können nicht mehr. Dies ist eine Schule für junge Leute..., länger als zweieinhalb bis drei Jahre hält man das nicht aus ... Der Unterricht geht bis 16 Uhr, anschließend erarbeiten wir Programme, Lehrinhalte und -verfahren. Wir haben, als wir anfingen, alles zerschlagen, die Erfahrung von Jahrhunderten. Wir haben bei null angefangen, kannten den Weg nicht und hatten kein Lehrbuch (die müssen wir selbst schreiben – und wir kommen nicht mit). Wir sind heute im Lei-

stungsstand schlechter als Schulen herkömmlicher Art." (Aus: „Westerländer studieren einige Schulversuche", in: „Der Inselbote", Föhrer Nachrichten, 1.4. 1970)

In der integrierten Gesamtschule soll alles anders und besser werden, so steht es auf dem Papier und in den Schulentwicklungsplänen. Die Wirklichkeit sieht anders aus. Der Berichterstatter über die Berliner Gesamtschule bekennt freimütig: „Ich habe mit keinem Lehrer dieser Schule gesprochen, der positiv zu dem Versuch stand..." Trotz dieser Erfahrungen plant das Land Hessen etwa 400 (!) integrierte Gesamtschulen.

Schule mit marxiststischer Schlagseite?

Die Hartnäckigkeit und Zähigkeit, mit der die Sozialisten, vor allem die Neo-Marxisten unter ihnen, an der Beseitigung des bestehenden Schulsystems arbeiten, hat ideologische Hintergründe. Bekannt ist noch immer der nationalsozialistische Slogan: Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft. Alle totalitären Systeme, auch die kommunistischen, handeln nach diesem Grundsatz. Die Neo-Marxisten – und sie bilden innerhalb der Sozialdemokratie eine Gruppe von wachsendem Einfluß – sehen in dem bestehenden, vielgliedrigen Schulsystem eine Ausprägung der Klassenstruktur unserer Gesellschaft. Daß unsere Gesellschaft längst keine Klassengesellschaft mehr ist, sondern eine weitgehend nivellierte Leistungsgesellschaft, paßt nicht in ihr marxistisches Konzept und wird deshalb unterschlagen. Wenn der hessische Schulentwicklungsplan I von dem gegenwärtigen Schulsystem sagt, es erziehe noch immer zu „Normen und Verhaltensweisen, die einem vergangenen Stand gesellschaftlicher Entwicklung entsprechen", dann verbirgt sich hinter dieser Ausdrucksweise die marxistische Auffassung, daß die Gesellschaft der Bundesrepublik kapitalistisch-bürgerlich sei und in eine sozialistische Gesellschaft umgewandelt werden müsse. Als Hebel dazu soll das gesamte Bildungswesen dienen. Wenn erst einmal vom Kindergarten bis zur Hochschule die richtige sozialistische Bewußtseinsformung vorgenommen wird, dann, so hoffen die Neo-Marxisten, wird die Herrschaft des Sozialismus endgültig gesichert sein. Mit Hilfe der integrierten Gesamtschule, in der die Kinder aller Schichten gemeinsam erzogen werden, soll schichtgebundenes Denken und Urteilen abgebaut und ein sozialistisches Bewußtsein geschaffen werden. An deutschen Universitäten und bei der Gründung der Universität Bremen wurde und wird das alles bereits vorexerziert. So zum Beispiel heißt es in einem programmatischen Aufsatz des SDS u.a.:

„Soll der Kampf an der Universität wieder Bestandteil der Revolutionierung der Gesellschaft werden, dann muß er zum entstehenden Klassenkampf ... werden. ...In der Universität muß eine revolutionäre Wissenschaft entwickelt werden, die nicht bloß kritische Theorie ist, sondern im Interesse der Revolutionie-

rung der Gesellschaft wirkt." („Rote Notizen", Ausgabe vom 16.4.1969, herausgegeben vom AStA Tübingen.)

Der Bremer Gründungsrektor von der Vring, SDS-Mitglied, erklärte, Aufgabe der Universität sei es, „der Veränderung der Gesellschaft zu dienen". Aus dem marxistischen Jargon in unsere Umgangssprache übersetzt, heißt das: Die Universität dient nicht in erster Linie der Wissenschaft und Forschung, sondern der Vermittlung eines sozialistischen Bewußtseins, indem sie die marxistischen Lehren über Gesellschaft, Wirtschaft und Staat vermittelt. Es ist nur noch zu fragen: Wie groß ist der Einfluß der marxistischen Ideologie auf die Universität und die Studenten der pädagogischen Hochschulen? Welche Professoren und Assistenten sind Anhänger oder Mitläufer des Marxismus? Wenn es den Marxisten gelingt, die Lehrerbildung in die Hand zu bekommen, dann ist der Kreis geschlossen: Kindergarten – Grundschule – integrierte Gesamtschule, alles ideologisch auf den Marxismus ausgerichtet. Dieser stillen Unterwanderung unseres gesamten Bildungswesens durch den Marxismus wird von der Öffentlichkeit, vor allem von den Kirchen und der Elternschaft zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Ob es den Sozialdemokraten gelingen wird, den radikalen neomarxistischen Kräften in ihren eigenen Reihen zu wehren, ist eine offene Frage. Sozialismus im Sinne der Neo-Marxisten ist Gleichmacherei auf Kosten der persönlichen Freiheit, völlige Verstaatlichung und Ideologisierung der Schule, Degradierung der Lehrer zu Lehrplan-Funktionären und Umfunktionierung des Schulwesens zu einem politischen Instrument, um die freiheitliche Gesellschaft und den Rechts- und Verfassungsstaat von innen her, durch ein sozialistisches Bewußtsein, auf der Schule gezüchtet, aufzulösen.

Schon von diesem Ansatz her ist die integrierte Gesamtschule abzulehnen, auch wenn sie von ihren Verfechtern als demokratisch und fortschrittlich bezeichnet wird. In der marxistischen Terminologie wird unbesehen demokratisch mit sozialistisch, und fortschrittlich mit marxistisch gleichgesetzt, dagegen gelten alle Nichtsozialisten als undemokratisch und konservativ oder gar als reaktionär.

Pluralität der Gesellschaft verlangt mehrgliedriges Schulsystem

Solange das Schulwesen nicht nur organisatorisch, sondern auch von den Inhalten der Bildung her als „Sache des Staates" (Artikel 56 [1] Hess. Verfassung) angesehen wird, hat es die herrschende Regierungspartei – vor allem, wenn sie die absolute Mehrheit hat – in der Hand, das Schulwesen weitgehend im Sinne der von ihr vertretenen Ideologie und durch eine entsprechende Personalpolitik zu lenken. *So hat sich zum Beispiel der hessische Kultusminister gegen eine zukünftige Bezuschussung von Privatschulen durch das Land ausgesprochen, „weil keine Steuergelder für Institutionen ausgegeben werden sollen,*

die nicht im Sinne der Mehrheit arbeiten" (Fuldaer Zeitung v. 25.9.1970). Werden also Bildungsfragen je nach Parlamentsmehrheit entschieden, d.h., sind diese Fragen Sache der Ideologie einer Partei? Ist es mit der Struktur einer freiheitlichen Gesellschaft und eines freiheitlichen Staates zu vereinbaren, daß sich eine Partei das Bildungsmonopol anmaßt? Denn, was bedeutet dieser Satz „nicht im Sinne der Mehrheit arbeiten" anderers, als nicht im Sinne der sozialistischen Ideologie arbeiten? Unsere Gesellschaft ist offen für alle Richtungen, die sich zum freiheitlichen Rechts- und Verfassungsstaat bekennen. Diese Offenheit muß sich auch in Aufbau und Zielsetzung unseres Schulwesens ausdrücken, d.h., alle Gruppen unserer Gesellschaft – soweit sie auf dem Boden der Verfassung stehen – müssen die Möglichkeit haben, ihre Bildungsvorstellungen in dieses Schulsystem einzubringen.

Ist dieser Weg zum Beispiel bei der Lehrplan-(Curriculum-)Forschung nun konsequent beschritten worden? Wer stellt die Lern- und Bildungsziele auf? Wer wählt die Bildungsgehalte aus? Nach welchen Gesichtspunkten wird ausgewählt? Wer setzt die Normen? Eins steht fest: Der Staat als solcher oder die Mehrheitspartei hat nicht das Recht, allein Bildungsnormen zu setzen.

Dazu Kardinal Joseph Höffner, Köln:

„In der modernen Gesellschaft herrscht eine verwirrende Vielfalt und Gegensätzlichkeit der weltanschaulichen und religiösen Auffassungen. Der Pluralismus reicht bis in die tiefste Sinnfrage des Menschen. Die Eltern haben nicht nur das Recht, der Erziehung ihrer Kinder eine bestimmte religiöse oder weltanschauliche Ausrichtung zu geben, sondern sie sind auch berechtigt, im außerfamiliären Raum der modernen pluralistischen Gesellschaft Erziehungs- und Bildungsstätten zu schaffen, die die Gewähr bieten, daß die im Elternhaus begonnene Erziehung in demselben Geiste weitergeführt wird. Ein Staatsmonopol im Erziehungswesen verletzt die Gewissensfreiheit und die Toleranz. Die Meinung, daß es eine über allen Bekenntnissen schwebende Erziehung gebe, ist eine Ideologie." („Römische Warte", Beilage zur „Deutschen Tagespost", 14. Juli 1970, S.208)

Der Pluralität der Gesellschaft kann nur ein konkurrierendes Nebeneinander verschiedener Schulformen entsprechen. Eine staatliche Einheitsschule ist ein Schlag gegen die freiheitliche Gesellschaft.

Integrierte Gesamtschule gegen Elternrecht

Nach Organisation, Bildungsgehalten und Erziehungs- sowie Bildungsziel präsentiert sich die integrierte Gesamtschule als Ausdruck des staatlichen Bildungs- und Schulmonopols, wie es in dieser Form mit dem Grundgesetz, also unserer Verfassung, unvereinbar ist. Die integrierte Gesamtschule dürfte insbesondere mit Artikel 6 GG (2) nicht zu vereinbaren sein: „Pflege und Erziehung sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende

Pflicht." Dazu Universitätsprofessor Peters in dem Kommentar von Bettermann-Nipperdey-Scheuner:

„Nicht andere Menschen, auch nicht der Staat, sind primär dazu berechtigt und verpflichtet, für das Kind zu sorgen und ihm die eigene Persönlichkeitsgestaltung zu ermöglichen, sondern diese Verantwortung tragen zunächst, d.h. ‚zuvörderst' diejenigen beiden Menschen, die dem Kind ins Dasein verholfen haben. Der natürlichen Verantwortung und Sorgepflicht entspricht folgerichtig das natürliche Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder als Menschenrecht... Wie BVerwGE 5, 155, mit Recht betont, erschöpft sich das Elternrecht des Art. 6 (2) nicht in der Gewährleistung der Abwehrbefugnis gegen unzulässige Eingriffe des Staates, sondern ermöglicht den Eltern auch positiv die Bestimmung der Lebensrichtung ihrer Kinder durch Erziehung und hat sie dazu mit Rechtsansprüchen ausgestattet...

Nach Artikel 6 (2) obliegen den Eltern ‚zuvörderst' die sich aus dem Pflege- und Erziehungsrecht ergebenden Pflichten. Damit ist anerkannt, daß sekundär noch andere selbständige Träger von Pflichten und Rechten hinsichtlich der Pflege und Erziehung des Kindes auftreten können. Man hat hier zunächst an den Staat und die Schule zu denken... Ihr Wirken ist aber sekundär, da sie ihren Anspruch auf das Subsidiaritätsprinzip stützen ... Bei Anwendung dieses Prinzips ist zu unterstellen, daß die Eltern, wenn das Kind das schulpflichtige Alter erreicht hat, in der Regel nicht mehr in der Lage sind, ihm die durch den Schulunterricht zu vermittelnden Kenntnisse sowie die nur in der größeren Gemeinschaft erlernbaren Fähigkeiten zu vermitteln. Insoweit tritt neben die Eltern – nicht etwa an ihre Stelle – als weiterer Träger eines Erziehungsrechtes die Schule. Der Staat sorgt dabei nur durch den Schulzwang und durch Bereitstellung verschiedener Schularten und -typen in eigener oder sonstiger öffentlicher Regie, besonders durch die Gemeinden und Gemeindeverbände, für die Durchführung seiner subsidiären Erziehungsaufgabe ... Gerade die Ausrichtung auf ein staatlich gebotenes oder ausdrücklich anerkanntes Erziehungsziel darf nicht geboten werden... Der freie Wille der Eltern bei der Erziehung ist es, gegen dessen Beeinträchtigungen durch den Staat Artikel 6 (2) schützen will," („Die Grundrechte." Handbuch der Theorie und Praxis der Grundrechte. Berlin 1960, S. 373 ff.)

Diese Ausführungen des Kölner Universitätsprofessors Peters treffen den Kern des Problems. Angesichts der Gleichgültigkeit vieler Eltern kann es sich der Staat, d.h. die herrschende Regierungspartei und die von ihr dirigierte Bürokratie erlauben, so zu tun, als ob sie das gesamte Schulwesen in Erbpacht genommen hätte. Aber auch ein nicht ausgeübtes Recht bleibt ein Recht. Die Eltern müssen die Möglichkeit haben, zwischen verschiedenen Schularten (= verschiedenen Bildungswegen) zu wählen. Die Ersetzung der bestehenden Pluralität des Schulwesens durch die integrierte Gesamtschule als Einheitsschule verstößt gegen die Wahlfreiheit. Die Verfassung der Bundesrepublik hat in Ar-

tikel 7 (4) das Recht zur Errichtung von Privatschulen gewährleistet und damit einen Verzicht auf ein staatliches Bildungs- und Schulmonopol ausgesprochen. Die Privatschule ist nach geltendem Recht in der Regel Ersatz für eine öffentliche Schule. Artikel 7 (4) verlangt jedoch nur ihre Gleichwertigkeit mit den entsprechenden öffentlichen Schulen, nicht ihre Gleichartigkeit.

