

Fragen der Freiheit

Ziel der Bildungsreform

Wohlstandsidol – oder Humanisierung der Gesellschaft

Pfingsten 1973 Heft 103

Motto

Wenn die Regierung sich vornehmen würde, für jedes Kind eine gute Erziehung zu fordern, so könnte sie sich die Mühe sparen, für eine solche zu sorgen. Sie könnte es den Eltern überlassen, die Erziehung zu beschaffen, wo und wie es ihnen gefällt, sich damit begnügen, die Schulgelder für Kinder ärmerer Klassen zu bezahlen und die ganzen Ausbildungskosten solcher zu decken, die niemand haben, der für sie bezahlt. Die Einwände, die mit Recht gegen staatliche Erziehung erhoben werden, richten sich dagegen, daß der Staat selbst die Erziehung leitet. Daß die ganze oder ein großer Teil der Erziehung des Volkes in den Händen des Staates liegen sollte, weise ich entschieden zurück.

John Stuart Mill

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 103

Pfingsten 1973

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung durch Lothar Vogel Postverlagsort: 54 Koblenz

Inhaltsübersicht

Erwin Stein Bildung im Dienste des Wohlstandsidols		3
Günter Gorschenek Freie Schule zwischen öffentlichem Auftrag und freier Initiative	·	17
Zeitkommentare	•	
F. L. G. Bericht aus Deutschland zur gegenwärtigen Situation		33
Diether Stolze War das der Abschied von Godesberg?		38
Hermann Lübbe Die Schule – Institut programmierter Dekultivierung Zu den Rahmenrichtlinien des hessischen Kultusministers im Lembereich "Gesellschaftslehre"	· · · · ·	, 39
Gerd-Klaus Kaltenbrunner Der Marx des Liberalismus Vor hundert Jahren starb der englische Philosoph John Stuart Mill	•	- 42
Buchbesprechungen	,	72
Freie Schule II: Öffentliche Verantwortung und freie Initiative		46
Freie Schule. Gesellschaftliche Funktionen des Freien Schulwes in der Bundesrepublik Deutschland. Begründung und Darstellun		46
Ankündigung		,
29. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung in Herrsching am Ammersee vom 21. bis 30. Juli 1973 Thema: Gibt es einen dritten Weg?		49

Bildung im Dienste des Wohlstandsidols

Erwin Stein

Das mir gestellte Thema ist doppeldeutig und daher mißverständlich. Enthält es durch den Ausdruck "Wohlstandsidol" nicht von vorneherein eine Abwertung des Wohlstands, indem es den Wohlstand als Idol, d.h. als Götzen- oder Trugbild bezeichnet, von dem man sich blenden läßt oder an das man nicht glaubt und dem man umso williger folgt, je weniger man sich auf ein Ideal stützen kann? Flüchtet man dann von dieser Sicht der modernen Industriegesellschaft nicht in eine romantisierte und absolut gesetzte, aber tatsächlich entschwundene Vergangenheit, in das Biedermeier der deutschen Seele? Wenn man im Wohlstand nur ein Idol sieht, dann bleibt man einer Art rückwärts gewandten Utopie verhaftet. nämlich dem Mythos einer heilen Welt, von der unsere heillose Zeit sich ruchlos abgewandt habe. Von hier leiten sich auch die Klagen über die Dämonie der Technik, über den öden Kulturbetrieb und den zeitkritischen Pessimismus her. Dabei hindern uns andererseits Kritik und Unbehagen am Wohlstand in der Regel nicht, uns von der technischen Potenz verführen zu lassen, die unfeinen Begleiterscheinungen der Vermassung mitzumachen, hypermodern und zugleich provinziell zu sein, anstatt den Wohlstand zu bewältigen und ihn in Kultur zu verwandeln. Vermutlich liegt dies daran, daß Neuerungen im Technischen und Wirtschaftlichen sich leichter durchsetzen als im Bereich des Gesellschaftlichen und die Wendung zur Kultur eine Gefährdung des Wohlstandes bedeuten kann. Denn es besteht ein genuiner Widerspruch zwischen Kultur und Masse, zwischen Wohlstand und Verzicht, Opfer oder Askese, zwischen Glück im Wohlstand und Mäßigung und Zucht.

Von diesen Überlegungen aus erscheint mir eine andere Deutung des Ausdrucks "Wohlstandsidol" geboten. Das Tagungsprogramm* enthält die Bemerkung, für viele Bürger sei der harte Kern unseres Bildungsnotstandes die einseitige Ausrichtung aller Aus- und Weiterbildung auf gesteigerte Leistung und höheren Lebensstandard. Dieser Hinweis legt die Annahme nahe, bei einer Bildung im Dienste des Wohlstandsidols sei die Ausbildung im Sinne des technisch-wirtschaftlichen Fortschritts und des materiellen Lebensstandards Bildungsziel des Einzelnen und politisches Ziel der Parteien und Regierungen, weil sie der totalen Ökonomisierung unserer Gesellschaft entspreche, die sich in der magischen Formel von dem wirtschaftlichen Wachstum, der Vollbeschäftigung, der Stabilität der Währung und der Marktwirtschaft ausdrückt.

į

^{*)} Die Evangelische Akademie in Arnoldshain/Taunus hatte einen Vortrag mit demselben Thema angekündigt, den der Verfasser am 13.12.1972 dort gehalten hat. Diese Ausführungen liegen diesem Aufsatz zugrunde.

Bei eindringender Betrachtung zeigt sich in der Tat hier ein enger Bezug, obgleich man nicht übersehen darf, daß in der Bundesrepublik Deutschland über 7 Millionen Menschen am Rande des Existenzminimums leben. In dem Maße, in dem die Zahl der Alten zunimmt, beginnt die Armut an den Grenzen des Wohlstands auszuufern und von Wohlstand kann nur mit Maßen die Rede sein.

In Wissenschaft und Technik, in Wirtschaft und Politik, in den demographischen und gesellschaftlichen Strukturen vollziehen sich seit dem zweiten Weltkrieg weltweite Umwälzungen, denen unsere gesellschaftliche Gefühls-, Denkund Verhaltensweisen noch nicht oder nicht mehr entsprechen. Man braucht nur an die hochentwickelten Formen des Marktes und der Produktion, an die fortschreitende Automatisierung, an die Nutzung der Atomenergie, an die Einwirkung von Daten und Informationen durch die Massenmedien, an die wachsende Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche und an die zunehmende Demokratisierung der Gesellschaft zu denken. Mit diesen Umwälzungen kann das Bildungswesen nicht Schritt halten: der Drang zur Bildung hat sich verbreitert und intensiviert. Infolge des Mangels an personellen und finanziellen Ressourcen kann das überkommene Bildungssystem nicht rasch genug auf die neuen Bildungsanforderungen reagieren. Der wachsende technische und wirtschaftliche Fortschritt führt dazu, daß menschliche Erfahrungen und Werturteile einander ins Gehege kommen, das Neben- und Übereinander der verschiedenen Ideen und Vorstellungen den modernen Menschen orientierungslos machen und ihn an der Wahl von Zielen und Verhaltensweisen hindern, die den Bedürfnissen und Möglichkeiten der heutigen Zeit entsprechen. Diese Vielfältigkeit der Daseinsformen, ihre Entwicklungen, Veränderungen und Erneuerungen schwächen die bisher unverbrüchlichen Traditionen und schaffen Leerräume der Autorität; sie führen zu einem Schwund des Hergebrachten, verursachen Verwirrung, Unsicherheit und Angst vor Neuerungen und haben schließlich Intoleranz, Konfrontationen und Gewalttätigkeiten im Gefolge. Dabei wird der Pluralismus der Werte und Verhaltensweisen für viele zur Qual. Sie empfinden ihn nicht als Quelle steter Erneuerung und Verbesserung ihrer Entscheidungsfreiheit, die Alternativen zur Schaffung einer humanen Gesellschaft sichtbar werden läßt.

Um dieser Erscheinungen Herr zu werden, orientiert sich unser Bildungswesen seit über einem Jahrzehnt daran, die Zeit einzuholen und sich ihr anzupassen. Es steht im Dienste des naturwissenschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Fortschritts, der sich in zunehmendem Wohlstand verkörpert. Dabei fordern der schnelle Wandel in allen persönlichen und beruflichen Lebensbereichen und die Orientierung an einer neuen, in erster Linie durch Leistung und Wohlstand bestimmten Rangordnung einen hohen, auf die wirtschaftlichen Existenzgrundlagen bezogenen Bildungsstand und einen fachlich qualifizierten Nachwuchs. Naturgemäß treten nun die Bildungsziele und Bildungsideale etwa im Sinne des Neuhumanismus des 19. Jahrhunderts hinter der ökonomischen

Bedeutung der Bildung zurück; diese wird wie der Produktionsfaktor Kapital in der Wirtschaft als wesentlicher Faktor wirtschaftlichen Wachstums und sozialer Sicherheit verstanden. Als für diese Bildung erforderlichen Eigenschaften und Fähigkeiten nennt der Bericht des Bundeskanzlers Kiesinger über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung vom 13. Oktober 1967 bezeichnenderweise: "Konzentration, Initiative, Kooperation, Zuverlässigkeit, Reaktionsvermögen, Kombinationsgabe, die Fähigkeit zum abstrakten Denken, ein hohes Maß von Wendigkeit und Orientierungsfähigkeit, ein bestimmtes Grundwissen zum Funktionieren der Demokratie, die Fähigkeit kritischer Distanz und die Bereitschaft zu verantwortlicher Anwendung der technischen Möglichkeiten." Deshalb rangieren in den Bildungsplänen die darauf gerichteten Fähigkeiten vor dem gesellschaftlichen Verhalten, vor der Lern- und Gestaltungsfähigkeit im Bereich des Menschlichen und Mitmenschlichen. Infolge dieser Rangordnung hinken das gesamtgesellschaftliche Streben und die Pflege der Personalität und Solidarität nach. So kann es nicht ausbleiben, daß die moderne Bildung im Prinzip nicht mehr zur Bildsamkeit und Menschenformung, sondern zu gemeinsamen Konsumgewohnheiten und standardisierten Einheitstypen führt, die nach den Bedürfnissen und den Zielen der Wohlstandsgesellschaft entwickelt werden.

Hierin liegt vor allem die Ursache dafür, daß quantitative Aspekte der modernen Bildungspolitik vor den qualitativen Anforderungen der Bildungsvermittlung stehen. So hat der Bildungsökonom Friedrich Edding 1963 "mehr Bildung und bessere Bildung für mehr und mehr Menschen" gefordert, weil sonst das Leistungsniveau unseres Landes nicht mehr gehalten werden könne. 1964 sprach sich der Theologe und Pädagoge Georg Picht in seinem viel diskutierten Buch "Die deutsche Bildungskatastrophe" für eine Verdoppelung der Abiturientenzahl und für eine Erhöhung der Lehrerstellen aus. Endlich prägte Ralf Dahrendorf aus der Sicht einer nachfrageorientierten, vom individuellen Bildungsanspruch und der Chancengleichheit her bestimmten Bildungspolitik in seiner gleichnamigen Schrift den Satz: "Bildung ist Bürgerrecht.". Der schon erwähnte Bildungsbericht des Bundeskanzlers aus dem Jahre 1967 stellt in den Mittelpunkt quantitative Methoden zur Vorausschätzung des Bildungsbedarfs und der Möglichkeit seiner Befriedigung, quantitative instrumentale Planung und eine strukturelle Veränderung des Bildungswesens, deren Tendenzen im allgemeinen zu begrüßen sind. Es handelt sich bei diesen längst überfällig gewesenen Maßnahmen um:

weiteren Auf- und Ausbau eines breiten und leistungsfähigen Sekundarschulwesens;

größere Durchlässigkeit und stärkere Differenzierung der einzelnen Schulformen;

Steigerung der Zahl der Abschlüsse mit Real- und Fachschulreife, mit fachgebundener und allgemeiner Hochschulreife, Reform des Abiturs;

Überwindung des Lehrermangels und Entwicklung neuer Formen der Lehrerbildung;

weiterer personeller und materieller Ausbau der Höheren Fachschulen.

Am Rande weist der Bildungsbericht zwar auf die Notwendigkeit des Verständnisses und der Aufgeschlossenheit für die verpflichtenden Gemeinschaftsaufgaben und das Erfordernis der Bereitschaft zu kritischer und verantwortlicher Anwendung der technischen Möglichkeiten hin. Hier bahnt sich ein zaghaftes Umdenken auf den qualitativen Aspekt der Bildung an. Die beherrschende Tendenz bleibt aber: Steigerung der Leistungsfähigkeit angesichts der ökonomischen Bedeutung der Bildung und Effizienz des Bildungswesens unter dem Druck der internationalen Konkurrenz, der Faszination der technischen Möglichkeiten und der hochentwickelten Formen des Marktes und der Produktion. In diesem Sinne hat noch jüngst der Kultusminister des Landes Baden-Württemberg, Wilhelm Hahn, in der Schriftenreihe seines Ministeriums geschrieben: "Die Gestaltung unseres Bildungswesens wird mit darüber entscheiden, ob wir im Wettbewerb der Gesellschaftssysteme bestehen und welchen Rang wir unter den Kultur- und Wirtschaftsnationen einnehmen werden. Wer in die Führungspositionen der europäischen Wirtschaft einrücken wird, entscheidet sich weitgehend in unseren Schulen und Universitäten."

Die bildungspolitischen Reformbestrebungen dieser Art, die zu Beginn der sechziger Jahre eingesetzt haben und von hysterischen Anklagen oder beschwichtigenden Bagatellisierungsversuchen begleitet waren, sind im Grunde nur Ausdruck des technologischen Rückstandes unseres Bildungswesens. Angesichts des erst spät erkannten Zusammenhangs zwischen Sozialstruktur und Schulaufbau hat sich die Schulreform wesentlich auf das allgemeinbildende Schulwesen konzentriert und das berufsbildende Schulwesen vernachlässigt; soweit dies aber geschehen ist, blieb der Blick auf die Schaffung von Übergängen zur Universität gerichtet; die Eigenständigkeit der Berufsbildung trat in den Hintergrund. Das Bundesberufsbildungsgesetz vom 14. August 1969 ist von dieser Sicht aus gestaltet und daher wenig befriedigend.

Im Vordergrund der Reformen der allgemeinen Bildung stehen seit den sechziger Jahren die Verbesserung der Gleichheit der Bildungschancen und der Zugänge zu den Schulen sowie der Umbau des herkömmlich dreigliedrigen, einer ständischen Gesellschaft entsprechenden sog. vertikalen Schulwesens in ein Gesamtschulwesen. War für das vertikale Schulwesen die sog. Säulenschule mit Grundschule, Hauptschule und Gymnasium kennzeichnend, so sucht die Gesamtschule die Dreigliedrigkeit der Schulformen zu beseitigen zugunsten eines horizontal in Stufen aufgebauten Schulwesens, in dem nach den Gesichtspunkten der Leistung, der Eignung und des Interesses differenziert und der Unterricht nach dem Kern- und Kurssystem erteilt wird. Damit wird eine Entwicklung nachgeholt, die sich in den großen Industriestaaten bereits durchgesetzt hat. In den USA und der UdSSR bestanden von jeher Gesamtschulen. In Schwe-

den wurde die Gesamtschulreform im letzten Jahrzehnt verwirklicht. Die DDR hat 1965 die zehnklassige polytechnische Oberschule als Gesamtschule eingerichtet. In der BRD beginnt sich das Gesamtschulsystem nur langsam durchzusetzen. Das Gesamtschulkonzept, das auf die Gewährleistung der Chancengleichheit, die Individualisierung des Lernangebotes, die Begabungsförderung und die Erziehung zur Mündigkeit gerichtet ist, findet im einzelnen viel Kritik und nur zögernd Unterstützung, weil häufig geeignete Lehrer fehlen und organisatorische Schwierigkeiten auftreten.

In ähnlicher Weise stellen sich die realen und ideologischen Strukturschwierigkeiten der Universitäten dar. Das bedeutet im einzelnen:

Die Humboldtsche Universitätsidee mit ihrem Pathos der Selbstvervollkommnung, der Distanz zur Welt der Arbeit, des Berufs und des Staates ist ausgezehrt. Die Universität hat sich zur Massenuniversität entwickelt. Die wissenschaftliche Berufsausbildung hat sich verbreitert. Die Honoratioren-Universität kann die organisatorischen Probleme nicht mehr durch die herkömmliche Selbstverwaltung lösen. Die wissenschaftliche Forschung hat sich sprunghaft expandiert. Durch die Großforschung hat sich die Art und Weise der Forschung verändert. Die Einheit der Wissenschaften hat sich in ein zusammenhangloses Konglomerat von Spezialwissenschaften aufgelöst. Die Wissenschaft besitzt kein Selbstverständnis mehr; deshalb ist die Krise der Universität eine Krise nicht bloß der Formen und Organisation, sondern vor allem der Bildungsinhalte. Professoren und Studenten sind zu einem großen Teil ideologisch verkrampft. Seit den fünfziger Jahren spiegeln sich diese Konflikt- und Drucksituationen in vier Tendenzen:

zunächst bis Ende der fünfziger Jahre in einer Grundsatzdiskussion, die aber ohne Organ für den ideologischen Abgrund der Fragestellungen war und trotz einer Legion von Planungen und Vorschlägen folgenlos geblieben ist;

dann von Beginn bis Mitte der sechziger Jahre in der sozialwissenschaftlichen kritischen Analyse der Hochschule als einer Institution, die Gegenstand von Veränderungsbestrebungen war. Hier liegt das besondere Verdienst des Wissenschaftsrates und der Ständigen Konferenz der Kultusminister, die in vielen Empfehlungen, Gutachten und Beschlüssen bedeutsame Erkenntnisse vermittelt und zukunftsträchtige Vorschläge gemacht haben;

schließlich Ende der sechziger Jahre in den revolutionären Konfliktsituationen an den deutschen Hochschulen: einerseits radikale, progressive Bestrebungen, die Hochschule zu demokratisieren mit dem Ziel, die Bildungsinhalte sozialistisch oder neo-marxistisch umzustrukturieren in Feindschaft gegenüber dem freiheitlichen Rechtsstaat – andererseits Tendenzen, die auf eine funktionalistische Technokratie mit dem Ziel möglichst schneller und intensiver Ausbildung für Industrie, Wirtschaft und Gesellschaft gerichtet sind oder Versuche, eine konservativ-restaurative Wiederherstellung der Honoratioren-Universität zu betreiben. Heute macht sich als vierte Strömung breit: die totale Verwirrung,

die Resignation der Hochschule und die Reformunwilligkeit der staatlichen Bürokratie bis zur Verleugnung der konstitutiven Prinzipien der Universität.

Als Fazit ergibt sich: die deutschen Hochschulen befinden sich in der Schlußphase eines Umwandlungsprozesses, der kaum zu überblicken ist und über dessen Ziel keine Klarheit besteht. Die Universitätskrise ist ebensowenig wie der Bildungs- und Erziehungsnotstand allein durch technisch-organisatorische Maßnahmen, wie Abbau der hierarchischen Struktur, Beteiligung an den universitären Entscheidungsprozessen, umfassende Studienreform, Erweiterung bestehender und Gründung neuer Institutionen zwecks Befriedigung des ständig wachsenden Andrangs der Studenten zu lösen, so notwendig diese und ähnliche Reformen im Interesse einer Hochschule der Zukunft auch sind. Erst wenn es gelingt, die Grundbedingungen geistiger Arbeit zu klären und einen neuen Wissenschaftsbegriff zu entwickeln, wird die wiedergefundene Einheit der Wissenschaften zu einem die Öffentlichkeit und auch die universitätsinternen Kreise überzeugenden Selbstverständnis der Wissenschaften und der Universität führen. Dies setzt aber voraus, den ethischen Kulturbezug und die humanistischen Aufgaben der Wissenschaft zu berücksichtigen und bei aller Anerkennung und Gewährleistung der Freiheit der Wissenschaft gesellschaftliche Kontrolle nicht auszuschließen, wenn auch die Grenze zu totalitärer Gängelung sehr schmal ist. Dazu gehört aber auch, sich die Nutzlosigkeit zahlreicher Forschungstätigkeiten einzugestehen, die - wie man gesagt hat - zu Datenfriedhöfen ohne jeglichen Erkenntniswert führen und nichts anderes sind als das Fortstricken an einem Strumpf, der schon viel zu lang ist.

Diese Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich des Schul- und des Hochschulwesens zwingen zu dem Schluß, daß sich die optimale Funktionsfähigkeit und die maximale Effektivität unseres Bildungswesens auf die Dauer nicht durch eine bloße Anpassung an die sich wandelnden gesellschaftlichen Verhältnisse erreichen läßt. Die technisch-organisatorische oder technokratische Schulund Bildungsreform ist mangels Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen der Sozial- und Bildungsstruktur nur leistungsorientiert und hat zum Ziel, die demokratische, auf hochschulmäßige Bildung gerichtete Leistungsschule, deren Krönung das Gesamtschul- und das Gesamthochschulsystem ist. Nun stehen Recht auf Bildung, Chancengleichheit, individuelle Begabungsförderung, Selbstbestimmung in einem freiheitlichen demokratischen Gemeinwesen, das geschultes Urteilsvermögen, Verständnis und Kenntnis der Spielregeln für zwischenmenschliches Verhalten sowie Offensein voraussetzt, außer Debatte. Sie entsprechen den Verfassungsgrundsätzen und den Bildungsvorstellungen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung.

