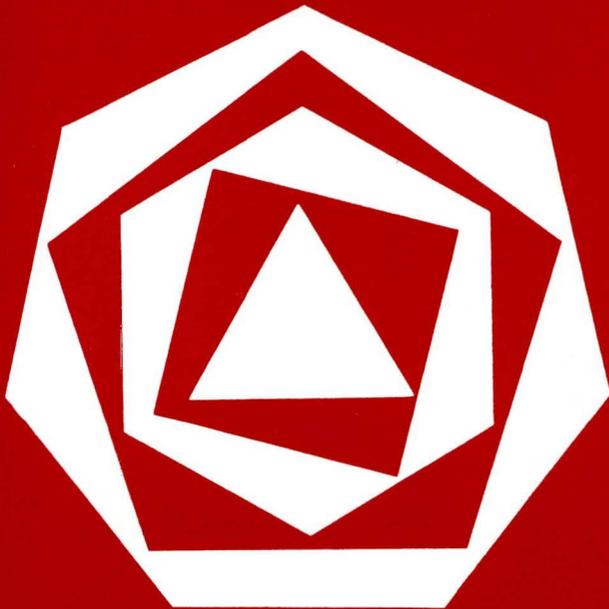


N 20587 F

# Fragen der Freiheit



Wissenschaftliche  
Hochschulen in freier  
Trägerschaft

Normen eines humanen  
Schulunterrichtes

Januar/Februar 1977

Heft 124

Die Grundfigur von mir ist, daß, wenn alles, was über Demokratie und Pluralismus im Augenblick gesagt wird, einen wahren Kern hat, es nicht nur im Bereich der Schule, sondern erst recht im Bereich der Hochschule einen gesellschaftlichen Wettbewerb geben muß. Daß wir das staatliche Schulmonopol des 19. Jahrhunderts nicht mehr brauchen können, wird langsam Allgemeingut. Ich meine, daß wir aber auch ein Hochschulmonopol in dieser Form nicht mehr brauchen können, zumal es ganz offensichtlich dem Staat außerordentlich schwerfällt, den kranken Patienten Hochschule gesund zu bekommen. Ich kann mir aber vorstellen, daß durch eine Konkurrenz, indem sich ja eine Hochschule herausbildet, die frei ist von einer ganzen Reihe von staatlichen Bindungen, daß durch eine solche Konkurrenz auch ein Gesundungsprozeß für die staatliche Hochschule eingeleitet wird. Um ein Beispiel zu nennen: Nichts würde eine private Hochschule zwingen, ihren Dozenten, ihren Professoren den Status von Beamten zu geben. Sie könnte, und hier ist der Markt glaube ich nicht schlecht, Wissenschaftler auf fünf oder sieben Jahre verpflichten, zu einem entsprechend hohen Gehalt, zu einem Vertrag, der verlängert werden kann, der aber solchen Kräften dann auch die Rückkehr an ihr bisheriges Tätigkeitsfeld ermöglicht.

Ich möchte die Stiftungsuniversität nicht mit der Aufgabe belasten, den staatlichen Universitäten vorzumachen, wie sie es machen sollen, sondern ich möchte sie nur in die Konkurrenz schicken mit den anderen Universitäten. Mag sein, daß sie im Laufe der Zeit auch Modelle entwickelt, die dann von staatlichen Universitäten übernommen werden könnten. Aber mein erster Impuls dafür, um es noch einmal klar zu betonen, ist, daß eine mündig gewordene Gesellschaft sich meiner Überzeugung nach in diesem Bereich aus der alleinigen Zuständigkeit des Staates lösen soll.\*

Bernhard Vogel

# **FRAGEN DER FREIHEIT**

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

Folge 124

Januar/Februar 1977

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung

Postverlagsort: 54 Koblenz

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
<i>Christian Flämig</i>	
Wissenschaftliche Hochschulen in freier Trägerschaft . . . . .	3
<i>Johannes Flügge</i>	
Normen eines humanen Schulunterrichts. . . . .	21
<i>Johann Peter Vogel</i>	
Was macht unsere Kinder in der Schule krank? . . . . .	35
<i>Hans Walter Erbe</i>	
Liegt die Schulreform hinter uns oder vor uns? . . . . .	49
<i>Zeitkommentare</i>	
»Aktion Humane Schule« Landesauschuß Bayern . . . . .	59
Leserbriefe	
<i>Fritz Penserot</i>	
»Kopernikanische Wende« . . . . .	66
<i>H. H. Vogel</i>	
»Gegen den Bildungszentralismus« . . . . .	67
Buchbesprechung	
<i>Lothar Vogel</i>	
Staudinger/Behler »Die Suche nach dem Menschenbild« . . . . .	69
<i>Ankündigungen</i>	
Tagungen des Seminars für freiheitliche Ordnung im Jahre 1977 . . . . .	71