Die hessische Landesregierung hat deshalb nicht das Recht, zum Beispiel katholischen Privatschulen die Zuschüsse zu versagen, weil sie sich weigern, zum System der integrierten Gesamtschule überzugehen. Auch der Begriff „Privatschule" ist nicht länger haltbar. Die Privatschule erfüllt als staatliche Ersatzschule genauso ein öffentliches Bedürfnis wie die staatlichen Schulen. Man sollte sich angewöhnen, ganz allgemein von öffentlichen Schulen zu sprechen und sie nur unterscheiden in öffentliche Schulen staatlicher und nichtstaatlicher, d.h. freier Trägerschaft.

Es wäre wünschenswert, wenn viele Eltern dem Beispiel jener Eltern folgten, die gemeinsam vor dem Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe gegen die Einrichtung der obligatorischen Förderstufe Klage führen, denn die obligatorische Förderstufe ist der erste Schritt zur integrierten Gesamtschule. Es sei auch daran erinnert, daß das Verwaltungsgericht in Wiesbaden der Klage eines Elternpaares stattgegeben und erklärt hat: „...durch die Einführung der obligatorischen Förderstufe wird in das in Artikel 6, Abs. 2, Satz 1 garantierte Elternrecht eingegriffen. Das Elternrecht umfaßt die Gesamterziehung der Kinder... Es bezieht sich daher nicht nur auf die häusliche Kindererziehung, sondern auch auf den schulischen Bereich und begründet ein Recht der Eltern auf Einflußnahme und Mitbestimmung in der schulischen Erziehung, insbesondere auf die Wahl der weiterführenden Schule für ihre Kinder ..." (Verwaltungsgericht Wiesbaden, Az.: I/1 E 154/69).

Utopische Ziele?

Während das bestehende Schulwesen seit Jahren unter einem chronischen finanziellen und personellen Mangel leidet und nicht selten die Voraussetzungen für einen gedeihlichen Unterricht fehlen, werden im hessischen Schulentwicklungsplan I Planziele gesetzt, von denen niemand weiß, wie sie realisiert werden sollen:

etwa 400 integrierte Gesamtschulen bis 1985;
eine nochmalige Erhöhung der Abiturientenzahl;
eine Verdoppelung bis Verdreifachung der Lehrerzahl;
die Bereitstellung von 4,5 Milliarden DM bis 1985 für den Bau von integrierten Gesamtschulen und für den Umbau zu integrierten Gesamtschulen.

Dagegen hat der Deutsche Bildungsrat für die ganze Bundesrepublik nur 40 (!) Versuche (!) mit integrierten Gesamtschulen empfohlen. In seinem „Strukturplan für das Bildungswesen" hat er sich nicht auf die integrierte Gesamtschule festgelegt. Hessen tanzt also als einziges Land der Bundesrepublik aus der Reihe und revolutioniert sein Schulsystem zu Lasten der Eltern und ihrer Kinder, die aus anderen Bundesländern kommen oder dorthin ziehen! Aber um solche „Kleinigkeiten" scheinen sich die Planer nicht zu kümmern. Mögen Eltern und Kinder sehen, wie sie damit fertig werden.

Im Jahre 1969 wurden für Schulen und Hochschulen rund 20 Milliarden DM von Bund, Ländern und Gemeinden ausgegeben. Im Jahre 1980 sollen es nach den Planungen des Bundeswissenschaftsministeriums 100 Milliarden DM (!) sein. Unter Zugrundelegung der gegenwärtigen Steuerquote und beim gegenwärtigen Anteil der Bildungsausgaben an den Gesamtausgaben lassen sich aber nur 40 Milliarden DM im Jahre 1980 bereitstellen. Die dann noch fehlenden 60 Milliarden DM können nur auf dem Wege über drastische Steuererhöhungen und andere Einschränkungen beschafft werden. Wenn es nicht einmal gelingt, die Lehrerschaft so zu besolden, wie es der Bedeutung ihrer Tätigkeit im Rahmen unserer Gesellschaft zukommt, von anderen Verbesserungen im Bereich unseres gesamten Bildungswesens ganz zu schweigen, dann muß angesichts solcher Zahlenspielereien von einem Wahn-Projekt gesprochen und dem Kölner Soziologen Universitätsprofessor Scheuch recht gegeben werden, der die Frage stellte, wie solche Projekte ohne Ritt in die Inflation neben den Milliardenkosten für Straßenbau, Städtesanierung und Umweltschutz, finanziert werden sollen.

Typisch deutsch ist der Drang zum Perfektionierten, auch im Schulsystem. Man will das beste Schulsystem aller Zeiten und möglichst schon für das Jahr 2000 passend. Hildegard Hamm-Brücher, eine Verfechterin der integrierten Gesamtschule im Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: „Noch unsere Generation wurde auf die Zukunft ausschließlich im Sinne des Überkommenen vorbereitet. Heute hingegen muß Bildung sehr viel stärker auf die Zukunft gerichtet sein, obgleich wir noch nicht genau wissen, wie diese Zukunft aussehen wird" (Pressedienst, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Nr. 19/70 vom 16.9.1970, S. 166). Ganz abgesehen davon, daß sich auch in den vergangenen Jahrzehnten die Schule nicht nur an der Vergangenheit orientiert hat, ist die Aussage unmöglich, man kenne zwar das Ziel nicht, aber müsse trotzdem den Weg dorthin gehen. In Abwandlung von Goethes „Faust" könnte man hierzu sagen: Das Absurde, hier wird's Ereignis! Dazu Josef Pieper, der bekannte katholische Philosoph: „Die Lebensnotwendigkeit von Tradition besteht darin, daß es dem Menschen mehr vonnöten ist, erinnert als belehrt zu werden. Menschliches Dasein kann nicht allein auf die Weise zu Schaden kommen, daß man das Hinzulernen versäumt, sondern auch dadurch, daß man etwas Unentbehrliches vergißt und verliert". („Überlieferung", Mün-

chen 1970, S. 41). Mit diesen wenigen, aber bedeutenden Sätzen ist die Aufgabe der Schule festgelegt: Sie hat Menschen zu bilden gemäß dem Menschenverständnis der einzelnen Gruppen unserer pluralen Gesellschaft. Daraus folgt ein mehrgliedriges Schulsystem in eigener Verwaltung der Großgruppen. Statt der idealen Schule von übermorgen, die nie realisiert werden kann, sollte man sich beschränken auf „die bessere Schule von morgen" (Frankfurter Allgemeine vom 15.10.1970) mit mehr Lehrern, niedrigeren Klassenfrequenzen, mehr Räumen und besserer Ausstattung. Was nützt es den Eltern, die heute oder im nächsten Jahr ihre Kinder zur Schule schicken, wenn ihnen das grandiose Bild eines Schulwesens im Jahre 1985 oder im Jahre 2000 gezeigt wird. Heute und morgen muß geholfen werden. Auf Taten kommt es an, nicht auf Versprechungen.

Eine Denkschrift zu den Empfehlungen zur Neugestaltung der „Abschlüsse im Sekundarschulwesen"*

Lothar Vogel

Die Empfehlungen der Bildungskommission zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, verabschiedet auf der 20. Sitzung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates am 7./8. Februar 1969, haben, wenn sie in der vorliegenden Form in die offiziellen Lehrpläne der staatlichen Schulen Eingang finden, weitaus schwererwiegende Konsequenzen auch für die freien Schulen als etwa das bisherige staatliche Abitur oder die „Mittlere Reife". Die Denkschrift zu den Empfehlungen des Bildungsrates, abgedruckt im Heft der Schriftenreihe „Fragen der Freiheit", zeigt in knapper Form die Gefahren auf, die der freien Pädagogik durch die „Empfehlungen" drohen.

Bei seinen Bemühungen, die unzeitgemäßen und bürokratisch erstarrten herkömmlichen Schulformen zu überwinden zugunsten einer chancengleichen, breit angelegten Allgemeinbildung („Bürgerrecht auf Bildung") glaubt der Bildungsrat wiederum nur auf die überlieferten bürokratischen Methoden der zentralen staatlichen Schulverwaltungen zurückgreifen zu können, die doch gerade alle bisher vorgeschlagenen Reformen verhindert haben. Eine „rollende Reform" des Bildungswesens ist – wie der Bildungsrat in seinen „Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen vom 30./31. Januar 1969" durchaus richtig bemerkt – nur möglich, wenn der einzelnen Schule und ihren Lehrerkollegien weitgehend die Kompetenz eigener Lehrplangestaltung, d.h. eigener pädagogischer Versuche und Methoden und, der Kollegialverfassung entsprechende, eigene Lehrerwahl eingeräumt wird. „Die Begrenzung (der Bildungspläne) auf generalklauselartige Lernziele schließt daher zunächst detaillierte Vorschriften über Didaktik und Methodik aus. Die Lösung dieser Fragen wird bewußt in die freie Entscheidung der Schule und ihrer Mitglieder gegeben ... Entscheidend ist, daß bei Wahrung der Gleichwertigkeit der Leistungen nicht auch Gleichartigkeit angestrebt wird." (S. 110)

Der Bildungsrat übersieht dabei jedoch völlig, daß die von ihm gewünschte Mobilität und relative pädagogische Selbstverantwortlichkeit durch das gleichzeitig vorgeschlagene, von außen in den Organismus der einzelnen Schule eingreifende detaillierte amtliche Prüfungs- und Selektionsverfahren wieder zunichte gemacht wird. Die geplante Perfektionierung des bisherigen berechtigenden Prüfungssystems zwingt sämtliche Schulen zum pädagogischen Gleichschritt.

*) Fragen der Freiheit Folge 76/1969

Freie Schulen mit eigener pädagogischer Prägung, darunter die Freien Waldorfschulen – seit 50 Jahren ein Modell einer Gesamtschule, wie sie dem Bildungsrat in mancher Hinsicht vorschwebt – sind jetzt schon in ihrer freien pädagogischen Entfaltung erheblich eingeschränkt. Das Besondere an Waldorfschulen beruht auf einer am Menschen orientierten Pädagogik. Sie muß frei sein von reglementierenden Einflüssen von außen. Wenn der Bildungsrat eine Pädagogik fördern will, die auf der Höhe der Zeit steht – und dafür sprechen seine Vorschläge einer der Gegenwart und Zukunft offenen Gesamtschule – so muß er auch den Mut zur pädagogischen Selbstverantwortung der einzelnen Schule uneingeschränkt aufbringen und auf amtliche Leistungskontrollen innerhalb der allgemeinbildenden Schule verzichten. Damit würde die pädagogische Kompetenz, von der in den Empfehlungen des Bildungsrates immer wieder die Rede ist, dorthin zurückgegeben, wo sie ihrem Wesen nach alleine hingehört: in die Hände der Eltern und Lehrer.

Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen

– Auswirkungen auf Freie Schulen –

Hermann Bauer

Man braucht nicht zu bezweifeln, daß die Empfehlungen des Bildungsrates auf Verantwortungsbewußtsein, Sachkenntnis und besten Absichten beruhen. Sie sollen tatsächlich das Problem der sinnvollen Eingliederung der Schüler und Studenten in das Leben der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft optimal lösen und zwar durch individuelle, lebensnahe Ausbildung. Überdies kann die Forderung nach gleichen Bildungschancen für alle Schüler nur begrüßt werden.

Die konkreten Vorschläge zur Erreichung dieser so wünschenswerten Ziele müssen aber schwerste Bedenken hervorrufen. Den Angelpunkt für eine Neugestaltung der Schulen sieht der Bildungsrat nämlich in erster Linie im Berechtigungswesen, auf dessen Perfektionierung daher alles gegründet werden soll. Damit verfehlt das Konzept aber den Weg zu einer Ordnung der pädagogischen Einrichtungen, die deren Wesen entspricht; denn das Berechtigungswesen hat als Teil des Rechtslebens die Tendenz, zur *Gleichheit* zu führen, während die Erziehung als Teil des Geisteslebens nur in der Atmosphäre der *Freiheit* gedeihen kann.

Das Berechtigungswesen manifestiert sich in Berechtigungen verleihenden Abschlüssen (Prüfungen). An dieser Stelle setzen daher die Empfehlungen ein: Nach dem 10. Schuljahr soll der Schüler das Abitur I ablegen, dessen „Profil" dadurch bestimmt ist, welche Wahlfächer der Schüler vom 6. (bzw. auch schon 4.) Schuljahr an gewählt hat und welche Leistungen er erzielen konnte. Den verschiedenen Profilen entsprechen verschiedene Berechtigungen, die den weiteren Ausbildungsgang bestimmen. „Es werden also fächer- und leistungsspezifische Abschlüsse erworben, die durch zusätzliche Qualifikationen erweitert oder verbessert werden können. Das verschieden profilierte Abitur eröffnet, je nach erworbener Qualifikation, weiterführende Bildungsgänge der Sekundarstufe II. Die Berechtigung zum Besuch solcher Bildungsgänge ist abhängig vom erfolgreichen Besuch der erforderlichen Kurse." (47) Die Sekundarstufe II (11. bis 13. Schuljahr) enthält in noch größerem Umfange Wahlfächer, Leistungskurse (für besonders Begabte) und berufsvorbereitende Kurse. Sie gipfelt im Abitur II, das wiederum, je nach erreichter Qualifikation verschiedenartige Berechtigungen beinhaltet. Nicht jedes Abitur II berechtigt z.B. zum Hochschulbesuch. „Das Abitur II eröffnet dann den Zugang zu den wissenschaftlichen Hochschulen, wenn in den Pflichtfächern die studienbezogenen Kurse erfolgreich besucht worden sind. Es können für bestimmte Studiengänge darüber hinaus studienspezifische Leistungsgebiete (Pflichtfächer, Wahlfächer oder

Fächergruppen) und Leistungsgrade (Anspruchsniveau der Normal- oder Leistungskurse) gefordert werden." (49)

Man erkennt, daß eine Vielzahl berechtigender Abschlüsse geschaffen werden soll, die sich (als Abitur I und II) z.T. gegenseitig mehr oder minder bedingen, Überdies lassen die zitierten Formulierungen und die darauf folgenden Gedanken über Zusammenarbeit von Schule, Hochschule und Berufsausbildung bei der Festlegung spezifischer Leistungsgrade und Leistungsgebiete (50 f) deutlich erkennen, daß letztere als zeitlich variabel gedacht sind, wodurch die berechtigenden Abschlüsse das Schulleben noch unmittelbarer bestimmen. Bei einmal gewähltem Berufsziel werden dadurch für den Einzelnen die Wahlfächer praktisch zu Pflichtfächern und die Leistungsfächer zu Normalfächern.