Ohne allgemein und speziell besser gebildete Menschen in allen Schichten des Volkes ist der Fortbestand der freiheitlichen demokratischen Gesellschaft gefährdet. Der massenhafte Zugang zu den rational-technischen und wissenschaftlichen Errungenschaften ist für die moderne Industriegesellschaft unerläß-

lich. Geht aber die Bildungsreform nicht einen Irrweg, wenn der hochschulmäßig ausgerichteten Allgemeinbildung der Vorrang vor der beruflichen Bildung eingeräumt wird. Hier wirkt immer noch das neuhumanistisch negative Verhältnis zwischen den Begriffen Bildung und Beruf nach. Der Weg zur Bildung führt nicht allein durch die Hochschule, sondern gleichwertig durch den Beruf. Nur zögernd setzt sich der Berufsbildungsweg durch, der etwas anderes ist als der sog. Zweite Bildungsweg. Die hochschulmäßige Massenbildung – verursacht durch die Konzentration aller attraktiven Bildungswege an der Hochschule und durch das Fehlen von anderen gleichwertigen Bildungswegen - erzeugt auf die Dauer den Anspruch nach immer mehr und höherer Bildung. Die Abschlüsse der Hauptschulen, die mittlere Reife, die Berufsausbildung wurden im öffentlichen Bewußtsein abgewertet. Jeder Rang strebte danach, den nächst höheren zugebilligt zu bekommen. Das Berechtigungswesen wurde verengt und verfestigt. All dies fördert die Tendenz zur Akademisierung, Theoretisierung und Abstraktion; es mindert die Bewertung der unbürokratischen, handwerklichen und kaufmännischen Fähigkeiten. So wird die Quantität der Studienplätze als selbstverständlicher Bestandteil des Rechts auf Bildung angesehen und der Staat für mangelnde Studienkapazität verantwortlich gemacht, ohne dabei die Konsequenzen zu bedenken, die sich aus der Quantität für die Qualität ergeben. In diese gängige Betrachtungsweise hat das Bundesverfassungsgericht in seiner Numerus-Clausus-Entscheidung vom 18. Juli 1972 eine Bresche geschlagen. Mit bemerkenswerter Deutlichkeit sagt hier das Bundesverfassungsgericht aus einem Demokratieverständnis, das auf Grund der Werteordnung des Grundgesetzes genommen ist, daß ein etwaiger aus dem Grundrecht der Berufsfreiheit nach Art. 12 GG herzuleitender Verfassungsauftrag nicht dazu verpflichtet, "für jeden Bewerber zu jeder Zeit den von ihm gewünschten Studienplatz bereitzustellen und auf diese Weise die aufwendigen Investititonen im Hochschulbereich ausschließlich von der häufig fluktuierenden und durch manigfache Faktoren beeinflußbaren individuellen Nachfrage abhängig zu machen. Das liefe auf ein Mißverständnis von Freiheit hinaus, bei dem verkannt würde, daß sich persönliche Freiheit auf die Dauer nicht losgelöst von Funktionsfähigkeit und Gleichgewicht des Ganzen verwirklichen läßt und daß ein unbegrenztes subjektives Anspruchsdenken auf Kosten der Allgemeinheit unvereinbar mit dem Sozialstaatsgedanken ist". Ein Umdenken in diesem Bereich zeigen die jüngsten Reformpläne Friedrich Eddings, Georg Pichts, Walter Killys und von H. Hamm-Brücher, die nunmehr u.a. fordern, Praktika in allen möglichen sozialen Diensten einzuführen, den Studienbeginn hinauszuschieben, ein Intervall-Studium mit vorgängiger Berufsausbildung zu schaffen oder vom Abitur abzusehen und das systematische Lernen über die gesamte Lebenszeit neu zu verteilen.

Die geringe Einschätzung der qualitativen Momente wie: Mündigkeit des Einzelnen, Sinn für das Menschliche und Mitmenschliche, schlichte gegenseitige Hilfe, Zusammenarbeit, Solidarität, Bereitschaft zum Widerstand und andere

öffentlichen Tugenden mag eine unabweisbare Folge der dynamischen wirtschaftlichen Entwicklung sein. In einer Arbeitnehmergesellschaft muß anders als in einer bürgerlichen Honoratiorengesellschaft und in einer bürgerlichen Hochkultur Bildung zunächst genuin berufs- und wirtschaftsorientiert und Vorbereitung auf das technisch-ökonomische System sein. Aber dennoch bleibt die Frage, ob das geistige Potential eines Volkes nur in der einseitig auf Produktivitätssteigerung ausgerichteten Leistung liegt, so daß Volk mit Leistungsgesellschaft gleichzusetzen wäre. Es ist zwar richtig, daß jede menschliche Gesellschaft beansprucht hat, die folgende Generation in ihre Kultur und Zivilisation systematisch einzuführen. Aber nach den Erfahrungen und bitteren Erlebnissen im Naziregime ist der Auftrag von Staat und Gesellschaft auch, für die Sicherung der Freiheit zu sorgen und zum Widerstand gegen den massiven wirtschaftlichen Druck und die sozialen Abhängigkeiten zu erziehen und den Einzelnen dazu zu verhelfen, daß Bildung nicht bloß Vorbereitung ist auf das, was ist und was sein wird. Sonst besteht in einer Gesellschaft, die materielle Leistungen und programmatisch anwendbares Wissen so hoch bewertet wie die unsere, für den Einzelnen die Gefahr der Isolierung und des Verlustes der Fähigkeit, den Mitmenschen mit seinen Nöten, Bedürfnissen und Möglichkeiten zu verstehen. Von dieser Sicht aus erheben sich zwei existenzentscheidende Fragen:

Wie läßt sich in einer immer gewalttätiger und intoleranter werdenden und wohlstands- und konsumorientierten Welt eine menschenwürdige Gesellschaft ermöglichen und wie muß das Bildungswesen gestaltet sein, das den Einzelnen Person werden läßt?

Kann in einer demokratischen Industriegesellschaft, die nach den Gesetzen dynamischen Wirtschaftswachstums materiellen Wohlstands und militärischer Potenz lebt, der Anspruch auf Humanität überhaupt verwirktlicht werden?

Hier kann ich die vielfältige Problematik nur andeutend darstellen. Dabei knüpfe ich an Ansätze der Nachkriegszeit und der fünfziger Jahre an; in den sechziger Jahren waren sie durch Bestrebungen verschüttet, die sich mit den Schlagwörtern Bildungsökonomie, Bildungstechnologie, Bildungswerbung und Bildungsstrategie kurz umschreiben lassen. Ihren Ausdruck fanden die auf eine neue Schule und ein neues Bildungswesen gerichteten Bestrebungen vor allem in den Abschnitten "Bildung und Schule" der damals geschaffenen Verfassungen der deutschen Länder, die an die humanistische Tradition anknüpften; sie ergänzten und differenzierten die von den Militärregierungen der Siegermächte und dem Kontrallrat nach dem Zusammenbruch des Deutschen Reiches erlassenen "Grundsätze über die Demokratisierung des Unterrichts in Deutschland". Die Bildungsartikel der Verfassungen setzten sich zum Ziel, die geistige und religiös-sittliche Erneuerung durch eine Umgestaltung des Schulwesens vorzubereiten und die Demokratie als Lebensform aufzubauen, insbesondere die Jugend reif zu machen für selbständige Lebensentscheidung

und Lebensgestaltung. Stellvertretend für die Länderverfassungen der Nachkriegszeit zitiere ich hier den Art. 56 Abs. 2 der Hessischen Verfassung, der in pathetisch-optimistischen Worten das Ziel der Erziehung dahin umschreibt, "den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit". Diesem Ziel liegt die Vorstellung zugrunde, daß es notwendig sei, eine gerechte und menschenwürdige Ordnung herbeizuführen durch mündige, der Gemeinschaft verpflichtete Menschen.

Die Blütenträume dieses pädagogischen Frühlings sind aus mannigfachen Gründen nicht gereift. Die Erneuerungsversuche gerieten alsbald in den Sog der beginnenden wirtschaftlichen Hochkonjunktur und der Kanzlerdemokratie unter Konrad Adenauer. Damit blieb auch die zwölfjährige verdienstvolle Arbeit des im Jahre 1953 gegründeten Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen praktisch ohne Erfolg. Seine Arbeit fand bei den deutschen Kultusministerien keinen nennenswerten Rückhalt, obgleich der Ausschuß so bedeutsame Gutachten wie das über den sog. Rahmenplan, das berufliche Schulwesen, die politische Erziehung, die Erwachsenenbildung und den Religionsunterricht vorgelegt hat. 1958 folgte der Wissenschaftsrat, der koordinierend und planend im Bereich der Wissenschaftsförderung tätig ist, und 1965 als Nachfolger des Deutschen Ausschusses der Bildungsrat mit den Aufgaben:

Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen zu entwerfen,

Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen und den Finanzbedarf zu berechnen,

Empfehlungen für eine langfristige Planung auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens zu machen.

Wenn auch die Arbeit des Bildungsrates über Konzeptplanungen nicht hinausgekommen ist, so ist er besser organisiert und hat Aussicht, seine Empfehlungen in den Schulverwaltungen der Länder durchzusetzen. Der am 13. Februar 1970 von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates verabschiedete Strukturplan für das Bildungswesen ist zwar eine interessante Lektüre, konnte aber bis jetzt nicht in Kraft treten; er ist an parteipolitischen Auseinandersetzungen gescheitert. Ein weiterer Schritt auf dem Wege ist die zwischen Bund und Ländern auf der Grundlage des Art. 91 b GG am 25. Juni 1970 errichtete Kommission für Bildungsplanung, in der sich erstmals der Bund, gestützt auf die zunehmenden Forderungen der Öffentlichkeit in Bildungs- und Erziehungsfragen, im Bildungswesen aktiviert.

Die hier dargestellten Ansätze eines auf den Menschen gerichteten Bildungswesens sind noch recht schwach. Nicht zu verkennen ist, daß sich eine gewisse Enttäuschung, ja Resignation ausgebreitet hat, weil es bis jetzt – vor allem infolge des bürokratischen Einflusses und der parteipolitischen Konfrontation –

nicht gelungen ist, eines der vielen bildungspolitischen Konzepte durchzusetzen und die finanzielle Situation der Realisierung der Projekte enge Grenzen setzt. Die "Bildungseuphorie" hat eine gewisse Ernüchterung zur Folge aufgrund der bekannten Mängel wie zu hohe Klassenfrequenzen, zu wenig Lehrer, Schulraumnot, häusliche Vernachlässigung der Kinder, arbeitende Mütter.

Dennoch sollte mit allen Mitteln versucht werden, die vorhandenen Energien, Initiativen und Motivationen der Lehrer, der Schüler, der Eltern und aller Bürger nutzbar zu machen und den sich anbahnenden Wandel nach einer Veränderung der Erziehung nach Inhalt und Form Gestalt werden zu lassen. Warum es darauf ankommt, sagt überzeugend der Ausschußbericht des Komitees für Bildungsfragen der OECD vom 1. Dezember 1971 über die Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland: "Das Bildungswesen, wie auch alle anderen sozialen Bereiche der BRD benötigen eines besonders vorrangig und dringend: die Ausbreitung und Vertiefung eines Gefühls der Verantwortung bei allen Bürgern, und besonders der jungen, für das eigene Tun und die eigene Entwicklung, für die soziale Zusammenarbeit und für das Tolerieren der anderen. Die BRD, Europa und die Welt insgesamt brauchen eine intellektuell und physisch kräftige Westdeutsche Nation, wo die Bürger selbständig denken, zu freiwilliger Zusammenarbeit neigen, gewandt sind im Umgang mit Verantwortung. Wenn solche Menschen nicht in größerer Zahl als gegenwärtig in der BRD herangebildet werden, wird viel von dem, was der mit Stolz vorgezeigte wirtschaftliche Fortschritt der letzten 20 Jahre verspricht, vertan sein. Die Rolle einer neuen Erziehung beim Aufbau einer solchen neuen Gesellschaft liegt auf der Hand. Man kann tatsächlich behaupten, daß die neue Gesellschaft nur entstehen kann, wenn es den Schulen gelingt, diesen neuen Menschentyp zu erziehen."

Der gleiche Gedanke hatte sich angesichts der früheren Verlautbarungen überraschend in dem Bericht des Bundeskanzlers Brandt vom 8. Juni 1970 Bahn gebrochen: "Bildung und Wissenschaft sind individuelle und kulturelle Eigenwerte, die die Voraussetzung sind für die notwendige Humanisierung der technischen Zivilisation.... Bildung soll den Menschen befähigen, sein Leben selbst zu gestalten. Heranwachsende Menschen müssen dabei die Möglichkeiten größerer Beweglichkeit und Freiheit erfahren, damit sie für sich selbst sinnvoll wählen können. Bildung soll durch Lernen und Erleben dem okratischer Werte sowie durch Einsicht in die Gesellschaft und ihre Veränderungen eine dauerhafte Grundlage für freiheitliches Zusammenwirken schaffen." Diese Sicht setzte sich dann im letzten Wahlkampf fort, in dem "Sorge für die Qualität des Lebens" zur Forderung erhoben wurde. Von dieser Sicht aus bedeutet Qualität des Lebens, daß wirtschaftliches Wachstum und technische Zivilisation allein nicht als Maßstab für den Fortschritt taugen. Nicht darauf kann es ankommen, was der Mensch gebraucht oder gar verbrauchen kann, sondern was er braucht, um seine menschlichen Möglichkeiten zu verwirklichen, um die industrielle Gesellschaft mit humanen Werten zu durchdringen und sie menschlicher zu machen. Denn eine Gesellschaft, die den Wert eines Menschen nur nach seiner Leistung bemißt, wird eine inhumane Gesellschaft sein. Qualität des Lebens bedeutet auch compassion, das sich nicht im Mitleiden, im Mittragen von Not erschöpft, sondern Barmherzigkeit gegenüber Schwachen und Nächstenliebe einschließt. Sie wird nur dann Wirkungen zeitigen, wenn der Begriff nicht zur abstrakten Formel gerinnt, sondern alle Bürger, vor allem die Politiker sich herausgefordert fühlen, neue Maßstäbe zu setzen, neue Ziele zu bestimmen und sie auch zu verwirklichen, zumindest dazu beizutragen.

Die Neubesinnung auf die qualitative Bildungsreform ist seit den Studentenunruhen und den Diskussionen über die antiautoritäre Erziehung im Wachsen. Ich verweise hier auf die vorrangige Bedeutung der frühkindlichen Erziehungsphase; danach wird in den ersten drei Lebensjahren über zwei Drittel der Lebenschancen eines Menschen entschieden. Weil gerade hier der formende und pädagogische Einfluß der mitmenschlichen Begegnungen deutlich in Erscheinung tritt, wendet man der Elterninitiative und der Elternbildung besondere Aufmerksamkeit zu; man überlegt auch, wie die durch Außeneinflüsse durchbrochenen Einwirkungen des Elternhauses gestärkt werden können. Man fordert Elternschulen, die der Beratung der Eltern dienen sollen, und der Realisierung des Elternrechts im Bildungswesen, das erstmals als Grundrecht in Art. 6 GG gewährleistet ist. Die Beteiligung der Eltern im Bildungsbereich wird nicht zuletzt dazu beitragen, ein Gegengewicht gegen den noch immer überragenden Einfluß der Kulturbürokraten und Kulturfunktionäre zu schaffen. Nur wenn die Eltern, die Lehrer und die Schüler immer wieder darauf drängen, daß Bildung und Erziehung nach Inhalt und Form nicht lediglich Bestandteile der technologischen Gesellschaft sind und bleiben, werden die notwendigen Bildungsreformen auch durchgeführt werden.

In diesem Zusammenhang ist auch die neue Begabungstheorie zu nennen, in der sich der Wandel des Begabungsbegriffs spiegelt. Das Faktum der verschiedenen Leistungsfähigkeiten des Menschen wird nicht allein als ein Erb- und Umweltschicksal, als eine natürliche Mitgift angesehen, sondern mehr und mehr als Anstrengung, als Ausbildung, als Sache des Reifens und des Lernens verstanden. Die neue Begabungstheorie mißt dem Anspruch auf Selbstentscheidung, Allgemeinbildung und Entfaltung der Persönlichkeit mehr Bedeutung zu, nämlich aus der Einsicht, daß Spezialisten in der Regel über der vollendeten Ausbildung ihrer Funktion ihre menschliche Verantwortung vernachlässigen. Wenn heute Begabung als produktive Lernfähigkeit definiert wird, dann bleibt das Entscheidende die Prägung im Prozeß der Auseinandersetzung mit den Sachstrukturen der Welt. Schließlich verdient Erwähnung, daß in jüngster Zeit die Festsetzung und Abgrenzung des Bildungskanons, der Lernplangestaltung und der Bildungszielfestsetzung Gegenstand eines besonderen Forschungszweiges, der sog. Curriculumforschung, geworden ist. Wenn auch gewisse Abgrenzungsschwierigkeiten gegenüber dem zentralen Begriff der Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen überhaupt bestehen mögen, so geht die Konzeption des Curriculums davon aus, daß die Schule auf die Bewältigung von Lebenssituationen und deren Wandel vorbereiten soll, daß diese Vorbereitung durch die Vermittlung entsprechender Qualifikationen und Verhaltensdispositionen geschieht und die Qualifikationen durch die verschiedenen Elemente des Curriculums vermittelt werden. Allerdings erscheint es dringend erforderlich, daß an den Entscheidungen im Bereich der Curricula auch Lehrer, Eltern und Schüler beteiligt werden, und Innovationen wie Initiativen von der Basis ausgehen, um die Gefahr der Bürokratisierung einzudämmen.

Diese und andere Ansätze zu einer menschlichen Erziehung, die nicht mehr ausschließlich im Dienste des Wohlstands steht, macht zugleich ein Phänomen deutlich, dem besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Unter der Hand beginnt hier neben der Bildungsaufgabe als der Vermittlung von Fertigkeiten für die Lebenserhaltung und Steigerung der Leistungsfähigkeit die Erziehungsaufgabe ans Licht zu treten: Erziehung nicht als Dressur oder Unterdrückung, sondern als Gestaltung und Formung zur Menschlichkeit durch Vermittlung von Zielen und Werten für die Lebensführung im Wege der Selbst- und Mitbestimmung. Zentrale Aufgabe ist dabei der Aufbau von Haltungen, Eigenschaften und Tugenden, privaten wie öffentlichen, und die Gewissenserziehung als Mittel sozialer und politischer Erneuerung in demokratischem Sinn, Dies ist mehr und etwas grundsätzlich Anderes als der in der modernen Soziologie und Psychologie gebrauchte Ausdruck "Sozialisation", der sich auf das Erlernen der in der Gesellschaft herrschenden Verhaltensweisen beschränkt. Sozialisation ist ein durch die Gesellschaft, nicht aus erzieherischer Absicht vermittelter Lernprozeß. Ihr Schlüsselbegriff ist die Verhaltenserwartung des Menschen im Sinne einer bestimmten Rolle, die er in der Gesellschaft spielt.

In einer pluralistischen Gesellschaft wie der unseren läßt sich zwar ein verbindlicher Katalog privater und öffentlicher Eigenschaften und Tugenden nicht aufstellen. Angesichts einer Jugend, die Selbstbestimmung im Sinne einer antiautoritären Erziehung mit allen ihren Folgen von Emanzipation, Rücksichtslosigkeit, Respektlosigkeit vor dem Alter, Intoleranz, Angst, Herrschaftsfreiheit und Verlust an Geborgenheit verlangt, gilt das bisherige Ziel, den jungen Menschen nach traditionsgeheiligten, gültigen Werten zu erziehen, nur beschränkt. Die unkritische Vermittlung überlieferter Normen und Wiederholung von Riten wäre eine leicht durchschaubare Ideologie und würde die Jugend nur noch mehr entfremden. Seit der Renaissance und der Reformation ist unser Schicksal eine pluralistisch geprägte Kultur voll widersprüchlicher Deutungen und relativen Werten der Lebensführung. Dennoch bleibt allen diesen Zielen und Werten, soweit sie der Wahrheit, der Gerechtigkeit, der Freiheit und der Demokratie verpflichtet sind, etwas gemeinsam: die Würde der menschlichen Person in der sozialen Gemeinschaft, deren Ausdruck ihre Eigenständigkeit und Selbstbestimmung mit der ihr zugehörigen Verantwortlichkeit ist. Um diesen Wert ranken sich die anderen verbindlichen Werte, wie sie die Grundrechte als das ethische Minimum im einzelnen präzisieren. Alle diese Werte sind kraft der Verfassung allgemein verbindlich und aus unserer Zeit auszulegen und weiter zu entwickeln. Von dieser Grundlage müßte auch das neue Bildungsziel bestimmt werden, wie es im Zwischenbericht der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung von 1971 in etwa geschehen ist. Darin scheint mir auch die entscheidende Alternative zur neomarxistischen Ideologie zu liegen, deren Ziel die Erziehung zur Revolution und die Zerstörung des freiheitlichen demokratischen Rechtsstaats ist.

