N 20587 F

Fragen der Freiheit

Erziehung zum Menschen
Erziehung zur Sozialität

Nov./Dez. 1974
Doppelheft 112

„Der Mensch soll zu vielem tüchtig, er soll in vielem gewandt, er soll in allem kraftvoll erscheinen, er soll sich zu innerer Würde erheben und darf äußerlich alles ansprechen, was er in Harmonie mit seiner Würde durch die Kraft und sein Wohlwollen sich eigen machen kann. Aber er soll auch in der größten Tiefe seines äußerlichen Daseins die innere Würde seiner Natur nicht verlieren. Er ist durch diese Würde allein Mensch, ohne sie hört er auf, es zu sein. Sie, diese Würde, ist das einzige Ziel der Menschenbildung und zugleich das erste Mittel für sie."

Johann Heinrich Pestalozzi

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 112

November/Dezember 1974

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung

Postverlagsort: 54 Koblenz

Inhaltsübersicht

Heinz Hartmut Vogel
Überschaubare Schule
Zum zweiten Kongreß der Verbände gemeinnütziger Schulen in freier Trägerschaft . . . 3

Wolfgang v. Wartburg
Pestalozzi zwischen Rousseau und Marx . . . 8

Johannes Flügge
Konkurrierende Kriterien zur Beurteilung von neuen Bildungskonzeptionen . . . 19

Johann Peter Vogel
Pädagogische Autonomie der Schule oder staatliches Curriculum . . . 36

Werner Herzenstiel
Polytechnik als Arbeitslehre? . . . 46

Jürgen Rauh
Einschränkungen der persönlichen Freiheit durch Staatshandeln . . . 71

Bericht

Giselher Hauptmann/Erika Geiger
Schulen mit liberaler Tradition
Ein Bericht aus England . . . 93

Zeitkommentar

Lothar Vogel
Das Ende aller Freiheit
Zum Kirchenpapier der „Freien Demokraten" . . . 103

Ankündigungen

32. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung in Herrsching am Ammersee vom 11. bis 21. Juli 1975
Arbeitsthema: Einführung in inhaltliche und methodische Grundlagen des Sozialkundeunterrichts und der allgemeinen sozialen Bewußtseinsbildung . . . 105

Winterferienkurs vom 27. Dezember 1974 bis 5. Januar 1975 im Johanni-Heim, Herrischwand, Südschwarzwald
Thema: Der Mensch als Wahrnehmungswesen . . . 107

Überschaubare Schule

– Zum zweiten Kongreß der Verbände gemeinnütziger Schulen in freier Trägerschaft –

Heinz Hartmut Vogel

> Mehr und mehr stellt sich heraus, daß unter all den Funktionen, die das Menschenkind im Verlauf seiner Entwicklung zu lernen hat, die Sozialentwicklung eine Sonderstellung einnimmt. Störungen der Sozialentwicklung spielen in der Praxis eine Rolle wie nie zuvor. Solche Störungen sind für die Entwicklung so schwerwiegend, daß dagegen alle anderen Behinderungen, selbst die geistige, in ihrer Bedeutung zurückbleiben.
>
> Theodor Hellbrügge

In einer vom ökonomischen Prinzip und der Eigengesetzlichkeit der Technik bestimmten Welt, die selbst dem Erwachsenen nur unter Verzicht auf die Erfüllung wesentlicher persönlicher und sozialer Anliegen die Existenz erlaubt, findet der Jugendliche erst recht keinen Lebensraum für seine kindgemäße Entwicklungen und Bedürfnisse, für seine Erwartungen und Hoffnungen.

Das haben Bildungspolitiker zum Teil, vor allem aber Eltern, Erzieher, Ärzte und Psychologen seit Jahren als das vielleicht ernsteste Problem der modernen Gesellschaft erkannt. Es ist die Sorge, daß unsere Kultur und Zivilisation nunmehr auch von ihren Wurzeln her bedroht ist, daß die nachwachsenden Generationen – abgeschnitten von den Quellen der Lebens- und Kulturerneuerung – nicht mehr die jugendliche Frische und Tatkraft und schließlich auch nicht mehr die Bereitschaft mitbringen für den *Dienst* an einem sinnentleerten Zivilisationsbetrieb.

Wenn von der Welt der Kinder und Jugendlichen gesprochen wird, so verstehen wir darunter den von der Gesellschaft der Jugend zugedachten Raum, die Einrichtungen unseres gesamten Bildungswesens, von denen wir glauben, daß sie sowohl dem Kinde, seiner Entwicklung und Entfaltung dienen, als auch der Gesellschaft, der Kultur und Wirtschaft tüchtige Menschen zuführen. Beides scheint in Frage gestellt zu sein.

Wenn wir auf die zweite Hälfte dieses Jahrhunderts blicken, so könnte man geneigt sein, vom Jahrhundert der Bildungsreformen zu sprechen: ange-

fangen von den „Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen" (1958), den „Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen" (1966), dem „Strukturplan für das Bildungswesen" des Deutschen Bildungsrates (1970) bis zum „Hochschulrahmengesetz" der Bundesregierung (1973) und den verschiedenen Novellierungen der Hochschulgesetze der Länder (Hochschulgesamtpläne). Die widerstreitendsten Vorstellungen über die Selbstverwaltungsformen und Kompetenzen an den Hochschulen sind in die Hochschulgesetze eingegangen.

Sie haben wesentlich zur Funktionsunfähigkeit der Hochschulen und vor allem zur Unfähigkeit zur Selbstreform beigetragen. Ein nicht geringeres Dilemma haben die Reformvorhaben des Strukturplanes für das allgemeinbildende Schulwesen hervorgerufen. Hier gehen zentralistische und „demokratische" Verwaltungsvorstellungen durcheinander. Da man grundsätzlich *den traditionellen Bildungsauftrag des Staates nicht in Frage stellt, plant* man Bildungs- und Lernzielprogramme an den betroffenen Eltern und Erziehern vorbei. Die Totalzuständigkeit der Schulverwaltungen bei der Durchführung von Reformen – sie mögen noch so kindgemäß und human *gedacht* sein – besteht fort, Lehrer- und Elterninitiativen bleiben weiterhin ungenützt, ja sie werden als störend bei der Allgemeinverbindlichkeit der Lernzielplanung unterbunden. Bei allen Reformbemühungen hat man den entscheidenden Fehler nicht erkennen können, der sich nunmehr im gesamten Bildungswesen rächt: Man hat sich außerhalb der freiheitlichen Grundordnung gestellt und sich der Organisation und der Befehlsstruktur totalitärer Machtsysteme bedient unter Ausschluß der unmittelbar Beteiligten. Eine freiheitlich-demokratisch verfaßte Gesellschaft macht zentrale pädagogische und inhaltliche Reformpläne von vorneherein unwirksam. Hier liegt der eigentliche Grund für die Unfähigkeit zur Selbstreform unserer Bildungseinrichtungen. Nur einem konsequent totalitären Gesellschaftssystem stehen die politischen Machtmittel zur Verfügung um einheitliche Pläne (Lernziele, Lernmethoden) durch unaufhörliche Kontrollen und notfalls durch rigorose Sanktionen gegen liberale, individuelle und plurale Bildungsauffassungen einzelner Schulen, Eltern und Lehrer durchzusetzen.

Hier liegen die Gründe für das Scheitern sämtlicher Bildungsreformen in der Bundesrepublik. Weil man an der bürokratischen und zentralistischen Schulverwaltung festhält, läßt man nicht – etwa wie in der Wirtschaft – *Schulen und Hochschulen für sich planen und die Ergebnisse der vielfältigen* und zahlreichen Einzelpläne miteinander in Wettbewerb treten, sondern glaubt, gegen tausendfach beamtete Lethargie und Gleichgültigkeit anplanen zu können. Ohne verfassungsrechtlich legalisierte totalitäre, mit drakonischen Mitteln durchsetzbare Zentralplanung setzt sich in einem auf Pluralität angelegten Land keine Beamtenschaft in Bewegung im Sinne gewollter Re-

formen. Es fehlt ganz einfach die Motivation. Wenn die nachfolgenden Sätze ernst genommen werden, und nicht etwa an die Adresse von lebenslang abgesicherten Beamten gerichtet werden, sondern denen gelten, die erziehen und lehren und dazu der entsprechende freiheitliche rechtliche Rahmen gesetzt wird, besteht die Hoffnung, daß echte Bildungsreformen im Sinne und im Interesse der Bildungssuchenden und Bildungvermittelnden in Gang kommen. Was hier von dem Hochschulbereich gesagt wird, gilt im Prinzip für *sämtliche Bildungseinrichtungen:*

1. „Der Gesetzgeber darf nicht länger der Pflicht ausweichen, auch in der Bildungspolitik den verbindlichen (verfassungsmäßigen, d. V.) gesetzlichen Rahmen zu setzen.

2. Nur wenn gleichzeitig im Bildungswesen persönliche Haftung stärker als bisher registriert wird, wenn die persönlichen Verantwortungen namentlich festgehalten werden, kann damit gerechnet werden, daß mehr Verantwortungsbewußtsein gegenüber ‚dem mündigen Bürger' praktiziert wird, von denen, die Personalentscheidungen treffen, und von denen, die aufgrund ihres Auftrages Sachentscheidungen zu fällen haben" (Prof. Dr. Erwin Scheuch: Kein Urlaub von der Bildungspolitik, HPI Nr. 19, 4. Oktober 1974).

Wir haben diese Forderung mit Absicht in den freiheitlichen Rechtsrahmen eines noch zu schaffenden Bildungssystems hinein interpretiert. Wesentlich folgerichtiger geschieht dies durch Prof. *Christian Watrin,* Köln, wenn er in seinem Aufsatz: „Die Hochschulmisere – ökonomisch gesehen" (FAZ vom 12. Oktober 1974, S. 11) versucht, die Direktbeziehung von Studienbewerber und Fakultät bzw. Hochschullehrer rechtlich und wirtschaftlich wieder herzustellen, so daß ein *Studienvertrag auf Gegenseitigkeit* zwischen Lehrer und Schüler wieder möglich wird. Heute ist der Hochschullehrer durch den Beamtenstatus auch bei ungenügendem Lehrerfolg in seiner Position als Hochschullehrer vor einem möglichen Wettbewerb *abgesichert,* der Student durch seine Studienberechtigung und durch die Sozialisierung der Studienkosten:

„Ordnungspolitische und ökonomische Zusammenhänge zählten in der Hochschulpolitik des letzten Jahrzehnts nicht. Die Folgen: Zunehmender bürokratischer Dirigismus und Repression der freiheitlichen Verfassung im Hochulzugang und -studium. . .

Welche Konsequenzen die Abschaffung des Kolleg-Geldwesens haben würde, hätte man sich leicht durch den Rückgriff auf analoge Fälle im Wirtschaftsleben klar machen können. Wenn Akkordlöhne durch Stundenlöhne ersetzt werden, bedarf es genauer Kontrollen, ob die erbrachte Leistung noch angemessen ist. Wenn man ökonomische Anreize in der Lehre abbaut, so begibt man sich nicht nur der für öffentliche Besoldungssysteme einmaligen Chance, im Wettbewerb Gehaltsunterschiede nach Leistung zuzulassen; über

kurz oder lang sind Lehrdeputate, administrative Kontrollen und Versuche, Lehrkapazitäten aufzudecken, unvermeidbar, wenn man die Abwanderung auf andere – zweifellos respektable – wissenschaftliche Tätigkeiten verhindern will...

Schließlich aber wird für den Studenten durch die Eingrenzung der Möglichkeiten einer freien Studienwahl in sachlicher und örtlicher Hinsicht das wichtige politische Recht aufgehoben, mit den Füßen abstimmen zu können, das heißt dorthin zu gehen, wo er sich am besten aufgehoben fühlt.... Es ist daher dringend an der Zeit, sich auf ordnungspolitische und ökonomische Gesichtspunkte zu besinnen, um solche Entwicklungen zu verhindern. Wie aber kann man die Folgen der bürokratischen Lenkung und die tiefen Eingriffe, die sie in das Leben jedes Einzelnen haben können, mildern und gleichzeitig jenen Raum freiheitlicher individueller Entfaltung sichern, der den in der liberalen Tradition stehenden Reformen deutscher Universitäten stets Leitbild war? Marktliche Koordinationsmethoden erweisen sich dort, wo es nicht um öffentliche Aufgaben im strengen Sinne geht, als überlegen, da sie den Einzelnen nicht zwingen, sich den Auswahlkriterien behördlicher Instanzen unterzuordnen, sondern ihm einen Spielraum einräumen, den er nach seinem Willen gestalten kann. Die berühmtesten Universitäten der Welt sind trotz des sie stützenden Mäzenatentums Einrichtungen, die sehr wohl auf Elementen der Marktkoordination aufbauen. Sollte man daher nicht für die Benutzer unserer Bildungseinrichtungen wieder einen individuellen Anreiz schaffen...?"

Was hier für die rechtliche Rahmenordnung der Universität gefordert wird, für die Herstellung eines selbstverantwortlichen Studien- und Lehrverhältnisses, für ein selbstregulatives Gleichgewicht zwischen Bildungsnachfrage und Bildungsangebot, das gilt grundsätzlich auch für die allgemeinbildenden Schulen in einer freiheitlichen Ordnung.

Horst Rumpf hat schon 1968 in seiner Schrift „Die Misere der höheren Schule" (Luchterhand-Verlag) eine weitgehende pädagogische Selbstverwaltung und die Chance zur Entwicklung eines eigenen pädagogischen Stiles für die einzelne Schule – auch innerhalb des Staatsschulverbandes – gefordert; dies nicht so sehr aus ordnungspolitischen Erwägungen, sondern um der Wiederherstellung eines *pädagogischen Milieus* willen.

Wenn die Arbeitsgemeinschaft gemeinnütziger Schulen in freier Trägerschaft ihren zweiten Kongreß unter das Thema *„Überschaubare Schule"* stellt, so umspannt sie damit die beiden Aspekte, den *pädagogischen* und den *ordnungspolitisch-sozialen*. Die Überschaubarkeit des Schullebens, überschaubar für Eltern und Erzieher, überschaubar und erlebbar aber vor allem für das einzelne Kind, das sich in seinem Schulmilieu mit seiner ganzen, in der Entfaltung befindlichen Persönlichkeit aufgenommen fühlen soll, mit dem es sich in voller Übereinstimmung empfinden kann. Hier wird der Ver-

such unternommen, dem Kind seinen sozialen Erlebens- und Empfindungsraum zurückzugeben.

Die Motivation der Beteiligten, Eltern und Lehrer, geht vom Interesse am einzelnen konkreten Kinde aus. Sie stoßen mit ihren Bemühungen nicht ins Leere, da es sich nicht nur um *ihre* Kinder handelt, sondern zugleich um ihre Schule, deren Leben und Gedeihen weitgehend in *ihre* Verantwortung gelegt ist. Erfolg und Mißerfolg der freien Schulen, ihr Ansehen in der Bevölkerung, hängen wesentlich vom persönlichen Einsatz des Lehrerkollegiums und dessen Einvernehmen mit den Eltern ab. Zudem stehen freie Schulen im Wettbewerb mit den staatlichen Schulen und müssen sich einem ständigen Erfolgsvergleich stellen. Ordnungspolitisch sind die gemeinnützigen Schulen in freier Trägerschaft somit typische Institutionen des freiheitlich-demokratischen Staates, der sich zur geistig-kulturellen Vielfalt und zur Selbstverwaltung und Selbstverantwortung der kulturellen Initiativen und Einrichtungen seiner Bürger bekennt.

In der Tatsache, daß der Staat Bildung und Erziehung noch immer, wie zur Zeit des Absolutismus, zur Staatsaufgabe macht und Gestaltung und inhaltliche Bestimmung des Schulwesens einer nach bürokratischen Grundsätzen arbeitenden zentralen Schulverwaltung überantwortet, ohne persönliche Verantwortung und Motivation, ist die *eigentliche Ursache der Reformunfähigkeit* unseres Bildungswesens zu suchen. Die gemeinnützigen Schulen in freier Trägerschaft erfüllen öffentliche Aufgaben. Das System der „Zentralverwaltungskultur" hindert sie jedoch an der Erfüllung ihrer selbst gewählten Ziele: im Verein mit den Eltern der nachwachsenden Generation eine kindgemäße soziale Umgebung, eine *überschaubare Schule* zu schaffen.

Für das kulturelle Leben und für das Verhältnis der Bürger zu ihrem Staat in einem freien Lande sollte gelten, was Professor Leibholz in einem verfassungsrechtlichen Gutachten ausgeführt hat:

„Willensbildung des Volkes und staatliche Willensbildung sind", wie das Bundesverfassungsgericht einmal bemerkt hat, „auf vielfältige Weise miteinander verschränkt. In einer Demokratie muß sich diese Willensbildung aber vom Volke zu den Staatsorganen, nicht umgekehrt von den Staatsorganen zum Volke hin vollziehen. Die Staatsorgane werden durch den Prozeß der politischen Willensbildung des Volkes, der in Wahlen einmündet, erst hervorgebracht (Art. 20, Abs. 2 GG). Das bedeutet, daß es den Staatsorganen grundsätzlich verwehrt ist, sich in bezug auf den Prozeß der Meinungs- und Willensbildung des Volkes zu betätigen, daß dieser Prozeß also grundsätzlich staatsfrei bleiben muß" (BVerfGE 20, 56 [99])*.

*) Aus: Prof. Dr. jur. Gerhard Leibholz, Richter am Bundesverfassungsgericht 1951–1971: Rechtsgutachten zur staatlichen Rechtsaufsicht über die Programmgestaltung, Schriftenreihe des ZDF, Heft 11, 1973.

Pestalozzi zwischen Rousseau und Marx

Wolfgang v. Wartburg

Es ist immer wieder beeindruckend, wie die Beschäftigung mit Pestalozzi *tiefer in die Probleme der Gegenwart hineinführt als der Umgang mit* unmittelbaren Aktualitäten.

Von den verschiedensten Seiten wurde versucht, die Welt Pestalozzis dem Verständnis näher zu bringen. Die *„Abendstunde eines Einsiedlers"*, welche er selbst als eine Vorrede zu allem, was er noch schreiben würde, bezeichnet hat, zeigt ihn als den religiösen Menschen, der Gott als die nächste Beziehung des Menschen empfindet, *einen Gott, der nicht theologisch gedacht oder dogmatisch geglaubt, sondern der „im Innersten der Menschennatur" als unmittelbare Erfahrung empfunden wird.* Das Wahrnehmungsorgan aber, das das Göttliche in seiner Natur dem Menschen zur Wirklichkeit werden läßt, ist die in jedem Menschen veranlagte Kraft allumfassender Liebe (im Sinne der Agape, nicht des Eros). Dadurch erhält auch das Verhältnis Pestalozzis zur Armut seine unermeßliche Tiefendimension. Er hat sich gleichsam wie der Poverello von Assisi mit der heiligen Armut vermählt, jahrelang alles Elend des Ärmsten am eigenen Leibe durchlitten und dadurch unterscheiden gelernt zwischen der korrumpierenden Wirkung der Not und den Möglichkeiten zur Veredlung, die im heiligen Stand der Armut verborgen sind.

Wird man nun mit dem *politischen Pestalozzi* konfrontiert, so könnte man zunächst glauben, einen ganz anderen Menschen vor sich zu haben. In den politischen Kämpfen des Tages trat er immer wieder für die radikalsten damals möglichen Forderungen ein, ohne jede Rücksicht auf die Folgen für seine Person. Schon der junge „Patriot" kam drei Tage in Arrest aufs Rathaus, weil er sich an der Rebellion gegen die Unterdrückung der Genfer Revolution beteiligt hatte. Als Bräutigam schrieb er den erstaunlichen Brief an seine Braut, in dem er erklärte, „ich werde meines Lebens, ich werde der Tränen meiner Gattin, ich werde meiner Kinder vergessen, um meinem Vaterlande zu nützen", und er hat dieses Versprechen auf seine Weise gehalten. *„Im Jugendidealismus erschaut der Mensch die Wahrheit"*, sagt Albert Schweitzer. Pestalozzi ist einer der wenigen Menschen, die ihrem Jugendidealismus bedingungslos bis ins Patriarchenalter treu geblieben sind.

Die Frage nach dem „eigentlichen" Pestalozzi

So kehrte in Luzern die Diskussion immer wieder zu der Frage zurück, welches nun der „eigentliche" Pestalozzi sei: der religiös empfindende Ein-

siedler der Abendstunde, der philosophische Anthropologe der Nachforschungen, der politische Extremist, der Armen- und Kindervater, oder der feinsinnige Beobachter psychischer Entwicklungsvorgänge, der Berater der Mütter und pädagogische Experimentator. Es scheint uns, daß die Frage so gar nicht gestellt werden kann, oder vielmehr, daß sie einer beschränkten Blickrichtung des Betrachters entspringt, nicht aber von der Persönlichkeit Pestalozzis selber her gefordert ist. In jedem seiner Gedanken, in jedem seiner Worte und Erlebnisse ist immer der ganze Pestalozzi anwesend. Wie der Schulmeister Glülphi jedes Kind im Herzen trägt, als ob es das einzige wäre, so spricht aus jedem Wort Pestalozzis immer der ganze Mensch, auch wenn es sich scheinbar nur um eine Kleinigkeit des Alltags oder einen Streitpunkt der Tagespolitik handelt. Die Mannigfaltigkeit der Motive und Aspekte, die scheinbare Widersprüchlichkeit in seinen Worten und Taten geht darauf zurück, daß er alle Tiefen und Höhen, alle Weiten und auch alle inneren Beschränktheiten des Menschseins in sich selbst erlebte und erleben wollte und diese Erlebnisse zum eigentlichen Gegenstand seiner Nachforschung über Sinn und Wesen des menschlichen Lebens machte. Er vereinigt gleichsam die Strenge, die Sachlichkeit, den Realismus einer männlichen mit der Milde und dem einfühlenden Verständnis einer weiblichen Urteilskraft. „Was der ganzen Menschheit zugeteilt ist", will er erleben, aber nicht wie Faust im Unmut der Enttäuschung und des Trotzes, sondern mit der lebendig gebliebenen Reinheit des kindlichen Gemütes, aus der Kraft einer allumfassenden Liebe, welche unter unvorstellbaren Mühsalen sich zur Reife und Klarheit des philosophischen Gedankens emporarbeitet.

„Ich bin durch mein Herz, was ich bin"

Was befähigte Pestalozzi zu dieser Universalität der Gesichtspunkte? Aus welcher Quelle entsprang die Genialität seines Blickes? Pestalozzi gibt selbst darauf die Antwort: „Ich bin durch mein Herz, was ich bin." Sein Herz befähigte ihn dazu, das Allerpersönlichste zum allgemein Menschlichen zu steigern. Sein Herz lebt mit dem Herzschlag der Zeit, ja mit dem Herzschlag der Menschheit, deshalb ist keine Einsicht Pestalozzis veraltet.

Erfahrung der Condition humaine

Unsäglich litt Pestalozzi unter der doppelten Erfahrung der „tierischen" und der „göttlichen" Natur des Menschen. Beide Erfahrungen waren ursprünglich und unwidersprechlich. Aber zwischen ihnen bestand eine unüberbrückbare Kluft. Die Ausbildung einer Erziehungskunst, die die Menschen-

bildung im Auge hat, wurde erst möglich, als Pestalozzi erkannte, seit etwa Mitte der neunziger Jahre, daß es sich nicht um zwei sich widersprechende, unvereinbare Erfahrungen, sondern um eine in der Menschennatur notwendig veranlagte Spannung handelt, die die Aufgabe in sich enthält, überwunden zu werden.

Von hier aus klärt sich auch das Verhältnis zwischen dem politischen und dem pädagogischen Pestalozzi. Es ist wahr, daß sich Pestalozzi in seinem Ringen um die Überwindung des Elendes in dieser Welt sich nie allein auf die Erziehung, auf moralische Prinzipien, auf Entwicklung der Innerlichkeit verläßt, daß es ihm immer, zu jeder Zeit, auch wenn er davon nicht spricht, ebensosehr darauf ankommt, die sozialen Verhältnisse so zu gestalten, daß Not aufgehoben, Ungerechtigkeit verunmöglicht, die Menschenwürde auch in den Institutionen geachtet wird. *Nicht nur Erziehung, sondern Erziehung und Gesetzgebung (Pädagogik und Politik) sind die Mittel zur Verwirklichung und Entfaltung des Menschen.* Aber ebenso eindeutig steht die *Rangordnung zwischen Erziehung und Politik fest.*

Eine der wesentlichen, gültig bleibenden Erkenntnisse Pestalozzis ist die Einsicht in die *Natur des gesellschaftlichen Zustandes.* Er ist nichts anderes als *kollektiv organisierte Sicherung der tierischen Existenz des Menschen.* Durch sich selbst enthält er weder Sittlichkeit noch Recht noch Wahrheit. Der gesellschaftliche Mensch ist und bleibt, solange er nichts ist als gesellschaftlicher Mensch, der entfremdete Mensch. *Erst wenn der Mensch mehr wird als Werk der Natur und Werk der Gesellschaft, kann er Mensch werden.* Mensch werden aber kann er nur als Werk seiner selbst. Erziehung als Menschenbildung richtet sich also an den einzelnen Menschen, an das Göttliche in seiner Natur, und nur von diesem außerhalb von Natur und Gesellschaft stehenden Quellpunkt aus kann auch die Gesellschaft selbst immer wieder, soweit es die irdischen Verhältnisse zulassen, geheilt und ins Gleichgewicht gebracht werden.

Ziel der Erziehung ist es, mitten in dem Verderben der tierischen Natur und in der Verstümmelung durch die gesellschaftlichen Verhältnisse die Kraft des Göttlichen zu wecken und zu entfalten. Aber dieses Göttliche, als das eigentlich Menschliche, *kann* gar nicht entfaltet werden, ohne daß dadurch die Kraft einer umfassenden Liebe geweckt wird, welche das Bewußtsein der Pflicht in sich trägt, alles zu tun, um die gesellschaftliche Welt menschlich und gerecht zu machen.

Rousseaus Bild von Mensch und Staat

Wie nahe die Reinheit der Empfindung für das ursprünglich Menschliche Pestalozzi zum innersten Kern alles Menschseins geführt hat, zeigt ein *Ver-*

gleich mit Rousseau. Rousseau hat zwei utopische Idealbilder aufgestellt, die sich in eigenartiger Weise zu widersprechen scheinen.

Im „Emile" zeigt er, wie sich eine Erziehung abzuspielen hätte, die dem einzelnen Menschen die in seiner Natur liegende Reinheit bewahrt.

Im *Contral Social* zeigt er, wie eine Gesellschaft auszusehen hätte, die der Natur des Menschen gerecht würde.

Die beiden Idealbilder stellen *zwei entgegengesetzte Möglichkeiten dar, die kaum in Übereinstimmung zu bringen sind.* Wie erklärt sich dieser Widerspruch? Er scheint nicht anders erklärlich zu sein als aus einem unbewußten Einfließen persönlichen Erlebens und persönlichen Schicksals in die Gedankengänge Rousseaus.

Das entscheidende Erlebnis traf Rousseau in dem Augenblick, da er auf dem Weg nach Vincennes auf die Preisfrage der Akademie von Dijon stieß und wie in einer umfassenden Vision das ganze Panorama der Wahrheiten, die er von nun an der Welt verkünden sollte, seinen Geist überfiel. Rousseau war von diesem Erlebnis im eigentlichen Sinn „überwältigt", und er war ihm, wie er in seinem berühmten Bericht andeutet, nicht ganz gewachsen. In diesem Erlebnis stieg die Erkenntnis auf, daß der Mensch unendlich viel mehr ist, als was die Gesellschaft aus ihm macht, und diese Erkenntnis bestimmte die ganze weitere Laufbahn Rousseaus. Im Untergrund blieb jedoch, unklar empfunden und nie deutlich bewußt werdend – vielleicht weil Rousseau es nicht wahrhaben wollte – die dazu gehörige Einsicht, welche der ersten erst ihre volle Wahrheit gibt, daß nämlich *die Gesellschaft zwar den ursprünglichen Menschen verfälscht, gleichzeitig der Mensch ohne die Gesellschaft nicht zu sich selbst kommen kann.* Auch Rousseau selbst verdankte die Tiefe seiner Einsichten gerade seinem ganz spezifischen Verhältnis zur Gesellschaft seiner Zeit. Nur in der Opposition zu seiner Zeit vermochte er die eigene Einzigartigkeit zu empfinden. Aus dieser Ungeklärtheit in der Tiefe blieb eine innerlich zwiespältige Stimmung, ein gewisses Ressentiment zurück, das sich bis in die Gedankengänge Rousseaus auswirkte.

Emile und Contrat Social

Im „*Emile*" wird eine Erziehung empfohlen, bei welcher die Gesellschaft bis zum 14. Jahr des Zöglings gemieden werden soll. Es fehlt zunächst ganz das Moment der Gemeinschaft in der Erziehung, da die Gesellschaft nur in ihrem Moment der Korruption erlebt wird. Unversehens tritt sie doch wieder in Erscheiung, konzentriert in der Gestalt des Erziehers, aus dem die ganze Abgeklärtheit des in der Gesellschaft reif gewordenen Menschen spricht.

Umgekehrt ist es beim *Contrat Social.* Die Existenz der Gesellschaft wird dort als unentrinnbare Tatsache hingenommen.

Die Frage Rousseaus ist, wie diese Gesellschaft eingerichtet werden solle, damit sie der Menschenwürde gerecht werde. Und dies scheint nur dadurch erreichbar, daß *die Gesellschaft selbst zur Verkörperung der Menschheit erhoben wird*. Sie wird zu einem wirklichen, über dem einzelnen Menschen stehenden Wesen substituiert. Daraus ergibt sich die ganze *Ideologie der volonté générale*. Nur dadurch kann der Mensch seine Menschenwürde erlangen, daß er sich als Glied der Gesellschaft, als Mitträger der volonté générale empfindet. Konsequent zu Ende gedacht, führt dieser Gedanke zur totalen Aufhebung der selbstverantwortlichen Persönlichkeit.

Im „Emile" wird eine Menschwerdung *ohne* Gesellschaft versucht, im Contral Social eine Menschwerdung *durch* die Gesellschaft. Im Emile ist dadurch die wahre Bedeutung der Gesellschaft, im Contrat Social die der Persönlichkeit aufgehoben. Man hat den Eindruck, daß Rousseau durch sein Urerlebnis in eine bestimmte Rolle hineingestoßen wurde, die er dann im weiteren Verlauf seines Lebens durchzuspielen hatte. Da sein Blick die Wirklichkeit nur durch eine gewisse Trübung hindurch erreicht, verfällt er in die bezeichneten Einseitigkeiten.

Die Gottunmittelbarkeit der menschlichen Persönlichkeit

Von Pestalozzi könnte man niemals sagen, daß er eine „Rolle" spielt. Er ist immer ganz er selbst. *„Ich selbst sein" bedeutet aber hier, die Stimme der Menschheit in sich wach rufen*. Pestalozzi duldet nie einen Schleier zwischen seiner Empfindung und der Wirklichkeit. Dadurch vermeidet er die Einseitigkeiten Rousseaus, beschränkt sich aber in seinen Aussagen jederzeit auf das, was er im Augenblick ganz mit Herz, Auge und Gedanke zu durchdringen vermag und verzichtet auf alles, was utopischen oder ideologischen Charakter hat. So weiß Pestalozzi, daß der Mensch sich nur vollenden kann durch die Begegnung mit dem Mitmenschen; die Gemeinschaft hat Anteil an seiner ganzen „Emporbildung", von der Wiege an. Umgekehrt aber kann die Gesellschaft nur soweit menschlich werden, als gebildete Menschlichkeit in ihr zur Wirksamkeit gelangt.

Der einzige berechtigte Repräsentant der Menschheit ist die gebildete Persönlichkeit, niemals ein Kollektiv, aber eben die *gebildete* Persönlichkeit, nicht das Individuum, wie es als Werk der Natur oder der Gesellschaft ohne sein eigenes Zutun geworden ist.

Damit stoßen wir wieder auf die Tatsache, in der die eigentliche Weltbedeutung und zugleich die unüberbietbare Aktualität Pestalozzis begründet ist, eine Tatsache, die in jedem Menschen, bei den meisten jedoch nur in man-

nigfaltigen Verzerrungen und Verschiebungen wirksam ist; die Tatsache der *Gottunmittelbarkeit der menschlichen Persönlichkeit.*

„Gott im Innersten meiner Natur" ist gleichsam der Punkt, von dem aus die ganze Welt beleuchtet wird, von dem aus Pestalozzi seine Weite und Fülle, seinen Realismus und seinen Idealismus gewinnt. Nur von hier aus wird die ganze Spannweite des Wesens Mensch sichtbar und erlebbar. Der einzelne Mensch und die Menschheit leben immer in der Spannung zwischen der innersten Anlage zur Gottunmittelbarkeit und den mannigfaltigen Ansprüchen und Einflüssen der Welt. Man könnte, obwohl Pestalozzi das Wort nicht braucht, von einer *Pestalozzischen Dialektik* sprechen. „Soviel sah ich bald", sagt er in den „Nachforschungen": „Die Umstände machen den Menschen, aber ich sah ebensobald: Der Mensch macht die Umstände, er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken."

Konfrontation mit Marx

So tritt mit einer gewissen inneren Notwendigkeit die Gestalt von *Karl Marx* in den Gesichtskreis der Diskussion um Pestalozzi. Durch den Marxismus ist der Begriff der Dialektik in das allgemeine Bewußtsein eingeführt worden. Eine eingehende Prüfung zeigt jedoch, daß es sich um eine Dialektik auf einer ganz anderen Ebene handelt. Zwar spricht auch der Marxismus vom Menschen, dessen Entfremdung es aufzuheben gelte. Aber „der Mensch", von dem Marx spricht, ist nicht derselbe, von dem Pestalozzi spricht. Wenn Pestalozzi auf die Kraft hinweist, die den Menschen befähigt, die Umstände zu „machen", dann ist dies eine Kraft des einzelnen, wirklichen Menschen, der in Auseinandersetzung mit der Welt steht. *„Ich besitze eine Kraft in mir selbst, alle Dinge dieser Welt mir selbst, unabhängig von meinen gesellschaftlichen Verhältnissen, gänzlich nur im Gesichtspunkt, was sie zu meiner inneren Veredlung beitragen, vorzustellen und dieselben nur in diesem Gesichtspunkt zu verlangen und zu verwerfen. Diese Kraft ist im Innersten meiner Natur selbständig; ihr Wesen ist auf keine Weise eine Folge irgendeiner andern Kraft meiner Natur. Sie ist weil ich bin, und ich bin, weil sie ist."* Die „Aufhebung der Entfremdung", um die marxistische Terminologie zu verwenden, ist von Pestalozzis Gesichtspunkt aus immer und zu jeder Zeit Aufgabe des wirklichen einzelnen Menschen; keiner kann meine Entfremdung aufheben außer ich selbst, allerdings selbstverständlich im Zusammenleben mit den Mitmenschen.* Dieser selbständige innere Mensch kommt im Marxismus überhaupt nicht vor, die hier von Pestalozzi angesprochene Kraft ist für ihn nicht existent. Die ganze marxistische Dialektik ist eine Auseinandersetzung zwischen gesellschaftlichen Machtpositionen, der „Mensch" bleibt ein bloßes Abstraktum. Auch wo die Innerlichkeit der menschlichen

Persönlichkeit einbezogen wird, bleibt sie Funktion von Klasseninteressen – das Wesen des Menschen ist „das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse" – und wird nie als Quell und Ursprung der Dialektik selbst erkannt.

Die marxistische Aufhebung der Entfremdung ist ein Resultat gesellschaftlicher Entwicklung oder Manipulation, also in der Sprache Pestalozzis ein Vorgang innerhalb des „gesellschaftlichen Zustandes", der die eigentliche Menschwerdung höchstens direkt ermöglicht, aber nicht beinhaltet.