Die gravierendste Folge des ausziselierten Berechtigungswesens würde aber die Gleichschaltung sämtlicher Schulen sein. Der das weitere Leben entscheidend beeinflussende Rechtscharakter der Prüfungen verlangt, daß sie auf „objektiver Leistungsmessung" beruhen, d.h. auf der *Gleichheit* des Bewertungsmaßstabes. Daher erwartet der Bildungsrat mit Recht eine „Konvergenz der Lehrpläne" als Folge der Realisierung seiner Vorschläge (7). Auf dieses Erfordernis wird dann nochmals mit Nachdruck hingewiesen. „Örtliche und regionale Bewertungsunterschiede im gleichen Fach sollen durch Festlegung gleicher, kontrollierbarer Lernziele und objektivierbarer Verfahren der Leistungsmessung abgebaut werden. Leistungen in verschiedenen Fächern sollen nicht unterschiedlich bewertet werden. Um die Hierarchie von „schweren" und „leichten" Fächern einebnen zu können, müssen die Lernziele genauer analysiert und nach vergleichbaren Schwierigkeitsgraden bestimmt werden." (44 f) Wenn man wie der Bildungsrat davon ausgeht, daß die Erteilung von Berechtigungen zum Wesen der Schule gehört, so ist das nur konsequent gedacht, denn nur dadurch wird der Gleichheitsgrundsatz des Rechtslebens gewahrt. Doch wird auf diesem Wege *jede Pädagogik eigener Prägung praktisch unmöglich gemacht.* Der Aufstieg zu den Ausbildungszielen ist dann durch die verbindlichen Prüfungen und Abschlüsse so eindeutig markiert, daß jede Abweichung von dem einheitlichen Weg die Erreichung des Zieles unmöglich macht. Die Privatschulen eigener Prägung (wie die Waldorfschulen) wären daher dazu gezwungen, sich spätestens nach dem 8. Schuljahr vollkommen an die staatlichen Lehrpläne anzupassen, also ihren eigenständigen Charakter aufzugeben. Doch könnte selbst eine derartige vollkommene Anpassung solche Schulen letztlich nicht vor dem Verlust der Eigenständigkeit schützen. Die Vielfalt der Prüfungen und Kurse erfordert sehr große Schulen, die in vielen Fächern mehrzügig sind (für Mathematik wird im Anhang der Empfehlungen die Schaffung von fünf Kursen als ideal bezeichnet), wozu noch neue Wahlfächer und berufsvorbereitende Kurse kommen. Die Empfehlung, daß „verschiedene Schulen eine gemeinsame Oberstufe führen können" (49) wird zum Zwang, dem die Privatschulen eigener Prägung naturgemäß nicht nachkommen können. Sie müssen sich auf ein Teilprogramm beschränken, was –

da sich die Schüler mit Recht nicht frühzeitig festlegen wollen – zur Abwanderung in die Staatsschulen führt. Damit würde aber das im Grundgesetz verankerte Recht auf die Errichtung von Privatschulen auf kaltem Wege abgeschafft, denn selbst wenn die bestehenden derartigen Schulen ihre Existenz noch eine zeitlang fristen können, so wäre doch kein Anreiz mehr zum Wagnis von Neugründungen vorhanden, da sich ihm unüberwindliche Schwierigkeiten entgegenstellten. Früher oder später würde jedenfalls das Schulwesen zu einem absoluten Monopol des Staates – ganz gleich ob das beabsichtigt ist oder nicht. Ein Staat, der jede Pädagogik eigener Prägung unmöglich macht, unterscheidet sich in dieser Hinsicht aber nicht mehr von denen, die unter totalitärer Herrschaft stehen. Das sollte jedem zu denken geben. – Dabei ist auch dies nur eine Konsequenz der Juridifizierung des Bildungswesens, denn in der Tat ist das Rechtsleben Sache des Staates.

Das Berechtigungswesen ist demnach mit einem freiheitlich-demokratischen Staatswesen um so weniger vereinbar, je konsequenter es durchgeführt wird. Einem solchen ist es vielmehr gemäß, daß jeder Schule und Schulform der volle pädagogische Freiheitsraum gewährt und gewahrt wird, was von einsichtigen Pädagogen längst gefordert wird. So schreibt *Horst Rumpf:* „Die Schule, die Schüler glaubhaft zur Selbsttätigkeit erziehen will, muß ihrerseits als Ganzes in produktiver Selbsttätigkeit sich selbst ihr Gesicht schaffen dürfen. Lehrplan, Stundentafel und Stundenplanartung dürfen nicht wie seither von einer anonymen Instanz heruntergereicht werden, als seien sie irgendwelche Verwaltungsanordnungen, über die seitens der ausführenden Organe keine Diskussion mehr möglich ist. Soll das Gymnasium zum pädagogischen Leben erweckt werden, müßte der pädagogischen Konferenz dieser Schule auch die Kompetenz gegeben werden, ihr eigenes Leben und Tun zu bestimmen, zu modifizieren, zu regenerieren." (Aus „40 Schultage – Tagebuch eines Studienrates" S. 143) In einer solchen freiheitlichen Ordnung der Schulbildung hat das Berechtigungswesen keinen Platz. Eine Prüfung und Beurteilung kann nur für *die einzelne Bildungsanstalt* verbindlichen Charakter haben. (z.B. als Eingangsprüfung einer Schule oder Hochschule). Dagegen wird z.B. ein Abschlußzeugnis für den außerschulischen Bereich keine Berechtigung, sondern nur eine Empfehlung beinhalten.

Die Grundlage lebendiger Pädagogik kann nur das individuelle, das jeweils einmalige Verhältnis zwischen Lehrer- und Schülerindividualität in seiner vollen schicksalshaften Bedeutung sein. Ein solches Verhältnis gedeiht aber nur in der Luft vollkommener Freiheit, denn nur ein freier Lehrer in einer freien Schulgemeinschaft kann aus innersten und besten Kräften wirken. *Rudolf Steiner* unterstreicht das nachdrücklich: „Man denke an den sozial bedeutungsvollsten Zweig des Geisteslebens: an die Schule auf jeder Stufe. Kann denn die Entfaltung der individuellen Menschenkräfte und ihre Vorbereitung für das Leben auf einem bestimmten Gebiete gedeihlich nicht nur von einer Persönlichkeit besorgt werden, die individuelle Erfahrungen auf diesem Gebiete hat? Und kann

jemals etwas sozial Heilsames entstehen, wenn für die Stellung einer solchen Persönlichkeit an ihrem Platz etwas anderes maßgebend ist als das Walten ihrer individuellen Fähigkeiten selbst? " (Aus „Zur Dreigliederung des sozialen Organismus", Stuttgart 1962, S. 92) Dagegen macht die Perfektionierung des Berechtigungswesens die Lehrer immer unfreier und verwandelt die Schule immer vollständiger in eine „Lernarena" (Prof. *Heise*), in welcher der Schüler ohne persönliches Verhältnis zum Lehrer und zum Lernen Zensuren nachjagt. Das gleiche Recht für Schüler aller Schulen und Schularten, dessen Schaffung ein so anerkennenswerter Kerngedanke der Empfehlungen des Bildungsrates ist, muß man dann von einem höheren Standpunkte aus als gleiches Unrecht für alle bezeichnen.

Auf einen wichtigen Punkt muß in diesem Zusammenhang noch hingewiesen werden: Der Bildungsrat geht davon aus, daß die Freiheit des einzelnen bei der Berufswahl und die Bedürfnisse der Gesellschaft nicht a priori in Einklang sind. (31) Deshalb will er durch sein Konzept diesen Einklang schaffen und für die richtige „Kanalisierung" und „Verteilung" (7, 13) der „Bildungswilligen" sorgen. Dabei steht aber doch immer der Gedanke im Hintergrund, daß die Schule die Schüler für die spezifischen und detaillierten Bedürfnisse der bestehenden oder einer gedachten zukünftigen Gesellschaft zu präparieren habe. Dem ist zu entgegnen, daß Menschen, die in einer freien Schule zu selbständigem und allseitigem Urteil erzogen worden sind, schon selber bestimmen können und werden, wie der soziale Organismus der Zukunft aussehen soll. Nicht zu brauchbaren Rädchen, sondern zu gestaltenden Kräften der zukünftigen Gesellschaft sind die jungen Menschen berufen: „Nicht soll gefragt werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das leben, was die in sie eintretenden Vollmenschen aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will. Ein gesundes Verhältnis zwischen Schule und sozialer Organisation besteht nur, wenn der letzteren immer die in ungehemmter Entwicklung herangebildeten neuen individuellen Menschheitsanlagen zugeführt werden." (*R. Steiner* a.a.O. S. 26)

Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Schrift: „Deutscher Bildungsrat – Empfehlungen der Bildungskommission zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen", Bonn 1969.

Der Vertrag von Moskau 12. August 1970

Fritz Penserot

„Ein Löwe hat einen Hirten überredet, ihm zu gestatten, das Experiment friedlicher Koexistenz mit seiner Herde anzustellen. Nachdem der Löwe neun Schafe verschlungen hat, erhebt der Hirte einige, wenn auch – um die ‚Entspannung' nicht zu beeinträchtigen – schüchterne Einwände. Darauf schlägt der Löwe dem Hirten eine Gipfelkonferenz vor: einer der Schäferhunde knurrt und fletscht die Zähne; worauf ein anderer ihm auseinandersetzt, daß ideologische Differenzen kein Hindernis für eine Zusammenarbeit bilden dürfen. Die Sache ist nämlich die, daß das nicht nur eingestandene, sondern sogar häufig proklamierte Ziel des Löwen das ‚Begraben' der ganzen Herde ist – und zwar möglichst in seinem eigenen Magen. Nichtsdestoweniger findet die Gipfelkonferenz statt."

Salvador de Madariaga

Entgegen unserer Annahme im Spätherbst des vergangenen Jahres (vgl. Heft 79 „Fragen der Freiheit": „Kontinuität und Erneuerung"), wonach sich durch die Aktivierung der bundesdeutschen Ostpolitik durch die neue SPD-FDP-Regierung Brandt-Scheel an der unbedingt festen Integration der Bundesrepublik in der anglo-amerikanischen westlichen Welt nichts grundlegend ändern werde, scheint sich tatsächlich jedoch eine Entwicklung anzubahnen, die eine grundsätzliche Veränderung unserer außenpolitischen Verhältnisse zur Folge haben könnte.

Es war die erklärte Absicht der SPD-FDP-Regierung, „über ein geregeltes Nebeneinander zu einem Miteinander" mit der Sowjet-Union zu kommen, wobei „eine völkerrechtliche Anerkennung der DDR durch die Bundesregierung nicht in Betracht kommen" könne. Es war – und ist – ganz bestimmt nicht die Absicht der Bundesregierung, dabei die guten Beziehungen der Bundesrepublik zum Westen, insbesondere zu den USA, aufs Spiel zu setzen. Denn auch Brandt und Scheel wissen genau, daß nur das Bündnis mit den USA eine wirksame Garantie für die relative Unabhängigkeit der Bundesrepublik und für das Selbstbestimmungsrecht der Menschen in unserem Lande – das heißt aber: für eben jene, von den Sowjets mit Recht so gefürchtete, weil ansteckende, Freiheit – bietet.

Wir glaubten daher, daß die Kontakte zwischen der Bundesrepublik und der Sowjet-Union sich – abgesehen von der Bereinigung der verschiedenen strittigen Punkte – im wesentlichen auf den rein menschlichen Verkehr zwischen den Deutschen diesseits und jenseits des Eisernen Vorhangs erstrecken, darüber

hinaus aber nicht unsere Bindungen an den Westen beeinträchtigen würden. Dies umso weniger, als ja die Westmächte selbst uns zum Abschluß eines Vertrages mit der Sowjet-Union ermuntert, wenn nicht gar gedrängt hatten und überdies über den jeweiligen Stand der Verhandlungen unterrichtet werden sollten. Warum also, sagten wir uns, über die geplanten Ostkontakte unserer neuen Regierung erregen?

Heute jedoch müssen wir bekennen, daß wir nicht mehr sicher sind, ob es richtig war, der Entwicklung unserer Ostpolitik mit solcher Gelassenheit entgegenzusehen. Denn wir können uns des Gedankens nicht mehr erwehren, daß die scheinbar nur ganz kleine Abweichung von dem alten außenpolitischen Kurs ihre eigene innere Dynamik entwickelt und zu Ergebnissen führen könnte, die zwar weder beabsichtigt, noch vorhergesehen, ja nicht einmal in Rechnung gestellt waren, die jedoch eine radikale Änderung unserer außenpolitischen – und dadurch letztlich auch unserer innenpolitischen – Lage bedeuten würde. Es ist ja bekannt, daß selbst Adenauer nach seinen Verhandlungen im Spätsommer 1955 mit Erschrecken die Reaktion im Westen beobachten mußte und deshalb von jeder weiteren Verfolgung der gerade aufgenommenen diplomatischen Beziehungen zur Sowjet-Union abgesehen hat. Und wir müssen bereits jetzt, wenige Wochen nach Unterzeichnung des Moskauer Vertrages, feststellen, daß nicht nur bei uns geradezu eine Erosion des Widerstandes gegen die Sowjet-Union und den Sowjet-Kommunismus eingesetzt hat, sondern daß auch in England, in Frankreich, in den USA, im ganzen freien Westen Tendenzen sich ankündigen, Stimmungen auftauchen, Meinungen geäußert werden, die zu den allerschlimmsten Befürchtungen für den Zusammenhalt des freien Westens, ja für das Überleben der Freiheit überhaupt Anlaß geben.

*

Dabei will es zunächst erscheinen, als sei doch gar nichts geschehen, was der Bundesrepublik auch nur im geringsten zum Verhängnis werden könnte. Der Vertrag von Moskau ist abgeschlossen

„in dem Bestreben, zur Festigung des Friedens und der Sicherheit ... beizutragen",

„in der Überzeugung, daß die friedliche Zusammenarbeit zwischen den Staaten ... den sehnlichen Wünschen der Völker ... entspricht",

„in Würdigung der Tatsache, daß ... der Abschluß des (Adenauerschen) Abkommens vom 13. September 1955 ... günstige Bedingungen für neue wichtige Schritte zur Weiterentwicklung und Festigung ihrer gegenseitigen Beziehungen geschaffen" habe,

„in dem Wunsche, in vertraglicher Form ihrer Entschlossenheit zur Verbesserung und Erweiterung der Zusammenarbeit zwischen ihnen Ausdruck zu verleihen, einschließlich der wirtschaftlichen Beziehungen ..."