# Wissenschaftliche Hochschulen in freier Trägerschaft\*

Christian Flämig

## 1. Das bildungspolitische Interesse an nichtstaatlichen Hochschulen

Das bildungspolitische Interesse an der Errichtung einer »Wissenschaftlichen Hochschule in freier Trägerschaft« ist vielgestaltig. Ein vordergründiger Anlaß für die Gründung liegt sicherlich in der Tatsache begründet, daß die Studienplätze in der Bundesrepublik Deutschland bis in die neunziger Jahre hinein knapp bleiben werden. Indes hat der Numerus Clausus in der seit Ende der sechziger Jahre einsetzenden Diskussion um eine »Privatuniversität« nur am Rande eine Rolle gespielt – zu Recht. Denn die Forderung nach einer »Wissenschaftlichen Hochschule in freier Trägerschaft« ist vielmehr weitgehend von den zunehmend in der Öffentlichkeit registrierten realen und ideologischen Strukturschwierigkeiten der staatlichen Universitäten geprägt. Einige Hinweise mögen das verdeutlichen:<sup>1</sup>

– zur Realstruktur

- (1) Zunahme des Parkstudententums
- (2) Zunahme der Verweildauer an den Universitäten
- (3) Zunehmende Verteuerung des Studiums
- (4) Zunehmende Zahl der Studienabbrecher

– zur ideologischen Struktur

- (1) Abnehmende Gewährleistung der Rechtsordnung an einigen Universitäten<sup>2</sup>
- (2) Zunehmende Paralyisierung der Universität durch Mitbestimmung bzw. Demokratisierung im Rahmen der sog. Gruppenuniversität
- (3) Zunehmende Verbürokratisierung der Universitäten, zugleich aber auch zunehmendes Versagen der Hochschulplanungsbürokratie.

Angesichts der genannten realen und ideologischen Strukturschwierigkeiten entstand in der Öffentlichkeit immer mehr der Eindruck, daß der Staat die Funktionserwartungen, die aus der Gesellschaft heraus an die Universitäten gestellt werden, in nicht mehr ausreichendem Maße erfüllen kann, so daß man sich aus der Gesellschaft heraus selbst um die Funktionen bemühen muß. Diese Forderung hat jüngst Verstärkung durch das ganz allgemein erhobene Postulat nach einer »Privatisierung öffentlicher Leistungen« erfahren. Für den Bereich der staatlichen Universitäten erwartet man, daß diesen in Gestalt einer nichtstaatlichen Hochschule eine dem Pluralismus und der Freiheit fördernde Konkurrenz erwachsen wird.<sup>3</sup> Die nichtstaatliche Universität könnte zu einem Barometer werden, an

dem der Staat die Annahme der staatlichen Hochschulpolitik messen könnte.

Die Idee einer »Wissenschaftlichen Hochschule in freier Trägerschaft« hat aus der Sicht des Wettbewerbs im Hochschulwesen viele Befürworter, aber auch Gegner gefunden. So ist die Feststellung von Biedenkopf erst jüngst von offiziöser Seite bestätigt worden. Nach einem Interview mit dem Handelsblatt hat der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen, Rau, den prinzipiellen Standpunkt betont, »daß das Bildungswesen eine genuin staatliche Aufgabe sei. Wenn bestimmte Interessengruppen aus eigener Kraft Universitäten errichteten und unterhielten, dann könne von der öffentlichen Meinung ein Druck auf den Staat ausgehen, sich aus der Finanzierung des Hochschulbereichs zurückzuziehen, da die gesellschaftlichen Gruppen dies anscheinend selbst besser könnten«.<sup>5</sup>