Die Pestalozzische „Dialektik" steht gewissermaßen senkrecht zu derjenigen des Marxismus, indem sie zu der Dimension der horizontalen gesellschaftlichen Auseinandersetzung diejenige der Höhe und Tiefe hinzusetzt. Der Marxismus sieht durchaus eine Wirklichkeit, wenn er darauf hinweist, daß es keine menschliche Einrichtung, keine menschlichen Gedanken und Empfindungen gibt, die nicht irgendwie von gesellschaftlichen Voraussetzungen abhängig sind. Das weiß aber auch Pestalozzi, und er formuliert diese Tatsache oft mit einer Sprachgewalt, die auch von Marx nicht überboten worden ist. *Die relative Wahrheit des Marxismus ist in Pestalozzi bereits enthalten. Pestalozzi erkennt über Marx hinaus diejenige Kraft, die es dem Menschen ermöglicht, mitten im Kampf des Lebens mehr zu werden als Produkt dieses Kampfes und damit erst den eigentlichen Stand des Menschseins zu erreichen.*

Pestalozzi zwischen Rousseau und Marx

So sehen wir, daß Pestalozzi dadurch, daß er ohne einen Anflug von Ideologie, von Utopie, von Abstraktion sich ganz der unmittelbaren, unverfälschten Wirklichkeit des Menschen hingibt, den Punkt erreicht, von dem aus alle Dinge in einem menschheitlich wahren Licht erscheinen. Pestalozzi steht als der große Versöhner zwischen, besser: *über* den beiden Extremen, Rousseau auf der einen Seite, der nicht zu voller Klarheit der Gedanken gelangen kann, da diese immer bis zu einem gewissen Grad von persönlichem Empfinden gefärbt bleiben, und Marx auf der anderen Seite, der die Sprache des menschlichen Herzens, den Urquell aller Menschlichkeit mit der Kälte des abstrahierenden Intellektes zum Erstarren bringt. Wenn Pestalozzi den Menschen anspricht – „Der Mensch macht die Umstände" –, dann ist in seinem Bild des Menschen immer die ganze Spannweite des menschlichen Wesens enthalten. „Der Mensch" ist einerseits die Idee des Menschen, das umfassende Bild der Menschheit, andererseits aber jeder einzelne Mensch mit seinen ganz persönlichen Problemen, Ansprüchen, Bedürfnissen. *Die beiden Aspekte des menschlichen Wesens, der allgemein ideelle und der individuelle, stehen in einem dialogischen Verhältnis, indem keiner ohne den andern seine Wirklichkeit erlangen kann.* Wodurch verwirklicht sich denn der einzelne

Mensch, wenn nicht dadurch, daß er das Persönliche zum Allgemein-Menschlichen zu steigern, daß er die Idee der Menschheit in sich zu verwirklichen sucht? *Und wie verwirklicht sich die Idee der Menschheit, wenn nicht durch die Arbeit jedes einzelnen Menschen an seiner Selbstverwirklichung?*

Die Idee des Menschen erhält ihren vollen Inhalt erst durch das, was jeder einzelne Mensch ihr als Inhalt zuführt. Hierin unterscheidet sich der Mensch grundsätzlich von allen anderen Naturwesen, jedes Tier ist primär Exemplar der Gattung. Das Exemplar lebt von Gnaden der Idee. Beim Menschen ist es umgekehrt. Die heute weit verbreitete Verkennung dieser grundlegenden Tatsache hat weitreichende Folgen für das praktische Leben, insbesondere für die Pädagogik. *Die Würde des Menschen beruht auf der in jedem Menschen schlummernden Anlage, Repräsentant der Menschheit zu werden und ihr aus dem Urquell des Daseins neue Kräfte und Inhalte zuzuführen.* Und ein echtes Gespräch ist nur möglich, wenn wenigstens gefühlsmäßig im Gesprächspartner der Mensch geachtet wird, der in derselben Dialektik steht. So stellte sich Pestalozzi immer wieder die Frage, wer eigentlich aus ihm spreche, der alte Heiri Wunderli, oder die „Menschheit", die tierische, die zufällig gesellschaftliche oder die göttliche Natur des Menschen. Man könnte sich die Frage stellen, ob der *innere Zerfall der menschlichen Gemeinschaft nicht darauf zurückzuführen ist, daß das Bewußtsein der Eigenständigkeit, der Gottunmittelbarkeit des Menschen im Schwinden begriffen ist. Denn wirklich sozial kann nur der Mensch sein, aus der Quelle seiner Gottunmittelbarkeit, niemals eine Institution. Es kommt dabei nicht darauf an, mit welchem Begriff der Kern des Menschen bezeichnet wird, ob als Selbst, als „Ich" (Fichte), als göttliche Natur, als Freiheit, als Wesen des Menschen, aber darauf kommt es an, daß diese Persönlichkeitskraft, und sei es auch bloß gefühlsmäßig, lebendig erhalten wird, daß wir ihre zentrale Bedeutung erkennen und ernst nehmen.*

Ein Gegenpol: B. F. Skinner

Hier liegt, wie mir scheint, die eigentliche Aktualität Pestalozzis. Gerade die modernsten Strömungen innerhalb der pädagogischen Wissenschaft übersehen nicht nur diese Kraft, sie leugnen sie ausdrücklich, ja sie haben ihr eigentlich den Krieg erklärt. Ein ganzes Weltalter scheint damit zu Ende zu gehen. Seit Augustin stand im Zentrum der denkerischen Bemühung des Abendlandes die Frage nach dem Wesen des Menschen. Auch Pestalozzi geht als Denker von dieser Frage aus. Es war bisher selbstverständlich, daß die Frage in dem Bereich beantwortet werden muß, in dem sie gestellt ist: auf dem Weg der Selbstbesinnung, der Verinnerlichung. *Gerade dieser Weg wird nun als unwissenschaftlich abgelehnt, verächtlich gemacht und sein Beschrei-*

ten soll den Menschen gründlich verleidet werden. B. F. Skinner, der Erfinder des programmierten Unterrichts, veröffentlicht ein Buch mit dem bezeichnenden Titel: *„Jenseits von Freiheit und Würde"*. Die Existenz der menschlichen Persönlichkeit wird dort konsequent und radikal geleugnet, nicht nur geleugnet, sie soll als Illusion und Hemmnis der Verhaltensprogrammierung abgeschafft werden. „Der ‚autonome Mensch' ist ein Mittel, dessen wir uns bei der Erklärung jener Dinge bedienen, die wir nicht anders erklären können. Er ist ein Produkt unserer Unwissenheit, und während unser Wissen wächst, löst sich die Substanz, aus der er gemacht ist, immer mehr in Nichts auf." Die Person wird definiert als ein Körper, der „ein komplexes Verhaltensrepertoire entfaltet". So wird Skinner auch mit der Tatsache der Selbsterkenntnis und der Selbstkontrolle fertig. Er bemerkt zwar, daß in der menschlichen Persönlichkeit mehrere Instanzen zur Geltung kommen, erklärt dies aber damit daß beide „Ichs" Produkt bestimmter Verstärkungsreihen sind. „Das kontrollierende Ich vertritt gewöhnlich die Interessen anderer (der Gesellschaft), während das kontrollierte Ich die Interessen der Einzelperson vertritt."

Aus solchen *eindimensionalen Anschauungen vom Menschen,* die, wenn auch oft unbewußt, in erschreckendem Maße zur allgemeinen Grundstimmung unserer Zeit geworden sind, erklärt sich wohl auch zum Teil die *Unruhe in der Jugend.* Wenn der junge Mensch in dem Alter, da sein Ich erwacht und nach den Idealen greifen möchte, mit denen er die Welt erneuern und bereichen soll, in eine Welt eintritt, in welcher die Existenz des Ich schlechtweg geleugnet wird und allen Ideen, die es erfüllen könnten, nur Zynismus entgegengebracht wird, dann ist es vielleicht die gesundeste Reaktion, eine solche Welt von Grund auf zerstören zu wollen. Man hat oft den Eindruck, daß zutiefst im Untergrund der Jugendrevolte eine Liebe zur Menschheit steht, die in der bestehenden Welt keinen Ansatzpunkt findet.

Pestalozzi ist vielleicht der Schriftsteller, der uns am unmittelbarsten und kraftvollsten auf die Wirklichkeit der menschlichen Persönlichkeitskraft aufmerksam macht. Was er sagt, ist niemals in Literatur oder Philosophie, sondern immer aus dem wirklichen Erleben geschöpft, er macht sich keine Illusionen über die soziale Wirklichkeit und über die Problematik der Selbstverwirklichung des Menschen, vor allem aber weist er immer wieder und von den verschiedensten Seiten konkret auf die Keimpunkte hin, von denen aus die Kraft der Liebe und der Persönlichkeit tatsächlich entfaltet werden können. So ist sein Leben etwas wie ein sichtbar gewordenes Urbild und Sinnbild des modernen Menschen überhaupt geworden. Von sinnbildlicher Bedeutung ist die Szene, da Pestalozzi in der Zeit seiner äußersten Not vor der Verzweiflung am Menschen durch den Blick in das Auge eines Kindes gerettet wurde. „Blickte ich in ein Kindergesicht", so erzählt er, dann konnte ich „Himmel und Erde vergessen" und „lebte in der Wonne der Menschen-

natur und ihrer heiligen Unschuld, indem ich mich im Kind, das auf meinem Schoß war, eigentlich verlor, oder vielmehr wiederfand . . . Also rettete mich ein innerer liebender Sinn, der stärker war als alles, was äußerlich rund um mich her mich empörte, von meinem äußersten Verderben". Hier stehen die beiden Selbst in dem wahren Verhältnis: Das kleine, vom Alltag mißhandelte Selbst „verliert" sich im Kinde, „findet" sich aber wieder in dem großen Selbst der „Menschennatur", der Idee der Menschheit, die immer unendlich viel größer ist als alles, was auf Erden versucht, ein Fragmentchen davon zu verwirklichen.

Diesen „inneren liebenden Sinn" zu wecken ist die erste und letzte Aufgabe jeder Erziehung. Heute ist dies viel schwerer als in Zeiten, da die allgemeine Lebensstimmung von einem Weltbild getragen war, in dem das Wesen des Menschen noch ernst genommen wurde. Die Aufgabe jeder *Bildungswissenschaft*, die diesen Namen verdient, kann nur die sein, *Mittel und Wege zu suchen, welche es ermöglichen, die Kraft der Liebe, die der innerste Kern der Persönlichkeitskraft ist, zu pflegen und zu ernähren.*

Pestalozzi hat eine solche Erziehungswissenschaft nicht nur gefordert, sondern selbst vielseitig ausgebildet. Seine Einsichten nehmen in manchen Bereichen modernste, auch medizinische Erkenntnisse vorweg, und seine Ratschläge – z. B. für die Wohnstubenerziehung oder die Spracherziehung – sind ausgewogener als alles, was eine empirische Wissenschaft seither ausgearbeitet hat, da Pestalozzi jede Einzeleinsicht in den großen Zusammenhang des Gesamtsinnes des Menschenlebens zu stellen vermag. In diesem Sinn ist auch die Idee der Elementarbildung zu verstehen, wie sie etwa in folgenden Worten ausgesprochen ist:

„Soweit es nun der Erziehung gelingt, bei ihrem Zögling das Ganze der Menschennatur in jeder seiner Anlagen in Übereinstimmung mit allen andern zu beleben, auszubilden und in Tätigkeit zu setzen, insoweit muß sich auch das Bewußtsein der inneren Würde, das eine notwendige Folge unserer also in Harmonie gebrachten Ausbildung ist, in ihm entfalten. Dadurch nähert sich dann der Mensch wesentlich dem Punkte, auf welchem er sich in sich selber nicht mehr bloß als ein sinnliches, irdisches Wesen und seine Kräfte als bloße irdische Kräfte fühlt, wo er im Gegenteil anfängt, das höhere Göttliche, das in seiner Natur liegt, zu erkennen, sich selber als ein göttliches Wesen und seine Anlagen und Kräfte als göttliche Anlagen und göttliche Kräfte anzusehen. Er nähert sich dem Punkte, auf welchem die Ansprüche seiner höhern Natur sich gegen die Macht seiner Sinnlichkeit in ihm lebendig und kraftvoll entfalten. Im höhern Fühlen seiner selbst erhebt er sich selber über den Staub seines irdischen Daseins und seiner irdischen Umgebungen. Gott wird sein Vater, er wird Kind Gottes, das Menschengeschlecht wird ihm ein göttliches Geschlecht, die Welt wird ihm eine andere, eine neue, eine höhere Welt, ihre Erscheinungen hören auf, ihm auch in ihrer schwächsten Gestalt unbedeu-

tend zu sein, er sieht auch in den schwächsten von ihnen Offenbarung göttlicher Kräfte und göttlichen Willens. Sein ganzer Sinn wird ein himmlischer Sinn. " (Aus: Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend, 1804.)

*) Vgl. Friedrich Schelling „Das Ich als Prinzip der Philosophie".

Konkurrierende Kriterien zur Beurteilung von neuen Bildungskonzeptionen

Johannes Flügge

1. Im Grundgesetz und der „heutigen Lage der Gesellschaft" begründete Kriterien

(Dialog mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen")
- Deduktion aus den Grundrechten –
- Wissenschaftsorientierung der Bildung –
- Ranggleichheit der verschiedenen Schullaufbahnen –

2. In einer basalen Anthropologie begründete Kriterien

- Einleben in humanes Verstehen, Sprechen, Denken –
- Bewußtwerden seiner selbst im Horizont seiner Endlichkeit –
- Einbezug in die Geisteskultur –
- Entfaltung der durch die Sinne vermittelten Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit –
- Erweiterndes und verengendes Interesse –

3. In der Divergenz von öffentlicher Gewalt und personaler Verantwortung begründete Kriterien

4. In der Denkart der Autoren begründete Kriterien

Eine gute Bildungskonzeption tritt in Form einer Publikation, eines Planes oder einer Verordnung an die Öffentlichkeit mit dem Anspruch, daß sie einigen Kriterien Genüge leiste, die allgemeine Anerkennung fordern. Daher sollten wir neue Bildungskonzeptionen nicht an einem geschlossenen Katalog von Kriterien messen, sondern offen sein dafür, daß wir durch sie möglicherweise neue Beurteilungskriterien gewinnen.
Es empfiehlt sich demgemäß, sich auf eine neue Bildungskonzeption dialogisch einzulassen, sie auf die Kriterien zu befragen, denen sie sich selbst unterwirft, diese Kriterien zu durchdenken, sie anzuerkennen oder sich genötigt zu finden, höhere und umfassendere Kriterien ins Auge zu fassen, in deren strengen Geltungsbereich diese neue Bildungskonzeption unwissend geraten ist.

Versucht man, dogmatisch die durch das Thema gesuchten Kriterien darzustellen, so läuft man Gefahr, Formeln von leerer Allgemeinheit anzubieten, denen niemand widerspricht, und eine Geltung zu beanspruchen, die die Auseinandersetzung umgeht.

Als Dialogpartner habe ich mir für den Anfang den „Strukturplan für das Bildungswesen" gewählt. Indem sich zeigt, daß der Zusammenhang der Argumentation für die dort in Geltung gesetzten Kriterien nicht recht tragfähig ist, gehe ich über zu Kriterien, die sich unter einer vom Strukturplan vernachlässigten anthropologischen Perspektive als verpflichtend erweisen. In einem dritten Teil suche ich dann rückblickend nach den für neue Konzeptionen und ihre Realisierung im Bildungswesen Verantwortlichen und nach der in einer Bildungskonzeption entworfenen Teilung der Verantwortung. Im abschließenden vierten Teil komme ich dann, wenn auch nur in andeutender Kürze, auf die Notwendigkeit einer Kritik der Denkart zu sprechen, aus der Bildungskonzeptionen hervorgehen, und auf das fundamentale Kriterium zu ihrer Beurteilung.

1. Im Grundgesetz und der „heutigen Lage der Gesellschaft" begründete Kriterien

In dem vom Deutschen Bildungsrat 1970 veröffentlichten „Strukturplan für das Bildungswesen" werden auf S. 29 die Hauptrichtpunkte benannt, denen dieser Plan gerecht werden will. Sie stellen zugleich die Hauptkriterien dar, nach denen diese Bildungskonzeption beurteilt werden darf. Es ergibt sich im Strukturplan, daß die Hauptrichtungen konvergieren, daß die Beurteilungskriterien daher harmonieren und nicht zu konkurrieren brauchen.

Bei der repräsentativen Bedeutung, die der Strukturplan als magna charta der staatlichen Bildungspolitik hat, könnte daher das mir anvertraute Thema als seit 1970 überholt gelten. Indessen ist die dem flüchtigen Lesen sich darbietende Harmonie doch manchmal nur eine verbale Harmonie, welche die konkurrierenden Kriterien und die divergierenden Richtungen nur überdeckt, aber dem eindringenden Mitdenken nicht verbergen kann.

Die beiden ersten Sätze der genannten Seite 29 lauten: „Ausgehend vom Grundgesetz und den Länderverfassungen wird im Strukturplan die Linie früherer Schulreformen weitergeführt. In ihm werden die Ziele für die öffentlichen Bildungseinrichtungen aufgrund der heute gegebenen Lage der Gesellschaft konkretisiert." Es sind also drei oberste Kriterien, an denen sich die Bildungskonzeption des Strukturplans normiert: erstens das geltende Verfassungsrecht, zweitens die bisherige Linie früherer Schulreformen, drittens die heute gegebene Lage der Gesellschaft.

In einer vom Bildungsrat als Deduktion gemeinten, freilich logisch nicht haltbaren Weise werden nun weitere Kriterien abgeleitet. Dabei wird vor allem mit den Grundrechtsartikeln des GG argumentiert. Es werden die Artikel 2, 3, 4, 5, 6, 12 und 14 in Erinnerung gebracht, und es wird mit Recht im Sinne des GG gesagt: „Jeder einzelne soll sie wahrnehmen können und sich so verhalten, daß er jedem anderen Mitglied der Ge-

sellschaft die Wahrnehmung derselben Grundrechte selbstverständlich zugesteht. Damit ergeben sich aus den Grundrechten auch Pflichten." Dieser Satz des Strukturplanes dürfte logisch und rechtlich unanfechtbar sein. Nun aber werden aus dieser Summe der Grundrechte einige Maximen hergeleitet, die an sich berechtigt sein mögen, aber im GG nur noch angeblich, aber nicht wirklich ihren Ursprung haben.

Es wird behauptet, die im GG genannten Grundrechte stünden „hier stellvertretend für alle humanen Grundrechte". Das ist ein schale und unsolide Behauptung, weil man humane Grundrechte benennen kann, deren Gewährung außerhalb jeder staatlichen Kompetenz liegt. Man denke an das insbesondere von *Alfred Adler* betonte humane Grundrecht auf Anerkennung durch andere Menschen, ohne die die freie Entfaltung der Persönlichkeit in bestimmten Phasen des Lebens höchst gefährdet ist, oder an das von *Goethe* zum Ausdruck gebrachte Menschenrecht, „von seinesgleichen beurteilt zu werden", oder an das humane Grundrecht des Zuganges zu den höchsten Werten der geistigen Überlieferung. Ebenso wie man viele humane Grundrechte benennen kann, von denen nicht behauptet werden darf, daß sie im ersten Teil des GG stellvertretend mitgemeint seien, kann man auch umgekehrt jedem Lebensanspruch bestreiten, ihm liege ein humanes Grundrecht zugrunde.

Nachdem jene unsolide Behauptung über „alle humanen Grundrechte" in einen Nebensatz des Strukturplanes hineingebracht ist, kann nun aus dem GG manches Erstaunliche abgeleitet werden. Zunächst wird wieder ein kaum anfechtbarer Satz gesagt: „Aus den Grundrechten und den abgeleiteten Pflichten im demokratischen und sozialen Rechtsstaat ergibt sich, daß das öffentliche Bildungsangebot bestimmte für alle Lernenden gemeinsame Elemente aufweisen muß." Diesem plausiblen Satz folgt dann ein sehr problematischer Satz: „Die Zielorientierung, die pädagogische Grundlinie, die Wissenschaftsbestimmtheit sowohl der Lerninhalte als auch der Vermittlung müssen für alle Schullaufbahnen in gleicher Weise gelten."

Die beiden Ausdrücke „Zielorientierung" und „pädagogische Grundlinie" besagen zunächst noch nichts Konkretes und sind hier nicht zu diskutieren. Anders ist es mit der „Wissenschaftsbestimmtheit sowohl der Lerninhalte als auch der Vermittlung". Das ist ein entschiedener Schritt zur Konkretion und zur Exklusivität gegen Lerninhalte, die nicht wissenschaftsbestimmt sind, und ebensolche Formen der Vermittlung. Daß die Wissenschaftsbestimmtheit der Lerninhalte als gemeinsames Element für alle Lernenden aus den Grundrechten abgeleitet wird, ist erstaunlich und muß als Versuch gewertet werden, einer aus ganz anderen Gründen erhobenen Forderung dadurch Nachdruck zu geben, daß sie aus dem GG eine Scheinlegalität erhält. Der Strukturplan ist der Meinung, daß es nicht länger sein darf, daß „Rangunterschiede" in den Schullaufbahnen dadurch begründet werden, „daß man einer volkstümlichen eine wissenschaftliche Bildung entgegensetzt". Selbst wenn man diesem Grundsatz zustimmt, kann man den nachfolgenden Satz nicht als indirekte Forderung des Grundgesetzes anerkennen; er lautet: „Das organisierte Lernen soll für alle wissenschaftsorientiert sein."

Ebenso leicht, wie vorher „alle humanen Grundrechte" dem GG ohne Bedenken und ohne viel Nachdenken angehängt wurden, so jetzt die Wissenschaften. Außerdem aber wird unterstellt, daß Wissenschaft etwas eindeutig Gegebenes sei, an dem man sich unzweideutig orientieren könne. Glücklicherweise findet sich auf Seite 33 eine Definition dieses problematischen Begriffes: „Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich, ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden." Leider ist dieser für die Bildungskonzeption des Strukturplanes grundlegende Satz weder semantisch noch syntaktisch eindeutig. Die Hauptschwierigkeit besteht in der syntaktischen Zuordnung des Ausdrucks „durch die Wissenschaften". Soll gelesen werden: „in ihrer (der Bildungsgegenstände) Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften"? Das hieße dann, daß nicht nur das Telefon, sondern auch der Wind als durch die Wissenschaft bedingt erklärt würde. Das ist wohl kaum eine zulässige Interpretation. Eher dürfte gemeint sein, Bildungsgegenstände seien nicht Telefon und Wind, sondern die gewiß durch Wissenschaft gewonnene Theorie des Telefons und die durch Wissenschaft gewonnene Theorie der tellurischen Luftströmungen. Dann aber darf man nicht davon sprechen, daß die Theorie der Luftströmungen der Natur angehört. Vielmehr gehört dann kein Bildungsgegenstand der Natur an und ebensowenig der Kunst, der Religion, der Wirtschaft, der Politik.

Da nun unser erster Versuch der syntaktischen Zuordnung des Ausdrucks „durch die Wissenschaften" fehlgeschlagen ist, versuchen wir es mit der zweiten möglichen Zuordnung, wonach alle Bildungsgegenstände „durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden". Das hieße dann, daß es die Aufgabe der Lehrer sei, alle Bildungsgegenstände durch die Wissenschaften zu erkennen und sie „entsprechend" zu vermitteln, in „abgestuften Graden", doch immerhin so, daß „das organisierte Lernen für alle wissenschaftsorientiert" sein soll (S. 30), und zwar für alle Schullaufbahnen, so auch für jede Altersstufe. „Die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe" (S. 33).

Wenn wir uns zu diesem Verständnis der zitierten Definition der „Wissenschaftsorientiertheit" entschließen, wonach es dann die Aufgabe aller Schullaufbahnen wäre, ein aus den Wissenschaften deriviertes Weltbild zu vermitteln, dann sehen wir uns einer Bildungskonzeption von rigider Exklusivität gegenüber. Die Wissenschaften sollen, in welcher „abgestuften" Form auch immer, den einzigen Modus der Weltinterpretation liefern. Sie sollen gesellschafts-adäquates Verhalten ermöglichen: „Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind" (S. 33). Endlich vermitteln die Wissenschaften für alle Lernenden den modus vivendi: „Der Lernende soll in abgestuften Graden in die Lage versetzt werden, sich eben diese Wissenschaftsbestimmtheit bewußt zu machen und sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug aufzunehmen" (S. 33).

Bei diesem Satz wird es von neuem zweifelhaft, was „diese Wissenschaftsbestimmtheit", die man sich bewußt zu machen habe, bedeutet. Aber wie dem auch sei, eindeutig ist die Forderung, das organisierte Lernen exklusiv an den Wissenschaften zu normieren, die Wissenschaftsorientierung, was sie auch sei, zu einer allgemeingültigen Norm für allen Unterricht in allen Schullaufbahnen auf jeder Altersstufe zu machen und sie als Kriterium zur Beurteilung jeder Konzeption öffentlicher Bildung in Geltung zu setzen.

Man mag das zunächst gelten lassen. Nur ist jetzt nicht mehr zu übersehen, daß hier ein exklusiver Anspruch sich meldet, der aus den Grundrechten des GG nicht herzuleiten ist, der im Gegenteil mit den Grundrechten mindestens konkurrieren, wenn nicht gar ihnen widersprechen dürfte. Das GG enthält keine Norm, die Wissenschaftsorientierung zum exklusiven Prinzip alles organisierten Lernens zu erheben. Im Gegenteil, das GG verbietet das, sofern nicht nachweislich nur wissenschaftsorientiertes Lernen der freien Entfaltung der Persönlichkeit im Rahmen des öffentlichen Schulwesens dienen kann. Der Nachweis kann nicht gelingen, auch wenn es freilich richtig ist, daß wissenschaftliche Bildung einen großen Beitrag zur freien Entfaltung der Persönlichkeit bieten kann. Den Autoren des Strukturplanes scheint es zudem entgangen zu sein, daß auch unsere Gymnasien, die ihre Sonderaufgabe in wissenschaftspropädeutischen Lehrgängen hatten, sich keineswegs auf wissenschaftliche Bildung, in Unterscheidung von volkstümlicher Bildung, beschränkten und beschränken, sondern daß sie um der freien Entfaltung der Persönlichkeit willen immer auch Lehrgänge organisierten und organisieren, die keineswegs wissenschaftsorientiert sind. Ich nenne nur: bildnerisches Gestalten, Instrumentalmusik, Übungen in freier Rede und fairer Diskussion, Übungen in sachlich präziser und logisch klarer schriftlicher Darstellung, Einprägen von Texten, Arbeit an der Aufführung dramatischer Szenen, fremdsprachliche Konversation, *manuelle Arbeiten, Schwimmen. Ich nenne auch fundamentale* Fähigkeiten, welche die ganze Schulzeit hindurch ebenso wie das Sprechen organisierter Förderung bedürfen: Wahrnehmungsfähigkeit, Erfahrungsfähigkeit, soziales Verhalten im Gleichgewicht zur Selbstbehauptung.

Ganz sicher ist das Lernen in den genannten Bereichen inhaltlich nicht an den Wissenschaften orientiert. An welcher Wissenschaft denn zum Beispiel? Aber auch die Bezeichnung „volkstümliche Bildung" ist hier nicht zutreffend. Es ist „organisiertes Lernen" zur freien Entfaltung der Persönlichkeit. Und diese Art des Lernens soll nun, gemäß dem Abschnitt des Strukturplanes „Allgemeine Ziele", aus allen Schullaufbahnen ausgekehrt werden.

Natürlich können hier die Autoren des Strukturplanes sagen: „So ist das nicht gemeint." Darauf ist zu antworten: „Es ist aber gesagt", und nicht das Gemeinte, sondern das Gesagte wird den politischen Instanzen und Verbänden zur Realisierung empfohlen und sonstigen Lesern zur Orientierung angeboten.

Nachdem ich nun versucht habe darzutun, daß die Forderung nach exklusiver Gel-

tung des Prinzips der Wissenschaftsorientierung für alles in öffentlichen Schulen organisierte Lernen mit den im GG verankerten Grundrechten nicht vereinbar ist, weise ich mit Nachdruck auf die Schranken hin, die dem Art. 7 (1) GG – „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates" – durch Art. 1 gezogen sind: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt." Diese Verpflichtung verbietet der staatlichen Schulaufsicht ebenso wie dem Gesetzgeber, die öffentlichen Schulen dem exklusiven Anspruch eines einseitigen Bildungsprinzips zu unterwerfen, dessen Exklusivität der freien Entfaltung der Persönlichkeit Abbruch tut.

Diese Exklusivität tut auch der wissenschaftlichen Bildung selbst Abbruch. Zur Wissenschaft, die nicht nur Anwendung nachahmend angeeigneter theoretischer Techniken oder gar nur angehäuftes Wissen ist, gehört die gründliche Reflexion ihrer Voraussetzungen, ihrer theoretischen Legitimation, ihrer Herkunft und ihrer Ziele. Diese Reflexion kann nicht mit den sprachlichen und methodischen Mitteln der jeweiligen Spezialwissenschaft geleistet werden. Sie bedarf gebildeter Sinne, einer gebildeten Sprache und eines vielseitig geübten Urteilsvermögens auf vorwissenschaftlichem, vielleicht auch überwissenschaftlichem, d. h. philosophischem Niveau. Unsere prominenten Wissenschaftler werden dem gerecht aufgrund außerwissenschaftlicher und vorwissenschaftlicher Bildung. Wie könnten sie sonst allgemeinverständliche Bücher schreiben! Mit anderen Worten: Wenn Bildung wissenschaftsorientiert sein soll, was ich aufs kräftigste bejahe, muß sie Sorge tragen für eine breite vorwissenschaftliche, sinnen- und erfahrungsnahe, das Zutrauen zu eigenem Beobachten und eigenem, wenn auch noch ungelenkem und naiv sich ausdrückendem Denken stärkende Grundbildung.

So paradox es scheinen mag: Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung alles schulischen Lernens steht in Konkurrenz zu dem Prinzip, möglichst allen Lernenden einen Zugang zu wissenschaftlicher Bildung zu eröffnen.

Deshalb kehre ich die Forderung des Strukturplanes um: Helfen wir den Lernenden, soweit wir können und soweit sie willig sind, zur freien Entfaltung ihrer geistigen Möglichkeiten. Reden wir nicht mehr von volkstümlicher Bildung, weil sie als Wirklichkeit vergangen ist und weil sie als Bildungsziel wohl kaum noch vertreten wird. Bleiben wir auf der Suche nach einer durch alle Altersstufen sich verbreiternden und vertiefenden grundlegenden Bildung, die die mannigfaltigen Anlagen eines jeden soweit fördert, wie er sie zu entfalten bereit und fähig ist. In ihr ruhen die verschiedenen Formen wissenschaftlichen Denkens im engeren Sinne, nämlich zu spezialwissenschaftlich präzisierten verengten Denkmethoden; und im weiteren Sinne, nämlich zu kritischem Durchdenken oder wenigstens Erwägen dessen, was in den Wissenschaften geschieht. In ihr findet „organisiertes Lernen" statt, aber nicht wie der Strukturplan will, nämlich im Hinblick auf die Aneignung von Elementen aus den etablierten Wissenschaften, sondern im Hinblick darauf, daß die in den Menschen schlummernden Fähigkeiten zutage kommen.

Mit dem aushilfsweise gebrauchten Ausdruck „grundlegende Bildung" ist etwas be-

nannt, was ist und seine Wirklichkeit in unseren Schulen und außerhalb ihrer hat, nicht etwas, das erst verwirklicht werden sollte. Es zu erhalten und ihm die gebührende Sorgfalt zu widmen, liegt in der Linie der bisherigen Schulreformen, die ja auch der Strukturplan weiterführen will. Nur scheint es, daß der Strukturplan mit seiner Abwertung des überholten Begriffs der „volkstümlichen Bildung" auch diese für die lebenslange freie Persönlichkeitsentfaltung entscheidende grundlegende Bildung unmerklich aber tödlich trifft. Dem Strukturplan liegt daran, die Rangunterschiede zwischen verschiedenen Bildungsarten und Schullaufbahnen aufzuheben. Merkwürdig, daß seine Autoren nicht auf den Gedanken gekommen sind, aufzuwerten statt auszukehren, auf der einen Seite der Hauptschule und der Sekundarstufe I in den auf Teilhabe an wissenschaftlichen Erkenntnissen gerichteten Sachgebieten einen möglichst hohen Grad der Modernität zu geben, auf der anderen Seite der Sekundarstufe II ein möglichst hohes Maß ernster, der grundlegenden Bildung gewidmeter Studien zu gewährleisten. An sich, wenn man absieht von den standes- und gesellschaftspolitischen Implikationen dieses Verhältnisses, besteht zwischen grundlegender und spezialwissenschaftlicher Bildung kein Rangunterschied. Die Entfaltung des menschlichen Weltverhältnisses und Selbstverständnisses nimmt von anfänglich einfachen und umfassenden Deutungen den Weg in spezialisierte Untersuchungen und Begriffsgefüge und Formen des Schaffens, die aber in dem Maße an Wert verlieren, wie sie nicht in einem, steter Schulung bedürfenden, umfassenderen Denken und Verantworten eingegliedert sind. Dieser Weg scheint durch die Natur des Menschen und durch die von ihm selbst hervorgerufenen Resultate vorgezeichnet zu sein, für die Individuen und für die Gesellschaften.

Was nun „die heute gegebene Lage der Gesellschaft" betrifft, so darf man sich die Antwort auf die Frage, welche Art von Lernprozessen sie erfordert, doch wohl nicht so dekretorisch vereinfachen wie der Strukturplan. Jedenfalls dürfte das Gebot der vorbehaltlosen Hinnahme der Interpretation aller Bildungsgegenstände durch „die Wissenschaften" schon insofern verfehlt sein, als wissenschaftliche Richtungen sich nicht selten gegenseitig den wissenschaftlichen Rang oder die Wissenschaftlichkeit überhaupt oder die gesellschaftliche Relevanz absprechen. Im Bereich der Erziehungswissenschaft z. B. ist das eine geläufige Erfahrung. So ist auch das Reden von der „heute gegebenen Lage der Gesellschaft" ein absolut vorwissenschaftliches Reden, und das Argumentieren mit dieser leeren Formel kann jede und keine Planung stützen. Es kann die Formel für etwas Gesuchtes sein, aber nicht für etwas Gefundenes.

Bis hierher habe ich Beurteilungskriterien für neue Bildungskonzeptionen diskutiert im Anschluß an den Abschnitt „Allgemeine Ziele" im Strukturplan für das Bildungswesen. Es kamen zur Sprache das Kriterium der Grundgesetz-Gemäßheit, das Kriterium der Wissenschaftsorientiertheit, das Kriterium der Ranggleichheit verschiedener Schullaufbahnen, das Kriterium der Weiterführung bisheriger Schulreformen und das Kriterium der Angemessenheit an die heutige Lage der Gesellschaft.

Es ergab sich die Fragwürdigkeit der vom Strukturplan versuchten logischen Ablei-

tung der anderen genannten Kriterien aus den Grundrechten, eines Verfahrens, das heute auch andernorts beliebt ist. Es ergab sich auch die Fragwürdigkeit des exklusiven Anspruchs, dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung alles organisierte Lernen zu unterwerfen. Und schließlich ergibt sich die Mißlichkeit des Argumentierens mit weiträumigen Begriffen, die ganz disparate oder auch einander widersprechende Deutungen zulassen, wie z. B. „alle humanen Grundrechte", „die Wissenschaften", „die Lage der Gesellschaft".

Die Frage ist nun, nachdem der Dialog mit dem Strukturplan hier einstweilen abgebrochen ist, woher denn die gesuchten Kriterien sonst genommen werden könnten.

Als einzelne und ihres Ausschließlichkeitsanspruchs entkleidet, sind die Kriterien des Strukturplanes nicht von der Hand zu weisen. Sie sind diktiert von der Absicht, dem Bildungswesen eine aktuelle Gestalt zu geben, aktuell in verfassungsrechtlicher und gesellschaftspolitischer Hinsicht und in Richtung auf Weltdeutung und Weltgestaltung einer Gruppe von Wissenschaften. Sicher wäre dem unter dem Gesichtspunkte der Aktualität noch einiges hinzuzufügen. Darauf soll hier zunächst verzichtet werden, um eines anderen Gesichtspunktes willen.

2. *In einer basalen Anthropologie begründete Kriterien*

Fragen muß sich der Bildungsplaner gewiß: In welche Welt tritt der Sich-bildende oder der Lernende ein, welche Rechte und Pflichten erwarten ihn? Das ist die Frage nach den von außen bestimmenden Faktoren oder Konditionen. Bei dieser einen Frage darf es nicht bleiben. Vielmehr sind alle, die an pädagogischem Planen und Handeln beteiligt sind, mit der Frage konfrontiert: Von welcher Art sind die Menschen, für die und mit denen ich zu planen und zu handeln habe, nicht nur als zunächst noch unbekannte Individuen, sondern kraft dessen, daß sie als Menschen geboren sind? Das ist die anthropologische Frage, die von vielen als leidig empfunden wird, daher es fast zur Konvention geworden ist, sie auszuklammern. Man entgeht dieser Frage aber nicht. Ausklammern ist auch eine Antwort und bedeutet beispielsweise: Menschen sind zu dem, was sie jeweils sind, ausschließlich auf Grund von Konditionierung durch Außenweltfaktoren geworden, etwa auch durch organisiertes Lernen. „Konditionieren" ist zwar ein wissenschaftlicher Terminus, das hindert aber nicht, daß die genannte Behauptung als solche keinerlei wissenschaftlichen Wert hat. Ausklammern kann auch heißen, die Bestimmung des spezifisch Menschlichen anderen, z. B. Politikern oder Vertretern einer Spezialwissenschaft, zu überlassen und sie als unbesehenes Vorurteil zu übernehmen.

Nun kommt es für pädagogisches Handeln weder darauf an, eine fertige anthropologische Theorie zu haben, als vielmehr die offene anthropologische Frage gegenwärtig sein zu lassen. Immerhin aber ist ein sparsamer Bestand fundamentaler Einsichten in die menschliche Sonderart, eine, wie *Adolf Portmann* es nennt, „basale Anthropolo-

gie" unstreitig zu gewinnen. Wir können die Ranghöhe der Vielzahl der erstrebten und der realisierten Ausgestaltungen der menschlichen Seinsform dahingestellt sein lassen, müssen aber einige conditiones humanae sine quibus non als jeder Konkretion vorgegeben anerkennen.

Zu diesen Konditionen gehört neben anderen das Angewiesensein des Menschenkindes auf Muster des Verhaltens, der Sprache und des Verstehens, in die es sich zur Entfaltung seiner Anlagen einleben kann. Dieser Prozeß währt lange, und wir erkennen in ihm eine biologische Grundlage der Chancen der menschlichen Kulturen zu einer elastischen Kontinuität. Das öffentliche Schulwesen weiß sich dieser zweiseitigen Aufgabe verpflichtet, den nachwachsenden Generationen zur Entfaltung ihrer Anlagen und zur Lebenstüchtigkeit zu helfen, andererseits zum Fortbestand der Gesamtgesellschaft beizutragen.

Eine weitere conditio sine qua non der menschlichen Existenz ist das Bewußtsein von sich selbst im Horizont der eigenen Endlichkeit. Im Prozeß der Entfaltung des menschlichen Bewußtseins ist das Bewußtwerden seiner selbst, und zwar in seiner Endlichkeit, unausweichlich. Damit ist die stärkste Nötigung für den Menschen gegeben, nach Ursprung, Sinn und Wert seiner Existenz zu fragen. Daß alle an diesem Fragebereich teilhaben, ist der Grund dafür, daß alle auch darauf angewiesen sind, in das Gespräch darüber, das wir Geisteskultur nennen, einbezogen zu werden, und sei es in anfänglichster Weise. Es wäre eine weitreichende Entscheidung, wenn die Schüler in den öffentlichen Schulen von dem Einbezug in das Denken und Dichten, das musikalische und bildnerische Schaffen der Geisteskultur ausgeschlossen würden. Trotz der bei der Orientierung an den Wissenschaften zunehmenden intellektuell disziplinierten Sachlichkeit müßten, wenn der Zugang zur umfassenderen Geisteskultur verweigert würde, eine Verwilderung der Phantasie und eine Primitivierung der Vorstellungen von Inhalt und Sinn des menschlichen und menschheitlichen Lebens resultieren. Der produktive Gebrauch der Freizeiten und Freiräume und die Sinnerfüllung der Selbstbestimmung sind von dem Einbezug in die Geisteskultur abhängig.

Der Stil dieses Einbezugs ist dialogisch, und zwar deshalb, weil die Werke der Geisteskultur den Empfänglichen ansprechen und erst durch dessen persönliche Antwort, sei es Einspruch, Widerspruch oder Zustimmung, ihren Sinn mitteilen. Hier ist das Reden von organisiertem Lernen nicht angemessen. Das Mißtrauen, das sich bei manchen heutigen Unterrichtsplanern gegen Lehrinhalte richtet, die der Geisteskultur angehören, entspringt vor allem der Meinung, daß auch diese Inhalte, da sie ja Inhalte des schulischen Unterrichts sein sollen, in der Form organisierter Lernprozesse zu vermitteln wären und deshalb die Schüler zur Übernahme nötigten. Das führe dann zur Verfestigung falscher oder mindestens überholter Ordnungs- und Wertvorstellungen. Diese Meinung ist in den meisten Fällen irrig. Jedenfalls widerspricht sie dem Sinn dieses Unterrichts, dem die sogenannten geisteswissenschaftlichen und musischen Fächer sowie der Deutschunterricht zugeordnet waren. Nicht auf die Erhaltung dieser Fächer

waren die letzten Argumente bedacht, sondern auf die anthropologische Begründung der Notwendigkeit, den die öffentlichen Bildungsinstitutionen in Anspruch Nehmenden die Teilhabe an der Geisteskultur zu ermöglichen, nicht im Sinne der Übernahme wechselnder kollektiver Überzeugungen und Modernitäten, sondern im Sinne des Einbezugs in das widerspruchsvolle Streben, Denken und Gestalten, worin die Teilnehmenden dialogisch den Erwecker und Widerpart ihrer geistigen Selbstbestimmung finden mögen.