Und der Vertrag selbst beinhaltet
in *Artikel 1:*

daß die Bundesrepublik und die Sowjet-Union „es als wichtigstes Ziel ihrer Politik" betrachten, „den internationalen Frieden aufrechtzuerhalten und die Entspannung zu erreichen. Sie ... gehen dabei von der in diesem Raum bestehenden wirklichen Lage aus."

in *Artikel 2:*

daß „sie ihre Streitfragen ausschließlich mit friedlichen Mitteln lösen" werden und „die Verpflichtung übernehmen, sich in Fragen, die die Sicherheit ... berühren, sowie in ihren gegenseitigen Beziehungen ... der Drohung mit Gewalt oder der Anwendung von Gewalt zu enthalten."

in *Artikel 3:*

„daß der Friede in Europa nur erhalten werden kann, wenn niemand die gegenwärtigen Grenzen antastet.

„Sie verpflichten sich, die territoriale Integrität aller Staaten in Europa in ihren heutigen Grenzen uneingeschränkt zu achten;

„sie erklären, daß sie keine Gebietsansprüche gegen irgend jemand haben und solche auch in Zukunft nicht erheben werden;

„sie betrachten heute und künftig die Grenzen aller Staaten in Europa als unverletztlich, ... einschließlich der Oder-Neiße-Linie, die die Westgrenze der Volksrepublik Polen bildet, und der Grenze zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik."

in *Artikel 4:*

„Dieser Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken berührt nicht die von ihnen früher abgeschlossenen zweiseitigen und mehrseitigen Verträge und Vereinbarungen."

in *Artikel 5:*

„Dieser Vertrag bedarf der Ratifizierung..."

Der Vertrag von Moskau mag also auf den ersten Blick unverfänglich erscheinen: die Bemühungen um die Aufrechterhaltung des Friedens; um das Erreichen einer Entspannung; um die Lösung aller strittigen Fragen ohne Drohung mit Gewalt oder gar Anwendung von Gewalt können nur begrüßt werden. Ja, man mag sogar geneigt sein, in diesem Vertrag bereits einen eigentlichen Friedensvertrag zwischen der Sowjet-Union und der Bundesrepublik zu erblicken und ihn auch deshalb begrüßen – wie schmerzlich auch immer der Preis dafür sein mag. Wobei man sich schließlich damit trösten könnte, daß dieser Preis ja längst entrichtet sei und daß man sich folglich nur mit einem schon lange bestehenden Zustand abzufinden und diesen anzuerkennen habe.

Immerhin wird man gerade dann gut daran tun, sich noch einmal ganz genau den Preis zu vergegenwärtigen, den wir mit diesem Vertrag für die Beendigung des Kriegszustandes mit Moskau entrichten; und sich ferner genauestens der übrigen möglichen Folgen bewußt zu werden, die dieser Vertrag nach sich ziehen kann.

*

Was den Preis betrifft, so bedeutet der Vertrag vom 12. August 1970 nicht weniger als dies:

Die Bundesrepublik Deutschland erkennt den status quo in ganz Europa in jeder Hinsicht an und wird ihn auch in aller Zukunft nicht antasten;

Alle Eroberungen der Sowjet-Union im und nach dem zweiten Weltkriege werden von der Bundesrepublik in ihrem vollen Umfange sanktioniert;

Der „Verschiebung" Polens nach Westen wird zugestimmt;

Die „Deutsche Demokratische Republik" wird, zwar nicht ausdrücklich, jedoch praktisch und tatsächlich, sowohl hinsichtlich ihres Gebietes wie hinsichtlich ihres – nicht vom Volke frei gewählten und deshalb nach unseren Vorstellungen illegalen – Regimes anerkannt;

Damit wird zugleich die Teilung Deutschlands sanktioniert und jeder Gedanke an eine Wiedervereinigung auf eine ungewisse Zukunft verschoben.

Der Sonderstatus Berlins mit allen damit verbundenen Möglichkeiten zu Pressionen jeglicher Art bleibt fürs erste bestehen.

Der Preis, den wir für das mit diesem Vertrage von Moskau besiegelte und sanktionierte Ergebnis des zweiten Weltkrieges bezahlen, ist also geradezu ungeheuerlich. So ungeheuerlich freilich wie das „Dritte Reich" mit all seinem hysterischen Nationalismus und Fanatismus, seiner Stupidität und Arroganz, seiner Verlogenheit und seinem Zynismus, seiner schier unglaublichen Brutalität und mit der unermeßlichen Schuld, die es auf sich geladen hat.

Wobei man aber auch nicht übersehen darf, daß ohne die zynische Mitwirkung der Sowjet-Union durch den fatalen Hitler-Stalin-(Ribbentrop-Molotow)-Pakt vom August 1939 – hinter dem Rücken einer britisch-sowjetischen Verhandlungskommission, in der es um die Sicherheits Polens vor einem eventuellen Angriff Hitlers ging – diese ganze Entwicklung nicht möglich gewesen wäre. Die Sowjet-Union besitzt also keine moralische Legitimation zur Verurteilung der nationalsozialistischen Außenpolitik, von einem Recht zur Kritik an der Bundesrepublik ganz zu schweigen.

*

Man sollte sich vielleicht einmal vor Augen stellen, daß der Vertrag von Moskau vom 12. August 1970 in seiner Bedeutung wahrscheinlich überhaupt nur noch mit den ganz großen entscheidenden Verträgen und Einschnitten der Ge-

schichte zu vergleichen sein wird: mit den Verträgen von Verdun (843) und Ribémont (880) in den frühesten Anfängen des alten Reiches; mit den von Napoleon dem Reiche aufgezwungenen Beschlüssen, die dessen äußeres Ende besiegelten, dem Reichsdeputationshauptschluß (1803), dem Rheinbund und der Niederlegung der Kaiserkrone durch Franz II. (1806); mit der endgültigen Auflösung auch des inneren Reichszusammenhalts durch Bismarck bei Königgrätz (1866) und in Versailles (1871).

Die in Verdun beschlossene Teilung des karolingischen Reiches und dadurch die Errichtung eines selbständigen westfränkischen Reiches sind nie mehr rückgängig gemacht worden. Sie blieben endgültig bis zum heutigen Tage. Selbst die zwischen Karl dem Kahlen und Ludwig dem Deutschen ausgehandelte Ostgrenze des westfränkischen Reiches blieb für ein Jahrtausend fast unverändert.

Das ostfränkische Reich jedoch wurde der eigentliche Hort und Träger der christlichen universalen Kaiser- und Reichsidee der sächsischen, salischen und staufischen, aber auch der luxemburgischen und habsburgischen Kaiser; wurde der Kern des Abendlandes, jener Verschmelzung von Christentum und Antike mit mitteleuropäischem Volkstum keltischen, romanischen, westslawischen, vornehmlich aber germanischen Ursprungs zum Heiligen Römischen Reiche. Für ein Jahrtausend waren sie fortan alle unter einem Dach, in einem Reiche vereint: von Gent bis Wien, von Verdun bis Prag ... unter einem Kaiser und – bei aller Verschiedenartigkeit – unter einer Idee. Unter der sie alle zusammenfassenden übernationalen, universalen Idee des Reiches als eines Abbildes der kosmischen Weltordnung unter dem Schirme der Heiligen Dreifaltigkeit selbst; jener Idee des „ordo", der göttlichen Ordnung der Welt, der auch und gerade der Kaiser verpflichtet war: me reges regnant! Das Recht *über* dem Kaiser! Der Kaiser im Dienste des Rechts. Die Ordnung verwirklichend; die Wahrheit suchend; die Gerechtigkeit ausübend. Im Namen Christi – niemals etwa im eigenen Namen (!) – im Dienste des Herrn. Und das war, was wir heute vielleicht fast gar nicht mehr verstehen, ganz und gar wirklich; war Wirklichkeit. Der Kaiser im Dienste eines Höheren – das war die Idee des Heiligen Römischen Reiches. Von daher bezog es seine Legitimation. Von daher seine auctoritas, seine Würde-Macht; seine Erleuchtung; seine Berufung; seinen Glanz; seine Weihe.

Für ein Jahrtausend hielt diese Idee das Reich zusammen. Bis sich – mit ihrem allmählichen Verluste, vor allem als Folge des Sieges des Nominalismus über den philosophischen Realismus – immer stärker volkliche, stammesmäßige, religiöse, fürstliche, territorialstaatliche Sonderbestrebungen aller Art durchsetzten und die Einheit des Reiches zerstörten, ja sich dieses selbst schließlich zur Beute machten.

Und genau in dem Augenblick, als das Reich als solches zu Fall kam und Napoleon ihm den Todesstoß versetzte, löste es sich in die Teile auf, die von ihrem Ursprung her jeweils ihre besondere Eigenart entwickelt hatten: in die

Rheinbund-Staaten (deren Ostgrenze – abgesehen von Sachsen – etwa mit dem heutigen Eisernen Vorhang identisch ist), Oesterreich (mit Böhmen und Mähren) und Preußen. Diese Ostgrenze der Rheinbundstaaten und der heutigen Bundesrepublik aber ist fast identisch mit der Ostgrenze des einstigen karolingischen Reiches bzw. des Reiches Ludwigs des Frommen (+ 840). Das heißt aber weiter: der heutige „Eiserne Vorhang" verläuft genau dort, wo vor über tausend Jahren die Grenze zwischen Germanen und Slawen verlief. Somit könnten infolge des Verlustes der einzigen eigentlichen Reichsidee uralte ethnographische Strukturen wieder ans Licht treten, deren man überhaupt nicht mehr bewußt gewesen ist.

Ja, da war aber doch auch noch der preußisch-deutsche Bismarck-Staat! Bismarck, diese kolossale, alles überschattende politisch-diplomatische Gestalt des 19. Jahrhunderts, glaubte, als er das neue deutsche „Reich" „*in den Sattel* gesetzt" hatte, „daß es auch reiten könne". Als aber dieser fast übermächtige Staat nach dem ersten Weltkriege am Boden lag, da wußten viele: es mußte so kommen, weil er letztlich allenfalls „nur" Nationalstaat war, aber im Grunde ohne eine im eigentlichen Sinne sittliche verpflichtende Idee. Aber die Chance
1919 eines grundsätzlichen Neuaufbaues wurde dennoch vertan, weil allzuviele andere dies nicht begriffen hatten. Die daraus schließlich folgende absolute Perversion der Reichsidee durch den „Nationalsozialismus" konnte gar nicht anders als im endgültigen Untergange dieses „Dritten Reiches" enden.

*

Ist es also nur konsequent, wenn wir nun heute mit dem Moskauer Vertrag vom 12. August 1970 auch ganz formal einen Schlußstrich unter diese Fehlentwicklung unserer Geschichte ziehen und das faktische Ergebnis des zweiten Weltkrieges und der nachfolgenden Ereignisse anerkennen und sanktionieren?

Die Entscheidung wäre sehr viel einfacher, wenn es sich um einen förmlichen Friedensvertrag mit allen ehemaligen kriegführenden Mächten handeln würde. Hier handelt es sich aber um einen einseitigen Vertrag ausschließlich zwischen der Bundesrepublik und der Sowjet-Union, das heißt zwischen einem kleinen, schwachen, wie immer unvollkommen, so doch zumindest dem erklärten Ziele nach auf die Idee der Würde des Menschen gegründeten freiheitlichen Rechtsstaates und der riesigen, übermächtigen, straff zentralistisch-diktatorisch regierten, unter der Herrschaft der dynamischen weltrevolutionären marxistisch-bolschewistischen Ideologie stehenden Sowjet-Union. Hier die Würde, die Freiheit der menschlichen Person als Leitmotiv – dort die unerbittliche kommunistische Parteiräson. Hier die pluralistische parlamentarische Demokratie – dort die Diktatur des Kreml und der monolithischen Kommunistischen Partei.

Die Ausgangslage, die Ziele, die Möglichkeiten der beiden Vertragspartner sind zu ungleich, als daß für den schwächeren auch nur die Hoffnung bestehen könnte, zu einem halbwegs befriedigenden modus vivendi zu gelangen.

Die parlamentarischen Debatten über den Vertrag drohen daher denn auch zeitweise zu einer Zerreißprobe für die Bundesrepublik zu werden. Wie sehr umstritten der Vertrag ist, geht aber nicht nur aus den zahllosen Äußerungen der derzeitigen parteipolitischen Gegner der Bundesregierung hervor, sondern ergibt sich sogar aus früheren Stellungnahmen des Bundeskanzlers Willy Brandt selbst. So schrieb er z.B. in seiner Schrift „Koexistenz – Zwang zum Wagnis" (dva, Stuttgart 1963) auf Seite 96:

> „In der internationalen Diskussion des Deutschland-Problems ist ... der Gedanke geäußert worden, man könne im Augenblick nicht viel mehr tun, als die Teilung als eine der gravierenden Folgen des zweiten Weltkrieges einschließlich ihrer politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Konsequenzen zu tolerieren oder zu respektieren. Wenn der status quo in Deutschland dazu beitragen könne, die Sowjetunion für die Erhaltung des Weltfriedens zu engagieren ... dann solle man ihr ruhig den status quo gewähren, den sie offensichtlich so bitter nötig habe ...
>
> „Vor allem darf man nicht übersehen, daß solche Ideen vielfach mit der Vorstellung verbunden sind, die Hinnahme der Spaltung Deutschlands könnte zu einer Liberalisierung in der sogenannten DDR oder sogar zu einem „österreichischen Status" für jenes Gebiet führen.
>
> „Es ist sicherlich richtig, daß wir in der zweiten Hälfte eines Jahrhunderts leben, in dem internationale Interessen mit nationalen Belangen stark konkurrieren ...
>
> „Unter diesen Umständen sei also gefragt: können wir Deutsche durch den Verzicht auf die Wiederherstellung unserer staatlichen Einheit einen Beitrag leisten zur Erhaltung des Friedens unter dem Vorzeichen recht verstandener Koexistenz? Meiner Überzeugung nach ist diese Frage eindeutig zu verneinen."