Damit wäre mindestens in Grundzügen die Frage nach Inhalt und Form des Bildungswesens beantwortet, das den Einzelnen Person werden und offen für die Welt sein läßt. Nun bleibt die zweite, eingangs gestellte Frage zu klären, ob der Anspruch auf Humanität in einer arbeitsteiligen Industriegesellschaft überhaupt durchgehalten werden kann. Diese Frage ist keine wissenschaftliche, sondern ein Problem der politischen Haltung, der Moral und des Glaubens. Wie die Lösung im einzelnen sein muß und gelingen kann, läßt sich rational und allgemein nicht ausmachen. Aber die Geschichte bietet ein Beispiel für die Selbstbehauptung des Menschen und seines Menschseins. Man bedenke nur, daß das Industriezeitalter mit seinen Vorzügen und Nachteilen und seiner gesellschaftlichen Dynamik ausgelöst worden ist durch ungeheure geistige und seelische Wandlungen. Man erinnere sich, daß das Arbeits- wie Berufsethos der Neuzeit calvinistischen und pietistischen Ursprungs gewesen ist. Die Aufklärung war es schließlich, die den Menschen von mannigfacher geistiger, religiöser und politischer Unterdrückung befreit hat. Liberale Forderungen nach Autonomie und das demokratische Postulat nach Teilnahme am politischen Leben haben tiefgreifende Veränderungen bewirkt und die Verkündung der Menschenrechte hat die politische und gesellschaftliche Entwicklung in unvorstellbarer Weise beeinflußt und geprägt. Sollte in der Gegenwart, die durch die Ausdehnung der Energien, der vielfältigen Informationen und Kommunikationen ganz andere Möglichkeiten der Entwicklung hat, sich nicht ein Kulturwandel vollziehen lassen, wenn man zugleich bedenkt, daß die Alternativen für menschliche Entscheidungen gewachsen sind. Diese Wahlmöglichkeiten müssen vom Einzelnen nur verantwortlich genutzt werden. Es kommt darauf an, den rechten Gebrauch davon zu machen, den Mißbrauch zu verhindern und die Möglichkeiten zu verwirklichen, anstatt sich in die Große Verweigerung zurückzuziehen. In unsere Hände gelegt ist die Entscheidung zwischen den beiden Alternativen: menschenwürdige Gestaltung der Gegenwart und Zukunft oder radikale Zerstörung der freiheitlichen Kultur des Menschen und seiner Umwelt.

Freilich müssen wir uns immer der Gefahren bewußt bleiben, die von den tiefgreifenden Interessengegensätzen in der industriellen Leistungsgesellschaft ausgehen. Auch dürfen wir schöne Worte und allgemeine Bekenntnisse zur Bildungsreform noch nicht für Realität halten und zwischen Illusion und Resignation schwanken. All dies wird nur gelingen, wenn wir uns zugleich von dem Kreislauf des technischen Fortschritts und des Konsums distanzieren und Werte neu- oder wiederentdecken, die von der technischen Lebensbewältigung unabhängig sind, mögen sie religiös-christologischer oder rational-humanitärer Art sein.

Freie Schule zwischen öffentlichem Auftrag und freier Initiative*

Günter Gorschenek

"Wir haben", so meinte der Tübinger Kirchenrechtler Professor Dr. Johannes Neumann kürzlich mit einem kritischen Blick auf die Hessischen Richtlinien für den Gesellschaftskundeunterricht, "die Konfessionsschule christlicher Prägung abgeschafft, aber wir haben die Konfessionsschule des Staates neu geschaffen". Herbert Wehner, Vorsitzender der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, in dessen Richtung Johannes Neumann anläßlich der von der Katholischen Akademie in Bayern am 19./20. Mai 1973 veranstalteten Tagung zum Thema "SPD: woher - wohin?" gesprochen hatte, stimmte dieser Ansicht zu und wiederholte: "Wir haben die Konfessionsschule christlicher Prägung abgeschafft, aber die staatliche geschaffen." Und: "Hier muß wirklich auch bei den Sozialdemokraten gelüftet werden und ich gehöre zu denen – ich bin kein Katholik und ich würde auch jedem widerraten, wenn er meint, die Katholiken dürften ein Sonderrecht haben - aber ich halte es für unmöglich, daß Schulpolitik mit dem Reißbrett gemacht wird und daß dabei gewisse, auch Gewissen und kulturelle Entwicklungen auszeichnende Gesichtspunkte mehr und mehr verschwinden." ... "Eine Schulzwangsjacke ist von jeder Seite aus, wenn sie vorher geschneidert und gemacht worden ist, schlimm und ich möchte nicht, daß auf diesem Gebiete unser freiheitlich-demokratischer Staat in Wirklichkeit aus einer Zwangsjacke in eine andere hineinwächst, sondern die freie Wahl muß drin sein." Unter der Voraussetzung, daß sich die freien Träger im Bildungswesen nicht alle Unkosten vom Staat zurückerstatten ließen, sondern vor allem ihren eigenen Beitrag nicht nur ideell sondern auch materiell zu leisten bereit seien, bestätigte Herbert Wehner das Engagement freier Schulträger.

Folgender vor über zwei Jahren verfaßter Vortrag hatte versucht, neben den privatschulrechtlichen Voraussetzungen auch Umfang, Größe und Leistung der freien Schulen in der Bundesrepublik darzustellen und ihre Entwicklungschancen vor dem Hintergrund des Strukturplans aufzuzeigen. Das hier verwendete empirisch-statistische Material trifft auch heute noch die Situation wie sich auch die Kritik der freien Schulen am Strukturplan nicht verändert hat. Im groben gleicht auch die privatschulrechtliche Analyse noch der von damals. Eine Ausnahme jedoch muß hier genannt werden. Das am 30.11.1972 vom Hessischen Landtag verabschiedete und am 1.1.1973 in Kraft getretene neue Privatschulgesetz hat die Situation der freien Schulen in nahezu optimaler Weise

^{*)} Vortrag am 20. April 1971 vor der Mittwochsgesellschaft in Hannover.

der in anderen Bundesländern mit gutem privatschulrechtlichem Status angeglichen. So übernimmt auch das Land Hessen seit dem 1.1.1973 75 % der anfallenden Personalkosten, ab 1.1.1976 80 % an Stelle von jetzt in der Regel rund 50 % der Kosten. Es verdient hervorgehoben zu werden, daß Schulen besonderer pädagogischer Prägung Zusatzbeihilfen in Höhe von 15 % erhalten und die kreisfreien Städte und die Landkreise den freien Schulträgern jährlich einen Beitrag leisten zu den laufenden Unterhaltungskosten im Bereich der sachlichen Ausgaben der Schulen. Insofern hat die im folgenden Vortrag geschilderte Hessische Situation einen zwar nur noch rechtshistorischen, aber um nichts weniger kulturpolitisch interessanten Wert.

Artikel 7 Abs. IV des Grundgesetzes lautet:

"Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Privatschulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist."

Bevor ich mich im Teil I meiner Ausführungen der rechtlichen Ausgangslage der Freien Schulen zuwende, vorab noch ein Wort zur Terminologie: das Grundgesetz verwendet — wie Sie soeben hören konnten — ausschließlich den Begriff der Privatschule. Das hat seine gute historische Begründung nicht zuletzt darin, daß im Bewußtsein der Väter des Bonner Grundgesetzes vom 23. Mai 1949 noch eine Staatsauffassung herrschte, nach der die Veranstaltungen des Staates dem Allgemeinwohl, der "Öffentlichkeit" dienten, während Initiativen Einzelner speziellen, exklusiven, sogenannten "privaten" Interessen gewidmet waren. Es klingt fast banal, an die ebenso oft erhobene wie unterschiedlich begründete Behauptung zu erinnern, daß mit dem Wandel öffentlicher Verwaltung der Wandel staatlicher Aufgaben untrennbar verbunden war und ist. Bekanntlich hat Ernst Forsthoff diesen Prozeß als den Übergang von der "Eingriffsverwaltung" zur "Leistungsverwaltung" beschrieben.

Die inzwischen sowohl durch Bildungsforschung und Bildungsplanung eingeleitete Reform der Bildungsinhalte und Bildungsziele als auch der Organisation und der Verwaltung unseres Bildungswesens hat hier die Gewichte erheblich verschoben. Die Tatsache, daß sich das staatliche Schulwesen zunehmend in eine Vielfalt von Typen auflöst, d.h. zu Differenzierung, Einzelinitiative und zum Experiment gezwungen wird, ebnet den alten Gegensatz von öffentlichen und privaten Schulen nahezu vollkommen ein. Als staatliche Ersatzschule erfüllt die Privatschule genauso ein öffentliches Bedürfnis wie die staatliche Schule. Sie wird damit — wie es im Strukturplan heißt — Träger öffentlicher Bil-

dungsaufgaben, sie wird Bestandteil eines allgemeinen und differenzierten Schulwesens. So gesehen böte sich als Lösung an, ganz allgemein von öffentlichen Schulen zu sprechen und sie zu unterscheiden in öffentliche Schulen staatlicher und nichtstaatlicher, d.h. freier Trägerschaft. Das wäre auch weitgehend der Wunsch und erzielter Konsens der Freien Schulen in der Bundesrepublik, die davon ausgehen, daß eben nicht nur "öffentliche Schulen" öffentliche Bildungsaufgaben wahrnehmen. Andererseits - so meint die Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen in ihrer jüngsten Selbstdarstellung - soeben bei Klett erschienen unter dem Titel: "Freie Schule – Gesellschaftliche Funktion des Freien Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland" - sei es zweifelhaft, "ob man überhaupt noch von privaten Bildungsaufgaben sprechen kann. Die Bezeichnungen "öffentliche" und "private" Schulen entsprechen nicht mehr der Wirklichkeit, so wie die mühsam aufgerichteten Gebäude des Privatrechts und des öffentlichen Rechts in ihrer strengen Geschlossenheit nicht mehr in der Lage sind, "die soziale Wirklichkeit angemessen zu ordnen'!". "Die Bezeichnung 'öffentlich'" - so die in der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen zusammengeschlossenen Privatschulen - "sollte dem gesamten Schulwesen vorbehalten bleiben; zur Unterscheidung der Schulen verschiedener Trägerschaft wären die bisher "öffentlichen' Schulen als ,Staatsschulen' und die bisher ,privaten' Schulen als Freie Schulen zu benennen." Der hier von der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen empfohlenen Nomenklatur - immerhin brauchte die Arbeitsgemeinschaft privater Schulverbände selbst lange 18 Jahre, um sich so umzubenennen – wollen wir hier folgen; durchaus auch in Übereinstimmung mit Hans Heckel, der in dem Begriff "Freie Schule" sicherlich "manche Vorteile, aber doch auch manche Bedenklichkeit" sieht.

In Teil I meines Referats, der sich — wie oben schon angedeutet — vornehmlich mit der rechtlichen Verankerung der Freien Schule auseinandergesetzt, sowie den sich hieraus ergebenden Problemen, wird notwendigerweise die Subventionsfrage einen ihrer Bedeutung angemessenen Raum einnehmen müssen. Es folgt — Teil II — ein Überblick über Bestand und Größenordnungen der Freien Schulen in ihrer pädagogischen Situation und Leistung unter besonderer Berücksichtigung der Katholischen Schulen. Ich schließe mit einigen Anmerkungen über das Verhältnis von Freier Schule und Strukturplan, Teil III.

I.

Die "Schule als Gegenstand des Rechts" – um mit Hans Heckel fortzufahren – ist "die institutionalisierte Form jener menschlichen Grundbeziehung, die zwischen Lehrer und Schüler besteht und mit dem Begriffspaar Unterricht und Erziehung bündig umschrieben wird. Wenn eine solche Grundbeziehung des menschlichen Daseins von der Rechtsordnung erfaßt, objektiviert und damit

ihrer Ursprünglichkeit beraubt wird, regt sich ein Unbehagen. Das Gefühl wehrt sich dagegen, höchstpersönliche Beziehungen wie die der Eltern zum Kind, des Arztes zum Patienten, des Lehrers zum Schüler der staatlich gesetzten Rechtsordnung einzuordnen."

Auch die durch ihre große Affinität zur Freiheit charakterisierte Freie Schule ist Teil dieser Rechtsordnung. Die ihr von der Verfassung in oben ausführlich zitiertem Artikel 7 Abs. IV GG zugedachte minderheitschützende Funktion macht sie gerade zu einem besonders interessanten Fall des Schulrechts. Indem die Freie Schule ihre politische wie rechtliche Rechtfertigung in der Gegenposition zur staatlichen Schule findet, ihr unterrichtliches und erzieherisches Wirken also nach eigenen Gesichtspunkten ausrichtet, ist sie sogar – nicht zuletzt aus einer gewissen Schutzbedürftigkeit des verfassungsmäßig garantierten Grundrechts freier Initiative - sehr stark an Recht und Gesetz gebunden. Global und mit dem pragmatischen Ausdruck umschrieben ordnet sich das Recht der Freien Schule im Privatschulrecht. Wie die staatliche Schule ist auch die Freie Schule an der Idee der Rechtsstaatlichkeit orientiert und übt Einsicht in die Notwendigkeit, Schule - und damit auch Schulverwaltung und Schulaufsicht - im Sinne der freiheitlich demokratischen Grundordnung der Verfassung zu sehen. Als nicht-öffentliche Bildungs- und Erziehungseinrichtung bietet sie eine Alternative zur staatlichen Erziehung, in die der Bürger ausweichen kann, wenn er dem staats-kommunalen Bildungsprogramm nicht folgen will. Sie schafft somit Raum für die Interessen der Eltern, die ihren Kindern eine Erziehung und Ausbildung zukommen lassen wollen, die dem Interesse des Staates an einheitlicher Erziehung in dem von ihm gewünschten Geist zuwiderläuft, d.h. sie ermöglicht den Eltern eine Erziehung und Unterrichtung ihrer Kinder nach ihrem Vorstellungsbild, das nicht unbedingt dem der Mehrheit des Volkes entspricht. Die Freie Schule schafft somit die Voraussetzungen für eine Lösung des Spannungsverhältnisses zwischen dem Individuum einerseits und dem Staat andererseits in seiner freiheitlich demokratischen Grundordnung mit seinen Berührungspunkten in den Artikeln 4 Abs. I (Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit), 6 Abs. II (Elternrecht) und dem erwähnten Artikel 7 Abs. IV GG, der seinem Inhalt nach aus dem Artikel 142 der Weimarer Reichsverfassung von 1919 übernommen ist. So enthält Artikel 7 Abs. IV GG eine klare Absage an ein staatliches Schulmonopol und eröffnet die Möglichkeit für die Eltern, sich in dem, was ihre Kinder an Schulbildung erhalten sollen, nicht ausweglos dem Willen der im Staate herrschenden Mehrheit beugen zu müssen und schafft – um mit Willi Geiger zu reden – "ein notwendiges Gegengewicht gegen eine Entwicklung, die das staatliche Schulwesen zur sozialen Drehscheibe macht, auf der jeder Heranwachsende entsprechend Plan und Auslese schließlich auf dem ihm zugewiesenen Platz innerhalb der Gesellschaft landet." Nach Willi Geiger ist die Freie Schule "ein notwendiger Bestandteil eines modernen, offenen Schulwesens", ja "mehr noch: Die Freie Schule ist ein konstitutives Element einer freiheitlichen Ordnung, soweit sie sich auf schulische Erziehung, Ausbildung und Bildung bezieht."

Das effektive oder gesetzliche Erziehungsmonopol des Staates oder wie es Hellmut Becker ausgedrückt hat: die "verwaltete Schule" stößt heute – nicht zuletzt unter dem Aspekt des von Max Horkheimer prognostizierten "Übergangs zur durchorganisierten automatischen Gesellschaft", zur total "verwalteten Welt" – immer mehr auf Skepsis und offene Abwehr. Um – nur als Streiflicht aus der Schweiz – kurz einzublenden:

"Ohne volle und reale Freiheit" – so Friedrich Salzmann / Bern – "des Lehrens und Lernens kann auch das demokratische Erziehungsmonopol nur eine Frucht zum Reifen bringen: das geistige Verharren im Bestehenden. Wo aber die konservierenden Faktoren die volle Staatsmacht auch im geistigen Meinungsstreit auf ihrer Seite haben, da kann das politische und kulturelle Leben sich nicht weiterentwickeln. Muß es denn nicht auffallen, daß in der Geschichte zwei Entwicklungen parallel laufen, die sich eigentlich ausschließen sollten, nämlich die Verfeinerung und Verallgemeinerung des Bildungswesens einerseits und die immer größer werdende Macht der staatlichen Obrigkeit andererseits?"

Aber bleiben wir im eigenen Land. Der Bund hat im gesamten Schulwesen heute noch keine Sachkompetenz. Wie das Schulrecht im Allgemeinen, so ist auch das Recht der Freien Schule Landesrecht, das freilich an die in Artikel 7 Abs. IV GG beschriebenen Grundlagen gebunden ist. Der in Artikel 31 GG verankerte Verfassungsgrundsatz "Bundesrecht bricht Landesrecht" schützt die Anerkennung der Freien Schule in Artikel 7 und die für die Gesetzgebung und Verwaltung der Länder verbindlichen Rechtsnormen, Grundsätzlich überträgt sich also das in Artikel 7 Abs. IV Satz 1 GG gegen den Staat gerichtete Abwehrrecht gegen ein ausschließliches öffentliches Schulwesen mit dem Inhalt, daß nicht nur das Recht zur Errichtung, sondern auch zur Fortführung und zum Bestand der Freien Schule gewährleistet wird, auf die Bundesländer. Auf Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder gibt es seit dem 10./11. August 1951 eine "Vereinbarung der Unterrichtsverwaltungen der Länder über das Privatschulwesen". Zwar hat dieses Übereinkommen der Länder hinsichtlich der Freien Schule keine direkte rechtliche Wirkung: es hindert die einzelnen Landesparlamente nicht, ein von der Vereinbarung abweichendes Schulrecht zu schaffen. Doch wird diese Ländervereinbarung nicht selten als eine Art offiziellen "Kurzkommentars" zu Artikel 7 des Grundgesetzes verstanden. Sie ermöglichte überdies in vielen Fällen eine bestimmte Homogenität in der Nomenklatur der Privatschulgesetze einzelner Bundesländer. So finden sich im Freien Schulrecht der Länder nicht selten entsprechende, größtenteils wörtlich gleichlautende Bestimmungen, so daß sich die gesetzlichen Regelungen für die Schulen in Freier Trägerschaft, die nach 1945 entstanden sind, in vielerlei Hinsicht gleichen. In wichtigen Punkten aber weichen sie auch voneinander ab. "Im ganzen" – so wortwörtlich Hans Heckel – "ist seit der Ländervereinbarung 1951 eine positive Fortentwicklung des Privatschulrechts zu verzeichnen; die Länder gleichen sich allmählich einander an, wenn auch Rückschläge und Stagnationen in jenen Ländern zu verzeichnen sind, in denen die Privatschule nicht allzu gern gesehen wird; in der negativen Haltung zur Privatschule ist vor allem "Hessen vorn"."

Dieser ironische Seitenhieb kommt nicht von ungefähr. Um einen Blick auf die Subventionsfrage vorauszuwerfen: In der Tat subventioniert aufgrund seines Privatschulgesetzes vom 27.4.1953 in der Fassung vom 28.6.1961 (GVBl. S. 99 – PSCHG) das Land Hessen die Freien Schulen nur zu 50 % in ihren Personalkosten, während z. B. die Länder Baden-Württemberg und Niedersachsen hierbei bis zu 90 % übernehmen. Nordrhein-Westfalen subventioniert 85 %, in besonderen Fällen sogar bis 98 % – und zwar des gesamten Fehlbetrags. In Bayern erreichen die Freien Schulen 80 % Rückerstattung, im Saarland ist es etwas weniger, Bremen zahlt 75 %. Um wieder auf Hessen zu kommen und die vom kulturpolitischen Schlagwort der "Chancenungleichheit" der Freien Schulträger apostrophierte Situation der Freien Schulen dort: Immerhin hat das Bundesverwaltungsgericht in seinem Urteil vom 30. August 1968 VII C. 9.68 (vgl. DÖV Heft 11/1969, S. 395 f.) verfassungsrechtliche Bedenken gegen die derzeitige privatschulrechtliche Lage in Hessen angemeldet. Es führt dort aus:

"Ist § 1 PSCHFG so zu verstehen, stößt dieses Gesetz ... auf verfassungsrechtliche Bedenken. Es verstößt, wenn der Anspruch auf staatliche Hilfe auch für private Ersatzschulen von den Voraussetzungen des im § 1 PSCHFG, insbesondere von der Anerkennung der Gemeinnützigkeit im Sinne des Steuerrechts abhängig gemacht ist, gegen Artikel 7 Abs. IV GG."