Ein weiteres wichtiges Kriterium zur Beurteilung neuer Bildungskonzeptionen hat seine letzte Grundlage in einer dritten conditio humana sine qua non, die in einer basalen Anthropologie ihren gesicherten Ort hat. Es handelt sich um das Sonderverhältnis des Menschen zu den Phänomenen der seinen Sinnen gegebenen Welt. Ihm fehlen angeborene Merkmalsschemata, die ihm die „Bedeutung" einer Auswahl von Dingen im Moment der Wahrnehmung mitgeben. Er wird in eine unbekannte Welt hineingeboren, deren Phänomene ihm im ersten Lebensjahr überwiegend durch Sinneswahrnehmung, im weiteren Leben dazu durch täglichen Umgang und Denken deutbar wird – ein Prozeß, der in einem Einzelleben zwar beendbar, aber nie vollendet ist. Zur Wahrnehmung und Deutung der Phänomene der Welt braucht der Mensch zunächst nicht motiviert zu werden. Er ist dazu durch seine physiologische Organisation genötigt und kennt die daraus resultierende Funktionslust. Dies ist sein angeborenes Verhältnis zu der den Sinnen gegebenen Welt, daß er deren Deutung durch Eigentätigkeit suchen und finden muß. Er ist dabei nicht allein, sondern Glied einer Kultur-, Sprach- und Denkgemeinschaft, die ihm durch Übermittlung von Merkmal- und Denkschemata die Aufgabe erleichtern, aber auch vergrößern kann. Jedenfalls ist die Deutung der Phänomene der Welt durch Eigentätigkeit in Umgang, Beobachtung und Denken ein leicht verifizierbares, in seinem Gewicht nicht leicht zu überschätzendes Humanum ersten Ranges.

Nun ist nicht zu übersehen, daß die in unserem Kulturkreis heute ihr Leben beginnenden Menschen eine Welt vorfinden, die bei aller Brüchigkeit und Gefährdung doch fast vollständig durch Menschen eingerichtet und durch die Wissenschaft erkannt zu sein scheint. Da nun auch die Einrichtung der Welt, wie gut oder wie schlecht auch immer, weithin durch Wissenschaften bestimmt wird, hat es eine gewisse Berechtigung zu sagen, sie sei durch „die Wissenschaften erkannt und bestimmt".

Keineswegs aber hat sich dabei die physiologisch vorgezeichnete Art der menschlichen erkennenden Weltaneignung verändert. Und keineswegs selbstverständlich kann es bei der Beurteilung von Bildungskonzeptionen sein, daß der anthropologische Gesichtspunkt der „Entfaltung" zurückzutreten habe hinter den mit der aktuellen Situation der Gesellschaft begründeten Gesichtspunkt der Angleichung, Anpassung und Hinführung. Die beiden Gesichtspunkte können in ein günstiges Verhältnis gebracht werden, aber nur, wenn keiner der beiden vernachlässigt wird. Die Bildungsinstitutionen, durchaus nicht nur die Vorschulklassen und Primarstufen, stehen vor der Aufgabe, die Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Denkfähigkeit zu bilden, dergestalt, daß sie sich

im Fortgang des Lebens erhalten und möglichst weiter intensivieren. Dabei ist eines der Ziele, die Erfahrung zu vermitteln, die ersten Schritte in einige Gebiete der Wissenschaft aus eigener Kraft getan zu haben ohne Bewußtsein dessen, was die Wissenschaft dazu meint. Das ist von großer Wichtigkeit, da die Wissenschaftsgläubigkeit oder die bloße Rezeption ihrer Ergebnisse antiwissenschaftliche Verhaltensweisen sind und, bei aller Bequemlichkeit, doch das Gefühl geistigen Ausgeliefertseins erzeugen.

Wohl noch ernster ist die Verantwortung der öffentlichen Schulen für die personale Entfaltung und die Ausstattung mit Befähigungen und Interessen, die ihren Schülern die Teilhabe an dem Reichtum der den Sinnen, dem Beobachten und Denken sich darbietenden Welt ermöglichen, einem Reichtum, den man nicht „haben", aber durch die Tätigkeit der Sinne und des Denkens sich ständig aneignen kann. Durch die Wissenschaften sind die Dinge, um die es sich dabei handelt, vielleicht längst erledigt, über das Bauwerk, vor dem ich unterwegs stehen bleibe, ist wissenschaftlich vermutlich erschöpfend geforscht und geschrieben worden. Nicht um von dieser Literatur etwas zu gewinnen, sehe ich das Bauwerk eingehend an. Allenfalls, wenn etwas zum Verständnis Notwendiges nicht vor Augen steht, ziehe ich den kleinen Kunstführer zu Rate, der das Komprimat der Forschung enthält. Was mich bereichert, ist, daß ich Architektur sehen gelernt habe, nicht überwiegend durch Wissenschaft, und daß ich wissen kann, daß mir durch geduldiges und sorgfältiges Beobachten immer neu etwas von dem Reichtum der Welt zuteil wird. – Statt des Bauwerkes läßt sich ein beliebiges anderes Phänomen in meinen Text einsetzen. Gut ist es, wenn es viele Arten von Phänomenen sind und wenn deren Kreis sich erweitert.

Es ist hier von dem die Rede, was in der älteren Pädagogik mit dem vieldeutigen Ausdruck „Interessen" bezeichnet wurde. Der Schule wurde die Fähigkeit oder doch jedenfalls die Aufgabe zugeschrieben, in den Schülern mannigfaltige Interessen zu veranlagen, d. h. theoretisches und praktisches Engagement für außerhalb ihrer selbst liegenden Dinge und Zusammenhänge. Es ist ein Unterschied, ob man nur an schon vorhandene Interessen anknüpft, was man gewiß tun soll, oder neue Interessen veranlagt. Das letztere ist das Schwerere, aber es ist auch die höhere Aufgabe. Denn nicht die passiv aufgenommenen Interessantheiten aller Art, die durch die heutigen Kommunikationsmittel reichlich angeboten werden, sondern die durch Eigentätigkeit ermöglichte Erweiterung des Weltausschnittes, in den wir unsere erkennende und handelnde Teilnahme über uns selbst hinausdringen lassen, entscheidet über die Lebensfülle und durch sie über die Lebensfreude. Wir dürfen nicht versäumen, über diese Zusammenhänge des unmittelbar auf der menschlichen Organisation beruhenden Erfahrungsdranges mit der Schulbildung und mit den Problemen der Freizeitgestaltung nachzudenken.

Es sollte nicht der Eindruck erweckt werden, als sei damit der Vorschlag gemacht, etwas Neues in unsere Schulen hineinzutragen. Neu ist aber der Geltungsanspruch einer Bildungskonzeption, die mit dem, was hier über die Veranlagung sich zentrifugal aus-

breitender Interessen in Erinnerung gebracht wurde, in einem konkurrierenden Verhältnis steht. Charakteristisch ist auch dabei der Begriff des Interesses, der aber eher den Interessen eine zentripetale Richtung zu geben strebt. Vorrang soll nach jener Auffassung immer die Frage haben: Was bedeuten die Dinge und die Lebenszusammenhänge für mich? Angesprochen wird die Egozentrizität des für die Durchsetzung seiner Lebens- und Rechtsansprüche sich geistig vorbereitenden Menschen. Das Interesse des Schülers ist hier das aus seiner Existenz und seinen Lebensumständen sich ergebende „objektive" Interesse, das ihm schon mitgegeben ist, auch wenn er davon noch nichts weiß oder fühlt. Deshalb wird eine vorrangig wichtige Aufgabe der Schule darin gesehen, ihn über sein Interesse aufzuklären und ihn zu befähigen, sich selbst darüber aufzuklären und es praktisch mit geeigneten Mitteln durchzusetzen. Dazu gehört wiederum, daß der Schüler die fremden Interessen zu durchschauen lernt, die sich seiner zu fremden Zwecken bedienen wollen.

Diese Zielangabe für die Organisation von Unterricht läßt sich in gewissem Maße plausibel machen. Wenn sie aber maßgebend ist für die Bildungskonzeption, dann kann sie in ernstlichen Konflikt geraten mit anderen Zielsetzungen. Wenn, was ja möglich ist, Schüler spontanes Interesse für einen Unterrichtsgegenstand haben, z. B. Anatomie des Wirbeltierauges, dann kann durch den Lehrer und durch Schüler, die sich die neue Fragestellung zu eigen gemacht haben, das spontane Interesse für den Gegenstand überlagert werden durch die Frage, welche staatlichen, amtlichen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen usw. Interessen dazu geführt haben, daß dieser Gegenstand zum Inhalt organisierten Lernens gemacht wurde. Nunmehr wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf einen neuen Gegenstand gerichtet, nämlich die Absichten der Lehrveranstaltung, und ihr spontanes Interesse darf sich dem ersten Gegenstand, dem Wirbeltierauge, nicht mehr unbefangen zuwenden. Innerhalb der hier skizzierten Bildungskonzeption muß überhaupt ein reines Sachinteresse, auch mitmenschlich sachliches Interesse, als unstatthaft naiv gelten. In der Tat sind ja fast überall egozentrische Interessen verschiedener Provenienz mit im Spiele, wo organisiertes Lernen stattfindet. Die Frage ist, wie hoch man es werten will, wenn sich das spontan für eine Sache, für ein Problem menschlicher Existenz, für eine Gestaltungsaufgabe engagierte Interesse über jenes Beiwerk hinwegsetzt, über jenes immer gegenwärtige Geflecht egozentrischer sachfremder Interessen. Man sollte es sehr hoch werten, als Manifestation der persönlichen Freiheit, als einen Akt der persönlichen Emanzipation nunc et hic von fremden Interessen. Auf der anderen Seite wird die Sensibilisierung für Übervorteilung durch fremde Interessen hoch gewertet, führt aber zur Monotonie der fortgesetzten Beschäftigung mit demselben Sachverhalt und zum Autismus der methodischen Besorgnis um die egozentrischen Interessen und zum habituellen vorsätzlichen Mißtrauen.

3. *In der Divergenz von öffentlicher Gewalt und personaler Verantwortung begründete Kriterien*

Das Wichtigste für die Beurteilung einer neuen Bildungskonzeption dürfte gegenwärtig das Maß der den Beteiligten zugedachten Verantwortung sein. Gerade dieses aber bleibt meist ungeklärt.

Bildungskonzeptionen sind nicht notwendig auf den Staat als Träger des öffentlichen Schulwesens hingeordnet. Sie können auch für eine nichtstaatliche Institution, z. B. für einen geistlichen Orden, entworfen sein oder gar bewußt die Frage, wer sie realisieren wird, offen lassen und sich auf die Darstellung eines Modells mit Vorbildcharakter konzentrieren. In der Regel indessen wird der Staat als Veranstalter der Bildungsinstitutionen stillschweigend oder ausdrücklich vorausgesetzt. So heißt es z. B. im Strukturplan auf Seite 29: „Jeden Staatsbürger zur Wahrnehmung seiner Rechte und zur Erfüllung seiner Pflichten zu befähigen, muß deshalb das allgemeine Ziel der Bildung sein, für die nächst den Eltern der Staat sorgen muß. Die Aufsicht über das gesamte Schulwesen ist nach Art. 7 des Grundgesetzes Pflicht des Staates." Die „Sorge für" die Bildung wird hier als in der Aufsichtspflicht mit enthalten gedacht. Aus dieser Auffassung ergibt sich schließlich auf Seite 261: „Die Verantwortung für das gesamte Bildungswesen liegt beim Staat und wird durch Regierung und Parlament ausgeübt." Nun also umgreift die Aufsichtspflicht zugleich die Sorge für das Bildungswesen und die Verantwortung für das gesamte Bildungswesen, ausgeübt durch Legislative und Exekutive.

Der gegenwärtigen Wirklichkeit entspricht diese Interpretation keineswegs. Wir müßten sonst den Staat verantwortlich machen für das, was in der Theodor-Heuß-Akademie geschieht oder innerhalb dieser Tagung des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen. Glücklicherweise ist eine staatliche Verantwortung hier nicht nachweisbar. Aber die Tendenz des Strukturplanes in Richtung auf die Übernahme der Verantwortung für das gesamte Bildungswesen durch den Staat, also die Tendenz in Richtung auf einen staatlichen Bildungstotalitarismus , ist unverkennbar.

Eine solche Tendenz begünstigt eine Bildungspraxis, die nicht so sehr „Bildung" im Sinne der Freisetzung geistiger Energien und der Ermutigung von Initiativen ist, als vielmehr „Lernen" im Sinne von organisierter Annäherung an Ziele, die politisch vorentschieden sind, staatspolitische und gesellschaftspolitische Ziele, vorentschieden für lebenslanges Lernen innerhalb des gesamten Bildungswesens.

In einer Bildungskonzeption, die dem Staat die durch Parlament und Regierung ausgeübte Verantwortung für das gesamte Bildungswesen überantwortet, die dann folgerichtig von Regierung und Parlament gesellschaftspolitisch orientierte Ziele für das im gesamten Bildungswesen zu organisierende Lernen erwartet, liegt es nahe, auch die Lerninhalte samt den Lernformen durch den Staat organisieren zu lassen. Regierung und Parlament bedürfen dazu nach Internationaler Übereinkunft eines Instrumentes,

das den Namen „Bildungsforschung" erhalten hat, und einiger sogenannter Expertenkommissionen, deren eine z. B. den Strukturplan für das Bildungswesen erarbeitet hat.

Daß die Regierungen einzelner Länder der Bundesrepublik anders verfahren, indem sie, um Lerninhalte und Lernformen zu gewinnen, ältere, mehr obrigkeitliche Gebräuche praktizieren und z. B. junge Pädagogen, die noch nicht von zu viel Expertentum belastet sind, mit der Erarbeitung von Rahmenrichtlinien beauftragen, widerspricht nicht der hier skizzierten Konzeption. Es liegt an dem Versagen der Bildungsforschung auf diesem Gebiet und an der Ungeduld der Regierungen, ihre gesellschaftspolitischen Ziele zu realisieren. Die Grundlinie, nämlich Übernahme der Verantwortung für das gesamte Bildungswesen durch den Staat, wird dabei ja nicht verlassen.

Hier soll aber nicht von heute praktizierter Bildungspolitik die Rede sein, sondern von Bildungskonzeptionen, deren eine oder andere freilich den jeweiligen Hintergrund der Bildungspolitik darstellt. Die Grundlinie: Übernahme der Gesamtverantwortung durch den Staat, führt nun des weiteren zu einer ernsten Konsequenz für die Lehrerschaft. Lehrer werden zu Vollzugsbeamten, die zwar verantwortlich sind für die gewissenhafte Ausführung der Vorschriften, das sind die von der Bildungsforschung erwarteten Curricula oder, mit etwas mehr methodischem Spielraum, die von den Ministern erlassenen, wie auch immer zustandegekommenen, Rahmenrichtlinien. Von der Verantwortung für Ziele und Wege des organisierten Lernens sind, auf dieser Grundlinie, die Lehrer in der Berufspraxis ausgeschlossen. Diese Grundlinie würde historisch rückwärts lenken, hinter die erfolgreichen Bestrebungen der Lehrerschaft seit Anfang dieses Jahrhunderts zurück, die der Emanzipation der Lehrer von der staatlichen Bevormundung galten. Die Einflußnahme von Lehrerverbänden auf Entscheidungen staatlicher Instanzen ist natürlich kein Ersatz für ein möglichst großes Maß von Verantwortung der einzelnen Lehrer und Kollegien für Ziele, Inhalte und Methoden in ihrem Tätigkeitsbereich.

Von dem Umfang der den Lehrern übertragenen Verantwortung ist nun unmittelbar abhängig die Möglichkeit der Schüler, geistige Initiativen im Unterricht zur Geltung zu bringen. Diese Perspektive zeigt den ganzen Ernst der Konkurrenz von Bildungskonzeptionen.

Die Konzeption, die wir nach dem Kriterium des Maßes der den Beteiligten zuerkannten Verantwortung als Alternative ansehen müssen, leugnet keineswegs die Notwendigkeit staatlicher Schulträgerschaft und staatlicher Schulaufsicht. Sie sieht aber den Staat als Garanten der freien Entfaltung auch im Bildungswesen, sofern der Wille und die Fähigkeit gegeben sind zur Übernahme von Verantwortung im Rahmen einer die Kooperation ermöglichenden Ordnung. Diese Ordnung wird nur dort sowohl administrativer wie auch lernorganisatorischer Art sein müssen, wo weder Wille noch Fähigkeit gegeben sind, die Bildungsplanung und die Organisation der Bildungsarbeit innerhalb eines Bildungsinstitutes in eigene Verantwortung zu nehmen.

Jeder von uns kennt Beispiele genug dafür, daß in Eigenverantwortung einer Institu-

tion organisierte Bildungsarbeit durchaus gelingen kann, aber auch Beispiele genug dafür, daß einem Totalitarismus im Bildungswesen durch weitverbreitete Verantwortungsscheu Vorschub geleistet wird.

Das Kriterium der Realisierbarkeit einer Bildungskonzeption im öffentlichen Schulwesen angesichts einer akuten oder chronischen Situation dieses Schulwesens ist von entscheidender Bedeutung. Ich habe versucht, es bei dem hier Vorgetragenen gegenwärtig sein zu lassen. Es setzt aber eine hinreichend gesicherte Kenntnis der akuten Situation des Schulwesens voraus. Wenn ein Schulaufsichtsbeamter sagt, nach seinem Eindruck seien 80 Prozent der Energie, die an einem Durchschnittstage in Grund- oder Hauptschule aufgebracht wird, verloren, so ist das eine gewichtige Aussage. Man möchte aber gern genauer wissen, wie sich das zeigt und wodurch es bedingt ist. Wahrscheinlich wären einige wenige Fallstudien ergiebiger als eine Erhebung auf breiter Basis, die immer ein blasses Bild ergibt. Leider ist der Wissensdurst der Erziehungswissenschaft auf diesem Gebiet nicht stark. Neue Bildungskonzeptionen zu entwerfen ist interessanter, als den Bedingungen und Schranken ihrer Realisierung nachzuforschen, über Kostenrechnungen hinaus.

Zu bedenken ist freilich, daß neue Bildungskonzeptionen nicht nur gegebenen Bedingungen Rechnung zu tragen haben, sondern daß ihre Realisierung selbst neue Bedingungen schaffen kann, und zwar möglicherweise verbesserte. Daher muß im Bildungswesen immer auch neues gewagt werden. Nur ist es problematisch, wenn eine Regierung mit oder ohne Parlamentsbeschluß ein solches Wagnis für ein ganzes Land unternimmt. Sie ist zwar im staatsrechtlichen Sinne verantwortlich, hat aber nicht die Kompetenz, die Verantwortung „auszuüben", wie der Strukturplan sagt. Das tun die an einem Wagnis unmittelbar Beteiligten und von ihm Betroffenen, nämlich die Lehrer, die Eltern und die Schüler, im Einvernehmen mit der staatlichen Schulaufsicht. Daher ist das Wagnis der Realisierung einer neuen Bildungskonzeption notwendig begrenzt, kann sich aber, wegen seiner Begrenztheit, der Prüfung darbieten und dann zur Nachahmung empfehlen. Dafür gibt es überzeugende Beispiele.

Eine Regierung und ein Parlament, die über die Köpfe der unmittelbar Beteiligten hinweg die Realisierung einer neuen Bildungskonzeption totalitär verfügen, halten es offenbar für ihre Aufgabe, das Wesensbild der Gesellschaft von morgen zu prägen oder sonstwie die Gesellschaft zu verändern, von der heute die Staatsgewalt ausgeht, oder gar den neuen Menschen zu schaffen. Zu derartigen Aspirationen ist unser Staat schwerlich legitimiert. Wohl aber bietet unser Staat die Gewähr, daß Initiativen mündiger und kompetenter Bürger verantwortlich in Richtung jener löblichen Aspirationen Einrichtungen schaffen und mit Leben erfüllen dürfen. Das wären dann Akte der Selbstbestimmung der Gesellschaft, der Entscheidung darüber, was diese Gesellschaft nicht morgen sein soll, sondern heute und morgen sein will. Solche Akte, solche Wagnisse unbeschadet der Verpflichtung zur Treue zur Verfassung und im Rahmen der

staatlichen Schulaufsicht zu achten und zu schützen, ist Verpflichtung der staatlichen Gewalt, wie das Gesetz, in diesem Falle das Grundgesetz, es befiehlt.

Die Konkurrenz verschiedener Bildungskonzeptionen muß nicht die Konkurrenz verschiedener theoretischer Modelle mit Ausschließlichkeitsanspruch um die Chance der totalen staatlichen Realisierung sein. Fruchtbarer ist die Konkurrenz existierender, auf verschiedenen Konzeptionen beruhender Institute, in denen von einem verantwortlichen Personenkreis Bildungsarbeit realisiert wird, im Rahmen staatlicher oder privater Schulträgerschaft.

4. In der Denkart der Autoren begründete Kriterien

Nur zögernd und auch nur andeutend bringe ich noch ein entscheidendes, vielleicht das entscheidendste Kriterium zur Beurteilung alter und neuer Bildungskonzeptionen zur Sprache. Das ist das Kriterium der Denkart, aus der sie hervorgegangen sind. Die Denkart zeigt sich nicht so deutlich in den Endprodukten pädagogischen Nachdenkens oder auch nur Publizierens, wie z. B. in Manifesten, Vorschlägen, Gutachten, Thesen, Plänen, Verordnungen, als vielmehr in den Kategorien, gedanklichen Modellen, vorausgesetzten Urteilen und Begriffen, die in den Beginn des pädagogischen Nachdenkens schon eingegangen sind und mittels deren das Nachdenken seine Ergebnisse produziert.

Ich habe nicht so grobe Simplifikationen im Auge wie den noch vor fünf Jahren von einem Erziehungswissenschaftler treuherzig empfohlenen Vergleich der Schulbildung mit einem industriellen Fertigungsprozeß. „In der Fabrik wird z. B. aus den Rohstoffen Kakao, Milch, Zucker bei entsprechender Behandlung das Fertigprodukt Schokolade hergestellt, ein neues Produkt, das vorher nicht vorhanden war." Analog ist es mit dem zehnjährigen Schüler Anton. „Das ‚Rohmaterial' Anton wird stufenweise, lernschrittweise durch eine vom Lehrer vorher bestimmte Lernorganisation so verändert, daß er nach einer bestimmten Zeit (z. B. 50 Minuten) nicht mehr derselbe Anton ist . . . Anton wird auf die Umfangberechnung des Rechteckes ‚gefertigt'." Modellvorstellungen dieser Art wird man heute einem Leser nicht mehr zumuten, weil das Zutrauen zu dem Vorbildcharakter der industriellen Fertigung nicht mehr vorausgesetzt werden kann und weil auch der Vorbildcharakter des Produktes Schokolade nicht ganz unbestritten ist. Immerhin aber kann dagegen A. E. *Rauter* sein Pamphlet über die Schule als „Untertanenfabrik" noch auf dem Büchermarkt anbieten.

Solche groben Simplifikationen sind hier nicht gemeint. Anders ist es mit den Begriffen „Effektivität", „Sozialisation", „Emanzipation", „Interesse", „Rolle", „Qualifikation" und ähnlichen, wenn sie als begriffliches Instrumentarium in Untersuchung und Argumentation unbefragt eingebracht werden. In der Wahl eines fixierten begrifflichen Instrumentariums ist über die Art einer Bildungskonzeption schon vorentschieden.

Deutlicher ist das noch bei der instrumentellen Verwendung von begrifflichen Strukturmodellen, wie z. B. dem kybernetischen Modell des Regelkreises oder dem Modell technischer Fertigung oder dem Modell physiologisch-psychologischer Konditionierung oder dem Modell heterogener Gruppen, wie z. B. Eltern, Schüler, Lehrer als Interessengruppen.

Alle derartigen Begriffe und begrifflichen Modelle haben an ihrem Ort ihren Wert. Ihre Verwendung aber als durch Modernität legitimiertes begriffliches Instrumentarium übergeht die Frage, ob sie für den Aufbau oder die Konstruktion einer Bildungskonzeption angemessen sind. Die selbstverständlichste und darum bedenklichste Befangenheit in einem Denkschema ist das Denken in der Subjekt-Objekt-Relation, die nirgend so sehr wie in der Pädagogik die angemessene begriffliche Darstellung eines Lebenszusammenhanges verhindern kann. In Entwürfen von erwünschten Endverhaltensweisen der Schüler, von Konditionierung, von Sozialisation, von Veränderung der Schüler, von vorgefertigten Lernsequenzen usw. handelt es sich immer tatsächlich um Beziehungen von Personen auf der einen Seite und Personen auf der anderen Seite. Durch die Selbstverständlichkeit des Denkens im Subjekt-Objekt-Schema wird immer die eine Seite jener Beziehungen als Objekt gedacht, also des Personseins depriviert. Für diese gedanklich depersonalisierten Objekte lassen sich dann Ziele und Techniken der Veränderung, der Vergesellschaftung, der Qualifizierung, ja selbst der Formierung egozentrischer Interessen entwerfen.

In dem Maße, wie die eine Seite der Beziehung als Aggregat verfügbarer Objekte gedacht wird, interpretiert sich die andere Seite als Gruppe verfügender Subjekte.

Wir verdanken *Martin Heidegger* – ich nenne nur sein Buch über den „Europäischen Nihilismus" – die gründlichsten Einblicke in die so leicht eingängige und uns so stählern festhaltende Denkart der Subjekt-Objekt-Entgegensetzung. Ob mit der hier notwendigen Conversion der Denkart im Ernst begonnen wird, dürfte das wichtigste Kriterium zur Beurteilung einer Bildungskonzeption sein.

Pädagogische Autonomie der Schule oder staatliches Curriculum*

Johann Peter Vogel

Pädagogische Autonomie der Schule oder staatliches Curriculum – diese Themenstellung unterstellt einen Gegensatz zwischen Schule und Staat, jedenfalls auf dem Gebiet der Entscheidungen über den Inhalt dessen, was in der Schule geschieht. Dieser Gegensatz erscheint so unvereinbar, daß sich eigentlich nur eine Entscheidung für das eine und gegen das andere anbietet. Man möchte sich sofort auf die Seite der Schule stellen, die selbstverständlich pädagogisch autonom sein muß; staatliches Curriculum klingt wie ein obrigkeitlicher Eingriff in eine so differenzierte zwischenmenschliche Beziehung, wie es der Bildungsvorgang zwischen Lehrer und Schüler ist.

Gestatten Sie, daß ich mich der Verlockung entziehe, einen der beiden Standpunkte einzunehmen, vielmehr den Versuch machen will, beide Prinzipien in ein fruchtbares Verhältnis zueinander zu bringen. Denn ich gehe davon aus, daß – so notwendig eine pädagogische Autonomie der Schule ist – heute eine staatliche, sagen wir korrekter: eine öffentlich verantwortete Bestimmung der Inhalte des Unterrichts nicht zu vermeiden ist. Beide Prinzipien müssen – mit gewissen Einschränkungen – zusammenwirken, wenn heute in Deutschland Schule gemacht wird.

Ehe ich dies begründe und Möglichkeiten eines Zusammenspiels der beiden Prinzipien skizziere, möchte ich den Hintergrund verdeutlichen, ohne den heute eine solche Diskussion unrealistisch wäre.

I.

Im Zusammenhang mit Schule haben sich so ziemlich alle Voraussetzungen im Laufe der letzten 10 Jahre gewandelt. Ich setze voraus, daß Sie den Wandel der Bildungspolitik mitverfolgt haben und beschränke mich auf die grundsätzlichsten Veränderungen.

1. Bildung ist in ihrer Bedeutung als politischer Faktor etwa gegenüber Bodenschätzen, schlagkräftiger Armee oder Goldreserven beträchtlich aufgewertet. Man hat erkannt, daß der moderne Industriestaat ohne ein

*) Vortrag, gehalten auf der 30. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom 19. bis 29. Juli 1974 in Herrsching/A.

beträchtliches Reservoir an ausgebildeten, ja überqualifizierten Menschen nicht konkurrenzfähig ist.

2. Zugleich sieht sich der einzelne einer Welt gegenüber, in der nicht mehr so sehr seine Herkunft oder seine ererbten Mittel sein Fortkommen prägen, sondern die Qualität seiner Bildung. Seine Position in der Gesellschaft hängt in erster Linie von bestimmten erworbenen Qualifikationen ab und von der Fähigkeit, das ganze Leben hindurch zu lernen.
3. Damit wird der Teil der Bildung, den man früher Ausbildung nannte und eigentlich gar nicht zur Bildung zählte, beträchtlich aufgewertet. Bildung als ein von bestimmten Laufbahnen und Abschlüssen unabhängiges Mittel der Selbstverwirklichung wird aufgesogen von den Bildungswegen zu bestimmten Qualifikationen. Ausbildung wird mit Bildung gleichgesetzt.
4. Der Vorgang, mit dem Bildung ihrer philosophisch-metaphysischen Begründung entkleidet und zur Laufbahnqualifikation instrumentalisiert wird, hat seine Parallelen in der Auflösung eines Fundamentalkonsenses der Gesellschaft bezüglich der Werte, auf die hin gebildet werden soll. In einer Gesellschaft mit pluralistischen Wertvorstellungen muß ein Bildungsanspruch des einzelnen, soll er vom Staat beantwortet werden, dazu führen, daß Bildung „wertneutral" erfolgt. Die letzten Schritte waren die Beseitigung der staatlichen Konfessionsschulen und die Ablehnung des Schulgebets in der Staatsschule. Einigungsklausel für alle ist die Bildung zum „mündigen Bürger, der in der Lage ist, seine Grundrechte wahrzunehmen", oder, wie es im nagelneuen niedersächsischen Schulgesetz heißt: „Die Schule soll im Anschluß an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln. Erziehung und Unterricht müssen den Wertvorstellungen des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland und der niedersächsischen Verfassung entsprechen. Die Schüler sollen fähig werden,

   die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen,
   die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen,
   ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz zu gestalten,
   Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen,
   sich Informationen zu verschaffen und sich ihrer kritisch zu bedienen,
   ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu entfalten und
   sich im Berufsleben zu behaupten."

Dies ist ein sprachliches Beispiel dafür, daß die Vermengung aller Farben der Palette grau ergibt.

5. Bildungsstätten erhalten infolge der Laufbahnausrichtung die Bedeutung von Stellwerken für den sozialen Aufstieg, sie werden Institutionen der Sozialchancenvermittlung.
6. Diese Sozialchancenvermittlung muß allen gleicherweise zur Verfügung stehen. Die Forderung des Staates auf Schulpflichterfüllung verwandelt sich in einen Anspruch des einzelnen auf die ihm gemäße, weitestgehende Bildung, einen Anspruch auf Chancengerechtigkeit.
7. Die Stellwerkfunktion der Bildungsinstitutionen und der Bildungsanspruch des einzelnen verändern die Position des Staates gegenüber dem einzelnen: Bot er früher einen Mindestbedarf von Bildungsgelegenheiten an und griff er dort ein, wo ein Schüler seiner Schulpflicht nicht genügte, hat er heute für ein differenziertes Schulwesen zu sorgen und muß sich bei dieser Sorge gerichtlich überprüfen lassen. Seine sogenannte „Eingriffsverwaltung" ist zur „Daseinsvorsorge", zur „leistungsstaatlichen Verwaltung", seine im wesentlichen passive Rolle ist zur aktiven Gestaltung umfunktioniert. Die damit verbundene rechtliche und öffentliche Kontrolle muß zu vergleichbaren Angeboten und Qualifikationen führen.
8. Schule als Massenbetrieb, von dem die Existenzgestaltung der Schüler in so erheblichem Umfang abhängt, soll nicht nur in ihren Entscheidungen rechtlich überprüfbar sein, ihre Entscheidungen sollen auch für die Beteiligten verständlich sein. Schule als „besonderes Gewaltverhältnis", als geschlossene Veranstaltung des Staates, muß geöffnet, transparent werden, damit die Beteiligten die Maßnahmen verstehen und gegebenenfalls nachvollziehen können. Dies erscheint nur möglich, wenn die Beteiligten an den Entscheidungen mitwirken. Zugleich ist die Beteiligung Teil des „sozialen Lernens" der Rolle des mündigen Bürgers in der Schule. Im eigentlichen Unterricht wird aus dem Frontalunterricht durch den Lehrer ein „gemeinsamer Lehr- und Lernprozeß" von Lehrern und Schülern.
9. Mit dem Verlust des Fundamentalkonsenses über die Wertvorstellungen der Gesellschaft und dem Anwachsen der industriellen Möglichkeiten wachsen die Möglichkeiten der Bildungsindustrie, unerwünschten Einfluß auf den Inhalt des Unterrichts – etwa durch Bücher, Kassetten und sonstige Medien – zu nehmen. Gewiß wird der Unterricht bereits heute stärker durch Schulbücher als durch Lehrpläne bestimmt. Dies zwingt zu präziserer Bestimmung dessen, was im Unterricht geschehen soll.
10. Schließlich ist mit der Sozialchancenvermittlung zugleich die Problematik aufgetaucht, ob denn die sozialen Positionen, zu denen Schule hinführt, auch dann noch vorhanden sind, und die soziale Rolle spielen, wenn der Schüler sie einnehmen kann, und was ein Schüler lernen muß, damit er später eine soziale Rolle spielen kann. So trat neben die quantitative Planung, wieviel Schulplätze zukünftige Jahrgänge benötigen, die qualitative Bildungsforschung und Bildungsplanung. Grundsätzliche Zielvorstellungen

werden entwickelt, auf die wiederum die untergeordneten Zielvorstellungen und die Wege zu diesen Zielvorstellungen ausgerichtet werden müssen. Am Ende dieser Entwicklung könnte ein in sich geschlossenes Curriculum -System stehen.

Ursachen und Konsequenzen dieser 10 Punkte – die nicht vollständig sein sollen – wachsen zu einem Syndrom von Sachzwängen zusammen, die heute als Bedingung von Bildung in der Schule angesehen werden. Gegen diese Bedingungen ist vielfache, berechtigte Kritik geäußert worden. Wir merken, daß sich das Verhältnis von Bildung und Ausbildung unter dem neuen Gesichtspunkt der Überqualifikation erneut wandelt. Wenn Hellmut Becker heute davon spricht, daß die Überqualifikation, die früher in der Bildung der Elite lag, nunmehr allen zugute kommen solle, und man davon abkommen müsse, „daß Bildung das ausschließliche Ziel habe, den Bedarf des Beschäftigungssystems zu befriedigen", so kennzeichnet er einen neuen Trend zu einer bedarfsunabhängigen Bildung, die zwar noch bedarfsbezogen „Überqualifikation" genannt wird, aber im Ergebnis das meint, was früher unter Bildung verstanden wurde. – Wir merken auch, daß die Gleichsetzung von Bildung und Ausbildung außer acht läßt, daß ein wesentliches Element des Bildungsvorganges in der Unabsichtlichkeit liegt. Man bezeichnet dies heute mit „hidden curriculum", obwohl der Vorgang gerade nichts mit einem Curriculum zu tun hat. Damit zieht auch etwas Unberechenbares wieder in den so rationell geplanten Bildungsvorgang ein. – Wir merken ferner, daß die Leerformel der „wertneutralen" Bildung ein Einfallstor für Ideologen bietet; Bildungseinrichtungen mit geschlossenen Wertvorstellungen haben einen beträchtlichen Zulauf. – Jencks schließlich hat hinter die Vorstellung, man könne Schule über eine wie immer geartete Sozialchancengerechtigkeit zu einem Instrument der Erreichung von sozialer Gerechtigkeit machen, ein dickes Fragezeichen gesetzt. Zudem wurde das Ziel der Sozialchancengerechtigkeit in der Schulwirklichkeit vieler unserer neuen Gesamtschulen verfehlt; die unterschiedlichen sozialen Bildungsvoraussetzungen wurden eher verstärkt.

Aber bei aller, auch grundsätzlicher Kritik, können wir die derzeitige bildungspolitische Lage nicht gänzlich außer acht lassen, wenn wir uns heute über pädagogische Autonomie der Schule und staatlichen Curriculum unterhalten.

II.

Pädagogische Autonomie der Schule – das heißt prinzipielle Eigenverantwortlichkeit und Eigengesetzlichkeit der Schule für den Bereich der Erziehung und des Unterrichts. Daß jede Schule die Freiheit besitzen sollte, eine

ihrer Schüler- und Mitarbeiterschaft entsprechende pädagogische Konzeption selbst zu entwickeln und festzulegen, ist eine sich aus dem pädagogischen Vorgang der Bildung heraus ergebende Forderung, vergleichbar etwa mit der je eigenen Erziehungskonzeption von Eltern für ihre Kinder. Tatsächlich besitzen solche Schulen seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht diese Freiheiten nicht, und nirgends scheint das Schulwesen empfindlicher zu sein, als wenn die Forderung nach Autonomie erhoben wird. Das letzte Beispiel ist die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats zur Bildungsverwaltungsreform, die eine Verstärkung der Selbständigkeit der Schulen vorzieht; nicht nur ist dies die erste Empfehlung, zu der abweichende Voten einzelner Mitglieder des Bildungsrats abgegeben wurden, sondern mehrere Kultusminister stellten wegen dieser Empfehlung sogar die Existenz des Bildungsrats in Frage. Doch schon seit eh und je besteht die Geschichte des Freien Schulwesens aus dem Kampf um die Anerkennung gleichwertiger, von den staatlichen Plänen abweichender Konzeptionen. Schon die Bezeichnung „Freie Schule" läßt die Assoziation von staatlicher Schule mit unfreier Schule entstehen. Modellschulen im staatlichen Schulwesen, wie etwa einzelne Gesamtschulen oder die Berliner John F. Kennedy-Schule, sind ständig bedroht von der Vereinnahmung in die gleichartigen Formen der Regelschule.

So hat die Forderung nach pädagogischer Autonomie der Schule stets eine Stoßrichtung gegen den Staatsapparat. Radikal verstanden sprengt die pädagogische Autonomie der Schule den Gesamtzusammenhang des Bildungswesens und legt das Bild einer unübersehbaren Vielfalt einzelner Schulrepubliken mit ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld nahe. Auf dem Hintergrund der eingangs skizzierten bildungspolitischen Situation drängen sich dann doch eine Reihe von Fragen auf: Wären denn die Gruppierungen der Gesellschaft in der Lage, dem Anspruch des einzelnen auf die ihm gemäße Bildung auch nur annähernd befriedigend zu antworten? An wen würde sich dieser Bildungsanspruch wenden? Könnten die gesellschaftlichen Gruppen verpflichtet werden, ein lückenloses Angebot zur Verfügung zu stellen? Wer sollte das koordinieren und finanzieren? Nach einer Formulierung von Messerschmid ist die Gesellschaft „in der Gesamtwirkung unduldsam, ideologienanfällig, gegenüber dem Einzelwesen eher mißtrauisch bis gewaltätig, transzendenzverschlossen". Messerschmid hält es für „eine Illusion, daß ‚die Gesellschaft' als ganze schon an sich freiheitlicheres Wesen habe als der konstitutionelle Staat".

So spricht viel dafür, daß Schule unter Aufsicht des Staates verbleibt. Freilich muß dies weder heißen, daß der Staat Träger aller Schulen sein müßte, noch muß es heißen, daß der Staat den Inhalt des Unterrichts selbst bestimmt. Wenn Bildung eine öffentliche – und keineswegs nur eine staatliche – Aufgabe ist, dann ist die Verantwortung für dieses Bildungswesen nicht nur staatlich, sondern öffentlich zu tragen. Folgerichtig legt der Bil-

dungsrat die Verantwortung für das Schulwesen und die Inhalte des Unterrichts in die Hände des Parlaments als dem Gremium der verfaßten Öffentlichkeit. Dies ist eine Entscheidung gegen staatliche Curriculumverordnung, aber es ist auch eine Entscheidung gegen eine radikal verstandene pädagogische Autonomie der Schule. Die Empfehlung erscheint zunächst einmal als ein recht abenteuerlicher, etwas realitätsferner Kompromiß. Prüfen wir das näher.