Brandt schreibt weiter auf Seite 99:

> „Dieses Ziel (der Selbstbestimmung) darf von den Demokraten in Deutschland auch der Demokratie wegen nicht aufgegeben werden...
>
> „Selbst wenn wir es wollten, könnten wir nicht auf das Selbstbestimmungsrecht verzichten. Denn wir können nicht auf etwas verzichten, das uns nicht gehört: nämlich das Recht der Bevölkerung im anderen Teil unseres Landes, ihr politisches Schicksal selbst zu entscheiden..."

Und auf Seite 113:

> „Das Verhältnis Deutschlands zur Sowjetunion zu normalisieren, ist unter diesen Umständen eine der schwierigsten Aufgaben, die denkbar sind. Die Bundesregierung kann nicht auf eine Humanisierung der Lebensverhältnisse im anderen Teil Deutschlands verzichten. Sie kann nicht auf Erleichterungen ... ver-

zichten. Sie kann nicht auf Berlin verzichten. Sie kann auch nicht auf eine Politik verzichten, deren Ziel die Wiederherstellung der staatlichen Einheit ist.

„Sie kann also in der Konsequenz nicht darauf verzichten, von der Sowjetunion die Aufgabe jenes Territoriums zu fordern, das heute sowjetisch besetzt ist ..."

Und schließlich auf Seite 115:

„Die Sowjetunion ist ein mächtiges Land ... Die Deutschen werden sich erst damit vertraut machen müssen. Aber ihr Recht werden sie deshalb nicht preisgeben dürfen. Nicht um ihrer selbst willen ...

„Wenn die Sowjetunion jedoch die permanente Teilung Deutschlands erzwingen will, dann entwertet und entlarvt sie gerade an diesem wichtigen Abschnitt die Formel ihrer Koexistenzpolitik".

Willy Brandt, der auch schon damals absolut fest davon überzeugt war, daß die westliche Demokratie – bei Strafe des Untergangs im Atomkrieg – das Wagnis der Koexistenz mit der Sowjet-Union eingehen muß, sagt also selbst, daß die Deutschen aber auf ihr Selbstbestimmungsrecht nicht verzichten können.

„Die sowjetische Forderung läuft darauf hinaus, die Überreste des zweiten Weltkrieges, durch ein ‚Friedensvertrag' genanntes Teilungsdiktat mit zwei oder zweieinhalb deutschen Staaten zu ‚liquidieren'. Gegenüber dieser Forderung gibt es keine sinnvolle westliche Position als die Forderung nach dem Selbstbestimmungsrecht auch für die Deutschen." (Seite 91)

Gewiß, das alles sagte Willy Brandt nicht 1970 und nicht als Bundeskanzler, sondern als Regierender Bürgermeister von Berlin im Jahre 1963. Ändert dies aber etwas an der grundsätzlichen Seite dieses Problems? Welche Erkenntnisse, so muß man also fragen, hat Willy Brandt inzwischen gewonnen, daß er nicht mehr den prinzipiellen Standpunkt, den Rechtsstandpunkt von damals einnimmt? Oder welchen Pressionen ist der Bundeskanzler Willy Brandt heute ausgesetzt, von denen der Regierende Bürgermeister von Berlin 1963 noch nichts ahnte? Oder was sonst ist geschehen?

Ist der Friede wirklich in Gefahr, wenn die Bundesrepublik der Sowjet-Union den Vertrag verweigert? Aber was ist das für ein Frieden, der den Menschen in der DDR das Selbstbestimmungsrecht vorenthält? Ist das Selbstbestimmungsrecht nicht eines jener „unveräußerlichen Rechte", auf denen unser gesamtes soziales Leben beruht? In dem Moskauer Vertrag ist nun zwar nicht die Rede von dem Selbstbestimmungsrecht, aber bedeutet der Vertragsabschluß nicht doch indirekt, daß die Bundesrepublik implicite damit einverstanden ist, daß die Deutschen der DDR dieses Recht nicht ausüben können; daß die Bundesrepublik also an diesem Unrecht mitwirkt? Und macht sich die Bundesrepublik, indem sie diesen Vertrag abschließt, nicht zum Komplizen der Sowjet-Union überall da, wo diese die Völker des Ostblocks, ja selbst da, wo sie die

Menschen in ihrem eigenen Lande unterdrückt? Was werden Solschenizyn, Amalrik und tausend andere, was Dubcek und die Männer des Prager Frühlings von der freiheitlichen Bundesrepublik halten müssen, wenn diese alles das sanktioniert, was die Sowjet-Union über die Völker und Menschen des Ostens gebracht hat und immer weiter noch bringt? Untergraben wir nicht mit diesem Vertrag auch noch die letzten Freiheitschancen im ganzen Osten?

Ein gewiß unverdächtiger Beobachter der weltpolitischen Entwicklung, der im Exil lebende Präsident des Liberalen Weltbundes, der Spanier Salvador de Madariaga, schrieb in seinem Buche „Der Westen – Heer ohne Banner" (Scherz-Verlag, Bern):

> „Abgesehen von Kernwaffen und interkontinentalen Geschossen, die ja einander gegenseitig aufheben, sind die wichtigsten Faktoren, die ein Hindernis für einen Krieg darstellen: der Glaube, die Hoffnung und der Mut der Völker Osteuropas und der Bevölkerung Berlins. Angesichts dieser Sachlage muß die Sowjetunion – oder besser die Kommunistische Partei, die Osteuropa einschüchtert und beherrscht – es als ihre erste und wichtigste Aufgabe betrachten, Glauben, Hoffnung und Mut der Osteuropäer zu zerbrechen. Dies allein ist der Schlüssel zur Politik der Sowjets und der einzige Gedanke, der ihr Einheitlichkeit verleiht." ...
>
> „Jene irregeleiteten ... Deutschen .., die sogar so weit gehen, daß sie eine Parallele zwischen der Ostzone und der Bundesrepublik ziehen, sind mit Blindheit geschlagen. Sie sehen nicht, daß ihr Vorschlag gleichbedeutend mit der Preisgabe der ganzen Position des Westens wäre. Denn diese Position steht und fällt mit dem natürlichen Recht der Menschen und Nationen, frei über ihr Schicksal zu verfügen."

*

War es angesichts solcher Umstände richtig, den Vertrag von Moskau abzuschließen? Zumal noch Bedenken anderer Art nicht ausgeschlossen werden können. Bedenken, die die später ganz gewiß einmal aktuell werdende Auslegung des Vertrages betreffen:

Was versteht der Kreml z.B. unter „Frieden"? Bislang sah er in der NATO, der die Bundesrepublik angehört, ein Instrument, das gegen den Frieden in Europa gerichtet sei. Desgleichen betrachtete er jede deutsche Wiedervereinigungspolitik als gegen den Frieden gerichtet. Was soll man unter diesen Umständen von Brandts Beteuerung halten „Wir vergeben uns nichts mit diesem Vertrag!"? Und was von seiner Versicherung, weiter auf friedlichem Wege für die Herbeiführung der Wiedervereinigung eintreten zu wollen? Ist es nicht bereits allein schon aufgrund des I. Artikels der Sowjet-Union jederzeit möglich, den Vorwurf gegen die Bundesrepublik zu erheben, sie verstoße gegen den Frie-

den? Hat man nicht ganz und gar übersehen, daß das dialektische Rechtsverständnis der KPdSU ein völlig anderes ist als unser Rechtsverständnis?

„Nach marxistischer Auffassung können Rechtsnormen ... nicht rein formal, aus dem allgemeinen Klassenkampf der Gegenwart gelöst, ausgelegt werden ... Jede kommunistische Partei muß den Kampf der beiden entgegengesetzten Gesellschaftssysteme, des Kapitalismus und des Sozialismus, in ihrer Tätigkeit berücksichtigen. Dieser Kampf ist ein objektiver, vom Willen der Menschen unabhängiger Faktor, der durch die Teilung der Welt in zwei entgegengesetzte Gesellschaftssysteme bedingt ist...

„Die Gesetze und Normen des Rechts sind den Gesetzen des Klassenkampfes, den Gesetzen der gesellschaftlichen Entwicklung untergeordnet.

„Man darf nicht hinter formaljuristischen Bedenken den Klassenstandpunkt aufgeben. Wer das zuläßt, der beraubt sich selbst des einzig richtigen, klassenmäßigen Kriteriums bei der Einschätzung der Rechtsnormen; der beginnt, die Ereignisse mit dem Maß des bürgerlichen Rechts zu messen."

Das schrieb Breshnjew am 26. September 1968 in der „Prawda". Ist bei solcher „Rechts"auffassung letztlich nicht jede Auslegung des Moskauer Vertrages zu erwarten, die der „objektiven Entwicklung der Welt zum Sozialismus" – so wie sie der Herr des Kreml zu verstehen diktiert – dient? Recht ist, was dem Kreml, was der Macht der Spitze der Kommunistischen Partei der Sowjetunion nützt. Das ist die einzige zulässige Schlußfolgerung, die man aus solchen Sätzen Breshnjews ziehen muß, wenn man auf dem Boden der Realität bleiben will.

Wie unvollkommen, egoistisch, profitsüchtig und was sonst der Westen und wir selbst auch sein mögen – liegt nicht eine ganze Welt zwischen solcher Rechtsauffassung und der unsrigen? Und was bedeutet es, mit den Vertretern eines solchen Systems einen Vertrag abzuschließen und zu erwarten, daß er in unserem Sinne eingehalten wird?

*

Nun, der Vertrag ist aber abgeschlossen, und angenommen, er wird auch ratifiziert, welche möglichen Folgen wird er dann nach sich ziehen?

Wie wird zum Beispiel der Vertrag auf die Weiterentwicklung der Beziehungen der Bundesrepublik zur Sowjet-Union und wie wird sich diese wiederum auf die Beziehungen der Bundesrepublik zu ihren westlichen Verbündeten, zur NATO und zum amerikanischen Engagement in Europa auswirken? Welche Folgen wird der deutsch-sowjetische Vertrag für die westeuropäische Einigung, insbesondere für das deutsch-französische und das deutsch-britische Verhältnis haben? Und schließlich: wie wird sich der Moskauer Vertrag auf die Stellung Berlins zur Bundesrepublik auswirken?

Hier soll zunächst nur die entscheidendste dieser Fragen untersucht werden: welche Auswirkungen wird der Vertrag von Moskau auf die Stellung der Bundesrepublik Deutschland haben?

Dazu wäre vor allem die Frage zu erörtern, aus welchem Grunde die Sowjet-Union überhaupt den Vertrag mit uns gewollt und abgeschlossen hat.

Der Vertragstext – so wie wir ihn verstehen – sagt darüber so gut wie gar nichts aus. Er spiegelt lediglich die Ziele der Bundesrepublik wider: Frieden, Entspannung, Normalisierung der Beziehungen zwischen allen europäischen Staaten, Beachtung der Grundsätze der UNO, territoriale Integrität aller europäischen Staaten nach dem Stande des status quo, Beibehaltung der bestehenden Verbindungen der Bundesrepublik zu den westlichen Verbündeten. Wie die Sowjet-Union im jeweils gegebenen Falle den Vertrag einmal wirklich interpretieren wird, darüber sagt der Vertragstext gar nichts aus.

Denn dies ist sicher: Unsere Beziehungen zur Sowjet-Union können sich nicht weiter entwickeln, als die Sowjet-Union selbst es will. Ob hingegen die Beziehungen der Sowjet-Union zu uns sich ebenfalls nur so weit entwickeln können, wie wir es wollen – das scheint recht fraglich zu sein. Das dürfte entscheidend von der Geschlossenheit und Festigkeit der ideellen und politischen Konzeption, von der Stärke des Willens und von der Zähigkeit und schließlich und vor allem von der rein politisch-militärischen Macht jedes der beiden Partner abhängen. Wie aber in dieser Hinsicht die Dinge stehen ... Der Atem stockt einem, wenn man sich die reale Situation auch nur ganz flüchtig vor Augen hält.

Was wäre zum Beispiel, wenn das bolschewistische, von einem einzigen eisernen Willen regierte Riesenreich uns in einem Augenblick in seine Arme schließen würde, da wir uns Verbrüderungsillusionen hingegeben hätten und die Amerikaner anderweitig in der Welt auf Tod und Leben engagiert wären? Sind wir uns dessen sicher, daß uns nie ein Überfall wie der am 21. August 1968 auf Prag überraschen könnte? Wenn zum Beispiel, als Folge intensiverer wirtschaftlicher oder gar kultureller Beziehungen auf Grund des Vertrages, freiheitliche Ideen von uns auf die Sowjet-Union überspringen und dort eine Unruhe erzeugen würden (von der, als einer Möglichkeit, Amalrik bereits in seinem Buche „Kann die Sowjetunion das Jahr 1984 erleben? " (Diogenes-Verlag) geschrieben hat), deren sich Breshnjew nicht mehr anders als durch einen Gewaltakt glaubt erwehren zu können?

Liegt es nicht überdies, wie auch oben schon angeschnitten, im Wesen jeder totalitären Herrschaft, von ihren einfach unvermeidlichen inneren Schwierigkeiten durch ständige Beunruhigung der Außenwelt abzulenken? Und zwar nicht zuletzt unter Bruch feierlichst abgeschlossener Verträge? Hat nicht die Sowjet-Union tatsächlich viele Male solche Verträge gebrochen, sowohl vor wie nach dem Kriege, am schamlosesten vielleicht Ungarn gegenüber? ! Ja, wurden nicht manche Verträge ausschließlich zu dem Zweck geschlossen, dem „Partner" Sand in die Augen zu streuen? Wie war das denn damals mit Pal Maleter in Ungarn 1956? Und wie mit Breshnjews Bruderkuß für Alexander Dubcek?

Was also will die Sowjet-Union in Wirklichkeit von uns? Von jener tausendmal als „kapitalistisch", „imperialistisch", „revanchistisch" beschimpften Bun-

desrepublik? Von diesem für das Sowjet-Regime geradezu idealen Buhmann, der, wann immer es notwendig schien, einfach unentbehrlich war, die Blicke seiner Untertanen von den Mängeln des eigenen Systems wegzulenken? Was mag Breshnjew und Kossygin bewogen haben, sich ausgerechnet mit diesem Deutschland an einen Tisch zu setzen?