Die Apologeten der Idee einer »Wissenschaftlichen Hochschule in freier Trägerschaft« sind allerdings über verbale Bekenntnisse nicht hinausgegangen. Die Zurückhaltung bei der Realisierung der Idee ist um so überraschender, als sich im geschichtlichen Rückblick feststellen läßt, daß die mittelalterlichen Universitäten in ihren Anfängen eindeutig und in einigen wenigen Teilbereichen bis in das frühe 19. Jahrhundert stiftungsartigen und damit weitgehend »privaten« Charakter aufweisen. Und auch in der jüngeren Geschichte der Universitätsgründungen hat es Beispiele für aus privater Initiative geschaffene Universitäten gegeben: Universität Köln, Frankfurt und Mannheim; Deutsche Hochschule für Politik in Berlin (Rechtsform: eingetragener Verein); Hochschule für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt (Rechtsform: Stiftung des öffentlichen Rechts) sowie die Hochschule für Gestaltung in Ulm (Rechtsform: Stiftung des bürgerlichen Rechts). Allerdings zeigen gerade diese Gründungen auch die Gefahren, denen nichtstaatliche Hochschulen ausgesetzt sind: So war es im Fall der Universität Frankfurt die korrumpierende Wirkung des Währungszerfalls, daß diese Hochschule 1967 ganz in die Verwaltung und Finanzverantwortung des Landes Hessen übergang. Die Hochschule für Gestaltung in Ulm ging vor allem an der Wirkungsweise des »Goldenen Zügels« des staatlichen Geldgebers zugrunde.

So existieren heute einzig und allein nichtstaatliche Hochschulen in Gestalt kirchlicher Hochschulen. Von den in den letzten Jahren bekundeten Gründungsabsichten einer nichtstaatlichen wissenschaftlichen Hochschule ist am weitesten fortgeschritten der Plan des Verbands der Ärzte Deutschlands (Hartmannbund), eine Freie medizinische Hochschule in Koblenz zu errichten.<sup>6</sup>

Die Diskrepanz zwischen rückhaltloser Befürwortung der Idee einer nichtstaatlichen Hochschule und ihrer Realisierung scheint vordergründig

vor allem im hohen finanziellen Risiko zu liegen, aber auch angesichts des propagierten staatlichen Hochschulmonopols in der verfassungs- und hochschulrechtlichen Legitimation von »Wissenschaftlichen Hochschulen in freier Trägerschaft«.

## *2. Verfassungs- und hochschulrechtliche Zulässigkeit nichtstaatlicher Universitäten*

Die Fragestellung bezieht sich in diesem Abschnitt weniger darauf, ob eine Universität in irgendeiner privatrechtlichen Form inhaltlich als eine wissenschaftliche Hochschule qualifiziert werden kann (dazu Abschnitt 3). Es geht vielmehr um die Frage, ob überhaupt eine nichtstaatliche Bildungseinrichtung »Wissenschaftliche Hochschule« sein kann.

### *2.1 Die Ausprägung des Hochschulmonopols des Staates*

Ein Blick in die Genesis der Rechtsquellen des wissenschaftlichen Hochschulwesens zeigt deutlich, daß die Universitäten spätestens seit der Humboldt'schen Universitätsreform faktisch und rechtlich in die Gesamtheit der staatlichen Kulturverwaltung eingebettet sind. Obwohl ursprünglich die Grundsatznormen des Preußischen Allgemeinen Landrechts (ALR) von einer Nähe zwischen Schul- und Universitätsrecht ausgingen, erreichten die Universitäten mit der institutionellen Verankerung »der Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre« einen eigenen Standort innerhalb der Kulturverwaltung, als sie »mit einem ganzen Bündel von Eigenrechten ausgestaltete Einheiten innerhalb des Staatswesens« darstellen.<sup>7</sup> Die Wissenschaftsfreiheit ist jedoch im Gegensatz zu westlichen Ländern (Belgien, Niederlande und USA) nicht im Sinne der Gewährleistung der völligen Gründungsfreiheit von Hochschulen durch Private verstanden worden. Auch wenn verschiedentlich hervorgehoben wird, daß von einer »unwider-ruflichen Entscheidung« für die »Staatlichkeit des Hochschulwesens« ausgegangen werden muß,<sup>8</sup> so schließt das erstmals in § 1 II 12 ALR zum Ausdruck gebrachte institutionelle Hochschulmonopol des Staates grundsätzlich wissenschaftliche Hochschulen in freier Trägerschaft nicht aus. Denn weder aus dem Grundgesetz noch aus dem Länderverfassungsrecht, auch nicht aus dem Hochschulrecht läßt sich ein absolutes Verbot einer nichtstaatlichen Universitätserrichtung und damit eine virtuelle Allzuständigkeit des Staates auf dem Gebiet des Hochschulwesens herleiten.