Bisher verordnete der zuständige Minister die Lehrpläne, die ihm eine Ministerialkommission erarbeitet hatte.

Dies hatte den Anschein für sich, als seien die Lehrpläne „objektiv" nach wissenschaftlichen, pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten erarbeitet worden. Dies stimmte solange, wie die Ministeriallaufbahn vorwiegend fachlich bestimmt war und das Ministerium eines Fundamentalkonsenses bezüglich der Wertvorstellungen sicher sein konnte. Heute stehen wir einer zunehmenden Politisierung der Besetzung selbst untergeordneter Ministerialpositionen gegenüber; Minister sehen Lehrpläne als Elemente der Durchsetzung eines bestimmten gesellschaftspolitischen Programms, das ihrer Partei. Denkbar wäre zwar auch die Berufung einer unparteiischen Sachverständigenkommission, aber ihre Empfehlungen könnten gegenüber einem parlamentarisch verantwortlichen Minister nicht bindend sein.

Demgegenüber ist das Parlament nicht sachunkundiger als ein Fachministerium, denn es bezieht seine Sachkenntnis in allen Angelegenheiten ebenfalls aus den Beratungen von Expertengremien. Gewiß drohen kompromißhafte Verwässerungen fachgerechter Vorlagen, aber ebenso besteht die Chance zur Öffnung orthodoxer Pläne.

III.

Fassen wir zusammen: Nach unserer Tradition, aber auch wegen des öffentlichen Charakters von Bildung ist mit unserem Bildungswesen eine Aufsicht des Staates und eine öffentlich verantwortete Bestimmung dessen, was in der Schule geschieht, zwangsläufig verknüpft; ebenso zwangsläufig aber kann Schule nur dann ihren Auftrag erfüllen, wenn der gemeinsame Erziehungs- und Unterrichtsprozeß in einem für Spontaneität und Eigeninitiative der Beteiligten freien, eigenverantworteten Raum stattfindet. Pädagogische Autonomie der Schule und öffentlich verantwortetes Curriculum sind keine Alternativen, die sich gegenseitig ausschließen, sondern müssen als notwendige Bedingung unseres Bildungswesens in ein Zusammenspiel gebracht werden. Der Jurist nennt dies „Praktische Konkordanz".

Diese praktische Konkordanz ist nur dann möglich, wenn eine sachbezogene ausgewogene Abstimmung der beiden Prinzipien im Einzelfall möglich

ist. Das Bildungswesen ist heute beherrscht von dem Gedanken, daß in diesem Bereich alles von den Verwaltungen beziehungsweise den Parlamenten geregelt werden müßte. Eine Argumentationskette lautet etwa: um den Anspruch auf Bildung zu befriedigen, muß der Staat so viele Schülerplätze zur Verfügung halten wie Schüler vorhanden sind. Um dies in ökonomisch vertretbarem Rahmen tun zu können, muß der Staat planen. Planen kann er aber nur dann, wenn alle Komponenten für den Staat erfaßbar, meßbar und verfügbar sind. Die Konsequenz ist: der Staat ist nicht nur Träger und Planer des gesamten Schulwesens, er bestimmt auch im Detail die Inhalte und reguliert die „Schülerströme" zum Zwecke der rationellen Ausnutzung von Schulen und Lehrern. Initiativen anderer als staatlicher Art relativieren nur die rationelle Ausnutzung und irritieren durch Unberechenbarkeit; Freie Schulen werden zu Störenfrieden und spielen die Rolle von Maulwürfen im französischen Garten.

Wenn also von praktischer Konkordanz zwischen pädagogischer Autonomie der Schule und öffentlich verantwortetem Curriculum die Rede ist, wird man prüfen müssen, wieviel Bestimmung durch Verwaltung und Gesetzgebung erforderlich ist und wo sie zugunsten der pädagogischen Autonomie einzuschränken ist.

1. So wäre zum Beispiel zu fragen: Was heißt Curriculum und in welchem Umfang ist es öffentlich zu verantworten?

Curriculum ist eine vorgegebene, auf ein Lernziel ausgerichtete Abfolge von Lehr- und Lernschritten eines Faches; mit der Darstellung der Inhalte der Lehr- und Lernschritte ist verbunden eine Darstellung der pädagogischen Methodik und der erforderlichen Hilfsmittel. Gegenüber den bisherigen Lehrplänen ordnet ein Curriculum den Stoff also umfassender; es bezieht in präzisere Lehrpläne zugleich die zur Vermittlung des Stoffes geeigneten Methoden und Medien mit ein.

Das kann so verstanden werden, wie es etwa noch der Strukturplan des Bildungsrates nahelegte: abgepackte Stundenhappen, bei denen dem Lehrer einzig noch die Aufgabe zufällt, sie mit Freundlichkeit und Geduld den Schülern in der vorgegebenen Zeit einzufüttern. Für die Schulplanung und -verwaltung ist ein so verstandenes Curriculum eine große Verlockung, denn es würde erstmals eine zuverlässige Planung des Lehr- und Lernprozesses während der gesamten Schulzeit erlauben, es gäbe weiterhin eine zuverlässige Vergleichbarkeit der Leistungen wegen völliger Gleichartigkeit und wäre eine ideale Grundlage für zentrale, überregionale Leistungstests. Durch vom programmierten Lernen her bekannte sogenannte „Schleifen" wäre in einem gewissen Umfang Förderung schwacher Schüler und Vertiefung des Stoffes für sehr gute Schüler möglich. Schließlich würden durch ein so detailliertes Lehrmaterial selbst starke Schwankungen der Lehrerqualität ausgeglichen. Das Massenproblem Schule wäre damit massenhaft gleichförmig gelöst. Spon-

taneität und Eigeninitiative wären freilich zugleich beseitigt; „Raum für den Menschen" – um das Leitthema dieser Tagung zu zitieren –; er wäre nicht mehr vorhanden.

Diejenigen, die diese Möglichkeit eines Curriculums als einzige sehen und deshalb Curricula schlechthin bekämpfen, übersehen, daß der Curriculum-Begriff auch andere Alternativen zuläßt. Ein Gegenmodell zum oben dargestellten Curriculum findet sich etwa in der Empfehlung des Bildungsrates zur Verwaltungsreform. Öffentlich verantwortet würden danach die Lernziele und ein gewisser Rahmen der Curricula, die Ausfüllung der Rahmencurricula soll regionalen Curriculum-Entwicklungszentren und den einzelnen Schulen überlassen bleiben. Die verschiedenen Ergebnisse der Ausfüllung werden von der Schulverwaltung auf ihre Gleichwertigkeit geprüft.

Dieser Wandel des Curriculum-Verständnisses ist ein Beispiel der oben erwähnten praktischen Konkordanz: der Bildungsrat tritt in seiner Empfehlung zur Verwaltungsreform für eine verstärkte Selbständigkeit der Schule und zugleich für eine Partizipation der Beteiligten in der Schule ein. Selbständigkeit und Partizipation wären aber nur Fassadenwerk geblieben, wenn sie sich nur auf periphere Fragen der Schule – etwa Schülerlotsendienst, Schulfeste oder dergleichen – erstreckt hätten. Sie sollten sich auch auf die Bildungsinhalte beziehen. Bei gleichzeitigem Eintreten für eine öffentliche Verantwortung bezüglich der Bildungsinhalte müßte eine Differenzierung im Rahmen und Ausfüllung erfolgen. Am Verhältnis von staatlich vorgegebenem Rahmen und individueller Ausfüllung von Curricula wird sich erweisen, wie ernst ein Staat und eine Gesellschaft die pädagogische Eigenverantwortlichkeit der Schulen nimmt. Wer etwa die berühmt-berüchtigten hessischen Rahmenrichtlinien selbst liest, wird gewiß einiges, auch Grundsätzliches am Inhalt zu kritisieren haben; bedauerlich ist, daß die Diskussion des Modells der Rahmenrichtlinien als solchen, etwa des Verhältnisses vom Rahmen zum Detail und der Möglichkeit gleichwertiger Alternativen, von der inhaltlichen Diskussion völlig verschüttet worden ist. Zu fordern wäre eine inhaltliche Bestimmung des Unterrichts, die nach dem Motto erfolgte: soviel öffentlich verantwortete Rahmen wie nötig, soviel alternative, in der Autonomie der jeweiligen Schule oder einer Schulgruppe liegende Ausfüllung der Rahmen wie möglich.

2. Eine zweite Frage wäre die nach der Einheitlichkeit im Bildungswesen. Das Argument der Einheitlichkeit tritt überall da auf, wo freie Initiativen besondere pädagogische Formen ausprägen und die Forderung nach Gleichwertigkeit erheben. Als Grund für das Streben nach Einheitlichkeit wird von Schulverwaltung und Gesetzgebung ausgeführt, Gerechtigkeit sei im Schulwesen nur dann für alle möglich, wenn die Bedingungen für alle dieselben seien. Was jedoch etwa im Steuerwesen gilt, ist für das Bildungswesen fragwürdig. Menschen sind inkommensurabel verschieden, insbesondere was ihre

Bildungsfähigkeit, ihre Bildungsvoraussetzungen, ihre Reaktion auf Bildungsangebote betrifft. *Inkommensurabel ist auch der Lehr- und Lerneffekt*, jedenfalls in einer Reihe von Fächern. Inkommensurabel ist schließlich die Reaktion eines Lehrers auf einen Schüler und seine Beurteilung des Schülers. So erfahren wir bei jedem Umzug selbst noch im selben Bundesland, wie unterschiedlich die Anforderungen und Beurteilungen innerhalb derselben Schultypen sind. Von daher ist es auch nicht weiter erstaunlich, daß der Föderalismus der Länder ausgerechnet im Bildungswesen besonders ausgeprägt ist; es gibt keinen wichtigen KMK-Beschluß, der nicht von wenigstens einem Land durchbrochen worden wäre. Ebenso wie die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen haben eben auch die verschiedenen landschaftlichen Gesellschaften unterschiedliche Vorstellungen von dem, wozu und wie gebildet wird. Deshalb sollte man sich einmal ernsthaft fragen, ob die scheinbar so selbstverständliche Forderung nach Einheit und Gleichartigkeit des Bildungswesens diesem nicht prinzipiell widerspricht und deshalb auf ein Mindestmaß beschränkt werden sollte. Schlimmer als ungerechte Leistungsbeurteilungen scheint mir zunächst einmal eine dem Bildungsvorgang unangemessene Einheitlichkeit aller Angebote zu sein.

Dies gilt erst recht angesichts der Forderung nach Sozialchancengerechtigkeit. Zugespitzt möchte man formulieren: Sozialchancengerechtigkeit ist gerade nicht mit einheitlichen, sondern mit verschiedenartigen, individuell angepaßten Bildungsangeboten zu verwirklichen. Die Gesamtschulen, die genau diese individuell verschiedenen Angebote leisten sollen, sind aus einer Reihe von Gründen, aber auch aus dem Grund zum Scheitern verurteilt, daß *die dazu erforderliche Vielfalt dieser Schulen administrativ auf Einheitlichkeit* hin behandelt wird.

Damit müßte die Notwendigkeit von Kriterien der Gleichwertigkeit in den Mittelpunkt der Überlegungen rücken. Die Gleichwertigkeit, ein verfassungsrechtliches Gebot zu Gunsten der Schulen in freier Trägerschaft, ist in der Landesgesetzgebung weithin zur schablonenhaften Gleichartigkeit uminterpretiert worden. Der Spielraum der Gleichwertigkeit im Bildungsangebot wäre aber gerade in einem auf zunehmende Differenzierung der Bildungsangebote angelegten Bildungswesen nicht nur für die relativ wenigen Freien Schulen, sondern für alle Schulen eine grundsätzliche Voraussetzung.

Ich komme zum Schluß: Georg Picht hat in seiner Kritik am Strukturplan des Bildungsrats geäußert, im Strukturplan komme das Wort „Staat" kaum vor, doch sehe er die größte Zusammenballung der Macht über das Bildungswesen beim Staat vor, indem er jeweils von „Gesellschaft" spreche. Die Befürchtung, die Picht hier äußert, besteht gewiß zu Recht. Sie rührt an das in der Praxis bisher unbewältigte Problem, die unklar ineinander verfilzten Begriffe „Gesellschaft" und „Staat", „öffentlich" und „staatlich" gedanklich und organisatorisch auseinanderzuhalten. Der moderne Leistungsstaat mit

seiner sich zur Technokratie wandelnden Bürokratie entwickelt ein so machtvolles Eigenleben, daß man sich fragen muß, ob gesellschaftliche Lösungen, die eine Entmachtung dieses Apparates vorsehen, überhaupt realisierbar sind. Dies gilt nicht nur für den Bildungsbereich, sondern für alle Lebensbereiche. Wir müssen mit diesem Staatsapparat leben, und es wird von der Kraft freier Initiativen abhängen, wie mächtig die Technokratie, wie flexibel dieser Staat und wie lebendig unsere Gesellschaft ist.

Polytechnik als Arbeitslehre?

Werner Herzenstiel

Vorbemerkung

„Auf dem Werkpädagogischen Kongreß IV ist die Parteinahme für den künftigen Arbeitnehmer als Richtziel für das Fach Arbeitslehre unumstritten. . .
Eine solche Unterrichtspraxis führt zu einem Infragestellen der derzeitigen Wirtschaftsverhältnisse. . .
Die Kongreßteilnehmer . . . fördern die Gewerkschaften auf, alle Lehrer zu unterstützen und abzusichern, wenn sie ihre Unterrichtspraxis an den Interessen der zukünftigen Arbeitnehmer ausrichten." (1)

Um die Bedeutung dieser Sätze aus der Resolution des Werkpädagogischen Kongresses IV als „Anfang" zu verstehen, aber auch um zu verdeutlichen, wie „auch die parallel zu dem . . . Fernsehprogramm" (Polytechnik/Arbeitslehre im Hessischen Fernsehen, 3. Programm) „vom Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF) erarbeiteten Studienbriefe . . . an diesem Prozeß mitwirken" sollen, damit „eine Veränderung der Schulpraxis hervorgehen kann" (2), ist die folgende Untersuchung durchgeführt.

Was ist Arbeitslehre?

Arbeitslehre im Unterricht gehört zur Wirtschaftserziehung, mit der sich die Wirtschaftspädagogik theoretisch auseinandersetzt. Wirtschaftspädagogik ist eine Sonderdisziplin der Erziehungswissenschaft, der die Praxis der Wirtschaftserziehung lange vorausging.

Wirtschaftspädagogik untersucht den Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Erziehung.

Als eigene und eigenständige Disziplin entstand die Wirtschaftspädagogik erst in der 1. Hälfte dieses Jahrhunderts; ebenso entstand das Fach Wirtschaft (Wirtschaftskunde, Wirtschaftslehre u. ä.) erst in diesem Jahrhundert,

Als Abteilung der Wirtschaftserziehung entstand die Arbeitslehre, die sich dem Bereich des Wirtschaftsberuflichen zuwendet. Da ursprünglich alle Erziehung wirtschaftsberufliche Erziehung (Berufserziehung im Rahmen eines vorgegebenen Wirtschaftslebens auf der Grundlage eines weltanschaulich bestimmten Gesamtgefüges des sozialen wie individuellen Lebens) gewesen ist, so ist die wissenschaftliche Entdeckung der Arbeitslehre und ihre Einführung

als Unterrichtsfach schon in die allgemeinbildenden Schulen eine späte geschichtliche Erscheinung unserer Tage.

Im allgemeinen Sinn ist Arbeitslehre heute zu umschreiben als Erziehung und Bildung in

a) Wirtschaft als dem Gesamtgeschehen der Arbeit,
b) Technik als der Form, in welcher die Arbeit in der modernen Welt erfolgt und
c) Arbeitsausübung vor mehr oder minder frei gewählter (individueller), länger oder lebenslanger (beruflicher) und spezieller (fachlicher) Erwerbstätigkeit.

Dieser an der Lebenswirklichkeit abzunehmende Begriff von Arbeitslehre wird in verschiedenen Wirtschaftssystemen und in den sie begründenden Ideologien in einem durchaus verschiedenen Sinnzusammenhang verstanden.

Entscheidendes Kriterium für die verschiedenen Auffassungen von Arbeitslehre ist der jeweilige Begriff von Arbeit.

In unserem Jahrhundert spielt der Arbeitsbegriff von Karl *Marx* eine entscheidende Rolle.

Dieser Arbeitsbegriff ist – unausgesprochen – durch die *„Polytechnik/Arbeitslehre"* des 3. Hessischen Fernsehens einer breiten Öffentlichkeit nahegebracht, vielleicht sogar manipulativ indoktriniert worden.

Im folgenden sollen

I. die Arbeitslehre als Polytechnik in der marxistischen Theorie beschrieben werden,

II. die Konsequenzen dieser Theorie am Beispiel des Erziehungs- und Unterrichtswesens der DDR seit 1945 in den Hauptzügen aufgewiesen werden und

III. Intentionen in der Sendung *„Polytechnik/Arbeitslehre"* in ihrer tendenziösen Einseitigkeit enthüllt werden.

I.

Polytechnik in der marxistischen Theorie

1. Der Begriff Arbeit

Arbeit ist ein Schlüsselwort nicht nur unserer Zeit und unseres Lebensraumes.

Die Doppelbedeutung, die das Wort hat, zeigt zugleich den doppelten Charakter der Sache, die es bezeichnet:

Arbeit heißt Anstrengung und Leistung, aktives Tun –
Arbeit heißt Widerfahrnis und Not, passives Erleiden.

Diese Gegensätzlichkeit ist dichterisch in der Auffassung von Arbeit als Segen und als Fluch dargestellt, philosophisch als Freiheit und Zwang begriffen.

In der Lebenswirklichkeit stehen Freiheit und Zwang in einem Wechselverhältnis, das durch die Natur des Menschen, seine individuellen und sozialen Möglichkeiten und Bedürfnisse, ebenso wie durch die Natur der umgebenden Welt, ihre Spielräume und Gesetze, vorgegeben und inhaltlich durch den Menschen gestaltbar ist.

Als eine Vermittlung der Gegensätze Freiheit und Zwang, Naturspielraum und Naturgesetz kann die Arbeit – neben anderen Vermittlungen – gedacht werden.

2. Der Arbeitsbegriff bei Marx

Bei *Marx* ist die Arbeit als die einzige Vermittlung zwischen Zwang und Freiheit gedacht. Er nimmt Arbeit als einen Begriff, aus dem menschliches Leben völlig erklärt werden kann.

In der Dialektik des marxistischen Arbeitsbegriffes erscheint das Menschenleben als „ökonomische Selbstbewegung", die als „Einheit der Gegensätze" sich vollzieht (*Lenin* – 3).

Die Gegensätze, welche durch Arbeit zur Einheit werden, sind *Arbeitskraft* und *Naturstoff*.

Die Arbeitskraft ist „der Inbegriff der physischen und geistigen Fähigkeiten, wie sie in der Leiblichkeit der lebendigen Persönlichkeit eines Menschen existiert" (*Marx* – 4).

Der Naturstoff, „die sinnliche Außenwelt" ist „der Stoff, aus welchem sich seine Arbeit verwirklicht, in welchem sie tätig ist, aus welchem sie und mittels welchem sie produziert" (*Marx* – 5).

Mit dem Wort „produzieren" wird der Begriff der Arbeit wie der Begriff des Menschen näher festgelegt.

Produzierende Arbeit ist Werkschaffen, Technik d. h. ein Machen, das sein Ziel außerhalb der Tätigkeit hat, nämlich im Ergebnis dieses Machens, in dem Produkt.

In diesem technischen Arbeiten, dem Werkschaffen, dem Produzieren wird aus dem Naturstoff ein Produkt und ist der Mensch „Produktbildner" (*Marx* – 6).

Er produziert aber nicht nur das Gebrauchsprodukt, das als „ein durch Formveränderung menschlichen Bedürfnissen angeeigneter Naturstoff" (*Marx* – 7) verstanden wird, sondern er produziert auch sich selbst, so daß „die ganze sogenannte Weltgeschichte nichts anderes ist als die Erzeugung des Menschen durch die menschliche Arbeit" (*Marx* – 8).

Diese Erzeugung (Produktion) des Menschen erfolgt in jener „ökonomischen Selbstbewegung" der Arbeit. In besonderer Weise gilt von der Ar-

beit, was von den „Umständen" des Menschen gilt, nämlich daß „die Umstände ebensosehr die Menschen wie die Menschen die Umstände machen" (*Marx* – 9): Die Arbeit macht den Menschen ebenso wie der Mensch seine Welt durch Arbeit macht.

Die Vielfalt (Polys) der Natur – die Vielfalt der Natur, ihrer Stoffe und deren Form (ihren Gesetzen) nach – bewirkt, daß die menschliche Arbeit (Techne) „der Form nach und dem Stoff nach in unendlich verschiedene Arbeitsweisen zerspaltet" wird (*Marx* – 10).
Die Arbeit wird zur *Polytechnik*.

Die Arbeit bewirkt aber auch den Menschen als polytechnisches Wesen. Bei Marx vermischt sich nun mit dem Begriff der polytechnischen Produktion des Menschen die Vorstellung des individuellen Menschen mit der Vorstellung der Menschengattung (der „Gesellschaft"). Nicht nur die Menschengattung produziert in der Tat – in der Weise der Arbeitsteilung – „universell" und ist als solche universell, sondern auch das Individuum gilt als (der Möglichkeit nach) universell. In der marxistischen – utopischen – Wirklichkeit wird jeder einzelne Mensch, sofern er polytechnisch gebildet ist, universell produzierender und damit sich als universellen produzierender Mensch. Als solchem universellen Menschen ist es ihm gegeben, „heute das, morgen jenes zu tun, morgens zu jagen, nachmittags zu fischen, abends Viehzucht zu treiben, nach dem Essen zu kritisieren", wonach ihm eben der Sinn steht, „ohne je Jäger, Fischer oder Hirt oder Kritiker zu werden" (*Marx* – 11).

Er ist eben universeller Mensch, nicht durch Berufsarbeit sich selbst „entfremdet".

Die Polytechnik als Erziehungs- und Bildungsweg ändert jene „Umstände", die „ihm nur die einseitige Entwicklung einer Eigenschaft auf Kosten aller anderen erlauben", sodaß er nur „zu einer einseitigen verkrüppelten Entwicklung" gelangen kann (*Marx* – 12).

Polytechnik ermöglicht das „vielseitige Leben", in welchem das Denken den selben Charakter der Universalität wie jede andere „Lebensäußerung" hat (*Marx* – 12). Bringt Arbeit als Polytechnik diese Entfaltung des „Reichtums des menschlichen Wesens" (*Marx* – 13) nicht nur für die Menschengattung in der Vielfalt der Individualitäten, sondern für jedes einzelne Individuum, so ist als die wahre Menschenbildung die polytechnische Bildung zu fordern.

Polytechnik ist die wahre Arbeitslehre. Sie führt in die Wirtschaft als dem Gesamtgefüge der Arbeiten ein. Sie entspricht der Form der Arbeit im technischen Zeitalter. Sie überwindet den Spezialberuf des „Fachidiotismus" und die „industrielle Pathologie" des Arbeiters, wie *Marx* im Kapital meint.

Arbeitslehre als Polytechnik hat zum Ergebnis die „absolute Disponibilität für wechselnde Arbeitserfordernisse" und das „total entwickelte Individuum, für welches verschiedene gesellschaftliche Funktionen einander ablösende Betätigungsweisen sind" (*Marx* – 14).

3. Zur Kritik des marxistischen Arbeitsbegriffes

Der Arbeitsbegriff von *Marx* ist einerseits sehr weit gefaßt, andererseits einseitig beschränkt.

Er ist sehr weit gefaßt, da *Marx* den Begriff Arbeit für alle produktbildenden Tätigkeiten gelten läßt. Nicht nur gilt als Arbeit das Erzeugen von Gebrauchsprodukten, die zwanghafte Bedürfnisse des Menschen zu befriedigen vermögen, sondern als Arbeit gelten auch jene Kultur im engeren Sinn schaffende Tätigkeiten des Wissenschaftlers, des Künstlers und Dichters usw.

Arbeit ist in diesem Sinn ein Allgemeinbegriff für menschliche Tätigkeit wie es der Begriff „Kulturschaffen" (einschließlich der zivilisatorischen Kultur) zu anderer Zeit war.

Polytechnisches Arbeiten bezeichnet so bei *Marx* die Tätigkeiten in seiner – utopischen – Gesellschaft, in welcher fortfällt „die Subsumtion des Künstlers unter die lokale und nationale Borniertheit, die rein aus der Teilung der Arbeit hervorgeht, und die Subsumtion des Individuums unter diese bestimmte Kunst, sodaß er ausschließlich Maler, Bildhauer usw. ist". „In einer kommunistischen Gesellschaft gibt es keinen Maler, sonder höchstens Menschen, die unter anderem auch malen" (*Marx* – 15).

Arbeit bezeichnet so alles Tun eines Menschen, „dessen Leben einen großen Umkreis mannigfaltiger Tätigkeiten und praktischer Beziehung zur Welt umfaßt", der „also „ein vielseitiges Leben führt" (*Marx* – 16).

Die einseitige Beschränkung des Arbeitsbegriffes bei *Marx* geht hervor aus seiner Beschränkung auf „Materie": den „Naturstoff" und die „Leiblichkeit des Arbeiters" als Voraussetzungen des Arbeitsprozesses, der wiederum nur materielle Produkte zum Ergebnis hat. Der Mensch ist nur „gegenständliches" Naturwesen, das nicht nur den Naturstoff zum Produkt vergegenständlicht, sondern sich selbst in gleicher Weise.

Die Unterscheidung von produktiver und unproduktiver Tätigkeit des Menschen (etwa noch bei Adam *Smith*) ist durch den materialistischen Begriff der „Vergegenständlichung" der Arbeit, des Arbeitsstoffes und des Menschen als „Arbeitskraft" aufgehoben.

Mit dieser einseitigen Verengung wird mit der abendländischen Tradition gebrochen.

In ihr unterscheidet man (seit *Aristoteles*) zwei wesensverschiedene Arten von Tätigkeiten:

diejenigen Tätigkeiten, die auf einen Zweck außerhalb der Tätigkeit gerichtet sind; deren Ziel das Herstellen eines Werkes ist (technische Tätigkeiten = Produktbildung) und

diejenigen Tätigkeiten, die ihren Zweck in sich selbst tragen; deren Ziel es ist, „gut" verrichtet zu werden.

Der Unterschied beider ist, daß die produktbildende Tätigkeit Gesetzen der Produktion – die vom Stoff her vorgegeben sind – unterworfen ist, d. h.

unfreie Tätigkeit ist, daß hingegen die Tätigkeit, die ihren Sinn in sich selber trägt, eine freie Tätigkeit ist und so dem geistigen Wesen des Menschen entspricht. Als solche Tätigkeiten galten von alters her die Philosophie („reine" Wissenschaft), und die Politik.

Alles menschliche Handeln nun – ob es seinen Zweck in sich trage oder außerhalb seiner in den Produkten – gilt in dieser Auffassung als untergeordnet unter das Leben, dessen Ziel es ist, „gut" d. h. sittlich und glücklich zugleich zu leben.

Als Leben, das solcherart „gut" geführt wird, gilt das Leben in einer Gesellschaft von Freien mit Freien, die ihr Ziel durch Gerechtigkeit im philosophischen (wissenschaftlichen) und politischen Handeln anstreben und immer mehr verwirklichen.

Marx kehrt die alte Auffassung, wonach menschliche Tätigkeit dem Leben zu dienen habe, um. Er definiert das Leben als Tätigkeit und zwar als produktive Arbeit. In „dieser Art der Lebenstätigkeit liegt der ganze Charakter einer species, ihr Gattungscharakter".

Das „produktive Leben" der „menschlichen Gattung", die „Erzeugung der gegenständlichen Welt" im Prozeß der Arbeit ist „das Leben erzeugende Leben" (*Marx* – 16).

Durch diese Überordnung des Begriffes der Produktion über den Begriff des Lebens erscheinen die Produktionsverhältnisse als Grundlage der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse. Gesellschaftliche und politische Verhältnisse sind nur der Überbau der ökonomischen Verhältnisse und von diesen bestimmt: Für freies politisches Handeln ebenso wie für freie Wissenschaft, für Freiheit überhaupt bleibt hier kein Raum, allenfalls erscheint „Freiheit" als „Einsicht in die Notwendigkeit" der „ökonomischen Selbstbewegung" vergegenständlichten Naturstoffes und vergegenständlichter Arbeitskraft.

Diese Anschauung von Arbeit ist entscheidend für die Theorie und die Praxis des polytechnischen Unterrichtes in der DDR, zum Teil auch für die politische, das heißt wirtschafts-politische Ausrichtung des polytechnischen Unterrichtes als Arbeitslehre im freien Teil Deutschlands.

II.

Polytechnische Erziehung und Bildung in der DDR

1. Die „demokratische Schulreform"

Die Veränderungen im Schulwesen der DDR waren Teil eines machtpolitischen Planes, der in dem Einflußbereich der sowjetischen Regierung schritt-

weise verwirklicht wurde. Die jeweiligen Nahziele wurden in der Weise verkündet, die von der Bevölkerung am leichtesten akzeptiert werden konnte.

Ulbricht brachte dies vor Spitzenfunktionären der KPD auf eine kurze Formel:

„Es ist doch ganz klar: es muß demokratisch aussehen, aber wir müssen alles in der Hand haben" (*Leonhard* – 17).

So wurde zunächst in einer „antifaschistisch-demokratischen" Etappe die „Ausrottung des Nazismus und Militarismus mit ihren reaktionären Wurzeln" durch „allseitige Demokratisierung des gesamten Schulwesens" angekündigt (Gemeinsamer Aufruf der KPD und SPD zur demokratischen Schulreform vom 18. Okt. 1945 – 18). Als Erziehungsziele wurden „Frieden, Freiheit, Demokratie und Humanismus" verkündet; organisatorisch versprach man Regelungen, wie man sie in Deutschland schon nach 1919 angestrebt hatte: Einheitsschule, Trennung von Kirche und Schule, Beseitigung von Bildungsprivilegien und Privatschulen, hochschulmäßige Lehrerbildung u. a.

2. Die „sozialistische Reform"

In der sozialistischen Etappe, deren Beginn verschieden angesetzt wird, wurde die Sowjetunion das große Vorbild.

1948 wurde auch die marxistische Erziehungswissenschaft als künftiger Maßstab der Schule und zugleich die Schulaufsicht durch kommunistische Funktionäre propagiert. Zugleich wurde das Ziel der neuen Schule vorgestellt:

„Die neue Schule dient . . . besonders dem Interesse der Werktätigen . . . Deshalb muß im Mittelpunkt unserer Schule die Ausbildung und Erziehung der Werktätigen stehen. . . Wenn wir das gesagt haben, dann wird auch verständlich, weshalb die Verbindung der Schule mit dem Leben, die Verbindung mit den Betrieben usw. bei uns nichts anderes ist, als die eigentümliche und besondere Form der offenen und ehrlichen Verbindung der Schule mit dem Leben an Stelle der Heuchelei und Verlogenheit der Bourgeoisie. . .

Die Schule ist kein Betrieb, die Schule ist nicht das Leben der Erwachsenen. Aber sie bereitet durch Unterricht und Erziehung für das wirkliche neue Leben, für die produktive Arbeit im Betrieb vor".

Hier kehrt deutlich die marxistische Auffassung vom Verhältnis der Arbeit zu dem Leben wieder.

Mit Zitierung *Lenins* wird neben der Verbindung mit dem „wirklich neuen Leben", der „produktiven Arbeit im Betrieb", die Verbindung mit der Politik gefordert und der Weg dazu gewiesen:

„Das Prinzip der Verknüpfung der Schule mit der Politik" soll „eine sinngemäße Anwendung der gesamten Unterrichtspraxis durch eine neu zu erarbeitende Methodik im Unterricht" erhalten.

„Die Lösung dieses Problems liegt in der Ausarbeitung einer völlig neuen Methodik, die den Unterricht mit der produktiven Arbeit verbindet". (Rede des Hauptreferenten des Zentralsekretariats der SED *Siebert* – 19) *Marx* wird zitiert, der in der Kritik des Gothaer Programms (1872) die Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit „eines der mächtigsten Mittel der heutigen Gesellschaft" nannte.

Damit war die Planung des polytechnischen Unterrichts angekündigt. In der Praxis bedurfte es freilich noch vieler Versuche unterrichtlicher und organisatorischer Art, ehe die polytechnische Schulreform durchgeführt werden konnte.

Im folgenden Jahr noch war noch der Hinweis nötig: „Polytechnischer Unterricht, der eine allseitige technische Wissensvermittlung fordert, darf nicht mit Handwerkelei oder mit Holzschnitzerei verwechselt werden" (*Siebert* – 20).

Zunächst ging es nur um den naturwissenschaftlichen Unterricht, von dem man forderte, er „muß die modernsten Erkenntnisse mit der Praxis verbinden und zum erziehenden Einfluß der Naturwissenschaften führen. Es muß durch ihn eine gute Verbindung der Theorie mit der Praxis erreicht werden. Bevor wir an das Problem des polytechnischen Unterrichts herangehen, muß bei uns eine gründliche Diskussion geführt werden und müssen vor allem die dafür notwendigen wirtschaftlichen und politischen Voraussetzungen geschaffen werden". (*Siebert* – 21) Entsprechend faßte das Politbüro der SED am 29. 7. 52 einen Beschluß „Zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und zur Verbesserung der Parteiarbeit an der allgemeinbildenden Schule". In diesem Beschluß heißt es u. a.:

„Zur Verbesserung des Unterrichts in der Naturwissenschaft ist notwendig: . . . Die Entfaltung einer breiten wissenschaftlichen Diskussion über Inhalt und Methoden der polytechnischen Erziehung . . . Die Ausarbeitung von richtungweisenden Lektionen über die polytechnische Ausbildung in den einzelnen naturwissenschaftlichen Fächern" (22). In der Praxis waren allerlei „polytechnische" Schulversuche durchgeführt worden, nicht nur aus bildungspolitischen, sondern ebenso aus parteipolitischen und wirtschaftlichen Motiven. Einzelne Fächer wurden praktisch, das heißt es wurde produktionsbezogen unterrichtet, nicht nur mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer, auch allgemeinbildende Fächer; der Werkunterricht wurde „produktiv"; Schüler wurden in „Produktionsbrigaden" dem Arbeitsprozeß eingegliedert, was ebenso Kartoffelernte heißen konnte wie Bodenanalyse in schuleigenen landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften, ebenso Schraubensortieren und -entrosten wie Maschinenarbeit in Fabrikbetrieben. Der Unterrichtstag in der Produktion (UTP) und berufliche Grundlehrgänge führten zum Teil zur Vorverlagerung allgemeiner oder fachlicher Berufsausbildung in der Schule.

Erstmalig auf der Konferenz des Deutschen Pädagogischen Zentralinstitutes im Mai 1953 erfuhr das Problem des polytechnischen Unterrichtes eine theoretische Klärung und seitdem liefen zielstrebig und umfassend polytechnische Versuche.

Deren Ergebnisse waren geplant:

Im Referat Walter *Ulbrichts* auf dem V. Parteitag der SED vom 10. bis 16. Juli 1958 („Der Kampf um den Frieden, für den Sieg des Sozialismus, für die nationale Wiedergeburt Deutschlands als friedlichen demokratischen Staates") hieß es:

„*Wir gehen also von folgenden Grundsätzen aus: In allen Unterrichtsfächern wird die Einheit von Theorie und Praxis mit Hilfe des polytechnischen Unterrichts und der Produktionsarbeit hergestellt*", (23) und im Beschluß des V. Parteitags kehrt dieser Satz wörtlich wieder. Entsprechend heißt es in der „Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1958/59" vom 30. 7. 58:

„Die Lehrer und Erzieher haben im Unterricht die polytechnische Bildung und Erziehung durchzusetzen".

Zur Durchsetzung der nötigen Aufgaben und Maßnahmen wird dann „angewiesen", „einen genauen Plan über die Durchführung des polytechnischen Unterrichts aufzustellen". (25)

Polytechnik als geplante Bildung und Erziehung war damit Gesamtteil des Lebensplanes in marxistischer Auffassung, in welcher der Plan als „vernünftige Vorkehrung" auch die Arbeit zu dem macht, was „sie eigentlich sein soll, nämlich zu einem Vergnügen, wobei jeder seinen eigenen Neigungen folgen darf" (*Marx* – 26).

Wie Kurt *Hager* auf der vierten Tagung des Zentralkommittees der SED erklärte, war „in der ersten Etappe der Einführung des polytechnischen Unterrichtes die Lösung organisatorischer Aufgaben" vorherrschend (27). Zur Frage der Ziele und inhaltlichen Forderungen „wurden vom Ministerium für Volksbildung siebzehn Kommissionen der verschiedenen Industrie- und Wirtschaftszweige gebildet, deren Aufgabe darin bestand, die polytechnischen Anforderungen aus den wichtigsten Industrie- und Wirtschaftszweigen zusammenzustellen. Annähernd 260 Vertreter der Industrie und Landwirtschaft haben mit vielen Lehrern der Betriebsberufsschulen die Anforderungen an die polytechnische Ausbildung der 10-Klassen-Schulen ihrer Industrie- und Wirtschaftszweige zusammengestellt" (27).

Wichtig war vor allem der Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion für die Klassen 7 bis 10 bzw. 12.

„Die Einführung des Unterrichtstages in der Produktion wurde von den Werktätigen begrüßt und löste bei den Schülern Begeisterung aus."(27)

Es bedurfte nun nur noch eines Gesetzes, das die polytechnische Erziehung und Bildung regelte.

Das Schulgesetz vom 2. 12. 1959 tat dies (28).

Polytechnik war nunmehr eine „Sache des ganzen Volkes" (Präambel). Sie ist als Erziehungs- und Bildungsmittel zu sehen mit dem Ziel der Erziehung:

„Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule sind eng mit der produktiven Arbeit und der Praxis des sozialistischen Aufbaus zu verbinden. Die Schule hat die Jugend auf das Leben und die Arbeit im Sozialismus vorzubereiten, sie zum allseitig polytechnisch gebildeten Menschen zu erziehen" (§ 3, 1).

Wie polytechnische Bildung und Erziehung durchzuführen sei, sagt § 4: „Die polytechnische Bildung und Erziehung ist Grundzug und Bestandteil des Unterrichts und der Erziehung in allen Schuljahren. Entsprechend dem Alter der Kinder ist der Unterricht mit gesellschaftlich nützlicher Tätigkeit zu verbinden. Im Mittelpunkt steht in den unteren Klassen der Werkunterricht und von der Klasse 7 ab der Unterricht in der sozialistischen Produktion". Dies bedeutet für die Praxis: Polytechnik ist ein Erziehungs- und Unterrichtsprinzip, welches alles Erziehen und Unterrichten in seinem Charakter begründet. Daraus ergibt sich:

1. Der Unterricht verbindet das theoretische und praktische Lernen mit gesellschaftlich nützlicher Tätigkeit, das heißt mit Produktion.
2. Ein Fach ist Mittelpunkt – in den unteren Klassen der Werkunterricht, in den Klassen ab 7 der Unterricht in der gesellschaftlichen Produktion – das heißt dieses „Fach" ist Produktion.