*

Es war vom Anbeginn der sowjetischen Nachkriegspolitik an das Ziel des Kreml, Deutschland vom Westen fernzuhalten, zu neutralisieren und dadurch seinem eigenen politischen Willen auszuliefern. Beweis: Blockade 1948. Als diese Politik daran gescheitert war, daß Adenauer zusammen mit den Amerikanern die Eingliederung der Bundesrepublik in den Westen vollzog – um ein für allemal der Gefahr der Bolschewisierung und der Integration in den kommunistischen Ostblock zu entgehen –, verlegten sich die Sowjets zunächst auf Lockversuche (Stalins Paktangebot 1952), dann auf den Ausbau von Gegengewalt (Warschauer Pakt), danach wiederum auf Lockungen (Herstellung diplomatischer Beziehungen gegen Herausgabe der „Kriegsverbrecher" – Adenauer in Moskau September 1955), sodann erneut auf Gewalt (Berlin-Pressionen Chruschtschows November 1958) und schließlich auf gänzliche Abschnürung vom Westen (Mauer, Kalter Krieg, August 1961). Das alles nur mit dem einen Ziele: die Bundesrepublik Deutschland wieder aus der westlichen Gemeinschaft herauszubekommen und die Amerikaner zum Abzug aus Europa zu bewegen.

Bei der gesamten sowjetischen Westpolitik geht es letztlich nur um dieses eine einzige Ziel. Bei den um Berlin herbeigeführten Schwierigkeiten; bei dem Treffen mit Eisenhower in Camp David; bei den Erpressungsversuchen Chruschtschows gegen Kennedy in Wien und in Kuba; bei der Förderung der antiamerikanischen Politik des ruhmsüchtigen gekränkten de Gaulle; bei der Unterstützung des Vietcong und der Nordvietnamesen (welche Fehler die Amerikaner hier auch immer gemacht haben mögen); beim Bau des Assuan-Staudammes; bei der Belieferung Ägyptens und der Araber mit Flugzeugen, Raketen usw. – immer geht es letztlich nur um das eine größte Ziel: die Amerikaner aus Europa herauszubekommen. Die USA sollen in der ganzen Welt so engagiert werden, daß sie es schließlich leid werden, ihre G.I.s immer noch auch nach Europa zu schicken. Sie sollen dazu gebracht werden, Europa zu verlassen; Europa sich selbst zu überlassen: Damit dieses dann Sowjet-Rußland praktisch ausgeliefert ist! Damit es seines einzigen wirklich wirksamen Schutzes beraubt ist! Darum geht es den Herren im Kreml in diesem Ringen und um nichts sonst!

*

Und nun trifft es sich, daß die Westdeutschen des Kalten Krieges müde sind und sich nach menschlichen Erleichterungen im Verkehr mit Berlin und ihren östlichen Nachbarn sehnen; daß die Sozialdemokraten und Freien Demokraten in der Bundesrepublik ihren Wählern beweisen müssen, daß sie mehr können

als Adenauer und die CDU-CSU; daß die Deutschen in ihrer Mehrheit die Hoffnung auf Wiederherstellung des alten Deutschlands begraben und den status quo innerlich akzeptiert haben; daß die Amerikaner wegen ihrer anderweitigen Verpflichtungen in der ganzen Welt in Europa gerne Ruhe hätten; daß die amerikanischen Senatoren ihren Wählern eine finanzielle und militärische Last abnehmen möchten; daß die USA erhebliche innenpolitische Schwierigkeiten haben (mit den Studenten, mit den Farbigen, mit Verbrechern, mit den sozial zu kurz gekommenen, mit der Währung und der Erhaltung der Konjunktur); daß Nixon nicht die unerschütterliche moralische Konstitution, politische Phantasie, geistige Überlegenheit und daher Autorität besitzt wie einst John F. Kennedy.

Das alles trifft sich in einem Augenblick, da die Sowjets wieder einmal mit ihrem wirtschaftlichen Latein am Ende sind und sich in einem Engpaß befinden, aus dem sie kurzfristig nur eine großzügige westliche, „kapitalistische", Investitionshilfe befreien könnte; in einem Augenblick, da eine nicht unbeträchtliche geistige Unruhe ihr Land befallen hat; und zu einer Zeit, da die Sowjets wegen der eines Tages zu erwartenden Auseinandersetzung mit Maos radikalkommunistischen Chinesen an politischer und militärischer Ruhe im Rücken durchaus interessiert wären; und zu einem Zeitpunkt – nach Prag – da die Kremlführung auf eine Rekonsolidierung ihres Imperiums den allergrößten Wert legen mußte.

Das alles trifft also zusammen – und da kann man nur die sowjetrussische Diplomatie bewundern, die es fertig gebracht hat, diese Chance wahrzunehmen und einen Vertrag zustandezubringen, der ihr selbst alles Gewünschte bringt und der sie dennoch gar nichts kostet als einige freundliche, aber völlig unverbindliche Gesten, ja der überdies durchaus dazu führen könnte, den Keim eines schweren Zwiespalts in das westliche Lager zu tragen und womöglich sogar die Bundesrepublik dem Westen zu entfremden und aus ihrer Bindung an den Westen herauszulösen und dadurch Mitteleuropa von den Amerikanern zu „befreien".

Was für eine „Wende" könnte sich da abzeichnen!

Es ist ganz gewiß von einer besonderen Ironie dieser vielleicht eintretenden geschichtlichen „Wende", daß eines der bedeutendsten und bekanntesten deutschen Industrieunternehmen mit einem der reichsten „Kapitalisten" an der Spitze dabei Pate gestanden hat. Wie sagte einst Lenin: „... und sie werden uns noch den Strick verkaufen, an dem wir sie aufhängen werden!" Wird die Welt eines Tages erfahren müssen: „... und sie haben tatsächlich für das Linsengericht eines Investitionsgeschäfts – auf Kredit, fast zinslos, inflationsfördernd, mit Staatsbürgschaft für ihren reichsten Kapitalisten – ihre Sicherheit, ihre Freiheit, ihre bare menschliche Existenz dem Kreml zu Füßen gelegt!"?

Es wäre fürwahr ein Meisterstreich sowjetischer Diplomatie, wenn ihr dieser Coup gelänge; und eine trojanische Eselei ohnegleichen der deutschen Politik –

vergleichbar derjenigen der Regierung Wilhelms II. – wenn sie darauf hereinfiele!

*

Als es im Jahre 1901 endgültig klar war, daß der Plan eines der genialsten und weitestblickenden englischen Staatsmänner der victorianischen Epoche, des Kolonialministers Josef Chamberlain, das damalige deutsche Reich für ein Defensivbündnis mit Großbritannien zu gewinnen, an der Dummheit, der Eitelkeit und der Arroganz der deutschen Politiker, vor allem des Staatssekretärs und späteren Kanzlers Bülow, des Geheimrats von Holstein und Wilhelms II. selbst, gescheitert war, sprach Chamberlain tief resigniert von dem „Glück", das Großbritannien und die Welt verlassen habe („le bonheur qui passe"), und er sah die düsterste Zukunft für Europa voraus. Es war der Grundgedanke Chamberlains, daß England nicht mehr länger allein in seiner Isolierung bleiben könne; daß es Verbündete brauche, die mit ihm für die Erhaltung des Friedens eintreten: Wenn die größte See- und die stärkste Landmacht, hinter der ersteren noch Amerika, hinter der letzteren der Dreibund, in einem Defensivbündnis – dergestalt, „daß beide Mächte sich zu gegenseitigem Beistand verpflichteten, sobald eine von ihnen von zwei Seiten gleichzeitig angegriffen wird" – zusammenstünden, dann könne der Weltfrieden für sehr lange Zeit gewahrt bleiben. Natürlich verfolgten die Engländer damit zugleich und vor allem ihre eigenen Interessen: Die Isolierung Frankreichs, das gerade soeben in Nord-Ost-Afrika (Faschoda) höchst unbequem geworden war; die Ausdehnung des eigenen Einflußbereiches in der ganzen Welt; vor allem aber die Eindämmung Rußland, das Großbritannnien von den Dardanellen über den persischen Golf bis in den Fernen Osten immer wieder Schwierigkeiten zu machen drohte und in dem es von Anfang an in jeder Hinsicht den großen Gegenspieler in Europa und Asien erkannte. Für das Bündnisangebot Chamberlains sprach aber unter allen Umständen aus deutscher Sicht, daß damit die Gefahr eines – für Deutschland u.U. tödlichen – Krieges an zwei Fronten und dazu mit England auch noch als Gegner auf jeden Fall gebannt war.

Was aber taten die deutschen Politiker? Holstein: Jede Abmachung mit England würde eine Spitze gegen Rußland haben und die Sicherheit unserer Ostgrenze mindern. Ebenso würde aber jede Abmachung mit Rußland eine Spitze gegen England haben. „Deshalb sollten wir uns ohne einen zwingenden Anlaß nach keiner Seite hin binden." Bülow riet zu weiterer Freundschaft mit England ohne Kompromittierung der Beziehungen zum Zaren, damit der Kaiser „in voller Unabhängigkeit nach beiden Seiten als arbiter mundi" auftreten könne. Als Weltschiedsrichter! Und Wilhelm II. selbst glaubte den Frieden ebenfalls am besten dadurch sichern zu können, daß Deutschland in neutraler Stellung verharrte.

Das Ergebnis kennen wir: Deutschland saß am Ende zwischen allen Stühlen... „Es gibt Weltstunden, in denen das Sichnichtentscheiden das Gefährlichste ist,

und die Historiker haben wohl recht, welche meinen, daß das englische Bündnisangebot, trotz der Unbestimmtheit seiner Form, in einer solchen Weltstunde geschah." (Golo Mann). „Wir erkennen heute, daß in dem Scheitern dieser Verhandlungen die wesentlichste Ursache des weiteren Verlaufs der Dinge liegt, der zur Bildung der Entente, zur Einkreisung Deutschlands und zum Weltkriege führte." (Erich Brandenburg). Chamberlain sah bereits 1901: „Wenn sie so kurzsichtig sind, und nicht sehen können, daß eine ganz neue Weltkonstellation davon abhängt, so ist den Leuten nicht zu helfen." Sie waren so kurzsichtig ...

*

Und das ist nun die Frage, ob wir 1970 noch einmal so kurzsichtig sind wie 1898–1914, 1922 (Rapallo) und 1933–1945 und uns erneut zwischen die Stühle setzen, oder ob wir unbeirrt an der einmal gewonnenen Westintegration entschieden festhalten und mit aller Kraft das westliche Bündnis fördern und alles tun, es auszubauen, zu stärken und innerlich besser, gerechter und so freiheitlich wie überhaupt irgend möglich zu gestalten. Denn letztlich gibt es für uns gerade *die* Wahl nicht, von der Gräfin Dönhoff in der ZEIT vom 21.8.70 spricht: „Verändern wird sich in jedem Falle die Position der Bundesrepublik in der Welt. Ob sie es will oder nicht, wird ihr dank ihrer geographischen Lage die Rolle zufallen, zwischen Ost und West im Sinne einer Verantwortung für das ganze Europa Balance zu halten. Das stellt nicht nur hohe Anforderungen an die politischen, sondern auch an die moralischen Fähigkeiten."

Nein, gerade diese Wahl, entweder *Balance*halter zu werden *oder* im Westen fest integriert zu bleiben, haben wir nicht. Denn „Balancehalten" zwischen Ost und West würde erneut mit absoluter Sicherheit bedeuten, zwischen Ost und West zerrieben zu werden. Wir haben vielmehr nur diese Wahl: mit dem geringeren Übel des Westens vorlieb zu nehmen und zu versuchen, innerhalb dieses Westens daraus das Beste für den Westen, und dadurch letztlich auch für die übrige Welt, zu machen – oder auf dem Wege über die niemals zu haltende „Balance" vom Bolschewismus des Ostens verschluckt zu werden und für immer als freies Land von der Bildfläche der Geschichte zu verschwinden.

Es ist eine Situation vergleichbar derjenigen der Griechen in der Antike. Wären diese von den Persern unterjocht worden, sie wären untergegangen; Rom wäre nie zu der Weltbedeutung gelangt, die es tatsächlich besaß. Erst unter dem Einfluß des Griechentums und des Hellenentums konnte aus dem römischen Bauern- und Soldatenstaat das weltumspannende Imperium Romanum werden.

Mitteleuropa und speziell Deutschland hatten es nicht vermocht, eine Regeneration ihres geistigen und politischen Lebens in jener Zeit der Wende heraufzuführen, als das untergehende Heilige Römische Reich deutscher Nation abgelöst wurde von der stürmisch herandrängenden neuen Zeit mit der Forderung nach geistiger Freiheit, rechtlicher Gleichheit und wirtschaftlicher Gerechtigkeit.

Um seine Impulse dort zur Wirkung zu bringen.

Statt eine Wiedergeburt aus der Kraft ihrer bedeutendsten Geister einzuleiten, verstrickte Europa sich immer tiefer in die ‚Versuchungen', die von Technik, Wirtschaft, Wohlstand und Macht ausgingen und setzte dabei schließlich die Chancen zur freien Selbstgestaltung seiner Rechts- und Lebensgemeinschaft aufs Spiel.

Heute wird Europa – wenn es überhaupt noch frei, sich selbst bestimmend, seinen eigenen Impulsen und Intuitionen folgend ein Leben aus dem Geiste seiner Geschichte, ein von Ideen getragenes Leben führen will – keine andere Wahl bleiben, als sich mit dem Westen zu arrangieren und sich immer stärker in ihn hinein zu integrieren. Nur dann und nur dadurch kann es der tödlichen, geist- und menschenfeindlichen Gefahr des Bolschewismus entgehen.

Das alles hat nicht das geringste mit einem etwa böswilligen Mißtrauen gegen Willy Brandt zu tun, sondern hier handelt es sich einfach um weltgeschichtliche Tatsachen: die reale Welt bewegt sich nun einmal dialektisch vorwärts und gerade nicht auf einer denkbaren idealen Mittellinie. Deshalb müssen wir uns entscheiden. Da aber nun einmal Rußland kommunistisch-totalitär regiert und dort jede freiheitliche geistige Bewegung aufs schärfste verfolgt wird, bleibt uns keine andere Wahl, wenn wir auf dem Wege des menschheitlichen Fortschritts – der immer nur ein geistiger sein kann – bleiben wollen, als uns strikt auf der Seite des Westens zu halten. Das Schicksal des Wilhelminischen Deutschlands als unmittelbare Folge der Nichtbeachtung dieser unabänderlichen Grundtatsache sollte uns eine Mahnung sein, diese Erkenntnis unter keinen Umständen tagespolitisch bestimmtem Wunschdenken zu opfern. Das Erwachen würde noch fürchterlicher werden als das in den Trümmern von 1945.