Wiederholt fiel bislang das Wort von der Ersatzschule in bezug auf die Freie Schule. Die Differenzierung der Freien Schule nach Ersatz- und Ergänzungsschulen ist allen Ländern gemeinsam. Unter die Rubrik Ersatzschule fällt in der Regel die Schule, "die ihrem Wesen nach in die von der öffentlichen Schule her geprägte Gesamtkonzeption des Schulwesens hineinpaßt, ohne daß die öffentliche Schule bereits bestehen müßte; es genügt, wenn die Privatschule im planmäßigen System des Schulwesens des Landes als grundsätzlich mitgedacht angesehen werden kann". (Hans Heckel, Privatschulrecht, Anm. 34) Schulen, die nicht in oben definiertem Sinn unter die Gruppe der Ersatzschulen fallen, werden Ergänzungsschulen genannt. Da diese Schulen in der Regel andere Lehrund Erziehungsziele haben, sowie ganz andere Lehrgegenstände oder eine völlig anders geartete Struktur als die bestehenden oder geplanten staatlichen Schulen aufweisen, fallen sie aus der gesetzlichen Schulkonzeption des Landes heraus. Die harte Bedingung weitgehender Gleichwertigkeit der Freien mit der staatlichen Schule beläßt die Ergänzungsschule – meistens ohne finanzielle Beteiligung des Staates - in ihrer unterprivilegierten Form. Gerade hier zeigt sich sehr deutlich die Diskrepanz zwischen öffentlicher Aufgabe und öffentlicher Anerkennung der Freien Schulen. Es ist zu beklagen, daß die Ständige Rechtsprechung diese Situation bislang weitgehend unberücksichtigt ließ. In dem Leitsatz aus einem Urteil des BVerwG vom 4.7.1969, VII C. 28.68 (OVG Niedersachsen-Schleswig-Holstein, Lüneburg) heißt es hierzu:

"Nicht in einer im Grundgesetz nicht geforderten wirtschaftlichen Gleichstellung öffentlicher und privater Schulen, sondern in der verfassungsrechtlich gewährleisteten Einrichtung der Privatschulen und ihrer in Gestalt der Ersatzschulen bedeutsamen und den Staat in seiner Bildungsaufgabe unterstützenden und entlastenden Teilnahme am öffentlichen Bildungswesen liegt der innere Grund dafür, daß der Staat einer Ersatzschule gegebenenfalls wirtschaftliche Hilfe leisten muß, um sie im Interesse des öffentlichen Bildungswesens zu erhalten. Das gilt in jedem Falle, und dieser allgemeine Anspruch des Trägers einer Ersatzschule kann nicht dadurch entwertet werden, daß im Einzelfall eine übermächtige staatliche Konkurrenz in Gestalt öffentlicher Schulen nachgewiesen werden müsse."

Diese wohlwollende Anerkennung hinsichtlich der pädagogischen Leistung der Freien Schule als Ersatzschule heißt jedoch nicht, daß sie nicht in jener "Zwangsjacke staatlicher Normierung" stecke, die Georg Picht jüngst beschworen hat. Grundsätzlich bedürfen die Ersatzschulen zu ihrer Errichtung der staatlichen Genehmigung, die unter bestimmten Voraussetzungen zu erteilen oder zu versagen ist. Die Regelung hierbei ist recht unterschiedlich. In Nordrhein-Westfalen ist bereits in der Genehmigung die Anerkennung enthalten. Dem meist üblichen Genehmigungsverfahren entspricht hier die sogenannte vorläufige Erlaubnis. In den meisten Fällen erschwert jedoch eine Schul-Bürokratie die freie Initiative bei der Gründung und Fortentwicklung von Freien Schulen vor allem dort, wo sie sich heute noch in einer ungebrochenen Tradition obrigkeitsstaatlichen Denkens befindet. Abgesehen einmal von den unterschiedlichen - in vielen Fällen entweder überhaupt nicht vorhandenen oder objektiv nicht zu verwirklichenden Startchancen Freier Schulen - es ist immer letztlich der Staat, der entscheidet, ob und in welchem Maße sich die Ersatzschule bewährt hat und ob sie die Gewähr dafür bietet, auch weiterhin die an gleichartige oder verwandte öffentliche Schulen gestellten Anforderungen zu erfüllen. Hier wird deutlich, daß funktionsfähige Freie Schulen eben mehr brauchen als die verfassungsrechtliche Gewährleistung, daß Schulen in Freier Trägerschaft errichtet und betrieben werden dürfen. Am Beispiel des Anzeige-, Genehmigungs- und Anerkennungsverfahrens der Ersatz- und Ergänzungsschulen tritt die Abhängigkeit der Freien Schule von der staatlichen Bildungsorganisation besonders krass hervor. Dabei stellt sich die Unterteilung der Freien Schulen in Ersatz- und in Ergänzungsschulen mehr und mehr in Widerspruch zu der heutigen Schulwirklichkeit. Bei wachsender Differenzierung der einzelnen Schultypen im staatlichen wie im Freien Bildungswesen und unter den einzelnen Bundesländern wird eine klare Unterscheidbarkeit immer schwieriger. Geradezu paradox wirkt die Situation dort, wo der gleiche Schultyp in dem einen Land Ersatz-, im anderen Ergänzungsschule ist, in dem einen anerkannt, im anderen genehmigt. Hier stellt sich mit Nachdruck die Frage, ob der Akt staatlicher Anerkennung

oder Genehmigung, so wie er sich auf unterschiedlichste Weise von Land zu Land im Schulrecht gestaltet hat, eine legitime Maxime liefert, um Freie Schulen überhaupt und gerade auf solche Art verschieden zu behandeln. Jedenfalls nimmt sich die hier geübte Praxis augenscheinlich schon so aus, daß sich diese Regelung für die eine Schule privilegierend, für die andere diskriminierend auswirkt. Hans-Ullrich Gallwas hat dies sehr deutlich an der Situation der Freien Schulen in Bayern aufgewiesen:

"Wirft man einen Blick auf die Normen des bayerischen Schulrechts, die das Verhältnis zwischen Privatschulwesen und öffentlichem Ausbildungswesen regeln, so stößt man auf Anhieb auf die Tendenz, staatlich anerkannte Ersatzschulen durch Gleichstellung mit den öffentlichen Schulen gegenüber anderen Privatschulen zu bevorzugen. Um nur einiges zu nennen: Die staatliche Anerkennung begründet ein Recht der Schule, Zeugnisse zu erteilen, die die gleiche Berechtigung verleihen wie Zeugnisse der öffentlichen Schulen. Hingegen müssen Schüler anderer Ersatzschulen besondere staatliche Prüfungen ablegen, um die entsprechenden Qualifikationen zu erwerben. Staatlich anerkannten Gymnasien und Realschulen werden ohne weiteres Betriebszuschüsse, Ausgleichsbeträge, Versorgungszuschüsse usw. nach dem Privatschulleistungsgesetz gewährt, während andere höhere Privatschulen nur dann Zuschüsse erhalten, wenn sie aufgrund ihrer pädagogischen Leistung in den Kreis der begünstigten Schulträger einbezogen werden; ist der Schulträger eine natürliche Person, dann werden für die Schule überhaupt keine Leistungen gewährt. Überdurchschnittlich begabte Schüler staatlich anerkannter Schulen haben einen Rechtsanspruch auf Ausbildungsbeihilfen nach dem Begabtenförderungsgesetz. Die Schüler anderer Privatschulen können nur nach Maßgabe der im Haushalt bereitgestellten Mittel gefördert werden."

Der bislang im wesentlichen unter einer Reihe rechtlicher Aspekte dargebotene Abriß über die Freie Schule hat vielleicht den Blick dafür eingeengt, daß der hier gewonnene Begriff der Freien Schule keineswegs allein als Terminus jener Schule erscheinen kann, in der die Bildungsinhalte von dem nichtstaatlichen Schulträger bestimmt werden. Wenn die Freie Schule heute — wie schon in ihrer begrifflichen Entwicklung von der "Privatschule" zur "Freien Schule" deutlich wird — vor dem vollzogenen Wandel ihres Selbstverständnisses steht und sich dadurch plötzlich an einem anderen Standort als früher im gesamten Schulwesen wiederfindet, dann stellt sich eine neue Frage; die Frage nach der Freien Schule in ihrer soziologisch und schulfachlich äußert differenzierten Erscheinungsform, die weit über den Rechtsbegriff "Freie Schule" hinausweist. In seiner Arbeit über die "Aufsicht über Privatschulen" hat Klaus Becker diese Perspektive der Freien Schule an Hand von vier wichtigen Unterscheidungen erhellt: der Freien Schule vor, neben, anstelle und jenseits der Staatlichen Schule

Zur Verdeutlichung sei nochmals hervorgehoben: dem Block der Staatsschule steht nicht etwa die geschlossene Front der Freien Schulen gegenüber, sondern eine Vielfalt von Schulgruppen und einzelner Schulen, die aufgrund ihres unter-

schiedlichen Rollenverhältnisses ein sehr verschiedenes Verhältnis zu ihrer Eigenschaft als Freie Schule haben. Schon Beckers erste Gruppe, die Freie Schule vor der öffentlichen Schule, unterstreicht diese Feststellung:

"Überall da, wo sachlich für eine bestimmte Schulart oder wo örtlich an einem Ort oder in einem Bezirk sich die öffentlichen Gebietskörperschaften der Einrichtung und Unterhaltung einer öffentlichen Schule noch nicht angenommen haben, werden private Träger veranlaßt, die Lücke auszufüllen und die gewünschte Schule zu gründen. Diese Privatschulen sind meist Vorläufer für später folgende öffentliche Schulen gleicher Schulart."

Hierher gehören viele Freie kirchliche Schulen: höhere, berufsbildende und Volksschulen in karitativen Anstalten, wie beispielsweise logopädische und psychagogische Ausbildungsstätten in freier Trägerschaft, nach deren Modell der Staat oft erst sehr viel später initiativ geworden ist. Katholischerseits wären neben der Entfaltung dieser heilpädagogischen Schulen und Einrichtungen auch noch die vielbeachteten Schulen zur Entwicklung der Frauenbildung zu nennen sowie die eigene species derer zur Ausschöpfung der Begabungsreserven auf dem Land. "Es ist erstaunlich" – so Josef Homeyer – "wie bereits im vorigen Jahrhundert die durch Initiative katholischer Gemeinden, katholischer Lehrer und Priester in überraschend großer Zahl begründeten Rektoratsschulen den Zugang zum Gymnasium ermöglicht haben. Diese subsidiäre Aufgabe wird auch in Zukunft gelöst werden müssen." (in: Katholische Schule von morgen, S. 78) Kommen wir zur Freien Schule neben der öffentlichen Schule:

"Andere Gruppen von Privatschulen sind Begleiter der öffentlichen Schulen und bestehen nicht nur praktisch, sondern sogar begrifflich neben ihr, da sie sie voraussetzen. Hier kommt in besonderem Maße der Zweck der grundsätzlichen Garantie der Privatschulfreiheit, andersartige Schulen zuzulassen, um einen echt pädagogischen Wettbewerb zu entfachen, zum Ausdruck. Bei den Erörterungen im Parlamentarischen Rat wurde die Notwendigkeit und die Fruchtbarkeit pädagogischer Experimente betont. Um der Schulen besonderer Prägung willen (erwähnt wurden die Waldorfschulen) wurde den Privatschulen im Artikel 7 Abs. IV GG eine starke Rechtsposition eingeräumt. Der Parlamentarische Rat versuchte die Erstarkung solcher Privatschulen zu verhindern, die ohne schulreformerische Ambitionen aus rein erwerbswirtschaftlichen Gründen schwachen Schülern zum Abitur verhelfen, indem er in Artikel 7 Abs. IV Satz 3 GG die Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern untersagt."

Die Funktion der Freien Schule tritt hier wohl am deutlichsten zutage. Definiert als eine Schule, die vom Gesetzgeber her "das öffentliche Schulwesen bereichern und durch besondere Formen des Unterrichts und der Erziehung fördern" soll, ist sie die Sonderform gegenüber der staatlichen Schule als Regelform. Ihre Existenzberechtigung leitet sich also von der in dieser Schule immanent enthaltenen Kritik an der Unzulänglichkeit der öffentlichen Schule ab. Die Landerziehungsheime von Hermann Lietz und Gustav Wyneken und die Waldorfschulen Rudolf Steiners schufen in ihren Reformkonzepten diese Alter-

nativformen zur staatlichen Schule. Die Freie Schule neben der öffentlichen Schule sieht also im Kern ihre Funktion in der Übernahme von Bildungsaufgaben, die der Staat nicht ausreichend oder gar nicht berücksichtigt, weil er dies nicht kann oder will. (In diesem Zusammenhang sei auf die von Margreit Brügger geleitete Sanatoriumsschule in Wangen aufmerksam gemacht, eine Freie katholische Schule, deren Trägerschaft der Caritasverband übernommen hat (vgl. hierzu "Katholische Freie Schule" – KFS – Nr. 77/78 – 8. Jg. 5/1970, hrsg. von der Kirchlichen Zentrale für Katholische Freie Schulen). Wie ich es eingangs schon für Artikel 7 Abs. IV GG versucht habe, darf ich auch für den Absatz V des Artikels 7 GG ihre Aufmerksamkeit erbitten; er lautet:

"Eine private Volksschule ist nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt oder auf Antrag von Erziehungsberechtigten, wenn sie als Gemeinschaftsschule, als Bekenntnis- und Weltanschauungsschule errichtet werden soll und eine öffentliche Volksschule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht."

Der hier umschriebene Schultyp ist die Freie Schule anstelle der öffentlichen Schule. Sie ist als dritte Kategorie freier Schulen "für solche Schüler und Eltern bestimmt, die die öffentliche Schule aus Gründen der Gesinnung, Überzeugung und Weltanschauung ablehnen. Bei der konfessionell und politisch pluralistischen Struktur der BRD liegt diese Möglichkeit im Interesse der verschiedenen Gruppen. Gerade Artikel 7 Abs. V GG macht dieses Recht auf Errichtung bzw. Besuch der der eigenen Weltanschauung entsprechenden Privatschulen deutlich. Der Grundsatz, daß alle jungen Menschen in der Grundschulzeit eine für alle gemeinsame Schule besuchen sollen, wird zugunsten religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen durchbrochen. Zu dieser Gruppe von Schulen, die anstelle der öffentlichen Schule gewählt wird, zählen vornehmlich die konfessionellen Privatschulen, die Landerziehungsheime und teilweise auch die Rudolf Steiner Schulen. Diese Schulen sind nicht Notbehelf für fehlende oder nicht zugängliche öffentliche Schulen, im Gegenteil wird hier die öffentliche Schule als Einrichtung überhaupt oder in einer bestehenden Gestalt abgelehnt oder ersetzt".

Von dieser Grundlage her verläßt die Freie Schule die Sphäre des staatlich bestimmten Schulwesens ganz. Indem sie die Rolle einer bloß subsidiären Einrichtung aufgibt, wird sie zu einer selbständigen Größe einer freiheitlich orientierten Gesellschaft: "Sie ist in einem letzten, umfassenden und nun nicht mehr in der Subsidiarität verharrenden Verständnis von Privatschule die ausgeprägte Verkörperung der Freiheit im öffentlichen Bildungswesen." (Freie Schule, a.a.O. S. 20)

Schließen wir die Aufzählung mit der Freien Schule als einer Schule jenseits der öffentlichen Schule. Sie setzt sich die Aufgabe, "die öffentliche Schule, mindestens in ihrer bestehenden Form, zu überwinden durch die besondere Gestaltung von Unterricht und Erziehung, wie sie in öffentlichen Schulen nicht möglich ist. An die Stelle der "verwalteten" Schule tritt die Schule mit größerer geistiger und pädagogischer Beweglichkeit, die das größtmögliche Maß an

innerer, pädagogischer und geistiger Gestaltungsfreiheit und Anpassungsfähigkeit aufweist".

Die "Friedensschule" in Münster und die "Oberschwabenschule" in Ravensburg-Weingarten als integrierte Gesamtschulen in katholischer Freier Trägerschaft versuchen in ihren Reformmodellen diesem Ziel nachzustreben. Hier geht es nicht darum, die staatliche Schule durch die Freie Schule zu ersetzen. Es geht darum, unser gesamtes Bildungssystem offenzuhalten für eine Erziehung zu selbstverantwortlichen Menschen.

Bevor wir auf einige Punkte der Subventionsfrage kommen, seien noch die sich aus Artikel 7 Abs. IV GG herleitenden spezifischen Freiheitsrechte der Freien Schule erwähnt: Es sind dies, wie bereits mehrfach angeklungen, das Recht der freien Ausgestaltung der Schule, das Recht der freien Lehrerwahl und das Recht der freien Schülerwahl. Gerade der Aspekt der freien Lehrerund Schülerwahl führt uns aber wieder auf die wirtschaftlichen Fragen zurück, speziell also zum Thema: Subventionierung der Freien Schulen. Die Argumentation verläuft hier in negativer wie in positiver Sicht. Der Negativkatalog führt an, daß der Staat sein öffentliches Schulwesen jedem anbiete. Wer außerhalb des staatlichen Angebots Sonderwünsche befriedigt sehen wolle, möge dafür auch finanziell aufkommen. Zum Zweiten wird aus dem sehr ernst zu nehmenden Grund der Bewahrung der Freiheit der Freien Schulen die öffentliche Subventionierung gänzlich verneint. Der Positivkatalog führt hingegen ins Feld, daß die Freiheit der Freien Schule heute nur mit Hilfe staatlicher Unterstützung zu verwirklichen sei; eben, um "Plutokratenschulen", "Quetschen" oder "Standesschulen" auszuschalten in sorgsamer Beachtung des Verbots des Grundgesetzes, eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern vorzunehmen. Ferner spare der Staat die Kosten für den Schüler, der die Freie Schule besucht. Es sei daher nur billig, wenn der Staat den Freien Schulen diese Ersparnis vergütet. Daneben sind Schulen, die zum Teil noch hohe Schulgelder zu nehmen gezwungen sind, weder existenz- noch konkurrenzfähig.

II.

Trotz so mancher "materieller Baisse" bilden die Freien Schulen in der Bundesrepublik – so Georg Picht – "durch den Reichtum ihrer Motivationen und Erfahrungen, durch ihre erzieherischen Gehalte und durch die Vielfalt ihrer Formen einen nicht wegzudenkenden Bestandteil des deutschen Bildungswesens". An einigen quantitativen wie qualitativen Merkmalen der Freien Schulen soll im Folgenden etwas über ihren Bestand und ihre Differenzierung sowie ihre Leistung und Funktion im gesamten Schulwesen gesagt werden.

Auf dem ersten katholischen Privatschulkongreß in Würzburg vom 27. bis 29. Dezember 1926, auf dem Matthias Lichius eines der Hauptreferate hielt,

leitete er sein Thema "Die deutschen privaten katholischen Schulen" wie folgt ein: "Eine vollständige und zugleich ausführliche Übersicht über alle deutschen privaten katholischen Schulen liegt bis heute nicht vor." — Der Satz könnte heute noch bedenkenlos auf die Situation der Katholischen Freien Schulen im besonderen wie allgemein auf die Freien Schulen insgesamt übertragen werden. Die Selbstdarstellung der Freien Schulen nach Zahl und "Gewicht" im Proporz zum Gesamtschulwesen war schon immer ihr schwächster Punkt. Diese Schwierigkeit resultiert nicht zuletzt aus der starken Differenziertheit der Freien Schulen in ihrer weitgehenden Unvergleichbarkeit mit den staatlichen.

Für den katholischen Bereich der Freien Schulen kann ich hier jedoch – erfreulicherweise – eine Einschränkung machen. Die Kirchliche Zentrale für Katholische Freie Schulen in Köln hat erstmals nach dem II. Weltkrieg aufgrund einer umfangreichen Erhebung eine infrastrukturelle Analyse über ihre Schulen in Angriff genommen, die in einem vorläufigen Ergebnis vorliegt. Die hierbei erfaßten Katholischen Freien Schulen bilden etwa 50 % der insgesamt rund 2000 Freien Schulen in der Bundesrepublik. Auf die hier ermittelten absoluten Zahlen komme ich bald zurück.

Zunächst global ein Blick auf den Bereich der Freien Schule in seiner Relation zum staatlichen Schulwesen. Bekanntlich hat die Freie Schule im Bereich der Pflichtschule in Deutschland niemals eine große Rolle gespielt. Die Zahl der Schüler in Freien Volksschulen betrug seit jeher nie mehr als 2 %. Dieser Anteil wird im katholischen Bereich in den nächsten Jahren - und zwar vor allem hier im Primarbereich - ein wenig ansteigen. Ich darf nur auf die große Zahl von Neugründungen Katholischer Freier Grundschulen aufgrund des sogenannten "Aschermittwochgesetzes" vom 8.2.1967 für Südwürttemberg-Hohenzollern erinnern, wie auch an das Privatschulgesetz von Rheinland-Pfalz in der Fassung vom 15.7.1970. In beiden Gesetzen ist eine optimale materielle Sicherung der Freien Schulen mit sehr guter Startposition gegeben. Die auf dieser Grundlage ins Leben gerufenen Schulen des Katholischen Schulwerks Baden-Württemberg honorieren dies nicht zuletzt mit echtem Reformeifer in ihren modellartigen pädagogischen Leistungen. Die Freien Sonderschulen – nahezu alle in kirchlicher Trägerschaft - beschulen etwa 8 % der Sonderschüler. Im Jahre 1955 waren es noch etwa 17 %. Die Zahl der Schüler in Freien Berufsschulen - meist Werkschulen großer Unternehmen - kam nie über 1 % hinaus. Mit den Schülern Freier Berufsschulen belief sich die Zahl im Jahre 1965 einmal auf 3,5 %, während die Zahl der Fachschulbesucher im gleichen Jahr immerhin 32,5 % betrug. Wie sie sich vor allem auch im Zahlenbild der katholischen berufsbildenden Schulen darstellten, kommt diesen Schulen im Freien Schulwesen große Bedeutung zu. Gleichmäßig auf 10 % hat sich die Jahre über der Anteil der Freien Schulen in der Real- und Gymnasialschulbildung gehalten. Die in Teil I schon skizzierte unterschiedliche rechtliche Lage der Freien

Schulen ist in erster Linie der Grund dafür, daß sich dieses Bild in den einzelnen Bundesländern erheblich verschiebt. Ein echtes Spiegelbild dieser Situation bieten auch die absoluten Zahlen der Katholischen Freien Schulen 1970 in der Bundesrepublik:

- 64 katholische Grund- und Hauptschulen in freier Trägerschaft mit rund 12 226 Schülern
- 496 berufsbildende Schulen mit 27 808 Schülern
- 148 Realschulen mit 46 197 Schülern
- 231 Gymnasien mit 102 449 Schülern
 - 70 Sonderschulen mit 6 125 Schülern.