### *2.2 Grundgesetz*

Das Grundgesetz steht der Errichtung einer nichtstaatlichen Hochschule - wie gesagt - nicht entgegen. Die Kompetenznormen der Art. 75 Nr. 1a,

Art. 91a Abs. 1 Nr. 1 sowie Art. 91b schließen nichtstaatliche wissenschaftliche Hochschulen nicht aus. Auch Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG kann der Errichtung einer nichtstaatlichen Universität nicht entgegengehalten werden. Diese Vorschrift erklärt Wissenschaft, Forschung und Lehre für frei. Nach der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 29. 5. 1973,<sup>9</sup> in der das Bundesverfassungsgericht bezeichnenderweise nur von einem »faktischen Monopol« des Staates im Wissenschaftsbetrieb spricht, enthält Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG nach Wortlaut, Sinn und Entstehungsgeschichte »eine objektive, das Verhältnis von Wissenschaft, Forschung und Lehre zum Staat regelnde wertentscheidende Grundsatznorm«, das heißt ein Bekenntnis des Grundgesetzes zum »Kulturstaat«. Da andererseits Wissenschaft, Forschung und Lehre nur von Menschen ausgeübt werden können, gewährleistet Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG zugleich für jeden, der in diesen Bereichen tätig ist, ein individuelles Freiheitsrecht, das das Bundesverfassungsgericht in der Weise umschreibt, daß »dem Wissenschaftler« ein »gegen Eingriffe des Staates geschützter Freiraum« zustehe, »der vor allem die auf wissenschaftlicher Eigengesetzlichkeit beruhenden Prozesse, Verhaltensweisen und Entscheidungen bei dem Auffinden von Erkenntnissen, ihrer Deutung und Weitergabe umfaßt«. Ein in solcher Weise verstandener Begriff von Wissenschaft und ihrer verfassungsrechtlichen Garantie hat demgemäß »weder das überlieferte Strukturmodell der deutschen Universität zur Grundlage, noch schreibt sie überhaupt eine bestimmte Organisationsform des Wissenschaftsbetriebes an Hochschulen vor«. Diese Aussage hat nicht nur Bedeutung für die innere Organisation der wissenschaftlichen Hochschulen; sie bringt zugleich zum Ausdruck, daß sich der Schutzbereich des Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG nicht auf eine bestimmte rechtskategoriale Einordnung der wissenschaftlichen Hochschulen bezieht.

Können somit aus Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG keine Bedenken gegen die Errichtung einer nichtstaatlichen Universität hergeleitet werden, so wirkt diese dem Staat verpflichtende Grundsatznorm insoweit auch auf die nichtstaatliche Universität ein, als der Staat dafür zu sorgen hat, daß das individuelle Freiheitsrecht des Wissenschaftlers an einer nichtstaatlichen Universität nicht beeinträchtigt wird; denn die Drittwirkung der Grundrechte ist nicht anerkannt. Insofern betont zu Recht der Kultusminister des Freistaats Bayern, Maier, die Funktion des Staates als »Zwingherr« gegenüber nichtstaatlichen Universitäten.<sup>10</sup>

### *2.3 Länderverfassungen*

Da nach dem Grundgesetz die Regelungsbefugnis für das Hochschulwesen gemäß Art. 30 und 70 ff. GG grundsätzlich den Ländern zusteht, ist noch die Rechtslage gemäß den einzelnen Länderverfassungen zu klären.