*

Im übrigen aber können die Russen selbst nur das allergrößte Interesse daran haben, daß wir nicht in den Sog ihres bolschewistischen Systems geraten, unter dem sie ja selbst am allermeisten zu leiden haben. Laurens van der Post, welterfahrener Schriftsteller südafrikanisch-burischer Herkunft, schreibt dazu in seinem Buche „Rußland – Antlitz aus vielen Gesichtern" (Henssel Verlag, Berlin):

> „Dieser innere Krieg in Rußland ist es, der mir bezeichnend erscheint, und wahrscheinlich wird er an Umfang und Intensität noch zunehmen ... Es ist letztlich ein Kampf von Menschen, die lieber individuell und besonders als kollektiv und allgemein leben wollen. Hierin sehe ich die tiefere Bedeutung, die dem in Rußland zwischen Künstlern und Intellektuellen und dem Staat ausgefochtenen Konflikt zugrunde liegt ... Es ist ein Kampf, der, einmal begonnen, zu Ende gekämpft werden muß; denn es kann niemals eine Rückkehr zur kollektiven Naivität geben. Es ist ferner ein Kampf, der legitimerweise nur von innen ge-

führt werden kann von denen, die die Konsequenzen zu tragen haben. Ich hege keinen Zweifel, daß wir den wirklichen Anfang des Kampfes des russischen Menschen – zum Unterschied vom russischen Volk – gesehen haben, der darauf abzielt, aus dem Geist seiner Nation etwas so Zeitgemäßes zu machen, wie es sein Land technisch bereits ist.

Es wäre der Gipfel tragischer Ironie, wenn wir unter dem Druck der seltsamen Illusionen und fixen Ideen unsrer eigenen fellow-travellers uns jene Fesseln des Verstandes und des Systems anlegen wollten, um deren Abwerfung die jungen Menschen in ... Rußland in einem so harten Kampf stehen. Es wäre auch ein Verrat an dem Europäertum, das in Rußland in so verzweifelter Bedrängnis ist. Wir können uns in diesem Kampf nur dadurch als wirksame Bundesgenossen erweisen, daß wir nicht von außen eingreifen, sondern die Schwierigkeiten der Aufgabe voll ins Auge fassen und das Beste in unserem eigenen europäischen und westlichen Selbst zur Entfaltung bringen."

„In jedem Falle die Mitte zu treffen, ist schwer ... und darum muß man, wenn man auf die rechte Mitte abzielt, von dem gefährlicheren Gegensatz weiter abrücken, so wie die Circe dem Odysseus rät: ‚Außerhalb halte das Schiff von dem Gischt und dem Schwalle der Wogen!'," (Aristoteles)

Berichte

Mitbestimmung in Bildungsinstitutionen. Ergebnisse eines Kolloquiums

– Kolloquium vom 3. bis 5. April 1970 in Meisenheim/Glan –

Ein Kolloquium des Seminars für freiheitliche Ordnung beschäftigte sich Anfang April 1970 in Meisenheim zwei Tage lang mit der Frage, ob und gegebenenfalls in welcher Form es in Bildungsinstitutionen Mitbestimmung geben könne. Vorausgegangen war Anfang Januar ein ähnliches Kolloquium über Fragen der Mitbestimmung in Wirtschaftsunternehmen.

Als Ausgangspunkt der Überlegungen ist eine sorgfältige Analyse der Interessen derjenigen Personengruppen zu versuchen, die in Bildungsinstitutionen (Schulen und Hochschulen) zusammentreffen. Das sind in erster Linie Lehrer und Schüler, bzw. Professoren und Studenten, dann aber auch die Eltern. Im Vordergrund der Untersuchung stehen dabei ihre geistig-pädadagogischen Interessen. Ihre ökonomischen Interessen, die sie zweifellos auch haben, blieben mehr im Hintergrund, denn Bildungsinstitutionen sind typischerweise keine Erwerbsunternehmen.

Lehrer haben ein Interesse daran, hinsichtlich ihres Unterrichts keinen Vorschriften von außerschulischen Instanzen oder seitens des Direktors ihrer Schule unterworfen zu sein. Wenn wissenschaftliche Lehrerbildung einen Sinn für die Praxis hat, dann den, die Lehrer zu einem selbstständigen Urteil über ihr pädagogisches Tun zu führen – sie also dazu zu befähigen, über Unterrichtsziele und -methoden sachgerecht selbst entscheiden zu können. Von ihren geistig-pädagogischen Interessen geleitet, werden Lehrer daher stets eine Unabhängigkeit von staatlichen Weisungen verlangen, die der Unabhängigkeit der Richter entspricht. Auf der Ebene der Lehrerschaft existiert demnach ein Selbstbestimmungsinteresse, das das Mitbestimmungsbedürfnis von Arbeitnehmern in Wirtschaftsunternehmen durchaus übertrifft. Man versteht die Intensität dieses Interesses nur, wenn man sich klar macht, wie sehr ein guter Pädagoge seine ganze geistig-moralische Existenz einsetzt. Kein Schüler oder Student verzeiht es einem Lehrer, wenn er gegen seine Überzeugung etwas tut, bloß um einer Vorschrift zu genügen.

Dieses Selbstbestimmungsbedürfnis des einzelnen Lehrers kann nur *eine* Grenze in Freiheit anerkennen: die Notwendigkeit, daß an der Schule, an der er unterrichtet, alle Lehrer sich in einem gemeinsamen Lehrplan einordnen müssen. Es kann sich dabei nicht um Unterordnung unter einen vom Staat oder anderen Instanzen oder einem Direktor vorgeschriebenen Lehrplan handeln, sondern nur um Einordnung in einen vom Lehrerkollegium selbst gemeinsam gestalteten Lehrplan. Diese gemeinsame Erarbeitung und Fortentwicklung des Lehrplans durch alle Lehrer der Schule kann nur gelingen, wo sich Lehrer frei zu Kollegien zusammenfinden. Daß diese Einschätzung der Lehrerinteressen realistisch ist, wird nicht nur durch die Existenz von Schulen bewiesen, die sie voll berücksichtigen, wie z.B. die Landerziehungsheime Waldorfschulen usw. Eine mindestens ebenso deutliche Sprache sprechen die Folgen der Mißachtung dieser Interessen an den staatlichen Schulen. Die Degradierung der Lehrer zu weisungsabhängigen Unterrichtsbeamten läßt diesen zu wenig Gelegenheit, nach ihren eigenen pädagogischen Einsichten zu handeln; ihnen wird dadurch weitgehend das Interesse an ihrem Beruf genommen. Verständlicherweise verlagert sich ihre Aufmerk-

samkeit deshalb auf Gehalts-, Urlaubs- und Pensionsfragen. Wenn man in einem Beruf nicht eigene kulturelle Ziele verwirklichen kann, sondern tun muß, was andere für richtig halten, dann kann man ihn nur noch um des Geldes willen ausüben. In einem solchen Berufsstand ist die Jobmentalität ganz legitim; das Brotgelehrtentum breitet sich aus. Ein durch seine geistig-pädagogischen Interessen nicht an seinen Beruf gebundener Lehrer kann nur durch großzügigste Befriedigung seiner ökonomischen Interessen vom Abwandern in besser bezahlte Jobs abgehalten werden; dementsprechend kann die Nachwuchswerbung nur mit ökonomischen Argumenten arbeiten. Das heißt, daß die Mißachtung der geistig-pädagogischen Interessen des Lehrerstandes den Staat auch finanziell teuer zu stehen kommt. – Aber mit noch so viel Geld kann man aus einem pädagogisch resignierten Unterrichtsbeamten keinen begeisterten Lehrer machen. Wer eine pädagogisch lebendige Schule will, sollte sich klar sein, daß er sie nicht mit Geld schaffen kann – er muß den Lehrern Autonomie gewähren.

Schüler haben ein Interesse daran, durch die Schule auf ihr Leben vorbereitet zu werden, sie erwarten von den Lehrern neben der Vermittlung der Kulturtechniken eine umfassende Lebenskunde bis hin zur Technologie, Menschen- und Sozialkunde. Sie möchten Hilfe zur vollen Entwicklung ihrer Anlagen und Fähigkeiten. Sie wollen aber nicht auf die Bedürfnisse der gegenwärtigen oder einer vorausgedachten zukünftigen Gesellschaft abgerichtet werden; sie haben ein Interesse daran, die Gesellschaft, in der sie leben, selbst nach den Bedürfnissen und Lebenszielen ihrer Generation umgestalten zu können. Dazu wollen sie befähigt sein. Das heißt in der Sprache der heutigen bildungspolitischen Diskussion: die Schüler sind interessiert am Prinzip der Förderung, nicht am Prinzip der Auslese und am Zensuren- und Versetzungssystem, das ihm dient und im Berechtigungswesen gipfelt. Die Schule, die sich zur Zuteilungsapparatur für Sozialchancen (Ausbildungs- und Berufsprivilegien) hat machen lassen, übt auf ihre Schüler unwillkürlich Druck zur Anpassung an standardisierte Leistungsnormen aus, die an einem vermeintlichen Bedarf der Gesellschaft orientiert sind. Die Förderung der Schüler wird unter einem solchen System im besten Falle zur Hilfe zur Überwindung der Examensbarrieren zwecks Erwerbs von Berechtigungen pervertiert; aus der Lebenskunde wird Examenskunde; aus der Förderung individueller Entwicklung wird die Abrichtung zum wohlfunktionierenden Rollenträger.

Der gehätschelte und reich belohnte Liebling des Zensuren-, Versetzungs- und Berechtigungssystems ist der auf Sollerfüllung, Wohlverhalten und Anpassung bedachte Schülertyp, der im Schulalltag als Streber bezeichnet wird. Er macht den Unterrichtsbeamten ihre ungeliebte Arbeit leicht, indem er frag- und kritiklos lernt, was durch Versetzungs- und Prüfungsanforderungen Lehrern und Schülern vorgeschrieben ist. Eine ganz unwürdige Situation, insbesondere für das Verhältnis von Professoren und Studenten an den Universitäten. Das Berechtigungswesen nimmt den Lehrern die Freiheit der Lehrzielbestimmung und den Schülern und Studenten die Unabhängigkeit gegenüber dem von den Lehrern gebotenen Stoff, also ein wesentliches Element der Lernfreiheit.

Wie sehr das bestehende System die Vorstellungen geprägt hat, kann man daraus ersehen, daß die Meinung weit verbreitet ist, die Schüler würden nichts mehr lernen, wenn es den vom Berechtigungswesen ausgehenden Zensuren-, Versetzungs- und Examensdruck nicht gäbe. Eine Schule, in der die Schüler aus Interesse am Leben einen Stoff gerne lernen, der echte Lebenskunde ist, wird für ganz utopisch gehalten; obwohl es auch dafür erfolgreiche pädagogische Beispiele seit über 50 Jahren gibt. Allerdings beruht der Erfolg dieser Schulen darauf, daß sie keine Unterrichtsbeamten, sondern engagierte Lehrer haben, die

sich ihren Schülern in dem Bestreben, sie so weit wie möglich zu fördern, stark zuwenden. Die Schüler bzw. ihre Eltern haben diese Schulen frei gewählt, sie sind ihnen nicht aufgrund ihres Wohnsitzes etc. zugeteilt worden. Diese grundsätzliche Bejahung der an der Schule gepflegten Pädagogik ist die Basis für die Hinwendung der Lehrer zu ihren Schülern, für das Streben nach der ständigen Erneuerung eines Konsens' zwischen Lehrern und Schülern. Dieses Streben kann seinen Ausdruck in vielfältigen Formen der Mitwirkung der Schüler an fast allen Angelegenheiten der Schule, auch an pädagogischen Entscheidungen über zu behandelnde Stoffe etc., finden.

Die *Eltern* haben das Interesse, daß die Schule hilft, aus ihren Kindern lebenstüchtige Menschen zu machen, die eines Tages auf eigenen Füßen stehen können. Außerdem müssen sie die Rechte ihrer Kinder als deren gesetzliche Vertreter wahrnehmen, solange sie nicht mündig sind. Das betrifft also nur die Schul-, nicht die Studentenzeit. Auch während der Schulzeit ist die Notwendigkeit, die Kinder zu vertreten, nicht bis zum letzten Tag so umfassend wie am ersten. Im Laufe der Zeit werden die Schüler in Schulangelegenheiten mehr und mehr mündig. Das ist zwar nicht gesetzlich geregelt, aber es gibt bereits ein naheliegendes Beispiel einer solchen gesetzlichen Regelung, nämlich hinsichtlich der Religionsmündigkeit im Gesetz über die religiöse Kindererziehung. Man kann sich eine entsprechende stufenweise Entfaltung einer „Schulmündigkeit" vorstellen.

Die Interessen der Schüler, Eltern und Lehrer sind gleichermaßen auf die unabhängige Schule gerichtet, die ihre Lehr- und Lernziele frei bestimmen kann und nicht durch zentral erlassene Examensanforderungen aufgenötigt bekommt. Jede dieser Gruppen kann ihre spezifischen Interessen durch Mitwirkung an der Willensbildung der Schule nur insoweit wahren, als die Schule (oder Hochschule) autonom und nicht von irgendwelchen Oberinstanzen ferngesteuert ist.

Die Mitwirkung der Betroffenen kann dann den größten Umfang haben, wenn sie die Gesamtverantwortung für die Schule, das heißt die Schulträgerschaft übernehmen, z.B. indem sie sich zu einem eingetragenen Verein zusammenschließen. Es gibt z.B. Elternvereine; in diesem Falle sind die Lehrer Angestellte des Vereins. Ebenso gibt es aber auch Lehrervereine, in denen die Eltern nicht Mitglied sind; in diesen Fällen hat das Lehrerkollegium die Funktion des Schulunternehmers übernommen. Außerdem findet man genossenschaftliche Zusammenschlüsse von Eltern und Lehrern, also eine gemeinsame Schulträgerschaft. Dementsprechend vielfältig sind die Abgrenzungen der Kompetenzen zwischen Lehrerkollegium und Elternschaft, die man bei einem Studium der Verfassungen freier Schulträger antreffen kann. Wo die Betroffenen nicht die Gesamtverantwortung, also die Trägerschaft für die Schule übernehmen, sondern sie dem Staat, der Gemeinde, der Kirche etc. überlassen, ist der Fragenkreis auf den sich ihre Mitwirkung erstrecken kann, von vornherein begrenzt. Auch wo der Schulträger die Betroffenen an wichtigen Entscheidungen über die Weiterentwicklung der Schulform, z.B. zu einer Gesamtschule, oder über größere Investitionen, z.B. neue Schulgebäude, in geregelten Verfahren beteiligt, findet ihr Einfluß auf die letztlich fallende Entscheidung schließlich darin eine Grenze, daß der Schulträger wegen der bei ihm verbliebenen Verantwortung das letzte Wort behalten muß.