Die „Verbindung mit der Produktion" ist ein Erziehen und Ausbilden für die Produktionsverhältnisse der jeweiligen schulnahen Betriebe – Fabriken oder landwirtschaftliche Betriebe – das heißt, es ist zugleich Vorbereitung und Festhalten von künftigen Arbeitskräften, Reduzierung der horizontalen Mobilität, die Beschränkung der freien Berufswahl und der freien Wahl des Arbeitsplatzes.

In § 3, 3 heißt es zum Beispiel über die Landschule: „Die Jugend muß durch die Schule befähigt werden, in der sich auf dem Dorfe entwickelnden sozialistischen Großproduktion tätig zu sein". Hier fällt einer angeblichen polytechnischen Bildung die Aufgabe zu, die Landflucht der Jugend zu verhindern. Was früher durch Gesindedienst und Leibeigenschaft erzwungen wurde – nämlich Arbeitskräfte auf privaten Gütern festzuhalten – das leistet nun staatliche Erziehung und Bildung, welche die Jugend befähigen „muß", auf den LPGs zu arbeiten und gleichzeitig verhindern muß, daß sie anderswo und in anderen Berufen tätig sein kann.

Werken und Produktionsarbeit sind nicht nur Berufsvor- oder -ausbildung. Es ist Kinderarbeit. Nicht zufällig hatte *Ulbricht* in seinem Referat auf dem V. Parteitag der SED vom 10. bis 16. Juli 1958 an die Forderung von *Marx* nach Verbindung „produktiver Arbeit mit Unterricht" für alle Kinder über einem gewissen Alter" erinnert, eine Forderung mit der *Marx* das Gothaer

Programm (1872) kritisierte, in dem die Deutsche Arbeiterpartei das Verbot der Kinderarbeit verlangt hatte.

Da polytechnische Erziehung und Bildung „Sache des ganzen Volkes" ist, wird der Begriff des Schulwesens über den der Institution Schule ausgeweitet.

„Staatliche Organe" und die „Bevölkerung" haben „entsprechend den Grundsätzen des demokratischen Zentralismus" deutlich umschriebene Aufgaben (Abschn. IV des Gesetzes).

Die örtlichen Volksvertretungen unterstützen die Schule in Zusammenarbeit mit den Ausschüssen der Nationalen Front, den Gewerkschaften, mit dem Demokratischen Frauenbund, der Freien Deutschen Jugend und der Pionierorganisation ‚Ernst Thälmann'; ebenso unterstützen die volkseigenen Betriebe und landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften den polytechnischen Unterricht. Eltern und sonstige Erziehungspflichtige arbeiten durch gewählte Elternbeiräte und Elternaktive der Klassen mit. Daneben sind Erziehungseinrichtungen vom Kindergarten über -heime, Institute, Zeitschriften und Schriftenreihen zur Erziehung bis zur Wissenschaft und ihren Einrichtungen zur Mitarbeit verpflichtet.

Diese Einbeziehung aller ist nicht wirkungslose Deklamation, sondern es *ist eine wirksame Manipulation der Jugend unter dem Anschein der Demokratisierung.*

Entscheidend ist aber der „Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion". Nicht nur die Kinderarbeit, auch die „Einführung in die sozialistische Produktion in Industrie und Landwirtschaft", die unterrichtsmäßig theoretisch erfolgt, findet in den schulnahen Betrieben statt.

Der Unterricht in „Polytechnik" – mag er als praktische Kinderarbeit oder als theoretische Belehrung erfolgen – kann so zwar der Form nach gleich sein, den Inhalten nach aber unterscheidet er sich entsprechend den jeweiligen Betrieben, in denen der Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion stattfindet und die damit ihren Nachwuchs aus den Schulen rekrutieren, mit denen sie zusammenarbeiten. Neben dem Elternbeirat, dem Pädagogischen Rat, dem Polytechnischen Beirat, den Pionieren und der FDJ sind die Organisationen der Betriebe im Polytechnischen Beirat, Polytechnischen Kabinett, sowie Gewerkschaft und Partei an der Durchführung beteiligt.

So sichert das Fach „Einführung in die sozialistische Produktion" nicht nur die *Einheitlichkeit der Erziehung*, sondern erzieht zugleich für den jeweiligen Betrieb, der als Teil des Planes sozialistischer Produktion und politischer Ökonomie verstanden wird. Der Plan erwirkt nicht nur die Verteilung der nachwachsenden Arbeiter auf ihren Platz, sondern bestimmt ihnen auch – über diese Erziehung – einen vorgeplanten und durch den Plan gewährten Lebensinn. Daß eine solche Lenkung erfolgt oder doch beabsichtigt ist, wird aus den Klagen darüber ersichtlich, daß nicht genug Schüler zu den Betrieben

„zurückkehren", in denen sie in die sozialistische Produktion eingeführt wurden. *Nicht allgemeine Menschenbildung, sondern Zurichtung für politökonomische Bedürfnisse wird durch Polytechnik geleistet.*

Diese Feststellung könnte als Parteinahme gegen die „sozialistische Entwicklung" des Schulwesens in der DDR erscheinen.

Wie aber urteilt ein Kommunist darüber? Ignacy *Szaniawski*, polnischer Gelehrter und marxistischer Erziehungswissenschaftler, schreibt: „Die Einführung verschiedener produktiver Arbeit von Kindern und Jugendlichen in Stadt und Land" habe „in außerschulischen und außerpädagogischen Kreisen die Überzeugung hervorgerufen, man könne nunmehr die Schüler und Lehrer noch mehr als bislang als lebendige Arbeitskraft ausnutzen (zum Beispiel zu Erntearbeiten im Sommer, zur Kartoffel- und Rübenernte und zu anderer in der landwirtschaftlichen Produktion dringender und notwendiger Arbeit), wobei man jedoch außer acht ließ, ob und in welchem Ausmaß sich derartige Arbeiten aus dem Inhalt der Bildung und dem Lehrplan, den Aufgaben der Schule und den faktischen Möglichkeiten des Schülers und Lehrers ergeben. Derartige Erscheinungen von Zwangsarbeit,die mit dem Bildungsinhalt und dem Unterrichts- und Erziehungsprozeß nichts gemein hatten, entwendeten der Schule und dem Lehrer zehntausende Stunden" (*Szaniawski* – 29).

Unter den Fehlern, die er weiter nennt, als „Folge der Unkenntnis des Platzes, der Reichweite und der Rolle der produktiven Arbeit in der allgemeinbildenden Schule", ist der entscheidende der, daß die Betriebe „für die Schüler allgemeinbildender Schulen Bedienungsarbeit, Dienstleistungsarbeit, Schulung" organisierten; „auf diese Weise verwandelten sie Schüler häufig in Teilarbeiter", sie „bereiteten sie ... auf die Teilarbeit vor und schulten sie dazu, oftmals übrigens an modernen Maschinen, Mechanismen, Aggregaten und Einrichtungen. Diese Schulung hatte übrigens einen sehr ernsthaften Charakter. Sie geschah häufig unabhängig davon, ob die Schüler jene Mechanismen und Einrichtungen kannten, und ohne Rücksicht darauf, ob man ihnen Gelegenheit gab, Sinn und Grundlage des Funktionierens jener Einrichtungen und Aggregate zu verstehen" (*Szaniawski* – 30).

Sie „gelangten zur Bedienung der Maschinen und Mechanismen als ausschließlicher Form der Schülerarbeit im Prozeß der polytechnischen Bildung, so wie es mit der Arbeit der Teilarbeiter unter früheren Fabrikbedingungen der Fall gewesen war" (*Szaniawski* – 31). Teilarbeit unter kapitalistischen Verhältnissen wird hier in Gegensatz zur Polytechnik verstanden.

Von den späteren Jahren (ab 1964) sagt er: „Man begann auf einseitige Weise den Einfluß der Technik, Produktion und Wirtschaft auf die Schule, Erziehung und Bildung zu übersteigern. Damit wurde die Gesamtheit des Lebens der Schule durch die Einwirkung der modernen Produktion und

Technik . . . determiniert". Er spricht von der „Fetischisierung der Arbeit in pädagogischen Kreisen und in der Schulverwaltung" (*Szaniawski* – 32).

Was *Szaniawski* Fehler nennt, war vielmehr Absicht. Die bald erfolgte Ablösung des Schulgesetzes von 1959 legalisierte diese Absicht.

3. „Das einheitliche sozialistische Bildungssystem"

Auf dem VI. Parteitag der SED im Januar 1963 erklärte *Ulbricht*: „Es gilt nun, den bisherigen polytechnischen Unterricht zu einer berufsvorbereitenden Ausbildung zu erweitern" (33). Das Wort Ausbildung statt Bildung und Erziehung kehrt in seinem Referat immer wieder:

„Es ist erforderlich, von der ersten Klasse an durch einen systematischen Unterricht ein sicheres Fundament für die weiterführende Ausbildung zu legen. . .

Die nächste Aufgabe im Rahmen der Entwicklung des einheitlichen Bildungswesens ist die Ausbildung eines qualifizierten Nachwuchses für die führenden Zweige unserer nationalen Wirtschaft. . .

Im Werkunterricht und in der Schulgartenarbeit sollen höhere Anforderungen gestellt werden. . .

In der polytechnischen Ausbildung ab Klasse 7 sollen die Schüler systematisch technische, technologische und ökonomische Kenntnisse erwerben. Das setzt aber voraus, daß der Unterricht mit praktischer Ausbildung und produktiver Arbeit in Lehrwerkstatt und Lehrabteilung der Industrie und Landwirtschaft verbunden ist. . . Ab Klasse 9 wird" (der Unterricht) „durch die Ausbildung in Maschinenkunde und Grundlagen der Automatisierung . . . weitergeführt.

An den Landschulen wird diese allgemeintechnische und ökonomische Ausbildung auf die Erfordernisse der landwirtschaftlichen Produktion und Technik ausgerichtet".

„Das Genannte" – die Reduzierung von Allgemeinbildung oder Polytechnik als Entwicklung des totalen Menschen – „sind einige der bisherigen grundlegenden Vorstellungen darüber, wie und mit welchen Methoden unser sozialistisches Schulwesen weiterentwickelt werden soll" (*Ulbricht* – 34).

Das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" vom 25. 2. 1965 nahm diese grundlegenden Vorstellungen auf.

„Nach dem Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse" (Präambel), das heißt nach der Herstellung der wirtschaftlichen Verhältnisse entsprechend marxistischen Vorstellungen, bleibt für Polytechnik als Entfaltung des „Reichtums" des menschlichen Wesens" (*Marx* – 13) nur noch wenig übrig. Sie erscheint nur noch als ein Schwerpunkt von acht im „Inhalt des Unterrichts in der Oberstufe" (*Gesetz* – 35). *Szaniawski*, der trotz seiner herben Kritik an den früheren – als Teilarbeit und Zwangsarbeit charakterisierten –

Errungenschaften Positives gesehen hatte, urteilt über den Parteibeschluß, der in dem Gesetz seine Wirksamkeit erlangte: Er „fiel von den grundsätzlichen Errungenschaften der Schulreform der Jahre 1958–1962 völlig ab und deckte sich in keinem Maße mit deren Grundlagen und Postulaten. Dagegen hat dieses Dokument viel Gemeinsames mit der bereits überwundenen Auffassung, daß die allgemeinbildende Schule u. a. dazu berufen sei, die Fehler der Wirtschaftspolitiker zu korrigieren, Lücken im Bestand der lebendigen Arbeitskraft auszufüllen und die Arbeitsproduktivität zu heben" (*Szaniawski* – 36).

Das Resultat der Umsetzung der Utopie von der polytechnischen Bildung als der Befreiung des Menschen ist die Verplanung der Jugend für ein politökonomisches System und dessen Weg in die Zukunft totaler Unfreiheit.

Schleiermachers pädagogische Sorge als „Anwalt des Kindes" war eine doppelte: Die Erziehung könnte die Gegenwart des Lebens von Kindern und Jugendlichen einer Zukunft aufopfern, die diesen nichts bedeutet, und die Erziehung könnte die Jugend einem Staat aufopfern, der sich in seinem unvollkommenen Zustand verewigen wolle. Die Erziehung in der DDR hat beides als Auftrag. Sie soll dem Kind als Sinn seines Lebens vermitteln, „alle Kräfte der Gesellschaft zur Verfügung zu stellen, den sozialistischen Staat zu stärken und zu verteidigen". Dieser Lebenssinn mag einem freien Menschen, der sich selbst den Sinn seines Lebens bestimmen will und die Verbesserung der jeweils bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse als eine Voraussetzung dafür sieht, zu solcher Selbstbestimmung eigenen Lebenssinnes zugelassen, als bare Trostlosigkeit erscheinen – aber eine andere Antwort gibt es in der DDR nicht, und so sind „den Schülern, Lehrlingen und Studenten gründliche Kenntnisse des Marxismus-Leninismus zu vermitteln. Sie sollen die Entwicklungsgesetze der Natur, der Gesellschaft und des menschlichen Denkens erkennen und anzuwenden verstehen und feste sozialistische Überzeugungen gewinnen" (*Gesetz* § 5, 4).

So – indem sie die Entwicklungsgesetze des Marxismus-Leninismus erkennen und anwenden – finden sie den Sinn ihres Lebens: Da die „gesellschaftliche Entwicklung als naturgeschichtlicher Prozeß verläuft, braucht der Mensch sich nur diesem Sinn konform zu verhalten, um Sinn in seinem Leben zu haben", wie marxistische Ethik lehrt (*Egides* – 37).

Die polytechnische Bildung und Erziehung erwies sich unter den Voraussetzungen des praktizierten Marxismus als der Weg, der in jenes Spezialistentum von Teil- und Zwangsarbeit als einzigem Lebenssinn führte, welches man überwinden wollte als „entfremdete Arbeit", in der der Mensch nicht bei sich ist.

Es fragt sich, welche Lehren man im freien Teil Deutschlands daraus zieht.

IV.

Vorbemerkung:

In diesem Abschnitt soll lediglich auf die Vorstellungen eingegangen werden, wie sie in der *„Polytechnik/Arbeitslehre"* des 3. Hessischen Fernsehprogrammes zutage traten.

Aus Gründen des Literaturnachweises beschränkt sich die Darstellung auf die Auseinandersetzung mit dem Taschenbuch *Polytechnik/Arbeitslehre* (38): „Dies Buch ist – ebenso wie die ihm zugrunde liegende Fernsehsendung *‚Polytechnik/Arbeitslehre'* des 3. Hessischen Fernsehens – ein Report über die Bemühungen von Lehrern und in der Lehrerausbildung Tätigen, einen Unterricht v e r b i n d l i c h zu machen, der von den Interessen der Schüler als künftige abhängige Arbeitnehmer ausgeht." Die Autoren dieses Buches waren „ausnahmslos an der Entstehung der Fernsehreihe . . . beteiligt" (38 – S. 2).

Zu dem Zweck, ihre Auffassung von Unterricht verbindlich zu machen, wollen die Autoren „Lehrerweiterbildung" betreiben und „auch die interessierte Öffentlichkeit" ansprechen (38 – S. 7).

Der Zeitpunkt – der Fernsehsendung – war günstig, „da in allen Ländern Lehrpläne zur Arbeitslehre bzw. Polytechnik erarbeitet wurden, die Lehrer aber auf die Übernahme der damit verbundenn neuen Aufgaben nicht oder nur unbefriedigend vorbereitet waren" (38 – S. 7).

1. Ziel der Polytechnik/Arbeitslehre

Die Autoren verstehen – in „voller Übereinstimmung" – „als Ziel der polytechnischen Bildung (Arbeitslehre, Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt) . . . das Verständnis der Wirtschaft im weitesten Sinne und ihre Verflechtung in gesellschaftliche und politische Verhältnisse und Prozesse" (38 – S. 8).

Hauptgegenstand dieses Unterrichtes sind die „ökonomischen Prozesse", die für die Autoren wie für Marx als einzige Ursache Wirtschaft, gesellschaftliche und politische Verhältnisse und ihre Prozesse, das heißt gesetzlich ablaufende historische Veränderung bestimmen. „Gesellschaftliche Interessenwidersprüche und die aus ihnen resultierenden Konflikte in den verschiedenen Lebensbereichen haben letztlich im ökonomischen Bereich ihre Ursache" (38 – S. 125).

Den „Schülern m u ß klar werden, daß die ökonomische Basis den Menschen b e s t i m m t" (38 – S. 111).

„Da die wirtschaftliche Situation der Gesellschaft wie des einzelnen einerseits vom Stand der Produktionskräfte (Technologie) und andererseits von den Produktionsverhältnissen (Eigentums- und Herrschaftsverhältnissen) ab-

hängt, m u ß eine recht verstandene polytechnische Bildung die ökonomischen Prozesse sowohl unter technologischen als auch unter politischen und sozialen Aspekten reflektieren" (38–S. 8). Diese „rechtverstandene polytechnische Bildung" und die Notwendigkeit („muß"), die „ökonomischen Prozesse" zu „reflektieren", gilt den Autoren als „zeitgemäße Allgemeinbildung". Hier muß jedes Wort aus dem Jargon des Marxismus übersetzt werden, um den Gedanken, der sich dahinter *mehr verbirgt*, als darin zu erkennen gibt, klar zu fassen:

Die Behauptung, daß diese Polytechnik „Allgemeinbildung" sei, ist der Hinweis, daß es sich in ihr um die allseitige Bildung zu „total entwickelten Individuen" handelt, wie es *Marx* lehrt und es zitiert wird (38 – S. 30).

Die Behauptung, daß sie „zeitgemäß" sei, ist ein Hinweis darauf, daß man sie als Wiederspiegelung der gegenwärtigen Verhältnisse (als „Reflektieren") versteht, wo man einen Unterricht „verbindlich" machen will, wie er in Polytechnik „bereits unter den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft realisiert werden kann" – eben als deren Reflektieren, das heißt Wiederspiegeln im Erkenntnisprozeß des Unterrichtes (39 *Koroljow/Gmurman*, S. 72).

Das „Muß" ist also nicht nur eine anmaßende Forderung der Autoren, sondern – in ihrem unerschütterlichen Glauben an die marxistische Geschichtslehre – Resultat eines mit Notwendigkeit ablaufenden Prozesses und seines gegenwärtigen Standes.

Man versucht, einen entsprechenden Unterricht verbindlich zu machen, aber da das Walten des „objektiven Weltgeistes" nur in der Praxis begriffen wird, sieht man „mit der Veröffentlichung dieser Materialen zugleich einen Testfall gegeben" (38 – S. 11) für das „praktisch Machbare": Man hofft zu erfahren, „ob unsere Schule fähig ist a u s s i c h h e r a u s Reformen zu initiieren und durchzuführen, . . . ob sie jeweils nur auf Druck reagiert oder ob sie die geforderten Reformen zu verhindern sucht" (, S. 11); das heißt man sucht damit zu erfahren, ob die Schule schon etwas über die Bedingungen einer bürgerlichen Gesellschaft hinausentwickelt ist, oder ob es des „Druckes" bedarf, sie dahin zu bringen.

Schule meint in diesem Zusammenhang „Lehrer und Schüler und die Schulaufsicht", wobei die Reaktionen der Kultusministerien „in diesem Zusammenhang" („daß das Material eine Herausforderung darstellt") „nicht erwähnenswert" wären, „wenn sie nicht unmittelbar auf das alle Beiträge verbindende Selbstverständnis dieser Arbeiten, auf den sich durch alle Materialien hindurchziehenden r o t e n Faden und damit zur Beantwortung der oben gestellten Fragen nach dem Kernpunkt dieses Projektes führen würden" (38 – S. 10 f.).

Der Kernpunkt ist Veränderung durch „Emanzipation der jungen Menschen", ist „Veränderung im Sinne einer Förderung der Selbständigkeit aller Schüler", um damit „für die weitere Entwicklung neue Voraussetzungen" zu

schaffen, „auf die das hier noch vertretene Konzept nicht mehr zuträfe" (38 – S. 11).

Man will die permanente Veränderung in Richtung auf die den Verfassern durch ihren Glauben an *Marx* vorgegebene Ordnung.

„Das leitende didaktische Interesse des Unterrichtes ist das Interesse des abhängigen Arbeitnehmers an der Basis der betrieblichen und gesellschaftlichen Hierarchie" (38 – S. 36).

„In der Orientierung an der sozialen Klassenlage ihrer Adressaten kann die Aufgabe der Arbeitslehre nicht mehr beliebig sein. Sie m u ß, orientiert an der realen Situation dieser Heranwachsenden, einen politischen und gesellschaftskritischen Lernprozeß organisieren, der die Grundlage dafür schafft, in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen denken zu können und in Situationen, die durch die Klassenlage bestimmt werden, adäquat zu handeln" (38 – S. 36).

Das „adäquate Handeln" in der so verstandenen „Klassenlage" ist, was man nicht wörtlich sagt, aber sinngemäß meint, *der Klassenkampf.* Dies wird in der historischen Beschreibung des Zustandes, der zum Klassenkampf führen m u ß, gesagt:

Die Arbeitslehre „m u ß von den Bedingungen der Lohnabhängigkeit ausgehen, nämlich entfremdete Arbeit, Besitzlosigkeit, fehlende Vermögensreserven, Unsicherheit des Arbeitsplatzes, Notwendigkeit des Verkaufs der Arbeitskraft, Anonymität, Austauschbarkeit, geringe Aussicht auf sozialen Aufstieg etc" (das „etc" kann man bei *Marx* nachlesen).

„Ziel einer kritischen Arbeitslehre m u ß es sein, bei den Heranwachsenden ein Bewußtsein schaffen zu helfen, daß diese Bedingungen in der Struktur der Gesellschaft verursacht und nur durch eine Umwälzung der Produktionsverhältnisse grundlegend veränderbar sind. Das Wissen um die eigene Lage und deren strukturelle Vermittlung" (durch die ökonomischen Verhältnisse) „führt jedoch erst dann zu spürbaren Veränderungen, wenn sie" (die Arbeitslehre") „in politisches Engagement und k o l l e k t i v e A k t i o n umschlägt. Die Einsicht in die gesellschaftliche Unterprivilegierung m u ß umgesetzt werden in eine Haltung des Widerstandes und der Aktion zur Beseitigung dieses Zustandes. Dazu m u ß s i e" (die Arbeitslehre) „darüber aufklären, welche historischen Kräfte die Transformation der Gesellschaft bewirken können und durch welche Formen des politischen Kampfes die Gesellschaft verändert werden kann" (38 – S. 36 f.).

Welche Formen gemeint sind, wissen alle Anhänger der marxistischen Lehre. Unmißverständlich oder hinter formalen Aussagen „bekennen (sie) sich zu den Prinzipien des Klassenkampfes; sie sind für die Enteignung der Bankiers, Großindustriellen und Großgrundbesitzer und für die Überführung der Produktionsmittel in gesellschaftliches Eigentum. Doch sie folgen mit diesen Zielsetzungen nur der unerbittlichen Logik eines gesellschaftlichen Prozesses;

sie leiten aus historischer Einsicht den Erfahrungssatz ab, daß man nur über die Revolution zum Sozialismus gelangen kann, anders sind seine humanen Ziele nicht zu realisieren. Die ganze Geschichte der sozialistischen Bewegung bestätigt dies" (*Barsukow*, 40 – S. 21).

Die Autoren der vorgelegten *Polytechnik/Arbeitslehre* wollen marxistisch verstandene Veränderung.

Sie will zu der „Erkenntnis führen, daß ... durch solidarisch geführten politischen Kampf nicht nur momentan zu verwirklichende Interessen durchgesetzt werden können, sondern das Lohnabhängigkeitsverhältnis ... grundsätzlich aufhebbar ist.

Arbeitslehre wäre damit im Kern politischer Unterricht, Reflexion der Herrschaftsverhältnisse im Arbeitsprozeß mit der Intention, zu herrschaftsaufhebendem Handeln zu motivieren und zu befähigen" (38 – S. 18). Deshalb auch der Vorschlag, *„sozialökonomische Bildung" anstatt Arbeitslehre* für solchen Unterricht zu sagen (38 – S. 19).

2. Die Strategie der Polytechnik/Arbeitslehre

Das Vorgehen der Autoren ist von ihrem Ziel her klar bestimmt und wird zum Teil unverblümt beschrieben. Man glaubt zum Beispiel für einen Testfall (die Durchführung der Unterrichtseinheit „Arbeit" an der Gesamtschule Fröndenberg – 41 – in NRW, die ein „Fall" wurde, der die Öffentlichkeit und das Kultusministerium beschäftigte), es wäre „Zustimmung beschieden gewesen ..., hätten sie" (die unterrichtenden Lehrer) „ihre Absicht in Zusammenarbeit mit einer Hochschule, in einem größeren Team und *nach außen hin behutsamer* entwickelt" (38 – S. 58).

Offensichtlich können Hochschulen, zumal wenn eine Unterrichtseinheit, die von „außen" nicht geduldet wird, „im Rahmen eines groß angelegten Forschungsprojektes", das „Curriculumprojekt" (38 – S. 58) genannt wird, eine Alibifunktion für Praxis im Sinne der Autoren von *Polytechnik/Arbeitslehre* ausüben. Gewiß findet man dort Gesinnungsgenossen!

Zurückhaltender sind Hinweise auf das dienliche Vorgehen wie zum Beispiel dieser: „Der ‚Schonraum Schule' ermöglicht es den Schülern, Einsichten in die Arbeits- und Wirtschaftswelt in sozialer Distanz zu gewinnen". Dies bedeutet, daß sie den Gesetzen des Wirtschaftens – in Zusammenhang mit der ausgeführten Lehreinheit dem des „ökonomischen Konkurrenzdruckes" – „... nicht unterworfen sind" und deshalb in einer Als-ob-Situation der Wirtschaftswelt, die im Schonraum Schule nachgebildet wird, nur eine selektive Vermittlung der Realität erfolgt, die in das marxistische Klischee eines dichotomischen – in Ausbeuter und Ausgebeuteten verzeichneten – Weltbildes paßt.

Der immer wieder anklingende Grundton „historisch geworden und darum veränderbar" – führt dabei zu Handlungsappellen, ehe sachgerechtes Beurteilen des zu Verändernden möglich ist.

Zukünftiges Handeln kann und soll gewiß Ziel des Unterrichtes sein, aber es darf nur aufgrund von Kenntnis und Urteil aus Kenntnis erfolgen, sonst erfolgt Manipulation des Kindes und Jugendlichen. Neben dieser formalen Unterrichtung über das Vorgehen erfolgt auch die inhaltliche Belehrung im Sinne des Zieles, zum Teil ist sie inhaltlich falsch. Etwa, wenn der Arbeitskampf dargestellt wird als „wirksamstes Instrument der Interessenvertretung der Lohnabhängigen" „auch" zur Erreichung „politischer Ziele" (38 – S. 137).

Der politische Streik ist nur erlaubt gegen den, „der es unternimmt diese" (die verfassungsmäßige) „Ordnung zu beseitigen. . .", wenn andere Abhilfe nicht möglich ist" (Art. 20, 4 GG). Politischer Streik ist nur als Widerstandsrecht gegen die Bedrohung der verfassungsmäßigen Ordnung, nicht als Kampfmittel zur Durchsetzung von Klasseninteressen berechtigt.

3. Manipulation durch Polytechnik/Arbeitslehre

Man braucht nicht in die formalen oder inhaltlichen Details der vorgelegten *Polytechnik/Arbeitslehre* zu geben, um den Vorwurf der Manipulation zu begründen: die Details werden ohnedies als manipulativ nur im Gesamtzusammenhang kenntlich.

Schon die „volle Übereinstimmung" der Autoren, nur e i n e – und zwar ihre – Auffassung von Arbeitslehre „verbindlich" zu machen, ist die Absicht, die Schüler zu manipulieren, das heißt ihren Freiheitsraum im voraus so zu ändern, daß sie nicht nur der Meinung des Lehrers zustimmen, sondern auch in dessen Absicht zu handeln „motiviert und befähigt" werden. Damit wird ihnen die Möglichkeit anderer Überzeugung und anderer Handlungsentscheidungen genommen. Die Rede davon, daß die vorgelegte Arbeitslehre „zeitgemäß" sei, ebenso die Rede von der „Entwicklung" ihres Konzepts aus „seinerzeit vorherrschendem Mißverständnis" (38 – S. 19), die Abwertung anderer Konzepte als solcher, die gekennzeichnet seien „durch die Zielsetzung bewußtloser Anpassung der Schüler" (38 – S. 22), der Anspruch, für die eigene Konzeption „sozialwissenschaftlich gesicherte Grundlagen" zu besitzen – dies alles täuscht nicht darüber hinweg, daß nur e i n e Konzeption von Arbeitslehre, der e i n e Erklärung der Welt, nämlich die marxistische, zugrundeliegt, „verbindlich" gemacht werden soll, wodurch die Schule zu einer Art Konfessionsschule des Marxismus werden soll.

Gegenwärtig kann man – wie Erich *Dauenhauer* in einer kenntnisreichen und sorgfältigen Analyse aufzeigt (42) – sieben Konzeptionen für Arbeitslehre unterscheiden. Eine Überprüfung dieser sieben Konzeptionen zeigt wohl,

daß sie alle *von Vorentscheidungen auch weltanschaulicher Art mitbestimmt sind,* die sich von verschiedenen Gesichtspunkten anbieten: ob man Arbeitslehre vorrangig berufspädagogisch oder fachwissenschaftlich, von mitmenschlichem Verhalten oder vom individualistischen Selbstentfalten, von einem pluralistisch toleranten oder freiheitlichen Standpunkt her konzipieren will.

Keine der unterschiedenen Arbeitslehrekonzeptionen beansprucht aber Ausschließlichkeitsgeltung gegenüber den anderen oder gegenüber anderen Bildungsintentionen (als „zeitgemäße Allgemeinbildung"); *keine verfolgt eine ausdrücklich politische Absicht außer der marxistischen, deren leitendes didaktisches Interesse Systemveränderund durch Klassenkampf ist.*

Es ließe sich im einzelnen belegen, wie sehr *Marx* der geistige Quell der vorgelegten *Polytechnik/Arbeitslehre* ist, durch den Aufweis, wie man ihn zitiert, wie man sich seiner Begriffe und seines Wortschatzes bedient und wie man seine Weltanschauungslehre darstellt.

Daneben zeigen sich auch Übernahmen aus der DDR-Literatur – um nur eine – weil oben zitierte – anzuführen: *Siebert* mokierte sich 1948 über das Mißverständnis der Polytechnik in DDR-Schulen als „Handwerkelei", in den vorgelegten Texten wird gesagt, daß „handwerkliche Basteleien völlig zu Unrecht neuerdings allzu gerne mit dem etwas progressiver klingenden Begriff Arbeitslehre belegt werden" (38 – S. 24). Hiermit ist der historische Standort der BRD in der Phase der Entwicklung der DRR von 1948, als die Sowjetunion das große Beispiel für die Schulreform war – in der Auffassung und der Absicht der Autoren zugleich gekennzeichnet. Ihre stete Wiederholung, daß ihre Ansicht verbreitet und ihre Absicht verwirklicht werden m u ß, ist der Ausdruck ihrer „Einsicht in die Notwendigkeit" der „unerbittlichen Logik eines gesellschaftlichen Prozesses" als dessen Missionare sie sich in unbedingtem Glauben an das marxistische Credo des Klassenkampfes gerieren.

4. Selbstrechtfertigung der Polytechnik/Arbeitslehre – Widerlegung

Wie rechtfertigen die Autoren ihre Indoktrination, ihre manipulative Verbreitung der marxistischen Weltanschauungslehre bei Kindern und Jugendlichen?

Ihre Behauptung lautet: Wenn die Schule gemäß Verfassungsauftrag auf das Leben in einem demokratischen und sozialen Rechtsstaat vorbereiten will, ist es eine Aufgabe von allgemeiner Bedeutung, die Grundlagen und Konsequenzen unseres Wirtschafts- und Gesellschaftssystems zum Zentralpunkt der Reflexion zu machen. . ." (38 – S. 8 f.) Einen „Verfassungsauftrag als Verpflichtung aus der Verfassung leitet sich aus Art. 1 (1) 1. Satz ab: „Die Würde des Menschen ist unantastbar." Die Verpflichtung lautet: „Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt."

Hier aber wird ein „Verfassungsauftrag" – wie anderswo auch Mode geworden, um sich den Schein des Rechtes zu geben – in einem komplizierten und allenfalls der Rechtsferne der Lehrer einleuchtendem Gedankengang abgeleitet.

Ausgangspunkt dieses Gedankenganges ist die Dialektik von Verfassung und Verfassungswirklichkeit oder noch schärfer als *„Verfassungsauftrag und Verfassungswirklichkeit"*.

In dieser Dialektik wird gegenübergestellt die ideale Theorie des Grundgesetzes – wie es sein s o l l gemäß dem Beschluß des Deutschen Volkes, „dem staatlichen Leben . . . eine neue Ordnung zu geben" (GG Präambel) – und die jetzt und immer unvollkommene, aber auch zu vervollkommnende Wirklichkeit des Lebens gemäß dieser Ordnung. Die ideale Theorie der Verfassung kann zurecht genommen werden als ein Auftrag, aber es können nicht Einzelheiten als „Auftrag" für sich herausgelöst und verallgemeinert werden ohne Rücksicht darauf, ob sie mit anderen Einzel-„Aufträgen" der Verfassung in Widerspruch geraten. Dieser Hinweis wird im Grundgesetz ausdrücklich zu der einzigen Verfassungs-„Verpflichtung" gegeben: die Grundrechte „binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht" (Art. 1, 3).

Die Autoren leiten nun aus dem „Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit" (Art. 2, 1) den Imperativ ab, die Schule habe auf „das Leben in einem demokratischen und sozialen Rechtsstaat" vorzubereiten, in Anlehnung an Art. 20 GG, wo der Verfassungsgrundsatz steht „Die Bundesrepublik ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat". Für die Schule – als Teil der vollziehenden Gewalt – wird also das Recht abgeleitet, „die freie Entfaltung der Persönlichkeit" zu ermöglichen oder zu betreiben – etwa mit dem „Muß" an Einsicht und Handlungsbereitschaft, wie die Autoren dies wünschen.

Selbst wenn man diese Ableitung als formal richtig annehmen wollte, stünde ihr doch die Beschränkung des Grundrechtes zur freien Entfaltung entgegen, wie sie im Grundgesetz mit diesem Grundrecht zugleich festgelegt ist: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt" (Art. 2, 1). Der „Klassenkämpfer" aber tut dies. Was die Ableitung aber falsch macht, ist das inhaltliche Verständnis von Wirklichkeit und Leben: *nicht die sozio-ökonomische Struktur im Verständnis der marxistischen Weltanschauungslehre ist Grundlage der Bundesrepublik als eines demokratischen und sozialen Rechtsstaates, sondern das Verständnis des Menschen im Grundgesetz, der in seiner Würde unantastbar ist: „Die Freiheit der Person ist unverletzlich"* (Art. 2, 2, 2, Satz). Verbindlicher Staatszweck, dem auch die Schule unterstellt werden muß – („Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates" Art.

7, 1 GG) –, ist es, „die Würde des Menschen zu wahren und zu schützen", und als „Ausfluß der Würde" wird die „Freiheit der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung in der Gemeinschaft" definiert (BUVerfGE 4, 15 f.). Selbstbestimmung ist aber unmöglich gemacht durch den Versuch, „einen Unterricht verbindlich zu machen", der von einem Modell der Arbeitslehre ausgeht, das auf marxistischer Weltanschauungslehre beruht, von ihr hergeleitet und bestimmt ist.

Das Grundgesetz läßt die Wirtschaftsverfassung der Bundesrepublik offen und trifft keine Festlegung. Während dies die „Systemveränderer" immer wieder betonen, wenn es ihren Interessen dient, schweigen sie darüber, wenn es darum geht, gegenüber Unmündigen und Lernenden einen Unterricht „verbindlich" zu machen, der ihre Form der Wirtschaft als allein mögliche und gerechte propagiert.

Nicht nur das Resultat der Ableitung der *Polytechnik/Arbeitslehre* als „Verfassungsauftrag" ist falsch, falsch war schon der Ausgangspunkt. Dem Begriff der Verfassung entspricht nicht der *Gegenbegriff* „Verfassungswirklichkeit", sondern der Begriff der „*Verfassungswidrigkeit*". Die Verfassungswidrigkeit ist aber zugleich erklärt mit den Grundrechten. Danach handelt verfassungswidrig, wer „die Rechte anderer verletzt", damit gegen die „verfasssungsmäßige Ordnung" verstößt, die eine Reihe von Menschenrechten festgeschrieben hat, oder auch gegen das „Sittengesetz" verstößt, das möglicherweise noch (unentdeckte oder in der verfassungsmäßigen Ordnung noch nicht festgeschriebene) weitere Menschenrechte zu erkennen und anzuerkennen aufgibt.

Verfassungswidrig ist es in jedem Fall, wenn die Wahrnehmung eines Verfassungsrechtes der Wahrnehmung eines anderen Verfassungsrechtes zuwiderläuft; so hier, wenn aus der „Parteinahme für eine Klasse" die „Entfaltung der Persönlichkeit" in Widerspruch gerät mit „der Treue zur Verfassung", von der „die Freiheit der Lehre" nicht entbindet (Art. 5, 3).

Mißbrauch der Lehrfreiheit liegt vor, wenn aufgefordert wird zu „solidarisch geführtem politischen Kampf" und „zu herrschaftsaufhebendem Handeln motiviert und befähigt" wird, um die Besitzverhältnisse zu ändern. Das Eigentum ist (GG Art. 14) gewährleistet; seine „Vergesellschaftung" nur durch Gesetz zulässig (Art. 15), aber nicht durch Arbeitskampf, wie es in *Polytechnik/Arbeitslehre* gelehrt wird.

Auch hier bedarf es nicht der Details: Die Grundformel demokratischer Verfassung ist government by discussion, das heißt vernünftige Argumentation (nicht politische Kampfmaßnahmen) bestimmen die Gesamtheit des politischen Handelns in seinem ganzen Verlauf und auf allen öffentlichen und gesellschaftlichen Ebenen.

Wo vernünftige Argumentation durch Indoktrination und Manipulation ausgeschlossen wird, verstößt man gegen den Sinn eines demokratischen und sozialen Staates.