In den 1012 Katholischen Freien Schulen im ganzen Bundesgebiet und Westberlin wurden im Jahre 1970 rund 200 000 Schüler unterrichtet.

Ebenso unterschiedlich wie die Träger einer Katholischen Freien Schule: Diözese, Orden, Elternvereinigung etc. ist ihr Selbstverständnis. Doch hat sich aus ihrer Tradition ein gemeinsames Fundament für ihre Beweggründe ergeben:

- der Dienst am Menschen und an der Gesellschaft.
- der Dienst an den sozial Benachteiligten und Behinderten,
- der Hilfsdienst gegenüber dem Menschen.
- die Sorge um den Nachwuchs für kirchliche Berufe.

Wie die von Katholiken gestalteten Schulen, so zielen auch die anderen Schulen in freier Trägerschaft darauf ab, durch ihre Existenz jeglicher Monopolisierung und auch den Tendenzen irgendwelcher Ideologisierung im Bildungswesen entgegenzuwirken. Prägnant erfahren wir diese Einstellung an den 30 Freien Waldorfschulen mit ihren rund 15 400 Schülern. In ihrer Anlage als Gesamtschule und mit dem Impuls, eine allgemeine Menschenbildung in der modernen Gesellschaft zu bewirken, werben sie ständig für den Gedanken ihres Gründers Rudolf Steiner, daß "die Schule und das Erziehungswesen innerhalb des sozialen Organismus auf den Boden ihrer Selbstverwaltung gestellt werden". Eine andere Gruppe Freier Schulen, die – wie die Waldorfschulen – von vornherein allen Konfessionen und Geistesrichtungen offenstand, ist die Gruppe der Landerziehungsheime. Nach einem kritischen Wort von Gustav Wyneken - neben Hermann Lietz einer der "großen Gründer" dieser Internatsschulen ist das Charakteristische der Landerziehungsheime, "daß sie keine eigentliche Idee verkörpern, sondern zufälligen Zeitumständen ihre Entstehung verdanken". Rund 20 an der Zahl, stehen sie neben den im Verband Deutscher Privatschulen e. V. (VDP) zusammengeschlossenen Trägern privater deutscher Unterrichts- und Erziehungseinrichtungen. Zu seinem Selbstverständnis sei hier zitiert:

"Der Verband ist politisch, weltanschaulich und konfessionell neutral. Die Zugehörigkeit zu ihm ist freiwillig. Dem VDP gehören mehr als 300 Träger von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, von Einrichtungen der Vorschulerziehung sowie von Institutionen der Erwachsenenbildung und des Hochschulbereichs an: Träger von Kindergärten, von Grund- und Hauptschulen, Realschulen und Gymna-

sien, Handels- und Sprachenschulen; von Chemieschulen, Technikerschulen, Gymnastikschulen, Frauenfachschulen; von Ingenieur-Akademien und Fachhochschulen; von Fernschulen sowie von verschiedenartigen Lehrgängen und Kunstveranstaltungen zur Fort- und Weiterbildung und zur Umschulung Erwachsener. Zahlreiche Schulen sind mit Schülerheimen (Internaten) verbunden."

Um rund 50 Schulen (insgesamt 350) reicher ist die Gruppe der evangelischen Schulen in der Bundesrepublik und in Westberlin mit ihren rund 85 000 Schülern. Die primäre Motivation evangelischer Schulen – so Herbert Bauer, Karl-Heinz Potthast und Waldemar Reichel – geschieht durch das Evangelium.

- Es befreit zu pragmatischer Betrachtungsweise der jeweiligen Situation.
- Es erschließt uns die Lage, wie sie in Wahrheit und am jeweiligen Standort historischer Entwicklung ist.

Der Hinweis, daß alle diese Schulen verbandsmäßig durch die Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen repräsentiert werden, mag dieses Kapitel beschließen.

III.

Noch ein kurzes Wort zum Verhältnis Strukturplan – Freie Schule. Die notwendige Reform unseres Bildungswesens und die Möglichkeiten einer grundsätzlichen Verbesserung der Ausbildungsmethoden im öffentlichen Bildungswesen sind mehr und mehr Thema Nummer 1 geworden unter Kulturpolitikern, Bildungsforschern und staatlich approbierten Bildungsplanern. Im Bereich der Freien Schulen gehört die Reformdiskussion seit Jahren zu ihren unabdingbaren Lebensvoraussetzungen. Mit der Veröffentlichung des Strukturplans für das Bildungswesen, dessen wesentliche Inhalte seit Frühjahr 1970 unter den "Eingeweihten" wie den Laien diskutiert werden, hat sich der Gedanke ins öffentliche Bewußtsein geschlichen, der Strukturplan sei so etwas wie ein geschlossenes System oder eine gesellschaftliche Analyse des Bildungswesens. Es erübrigt sich die Bemerkung, daß dies nicht Auftrag und Anliegen des Bildungsrates und seiner Kommission war und ist. Doch verdeutlicht das Ergebnis des ersten Arbeitsabschnittes des Bildungsrats sowohl die aktuellen Probleme der Bildungsforschung und deren Schwerpunkte sowie die Erkenntnisse der Bildungsforschung im Blick auf ihre Notwendigkeit und Verwirklichung. Wenn - wie Hellmut Becker behauptet - inzwischen auch viel über Form und Arbeitsweise bekannt geworden ist, in denen sich zur Zeit die Bildungsplanung für die Bundesrepublik im Bildungsrat zwischen Forschung und politischer Entscheidung entwickelt, so stellt sich doch die Frage, inwieweit wir heute mit diesen Entwürfen gesellschaftsbezogener Bildungskonzeptionen wirklich von den noch überall spürbaren ständestaatlichen Relikten unseres Bildungssystems Abschied nehmen können und uns nicht im Kreise allein verbaler Fortschrittlichkeit bewegen.

Was das Verhältnis nun angeht von Strukturplan und Freier Schule, so kommen wir um die Feststellung nicht herum, daß es ein Un- oder gar ein Mißverhältnis ist. Zumindest weist der Strukturplan kein einheitliches Verhältnis zur Freien Schule auf. Blättert man einmal die für die zukünftige Struktur des Bildungswesens wichtigsten Abschnitte durch, so findet man die Freie Schule teils vergessen, teils ignoriert, allenfalls beiläufig erwähnt. "Eine Ausnahme" - so Hans Heckel - "machen die Ausführungen zur beruflichen Bildung; hier wird die Privatschule ihrer Bedeutung entsprechend in die Planungen einbezogen. Auch die Abschnitte, in denen die Reform der Bildungsverwaltung und die künftige Finanzierung des Bildungswesens behandelt werden, tragen der Bedeutung und dem Gesamtgewicht der Privatschulen Rechnung." Das täuscht jedoch nicht über die Tatsache hinweg, daß der Strukturplan in allen seinen Teilen dem öffentlichen Schulwesen den Vorrang einräumt. "In diesem Plan" – um wieder auf Georg Picht zurückzukommen – "sind zwei entgegengesetzte Tendenzen in einer für die heutige Bewußtseinslage der Bundesrepublik höchst charakteristischen Weise miteinander verschmolzen. Einerseits wird ein - freilich partikulärer - Ausschnitt der Reformpädagogik auf eine bisher noch nicht erreichte Stufe gehoben; andererseits kulminieren in diesem Plan bestimmte reaktionäre Traditionen des kontinentaleuropäischen Erziehungssystems. Durch seinen fortschrittlichen Gedankengehalt erreicht der Strukturplan ein pädagogisches Niveau, das auch für die Freien Schulen neue Maßstäbe setzt. Auch die Freien Schulen werden also durch die jetzt endlich eingeleitete Schulreform zu einer tiefgreifenden Umgestaltung gezwungen werden. In seinen reaktionären Aspekten erweist sich hingegen der Strukturplan für die Freien Schulen als eine tödliche Gefahr. Es sind in ihn die Hebel eingebaut, die das freie Schulwesen durch Gleichschaltung oder finanzielle Auszehrung zu Fall bringen können. Reaktionär ist der Strukturplan dadurch, daß er (unter sorgfältiger Vermeidung des Wortes "Staat") den Staatsmonopolismus auf eine in Deutschland bisher noch nicht erreichte Spitze treibt. Reaktionär ist er durch seinen einseitigen Intellektualismus.

Hier setzen auch die gravierenden Bedenken der Katholischen Freien Schulen gegen den Strukturplan an. "Haben wir es" — so wird hier gefragt — "in diesem Strukturplan etwa mit einem rationalistisch-ideologisierten Verständnis vom Menschen zu tun? Ist aber dann der Friede und das Glück des Menschen zu erreichen? Es ist auch zu fragen, ob tatsächlich in den vorliegenden Empfehlungen des Strukturplans eine berechtigte Mitwirkungsmöglichkeit für Lehrer, Schüler und Eltern geschaffen wird. Ist nicht zu befürchten, daß ein wenn auch noch so subtiler Systemzwang entsteht, der dem Menschen und der freiheitlichen Gesellschaft nicht gerecht wird? Schließlich ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, daß das Bildungswesen bei Verwirklichung dieser Strukturempfehlung des Bildungsrates ein bedenkliches Manipulationsinstrument des Staates oder auch der Curriculum-Technokraten werden könnte."

Wie auch immer die Verwirklichung dieses Planes aussehen wird: die Furcht der Freien Schulen, daß die zentralen Planungen der Neugliederung unseres Schulwesens und die neugeordnete Curriculum-Gestaltung die mühsam errungenen Freiheiten des Freien Schulwesens beschneiden können, ist nicht ganz unbegründet:

"Wohl werden Schulverwaltungen getadelt, die die verfassungsrechtlich garantierte Gleichwertigkeit der Freien Schulen über eine restriktive Ländergesetzgebung und deren Interpretation zur Gleichartigkeit umformulierten, doch wird andererseits die Forderung erhoben, das Freie Schulwesen auch begrifflich noch stärker in das öffentliche Schulwesen zu integrieren."

Wie modern also ist der durch Bildungsforschung und -planung mehr oder weniger wissenschaftlich abgesicherte Strukturplan für das deutsche Bildungswesen? — so fragt sich mancher. Um auf die vom Strukturplan hintergründig beabsichtigte Integration der Freien Schulen zurückzukommen: die schon eingangs im Nomenklaturstreit apostrophierte Situation, daß zwar die Aufgabe staatlicher wie Freier Schulen gleichermaßen öffentlich ist, bedarf keiner Korrektur. Die im Strukturplan auch insoweit durchaus richtig gewünschte Integration wird jedoch falsch, solange "öffentliche" und "staatliche" Schule gleichgesetzt werden und die Integration in das staatliche Schulwesen meint. "Hier" — so die Freien Schulen in ihrer Stellungnahme zum Strukturplan — "rächt sich bereits, daß bei der Skizzierung einer zukünftigen Schulorganisation die alte und heute schon überlebte Nomenklatur "öffentlich" und "privat" weiter fortgeschleppt wird, statt daß sie zugunsten eines neuen Verständnisses von Offentlichkeit, das für staatliche wie Freie Schulen gleichermaßen gilt, aufgegeben wird."

Zeitkommentare

Bericht aus Deutschland zur gegenwärtigen Situation

, Redaktionelle Vorbemerkung

Der nachstehende Bericht deckt sich zwar - wie auch der vorhergehende in Heft 101 nicht unbedingt mit der Meinung der Redaktion, er scheint uns aber interessant genug, ihn hier wiederzugeben. (Wir sind übrigens wie stets zu allen Artikeln für kritische, ergänzende oder widersprechende Stellungnahmen dankbar.) So ist es uns z.B. noch nicht ganz klar, was die Bundesregierung und vor allem Willy Brandt exakt unter "Demokratisierung" oder "Mehr Demokratie" verstehen. Ist damit ausschließlich die Anwendung des politischen Mehrheitsprinzips auch in nicht-politischen Bereichen gemeint und dadurch unvermeidlicherweise eine verstärkte Politisierung auch da, wo eigentlich nur der Sachverstand entscheiden sollte, oder ist damit allgemeiner, wenn auch ungenau, alle Emanzipierungsbestrebung der Menschen unserer Zeit, die jegliche Bevormundung ablehnen, gemeint? Die bereits von Tocqueville beobachtete Gefahr des Umschlagens der Demokratie in die absolute Herrschaft der Mehrheitspartei oder gar einer Gruppe oder eines Einzelnen bleibt damit zwar bestehen, aber die Unterstellung, die Bundesregierung und zumal Willy Brandt wollten dies auch wirklich so, erscheint uns nicht berechtigt, weil einfach nicht erwiesen. Viel eher scheint es so zu sein, daß wir uns hier in einem Lemprozeß befinden, der noch nicht abgeschlossen ist. Dessen Ergebnis möchten wir also vor einer endgültigen Stellungnahme auf jeden Fall abwarten.

Und gerade hier liegt denn auch unsere Hoffnung: die Weltgeschichte "fordert" neben der Gleichheit, deren politischer Ausdruck die Demokratie ist, die Emanzipation, die Befreiung, die Selbstbefreiung der Menschen von aller Fremdbestimmung und Bevormundung. Der Mensch will "mündig" sein und "mündig" handeln. Er will deshalb in allen Fragen der persönlichen Lebensentscheidungen auch keine Mehrheitsbeschlüsse anderer über sich selbst. Er will seine Persönlichkeitsrechte unbedingt gewahrt wissen. Insofern ist es also wohl nicht unberechtigt anzunehmen, daß sich diese Tendenz letztlich überall durchsetzen wird.

Es ist in diesen Tagen gerade ein Vierteljahr her, seit ich Ihnen über die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland schrieb. Damals stand das nur langsame In-Gang-Kommen des politischen Lebens nach dem Wahlsieg der SPD-FDP-Koalition, vor allem aber die Währungskrise vom Anfang Februar im Mittelpunkt meiner Betrachtungen. Inzwischen hat sich das Bild wesentlich verändert. Die Zeit der scheinbaren Tatenlosigkeit der Regierung

Brandt ist vorbei. Brandt hat sich auf dem SPD-Bundesparteitag Anfang April in Hannover in eindrucksvoller Weise behauptet und noch an Statur und Ansehen gewonnen. Vor allem aber ist es ihm, entgegen manchen Befürchtungen oder leisen Hoffnungen (je nach dem Standort des Betrachters), gelungen, die SPD zusammenzuhalten – von ganz rechts (etwa Leber) bis zu den Jusos (etwa Roth) ganz links, von dem Austritt einiger ganz weniger gänzlich

kommunistisch orientierter Jusos abgesehen. In die Außenpolitik ist beträchtliche Bewegung gekommen, nicht nur durch die Sowjetunion und die USA, sondern auch durch die Bundesregierung selbst. Brandts Reise zu Tito und vor allem zu Nixon praktisch am Vorabend des Breschnew-Besuches in Bonn - wenn auch vermutlich mehr von Nixon als von Brandt gewünscht lassen darauf schließen. Und an der so wichtigen Währungsfront ist inzwischen Ruhe eingetreten, das verbesserte Instrumentarium der Bundesbank greift jetzt endlich, der Dollarzustrom hat gänzlich aufgehört, ja, er bewegt sich nun in entgegengesetzter Richtung. Freilich sind alle diese Dinge höchst problematisch, und die Bundesrepublik Deutschland befindet sich m.E. in einer äußerst prekären Situation.

Zunächst zur Währungsfrage. Die im Februar eingeströmten Dollars – umgetauscht von der Bundesbank in D-Mark - sind nur, soweit bekannt, zum kleineren Teile wieder abgeflossen. Zusammen mit den in den beiden Vorjahren eingeströmten Milliarden bilden sie die Voraussetzung und Ursache der neuerdings verschärften Inflation. Wenn die Berichte des Statistischen Bundesamtes stimmen, liegt das Durchschnittspreisniveau heuer um sieben Prozent über dem des Vorjahres. Alle Welt spricht hier täglich von den steigenden Preisen und den steigenden Löhnen. Tatsächlich sind die Lohnerhöhungen vom Januar in Höhe von 8,5 % bereits überholt, einige Gewerkschaften haben jetzt 10 und mehr Prozent durchge-

Die Konjunktur läuft auf hohen und höchsten Touren. Die Hannover Messe hatte eine Ausdehnung und brachte der Industrie Aufträge wie nie zuvor, wobei Investitionsgüter und Investitionsgüter-Export weit im Vordergrund stehen. Dazu erlebt der Wohnungsbau einen Boom, wie er ebenfalls kaum je zu verzeichnen gewesen ist. Jeder will sein Geld abwertungssicher anlegen. Alles was wir uns heute anschaffen, ist, von morgen aus gesehen, billig.

Es herrscht eine seit dem Ende des zweiten Weltkrieges nicht mehr dagewesene Inflationsmentalität. Die in all den vergangenen Jahren trotz der leichten Inflation stets sehr hohe Sparquoute ist rapide zurückgegangen. Und dies, wie bereits gesagt, obwohl das Instrumentarium der Bundesbank nun endlich zu greifen begonnen hat. Die Folge ist, daß das Geld trotz seiner Menge äußerst "knapp" ist. Es wurden in den vergangenen Wochen Tagegelder bis über 30 % verzinst. Die Anlage-suchenden verschaffen sich Geld um fast jeden Preis.

Insofern war meine im Februar geäußerte pessimistische Bemerkung über den Fortgang der Konjunktur vermutlich verfrüht. Wenn die Bundesbank ihren jetzigen Kurs, gerichtet auf Verteuerung und dadurch Verknappung der Liquidität, beibehält und auch im Falle sich abzeichnender Rückläufigkeit der Konjunktur den dann an sie herantretenden Forderungen nach Lockerung der Zügel standhält, um das Ansteigen der Preise wirklich zum Stillstand zu bringen, dann wird eine Rezession mit Sicherheit eintreten. Der derzeitige beträchtliche Tiefstand der Aktienkurse könnte, bei allen anderen Einflüssen, die ihn sonst noch bewirken, ein Indiz hierfür sein.

Freilich ist nicht zu erwarten, daß unsere sozialdemokratische Regierung es soweit kommen lassen wird. Eine wirkliche Krise wäre ja tödlich für sie. Eher wird sie, wie auch Finanzminister Schmidt mehrfach angedeutet hat, die Inflation wieder fortsetzen lassen und die Konjunktur erneut ankurbeln — und sei dies u. a. auch zum Vorteil der Unternehmen.

Dabei ist zunehmend eine regelrechte Verketzerung der Unternehmer und der Kapitalisten zu beobachten. Nachdem Brandt schon in seiner Regierungserklärung vom Januar neben dem "Handel" und den "Tarifpartnern" die Unternehmer ausdrücklich auf ihre "Verantwortung" für die Kosten- und Preisgestaltung hingewiesen hatte, hat sich diese Tendenz auf dem Parteitag in Hannover in sehr verschärftem Maße fortgesetzt — als ob die Unterneh-

mer mit der Aufblähung des Geldvolumens überhaupt irgend etwas zu tun hätten. Die Geldmenge wird von der Bundesbank vorwiegend durch Offenmarkt- und Diskontpolitik - und von der Bundesregierung - durch die Wechselkurspolitik - und schließlich von den internationalen Abkommen der Bundesregierung, mit der Europäischen Gemeinschaft und mit dem Internationalen Währungsfonds, - in denen die Wechselkurspolitik letztlich ausgehandelt und festgelegt wird - bestimmt. Die von der Bundesbank und Bundesregierung allein zu verantwortende Geldmenge aber ist einzig und allein schuld an der Inflation. Sie allein bestimmen den Dollar-Zuoder -Abstrom, den An- oder Verkauf von Schatzwechseln, den Ankauf oder Nichtankauf von Handelswechseln, die Höhe der von den Geschäftsbanken bei der Bundesbank zu haltenden Mindestreserven, die Höhe des Diskontsatzes. Es ist daher einfach unredlich, "die Unternehmer" für die Inflation verantwortlich machen zu wollen. Ja, wenn überhaupt, so wären am ehesten noch die Gewerkschaften für die Geldmengenvermehrung verantwortlich zu machen, weil eine von diesen erzwungene generelle Lohnerhöhung u. U. die Bundesbank zwingen könnte, die Mindestreserveoder Diskontschraube zu lockern, um eine allgemeine Illiquidität und deren Folgen zu verhindern.

Dies führt uns zum zweiten zentralen Thema dieser Wochen und Monate, zu den Bemühungen aller "Linken" in unserem Lande, die Bewegungsfreiheit unserer Unternehmer einzuengen, was letztlich dazu führen würde, die Soziale Marktwirtschaft überhaupt lahm zu legen. Wenn alle Großbetriebe — so will es ein Beschluß des SPD-Parteitages von Hannover — jährlich zusammen zusätzlich fünf Milliarden D-Mark in einen Riesenfonds einbringen sollen (die nicht sofort an Arbeitnehmer verteilt werden, sondern sieben Jahre lang stehen bleiben sollen, so daß dann also die Fondsverwalter über ein Riesenvermögen von min-

destens 35 Milliarden D-Mark verfügen könnten); wenn im Laufe dieser Legislaturperiode die paritätische Mitbestimmung in der Wirtschaft unter Mitwirkung auch außerbetrieblicher Funktionäre durchgesetzt werden soll; wenn individuelle Vermögensbildung in Arbeitnehmerhand, etwa durch echte Partnerschaft von Kapital und Arbeit, ausdrücklich abgelehnt, ja regelrecht diffamiert wird; wenn der Beruf des volkswirtschaftlich doch unbedeutenden privaten Grundstücks-, Boden- und Wohnungsmaklers abgeschafft und dessen Funktionen öffentlichen Ämtern übertragen werden sollen; und wenn die Mitgliedschaft in einer kommunistischen Partei kein Hindernis für die Einstellung in ein staatliches Amt mehr sein soll - dann zeigt Ihnen das, wohin die Reise in unserem Lande gehen wird, wenn sich diese Vorstellungen eines Tages (etwa nach der nächsten Wahl) politisch durchsetzen lassen sollten. Es ist die Reise in den Sozialismus, in die "Demokratisierung", sprich: Politisierung, und zentrale Planung der gesamten Produktion und in die Kontrolle von Wissenschaft und Forschung, von Universität und Schule durch die Politik.