Bildungsinstitutionen sind nur insoweit kulturell wirklich produktiv, als sich die an ihnen Beteiligten persönlich engagieren. Damit dieses Engagement möglich ist, müssen diese Institutionen sowohl im geistig-pädagogischen als auch im rechtlich-wirtschaftlichen Bereich mehr und mehr Entscheidungskompetenzen übertragen bekommen und schließlich völlig autonom werden, das heißt in das freie Zusammenwirken von Lehrern, Schülern und Eltern gestellt werden. Der sich unter autonomen

Institutionen natürlicherweise entwickelnde *Wettbewerb* wird, wenn er nicht künstlich beschränkt wird, wie z.Zt. zwischen den Hochschulen, dafür sorgen, daß sich die Beteiligten in jeder Institution um ein fruchtbares Zusammenwirken, d.h. um eine funktionsgerechte Ausgestaltung und Abgrenzung ihrer Mitwirkungsrechte ständig bemühen. Es braucht dann keinen Verfassungs-Oktroy zu geben mit allen daraus, z.B. z. Zt. an den Hochschulen, resultierenden Schwierigkeiten insbesondere der Gefahr der Polarisation statt Kooperation der aufeinander angewiesenen Gruppen. An vielen Plänen für eine neue Verfassung der staatlichen Schulen, die den Lehrern, Eltern und Schülern neue Mitwirkungsrechte bringen soll, fällt auf, daß die hier dargestellten Zusammenhänge zwischen der Verfassung der Einzelschule und der Ordnung des Schulwesens im Ganzen nicht klar ausgesprochen werden. Meistens wird die sogenannte demokratische Teilhabe der Betroffenen auf die weniger wichtigen Aufgaben der traditionellen Schulträger, also die sogenannten „äußeren" Schulangelegenheiten beschränkt. Diese wurden in der Regel schon bisher dezentral durch die Gemeinden geordnet; die Verlagerung von Zuständigkeiten in die einzelne Schule oder die Einräumung von Mitwirkungsrechten an die Betroffenen wäre nur eine weitere Dezentralisierung. Die sogenannten „inneren" Schulangelegenheiten, also alle pädagogischen und personellen Fragen, werden bisher streng zentral und hierarchisch geregelt; der einzelnen Schule in diesen Fragen Autonomie gewähren, heißt den Zentralismus und seine Herrschaftsinstrumente, insbesondere das Berechtigungs- und Examenswesen einschränken oder gar zerschlagen. Es erscheint nicht ausgeschlossen, daß die heftigen Angriffe gegen das Zensuren- und Versetzungssystem, die nicht zuletzt von politischen Schülergruppen vorgetragen werden, im Laufe der Zeit Erfolge in dieser Richtung haben werden. Vorerst jedoch werden sich diejenigen Pläne durchsetzen, die am Zentralismus und der Hierarchie nicht mehr ändern, als daß auf allen Ebenen der Hierarchie Eltern- und Schülervertreter an den Entscheidungen mitwirken dürfen. Damit werden sich weder der Inhalt der Entscheidungen, noch der repressive Charakter des Gesamtsystems wesentlich verändern; die einzelne Schule und die an ihr beteiligten Lehrer, Schüler und Eltern erlangen dadurch in den Kernfragen der Schule – und das sind nun einmal die pädagogischen Angelegenheiten – keinen Deut mehr Autonomie und Gelegenheit zum persönlichen Engagement.

In der Nachkriegszeit wurden schon einmal mit viel demokratischen Vorschußlorbeeren Elternbeiräte und Schülermitverwaltungen ins Leben gerufen, ohne ihnen wesentliche Funktionen zu geben. Das böse Wort von den „Hilfssheriff-Diensten" geht um. Mangels wichtiger Funktionen konnten diese Einrichtungen nicht leben, und dank demokratischer Gesinnung konnten sie nicht sterben. Es ist zu hoffen, daß sie jetzt weitere Aufgaben erhalten und dadurch lebhafteres Engagement wecken – hoffentlich auch das Interesse an mehr Kompetenzen, also an einem Abbau des lähmenden Zentralismus in unserem Schulwesen.

Eckhard Behrens

Autonomie und Wettbewerb

In dem Aufsatz „Mitbestimmung in Bildungsinstitutionen" wird dargelegt, daß Mitbestimmung Autonomie voraussetzt. Unsere Universitäten sind autonom und werden zunehmend funktionsunfähig. Die einen geben die Schuld an dieser Entwicklung den neuen gesetzlichen Mitbestimmungsregelungen für die Hochschulen. *Andere haben nicht vergessen*, daß die Universitäten sich schon vorher als unfähig zur Selbstreform erwiesen *hatten. Immer größer wird* die Zahl derjenigen, die den Staat auffordern, in die Hochschulautonomie einzugreifen, um die nötigen Reformen zu bewirken. Ein alarmierendes Beispiel dafür war der Leitartikel der „Frankfurter Allgemeinen" vom 31. August 1970 mit dem Titel „Wider die Hochschul-Autonomie". Am 10. September veröffentlichte sie dazu einen Leserbrief mit der Überschrift „Wettbewerb der Hochschulen" und folgenden Inhalts:

Die Krankheit der Universität läßt gewiß auch die Hochschulautonomie so fragwürdig erscheinen wie noch nie (F.A.Z. vom 31. August). Aber noch fragwürdiger sollte nach allen historischen Erfahrungen sein, daß Großbetriebe dadurch zur Leistungs*fähigkeit geführt werden könnten, daß ihr* Management staatlich kontrolliert wird. Sie stellen es als Aufgabe des Staates hin, „die Reform des Studiums, der Studiengänge und des Prüfungswesens endlich Wirklichkeit werden zu lassen". Woher *soll* der Staat – konkret gesprochen: die Ministerialbürokratie und die Parlamente – den Sachverstand nehmen?

Was ist fragwürdig an der Autonomie der Hochschule? Es ist nicht die Freiheit der Selbstbestimmung, sondern die allzu weitgehende *Folgenlosigkeit von Fehlent*scheidungen; Leistungszwang und Leistungsanreize sind zu gering. Die Existenz der autonomen Hochschule ist zu sehr gesichert; weder sie noch ihre Angehörigen tragen das Risiko ihrer autonomen Entscheidungen in genügendem Maße. Diese Art Freiheit ist ein Privileg; die Hochschulen leben in der Tat in einem durch hohe Barrieren aus der Gesellschaft ausgegrenzten Naturschutzpark, in einem gesellschaftlichen Freiraum. Autonomie ist Freiheit *von Staatskontrolle*, braucht aber nicht Freiheit von Kontrollen durch einen effektiven Leistungswettbewerb zu bedeuten. Fragwürdig am autonomen Status unserer Hochschulen ist, daß sie nicht oder genauer gesagt viel zu wenig in Wettbewerb miteinander stehen. Gemeint ist ein Wettbewerb um gute Studenten, um gute Dozenten und auch um Geld, in dem nur gute und hervorragende wissenschaftliche Leistungen in Forschung und Lehre zum Erfolg führen. Solcher Wettbewerb ist durch das Berechtigungswesen für Studenten und Dozenten sowie die traditionellen Finanzierungsformen fast systematisch ausgeschlossen. Statt selbst zu kontrollieren unter Beschränkung der Autonomie der Hochschulen, *sollte der Staat die Kontrolle der* Leistungsfähigkeit bei voller Achtung der Autonomie durch Wettbewerb der Hochschulen bewirken. Dieser Wettbewerb kann vom Staat geschaffen und wie der wirtschaftliche Wettbewerb gegen alle Versuche ihn wegen seiner unangenehmen Kontrollwirkungen durch Kartelle etc. wieder einzuschränken, geschützt werden.

Allerdings gehören dazu sehr weitgehende Eingriffe in die gegenwärtige, geistige Sicherheit verbürgende Privilegienordnung. *Der Wettbewerb um gute Studenten ist* erst voll in Gang, wenn das Abitur durch Eingangsprüfungen, die jede Hochschule in eigener Verantwortung gestaltet, ersetzt ist. Auch der Wettbewerb um gute Dozenten setzt einen Verzicht auf Berechtigungsnachweise wie Promotion und Habilitation voraus, aber mehr noch den Verzicht auf die Sicherheit des Beamtenstatus zugunsten frei zu gestaltender Vertragsverhältnisse. Dafür brauchen die Hochschulen eine Globalzuweisung der staatlichen Finanzmittel; *diese könnte, soweit sie für die*

Lehre bestimmt ist, nach Maßgabe der Studentenzahl erfolgen, um die Hochschulen an der Aufnahme von Studenten zu interessieren. Am schwersten wird den Universitäten der Verzicht auf das Zunftprivileg fallen, Sozialchancen in Gestalt von Berufsberechtigungen zu verleihen. Durch dieses Privileg wird auch das schlechteste Lehrprogramm den Studenten aufgenötigt und von ihnen im Interesse ihres Fortkommens akzeptiert. Der Pluralismus und Wettbewerb der Lehrziele und -methoden können nur voll funktionieren, wenn die Bildungsziele nicht durch Standardisierung von Examensanforderungen fixiert werden. Auch hier müssen die Berechtigungen durch selbständige Eingangsentscheidungen der Stellen ersetzt werden, die die Berufsanfänger beschäftigen; wo Berechtigungen ganz unerläßlich erscheinen, müssen sie auf Grund hochschulunabhängiger Staatsprüfungen verteilt werden. Selbstverständlich wird alles, was hier angedeutet wurde, zu einer stärkeren Individualisierung der Hochschulen führen, zu einer freieren Entfaltung der geistigen Pluralität und zu deutlichen Niveauunterschieden. Das wird durch das bestehende System im Interesse scheinbarer geistiger Einheitlichkeit unterdrückt. Leistungsminderungen sind die unausbleibliche Folge.

Eckehard Behrens, Assessor, Ruit

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

27. Tagung Für 1971 ist die Sommertagung des Seminars für freiheitliche Ordnung für die Zeit
vom 24. Juli bis 3. August 1971
wieder in der Bauernschule
in Herrsching am Ammersee
vorgesehen.

Vorläufiges Thema: **Der Weg zur Freiheit**
Mitbestimmung – Autonomie –
Wettbewerb – Vollbeschäftigung

Bitte merken Sie sich den Termin jetzt schon vor und machen Sie auch Ihre Freunde auf die Tagung aufmerksam.

Der Weg zur Freiheit

Mitbestimmung – Autonomie – Wettbewerb – Vollbeschäftigung

Viele politische Forderungen werden damit begründet, ihre Erfüllung diene der Freiheit. Kritisches Denken durchschaut rasch, daß Mitbestimmung für sich allein, Autonomie für sich allein, Wettbewerb und Vollbeschäftigung je für sich allein nicht zur vollen Freiheit führen, sondern nur zu Privilegien für wenige Gruppen in der Gesellschaft. Die Autonomie des Unternehmens oder der Universität ist vielfach noch ein „Freiheits-Privileg" des Management oder der Professoren. Führt aber Mitbestimmung wirklich zur Teilhabe an der Autonomie, d.h. der Freiheit der Institution oder ins Chaos und zur Funktionsunfähigkeit, wie es bei vielen Universitäten zu befürchten ist? Kann einem Mißbrauch von Autonomie und Mitbestimmung dadurch gesteuert werden, daß die autonome Institution einem wirksamen Wettbewerb durch vergleichbare autonome Institutionen und damit einem Existenzrisiko ausgesetzt wird? Vollbeschäftigung kann verhindern, daß das durch eine Wettbewerbsordnung für jede Institution begründete Existenzrisiko zur unerträglichen Existenznot von Menschen werden kann; zugleich ist Vollbeschäftigung ein Fundament der Autonomie der Persönlichkeit, von dem aus sie Mitbestimmung in allen Institutionen erringen kann. Die im Wettbewerb stehende, autonome Institution kann bei Vollbeschäftigung nicht ruhen, bis sie funktionsfähige Formen der Mitbestimmung gefunden hat. – In den Spannungs- und Interdependenzverhältnissen von Institutionen- und Persönlichkeitsautonomie (Mitbestimmung), von Wettbewerb, Autonomie und Vollbeschäftigung ist die Freiheit ein Phänomen labilen Gleichgewichts. Sie entgleitet ideologisch-einseitigen Fixierungsbestrebungen.

Die Mitarbeiter dieses Heftes:

Horst Rumpf, Dr. phil., Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Konstanz,
Verfasser von: „Tagebuch eines Studienrates", „Die Misere der höheren Schule", „Schule gesucht – Tagebuch aus einer erfundenen Schule", „Die administrative Verstörung der Schule"

Theo Fruhmann, Dr. phil., Oberstudiendirektor am Freiherr vom Stein-Gymnasium Fulda

Lothar Vogel, Dr. med., Schularzt, Ulm, Römerstraße 79

Hermann Bauer, Arnegg bei Ulm, Häußler Weg 3
Studium der Mathematik, Physik, Philosophie, Oberstufenlehrer für Mathematik und Physik an der Freien Waldorfschule Ulm

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

Fritz Penserot, Kirn/Nahe, Dhauner Straße 182

Vorankündigung für Heft 86/1971

Erwin Stein Wandlung des Eigentumsbegriffes

Eckhard Behrens Mitbestimmung in Unternehmen
3. Tagungsbericht Herrsching 1970

Titelbild

Autun: Die Botschaft an die Heiligen Drei Könige

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
Graphische Gestaltung: Fred Stolle, Zürich CH 8125 Zollikerberg, Weiherweg 4
Herstellung: Anton Hain KG, Meisenheim/Glan