Es wäre verhängnisvoll, wenn man in den Schulen der Bundesrepublik einen Unterricht „verbindlich" machen würde, der dies tut, indem er „Reformen" nach dem Beispiel der DDR einleitet, die in der totalen Unfreiheit *enden müssen.*

Literatur

1) *Polytechnik/Arbeitslehre*. Ein Projekt zur Kritik und Reform von Schule und Berufsausbildung v. Christoph Borries, Wolfgang Christian, Peter Friedrich, Heinz Grossmann, Axel Hahn, Franz Heinisch, Hannelore Hoffmann, Dietmar Kahsnitz, Dieter Kraushaar, Ilse G. Lemke, Werner Markert, Wolfgang Mistereck, Helmut Nölker, Ursula Pabel, Klaus Schneidewind, Edgar Weick, Arno Weisheit, Peter Werner. Hannover – Frankfurt am Main – Paderborn 1973, S. 60 – zitiert aus der Resolution des 4. Werkpädagogischen Kongresses.
2) ebd. S. 61.
3) *Lenin*, W. I. WW, Bd. 38, 1964, S. 339.
4) *Marx*, K., Kapital I, I. Buch, 1. Abschn., 1. Kap.
5) *Marx/Engels*, Gesamtausgabe. Hrs. Im Auftrag des Marx-Engels-Instituts Moskau. Hrsg. v. D. Rjazanov, Frankfurt a.M. 1927 ff. Abgekürzt: MEGA – I, 3, S. 84.
6) *Marx*, Kapital I, 23, S. 630 in: Karl Marx, Friedrich Engels Werke, Hrsg. v. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Berlin 1957 ff. Abgekürzt: MEW (23 = 23. Band).
7) *Marx*, Kapital I, MEW 23, S. 195.
8) *Marx*, MEGA I, 3, S. 215.
9) *Marx*, MEGA I, 5, S. 28.
10) *Marx* MEW, 13, S. 23.
11) *Marx*, MEGA I, 5, S. 22.
12) *Marx*, MEGA I, 5, S. 242.
13) *Marx*, MEW, 23, S. 512.
15) *Marx*, MEGA, I, 5 S. 373.
16) *Marx*, MEW, 23, S. 192.
17) *Leonhard*, Wolfgang, Die Revolution entläßt ihre Kinder. Köln/Berlin 1955, S. 358.
18) Demokratische Schulreform, Bericht über die gemeinsame Kundgebung der KPD und SPD am 4. November 1945 in Berlin, Berlin o.J. S. 39.
19) Rede des Hauptreferenten der SED für Schul- und Erziehungsfragen, Hans *Siebert*, auf der Aktivistentagung der Lehrer in Leipzig vom 15. bis 17. XI. 1948 – Hans *Siebert*: Neue Lehrer im Kampf um die Erfüllung des Zweijahresplanes, Berlin/Leipzig 1949, S. 5–38.
20) Der 4. Päd. Kongreß vom 23. bis 25. August 1949. Hrsg. vom Minist. f. Volksbildung der DDR, Berlin Leipzig 1949, S. 15 ff. Hans *Siebert*, Die Hebung des Leistungsstandes in der deutschen demokratischen Schule. Referat des Leiters der Schulabteilung der Deutschen Verwaltung für Volksbildung.
21) ebd.

22) Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, Bd. 4, Berlin 1954, S. 116 ff.
23) Protokoll der Verhandlungen des V. Parteitages der SED, Berlin 1959, S. 159–169.
24) Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1958/59. Vom 30. Juli 1958. Karteibuch des Schulrechts. Loseblattsammlung, 124. Nachtrag. C/1/10 Bl. 1–5.
25) ebd.
26) *Marx*, MEW Bd. 3, S. 501.
27) Die weitere Entwicklung der polytechnischen sozialistischen Schule in der DDR. Referat Kurt *Hagers* auf der 4. Tagung des Zentralkommitees der SED am 15. Januar 1959, in: Neues Deutschland, 14. Jg., 1959, 21, S. 3 ff.
28) Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 2. Dezember 1959. Gesetzblatt, 1959, Teil I, Nr. 45; S. 633 ff.
29) *Szaniawski*, Ignacy, Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule, Weinheim 1972 (poln. Originalausgabe 2. Auflage, Warschau 1967), S. 497.
30) ebd. S. 491.
31) ebd. S. 494.
32) ebd. S. 495.
33) Das Programm des Sozialismus und die geschichtliche Aufgabe der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Referat Walter *Ulbrichts* auf dem VI. Parteitag der SED vom 15. bis 21. Januar 1963. Protokoll der Verhandlungen des VI. Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, 15. bis 21. Januar 1963, 1. bis 3. Ver handlungstag, Berlin 1963, S. 28 ff.
34) ebd.
35) Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Vom 25. Februar 1965. Gesetzblatt, 1965, Teil I, Nr. 5, S. 83 ff.
36) *Szaniawski*, Ignacy, Organisatorische und didaktische Probleme der allgemeinbildenden Schulen in der DDR im Zeitraum 1963–1966, in: Bildung und Erziehung 19/1966/6, S. 401 ff.
37) *Ediges*, P. M., Die marxistische Ethik über den Sinn des Lebens, in: Fragen der Philosophie, Moskau 1963/4.
38) siehe 1); alle Sperrungen durch den Autor.
39) *Koroljow*, F. F./*Gmurman*, W. J., Allgemeine Grundlagen der marxistischen Pädagogik, Pullach bei München 1973 (russ. Originalausgabe Moskau 1967).
40) *Barsukow*, Ilja, Das höchste Gut im Sozialismus, in: Sowjetunion heute, 18/20/1973. Hrsg. Presseabteilung der Botschaft der UdSSR in Zusammenarbeit mit der Presseagentur Nowosti (APN) – S. 21).
41) Vgl. *Böttiger*, Helmut; von *Koerber*, Wulfgar; *Kühn*, Jutta: Unterrichtseinheit – Arbeit –. Beispiel einer Unterrichtseinheit im Unterricht „Gesellschaft/Politik" an der Gesamtschule Fröndenberg. Reihe Roter Pauker. Materialien zur Unterrichtspraxis. Offenbach. – Diss.: Der Fröndenberger Fall. In: Ästhetik und Kommunikation, 8/1972, S. 39 ff.
42) *Dauenhauer*, Erich, Wissenschaftstheorie, Wirtschaftspädagogik, Arbeitslehre, Bad Homburg vor der Höhe / Berlin / Zürich 1973.

Anm.: Texte zur Entwicklung der Schule in der DDR sind:
Dokumente zur Bildungspolitik in der sowjetischen Besatzungszone. Hrsg. vom Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen Bonn und Berlin, ausgewählt u. erläutert von Siegfried *Baske* und Martha *Engelbert* 1966.
Diese „Dokumente . . ." sind ein Auszug aus:
Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Herausgebeben und erläutert von Siegfried *Baske und Martha Engelbert*. 1. Teil 1945–1958; 2. Teil 1959–1965. Osteuropa-Institut an der Freien Universität Berlin. Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen. Hrsg. von Oskar Anweiler und Siegfried Baske. Bd. 1 u. Bd. 2 Berlin 1966.
Hans *Mieskes*, Die Pädagogik der DDR in Theorie, Forschung und Praxis. Entwicklung und Entwicklungsstand Bd. 1 u. Bd. 2, Oberursel/Taunus 1971.

Einschränkungen der persönlichen Freiheit durch Staatshandeln*

Stand: Juli 1974, *hier:* Beispiel Hochschulverfassung [1]

Jürgen Rauh

An Stelle eines Vorwortes:

„§ 1,2 Die Hochschule gewährleistet die Einheit von Erziehung, Forschung und Lehre und führt ihre Aufgaben auf der Grundlage der Verfassung der DDR und in Verwirklichung der Beschlüsse der SED, . . . , durch.

§ 2,1 Die Hochschule hat die Aufgabe, hochqualifizierte Fachkräfte mit festem sozialistischem Klassenbewußtsein zu erziehen, aus- und weiterzubilden, die auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus . . . Kollektive sozialistischer Werktätiger zu leiten.

§ 2,2 Die Hochschule hat ihre Forschung nach den Grundsätzen der auftragsgebundenen Finanzierung durchzuführen . . .

§ 9,1 Die Hochschule wird vom Rektor geleitet . . .

§10,1 Die Leiter sind für ihre Tätigkeit ihrem übergeordneten Leiter verantwortlich und rechenschaftspflichtig.

§12,1 Der Rektor ist dem Minister . . . verantwortlich und rechenschaftspflichtig.

Der Rektor ist weisungsberechtigt gegenüber allen Hochschulangehörigen."

So steht es im Gesetzblatt der DDR Teil II Nr. 26 vom 20. März 1970.

Und in der Studienordnung der Technischen Universität Dresden heißt es u.a.:

„Die sozialistische Gesellschaft erwartet von der Technischen Universität Dresden Absolventen, die

- den Marxismus-Leninismus zutiefst begriffen haben, eine klassenmäßige Position in unserem nationalen Kampf einnehmen und die Zusammenhänge von Politik, Ökonomie, Ideologie und Wissenschaft verstehen;
- ein festes Staatsbewußtsein besitzen;
- im Sinne des proletarischen Internationalismus handeln;
- sich durch gesunde Lebensweise und regelmäßige sportliche Betätigung leistungsfähig erhalten.

*) Vortrag, gehalten anläßlich der 30. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom 19. bis 29. Juli 1974 in Herrsching/A.

Die Studien- und Prüfungspläne sind verbindliche Grundlagen für den Studienprozeß. Die vorgeschriebene Studiendauer darf nicht überschritten werden.

Der Studierende hat Anspruch auf vier zusammenhängende Wochen Ferien. Die darüber hinaus von Lehrveranstaltungen freien Zeiträume des Studienjahres werden für das Selbststudium, für produktiv-schöpferische Studienaufgaben, für gesellschaftliche und kulturelle Aufgaben genutzt.

Der Studierende ist verpflichtet, nach Beendigung des Studiums seine Arbeit dort aufzunehmen, wo es – in Übereinstimmung mit seinen Interessen – volkswirtschaftlich notwendig ist. Den Studierenden ist es nicht erlaubt, Nebenbeschäftigungen auszuüben.

Jeder männliche Student schwört den Fahneneid eines Angehörigen der bewaffneten Organe. Er hat seine Bereitschaft zum persönlichen Einsatz beim militärischen Schutz unserer Republik durch Erreichen höchster Ausbildungsergebnisse in der militärischen und vormilitärischen Ausbildung zum Ausdruck zu bringen . . ." (Die Welt v. 30. 7. 74).

Die Zitate sollen keine Hetze gegen die DDR sein, denn das könnten sie auch nur, wenn sie falsch wären. Es soll vielmehr exemplarisch auf das Problem aufmerksam gemacht werden:

Wo der totale Staat – gleich welcher politischen oder ideologischen Ausgestaltung – herrscht, gibt es für den personalen Menschen nur noch minimale Möglichkeiten einer individuellen Persönlichkeitsentfaltung.

I. Bildung und offene Gesellschaft

1. Einleitung

Die Behandlung der Thematik geht selbstverständlich von einem bestimmten Bildungsbegriff[2] und der Vermittlung von Ausbildung in der gesellschaftlichen Realität der Bundesrepublik Deutschland aus, die sich in einigen Nachbarländern nicht wesentlich anders bezüglich der Grundproblematik darstellt. Es soll daher nicht versucht werden, den bisherigen Reformplänen noch einen weiteren hinzuzufügen, haben doch die verschiedensten Organe, zum Beispiel die Kultusministerkonferenz, die Westdeutsche Rektorenkonferenz, der Bildungsrat, versucht, in das Reformdickicht eine Übersicht zu bringen, um sich darin zurechtzufinden und sich mit der berechtigten Forderung nach einer realistischen Reform des Bildungswesens auseinanderzusetzen.

Wie die ersten beiden Zitate zeigen sollen, wollen wir hier nur auf die Gefahrenquellen hinweisen, die zum Teil schon vorhanden durch verwirklichte „Reformen"[3], bevor weitere, unter Umständen nicht revidierbare Entscheidungen fallen, die die Hochschule ihrer inneren und äußeren Autonomie

entkleiden[4]. Mit dem Beginn konkreter Maßnahmen – den Hochschul-(HG) und Universitätsgesetzen (UG) der verschiedenen Bundesländer sowie den Vorbereitungen eines Hochschulrahmengesetzes (HRG) – zeigt sich unter bestimmten Gesichtspunkten, wie die personale Freiheit des Menschen direkt oder indirekt, gewollt oder ungewollt durch diese Maßnahmen – oftmals entscheidend – eingeschränkt wird oder werden soll, sofern der personale Mensch[5] sich im Bereich der Bildung bewegt.

Hier sollen anhand weniger Bemerkungen einige Grundzüge aufgezeigt werden, die die Gefahr der Freiheitsbeschränkung im Rahmen der Hochschulverfassungen in sich bergen.

Wegen der gesellschaftspolitischen Implikation sowie der Interdependenz von Politik und Bildung seien ein paar Worte zum grundsätzlichen Zusammenhang vorangestellt.

2. Selbstbestimmung als Grundlage der offenen Gesellschaft

a) Selbstbestimmung

Alle Menschen haben materielle und immaterielle Bedürfnisse[6], die sich konkret im aktuellen Bedarf äußern. Bedürfnisse wie zum Beispiel Glück, Sicherheit, Erholung, können so abstrakt nicht befriedigt werden. Der Bedarf als aktueller Ausdruck eines Bedürfnisses aber kann dann am besten befriedigt werden, wenn dem Menschen im Bereich von notwendigen Rahmendaten eine größtmögliche konkrete Freiheit zu Entscheidungen[7] zwischen verschiedenen Möglichkeiten garantiert wird, weil die betroffenen Menschen selbst am besten wissen, was sie wollen und wie sie zu leben wünschen, das heißt, daß sie dann ihre Wert- und Zielvorstellungen – nicht zuletzt die nach der Lebenssinngebung – optimal realisieren können. Dies bezieht sich sowohl auf die notwendigen „Freiräume" im ökonomischen, gesellschaftlichen, wie auch und gerade auf den politischen Bereich.

Die Befriedigung des Bedarfs materieller Bedürfnisse ist wegen der ungeheuren Vielfalt schon sehr schwierig. Um wieviel schwieriger ist aber die Befriedigung des immateriellen Bedarfs aufgrund der Bedürfnisse der Wertvorstellungen, Lebensglück, Persönlichkeitsbildung, Glauben usw., weil es sich hier ausschließlich um subjektive Empfindungen und Vorstellungen handelt. Jeder Versuch, diesen Bedarf zu planen oder zu steuern, greift daher in den Bereich der Selbstbestimmung – die die Voraussetzung für die Selbstverwirklichung ist – ein und *beschränkt oder behindert damit die Freiheit der Sebstverwirklichung.*

Diejenige Gesellschaftsordnung, die den personalen Menschen im immer komplizierter werdenden Zusammenhang von Wirtschaft und Politik der modernen Industrie- und Massengesellschaft einen möglichst großen indivi-

duellen Freiheitsraum zur Selbstverwirklichung – das heißt zur freien Entfaltung der Persönlichkeit nach Art. 2 Grundgesetz – und damit zur Humanisierung aller Lebensbereiche einräumt beziehungsweise einräumen sollte und dies der größtmöglichen Zahl aller in dieser Ordnung lebenden Menschen garantieren kann, nennen wir die *Soziale Marktwirtschaft*. Diese Gesellschaftsordnung verfällt weder in den Individualismus und Liberalismus des 19. Jahrhunderts, der zwar die Frage der Freiheit, nicht jedoch die der Gerechtigkeit beantworten konnte, noch in den Kollektivismus staatlicher Totalität marxistischer oder sozialistischer Prägungen, die die Gleichheit der Freiheit auf Kosten der Persönlichkeit voranstellen.

b) Bildung und Ausbildung als soziale Elemente der offenen Gesellschaft

Die tragenden Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft sind Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität.

Auf ihnen und durch sie kann die Würde des Menschen und ein menschenwürdiges Zusammenleben hier und heute gesichert sein, wenn die Gesellschaft nach diesen Prinzipien organisiert ist.

Aus dem sozialen Bereich – der in einem interdependenten Verhältnis zum wirtschaftlichen Bereich steht, das heißt, daß die Interdependenz gerade konstituierend für die Soziale Marktwirtschaft ist – lassen sich folgende marktwirtschaftliche Instrumente mit Sozialcharakter herausarbeiten:

- der Wettbewerb[8], der für das optimale Gleichgewicht von Angebot und Nachfrage in allen Beziehungen sorgen soll,
- die Vollbeschäftigungspolitik, die für eine optimale Nutzung der Kapazitäten von Arbeit und Kapital im Interesse der Allgemeinheit sorgt,
- die Sicherung der Preisstabilität, die steigenden Lebensstandard für alle garantiert, und
- die Bildungspolitik, die die Chancengerechtigkeit anstrebt und dadurch die Wahrnehmung der Lebenschancen vergrößern hilft.

Diesen Instrumenten ist allen eigen – oder sie sollten so wenigstens angewandt werden –, daß sie auf dem wohlverstandenen Leistungsprinzip beruhen, weil Leistung nicht zuletzt die Basis der materiellen und immateriellen Einkommensverteilung jeder Gesellschaft ist.

Trotzdem ist Leistung seit geraumer Zeit in Verruf geraten, und die neuen Gesetzgebungsmaßnahmen im Bereich der Hochschulverfassung sind oft nicht dazu angetan, dieser Behauptung zu widersprechen.

Das Beispiel Schweden zeigt die Notwendigkeit von Leistung und den Anreiz zum Leistungswillen, will eine Gesellschaft sich nicht selbst infragestellen. Leistungsfähige müssen nämlich etwas leisten, damit den unverschuldet Leistungsschwachen oder -unfähigen (nicht jedoch den Faulen!) „Etwas" umverteilt werden kann. Dabei kann es auf die Dauer nicht nur auf die

Erhaltung des gegenwärtigen Leistungsstandards ankommen, sondern auf eine realistische qualitative Weiterentwicklung.

So müssen zum Beispiel die Hochschulen *etwas* leisten, damit es nicht nur den Betroffenen möglich wird, sich gemäß ihren Interessen und Bedürfnissen sowie ihren Fähigkeiten persönlich zu bilden, sondern damit es auch und nicht zuletzt leistungsfähige und qualifizierte Mitbürger gibt, die durch ihre umfassenden Fähigkeiten die gesellschaftlichen Einrichtungen auf einem Leistungsniveau halten oder diese so weiterentwickeln, daß den sozial schwachen und benachteiligten, aber dennoch voll gleichberechtigten Mitbürgern ihr menschenwürdiger Anteil am Volkseinkommen und an immateriellen Gütern gewährleistet werden kann.

Dieser Anspruch der angesprochenen Bürger auf die Solidarität der Gesellschaft folgt aus ihrem grundgesetzlich gesicherten Recht auf Selbstverwirklichung. Solidarität ist also – als christliches Prinzip das Handeln des Menschen für die Gesellschaft, indem er einen Teil, den sozialen Teil seines Daseins, seiner Selbstverwirklichung erfüllt – Anspruch des Schwachen an den Nächsten und an die Gesellschaft. Die Erfüllung dieses Grundsatzes gehört zur Erfüllung dessen, was mit Gemeinwohl oder das Wohl der Gesellschaft umschrieben wird.

Mit dem Anspruch auf Solidarität ist über den Bereich der Schwachen hinaus auch der Anspruch des Bürgers an der Bestimmung der gesellschaftlichen Entwicklung gegeben und damit der Anspruch auf Mitbestimmung[9] bei der Zweckerfüllung des Gemeinwohls. Diese Mitwirkung als Verpflichtung ist Ausdruck der Verantwortung und Preis des personalen Menschen für seine und die gesellschaftliche Freiheit. Solidarität will hier also besagen, daß sie eine Solidargemeinschaft auf dem Grundsatz der christlichen Verantwortung *für* den Nächsten und damit auch für die Gesellschaft ist und nicht eine marxistische oder sozialistische Trotzorganisation *gegen* einen je nach Lage bestimmbaren Feind.

Als ergänzender Grundsatz des Gemeinwohls steht die Subsidiarität in einem Spannungsverhältnis zur Solidarität. Solidarität besagt dabei, daß das, was der einzelne aus eigener Kraft zu regeln vermag, ihm nicht entzogen werden darf zugunsten einer Gruppen- oder Gesellschaftsinstanz. Dies gilt auch für gesellschaftliche Suborganisationen, die Aufgaben und Regelungssachverhalte nur dann an übergeordnete Instanzen verweisen dürfen – und übergeordnete Instanzen nur dann solche Aufgaben und Regelungssachverhalte an sich ziehen dürfen – die auf der jeweils unteren Ebene nicht mehr eigenverantwortlich gelöst werden können. Die Eigenverantwortlichkeit definiert sich dabei aus dem Recht auf Selbstbestimmung und den Ansprüchen des Gemeinwohls.

Subsidiarität will hier also besagen, daß die jeweils kleinste Einheit aufgefordert ist, das Mögliche eigenverantwortlich zu regeln. Ist bei der Solidarität

die Mitwirkungsverpflichtung Verantwortung und Preis für die Freiheit, so steht bei der Subsidiarität dem Recht, das Mögliche selbst zu regeln, die Pflicht dazu gegenüber. Wer ihm zustehende Rechte auf Selbstbestimmung nicht in Anspruch nimmt, kann sich nicht darauf berufen, daß andere diese für ihn in Anspruch nehmen, sofern nicht gerade in der Nichtinanspruchnahme die Freiheitsausübung im Rahmen der Selbstverwirklichung zu sehen ist. Solidarität ist die Berücksichtigung des Allgemeinen durch das Einzelne, Subsidiarität ist die Respektierung des Einzelnen durch das Allgemeine.

Die Verpflichtung zur Leistung ergibt sich somit aus den Grundsätzen des Gemeinwohls, der Solidarität und Subsidiarität. Sie ist also konkretisierte Verantwortung für die personale Freiheit!

Auf die gesellschaftliche Ebene übertragen stellt sich soziale Leistung dar als die Fähigkeit, gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Wandel in Freiheit zu beherrschen. Bei der Überlegung, wie weit Freiheit eigentlich reicht oder wo sie beginnt, sei ein Zitat von Karl Marx[10] gestattet: „Das Reich der Freiheit beginnt in der Tat erst da, wo das Arbeiten, das durch Not und äußere Zweckmäßigkeit bestimmt ist, aufhört; es liegt also der Natur der Sache nach jenseits der eigentlichen materiellen Produktion . . ." Wenn dieser Feststellung auch nur mit einer Einschränkung – daß nämlich auch schon im Bereich des Arbeitens für die materielle Existenzsicherung Freiheiten möglich sind und angestrebt werden sollen – zugestimmt wird, so zeigt sie jedoch schon, daß es bei dem Begriff der Freiheit nicht nur um ökonomische Abhängigkeiten gehen kann und darf. Daher ist es unverständlich, Freiheitsbeschränkungen immer nur von der ökonomischen Stellung des Eigentums an Produktionsmitteln her zu definieren und anzuprangern. Im Zeitalter der Automation und Industrialisierung werden die Fragen nach der Freiheit hinter der Ökonomie immer lauter gestellt werden und eine Antwort verlangen. Dies zeigen schon die Reformen im Schulbereich, die immer mehr „Freiheit" gebracht haben, aber durch den Abzug der überkommenen Werte und der Wertordnung ein Vakuum geschaffen haben, von dem aus Freiheit und Verantwortung nicht mehr in ein sinnvolles Verhältnis zueinander gebracht werden können. Die Frage, ob somit den betroffenen Schülern durch diese Art „Freiheit" mehr Zufriedenheit gebracht worden ist, mögen die Reformer selbst beantworten. So lange wir unsere gewandelte Welt nicht neu interpretieren und eine *neue Werteskala* von großer Überzeugungskraft schaffen, wird das Vakuum immer wieder von veralteten Ideologien in Anspruch genommen, die aber nur Scheinlösungen und Scheinorientierungen anbieten können. Das aber bedeutet für uns, sich mit der *Frage der Freiheit hinter der Ökonomie* auseinanderzusetzen.

Sieht man zum Beispiel den HRG-Entwurf und die Theorien der staatlichen Reformer näher an, dann erscheint die personale Freiheit, das heißt

die Bereitstellung von Selbstverwirklichungschancen, die Humanisierung, nur als ein Plakat, hinter dem sich die Ziele und Intentionen eines technomorphen Denkens (Konrad Lorenz) verbergen: Die Funktionen der Institutionen dienen nicht mehr dem Menschen, sondern *der Mensch wird funktionalisiert für die technokratischen Institutionen, die mit dem Stoff programmiert werden oder sind, was „amtlich" als Menschlichkeit oder Glück definiert worden ist.* Kriterium ist hier – wenn nämlich die Reform der Hochschule überwiegend nach berufsqualifizierenden Aspekten betrieben wird, weil die Planer glauben, soundsoviel „Spezialisten" zu benötigen – Planung bezüglich ökonomischer Effizienz, jedoch kann im Bereich der Bildung als notwendige Voraussetzung zur Realisierung von Selbstverwirklichungschancen Effizienz nicht nur ökonomische Effizienz sein, da diese bei einem Dominieren am Freiheitsbereich des personalen Menschen vorbeizielt.

3. Bildungspolitik als Sozialpolitik

Wird Sozialpolitik häufig nur unter dem Gesichtspunkt der Absicherung des personalen Menschen gegen die Wechselfälle des Lebens betrachtet, so hat sie jedoch, wie sich aus dem oben Gesagten ergibt, neben der Beseitigung von Armut noch ein weiteres Ziel: nämlich die Verbesserung der Lebensbedingungen des Menschen im normalen Leben. Dies kann keineswegs nur durch Kapitalinvestitionen geschehen, sondern auch und im wesentlichen Umfang durch „Bildungsinvestitionen", die die Person in die Lage versetzen, die ihren Fähigkeiten entsprechenden Leistungen zu erbringen und sich ihren Begabungen und Interessen gemäß zu bilden, das heißt sich im Arbeitsprozeß als auch „hinter der Ökonomie" besser selbstbestimmen zu können. Mit Ortega y Gasset[11] können wir wohl zustimmend feststellen: „Bildung ist das, was den Menschen vor dem Schiffbruch des Lebens rettet . . .".

Form und Inhalt der Bildung stehen damit im Anspruch des personalen Menschen wie auch der Gesellschaft. Es gilt darum auch hier die Formel: Soviel Freiheit wie möglich, so wenig Staat und Gleichheit wie nötig, weil eben nur dann der Anspruch des Menschen auf Selbstverwirklichung im unter den gegebenen Umständen bestmöglichen Maße erreichbar ist.

Wie beispielsweise die Erhöhung der Mobilität Engpässe oder Überkapazitäten auf den Arbeitsmärkten schneller beseitigen kann, um dadurch das Sozialprodukt pro Arbeitnehmer – im Rahmen einer funktionalen Mitbestimmung und individuellen Vermögensbeteiligung – zu erhöhen, so kann bei der dafür erforderlichen breiten Wissensbasis mit darauf aufbauenden Spezialkenntnissen – und dies sollte insbesondere für die Hochschule gelten! – der Arbeitnehmer sich die Mobilität auch für seine individuellen Vorstellungen vom Arbeitsinhalt und Arbeitsplatz zunutze machen. Denn je eingeengter seine Ausbildung und Kenntnisse sind, um so weniger kann er seine

persönlichen Vorstellungen im Arbeitssektor verwirklichen. Das heißt, es muß dem Bildungswilligen ein breites Feld von Wissensvermittlung angeboten werden, welches nicht durch Parteilichkeit eingeschränkt werden darf, auch nicht, wenn diese Parteilichkeit in Gesetzen oder Verordnungen vorgeschrieben wird (als Beispiele seien die Rahmenrichtlinien für Deutsch und Gesellschaftskunde der Länder Hessen und Nordrhein-Westfalen genannt, die ja aus eben diesem Grunde in heftiger Diskussion stehen)[12].

Es muß darum Freiheit nicht nur für Forschung, Lehre und Lernen an den Hochschulen, sondern auch im Bereich der sogenannten beruflichen Bildung herrschen und durch Gesetze und den Staat garantiert werden, damit eine geistige Mobilität und kritische Mitwirkung wie auch persönliche Bildung in breiten Bevölkerungsschichten erreicht werden kann. Dabei ist vom Grundsatz der *Chancengerechtigkeit* – nicht Gleichheit – auszugehen. Chancengerechtigkeit heißt die Ermöglichung einer gleichen *Start*chance für jeden gemäß seinen Anlagen, weil es um die „Vielfalt von Begabungen für sehr verschiedene Lebenswege" geht, die nicht einseitig auf ein bestimmtes Bildungsziel ausgerichtet werden dürfen. Das bedeutet für die Hochschule und die ihre Organisation und Lehrinhalte tangierenden Vorschriften durch den Staat, daß die Förderung und Gewährleistung der Entwicklung persönlicher Begabungen herzustellen und zu sichern ist. Das bedeutet aber auch, daß jedem die Möglichkeit gewährt wird, sich seinen Begabungen gemäß zu entwickeln, ohne darin durch sozialen Status oder ökonomische Abhängigkeiten gehindert zu werden. Ein den persönlichen Begabungen und Bedürfnissen angemessenes Bildungssystem muß – mit der Hochschule als institutionalisiertem Bestandteil – so gestaltet sein, daß es sich den individuellen und gesellschaftlich notwendigen Erfordernissen differenziert und flexibel anpassen kann.

4. Bildungspolitik und Hochschule

Bildungspolitik in der Sozialen Marktwirtschaft kann also nicht losgelöst von der Gesamtkonzeption, das heißt den Prinzipien von Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität betrachtet und durchgeführt werden. Da Soziale Marktwirtschaft eine freiheitliche, das heißt offene Gesellschaftsordnung ist und den freien und verantwortlich handelnden personalen Menschen zum Ziel und Inhalt hat, kann Bildungspolitik allgemein und Hochschulpolitik speziell auch nur von dort her verstanden und verantwortet werden.

Für die gesellschaftliche Entwicklung haben die Wissenschaften eine immer größere Bedeutung erlangt, wie sie auch im Bereich der intellektuellen Selbständigkeit zunehmend wirksam werden. Daher verstärkt sich die Forderung nach der Definition und Transparenz der Aufgaben der Wissenschaft wie auch der sie treibenden Institutionen innerhalb unserer Gesellschaft und

der Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz ihrer Tätigkeiten und Erfolge.

Für den Staat ergeben sich hieraus zwei Aufgabenbereiche:

- zum einen müssen die Wissenschaftsbereiche ihre Strukturen und ihre Entwicklung im Bereiche neuer Erkenntnisse ständig auf die Konsequenzen überprüfen und sich der Mitverantwortung für die gesellschaftliche Relevanz ihrer Tätigkeiten und Ergebnisse stellen[13].
- Zum anderen müssen die Wissenschaften in ihrer pluralistischen Struktur von Inhalten und Methoden garantiert und davor bewahrt werden, daß die Erkenntnisprozesse in ihrer Entwicklung durch Gruppeninteressen beeinträchtigt werden.

Den neuen Ansprüchen an die Hochschule – auch den quantitativen – kann die überkommene Hochschule nicht mehr gerecht werden. „Es gilt daher, die Bildungseinrichtungen so zu gestalten, daß die sich aus der Wissenschaftsentwicklung ergebenden Bildungsziele durch Vermittlung wissenschaftsorientierter Inhalte erreicht werden ... Bei der Neuorientierung des Bildungswesens ist der politischen Entscheidung ein wesentlicher Teil des sachlichen Gehalts durch die Bedeutung der Wissenschaften für den einzelnen und für die Gesellschaft vorgegeben."[14]

Hier wird die Wechselbezüglichkeit von Bedingung und Gestaltung deutlich: Wenn zum Beispiel das Studium einer bestimmten Wissenschaftsrichtung durch eine politisierte und nicht an Qualifikationskriterien gebundene Berufungspraxis eines Kultusministers aufgrund des zuständigen Universitätsgesetzes nicht mehr möglich ist, dann kann das Studium selbstverständlich auch nicht mehr individuell gestaltet werden[15]. Das bedeutet, daß über eine totale Planung des Bedarfs unter Umständen die Befriedigung eines bestimmten Bedürfnisses überhaupt ausgeschlossen ist. Gehen wir beispielsweise davon aus, daß die Lebenssinngebung ganz autonom durch den personalen Menschen erfolgt und nicht rechenschaftspflichtig gegenüber dem Staat ist, so zeigt sich im Verhältnis von Person und Gesellschaft, daß

- die Gesellschaft Bedingungen, an die die Person gebunden ist, durch Indikatoren und Entscheidungen setzt, oft auch ohne das notwendige Bewußtsein hierfür, und daß
- der einzelne verantwortlich auch an den Bedingungen mitarbeiten kann und soll, also ein Wechselverhältnis von Unterworfensein und Schaffen der Bedingung besteht. Dies bedeutet, daß die Schaffung von Lebensbedingungen nicht nur die Aufgabe des Staates ist und nicht nur die Aufgabe des Staates werden soll.

Der sich aus diesem Wechselverhältnis ergebende Konflikt wie auch die Konflikte der Personen untereinander im Bereich der eigenverantwortlich gestaltenden Ordnung können im System der Sozialen Marktwirtschaft nur durch die Partnerschaft gelöst werden. Partnerschaft ist dabei der ständige Versuch aller Beteiligten, bei Wahrung der eigenen Identität die Gemein-

schaft sinnvoll zu leben, also weder Anspruch auf freiheitsgefährdenden Individualismus noch auf freiheitsvernichtenden Kollektivismus.

Die großen Aufgaben der Bildung und Ausbildung „kennzeichnen die Verantwortung, die dem Staat und den Hochschulen gemeinsam auferlegt ist. Der Staat muß die *Voraussetzungen* für die notwendigen Studienmöglichkeiten schaffen, den Wissenschaften die für ihr Gedeihen erforderlichen Mittel und Einrichtungen zur Verfügung stellen und den Hochschulen eine ihren Aufgaben angemessene Organisation und Verwaltung sichern. Die Hochschulen werden ihrer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft gerecht, indem sie ihren Ausbildungsauftrag erfüllen und die Entfaltung der Wissenschaften gewährleisten. Demgemäß differenziert sich der den Hochschulen gewährte Freiheitsraum entsprechend ihren verschiedenen Funktionen. Ähnliches gilt für die durch Artikel 5 des Grundgesetzes jedem einzelnen Wissenschaftler garantierte Freiheit der Wissenschaft in Forschung und Lehre. Er verantwortet seine Tätigkeit und die Wissenschaftlichkeit ihrer Ergebnisse sowie – gemeinsam mit der ganzen Hochschule – die sachgerechte Ausgestaltung der Studiengänge. Dieser Aufgabe kann er und können die Hochschulen nur gerecht werden, wenn ihnen der Freiheitsraum gewährt wird, in dem allein verantwortliches Handeln möglich ist. Die gesetzlich garantierte Freiheit der Wissenschaften in Forschung und Lehre und damit die Freiheit derer, die forschen, lehren und lernen, „gerät um so stärker in Gefahr, je mehr die Bedeutung der Wissenschaften wächst. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn die wachsenden Ausbildungsaufgaben der Hochschulen infolge unzureichender Ausstattung mit Personal und Schaumitteln die Wahrnehmung der Forschungsaufgaben beeinträchtigen, aber auch dann, wenn die Wahl der Forschungsgegenstände unsachgemäß beeinflußt wird. Gerade weil die Ergebnisse der Wissenschaft auch politische Folgen haben können, *muß verhindert werden, daß politische Kräfte, gleich welcher Richtung, die Wissenschaften in ihren Inhalten festlegen und damit in ihrer Freiheit beengen.* Der Pluralismus wissenschaftlicher Fragestellungen und Methoden muß seitens aller Beteiligten gewahrt bleiben.

Damit soll für die Hochschule und ihre Mitglieder nicht ein vom Staat und von der Gesellschaft isolierter Freiraum gefordert werden. Die Hochschulen müssen sich vielmehr der notwendigen Verflechtungen mit den geistigen Strömungen in der Gesellschaft bewußt sein und sich ihnen stellen. Bei der Bedeutung der Wissenschaften für das heutige Leben und der umfassenden Aufgabenstellung des Staates ist aber auch dieser mitverantwortlich für die Gestaltung und Entwicklung des Bildungssystems . . . Im Augenblick besteht die Gefahr, daß an die Hochschule Forderungen" gerade auch vom Staat, und daher seine Mitverantwortlichkeit an der Einschränkung der Hochschulautonomie, „ohne hinreichende Rücksichtnahme auf ihre Aufgabenstellung

sowie ihre Leistungs- und Funktionsfähigkeit gestellt werden ... Die zu ergreifenden Maßnahmen bergen durch gewisse notwendige Vereinheitlichungen die Gefahr in sich, Freiheitsräume und Einzelinitiativen zu beschneiden"[16].

Das Problem kann jedoch nicht dadurch gelöst werden, daß die Diskussion um Reformen vor jeder Wahl neu angefacht und mit Versprechen garniert wird, in den Zwischenzeiten aber keine Konsequenzen gezogen werden und die Hochschulen sich und radikalen Kräften überlassen bleiben. Schon das Numerus-clausus-Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1972 hat deutlich gemacht, daß der Staat seine Macht nicht durch Untätigkeit mißbrauchen darf, sondern daß er verantwortlich handeln muß.

II. Einschränkungen der Freiheit durch Staatsallmacht

Ein Handeln kann sowohl durch Tun wie durch Unterlassen geschehen. Daher hat auch die „Staatsallmacht" in ihrem Handeln eine zweifache Wirkung:

- Zum einen wirkt sie durch Unterlassen, das heißt durch Nichtinanspruchnahme ihr zustehender Rechte und der Verantwortung für die autonome Hochschule und
- zum anderen durch ihr Tun in Form von die Autonomie verletzenden Gesetzen (im materiellen Sinn), das heißt die Autonomie von innen wie außen tangierend.

1. Einschränkungen der Freiheit durch Hochschul- und Universitätsgesetze

a) Werden nun Novellierungsbemühungen angestellt – die ja schon das partielle Eingeständnis von Reformfehlentwicklungen sind – oder das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum niedersächsischen Vorschaltgesetz im Rahmen der HRG Bestrebungen berücksichtigt, so wird dabei im allgemeinen übersehen, daß die zahlenmäßige Überlegenheit der Professoren in den Gremien der Hochschule nicht die Nachteile beseitigt, die durch die „Demokratisierung" entstanden sind, denn damit sind Freiheit von Forschung, Lehren und Lernen noch keineswegs gesichert oder wiederhergestellt.

Für die Demokratisierung in Teilbereichen der Gesellschaft gilt, daß die Mitbestimmung notwendig und gerechtfertigt ist, soweit sie der Sicherung personaler Freiheit dient und die Solidarität der Gruppe für die ganze Gesellschaft zum Ausdruck bringt. Wird durch die „Demokratisierung" von Gruppen oder gesellschaftlichen Subsystemen die gesamte Gesellschaft in ihrer Integrationsfähigkeit, das heißt in der Möglichkeit sozialen menschenwürdigen Zusammenlebens gefährdet, dann widerspricht die Mit-

bestimmung der Solidarität der Gesellschaft gegenüber und ist – gleich welcher Mitbestimmungsschlüssel angewandt werden soll – abzulehnen. Eine totale Demokratisierung der Hochschule ist dann nicht demokratisch, wenn durch sie die gesamtgesellschaftlichen Ziele nicht erreicht oder gefährdet werden können. Dies gilt insbesondere für die Studienrichtungen der sogenannten Multiplikatoren. Die Hochschulgesetze und die Universitätsselbstverwaltungsreformen tragen aber in unterschiedlichen Varianten der sogenannten „Demokratisierung" als „fortschrittlichem" Gegenstück zum Feindbild der Ordinarienuniversität Rechnung.

Damit verliert die Hochschule ihre Unabhängigkeit als autonome Körperschaft mit Selbstverwaltung, während der staatliche Anstaltsteil der Staatsverwaltung mit dem Präsidenten, dem Kanzler und Kultusminister an Bedeutung zunimmt. Das komplizierte Getriebe der alten Hochschule (Helmut Schelsky) konnte jedoch nicht mit den Problemen der Massenhochschule fertig werden.