In einem eindrucksvollen Aufsatz hat Schelsky vor den Folgen der "Demokratisierung" gewarnt ("Mehr Demokratie oder mehr Freiheit?"): Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche heißt Politisierung und Entsachlichung aller dieser Bereiche, heißt Verquickung von politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Macht, heißt Nichtbeachtung des Montesquieu'schen Grundsatzes der Gewaltenteilung, der einzig und allein die Demokratie vor dem Umschlagen in die Diktatur des Jakobinismus bewahren kann. Andere bedeutsame Aufsätze sind dem von Schelsky gefolgt - alle noch vor dem SPD-Parteitag in Hannover. Die SPD aber hat sich anders entschieden, gegen die Freiheit, für die Demokratisierung-Politisierung-Polarisierung aller Lebensbereiche.

Unter diesen Umständen wäre es Sache der Oppositionspartei der CDU/CSU auf das Fatale dieses Kurses hinzuweisen. Die CDU/CSU aber schläft noch immer. Sie schläft so fest, daß eine große überregionale Zeitung dieser Tage die Überschrift bringen konnte: "Gibt es die CDU noch?" – "Der Niederlage folgte die Führungskrise". Die CDU hat sich selbst so sehr ins Abseits manövriert, daß sie sogar von SPD-FDP-Koalitions-unlustigen FDP-Mitgliedern in absehbarer Zeit als Partner überhaupt nicht in Betracht gezogen werden kann.

Fazit: ich sehe die Bundesrepublik heute tatsächlich in der ernsten Gefahr, ihren
Kurs eines einigermaßen freiheitlichen
Rechtsstaates zu verlieren und in ein sozialistisches Fahrwasser zu geraten, an dessen Ende nur die Unfreiheit, die Fremdbestimmung, die totale Bürokratie, der Leistungsabfall, die "Volksdemokratie" stehen können.

In dieser Situation kommt zwei außenpolitischen Ereignissen gerade für die Bundesrepublik Deutschland eine Bedeutung
zu, die etwa unter Adenauers Kanzlerschaft
nicht halb so groß gewesen wäre: dem Revirement im Zentralkomitée der Kommunistischen Partei der Sowjetunion und der
außenpolitischen, auf die Partnerschaft
mit der Europäischen Gemeinschaft gerichteten Initiative des amerikanischen Präsidenten Nixon und seines Beraters Kissinger.

Wenn die uns zugegangenen Informationen stimmen, so bedeutet die Umbesetzung im Politbüro (Entfernung von Woronow und des Ukrainers Schelest und Einsetzung von Marschall Gretschko, Geheimpolizeichef Andropow, Außenminister Gromyko) erstens die Aufgabe der kollegialen Führung und den Beginn der Alleinherrschaft Breschnews, zweitens den Vormarsch ausgesprochener Machtpolitiker gegenüber gemäßigteren Politikern wie Podgorny und Kossygin (Andropow hat den Ungarn-Aufstand niederschlagen geholfen, Gretschko Prag besetzt), drittens die immer größere Macht der reinen Exekutive, der Armee und des Staatssicherheitsdienstes, gegenüber der ideologisch orientierten kommunistischen Partei und damit viertens den neuerlichen Vormarsch des bloßen Machtdenkens in der Führung der Sowietunion.

Sehr viel schwieriger und komplizierter liegen die Dinge im Westen. Nixon strebt nicht mehr und nicht weniger als eine neue Atlantic Charta an, ein engeres Zusammenarbeitsverhältnis zwischen den USA und Westeuropa zur Stärkung der gemeinsamen Verteidigung angesichts des immer weiteren Ausbaues der Rüstung der Sowjetunion auf allen militärischen Gebieten und zur Stärkung des inneren Zusammenhalts der atlantischen Gemeinschaft, die infolge der Autonomie der einzelnen europäischen Länder und ihrer unterschiedlichen Interessenlage und unterschiedlichen Handels-, Wirtschafts- und Währungspolitik immer wieder auseinander zu fallen droht.

Wenn Nixon und Kissinger es auch nicht so ausdrücken: letztlich streben sie nicht nur eine Konsolidierung der atlantischen Gemeinschaft an, sondern eine enge Kooperation, an deren Ende ein gemeinsames Anglo-amerikanisch-westeuropäisch-japanisches "Commonwealth of Nations" unter Washingtons Führung steht. Im Grunde ist es die Fortsetzung der gleichen Politik, die bereits John F. Kennedy gewollt und eingeleitet hat — so sternenweit der Unterschied zwischen Nixon und Kennedy auch ist.

In dieser neuen Atlantic Charta ist unschwer das Grand Design Kennedy's wiederzuerkennen, die wirtschaftliche Integration Europas zu einem übernationalen Organismus, der mit den USA die atlantische Partnerschaft eingeht, und die Friedensstrategie Kennedy's, die darauf abzielte, auf der Basis verstärkter militärischer Rüstung – um das militärisch-machtmäßige Gleichgewicht mit der Sowjetunion wiederherzustellen – soviele Kontakte mit dem Osten wie möglich zu pflegen, um auf diese Weise den Kommunismus selbst zu verändern.

Freilich hat Nixon keinen Chruschtschow mehr als Gegenspieler in Moskau, der mit Erfolg die Entstalinisierung der Sowjetunion betrieben hatte, sondern nunmehr die Troika Breschnew-Gretschko-Andropow, die aufs äußerste entschlossen ist, die inzwischen errungene Machtposition der Sowjetunion von der Arktis bis – via Atom-U-Boote mit Fernraktenbestückung – zur Antarktis zu behaupten und auszubauen, zumal es Nixon ja bekanntlich gelungen ist, mit der Volksrepublik China zu einer Regelung zu kommen, die die Sowjetunion von Osten her u. U. in Schach zu halten vermag.

Welche Stellung wird in dieser weltpolitischen Konstellation die Bundesrepublik einnehmen? - das ist die Frage, die Freunde der Freiheit hierzulande bewegt; bewegen muß. Wird sie dem blinden Antiamerikanismus sovieler "Linker" nachgebenund versuchen, sich aus der Bindung zu den USA, zumal zu Nixon, herauszulösen, um eine neutralere Haltung zwischen West und Ost einzunehmen? Wird sie sich dem französischen Standpunkt annähern, der von je her die nationale Eigenständigkeit höher stellte als irgend einen anderen Gesichtspunkt, und sei es zum Schaden aller? Wird sie unter Einhaltung einer äußerlichen Freundschaft das Bündnis mit den USA letztlich doch durch eine immer laschere Haltung dem Sozialismus-Kommunismus gegenüber im Innern unterlaufen und aufweichen? Und dadurch die Voraussetzungen dafür schaffen, daß eines Tages der "verhaßte" Kapitalismus durch einen weit schrecklicheren, die Seelen der Menschen abschnürenden Monopol-Bürokratismus sowjetischer Provenienz ersetzt wird?

Oder werden wir die Kraft aufbringen, uns auf unseren eigenen europäischen Weg zu besinnen?

5. Mai 1973

gez. F. L. G.

Nachwort der Redaktion

Zur Währungsfrage möchten wir noch dies nachtragen: zwecks Erreichung stabilerer Verhältnisse, zumal bei Preisen und Löhnen, hat die Bundesregierung in - diesmal - überraschend kurzer Zeit eine Entscheidung gefällt: zusätzlich zu der restriktiven Geld- und Kreditpolitik der Bundesbank sollen durch eine Stabilitätsanleihe und durch Stillegung von Reserven der Rentenversicherung weitere Milliardenbeträge dem Umlauf entzogen werden; alle Einkommen über einen gewissen Betrag (z. B. DM 48 000 bei kinderlos Verheirateten) sollen zusätzlich mit 10 % besteuert werden; eine Investitionssteuer von 11 % soll auf alle Neuinvestitionen erhoben und der entsprechende Betrag stillgelegt werden; Steuervergünstigungen auf alle neuen Bauvorhaben sollen wegfallen; Neuverschuldungen von Bund, Ländern und Gemeinden sollen gekürzt werden; die Kartellnovelle soll zwecks Wettbewerbsverschärfung beschleunigt verabschiedet werden; Importe aus Ostblockstaaten sollen erleichtert werden; die Mineralölsteuer soll stark erhöht werden; u.a.m.

Ob alle diese zusätzlichen staatlichen Maßnahmen die Inflation ernstlich bremsen werden, erscheint uns jedoch fraglich. da nur ein Teil davon die eigentliche Ursache der Inflation, die Geldmenge, beeinflussen wird, während ein anderer Teil die Produktion drosseln und dadurch das Warenangebot eher verknappen wird, ohne daß die effektive Nachfrage nach Konsumgütern kleiner wird. Es kommt hinzu, daß eine andere, noch immer sprudelnde Quelle der Inflation, die hoch aktive Handelsund dadurch Zahlungsbilanz, überhaupt nicht beeinflußt wird, da die Februarbeschlüsse der Währungsfachleute ja nicht zu einem frei beweglichen D-Mark-Wechselkurs geführt haben.

Wir werden also weiter mit der Inflation leben müssen, wie u. a. auch gerade soeben ein bedeutender Währungswissenschaftler aus dem Lager der SPD, Klaus Dieter Amdt, in einem in mehrfacher Hinsicht hochinteressanten Fernsehdialog mit dem bekannten kritischen Fernsehmoderator Merseburger dargelegt hat: die letzte Ursache der Inflation ist ausschließlich in der unverhältnismäßigen Geldvermehrung der vergangenen zwei Jahre zu suchen und nirgendwo sonst! Der von Helmut Schmidt angekündigte "Schock" ist deshalb kaum zu erwarten. Es sieht, im Gegenteil, im Augenblick eher so aus, als habe dieses Wort vom "Schock" das breite Publikum überhaupt erst richtig inflationsbewußt gemacht und mit dazu beigetragen, die Sparneigung einzuschränken und den Kauf dauerhafter Güter anzureizen.

Wenn es somit richtig ist, daß die Währungs- und Konjunkturpolitik von Bundesfinanzminister Helmut Schmidt Schiffbruch erlitten hat, so ist es allerdings umso unverständlicher, daß die CDU/CSU weder im Februar die Gelegenheit ergriffen

hat, den Zustrom der rund zwanzig Milliarden D-Mark bei der Bundesbank zum Anlaß einer massiven, aber konstruktiven Kritik an Schmidts Währungspolitik zu nehmen, noch jetzt die an der eigentlichen Ursache der Inflation teilweise vorbeigehenden Staatseingriffe in der richtigen Weise zu kritisieren und bessere Gegenvorschläge zu machen. Ein Jahr lang hat die CDU/ CSU auf Geldwertstabilitätspolitik gedrungen, sie hat hauptsächlich mit dem Argument, die SPD habe in der Stabilitätspolitik versagt, den Wahlkampf von 1972 bestritten - sie hat aber tatsächlich bislang nicht einen einzigen praktikabelen Vorschlag vorgelegt, wie die Ursache der Inflation, die Geldüberfülle, beseitigt oder wenigstens deren weitere Vermehrung zu stoppen ist, sodaß die Gesamtgeldmenge in ein einigermaßen konstantes Verhältnis zur Gesamtwarenmenge gebracht und darin gehalten werden kann. Auf dieses Verhältnis aber kommt es entscheidend an!

War das der Abschied von Godesberg?*

In Hannover hat sich gezeigt, daß in der SPD das Bekenntnis zur Marktwirtschaft nicht mehr gefragt ist

Noch viele Wochen lang werden die fünf Tage von Hannover analysiert und kommentiert werden. Schließlich aber wird sich zeigen, daß jeder nur sein Urteil (oder Vorurteil) der ersten Stunde bestätigt sehen möchte. In der Tat bedarf eine Aussage über die Frage, wie weit die SPD in Hannover nach links gerutscht ist, keines langwierigen Studiums sämtlicher Parteitagsprotokolle. Das Verhalten der wichtigsten Akteure sagt schon genug ...

Zunächst muß man zugeben, daß Willy Brandt der eigentliche Sieger von Hannover ist. Der Kanzler hat das Ziel erreicht, das ihm das wichtigste, vielleicht sogar das einzig wichtige war: die Einheit der Partei bleibt gesichert.

Freilich war der Preis dafür hoch. Brandt mußte den Linken nicht nur verbal Referenz erweisen, sondern auch bei den Vorstandswahlen eine deutliche Verstärkung ihrer Machtstellung akzeptieren.

Überhaupt war der Erfolg des Parteivorsitzenden nur möglich, weil er in das taktische Konzept des marxistischen Flügels paßte. Die linken Dogmatiker der SPD haben eingesehen, daß sie außerhalb der Partei nichts sind, aber in der Partei alles werden können. So verzichteten sie auf die offene Konfrontation, diskutierten zwar in der Sache hart, nahmen aber Niederlagen gelassen hin.

^{1*)} Aus "Die Zeit" vom 20.4.1973

Die wahre Stärke der Linken in der SPD zeigte sich in Hannover in der Anpassungswilligkeit jener Delegierten, die der Mitte oder dem rechten Flügel der Partei zugerechnet werden. Die Mehrheit, so schien es, hat vor dem Machtwillen der Minderheit im Grunde bereits resigniert. Den radikalen Forderungen der Linken wurde meist nur taktisch, nicht grundsätzlich widersprochen.

Rücksicht auf die Koalititonspartner, die öffentliche Meinung, das Ausland solche Argumente wurden überstrapaziert. wenn es dem Parteiestablishment darum ging, unerwünschte Anträge abzublocken. Der Forderung nach "Vergesellschaftung von Banken und Schlüsselindustrien" wurde mit dem Einwand begegnet, man solle "in der Sozialisierung kein Allheilmittel" sehen. Keiner mochte sagen, daß Vergesellschaftung in fast allen Fällen Unfug ist. daß sozialisierte Unternehmen überall besonders schlecht arbeiten - ein eindeutiges Bekenntnis zum Privateigentum an Produktionsmitteln war in Hannover so wenig zu hören wie eine entschiedene Verteidigung der Marktwirtschaft, von der doch seit einem Vierteliahrhundert auch die Arbeitnehmer profitieren.

Bezeichnend für den politischen Trend in Hannover war die Diskussion über die Vermögensbildung. Den Vorwurf der Linken, hier werde "Systemstabilisierung" betrieben, mochte Walter Hesselbach nicht auf sich sitzen lassen. Als Berichterstatter der Vermögensbildungskommission betonte er, es gehe nicht darum, die Arbeitnehmer zu "kleinen Kapitalisten" zu machen. Aber um was denn wohl sonst? Vermögensbildung hat doch nur einen Sinn, wenn individuell verfügbares Einkommen geschaffen wird. Dies freilich ist nicht (oder nicht mehr) das Ziel der SPD, ihr Plan soll vor allem die Macht der Gewerkschaften mehren.

Am Ende sagte Willy Brandt, die SPD sei noch immer die Partei von Godesberg. Formal kann diesem Satz wohl niemand widersprechen: die Buchstaben des Godesberger Programms decken vieles, auch Investitionslenkung und Sozialisierung. Gemeint war freilich 1959, daß die SPD ihren Frieden mit Marktwirtschaft, Privateigentum und Leistungsgesellschaft macht. Nun heißt das Credo der Partei wieder Sozialismus. Und so gesehen hat der Abschied von Godesberg begonnen — freilich nicht erst in Hannover.

Diether Stolze

Die Schule – Institut programmierter Dekultivierung*

Zu den Rahmenrichtlinien des hessischen Kultusministers im Lembereich "Gesellschaftslehre"

Der hessische Kultusminister hat Rahmenrichtlinien für den "Lembereich" Gesellschaftslehre in der sogenannten Sekundarstufe I veröffentlicht und zur Diskus-

*) Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Frankfürter Allgemeinen Zeitung vom 4. Mai 1973 sion gestellt. Wie stellt sich danach der Minister den Unterricht vor, der zehnbis sechzehnjährige Schüler mit der Wirklichkeit des politischen und gesellschaftlichen Lebens in praktischer Absicht bekanntmachen soll? Der unbefangene Leser staunt zunächst vor der Fülle der Unterrichtsgegenstände, die hier ausgebreitet werden, und vor dem Anspruch der Unterrichtszie-

le, die hier gesetzt sind. Ich zitiere ein paar Beispiele:

- die Kinder sollen erkennen, "welche Mechanismen im Sozialisationsprozeß gewährleisten, daß die Erfahrung gesellschaftlicher Zwänge kompensiert und umgeleitet" werden kann;
- die Kinder sollen lernen, "historische Quellen daraufhin zu befragen, wer wann mit welcher Absicht und für wen bildliche oder schriftliche Darstellungen hergestellt hat";
- anstelle von "Sexualaufklärung im engeren Sinne" wird "die Art, wie Sexualerziehung in einer Gesellschaft stattfindet", "Gegenstand von Unterricht", und zwar "im Vergleich mit historischem und vor allem ethnologischem Material";
- wiederum "unter Einbeziehung von historischem und ethnologischem Material" sollen mit den Kindern, wie es heißt, "diskutiert werden" Monogamie und Polygamie, "religiöse, ethische, anthropologische Begründungsmodelle für institutionalisierte Partnerbeziehung", und zwar im Zusammenhang mit "Eherecht, Scheidungsrecht, Unehelichenrecht" usf.;
- weiter sollen die Kinder zum Beispiel lernen, "die Chancen zu beurteilen, die einzelne Gruppen, Schichten, Klassen einer Gesellschaft haben bzw. gehabt haben um auf die Setzung wirtschaftlicher Prioritäten Einfluß zu nehmen":
- unter dem "Lernzielschwerpunkt IV"
 "Raumplanung als öffentliche Aufgabe"
 sollen die Kinder lernen zu prüfen, "inwieweit ein Zusammenhang besteht zwischen Organisation und Inhalten öffentlicher Aufgaben auf der einen Seite und den jeweiligen Formen der Nutzung und Verfügbarmachung des Raumes auf der anderen Seite".

Ich breche die Reihe der Zitate hier ab. Ihre Fortsetzung würde uns konfrontieren mit Problemen des Kapitalexports, der Kooperation zwischen Bürokratie und Rüstungsindustrie, der Sozialstruktur der Gastarbeiterherkunftsländer, der Großkonzernbildung im EWG-Bereich, der Groß-

raumbüros, der oralen, analen und genitalen Phase in der Entwicklung kindlicher Sexualität etc.

Von dergleichen haben wir alle, sofern wir, sagen wir, über dreißig sind, auf der Schule wenig oder gar nichts gehört. Das ist neu, und die Verheißung der Neuerer lautet, in der unterrichtsmäßigen Beschäftigung mit dergleichen Problemen würden die Schüler zur Teilnahme an der produktiven Gestaltung gesellschaftlicher Realität befähigt. Das alles soll eben keineswegs nur zur Kenntnis genommen werden; vielmehr sollen die Kinder dazu gebracht werden, zu beurteilen, Stellung zu nehmen, Partei zu ergreifen, zu handeln.

Und damit haben wir den Schlüssel in der Hand, der uns das Verständnis für dieses gigantische pädagogische Programm erschließt. Die Sache ist nämlich die, daß gar nicht beabsichtigt ist, die Schüler neben den Fakten, die zum Beispiel in der Geographie über Australien unterrichten oder in der Geschichte über die Ergebnisse des Dreißigjährigen Krieges, nun auch noch in der Gesellschaftslehre mit den wichtigsten Fakten des politischen, ökonomischen und sozialen Lebens bekanntzumachen. Da gäbe es ja in der Tat eine ganze Menge wichtiger Dinge zu lernen, wenn es auch nicht gerade die Probleme der Rüstungsadministration sein müssen, zumal diese ja auch im Regelfall dem Lehrer gänzlich unbekannt sind. Es geht, wie gesagt, in der Gesellschaftslehre nicht primär um eine Vervollständigung unseres Schul-Bildes von der Welt, in der wir leben, sondern um die Erzeugung einer praktischen Einstellung zu dieser Welt, um die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung in dieser Welt. Das klingt gut und entspricht klassischer pädagogischer Tradition, Neu ist, daß man dieses Ziel zu erreichen hofft, indem man Kinder lehrt, die Welt an dem Problem zu messen, als das sich selbst zu erfahren dieser Gesellschaftskundeunterricht die Kinder entschlossen lehrt. Primärer Anknüpfungspunkt dieses Unterrichts sind daher nicht die positiven, sondern die negativen

Erfahrungen der Kinder. Zu Beginn bringe man die Schüler dahin, so heißt es, ihr Unbehagen zu verbalisieren, zu bekennen, wie schwer sie sich tun, ihre Bedürfnisse zu artikulieren, wie groß die Diskrepanz ist zwischen dem Bekenntnis unserer Gesellschaft "zu Autonomie, ... Demokratie und Emanzipation ... und den Zwängen, denen man täglich ausgesetzt ist".