Der Staat ließ die Hochschule zunächst mit ihren Problemen vollständig allein, um dann nach den Unruhen der späten sechziger Jahre in eine Reformeuphorie zu verfallen, in der alles „reformiert" wurde, was sich überhaupt verändern ließ. „Statt daß der Staat mit seiner Neuordnungsgewalt, vor allem von der Anstaltsverfassung der Universität her diese verschiedenen Funktionen der Universität gewaltenteilig neu bestimmte, etwa in den Personenbeziehungen erweiterte, ohne die personalen Verantwortungen zu schwächen, folgte er, als er endlich durch Hochschulgesetze handelte, darin dem ihm suggerierten Feindbild der Ordinarien-Allmacht-Universität und hob die effektive Gewaltenteilung auf zugunsten eines funktionalen Eintopfs der „Demokratisierung" der Universität, in der alle über alles zu entscheiden haben und niemand mehr konkrete persönliche Verantwortung trägt."[17]

Es gibt aber ebenso wenig kollektive Verantwortung, wie es kollektive Freiheitsrechte gibt. Kollektive können nicht Träger von Freiheitsrechten sein, da diese nur durch Ableitung vom personalen Menschen erlangt werden können. Die Grundrechte finden auf juristische Personen auch nur in soweit Anwendung, wie dies ihrem Wesen nach überhaupt möglich ist, Artikel 19 Absatz 3 Grundgesetz. Und dies kann nur in soweit geschehen, wie die Gewährung eines autonomen Bereichs gegenüber dem Staat durch die Voraussetzung für die Verwirklichung der Rechte des einzelnen in der Gruppe abgesichert ist. „Der entscheidende Verstoß gegen das Prinzip der Gewaltenteilung, den die staatlichen Hochschulgesetze begangen haben, besteht in der Aufhebung der von dem Liberalen Wilhelm v. Humboldt . . . selbst eingesetzten Trennung zwischen staatlicher Anstaltsverwaltung und korporativer Autonomie der Universität. Indem die „demokratisierte" Universität überall die „Einheitsverwaltung" unter der Leitung des Rektors schafft, den man wiederum von der gruppenhaft-demokratisierten Interessenwahl abhängig

macht, haben sich die Länderregierungen nicht nur in hohem Maße der konkreten Einwirkung auf die Funktionen der Universität begeben, sie haben praktisch ihre für eine staatliche Anstalt verbindliche Verantwortung aufgegeben und sich auf die Rechtsaufsicht mit der Ultima ratio der Polizeigewalt beschränkt.

Die Freiheit der Forschung ist vor allem dadurch gefährdet und vermindert worden, daß der Staat die Förderung von Forschungsvorhaben und -entwicklungen an die demokratisierten Gremien der Universität abgetreten hat, anstatt ihre personale Verantwortung ihm gegenüber über den Kreis der Ordinarien zu erhöhen. Die Klagen der Professoren beim Bundesverfassungsgericht gegen die Hochschulgesetze der Länder, die die Freiheit der Forschung mit einer Forderung nach proportionalem Übergewicht der Professoren in den demokratisierten Selbstverwaltungsgremien der Universität schützen wollen, unterliegen selbst dem falschen korporations-demokratisierten Prinzip der Hochschulgesetze. Als ob Freiheit und Fortschritt der Forschung jemals gefördert worden wäre, wenn demokratische Gremien über sie zu entscheiden hätten, selbst wenn sie in Majorität von Professoren bestimmt würden. Majoritätsentscheidungen in der Forschung befördern immer die Dominanz der Mittelmäßigen, welchen akademischen Standes auch immer und versperren die persönliche Initiative und Verantwortung der einfallsreichen und Neuerungen durchsetzenden Forscher. Sowohl die Hochschulgesetze wie die Klagen der Professoren gegen sie gehen an der Sache, der Freiheit der Forschung vorbei, weil sie nicht auf das Verhältnis von staatlicher Förderung und individueller Forschungsabsicht und -verantwortung, sondern auf gruppenhaft-demokratische Bestimmung über Forschung abzielen."[18]

Ist der Staat einerseits nicht berechtigt, den personalen Menschen nach den Gründen seiner sozialverantwortlichen Freiheitsausübungen zu fragen, denn die freie Zielsetzung ist ja das Kennzeichen des autonomen Menschen, so hat er andererseits nicht nur das Recht, sondern gegenüber der Gesellschaft die Pflicht, autonome Teilsysteme nach den Zwecken und der Legitimation ihrer Autonomie zu befragen. Das heißt, daß der Staat dafür einzutreten hat, daß die autonomen Teilsysteme sich nicht aus ihrer die Autonomie konstituierenden Zweckgebundenheit – die besonders den Körperschaften des öffentlichen Rechts eigen ist – lösen.

Für die Hochschule bedeutet das, daß sie deshalb autonom ist, weil sie auf diese Weise ihre gesellschaftliche Funktion am besten erfüllen kann, und nicht, weil ein paritätisch oder sonstwie besetztes Gruppenorgan der Hochschule die Autonomie für richtig befunden und damit beschlossen hätte. So ist die Beachtung der Zweckgebundenheit der Hochschulautonomie nicht nur der Sozialpflichtigkeit der autonomen Hochschule selbst überlassen, sondern auch, wie wir bereits oben sahen, verpflichtender und ver-

bindlicher Auftrag des Staates. Er hat damit im Rahmen seiner Zuständigkeit die Autonomie nach außen, aber auch nach innen zu wahren und gegen Verletzungen mit Zwangsmaßnahmen vorzugehen, weil der personale Mensch – als Student, Forscher oder Lehrer – auch in der autonomen Hochschule einen rechtlich geschützten unverzichtbaren Freiraum besitzt, der im Bereich der Menschenrechte[19] überhaupt nicht und im Bereich der Bürgerrechte nur aufgrund gesetzmäßigen, mit dem Gemeinwohl in Einklang stehenden Maßnahmen – soweit diese unablässig für die Durchsetzung des Gemeinwohls notwendig sind – eingeschränkt werden darf. Indem also der Staat sich zum Beispiel immer mehr von der Prüfungsgewalt für berufsqualifizierende Prüfungen distanziert[20], gibt er nicht nur Rechte auf, die eine gesellschaftliche politische Pflicht zur Wahrung des berufsqualifizierenden Lehrens und Ausbildens darstellen, sondern er stößt auch die Verantwortung dafür ab. Dieser Abbau staatlicher Verantwortung für eine funktionsfähige Hochschule ist dazu angetan, die Freiheit der Hochschule durch Inbesitznahme extremer politischer Gruppen abzulösen. Die Folgen der sogenannten Demokratisierung sind bisher jedenfalls Funktionsminderung, Verschwendung von Steuergeldern für die Durchsetzung von Gruppeninteressen und Rückgang der persönlichen Verantwortung zugunsten der sogenannten Kollektivverantwortung mit der Herrschaft des Durchschnitts.

b) Die Festlegung von bestimmten Hochschulformen – auch indirekt durch das HRG – behindert die Herausbildung wissenschaftsspezifischer Organisations- und Entwicklungsmöglichkeiten. Die Forderung, daß eine spezielle Entwicklung der Hochschulstruktur durch die Gesetze berücksichtigt werden soll, kann in den derzeitigen Formen als nicht ausreichend berücksichtigt gewertet werden. Wenn von den Erwartungen an die Absolventen der Hochschule ausgegangen wird, so sollte es auch einen Pluralismus der Ausbildungs- und Organisationsmethoden geben, die durch Wettbewerb die bestmögliche Form herauskristallisieren würden.

c) Evident ist die Einschränkung, wie oben schon angeschnitten, durch Kapazitätsbeschränkungen bezüglich der Bauvorhaben. Allerdings sollte hier keineswegs verkannt werden, daß die Ansprüche im Bereich der Quantität von Studienplätzen nur im gesamtgesellschaftlichen Rahmen verantwortlich gesehen werden kann. Eine einseitige Bevorzugung der Hochschule zu Lasten der berufsbezogenen Bildung ist durch nichts zu rechtfertigen in der heutigen Situation.

d) Die vom Kultusminister ausgeübte Rechtsaufsicht schlägt in verschiedenen Fällen in eine – gesetzwidrige – Fachaufsicht um[21].

e) Das gleiche wie bei den Bauvorhaben gilt für die Bereitstellung von Finanzmitteln für Sachverwendungen und Personal. Abzulehnen ist eine Bindung der Mittel im Kompetenzbereich einer den Aufgaben entsprechend funktionsfähigen Hochschule durch die Kultusbürokratie. Nur die Betroffe-

nen sollten – persönliche Verantwortung vorausgesetzt, wie auch entsprechende Kontrolle – über die Zuweisungen im Detail entscheiden.

f) Eine weitere und in letzter Konsequenz noch nicht abzusehende Einschränkung ist die Vereinheitlichung und Verschulung der Studiengänge. Die Hochschule sollte auch in Zukunft ein Bildungs- und Ausbildungsort sein, in dem die Studierenden zu selbständigem Arbeiten und Forschen herangebildet werden. Die Lernbereiche, die auf der Basis von Wissensreproduktion arbeiten, sollten aus dem Bereich der wissenschaftlichen Hochschule ausgegliedert und Fachhochschulen zugeteilt werden.

g) Zulassungsvoraussetzungen können die Freiheit des Zugangs unerträglich einschränken, wenn sie, wie bisher, über das Lotterieverfahren (da es auf den Lehrer, die Schule oder das Bundesland bei den Abiturnoten ankommt) oder eine ähnliche Hochschulzulassungsprüfung abgewickelt werden. Eine langfristige Beurteilung der Schüler bis zur Hochschulreife bietet meines Erachtens immer noch die beste Gewähr für eine kritische Auslese nach Begabung und Leistungsfähigkeit[22], sofern die Anforderungen nicht aus politischen Gründen herabgesetzt werden, um in Wahlkämpfen mit der objektiv nichtssagenden Abiturientenquote hausieren gehen zu können.

2. Einschränkungen durch das HRG

Die Grundzüge der Freiheitseinschränkungen wurden schon dargestellt, sie gelten im wesentlichen auch für das HRG. Einige Punkte bleiben aber noch anzumerken:

a) Durch falsche oder zu geringe Reformpolitik wurden Bildungseinrichtungen, so zum Beispiel für die Weiterbildung und Erwachsenenbildung nicht oder nur in ungenügendem Maße geschaffen. Hierdurch haben viele Bürger nicht die gerechte Chance, ihr persönliches und berufliches Weiterkommen verantwortlich selbst zu gestalten. Die Programme im Medienverbund können erst als auf der Stufe experimenteller Versuche stehend betrachtet werden.

b) Der HRG-Entwurf steht auch im Widerspruch zum Bildungsgesamtplan, indem er eine Priorität für die integrierten Studiengänge und damit politisch die integrierte Gesamtschule verankert. Der Bildungsgesamtplan wurde aber von Bund und Ländern gemeinsam verabschiedet, die darin keine bestimmte Hochschulform festgelegt haben.

c) Durch die Einführung von Regelstudienzeiten wird eine Verschulung der Ausbildung gefördert und die Freiheit zur Einübung in selbständiges Forschen abgebaut. Dies ist im Zusammenhang mit den Tendenzen zu sehen, die Forschung entweder streng zu kontrollieren und an politische Willensträger anzubinden oder ganz aus der Hochschule auszuklammern.

d) Des weiteren soll mit dem HRG-Entwurf der Bundesregierung über das Instrument der integrierten Wahl das Urteil des Bundesverfassungsgerichts

zum niedersächsischen Vorschaltgesetz unterlaufen werden, denn die integrierte Wahl bedeutet, daß die Vertreter *aller* Mitgliedergruppen, also auch die Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeiter, grundsätzlich von allen Mitgliedern der Hochschule, demnach auch von Studenten und nichtwissenschaftlichem Personal, gewählt werden. Eine Parallele zeigt sich hier zum Mitbestimmungsentwurf für die Wirtschaft bezüglich der sogenannten leitenden Angestellten. Damit würde das HRG auch die freiheitsfeindlichen landesrechtlichen Hochschulgesetze verschiedener Bundesländer festschreiben.

e) Mehr Staatseinfluß soll ferner durch die Einsetzung einer Studienreformkommission sichergestellt werden. Was immer von einer Bildungsbürokratie ausgeheckt und geplant werden wird: es wird nur ein perfektionierter verwalteter Numerus clausus als „Erfolg" herauskommen, der immer wieder neuen Konfliktstoff in sich birgt[23]. Von der Bildungsbürokratie zu verlangen, daß sie die ihr aufgetragenen Probleme dahingehend löst, sich selbst überflüssig zu machen, hieße sämtliche Lehren Parkinsons ignorieren.

Von einem Hochschulrahmengesetz ist darum zu fordern, daß

- es die Leistungsfähigkeit und Qualität der Forschung und Lehre in den Hochschulen erhält und sichert,
- es dann die Freiheit von Forschung und Lehre sichert,
- die Qualität des Studiums intensiviert wird und es von der Produktion von „Fachidioten" Abstand nimmt,
- die Funktionsfähigkeit der Hochschulen erhalten bleibt beziehungsweise wo sie verlorengegangen ist, wiederhergestellt wird,
- die Voraussetzungen für einen qualifizierten Hochschullehrernachwuchs geschaffen beziehungsweise gesichert werden.

3. De facto Freiheitsbeschränkung durch den Numerus clausus

Der Numerus clausus stellt eine de facto Einschränkung der Freiheit der akademischen Berufswahl dar. Er ist die Folge undifferenzierter Abiturientenproduktion aufgrund langfristig fehlgeleiteter Abiturientenplanung. Der Numerus clausus – der als gerade noch verfassungsrechtlich hinnehmbar vom Bundesverfassungsgericht bezeichnet wurde – schränkt die Autonomie der *Hochschule in zwei Richtungen ein. Die entscheidende Einschränkung* wurde durch die Übertragung der Verantwortung für die Festlegung des Numerus clausus weitgehend auf die Kultusbürokratie als staatliche Aufgabe vorgenommen. Im Rahmen politischer Imagepflege werden die Kultusminister sicherlich nicht ausschließlich nach sachgerechten Gesichtspunkten über die Einführung oder Abschaffung eines Numerus clausus entscheiden.

Eine andere Einschränkung ergibt sich aus der Tatsache, daß – bis auf *wenige Ausländer- und Härtefälle – die Hochschulen nicht selbst über die* Studienbewerber disponieren können[24]. Das reicht ja bereits so weit, daß Studienort und Studienplatzwechsel nicht von der Hochschule berücksichtigt

werden können. Dieser ganze Komplex ist ebenfalls als Aufgabe der zentralen Vergabestelle in Dortmund durch Staatsvertrag zugewiesen. Die durch die gestiegene Anzahl von Studienbewerbern erforderlichen Bildungsinvestitionen können die Hochschulen auch im Interesse eines funktionsfähigen Lehr- und Lernbetriebes mangels Finanzkraft nicht vornehmen, so daß die Unfähigkeit staatlicher Organe und Institutionen, die Bildung zentral planen zu wollen lediglich dazu geführt hat, daß der Numerus clausus zentral verwaltet wird.

III. Ansichten und Zusammenfassung

Von den angesprochenen Aspekten sind zwei noch einiger Worte wert: Die Mitkontrolle durch die steuerzahlenden, das heißt Konsumverzicht übenden Bürger und der Wissenschaftspluralismus zwischen den Hochschulen.

Der Staat übernimmt bisher die Kontrolle der durch Steuern aufgebrachten Mittel auf ihre sparsame und sachgerechte Verwendung von und in der Hochschule. Dies kann er im wesentlichen bei der Finanzhoheit durch Globalzuweisungen nur – immer erheblich nachträglich – durch den Rechnungshof, über Vorschriften für Staatsexamen und über Qualifikationsbestimmungen für Planstellen erreichen. Jedoch erscheint auch eine Beteiligung gesellschaftlich relevanter Gruppen an der Kontrolle der Hochschulautonomie und der von ihr verwandten Mittel überlegenswert, auch um die staatlichen Eingriffe oder Unterlassungen transparenter zu gestalten. So sind in England und Frankreich[25], teilweise auch in Norwegen und Schweden die Hochschulen für Vertreter gesellschaftlicher Verbände geöffnet, wenngleich der Forschungsbereich noch mehr als in Deutschland aus den Hochschulen ausgegliedert ist. In Frankreich setzen sich 1/6 bis 1/3 der Mitglieder des Gesamtrates der Universität aus Vertretern der gesellschaftlich relevanten Gruppen zusammen. Sofern der Rahmen und die Befugnisse dieser Kontrollen exakt bestimmt sind, dürfte nicht nur die Autonomie der Hochschule davon einen Gewinn haben, sondern auch die Hochschule allgemein, weil sie intensiver und vor allem bewußter von der Öffentlichkeit in das gesellschaftliche System eingebunden würde und damit Bestrebungen zur Errichtung „neofeudaler Enklaven" zumindest erschwert wären.

Zwischen den Hochschulen ist zum Teil kaum noch etwas von Wissenschaftswettbewerb als gewolltem und produktivem Konflikt zu verzeichnen. Gerade aber der Wettbewerb zwischen den „Schulen" und Methoden fördert den Fortschritt der Wissenschaft.

Werden schon marxistische Kaderschulen[26] wie Berlin, Bremen und neuerdings wohl auch Osnabrück[27] mit allgemein aufgebrachten Steuergeldern

ohne demokratische Kontrolle finanziert, dann muß es im Rahmen des Wettbewerbsprinzips der Sozialen Marktwirtschaft geboten sein, das gleiche Geld auch – und das nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Chancengerechtigkeit, sondern ebenso wegen der Machtbeschränkung gesellschaftlicher Gruppen – *Hochschulen in freier Trägerschaft* zur Verfügung stellen[28]. Eine Inanspruchnahme freier Bildungsreserven im gesellschaftlichen Bereich würde auch im Bildungssektor wieder Anzeichen des Subsidiaritätsprinzips erkennen lassen. Denn nur durch solche Alternativen würde sich eine freiheitliche Konkurrenz zu den staatlichen Hochschulen entwickeln, die auch die Fähigkeit[29] marxistischer und „bürgerlicher" Wissenschaften auf ihre gesellschaftliche Relevanz und Brauchbarkeit der Ergebnisse prüft. *Wettbewerb zwischen den Hochschulen würde dann wesentlich mit dazu beitragen, ein hohes wissenschaftliches Niveau an den Hochschulen zu gewährleisten*, die Orientierung am Leistungsprinzip als Ausgangspunkt für die sozialen Verpflichtungen sicherstellen und die *Weiterentwicklung der freiheitlich demokratischen Grundordnung ermöglichen.*

Nicht zuletzt die Nachfrage nach Studienplätzen könnte dann mit zu der Entscheidung beitragen, ob und wieviel öffentliche Mittel einer Hochschule aufgrund ihrer gesellschaftlichen Bedeutung gewährt werden können. Wettbewerb im Bildungswesen erhöht aber nicht nur die wissenschaftlichen Qualifikationen, sondern sie erweitert das Bildungsangebot und *gewährt damit dem Menschen eine größere Chance, sich in Freiheit selbst zu entfalten.* Denn nicht der Versuch der Einschränkung der Freiheit sichert diese, sondern ausschließlich ihre Gewährleistung.

Durch die *Autonomie der Hochschule* soll die Freiheit von Forschung, Lehre und Lernen umfassend auch gegen Staatsallmacht gesichert und der Wissenschaftspluralismus zwischen und in den Hochschulen erhalten und gefördert werden, um dadurch eine gesellschaftliche und wissenschaftliche Weiterentwicklung zu bewirken, um dem einzelnen eine fachliche Qualifikation und die Erfüllung individueller Bildungsbedürfnisse zu ermöglichen. Dazu ist die *Beachtung der Prinzipien der freiheitlich demokratischen Grundordnung sowohl ihrem Inhalt wie auch der Form nach unabdingbare Voraussetzung.*

Innerhalb dieser Welt ist das bedeutsamste Kennzeichen nicht eine alles determinierende Ordnung, nach deren Plan die Gesellschaft sich zwangsläufig zum „glücksbringenden Endzustand" der menschlichen Geschichte – durch den Staat als Funktion der Avantgarde der proletarischen Massen geleitet – hinerfüllen wird, sondern ein Entwickeln und Wachsen in der Zeit, welches sich im wesentlichen unvorhersehbar und in Freiheit vollzieht. Die Irrtumsmöglichkeit all dessen, was sich entwickelt, fordert eine *offene Gesellschaft, die frei die Korrekturen von Fehlentwicklungen gestalten kann.*

Die freie Entfaltung der Persönlichkeit wird darum in allen Bereichen durch eine offene Gesellschaft, das heißt zum gegenwärtigen historischen Moment durch die Soziale Marktwirtschaft am besten gesichert. Im Zusammenhang von Bildung und Bildungspolitik, Staat und Gesellschaft wird diese offene Gesellschaft durch Beeinträchtigung der Hochschulautonomie nach innen und nach außen auch in gesellschaftlichen Bereichen gefährdet, die im Augenblick noch nicht im Blickpunkt der allgemeinen Diskussion stehen.

In die Hände der Bürger und verantwortlich handelnden Politiker ist das Schicksal des personalen Menschen in dieser freiheitlich demokratischen Grundordnung gelegt. *Staat und Institutionen sollten mit dem Maßstab gemessen werden, in wieweit sie der konkreten freien Entfaltung der Menschen in dieser Zeit dienen.*

So schließt sich der Kreis, der vom Menschen seinen Ausgangspunkt nimmt, über Gesellschaftspolitik zur Bildungspolitik und zur These über die Politik hinführt: Um mit Jacob Burckhardt zu sprechen, ist „Unser Ausgangspunkt . . . der vom ewig bleibenden und für uns möglichen Zentrum, vom duldenden, strebenden und handelnden Menschen, wie er ist und immer war und sein wird . . ."

Der *personale Mensch* steht damit als einzigartiges Wesen für uns im Mittelpunkt. *Politik und politisches Handeln haben dem konkret lebenden Menschen zu dienen.* Dem konkret lebenden Menschen wird der beste Dienst dadurch geleistet, daß die Grundsätze von personaler Freiheit, Gerechtigkeit und partnerschaftlicher Solidarität verwirklicht werden. Politik läßt sich so als der permanente Versuch beschreiben, Freiheit und Gerechtigkeit zu verbinden.

Damit ist *Grundlage und Ziel der freie und verantwortlich handelnde Mensch.* Wir lehnen darum alle „Menschenbilder" ab, die uns in Klassen oder Rassen denken lehren, weil niemals Klassen oder Rassen über den einzelnen zu bestimmen oder zu herrschen haben, sondern die Freiheit und Selbstbestimmung für den einzelnen, auch wenn er in Staatsfunktionen gekleidet ist. Wer herrscht gehört zur herrschenden „Klasse". Der Versuch, utopische Schablonen an konkret existierende Menschen mit all ihren Stärken und Schwächen anzulegen, wird diese Menschen ihrer Persönlichkeit berauben.

Für das politische Handeln sind darum Wertentscheidungen zu treffen, auf deren Grundlage politische Ziele bestimmt werden können. Die Wissenschaft kann dabei nur Zubringerdienste leisten, da Werte, Ziele und Gewissensanforderungen sich nicht wissenschaftlich begründen lassen. Die utopische Vorstellung, die materielle Bedürfnisbefriedigung werde das Paradies auf Erden realisieren können, ist ad absurdum geführt, und der Versuch, das Paradies auf Erden zu verwirklichen, hat stets die Hölle produziert (Popper).

Die große Herausforderung unserer Zeit in der Industrie- und Massengesellschaft ist nicht primär die materielle Bedürfnisbefriedigung, sondern eine geistige und sittliche, die die ethische Basis für die tagespolitischen Entscheidungen schafft, wodurch die *Folgen* des Handelns bezüglich der Menschenwürde und Selbstverwirklichung erkennbar werden.

Darum lehnen wir alle ideologischen Vorstellungen ab, die die Grundsätze von Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität für eine Gruppe okkupieren, um dann alle anderen Menschen mit ihren Vorstellungen zwangszubeglücken. Wir vertreten eine offene Gesellschaft, die in demokratischen Institutionen und Verfahren den *Wettbewerb der Ideen und Politiken auf allen gesellschaftlichen und politischen Ebenen gewährleistet, ohne jemals an das Endziel einer geschlossenen* Zukunft anlangen zu wollen.

1) Hochschulverfassung sind alle Gesetze im materiellen Sinn, ähnlich der Gemeindeverfassung, die die Aufgaben, Funktion und Organisation der Hochschulen regeln.

2) Jürgen Rauh: Möglichkeiten und Grenzen der Hochschulautonomie, Bonn 1973, RCDS Schriftenreihe Nr.21, S. 48 ff. (51 f.).

3) Wie neuerdings auch von regierungsamtlicher Seite zugegeben wird: Peter Glotz: Neuordnung des Hochschulrechts, Rede auf dem Deutschen Korporationstag, in: Bulletin, Hrg. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Nr. 92/1974, S. 955.
Die entscheidenden Gefahren der „Reformen" versucht Glotz allerdings gerade als deren wesentlichen Inhalt darzustellen: Die Tendenz zur Einschränkung der Hochschulautonomie durch Verschulung und starker Anbindung an die Kultusbürokratie.

4) Die wichtigste anstehende Entscheidung ist das Hochschulrahmengesetz, HRG; eine Synopse findet sich in: Studentische Politik Heft 8/1973, Hrg. Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stifung, Bonn.

5) Der Begriff „personaler Mensch" steht für die einzigartige Persönlichkeit jeden menschlichen Daseins zur Unterscheidung vom Individuum als Funktion der Gesellschaft (des Kollektivs). Der Marxismus-Leninismus ignoriert das Individuum keineswegs. Die Individualität wird im Gegenteil akzeptiert. Wogegen Marxisten sich wenden müssen, das ist die Personalität des Menschen. Marxisten wenden sich nicht gegen individuelles Dasein, sondern gegen personales Sosein.

6) J. Rauh, a.a.O., S. 22 ff. (25 f.).

7) Freiheit besteht nicht nur darin zu erkennen – das ist nur eine Vorbedingung dafür –, sondern zwischen verschiedenen Möglichkeiten entscheiden zu können, auch gegen die Erkenntnis.

8) Voraussetzungen des marktwirtschaftlichen Wettbewerbs sind:
1. Rivalitätsbewußtsein,
2. Wettbewerbsfreiheit, das heißt Freiheit, wettbewerbsmäßige Handlungen vorzunehmen: Dazu gehören:
a) die formale Entschließungsfreiheit,
b) die materielle Handlungsfreiheit.

Das Grundproblem ist die Erreichung des gewünschten Gleichmaßes von a) und b).

9) Zum Partizipationsproblem mit vielen Nachweisen: Walter Schmitt-Glaeser: Partizipation an Verwaltungsentscheidungen, VVDStRL 31 (1973) S. 183.
10) Karl Marx: Das Kapital, Neudruck nach der 4. Auflage Hamburg 1890, Bd. 3 S. 828.
11) Ortega y Gasset: Schuld und Schuldigkeit der Universität, Neudruck Darmstadt 1972, S. 21.
12) Hier nur drei von unzähligen Beispielen:
Hanna-Renate Laurien: Schulung statt Schule, in: Kulturpolitischer Informationsdienst Nr. 5/1973, Hrg. M. Abelein und B. Vogel.
Hermann Lübbe: Die Regierung will Vormund sein, in Deutsche Zeitung vom 14. Dezember 1973.
Thomas Nipperdey: Mensch und Gesellschaft in den hessischen Rahmenrichtlinien, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 24. und 25. Oktober 1973.
13) Die gesellschaftliche Relevanz versucht der HRG-Entwurf in den umstrittenen §§ 2 Abs.VII und § 3 zu fixieren.
14) Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Zusammenfassung Bonn 1970, S. 5.
15) Vgl. neuestens dazu: Urteil des Kammergerichts Berlin gegen die FU Berlin, Fachbereich Kunstwissenschaft, in: Die Welt vom 9. August 1974.
16) Empfehlungen des Wissenschaftsrates . . ., a.a.O., S. 6 ff.
17) Helmut Schelsky: Gewaltenteilung in der Universität, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9. März 1973.
18) H. Schelsky, a.a.O.
19) „Das Grundrecht auf freie Meinungsäußerung ist als unmittelbarster Ausdruck der menschlichen Persönlichkeit in der Gesellschaft eines der vornehmsten Menschenrechte überhaupt . . . Für eine freiheitlich-demokratische Staatsordnung ist es schlechthin konstituierend, denn es ermöglicht erst die ständige geistige Auseinandersetzung, den Kampf der Meinungen, der ihr Lebenselement ist. Es ist in gewissem Sinne die Grundlage jeder Freiheit überhaupt." BVerfGE 5, 85 (205) – ein angewandtes Beispiel.
20) J. Rauh, a.a.O., S. 64 ff. (68).
21) Rudolf Zingel: Jahresbericht des Präsidenten der Philipps-Universität Marburg/Lahn vom 14. Dezember 1973, S. 32 ff. (auszugsweise abgedruckt in: J. Rauh, a.a.O., S. 60 f.).
22) „Daß der selektierende Mechanismus in den USA später einsetzt und zuweilen auch subtiler gehandhabt wird als bei uns, bewirkt im Grunde nichts anderes als eine Täuschung des Schülers und seiner Eltern. Der Illusion, alle Chancen seien immer offen, folgt eines Tages die Ernüchterung mit um so größerer Härte." Elisabeth von der Lieth, in: Stimmen der Zeit, Heft 7/1974, Herder Freiburg.
23) Klaus-U. Ebmeyer spricht von der Planungsbürokratie, die den Leerlauf zum Gesetz ihrer Existenz macht, in: Deutsche Zeitung vom 16. November 1973.
24) P. Glotz hält das für richtig! in: Bulletin, a.a.O., S. 958.
25) Georg Gölter, Anton Pfeifer: Hochschulpolitik im Ausland, in: Deutschland Union Dienst Nr. 18 von Januar 1972.
26) Iring Fetscher, der sich selbst als Nichtkonservativen bezeichnet (Vom Recht, man selbst zu sein, in: Deutsche Zeitung vom 23. November 1973) spricht schon in der Süddeutschen Zeitung vom 20. Februar 1971 von Koeistenz oder Kaderschule.
27) So heißt es im Protokoll der neugegründeten Unversität Osnabrück vom 29./30. August 1973: daß „Fachkompetenzen bei der Arbeit der Ausschüsse nie eine Rolle ge-

spielt" haben. Fachkompetenzen seien „unnötig, sogar schädlich". Zitiert nach: Die Welt vom 7. Januar 1974.

28) Kurt Biedenkopf: Die Angst des Staates vor der privaten Forschung, in: Die Welt vom 7. Dezember 1973.

29) Wobei der Marxismus und Sozialismus nicht als Wissenschaft im eigentlichen Sinne bezeichnet werden dürfen, denn eine Wissenschaft ist unter anderem dann wissenschaftlich, wenn sie sich selbst in Frage zu stellen bereit ist. Das Bewußtsein der eigenen Irrtumsmöglichkeit schließt alle Absolutheitsansprüche – wie sie ja gerade vom Marxismus behauptet werden – aus und verlangt Offenheit der wissenschaftlichen Institutionen für verschiedene Fragen und Methoden.

Bericht

Schulen mit liberaler Tradition

– Ein Bericht aus England –

Giselher Hauptmann, Erika Geiger

Einleitung

Das Vereinigte Königreich von Großbritannien und Nordirland ist föderalistisch aufgebaut. Das bedeutet für den Bereich von Erziehung und Unterricht, daß 1. England und Wales, 2. Schottland und 3. Nordirland je verschiedene Schulsysteme aufweisen. Da England im Gegensatz zum Kontinent nicht durch eine Periode des Absolutismus gegangen ist, liegt zwar die Verantwortung für das gesamte Schulwesen beim *Department of Education and Science* (Ministerium für Bildung und Wissenschaft) bzw. beim *State Secretary* (Staatssekretär)[1] *for Education and Science*, der jedoch nicht alle ihm gesetzlich gegebenen Rechte gebraucht, aber die *Local Education Authorities* (örtliche Bildungsbehörden) der *County* oder *County Borough Councils* (Grafschaftsräte oder Räte der grafschaftsfreien Städte), die *trustees* (Schulverwaltungsräte) sowie die Schulleiter der einzelnen Schulen besitzen innerhalb des gesetzlichen Rahmens weitreichende eigene Zuständigkeiten. Diese Umstände haben eine Vielgestaltigkeit im Schulwesen von England und Wales zur Folge, die auf dem Kontinent unvorstellbar erscheint, jedoch der Weiterentwicklung des Schulwesens, des Curriculum und des Unterrichts in jeder Hinsicht innerhalb eines weitgesteckten Rahmens förderlich ist.

Das Schlagwort dieses Jahrzehnts in der Bundesrepublik Deutschland, die Chancengleichheit, war zwar in England nie ein Schlagwort, aber aus der Einsicht, daß die Bildungschancen der Kinder nicht mehr von den Lebensumständen ihrer Eltern abhängig sein dürfen, entstand bereits während des Zweiten Weltkrieges der *Education Act* (Bildungsgesetz) *1944*[2]. Er ist die Grundlage für die Neuordnung und Entwicklung des gesamten gesetzlichen Schulwesens von England und Wales seit dieser Zeit, wozu auch, durch entsprechende finanzielle Vorkehrungen, die generelle Ermöglichung der Ganztagsschule gehört. Zwar wurde aus verschiedenen Ursachen nicht alles erreicht, was mit dem *Education Act 1944* projektiert wurde; so blieb unter anderem die Vorschulerziehung weitgehend auf der Strecke. Andererseits jedoch wurde durch *amendments* (Zusatzartikel, Novellen) des britischen Parlaments, *by-laws* (Durchführungsverordnungen), *circulars* (Rundschreiben), *memoranda* (Denkschriften) des Ministeriums, Kommissionsberichte und vieles andere mehr der *Education Act 1944* der Entwicklung laufend angepaßt und ergänzt, wobei die öffentliche Meinung, der Fortschritt der Erziehungswissenschaften, die Universitäten, zahlreiche Kommissionen und nicht zuletzt die Lehrer selbst eine bedeutende Rolle spielten. Dadurch blieb das 1944 gesetzte Ziel erhalten, jedoch die Mittel und Wege haben sich zum Teil grundlegend gewandelt, da neue Erkenntnisse der pädagogischen Forschung und der zur Lösung verschiedener offener oder strittiger Fragen

eingesetzten Kommissionen der pädagogischen Planung neue Lösungen anboten. Oft mußten erst Widerstände aus Gruppen der Bevölkerung, ja selbst des Ministeriums überwunden werden. Das ist in einem demokratischen Land mitunter ein langwieriger Prozeß. Trotzdem konnten die Planungen gerade wegen oben angegebener Verteilung der Zuständigkeiten und trotz Finanzierungsnöten schrittweise, jedoch nicht gleichförmig verwirklicht werden. Von Grafschaft zu Grafschaft, von Schule zu Schule gibt es daher erhebliche Unterschiede, die sich trotzdem in die Gesamtentwicklung einfügen.

Wir beobachteten u. a. folgende Linien in diesem Gesamttrend: Das selektive System, das in der Bundesrepublik noch fast unangetastet weiterbesteht, ist in England und Wales infolge der gewandelten Auffassung von einer als Bildsamkeit des Menschen aufgefaßten „Begabung" im Schwinden begriffen, obwohl es noch starke Positionen, besonders, aber nicht nur, im Bereich der *Independent schools* (unabhängige Schulen) besetzt hält.

Dazu gehört, daß die Schulzeit auch für die intellektuell weniger „Begabten" verlängert wird, was eine Verzahnung mit dem beruflichen Schulwesen möglich macht; daß die Begabungsauslese durch eine Selektionsprüfung beim Übergang in die Sekundarschule, aber nicht nur diese Form der Selektion, langsam aber sicher schwindet; daß das durchlässigkeitserschwerende und den Frontalunterricht fördernde *streaming* (Einteilung in Züge nach allgemeiner Begabung im hergebrachten Schulsystem) spätestens ab der dritten Sekundarklasse auch in Schulen nach vertikaler Gliederung (zum Beispiel *grammar schools* – Gymnasien) dem *setting* (Einteilung in Fachleistungs-(Niveau-)Gruppen) weicht und die Jahrgangsklasse oft nur noch als statistische Größe erhalten bleibt. Alle diese Trends laufen im Gesamtschultrend zusammen, der – trotz tendenziöser anderslautender Berichte hierzulande – ungebrochen anhält.

Die in der Hauptsache stofflich orientierten Lehrpläne wurden durch *curricula* ersetzt, die anstelle eines dünnen enzyklopädischen und sich teilweise rasch überholenden Wissens erreichen wollen, daß der Schüler Probleme erkennen, sie analysieren und Lösungsstrategien entwickeln lernt. Reproduzierbares Wissen hat somit seine beherrschende Funktion in der Bildung verloren und, ohne bedeutungslos zu werden, eine dienende Funktion übernommen.

Setting und curricularer Ansatz ermöglichen eine Individualisierung des Bildungsprozesses, der im hergebrachten System zwar immer wieder postuliert wurde, aber nicht erreicht werden kann. Um für den Schüler optimale Voraussetzungen zu bieten, wird eine zum Lernen im weitesten Sinne anregende Umgebung geschaffen, die am deutlichsten in den *open plan schools* (Großraumschulen) zum Ausdruck kommt.

Trotz verschiedener von den zuständigen Stellen offen zugegebener Mängel ist das Bildungswesen von England und Wales auf einem hohen Stand und beispielgebend für andere Länder. Die Entwicklung des Schulwesens in den kontinentaleuropäischen Ländern hinkt dem britischen Beispiel zum Teil mit erheblichem Abstand nach.

Ein besonderes Kennzeichen des Schulwesens von England und Wales ist die Gleichbehandlung von Schulen in öffentlicher und in freier Trägerschaft. So wurde – auf demokratische Weise – die Konfessionsfrage für das Schulwesen gelöst. Eine *voluntary school* (freiwillige Schule), die sich in den gesetzlichen Rahmen fügt, der Eigenständigkeit ermöglicht und Vielgestaltigkeit zwar beschränkt aber nicht aufhebt, wird in der Regel öffentlich finanziert. Eine Schule kann aber auch bei Wegfall der Finanzierung aus öffentlicher Hand als *independent school* (unabhängige Schule) weitgehend außerhalb dieses Rahmens bleiben. Sie wird sich jedoch meistens bemühen, als *recognized as efficient*, das heißt vom

Department of Education and Science „als erfolgreich anerkannt" zu werden. Dazu ist erforderlich, daß eine solche Schule die meisten der auch für andere Schulen geltenden Bedingungen erfüllt.

Die Lehrer in England und Wales erhalten eine Hochschulausbildung und sind befähigt und berechtigt, in allen Schulstufen, das heißt Schüler von 2 bis 18 Jahren zu unterrichten. Lehrer an Grund- und Hauptschulen, Reallehrer/Gymnasialräte, Studienräte usw., eine Gliederung, die die Schichten in unserer Gesellschaft spiegelt, gibt es nicht, sondern *nur Lehrer.* Sie sind Angestellte der *Local Education Authorities* – der Beamtenstatus ist in England und Wales unbekannt – und werden, ausgenommen bei den *independent schools*, von ihnen bezahlt. Bei einigen Gruppen der Schulen in freier Trägerschaft entscheiden über die Anstellung und Entlassung eines Lehrers oder Schulleiters die *trustees* der Schule. Lebenslängliche Anstellung oder Inhaber ständiger Stellen gibt es nicht. Damit scheint eine ständige Bewährung der Lehrer und Schulleiter gesichert. Die Gehälter der Lehrer werden zwischen den Lehrerorganisationen und dem Ministerium ausgehandelt. Sie sind trotzdem wesentlich niedriger als die Gehälter deutscher Lehrer. Trotz dieser Nachteile konnten wir eine große Einsatzbereitschaft der Lehrerschaft in England und Wales feststellen. Immer wieder wurde uns auf unsere Frage bestätigt, daß die Fortentwicklung des Schulwesens und des *curriculum* weitgehend dieser Einsatzbereitschaft der Lehrer in England und Wales zu verdanken ist.