Die Tendenz dieser Methode ist offenkundig -: Selbstverständlichkeiten werden kritisch aufgelöst, Vertrautheiten weggearbeitet, die eigene Existenz problematisiert mit dem Primärergebnis permanenter Selbstbeschäftigung bei anwachsender Distanz zur Wirklichkeit. Dieser Autismus als Unterrichtsprinzip hat Folgen, die ebenso grotesk wie ernst sind. Sind die Schüler lustlos und gleichgültig, so macht man eben diese ihre Gleichgültigkeit zum Unterrichtsgegenstand. Fühlen sie sich frustriert. leiden sie an Minderwertigkeitsgefühlen, so thematisiert man eben diese Gefühle. und die Gelegenheit, sie loszuwerden, bereitet man ihnen nicht als die Chance, etwas ihrem Können Entsprechendes zu leisten, sondern indem man die gesellschaftlichen Zwänge aufdeckt, die ihren Leidenszustand bewirken. Wer immer Schwierigkeiten hat, soll lernen, daß diese Schwierigkeiten Resultate der Sozialisationsprozesse sind, denen er ausgesetzt war, und er soll dann überdies lernen, daß in seine Beurteilung dieser Sozialisationsprozesse "Normen eingehen, die ihrerseits Ergebnisse von Sozialisationen sind".

Die Grundfigur ist immer dieselbe: stets geht es darum, "das scheinbar Selbstverständliche zu problematisieren", zum Beispiel auch die Schulpflicht, indem man die Frage aufwirft: "Wie kommt der Staat dazu, alle Kinder zu zwingen, von einem bestimmten Alter an eine Schule ... zu besuchen?" Ja, wie kommt er dazu? — das ist in der Tat eine aktuelle Frage, wenn Eltern befürchten müssen, daß die Schule in der geschilderten Weise in eine Anstalt zur Beförderung des jugendlichen Autismus um-

funktioniert wird. Das Resultat ist klar: die Kinder werden in dieser Schule zu gelangweilten, motivationsschwachen, identifikationsunfähigen Autisten erzogen, die vor allem gelernt haben, den Verhältnissen. die nicht so sind, die Schuld an diesem ihrem Zustand in die Schuhe zu schieben, und die entsprechend, bevor sie von diesen Verhältnissen etwas wissen, es zunächst einmal besser wissen. In dieser Verfassung ist es in der Tat nicht mehr möglich, zum Beispiel Geschichte zu lernen; man weiß ja, daß die Aneignung der Geschichte stets interessenbedingt ist, und da die eigenen Interessen auf eine Änderung der als Zwang erfahrenen gesellschaftlichen Verhältnisse konzentriert sind, genügt es, aus der Beschäftigung mit der Geschichte die Lehre zu ziehen, daß die Verhältnisse veränderbar, machbar sind, und diese Einsicht ist, soweit sie richtig ist, rasch gewonnen.

So hat, zum pädagogischen Prinzip erhoben, der skizzierte Autismus auch die Folge eines Verfalls der Fähigkeit, Fakten zur Kenntnis zu nehmen, deren sogenannte Relevanz nicht bereits feststeht, sondern erst zu entdecken wäre. Die inhaltliche Reduktion der Historie und der Geographie, die als Fächer verschwinden unt unter die Ziele der Gesellschaftslehre subsumiert werden, nimmt entsprechend kulturrevolutionäre Ausmaße an. Die Schule wird zur Institution programmierter Dekultivierung. —

Nun ist klar, daß keine Jugend die hier pädagogisch intensivierten Gefühle radikaler Realitäts-Distanz auf Dauer aushält. Einem solchen Zustand wird stets die Suche nach Gelegenheiten entsprechen, sich kompensatorisch durch neue Identifikationen zu heilen. Und es kann nicht zweifelhaft sein, wer dazu die Gelegenheit bietet. Das wird derjenige sein, der frei von Selbstzweifeln ein Programm offeriert, wie die Welt, die man entlarvt hat, so zu ändern sei, daß man die frustrierende Distanz zu ihr aufgeben kann. Die Hessischen Rahmenrichtlinien für die Gesellschaftslehre auf der Se-

kundarstufe I sind in der Endwirkung Richtlinien zur Erzeugung des Hungers nach restabilisierender politischer Heilsgewißheit. Das Pathos der großen Kritik, das sie durchzieht, ist in Wahrheit das Pathos des Glaubens. Es wäre ungerecht, den Verfassern den Vorwurf zu machen, sie böten marxistische Orthodoxie als Inhalt solchen heilenden Glaubens an. Sie betreiben inso-

weit keine Indoktrination. Ihr Werk ist lediglich die Produktion jener Verunsicherung, der dann die neue Sicherheit ideologisch-politischer Doktrinen entsprechen wird. Ihr Erziehungsprodukt sind Schüler, die spätestens am Ausgang der Schule der Spartakus abholen wird.

Hermann Lübbe

Der Marx des Liberalismus*

Vor hundert Jahren starb der englische Philosoph John Stuart Mill

Niemand hat die Freiheit radikaler begriffen als der englische Denker John Stuart Mill: Nicht allein Diktaturen, sondern auch demokratische Staatsformen bargen für ihn Keimzellen verwerflicher Tyrannei.

Der Liberalismus hat es nicht leicht. Daß er sich als ideologische und parteipolitische Kraft auf dem Rückzug befindet, ist ebenso offenkundig wie die Tatsache, daß die Liberalen selbst kaum noch einen Begriff von den Grundsätzen haben, die ihnen in besseren Zeiten teuer gewesen sind. Wer noch vor einigen Jahren dachte, daß der Liberalismus als eigener politischer Faktor von der Bühne abtreten könne, da alle Parteien zu Treuhändern des liberalen Erbes geworden seien, sieht sich heute einer völlig veränderten Situation gegenüber.

Von der rechten Seite als Stallburschen der "Systemüberwinder" verdächtigt, von der linken mit der Reaktion in einen Topf geworfen, stehen die Liberalen vor dem für sie möglicherweise tödlichen Dilemma, entweder zur Umfunktionierung liberaler Ideen in gegen die liberalen Institutionen gerichtete Waffen beizutragen oder aber

*) Abdruck mit freundlicher Genehmigung der "Deutschen Zeitung", Stuttgart, vom 4. Mai 1973 aus Sorge um die Erhaltung der Liberalität nach "rechts" abzuwandern, das heißt: konservativ zu werden. Es ist nicht unwahrscheinlich, daß diese Zerreißprobe den Sinn für das, was einmal liberal bedeutet hat, völlig verkümmern lassen wird.

Am Kreuz der Freiheit

John Stuart Mill, dieser im deutschen Sprachraum viel zu wenig bekannte Autor, gehört in der englischsprechenden Welt zu den meistgelesenen politischen Denkern, und wer immer in die bleibende Substanz des Liberalismus eindringen will, wird ihn studieren müssen. Mill ist in die Geistesgeschichte als Vollender der klassischen Nationalökonomie sowie als Bahnbrecher des philosophischen Positivismus eingegangen. Seine Größe als politischer Denker beruht auf den beiden Hauptwerken "On Liberty" ("Über Freiheit", 1859) und "Considerations on Representative Government" ("Betrachtungen über die repräsentative Demokratie", 1861).

Mills leidenschaftliches Anliegen war die Sicherung der Freiheit. An der Freiheit hing er wie Pascal an seinem Kreuz. Unter Freiheit verstand er konkret "die bürgerliche oder soziale Freiheit", also jene Sphäre, die legitimerweise allein der individuellen Entscheidung und Selbstverwirklichung zu überlassen ist. Und trotz seines utilitaristischen Ausgangspunktes war Freiheit für John Stuart Mill'nicht nur ein Mittel zur Erreichung anderer Ziele, sondern auch Selbstzweck. Freiheit war ihm jedoch nicht identisch mit Demokratie. Trotz seines Glaubens an die Vorzüge des demokratischen Systems, das er zu einer Zeit verteidigte, als auch in England nur ein kleiner Teil der männlichen Bevölkerung das Wahlrecht hatte, war er hellsichtig für gewisse freiheitsbedrohende Tendenzen, die der Demokratie immanent sind.

Er bekämptte die naive Überzeugung, daß das Streben, die staatliche Gewalt zu begrenzen, nur gegenüber monarchischen oder aristokratischen Regimen angebracht sei, daß das demokratisch verfaßte Volk keines Schutzes gegen seinen eigenen Willen bedürfe: "Es ist nicht ausgemacht, daß der Despotismus von zwanzig Millionen besser ist als der einiger weniger oder eines einzelnen."

Der Wille des Volkes bedeute überdies den Willen des zahlenmäßig stärksten oder auch nur des aktivsten Teiles des Volkes: "Demzufolge kann das Volk das Verlangen haben, einen Teil seiner selbst zu unterdrücken, und Vorsichtsmaßregeln dagegen sind so notwendig wie gegen jeden anderen Mißbrauch der Macht. Die Begrenzung der Macht der Regierung über die Individuen verliert darum nichts von ihrer Bedeutung, wenn die Inhaber der Macht der Allgemeinheit verantwortlich sind, das heißt der stärksten Partei in ihr."

Die Aktualität Mills liegt nicht zuletzt darin, daß er die Gefahr für die individuelle Freiheit keineswegs nur von der Regierung beziehungsweise der politischen Macht ausgehen sah, sondern auch — und vor allem — die "Tyrannei der vorherrschenden Meinung" kritisierte. Bereits 1859 stellte er die Diagnose, es sei "die Tendenz aller in der Welt vor sich gehenden Veränderungen, die Gesellschaft zu

stärken und die Macht des Individuums zu mindern"; dabei handle es sich "nicht um eines der Übel, die dazu neigen, von selbst wieder zu verschwinden, sondern im Gegenteil um eines, das die Neigung hat, immer mehr und immer fürchtbarer zu wachsen". Er fürchtete, '"das unvermeidliche Wachstum der öffentlichen Meinung könnte der Menschheit das Joch der Uniformität in ihren Meinungen und Handlungen auferlegen", so daß die großen liberalen Errungenschaften der letzten zwei Jahrhunderte verlorenzugehen drohen.

Mit prophetischem Blick erkannte Mill, daß die Verbindung von Freiheit und Demokratie (letztere verstanden als Mitwirkung des Volkes an der Politik durch allgemeines Stimmrecht) überaus locker sein könne: Die demokratischen Massen etwa zur Zeit Napoleons III. oder in der Weimarer Republik waren alles andere als liberal gesonnen. Gleichwohl ging Mill trotz dieser Einsicht in die Möglichkeit eines demokratischen Totalitarismus oder einer autoritären Demokratie zu keiner Zeit so weit wie sein Zeitgenosse Bachofen, der einmal sagte: "Weil ich die Freiheit liebe, so hasse ich die Demokratie." Nicht die Demokratie, sondern die unbeschränkte Staatsgewalt, von wem immer ausgeübt, erschien ihm von Übel: ..Die Idee einer vernunftgemäßen Demokratie besteht nicht darin, daß das Volk regiert, sondern darin, daß es Sicherheiten hat inbezug auf eine gute Regierung. Diese Sicherheiten kann es nicht haben als in der Form, daß es die letzte Kontrolle in seiner Hand behält ... Das Volk sollte der Herr sein, aber es muß ein Herr sein, der geschicktere Knechte. als er selbst ist, zu beschäftigen hat."

In diesem Sinne sprach Mill schon vor mehr als hundertzehn Jahren dem Parlament die Funktion des Gesetzgebers ab, um es hauptsächlich auf die der Diskussion, Kritik und Kontrolle zu beschränken – ein Punkt, der jene aufmerken lassen sollte, die den "Funktionsverlust" des Parlaments für etwas völlig Neues und unbedingt Beklagenswertes halten.

Den Tendenzen zur Nivellierung und Reglementierung unter demokratischem Vorzeichen setzt Mill das Prinzip entgegen: "Der einzige Zweck, der die Menschen, individuell oder kollektiv, berechtigt, in die Handlungsfreiheit eines der ihren einzugreifen, ist Selbstschutz. Die einzige Absicht, um deretwillen Macht rechtmäßig über irgendein Mitglied einer zivilisierten Gemeinschaft gegen seinen Willen ausgeübt werden kann, ist die, eine Schädigung anderer zu verhindern." Über sich selbst, über seinen eigenen Leib und Geist sei das Individuum souverän. Da nicht von vorneherein feststehe, was für die Gesellschaft richtig und zweckmäßig sei, müsse es eine völlige Freiheit des Denkens in bezug auf alle Belange geben. Diese Freiheit schließt auch die Freiheit ein, die Meinungen zu äußern und zu veröffentlichen. In eindringlichen Worten, die zur Weltliteratur des politischen Freiheitsgedankens gehören, verteidigt Mill dieses Grundrecht: .. Wenn die ganze Menschheit minus einen einzigen Menschen einer Meinung wäre und nur dieser eine der entgegengesetzten Meinung, so hätte die Menschheit nicht mehr Recht, ihn zum Schweigen zu verurteilen, als er berechtigt wäre, die Menschheit zum Schweigen zu bringen."

Ketzer betreiben den Fortschritt

Die freie Meinungsbildung und -äußerung ist ihm "eine Notwendigkeit für das geistige Wohlbefinden der Menschheit, von der ihr gesamtes sonstiges Wohlbefinden abhängt". Lernen durch Diskussion und die Möglichkeit, auch sozial nützliche Meinungen in Frage zu stellen, ist die "Quelle alles Respektablen im Menschen". Diese permanente Konfrontation der Argumente sei nicht bloß die Angelegenheit einer intellektuellen Elite; sie sei auch notwendig, um durchschnittlichen Menschen zur Erreichung jenes geistigen Niveaus zu verhelfen, dessen sie fähig sind.

Angesichts der stets auf der Lauer liegenden Tendenz zu geistiger Mittelmäßigkeit und Sterilität seien nonkonformistische und ketzerische Meinungen unerläßlich für den Fortschritt. Ausgehend von diesem dialogisch-pluralistischen Modell statuiert der progressive, mit einem gemässigten Sozialismus sympathisierende Liberale die Notwendigkeit einer konservativen .. Partei der Ordnung und Stabilität" neben einer "Partei des Fortschritts oder der Reform": "Jede dieser beiden Denkweisen leitet ihre Nützlichkeit aus den Unzulänglichkeiten der anderen ab; aber es ist in einem großen Maße die Opposition der anderen, die jede in den Grenzen der Vernunft und des gesunden Verstandes bleiben läßt."

Doch dies sind nur einige Aspekte der Aktualität John Stuart Mills. Daß ihm die Frage, welcher Rang dem wirtschaftlichen Wachstum, der Zunahme des Sozialprodukts, in der Skala der Ziele einer Gesellschaft zukommen soll, nicht fremd war, beweist vor allem das sechste Kapitel des vierten Buches seiner erstmals 1848 erschienenen "Principles of Political Economy". Er plädierte für eine Einschränkung der Bevölkerungszunahme und leugnete, daß das Ende des ökonomischen Wachstums mit einem kulturellen Stillstand verbunden sein müsse. Eine überfüllte, lärmende und ausschließlich von der Sucht, wirtschaftlich vorwärtszukommen, beherrschte Welt erschien ihm als armseliges Ziel. Seines Erachtens mochte die Erde durchaus noch viel Raum für ein weiteres Wachstum von Bevölkerung und materieller Produktion bieten, doch wenig Gründe, es zu wünschen: "Es ist nicht gut für den Menschen, wenn er gezwungen ist, in jeder Zeit in Gesellschaft seiner Gattung zu leben. Eine Welt, aus der die Einsamkeit verschwunden ist, ist ein trauriges Ideal". -"Eine Gesellschaft, in der ausgeprägte Originalität ein Vorwurf ist, kann nicht gesund sein."

John Stuart Mill, der vor hundert Jahren, am 8. Mai 1873, in Avignon starb, war

sich mehr als andere politische Denker der geschichtlichen und institutionellen Voraussetzungen menschlicher Freiheit bewußt Eine liberale Regierung ist nur möglich, wenn hinter ihr eine liberale Gesellschaft steht, eine Vielfalt von sozialen Gruppen, Lebensstillen und Entwürfen. Und er erkannte überdies, daß eine liberale Gesellschaft einen Menschen voraussetzt, der nicht nur die Freiheit, sondern auch die Fähigkeit und Bereitschaft zu vernünftiger Diskussion besitzt: einen Men-

schen, der das Gemeinwesen, dessen Ge-

setze er achtet und dessen Unvollkommenheit er bekämpft, überhaupt erst zum Raum freier Tat und schöpferischer Initiative macht, der aber auch, wenn es sein muß, bereit ist, für sich allein die Wahrheit und sein Heil zu suchen.

Groß nicht nur als Theoretiker des Liberalismus, verkörpert John Stuart Mill vielleicht am reinsten den Typus eines solchen Menschen.

Gerd-Klaus Kaltenbrunner

Buchbesprechungen

Freie Schule II: Öffentliche Verantwortung und freie Initiative (Dokumentation des ersten öffentlichen Kongresses der Arbeitsgemeinschaft Freie Schule vom 1.–3.10. 1971 in Frankfurt) – Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1972. 104 Seiten, DM 8,80.

Der Band enthält die Hauptreferate des o.g. Kongresses, mit dem die Arbeitsgemeinschaft Freie Schule zum ersten Male an die Öffentlichkeit getreten war (siehe auch die Berichte in Fragen der Freiheit Hefte 91 und 92/93):

Prof. Felix Messerschmid, Pädagogische Perspektiven,

Dr. Johann Peter Vogel, Bildungspolitische Perspektiven,

Prof. Friedrich Edding, Schule und Gesellschaft in der Sicht der Zukunttsforschung.

Weiterhin enthält der Band einen Bericht über die Podiumsdiskussion (u. a. Prof. Hellmut Becker, Kultusminister Prof. v. Friedeburg, Hessen, Kultusminister Dr. Bernhard Vogel, Rheinland-Pfalz, Prof. Fr. Edding), sowie die Einführung von Dr. E. M. Kranich "Schulgemeinde — Schule in der Gesellschaft — Modelle der Kooperation" zu der unter diesem Titel geführten weiteren Podiumsdiskussion.

Der Schlußteil enthält die Ergebnisse der während der Tagung veranstalteten Arbeitsgruppen und das Schlußwort* des Geschäftsführers der Arbeitsgemeinschaft, Dr. Johann Peter Vogel.

Aus Anlaß dieser Neuerscheinung sei nochmals hingewiesen auf die bereits 1971 gleichzeitig mit dem o.g. Kongress erschienene sehr grundlegende Veröffentlichung. Freie Schule. Gesellschaftliche Funktionen des Freien Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Begründung und Darstellung. Mit einem Vorwort von Georg Picht. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1971. 175 Seiten, DM 7,80.

Mit dieser exemplarischen Schrift hat die Arbeitsgemeinschaft etwas Erstmaliges und Einmaliges vorgelegt, das schulpolitisch nicht zu überschätzen ist und das bereits in der 1970 vollzogenen Umbenennung der bisherigen Arbeitsgemeinschaft der Verbände gemeinnütziger Privatschulen in "Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen" seinen ersten Ausdruck fand: die in der BRD tätigen nicht-staatlichen Schulen sind dabei, ein neues und gemeinsames Selbstverständnis zu finden.

Dieses Selbstverständnis geht über die bisher vielleicht etwas zu sehr betonte Verfolgung von Sonderanliegen hinaus, läßt auch die bloße Wahrung der verfassungsrechtlich verbrieften Privatschulfreiheit hinter sich und will nun die Eigenständigkeit dieses Bereiches nichtstaatlicher Schule als "Freie Schule" durchsetzen und profilieren als eines Bereiches, dessen innerstes und konstitutives Element die Freiheit ist. Dieser Begriff der Freiheit umfaßt hier alles schulische Geschehen, sowohl die individuelle Betätigung und die wissenschaftliche Methode wie auch den von den in der Schule Tätigen zu bestimmenden und zu kontrollierenden Rahmen. Auch das Zusammenwirken der in der Schule beteiligten Gruppen folgt diesem Prinzip der Freiheit, jedoch weniger in Form demokratischer Verfahrensweisen, sondern entsprechend den sachlichen Er-

*) Abgedruckt in "Fragen der Freiheit" Nr. 91/1971 fordernissen als "Genossen" im gemeinsam verantworteten Vollzug.

Anlaß zu dieser Selbstbesinnung, nun nicht mehr auf unabsehbare Zukunft ein mehr oder weniger freundlich geduldetes Schattendasein als bloße "Ergänzung" oder "Ersatz" neben der "eigentlichen", nämlich der staatlichen Schule führen zu wollen, war sicher auch die neuerliche und insbesondere auch durch den Strukturplan des Bildungsrates ausgelöste Intensität der Diskussion im gesamten Bildungsbereich. Ein Abschnitt des Buches beschäftigt sich dann auch mit dem Verhältnis zwischen Freier Schule und Strukturplan.

Das Vorwort von Georg Picht spricht bereits in sehr gedrängter Form vorab einige Gedanken des Buches aus, die dann in den einzelnen Abschnitten ausgeführt werden, u.a.:

"Die Freien Schulen haben innerhalb unserer Gesellschaft pädagogische Funktionen übernommen, die das staatliche Schulwesen entweder überhaupt nicht oder nur unzureichend erfüllt, und müssen deshalb in einer demokratischen Gesellschaft als Sektor des öffentlichen Bildungswesens betrachtet werden. Gerade in Deutschland ist dies breite und weitverzeigte Netz von Schulen, die wir der pädagogischen Initiative autonomer gesellschaftlicher Gruppen oder der Gestaltungskraft bedeutender Erzieher verdanken, von unschätzbarem Wert; denn die Demokratie ist, vor allem auf dem Gebiet des Schulwesens, durch eine ungebrochene Tradition obrigkeitsstaatlichen Denkens und durch das Übergewicht der Bürokratie ständig bedroht. Die Freien Schulen bilden ein Gegengewicht gegen die mächtigen totalitären Tendenzen, die hier noch längst nicht überwunden sind."

Zum Strukturplan äußert Picht: "Aber wenn je ein Schulsystem, so ist dieses auf ein Antisystem angewiesen, das seine Opfer aufzufangen vermag und seine Einseitigkeiten kompensiert. Denn: reaktionär ist der Strukturplan dadurch, daß er (unter sorgfältiger Vermeidung des Wortes

"Staat") den Staatsmonopolismus auf eine in Deutschland bisher noch nicht erreichte Spitze treibt. Reaktionär ist er durch seinen einseitigen Intellektualismus. Er organisiert ausschließlich - das aber total - die Steuerung der kognitiven Prozesse, während von Erziehung nur im Vorschulalter die Rede ist und auch "Bildung", sofern dieser Begriff eine Rangordnung geistiger Gehalte impliziert, dem unterschiedslosen Angebot vorpräparierter und ideologiekonformer, also zeitgemäßer "Bildungsgüter" weichen muß. Der Plan sieht vor, daß das gesamte Schulwesen nach dem Modell riesiger Einkaufszentren mit Selbstbedienung organisiert sein soll. Wie diese Einkaufszentren täuscht auch er durch den Anschein nahezu unbegrenzter Wahlfreiheit die Konsumenten des Bildungsangebotes über die faktische Freiheitsberaubung hinweg, die solche Systeme erst ermöglicht."

Einen Überblick über den Inhalt des Buches vermittelt folgende etwas gekürzte Übersicht:

- Begründung
- 1.1 Warum Freie Schule?
- 1.11 Freie Schule in der Bildungsgesellschaft
- 1.12 Freie Schule und p\u00e4dagogischer Fortschritt
- 1.2 Freie Schule und Strukturplan
- 1.21 Tendenzen des Strukturplanes
- 1.22 Die Rolle der Privatschule im Strukturplan
- 1.23 Die Funktion der Freien Schule im Bildungssystem des Strukturplanes
- 1.24 System und Ausnahme
- 1.3 Grundzüge eines Rechts der Freien Schule
- 1.31 Freie Schule als öffentliche Schule
- 1.32 Einschränkungen der Privatschulgarantie
- 1.33 Schwerpunkte einer Revision
- 1.34 Modell eines Gesetzes für Freie Schulen
- 1.35 Das Recht der Freien Schule als Modell für ein allgemeines Schulrecht

- 2. Darstellung
- 2.1 Die Vielfalt des Freien Schulwesens
- 2.2 Die Freien Waldorfschulen
- 2.3 Die evangelischen Schulen
- 2.4 Die katholischen Schulen
- 2.5 Die Schulen des Verbandes Deutscher Privatschulen
- 2.6 Die Deutschen Landerziehungsheime.

Herbert Spies

In Memorian Herbert K. R. Müller

Am 15. Mai 1973 ist der Freund und Mitarbeiter unseres Seminars

Herbert K. R. Müller

Vereidigter Sachverständiger für die Bewertung von bebauten und unbebauten Grundstücken im Bezirk der Industrie- und Handelskammer Braunschweig

über die Schwelle des Todes gegangen.

Seine Arbeiten auf dem Gebiet des sozialen Bodenrechtes sind Pionierleistungen für eine künftige menschengemäße und gerechte Gesellschaftsordnung. Seine Schriften, die noch eine besondere Würdigung in Fragen der Freiheit erfahren sollen, haben zu der im Gang befindlichen Bodenrechtsreform wesentlich beigetragen.

Die Bedeutung Herbert K. R. Müllers für die Arbeit des Seminars für freiheitliche Ordnung und darüber hinaus für die Öffentlichkeit, kann nicht hoch genug geschätzt werden. Wir gedenken unseres Freundes in Dankbarkeit.

Seminar für freiheitliche Ordnung

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

29. Tagung

Sommertagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom 21. bis 30. Juli in der Bauernschule in Herrsching am Ammersee

Vorläufiges Thema:

Gibt es einen dritten Weg?

Marksteine und Zielgedanken zur Überwindung privater und kollektiver Macht

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

GIBT ES EINEN DRITTEN WEG?

Marksteine und Zielgedanken zur Überwindung privater und kollektiver Macht –

Europa und die Welt können keinen wirklichen Frieden finden, solange der Ost-West-Gegensatz als Kampf um Machtpositionen geführt wird. Zwischen Ost und West wird es auch in Zukunft wesentliche weltanschauliche Gegensätze geben, die das geistige Antlitz der Erde prägen. Wenn östliche und westliche Weltanschauung, Wissenschaft und Bildung jedoch zu Machtideologien mißbraucht werden, tritt an die Stelle geistig-kultureller Begegnung und gegenseitiger Befruchtung der politische Kampf von Machtblöcken, dem die kulturellen und wirtschaftlichen Hilfsquellen dienstbar gemacht werden.

Europa lebt in dem Spannungsfeld dieses Ost-West-Gegensatzes.

Wenn es sich nur darum handelte, zwischen dem sozialistischen System des Ostens und dem kapitalistischen System des Westens das ökonomisch ergiebigere zu wählen, fiele die Entscheidung zugunsten des westlichen Systems nicht schwer, zumal die kapitalistische Wirtschaft und die auf ihr gegründete Gesellschaftsordnung der persönlichen Freiheit einen relativ weiten Spielraum beläßt. Es handelt sich aber gerade nicht um die Wahl zwischen Systemen mit einem größeren oder geringeren Wohlstandseffekt, sondern um die grundlegende Frage nach dem menschengemäßen Sozialsystem, nach einem Gemeinwesen, dessen Rechtsordnung Machtausübung von Menschen über Menschen in jeder Form schon von der Rechtsgrundlage her ausschließt. Bei der Analyse der gegenwärtigen politischen Situation und künftigen Entwicklung müssen wir daher vom Menschen als dem entscheidenden Kriterium ausgehen, und zwar vom individuellen, autonomen, nicht primär interessengebundenen Menschen.

Unter diesem Aspekt heißt die gesellschaftliche Alternative nicht: Sozialismus od er Kapitalismus. Es kann sich auch nicht um einen einfachen Brückenschlag oder Kompromiß zwischen den beiden sich ausschließenden Systemen handeln, denn das Maß an persönlicher Freiheit, die das kapitalistische Wirtschaftssystem dem einzelnen immer noch gewährt, würde dann endgültig in der kollektiven "Gerechtigkeit" sozialistischer "Errungenschaften" untergehen. Unsere Aufgabe ist es vielmehr, einen originären "dritten Weg" zu finden, der frei von Interessengebundenheit, frei von Ideologien und Machtansprüchen gesellschaftliche Lebensformen rechtlich begründet, die sich ausschließlich am Menschen und seinen individuell-geistigen, mitmenschlichsozialen und natürlich-wirtschaftlichen Entwicklungsbedingungen und Lebenszielen orientieren.

Die kommende Herrschinger Tagung soll dazu beitragen, diesen dritten Weg — jenseits kollektiver und privater Machtansprüche — näher zu bestimmen mit dem Ziel, daß persönliche Freiheit und soziale Gerechtigkeit durch eine Ordnung der Gegenseitigkeit von individuellen Ansprüchen und individuellen Leistungen auch politisch verwirklicht wird.

Kommen Sie zur Herrschinger Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom 21.—29. Juli in der Bauernschule in Herrsching am Ammersee.

Wir laden Sie zur Mitarbeit ein!

Seminar für freiheitliche Ordnung

PROGRAMM'

	I	····			· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·		
Zeit	Samstag 21. Juli 1973	. Sonntag 22. Juli 1973	Montag 23. Juli 1973	Dienstag 24. Juli 1973	Mittwoch 25, Juli 1973		
9 Uhr	Das Tagungsbüro ist ab 10 Uhr geöffnet	Eckhard Behrens Autonomie und Ge und Hochschulen – Bildungswesen	Ernst Winkler Die konjunkturpolitischen Bedingungen des wirtschaftlichen Gleichgewichtes				
10.30°Uhr	Pause						
10.45 Uhr		Ernst Winkler Hemmungslosigkeit oder Proportionalität des Wirtschaftswach- stums – ein gesell- schaftliches Macht- problem		Gruppenarbeit*			
12.30 Uhr	Mittagessen						
16.00 Uhr	Begrüßung und Vorstellung	Hans Ullrich Gallwas Über die Macht	Etmar Pieroth Was bedeutet Wirtschaftsdemokratie? – Keine Mitbestimmung ohne Mit-	Volker Schmidt Die Bodenrechts- reform	Hermann Hummel- Liljegren Rechts- und Struktur- fragen zur freien Stiftungsuniversität		
-			verantwortung im Betrieb –				
18.00 Uhr	Abendessen						
20.00 Uhr	H. H. Vogel Wo stehen wir auf dem Weg zur Freiheit für alle? — Gibt es einen dritten Weg —	Lothar Vogel Freiheitsimpuls zu Beginn der Neuzeit – Keime zu einer gesamtgesellschaft- lichen "Gewalten- teilung" –	K. P. Hensel Löst die soziale Marktwirtschaft das Machtproblem in der Wirtschaft?	Gerhard Leibholz Mehr Demokratie oder mehr Freiheit	Johannes Flügge Lernzielplanung und totalitäre Gesell- schaftspolitik		

Gruppenarbeit

Kultur:

Wirtschaft: 🕡 a) Hemmungslosigkeit oder Proportionalität des Wirtschaftswachstums – ein gesellschaftliches Machtproblem Leitung: Ernst Winkler, Eckhard Behrens

b) Die Bodenrechtsreform Leitung: Jobst v. Heynitz, Günter Friedrich

c) Über die Notwendigkeit eines Weltwährungssystems Leitung: Fritz Penserot

Die Grenzen des Staates - Freiheit und Gleichheit, die Grundsäulen der Demokratie Leitung: Heinz-Peter Neumann

Das Selbstbestimmungsrecht des Menschen - Die rechtlichen Strukturen eines freien Bildungswesens

Leitung: H. H. Vogel, Detlef Böhm

PROGRAMM*

Donnerstag 26. Juli 1973	Freitag 27. Juli 1973	Samstag 28. Juli 1973	Sonntag 29. Juli 1973	Montag 30. Juli 1973
	othar Vogel nthropologie und Sozioli	ogie ,	Podiumsdiskussion Arbeitsgruppe Staat	Abreise
		Pause		
Gruppenarbeit*		Podiumsdiskussion Arbeitsgruppe Wirtschaft	, Podiumsdiskussion Arbeitsgruppe Kultur	, , , , , , , , , , , , , , , , , , ,
,	<u> </u>	Mittagessen	<u> </u>	
Paul-Ludwig Weinacht Rechtfertigung politischer Systeme	Jan Osers Neue Vorstellungen über einen Weg zwischen Kapitalismus und Sowjetsozialismus in den neuesten Büchern von Sik, Garaudy, Löbl etc.	Werner Mathofer Persönliche Freiheit und soziale Gerech- tigkeit – Das sozial- liberale Ziel	Plenum Aufgaben und Ziele des Seminars	,
	<u> </u>	Abendessen		
Willy Geiger Mißwerstandene Demo- kratisierungstenden- zen – eine Gefahr für die Freiheit und ein Weg zu Kollektiver Macht	Geselliger Abend	Podiumsdiskussion Freiheit und soziale Gerechtigkeit — Gibt es einen dritten Weg? —	Tagungsabschluß mit Schlußvortrag und Verabschiedung	, , , ,

^{*} Änderungen vorbehalten .

Mitwirkende

Eckhard Behrens, Assessor, Universitätsverwaltung Heidelberg

Detlef Böhm, M. A., Bochum-Langendreer

Kurt Falthauser, Dr. rer. pol., Geschäftsführer der Gesellschaft für innerbetriebliche Zusammenarbeit, GIZ GmbH, München

Johannes Flügge, Prof. Dr. phil., Pädagogisches Seminar, Freie Universität Berlin

Günter Friedrich, wissensch. Assistent, Universität München

- Hans-Ullrich Gallwas, Wissenschaftlicher Rat Prof. Dr. jur., Universität München

Willi Geiger, Prof. Dr. jur., Bundesverfassungsrichter, Karlsruhe

K. P. Hensel, Prof. Dr. rer. pol., Leiter der Forschungsstelle zum Vergleich wirtschaftlicher Lenkungssysteme, Universität Marburg

Jobst von Heynitz, Assessor, München

Hermann Hummel-Liljegren, Prof. Dr. jur., Universität Berlin

Reinhold Kraeger, Diplom-Volkswirt, Oberursel

Gerhard Leibholz, Prof. Dr. jur., Bundesverfassungsrichter i.R., Göttingen

Michael Lezius, Diplom-Kaufmann, Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung der Partnerschaft in der Wirtschaft e.V., Junkersdorf/Köln

Werner Maihofer, Prof. Dr. jur., Universität Bielefeld, Bundesminister für besondere Aufgaben

Heinz-Peter Neumann, Direktor der LVA Berlin

Jan Osers, Dipl.-Ing., Universität Mannheim

Fritz Penserot, Kirn/Nahe

Elmar Pieroth, MdB, Dipl.-Volksw. (Pieroth-Modell), Bad Kreuznach

Volker Schmidt, Dr. rer. pol., Ministerium für Städtebau und Raumordnung, Bonn

Wolfram Triebler, Diplom-Kaufmann, Dortmund

Heinz-Hartmut Vogel, Dr. med., Bad Böll

Lothar Vogel, Dr. med., Ulm

Paul Ludwig Weihnacht, Dr. phil., ehem. wiss. Ass. beim Deutschen Bildungsrat (Prof. Dr. Hans Maier), Universität München. Jetzt Dozent für politische Wissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Ernst Winkler, Dr. rer. nat., Mathematiker und Physiker, Lehrbeauftragter für die Ausbildung von Realschullehrern am Staatsinstitut München-Pasing

Vorankündigung für Heft 104/IV 1973

Berthold Wulf Im Dienste einer menschenwürdigeren Sozialordnung der Zukunft

Detlef Böhm Wirtschaftsordnung und Bodenrecht – Gibt es einen dritten Weg? –

Franz Clauß Grundfragen der Wechselkurspolitik

GESELLSCHAFT FUR ÖFFENTLICHES BILDUNGSWESEN e. V.

(bisher: Gesellschaft zur Förderung eines freien öffentlichen Schulwesens eV)

Geschäftsstelle: 56 Wuppertal 2, Amalienstraße 10

Vorstand: Dr. Heinz Hartmut Vogel, Eckwälden Dipl.-Volkswirt Herbert G. Speis, Wuppertal

Die Gesellschaft arbeitet für die Verwirklichung einer Ordnung des Bildungswesens, die die individuelle geistige Initiative auf dem Gebiete von Pädagogik und Wissenschaft freisetzt. Sie will damit dem geltenden Verfassungsrecht auf dem Gebiete des Erziehungs- und Bildungswesens zur Durchsetzung verhelfen. Sie fördert durch ihre Tätigkeit im Bereiche der Wissenschaft und der politischen Meinungsbildung die Idee freier öffentlicher Schulen und Hochschulen und deren pädagogische, wissenschaftliche und rechtliche Gleichstellung mit den entsprechenden staatlichen Schulen sowie die gleiche wirtschaftliche Förderung aller vergleichbaren staatlichen und freien öffentlichen Schulen. Insbesondere fördert die Gesellschaft alle Bestrebungen, die auf die Herstellung der Freiheit der Lehre, der Lehrerbildung und Lehrerwahl sowie auf die rechtliche Gleichstellung der unabhängigen Abschlußbeurteilungen und Diplome freier und staatlicher Schulen in der Öffentlichkeit abzielen.

Die Gesellschaft ist Herausgeber der Schriftenreihe

"Beiträge zu einer freiheitlichen Ordnung des Bildungswesens".

Bisher sind erschienen:

- I. Demokratie und Schule
- II. Das Elternrecht und das deutsche Bildungswesen
- III. Der Föderalismus und das deutsche Bildungswesen
- IV. Die Privatschulfreiheit im Bonner Grundgesetz
- V. Begabungsförderung und Privatschulgarantie. Ein Verfassungsrechtliches Verfahren in Dokumenten
- Woran scheiterte die Bildungsreform?

Außerhalb der Reihe ist eine Anzahl weiterer schulrechtlicher und bildungspolitischer Arbeiten erschienen.

Mitgliedsbeitrag der Gesellschaft: DM 20,- pro Jahr.

Die Gesellschaft ist gemäß Mitteilung des Finanzamtes Heidenheim vom 15.3. 1960 als gemeinnützig und besonders förderungswürdig anerkannt.

LOTHAR VOGEL

Die Verwirklichung des Menschen im sozialen Organismus

sozialanthropologische Studien zum Kultur-Rechts- und Wirtschaftsleben

Teil I Sozialanthropologie und Phänomenologie der Wirtschaft

1. Die Arbeit — 2. Die Grundlagen der Wirtschaft — 3. Funktionen der Wirtschaft — 4. Die Wirtschaftskrisen — 5. Geschichtliche Beispiele zu Inflation und Deflation — 6. Die Wirtschaft in ihren sozialen Verslechtungen — 7. Motive zur Geschichte des Geld- und Bodenzinses — 8. Die Verwirklichung des Menschen im Wirtschaftsleben

Teil II Betrachtungen zur Kultur-, Rechts- und Sozialgeschichte

1. Zur Kulturanthropologie — 2. Die orientalischen Hochkulturen — 3. Die Geburt Europas — 4. Die keltogermanische Epoche — 5. Das Früh- und Hochmittelalter — 6. Das Spätmittelalter — 7. Die sozialen Kämpfe des 16. Jahrhunderts — 8. Die Neuzeit — 9. Das soziale Kunstwerk, die Antwort des mitteleuropäischen Geisteslebens auf die französische Revolution — 10. Der Kampf und die Freiheit

Teil III Die Sozialordnung der Freiheit

1. Die Ichorganisation des Menschen. Erkenntniswissenschaftliche Vorbetrachtungen — 2. Das Geistesleben — 3. Die Verwirklichung des Menschen im sozialen Organismus

^{*} Auslieferung Frühjahr 1973. Subskription ist vorgesehen. Interessenten wenden sich bitte an die Verlagsauslieferung Martin Sandkühler, 7 Stuttgart 1, Rotenbergstraße 25, oder an das Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Eckwälden/Bad Boll, Boslerweg 11.

JENSEITS VON MACHT UND ANARCHIE

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

'WESTDEUTSCHER VERLAG KÖLN UND OPLADEN

Broschiert DM 9.- Leinen DM 12.-

Bestellungen an:

SEMINAR FUR FREIHEITLICHE ORDNUNG der Wirtschaft, des Staates und der Kultur e.V. 7325 Eckwälden/Bad Boll Boslerweg 11, Telefon 07164/2572

Die Mitarbeiter dieses Heftes

Erwin Stein, Prof. Dr. jur., Kultusminister a. D., Bundesverfassungsrichter a. D., 6301 Annerod/Gießen, Bergstraße 6

Günter Gorschenek, Dr. jur., Kath. Akademie Bayern, München, Mandlstraße Fritz Penserot, 657 Kirn, Dhauner Straße 182

Diether Stolze, Wirtschaftsredakteur bei der Wochenzeitung "Die Zeit", Hamburg

Hermann Lübbe, (1926) Prof. Dr. phil., 1967–1971 Staatssekretär im Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, seit 1971 Universität Zürich

Gerd-Klaus Kaltenbrunner (1936), Lektor und Publizist, Mitarbeiter der "Deutschen Zeitung" Stuttgart, 8 München-Esting

Herbert Spies, Diplom-Volkswirt, 56 Wuppertal 2, Amalienstraße 10

Die mitarbeitenden Autoren tragen die Verantwortung für ihre Beiträge selbst.

Für nichtverlangte Manuskripte kann keine Gewähr übernommen werden.

Gesamtinhaltsverzeichnis der in "Fragen der Freiheit" Nr. 1 bis 100 erschienenen Beiträge befindet sich in Heft 99/100 Weihnachten 1972

"Fragen der Freiheit", Zweimonatszeitschrift herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung durch Lothar Vogel

Bezug: Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Eckwälden/Bad Boll

Boslerweg 11, Telefon (0 71 64) 25 72

Preis: Jahresabonnement DM 24,-, sfr. 28,-, ö.S. 180,-

ab 1.1.1973 einschließlich Versandkosten

Bank: Kreissparkasse Göppingen Nr. 20 011 / BLZ 610 500 00

Postscheck: Seminar für freiheitliche Ordnung, Eckwälden/Bad Boll

Postscheckamt Frankfurt am Main 2614 04-602 Schweiz: 30-307 31 Postscheckamt Bern

Österreich: H. Vogel-Klingert, Eckwälden/Bad Boll

Postsparkassenamt Wien 7 939 686

Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers.

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

Herstellung: Anton Hain KG, Meisenheim am Glan