Besonders gefallen hat uns das gute Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern bzw. Studenten. Das mag an den Schulen und Colleges liegen, die wir besuchten, jedoch bestätigten sie in diesem Punkt einen Eindruck, den einzelne von uns bereits bei früheren Besuchen in England und Wales gewonnen hatten. Als Ursache dafür kann eine Einstellung gewertet werden, die in Äußerungen von Direktoren und Lehrern wie *„We want our pupils to be happy"* (Wir möchten, daß unsere Schüler glücklich sind), oder *„We like our students"* (Wir mögen unsere Studenten), zum Ausdruck kommt. Rückfragen bei Schülern jeden Alters und bei Studenten bestätigten diese Einstellung sowie ihre Umkehrbarkeit. Nicht bestimmt, aber doch erleichtert wird diese Haltung durch die für unsere Verhältnisse äußerst günstige personelle Ausstattung der Schulen: Im Gesamtdurchschnitt kommen auf einen Lehrer etwa 22 bis 23 Schüler bei den *maintained* (öffentlich finanzierten) und *direct grant schools* (direkt bezuschußten Schulen). Trotzdem spricht man von Lehrermangel und den Bemühungen, ihn zu mildern.

Allgemeiner Überblick

Die zentrale Bildungsverwaltung

Das *Department of Education*[3] *and Science,* im folgenden D.E.S. oder Ministerium (Ministerium für Bildung und Wissenschaft), ist für die Primar-, die Sekundar-, die Weiter- und die Hochschulbildung in England und Wales und für die Universitäten im Vereinigten Königreich zuständig.

Die gesetzliche Pflicht des Ministeriums ist es, die Bildung der Bevölkerung und die fortschreitende Entwicklung der dazugehörigen Einrichtungen zu fördern, die effektive Durchführung der Bildungsmaßnahmen zu schützen und einen umfassenden Bildungsdienst in jedem Gebiet aufzubauen.

„Das Ministerium ist nicht Träger von Schulen oder Hochschulen, beschäftigt keine Lehrkräfte und erläßt keine Vorschriften hinsichtlich Lehrbüchern und Curricula, es legt jedoch beispielsweise Mindestmaßstäbe für das Bildungsangebot fest; bestimmt die Verteilung und die Art der Schulgebäude; kontrolliert die Lehrerbildung und das Angebot von Lehrkräften und bestimmt die Grundsätze, denen zufolge Lehrkräfte als qualifiziert anzusehen sind; besorgt die Anwendung der frei ver-

einbarten Gehaltsskalen und verwaltet eine Pensionskasse für Lehrkräfte; unterstützt über die *National Foundation for Educational Research* (Nationale Stiftung für Bildungsforschung), über Universitätsabteilungen und andere Einrichtungen Forschungsarbeit auf allen Ebenen innerhalb des Bildungssystems; gewährt durch direkte Zuschüsse einer begrenzten Zahl von Institutionen besonderer Art finanzielle Hilfe und schlichtet Streitigkeiten, zum Beispiel zwischen einem Erziehungsberechtigten und einer örtlichen Bildungsbehörde oder zwischen einer örtlichen Bildungsbehörde und der Leitung einer Schule."[4]

Der Leiter des Ministeriums ist der *Secretary of State*[5] *for Education and Science* (Minister für Bildung und Wissenschaft). Er muß als politisches Oberhaupt des Bildungswesens Mitglied des Parlaments sein. Er ist Sprecher für die allgemeinen Angelegenheiten von Bildung, Ausbildung und Forschung im Parlament und in der Öffentlichkeit und betreibt deshalb viel Öffentlichkeitsarbeit. Außerdem trägt er die Verantwortung für die Politik des *D.E.S.* und für die Konsequenzen, die sich daraus für die Verwaltung ergeben. In seinen Aufgaben wird er von *ministers of state* (Staatsministern) und/oder *parliamentary under-secretaries of state* (parlamentarischen Unterstaatssekretären) unterstützt, die ebenfalls Parlamentsmitglieder *(Commons* oder *Lords)* sein müssen. Bei zentralen Entscheidungen und speziellen Problemen kann er Inspektoren zur Beratung heranziehen oder Ad-hoc-Ausschüsse einsetzen. Jedoch nur der *State Secretary* allein ist dem Parlament gegenüber verantwortlich. Seine Wünsche und Anregungen werden durch Erlasse und Rundschreiben bekanntgegeben. Diese Rundschreiben sind nicht verbindlich, sondern beratend und informatorisch. Die lokalen Behörden genießen innerhalb des gesetzlichen Rahmens echte Autonomie. Die letzte Verantwortung für das Bildungswesen liegt beim britischen Parlament. Es beschließt die Gesetze, die die nationale Bildungspolitik, die Verwaltung und die Kontrolle des Bildungswesens bestimmen. Es bewilligt zum größten Teil die Gelder, die das Bildungswesen benötigt, und überwacht durch Anfragen der Parlamentsmitglieder und in Debatten sein Funktionieren im allgemeinen.

Die kommunale Bildungsverwaltung

Die *Local Education Authorities – L.E.A.* (örtliche Bildungsbehöreden) sind Ausschüsse der gewählten *councils* (Räte) von *counties* (Grafschaften) oder *county boroughs* (grafschaftsfreie Städte)[6]. Sie setzen sich aus Mitgliedern der Räte und Personen mit Erfahrung im Bildungswesen und mit Kenntnis der örtlichen Bildungsverhältnisse zusammen. Ihre Zuständigkeit erstreckt sich auf die Primar-, Sekundar- und Weiterbildung in ihrem jeweiligen Verwaltungsgebiet, wobei sie der Kontrolle des Ministeriums für Erziehung und Wissenschaft unterliegen.

Die *L.E.A.* bestimmen Art und Charakter der Schulen und ihre Stellung im Bildungssystem des Landes. Unter der Voraussetzung der Genehmigung durch den Minister planen sie das Schulwesen in ihrem Zuständigkeitsbereich. Sie sind für alle finanziellen Angelegenheiten, für Schulhausbau, Besoldung der Lehrer und für die Bereitstellung von Einrichtung und Material zuständig. Die Verbindung zwischen *L.E.A.* und Schulen bilden die *inspectors* (Inspektoren).

Her Majesty's Inspectors of Schools (Ihrer Majestät Schulinspektoren)

Die rund 600 Schulinspektoren in England und Wales werden auf Vorschlag des Ministers von der Königin ernannt. Sie haben die Aufgabe, sämtliche Schulen einschließlich der *independent schools* (unabhängige Schulen) und andere Bildungseinrichtungen wie Technische Hoch-

schulen und Weiterbildungsinstitutionen unter der Verwaltung örtlicher Bildungsbehörden im ganzen Land auf Inhalt und Wert der in diesen Institutionen geleisteten Arbeit zu inspizieren. Über jede Inspektion wird ein kritischer, detaillierter Bericht angefertigt. Sie beraten unter anderem auch einzelne Schulleiter und Lehrer in pädagogischen Fragen, halten Kurse für im Dienst stehende Lehrer *(in-service training)* ab und stellen beratende Broschüren zusammen. Sie teilen dem Ministerium ihre Erfahrungen und Verbesserungsvorschläge mit und halten den Minister über alle Bildungseinrichtungen auf dem laufenden.

England und Wales sind in neun geographische Bezirke eingeteilt. Für jeden dieser Bezirke ist ein Bezirksinspektor zuständig. Die Bezirke sind wiederum in Distrikte gegliedert, wobei jedem Distrikt ein Inspektor zur Verfügung steht. Die Inspektoren werden jedes Jahr von einem Distrikt in den anderen versetzt, um ihnen eine vielseitige Erfahrung zu ermöglichen. Auch im Ministerium arbeiten einige Inspektoren, von denen jeder auf ein bestimmtes Bildungsgebiet spezialisiert ist. Die Inspektoren dürfen keine Anweisungen geben, weder der lokalen Behörde, noch den Schulleitern und Lehrern, sondern nur beraten, empfehlen und berichten.

Curriculum

Das *curriculum* einer Schule oder eines college wird nicht vom Ministerium oder der *L.E.A.* vorgeschrieben, sondern liegt in der Hand des einzelnen Schulleiters, der jedoch darauf achten muß, daß die Anforderungen bei der Aufnahme in Fach- und Hochschulen erfüllt werden. Die Ausarbeitung geht meistens so vor sich, daß sich die Lehrer einer Schule freiwillig im Lehrerzentrum treffen und die *curricula* entwerfen. Zur Anwendung ist lediglich die Zustimmung des *board of managers/governors* (Schulverwaltungsrat) erforderlich.

Teilweise werden die *curricula* auch von *project groups* (Projektgruppen) entworfen, die großen Einfluß auf die Schulentwicklung haben. Sie werden vom *Schools Council* gebildet und durch mitarbeitende Lehrer von den Schulen unterstützt. Auch ein auf diese Art entstandenes *curriculum* muß vom Schulleiter und letztlich den *managers/governors* (Mitglieder des Verwaltungsrats einer Schule) der Schule akzeptiert werden.

Die Anforderungen für Prüfungen werden ebenfalls nicht zentral festgelegt, sondern von den sieben *examination boards* (Prüfungsausschüsse). Diese *boards* setzen sich aus Vertretern des Lehrkörpers der Universitäten und der Schulen zusammen, so daß die individuellen Bildungspläne berücksichtigt werden können.

Anstöße für Reformen kommen aus der Öffentlichkeit, von den Inspektoren, den Lehrern selbst u.a.

Curricula werden unter folgenden Aspekten ausgearbeitet: Die Unterrichtsorganisation muß zwischenmenschliche Beziehungen in kleinen Gruppen (in der Regel zwischen acht und zehn Schülern) ermöglichen. Die Schüler sollen in jedem Fach befähigt werden, zu sammeln, zu ordnen, zu beurteilen und zu übertragen. Der Schüler soll bei jedem Unterricht in die Einzelverantwortung (Selbständigkeit) entlassen werden; deshalb muß der Stoff vom Lehrer entsprechend aufbereitet werden.

Die Kontrolle *(feed back)* spielt bei dieser Lernzielbestimmung eine untergeordnete Rolle, da Selbständigkeit und Eigenverantwortung schlecht nachgeprüft werden können.

Offensichtlich ist der auf dem Kontinent noch weithin praktizierte Enzyklopädismus mit dem Schwerpunkt auf der Gedächtnisleistung mehr und mehr dem Bestreben gewichen, den Schüler und Studenten zu befähigen, Probleme zu erkennen und Strategien zu ihrer Lösung selbst zu entwickeln. Diese Entwicklung steckt bei unseren Schulen noch in den Anfängen.

Schools Council („Rat der Schulen")

Die Aufgaben des *Schools Council* sind, die Entwicklung der *curricula* zu fördern und, wenn nötig, Untersuchungen und Erhebungen anzustellen, um unmittelbare und praktische Probleme lösen zu helfen. Das *council* ist eine unabhängige Einrichtung, in der die verschiedenen Bildungsinstitutionen vertreten sind. Die meisten der bezahlten Angestellten kommen vom Ministerium und vom Inspektorat, die anderen werden von Schulen, Universitäten und lokalen Bildungsbehörden abgeordnet. Das *Schools Council* wird vom Ministerium finanziert.

Das *Schools Council* begann seine Arbeit im Oktober 1964, als man die Notwendigkeit erkannte, fundamentale Änderungen des *curriculum* anzuregen, zu organisieren und zu koordinieren.

Streaming und *Setting*

Die meisten Schulen in England und Wales sind längst davon abgekommen, die Schüler in jahrgangsgebundene Klassen und in Züge (Schulen) nach einer Auslese-prüfung *(Eleven Plus Examination)* zu differenzieren. An die Stelle von *forms* (Jahrgangsklassen), die oft nur noch ein gewisses Organisationsschema bilden, treten – auch in *grammar schools* (Gymnasien) und *public schools* (Ausleseschulen) – die *sets* (Fachleistungs- oder Niveaugruppen), an die Stelle der nach einem zwei- bis dreigliedrigen System gegliederten Schulen die *comprehensive schools* (Gesamtschulen). In der *primary school* (etwa Grundschule) und etwa den ersten drei Jahren der *secondary school* (etwa weiterführende Schulen) geht der Trend zur vollkommenen Mischung der Begabungen, wobei nur der Schulleiter etwa den Intelligenzquotienten oder sonstige vorgegebene Begabungsbeurteilungen der einzelnen Schüler kennt. Am Ende der ersten drei Jahre wird dann die Einteilung in *sets* vorgenommen. Dieses Verfahren ist vielleicht vergleichbar mit unserer schulartunabhängigen Orientierungsstufe. Nachher werden die Schüler noch stärker in kleinen Gruppen möglichst individuell gefördert.

Trustees: Boards of Managers/Governors (Schulverwaltungsrat)

Die *managers/governors* einer Schule oder eines *college* bilden das Kuratorium dieser sich selbst verwaltenden Einrichtungen. Im Primarbereich heißt das Kuratorium *board of managers* und muß laut Gesetz aus mindestens sechs Mitgliedern bestehen; im Sekundarbereich wird es *board of governors* genannt und muß keine vorgeschriebene Mitgliederzahl erreichen. Die Mitglieder der Kuratorien werden von den *L.E.A.*, bei den *voluntary schools* (freiwillige Schulen) zum Teil von den *L.E.A.* und zum Teil vom Schulträger berufen. An den *voluntary controlled* (kontrollierte) und *special agreement schools* (Schule mit Sonderabkommen) haben die *boards* ein Mitspracherecht bei der Anstellung von Religionslehrern, bei den *aided schools* (unterstützte Schulen) des Schulleiters und der Lehrer, ansonsten fällt die Lehreranstellung in den Bereich der *L.E.A.* Die Aufgaben der *boards* liegen ferner darin, die örtlichen Behörden zu veranlassen, für einen brauchbaren Lehrkörper und für die notwendige Ausstattung der Schule zu sorgen. Sie genehmigen das *curriculum* ihrer Schule und seine Änderungen, sorgen dafür, daß den Eltern der Schüler Ziele und Methoden ihrer Schule bekannt sind, und überwachen die Finanzen. Außerdem bestimmen sie über die Kriterien für die Schüleraufnahme.

Sie haben regelmäßig Berichte für die örtlichen Behörden über die Situation ihrer Schule anzufertigen.

Die Institution der *boards of managers/governors* ist in etwa mit dem Vorstand der Trägervereine unserer Schulwerksschulen zu vergleichen.

Headmasters (Schulleiter)

Der Schulleiter in England hat mehr Freiheit und Einfluß als seine Kollegen in anderen Ländern, da man in England und Wales die Schule nicht nur als Unterrichtsanstalt ansieht, sondern als eine Einrichtung, die alle ihre gemeinsamen Aktivitäten frei planen und leiten kann, vorausgesetzt, daß sie sich an den weiten Rahmen hält, der vom Parlament und Ministerium festgelegt wurde. Ähnlich ist auch die Stellung der *principals* (Direktoren) der *colleges of education* (Hochschulen für Erziehung).

Die Aufgabe des Schulleiters ist es, mit den Lehrern und den Schülern eine sich weitgehend selbst bestimmende Einrichtung zu schaffen.

Bei der Besetzung von Schulleiterstellen wählen die *managers/governors* drei Kandidaten aus, deren Eignung sie in Interviews prüfen. Der erfolgreichste Kandidat wird mit Zustimmung der *L.E.A.* als Schulleiter angestellt.

Die Aufgabe der Schulleiter an den englischen und den Schulen in Wales ist es außerdem, mit Hilfe der Lehrer das *curriculum* der Schule auszuarbeiten, den Unterricht zu organisieren, die Lehrmethoden zu bestimmen, mit den *managers/governors* zusammenzuarbeiten und die Lehrer und das sonstige Personal zu überwachen. Schülerausweisungen können ebenfalls nur von ihm vorgenommen werden.

Die Lehrer

Zum Schluß dieses Teils unseres Berichts noch ein Wort über die Lehrer.

Die Lehrer in England und Wales erhalten ihre Ausbildung in *colleges of education* (Hochschulen für Erziehung)[7]. Das Fachstudium ist hier genauso gestaltet wie das Fachstudium an der Universität. Lehrer mit einem Universitätsabschluß in ihrem Fach oder ihren Fächern erhalten ihre Ausbildung zum Lehrer ebenfalls an einem *college of education.* Diese Ausbildung kann auch an einem *Institute of education* einer Universität erworben werden.

Wer ein *Certificate in Education* (Lehramtsprüfung) erworben hat, ist qualifiziert, Schüler von zwei bis achtzehn Jahren zu unterrichten. Es gibt keine Rangunterschiede, das heißt keine Volksschullehrer, Reallehrer/Gymnasialräte, Studienräte usw., sondern nur Lehrer. Der Lehrer in England und Wales ist Angestellter. Lebenslängliche Anstellung, Stelleninhaber und ähnliches gibt es nicht. Schulleiter und *boards of managers/governors* schlagen seine Anstellung und Entlassung vor und haben an bestimmten Schulen selbst das Recht zur Anstellung oder Entlassung.

Die Gehälter der Lehrer, wesentlich niedriger als bei uns, werden von ihren Verbänden frei ausgehandelt und hängen im Einzelfall außerdem von ihren Abschlüssen ab, nicht aber davon, an welcher Schulart, Schulform oder in welcher Schulstufe der Lehrer unterrichtet.

Die Lehrer in England und Wales genießen trotz des vergleichsweise niedrigen Einkommens ein hohes Ansehen. Behörden, Ministerium und Parlament sehen sie nicht als Subalterne, die nach einem ihnen vorgeschriebenen Lehrplan zu unterrichten haben, sondern als Fachleute, die in ihrer Schule und darüber hinaus die *curricula* erarbeiten. Im Ministerium, beim Katholischen Bildungsrat und überall sonst erfuhren wir, daß die Entwicklung des Schulwesens in England und Wales der vielfältigen Einsatzbereitschaft der Lehrer zu verdanken ist.

Ferner haben wir beobachtet, daß ein gutes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, Hochschullehrern und Studenten besteht. Wir konnten kein autoritäres Verhalten von Lehrern beobachten – Gelegenheit dazu wäre mehrfach gewesen. Sicher läßt sich das nicht verallgemeinern, obwohl wir keinesfalls den Eindruck hatten, daß es sich um Ausnahmen handelte. Dafür konnten wir feststellen, daß auch die Zufriedenheit der Schüler und

Studenten ihren Lehrern ein wirkliches Anliegen ist.

Die Trägerschaft und Finanzierung der Schulen in England und Wales

Die Schulen in England und Wales lassen sich nach Trägerschaft und Finanzierung in drei Hauptgruppen einteilen:

1. *maintained schools* (öffentlich finanzierte Schulen)
2. *direct grant schools* (direkt bezuschußte Schulen)
3. *independent schools* (unabhängige Schulen).

1. Gruppe: *Maintained Schools*

Die *maintained schools* werden von ca. 8 000 000 Schülern besucht. Das sind etwa 93 % aller Schüler. Sie gliedern sich in *county schools* (Grafschaftsschulen) und *voluntary schools* (freiwillige Schulen). Ca. 77 % dieser ca. 8 000 000 Schüler besuchen *county schools* ca. 23 % *voluntary schools.*

Die *county schools* werden von der *L.E.A.* aus deren Einkommen von Kommunalsteuern *(rates)* und Regierungszuschüssen aus Steuereinnahmen *(taxes and revenues)* errichtet und unterhalten.

Die *voluntary schools* sind ihrem Charakter nach meist Konfessionsschulen, die entweder der Kirche von England, der katholischen oder freien Kirchen- und Religionsgemeinschaften oder der jüdischen Glaubensgemeinschaft angehören. Die katholischen *voluntary schools* werden von einer Diözese, einem Orden, einer Kongregation oder von einer religiösen Gruppe getragen und ebenfalls zum großen Teil von einer örtlichen Schulbehörde finanziert. Das heißt, 20 % der Investitionskosten einschließlich Instandhaltung verbleiben dem Träger.

Unter den *voluntary schools* unterscheidet man wiederum drei Arten: *controlled schools* (kontrollierte Schulen), *aided schools* (unterstützte Schulen) und *special agreement schools* (Schulen mit Sonderabkommen).

Die controlled schools werden von 6 bis 7 % der Schüler besucht. Die übrigen 15 bis 16 % verteilen sich auf die *special agreement* und *aided schools.*

Der Verwaltungsrat einer *controlled school* wird zu zwei Dritteln von der *L.E.A.* und zu einem Drittel vom Träger benannt. Der interkonfessionelle Religionsunterricht darf nur von einem Fünftel der Lehrer erteilt werden. Unter den *controlled schools* findet man keine katholischen Schulen, da die Katholiken das System nicht akzeptieren.

In den *aided schools* wird der Verwaltungsrat zu zwei Dritteln vom Träger und zu einem Drittel von der *L.E.A.* benannt. Er beschließt die Richtlinien der Schule und bestimmt die Voraussetzungen für die Lehreranstellung. Die *managers* oder *governors* bestimmen auch über den Charakter des Religionsunterrichts und sind für die Schüleraufnahme verantwortlich.

Die *special agreement schools* sind den *aided schools* sehr ähnlich. Die *managers/governors* müssen zu jeder Lehreranstellung ihr Einverständnis geben und sind berechtigt, bei der *L.E.A.* die Entlassung von nicht geeigneten Lehrern zu fordern. 75 % der Lehrer einer solchen Schule dürfen Religionsunterricht erteilen.

2. Gruppe: *Direct Grant Schools*

Die zweite Hauptgruppe besteht aus den *direct grant schools*, die direkt vom *D.E.S.* nach der Zahl ihrer Schüler bezuschußt werden. Als Gegenleistung wird von den Schulen gefordert, daß sie jedes Jahr für Schüler, die aus anderen Schularten überwechseln, Plätze offenlassen. Die Zahl der freien Plätze muß 25 % der Aufnahme des vorausgehenden Jahres betragen. Die übrigen Schüler werden im Einverständnis mit der *L.E.A.* aufgenommen. Sie müssen allerdings Schulgeld bezahlen, aber Eltern unter einem bestimmten Ein-

kommenssatz sind berechtigt, Schulgeldbefreiung zu beantragen.

3. Gruppe: *Independent Schools*

Independent schools sind unabhängige Schulen mit einem freien Träger, die keine direkte Förderung irgendwelcher Art aus öffentlichen Mitteln erhalten. Sie sind zum größten Teil Internatsschulen und werden aus Schulgeld, Stiftungen, Spenden und durch andere private Förderung finanziert. In manchen Fällen zahlt ein *county council* den Eltern hochbegabter Schülerinnen und Schüler Zuschüsse, aber diese Unterstützung ist nicht gesetzlich verankert. Der jeweilige Träger entscheidet sowohl über die Lehrereinstellung als auch über den Religionsunterricht. *Independent schools* werden von ca. 400 000 Schülern besucht.

Zusammenfassung

Ohne auf die Organisation im Hinblick auf Schularten und Abschlüsse sowie auf das Schulleben einzelner Schulen eingegangen zu sein, lassen sich bereits einige Merkmale des Schulwesens in England und Wales festhalten:

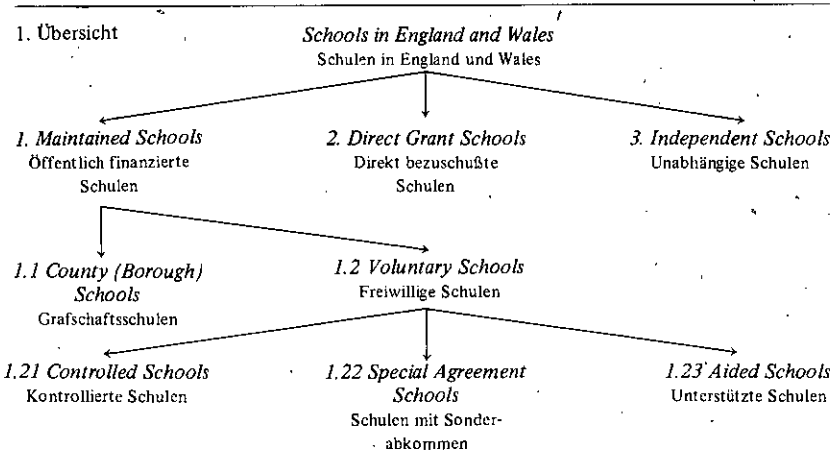
Was zuerst auffällt und beeindruckt, ist das Fehlen eines Dirigismus, der das Schulwesen auf dem Kontinent weitgehend bestimmt. Innerhalb eines nicht sehr eng gesteckten Rahmens ist das Recht, wesentliche Entscheidungen zu fällen, gemäß dem Subsidiaritätsprinzip möglichst weit unten angesiedelt. Auch Schulen freier Träger wird, wenn sie sich an diesen Rahmen halten, ein Maximum an finanzieller Unterstützung aus öffentlichen Mitteln gewährt und damit der Pluralität einer demokratisch organisierten Gesellschaft Rechnung getragen.

Da die Curricula von der einzelnen Schule und nicht von einer ministerialen oder lokalen Behörde bestimmt werden, entwickelte sich eine Mannigfaltigkeit nicht nur im Schulwesen in freier Trägerschaft, ein freier Wettbewerb zwischen den einzelnen Schulen, wobei die Prüfungen zum Beispiel für das *General Certificate of Education, Ordinary* (Abitur I) und *Advanced Level* (Abitur II), für die Einheit in der Vielfalt sorgen.

Während unser Schulwesen noch deutliche Züge aus seiner Entstehungszeit in der absolutistischen Epoche unserer Geschichte zeigt, ist das Schulwesen von England und Wales von liberalen Traditionen geprägt, deren Durchbruch auf dem Kontinent nie voll zum Tragen kam. Eine Übertragung in unsere Verhältnisse scheint augeschlossen. Wir können nur dahingehend wirken, daß sich auch hier diese liberalen Traditionen mehr und mehr durchsetzen.

1) Minister mit Kabinettsrang.
2) Vgl.: *Taylor, G., Saunders, J. B.: The New Law Education.* London 1971, S. 80 ff.
3) Education ist in dem hier und a.a.O. gemeinten Zusammenhang als Bildung im Sinne von Schul- und Hochschulerziehung zu verstehen.
4) Das Bildungswesen in Großbritannien. Herausgegeben von der *Reference Division, Central Office of Information,* London, 1971, S. 11.
5) Minister mit Kabinettsrang.
6) England: 46 *County Councils,* 80 *County Borough Councils,* 20 *Outer London Borough Councils,* 1 *Inner London Education Authority (J.L.E.A.).*
Wales: 13 *County Councils,* 4 *County Borough Councils* (Nach: *Dent, H.C.: The Educational System of England and Wales.* London, 5. Aufl. 1971, S. 41).
7) Siehe S. 19 ff.

1. Übersicht



2. Übersicht Trägerschaft und Finanzierung der kontrollierten, unterstützten und unabhängigen Schulen in England und Wales

	Controlled Schools	*Aided Schools*	*Independent Schools*
Eigentum	*Trustees*	*Trustees*	*Trustees*
Verwaltungsrat	1/3 freier Träger 2/3 L.E.A.	2/3 freier Träger 1/3 L.E.A.	1/1 freier Träger
Lehreranstellung	*L.E.A.*	*Trustees*	*Trustees*/Schulleiter
Lehrerentlassung	*L.E.A.*	*Trustees, L.E.A.* hat ein Vetorecht, außer bei Religionslehrern	*Trustees*
Religiöse Voraussetzungen	1/5 des Lehrkörpers erteilt RU.	1/5 des Lehrkörpers erteilt RU.	alle Lehrer dürfen RU erteilen.
Religionsunterricht	tägl. interkonfessionelle Andacht interkonfessioneller RU. 2 Std. je Woche interkonfessioneller RU. möglich.	Trustees entscheiden über den konfessionellen Charakter der Schule, des RU. und der rel. Erziehung	Trustees entscheiden über den konfessionellen Charakter der Schule, des RU. und der rel. Erziehung
Investitionsmittel	80 % öffentliche Mittel 20 % freier Träger	80 % öffentliche Mittel 20 % freier Träger	100 % freier Träger
Laufende Kosten	100 % *L.E.A.*	100 % *L.E.A.*	100 % freier Träger

Zeitkommentar

Das Ende aller Freiheit

– Zum Kirchenpapier der „Freien Demokraten" –

Wer die 13 Thesen des Kirchenpapiers liest, das die FDP auf ihrem Bundesparteitag in Hamburg am 2. Oktober mit großer Mehrheit angenommen hat, darf sich nicht von dem äußeren Anstrich freiheitlicher Zielsetzung – Trennung von Kirche und Staat, eine liberalrevolutionäre Forderung der Aufklärungsperiode – täuschen lassen, sondern er sollte zunächst fragen, welches tagespolitische Ziel, welche Aktualität unsere „Freiheitsfreunde" in diese Richtung nötigt.

Wird in der augenblicklichen politischen Situation, in schwankender Unsicherheit zwischen östlichen und westlichen Machteinflüssen durch die Trennung von Kirche und Staat für unser Eigenes, für das Aufblühenlassen unseres eigenständigen kulturellen Lebens etwas gewonnen?

Oder handelt es sich bei unseren Freiheitsdemokraten darum, ihr eigenes Staatskonzept durch dieses Programm von staatsfremden Aufgaben zu reinigen, den Staat auf seine eigensten demokratisch-rechtlichen Funktionen zu beschränken und ihn der Bevormundung autonomer gesellschaftlicher Bereiche zu deren Heil und zu allgemeiner Entlastung zu entheben?

Hier geht es jedoch weder um Förderung der Kulturentfaltung, an der ja das religiös-kirchliche Leben einen wesentlichen Anteil hat, noch um eine Mauserung der Auffassung, was Angelegenheit staatlicher Aufgaben sei und was nicht, sondern es geht leider lediglich darum, einen weiteren Schritt auf einheitsstaatlichen Totalitarismus hin zu unternehmen, durch den die „*Freiheits*freunde" trotz vordergründiger liberaler Thesen sich aufs engste den noch konsequenteren staatlichen Bevormundungstendenzen ihres sozialistischen Koalitionspartners anschmiegen.

Dieser Tatbestand wird leicht übersehen, weil sich der Pferdefuß in einer Reihe von Thesen versteckt, die eine Entbindung von kirchlich-staatlichen und staatlich-kirchlichen Pflichten und Gepflogenheiten bieten, welche übrigens ohnehin in heutiger Zeit nur noch geringes Gewicht für den Einzelnen haben und deren Berichtigung im Grundsätzlichen nicht abgelehnt werden soll.

Während in diesem Sinne die meisten Thesen vorwiegend nur bereinigenden Charakter haben, sind die Thesen 9, 10 und 13 aktiv gesellschaftsverändernd. Sie lauten:

„*Ausbau der Stellung der öffentlichen Hand in Bildung, Krankenpflege und Zurückdämmen der Kirchen und anderen freien Trägern; Zurückdämmen der religiösen und weltanschaulichen Gemeinschaftsschulen mit Religions- und Religionskundeunterricht.*" (These 10)

In gleich *antiliberale Richtung stößt die These 13,* wo von staatlicher Prüfung (das heißt doch einfach entmündigender Kontrolle) der Kirchenvertretung und anderer gesellschaftlicher Gruppen „in öffentlichen Gremien" – Rundfunk, Fernsehen – die Rede ist.

Diese Thesen richten sich in ihrer Tendenz eindeutig gegen die Grundrechte (Grundgesetz Art. 1; 1, 2, 3. Art 2; 1 usw.). Es muß ernsthaft die Frage gestellt werden, worin die „Demokraten links von der Mitte" – noch ihr Attribut „*Frei*" verstehen, wenn sie es nicht in der Staatsunabhängigkeit und Freiheit der Kultur-

einrichtungen wahrzunehmen, zu schützen und weiter zu entwickeln vermögen.

Vor allem sind es doch *Freie Schulen* und wären es vor allem auch *unabhängige freie Universitäten*, welche allein für ein wirklich demokratisches Gemeinwesen eine lebendige Weiterentwicklung in der Gesellschaft gewährleisten.

Das staatliche Bildungswesen dagegen, das nur wirtschaftlichem, rationalem und sozialistischem Opportunismus unterworfen ist, befindet sich längst in einer Dauerkrise, in der es eine wirkliche Bildungsaufgabe kaum mehr erfüllen kann.

Übrigens verfängt der Vorwurf, freie Schulen seien weltanschauungsgebunden, insofern in keiner Weise, als die einseitig naturwissenschaftlich orientierte Staatspädagogik ihrerseits gerade in dieser Wissenschaftlichkeit weltanschaulich extrem eingeengt erscheint. In dieser Einengung ist *das behördliche Schulwesen weit mehr „Weltanschauungsschule"* als die nach den „liberalen Thesen" zu verbietenden *Schulen in freier Trägerschaft*..

Die Trennung von Kirche und Staat war aktuell als es galt, den Feudalismus durch freiere Gesellschaftsformen abzulösen. Diese Veränderung als *revolutionärer Prozeß* hatte, wo immer er auch im Geschichtsverlauf der Neuzeit auftrat, nicht nur positive Wirkungen. In „Fragen der Freiheit" wurde deswegen stets für den *evolutionären* Weg der gesellschaftlichen Entwicklung über die *Selbstbefreiung und Selbstgestaltung der Kultur* in ihrer wesensgemäßen Unabhängigkeit von staatlicher Bevormundung durch Verwaltung und Planung eingetreten.

Kulturträger, die sich heute noch beamtenrechtlich auf den Staat stützen, haben die soziologische Dynamik, die dem geistig kulturellen Lebensbereich eignet, nicht erkannt. Dies gilt vor allem für alle diejenigen, die im staatlichen Schul- und Hochschulwesen verfaßt sind (natürlich auch für jede andere kulturelle Veranstaltung unter Einschluß der Kirchen).

Das für ein modernes Bewußtsein notwendige freiheitliche Selbstverständnis der Kulturträger und Kulturrepräsentanten für die allem kulturell-geistigen Geschehen immanente Freiheit als soziologischer Grundtatsache darf heute nicht mehr durch antiliberale Politik gefährdet werden. Darum ist jede Beeinträchtigung freier Bildungseinrichtungen, selbst wenn sie paradoxer Weise von „Liberalen" vorgetragen wird, nichts anderes, als repressiv-reaktionär.

Durch Überantwortung bisher freier kultureller Initiativen (Schulen mit freier Trägerschaft, karitative und freie soziale Vereinigungen usw.) an den Staat, arbeitet man – und das muß rückhaltlos eingesehen werden, dem Kommunismus in die Hand.

Lothar Vogel

Ankündigungen

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

---

32. Tagung

Für 1975 ist die Sommertagung des

Seminars für freiheitliche Ordnung

für die Zeit

vom 11. bis 21. Juli

wieder

in Herrsching am Ammersee

vorgesehen.

Arbeitsthema:

Einführung in inhaltliche und methodische Grundlagen des Sozialkundeunterrichts und der allgemeinen sozialen Bewußtseinsbildung

In diesem Zusammenhang wird auf das Buch von Lothar Vogel, **Die Verwirklichung des Menschen im Sozialen Organismus** hingewiesen (Siehe nächste Seite)

Bitte merken Sie den Termin jetzt schon vor und machen Sie auch Ihre Freunde auf die Tagung aufmerksam. Wegen Begrenzung der Teilnehmerzahl wird frühzeitige Anmeldung empfohlen.

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 Verflechtungen — 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.

Sonderdruck „Fragen der Freiheit" 380 Seiten, Schemata und Textzeichnungen, DM 25,– zu beziehen durch Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Eckwalden/ Bad Boll, Boslerweg 11

WINTERFERIENKURS

vom 27. Dezember 1974 bis 5. Januar 1975
im Johanni-Heim, Herrischwand, Südschwarzwald
(Urgestein, eigene Quellen, beste Unterkunft, preiswert)

Thema:

Der Mensch als Wahrnehmungswesen
Referent: Dr. Lothar Vogel, Ulm
Helldunkelzeichnen: Fred Stolle, Zürich

Verlangen Sie das ausführliche Programm bei
Fred Stolle, CH-8125 Zollikerberg, Weiherweg 4

Die Mitarbeiter dieses Heftes

Wolfgang v. Wartburg, Professor Dr. phil., Gymnasium Aarau und a. o. Professor für Geschichte an der Universität Basel – CH-5035 Unterentfelden

Johannes Flügge, Professor Dr. phil., Freie Universität Berlin

Johann Peter Vogel, Dr. Jur., Rechtsanwalt, Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft freier Schulen, Berlin-Zehlendorf, Am Schlachtensee 2

Werner Herzenstiel, Professor Dr. phil., EWH Rheinland/Pfalz, Abt. Landau (Pädagogik)

Jürgen Rauh, stud. jur., Kassel, Hupfeldstraße 15

Giselher Hauptmann, Direktor beim Kath. Schulwerk Baden-Württemberg, e.V., Schriftleiter der Zeitschrift „Freie Schule". Eßlingen/Neckar, Königsallee 22

Erika Geiger, Kath. Schulwerk Baden-Württemberg e.V., Rottenburg/Neckar, Königstraße 10

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

Lothar Vogel, Dr. med., Ulm, Römerstraße 97

Vorankündigung für Heft 113/I 1975

Gerhard Leibholz	25 Jahre Grundgesetz
Hans Forsthoff	Grenzen des Sozialstaates – Das Grundgesetz verbürgt vor allem den Rechtsstaat
*Ullrich Gallwas**	Das Menschenbild 25 Jahre nach Inkrafttreten des Grundgesetzes
*Heinz Hartmut Vogel**	Das Menschenbild im Bonner Grundgesetz – Die gemeinsame Wurzel von Freiheitsprinzip und Sozialstaatsprinzip –
*Ernst Winkler**	Raum für den Menschen – zusammenfassender Schlußvortrag –

* Vorträge, gehalten anläßlich der 30. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom 19. bis 29. Juli 1974 in Herrsching/A. Thema: Raum für den Menschen

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, Zweimonatsschrift,
Herausgeber für das Seminar für freiheitliche Ordnung
Diether Vogel †, Lothar Vogel, Heinz Hartmut 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,–
einschließlich Versandkosten
Einzelhefte: DM 4,50 / sfr. 5,50 / ö. S. 35,–

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-Zollikerberg, Weiherweg 4

Herstellung: Anton Hain KG, Meisenheim am Glan

Der in diesem Heft abgedruckte Beitrag von J. Flügge, Prof. Dr. jur. Freie Universität Berlin: **Konkurrierende Kriterien zur Beurteilung von neuen Bildungskonzeptionen** ist ein Vorabdruck aus dem Ende Dezember 1974 im Henn Verlag, Ratingen erscheinenden Buchs: „Theorie und Praxis schulischer Reformen im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik" – Beiträge zur Wert- und Zielproblematik gegenwärtiger Bildungskonzeptionen – Herausgeber: Gert Stein

Beilagen: Prospekt Mellinger Vlg., Stuttgart
Spendenaufruf
Bestellkarte „Gesunde Medizin"