Sie ist unterschiedlich. Es gibt Länder, die nichtstaatliche Universitäten ausdrücklich zulassen (Bremen [Art. 34]; Hessen [Art. 61]; Rheinland-Pfalz [Art. 30] und Bayern [Art. 138]). Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein lassen die Frage der Errichtung von nichtstaatlichen Universitäten offen. Die Verfassungen der Länder Berlin, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen enthalten keine Vorschriften über nichtstaatliche Universitäten. Ausschließliche Angelegenheit des Staates ist die Gründung der Universitäten im Saarland; allerdings läßt § 81 des Universitätsgesetzes vom 7. 7. 1971 Stiftungsinstitute an der Universität zu.

#### 2.4 Hochschulrahmengesetz des Bundes

Der verfassungsrechtlichen Legitimierung nichtstaatlicher wissenschaftlicher Hochschulen trägt das Hochschulrahmengesetz (HRG) vom 26. 1. 1976 Rechnung. Mit § 70 HRG dokumentiert der Staat das Offensein des Staates für die Vielfalt auch im Hochschulwesen, indem er die gesellschaftliche Pluralität auf das gesamte Bildungswesen und nicht nur auf das Privatschulwesen erstreckt. Allerdings ist für die Anerkennung einer nichtstaatlichen Universität als »staatlich anerkannte Hochschule« eine Binnenstruktur Voraussetzung, die weitgehend der der staatlichen Hochschule entspricht.

#### 2.5 Hochschulgesetze der Länder

Der verfassungsrechtlichen und bundesgesetzlichen Legitimierung nichtstaatlicher Universitäten tragen hingegen bislang nur einige Hochschulgesetze der Länder Rechnung. Das liegt vor allem daran, daß der in § 72 Abs. 1 HRG vorgesehene Anpassungsprozeß noch im Gange ist. Derzeit sehen jedoch schon die Hochschulgesetze von Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein die Anerkennung nichtstaatlicher wissenschaftlicher Hochschulen vor. In der Stringenz der Vorschriften ist das Hochschulgesetz von Rheinland-Pfalz am liberalsten; äußerst defensiv sind jedoch die Bestimmungen des Bayerischen Hochschulgesetzes.

#### 3. *Kongruenz der Struktur einer »wissenschaftlichen Hochschule« mit den Rechtsformen des Bürgerlichen Rechts*

Auch wenn in formaler Hinsicht weder verfassungs- noch hochschulrechtliche Bestimmungen der Gründung einer nichtstaatlichen wissenschaftlichen Hochschule entgegenstehen, ist doch zu fragen, ob die vom Bürgerlichen Recht zur Verfügung gestellten Rechtsformen inhaltlich gesehen ein adäquates Rechtskleid für eine »wissenschaftliche Hochschule« abgeben.

### *3.1 Rechtsformen des Privatrechts*

Von den Rechtsformen, die das Privatrecht zur Verfügung stellt, könnten für eine nichtstaatliche Universität in Frage kommen:

Stiftung,  
Verein,  
Genossenschaft,  
GmbH.

Zwischen den genannten Rechtsformen gibt es selbstverständlich Unterschiede, die auch für eine nichtstaatliche Hochschule von Bedeutung sind. Allen vier Rechtsformen sind jedoch drei Wesenselemente eigen, nämlich Zweck (Gegenstand), Vermögen und Organe. Diese drei Wesenselemente sollen nunmehr auf ihre Übereinstimmung mit dem Wesen einer »Universität« geprüft werden.

### *3.2 Zweck der nichtstaatlichen Universität*

#### *3.2.1 Bedeutung der Zweckbestimmung*

Von der Zweckbestimmung her gesehen steht die Rechtsform einer Stiftung, eines Vereins und einer GmbH dem Zweck einer nichtstaatlichen Universität gegenüber offen. Für die Stiftung ergibt sich dies aus § 87 BGB, daß sie für jeden gesetzlich zulässigen Zweck errichtet werden kann. Da die nichtstaatliche Universität nicht einen wirtschaftlichen Geschäftsbetrieb darstellt, steht ihr insoweit auch die Rechtsform des Vereins gemäß § 21 BGB offen. Für die GmbH sieht § 1 GmbHG jeden gesetzlich zulässigen Zweck als Zweck einer GmbH vor. Für eine nichtstaatliche Universität dürfte hingegen die Rechtsform einer Genossenschaft nicht passen, da die Genossenschaft gemäß § 1 Abs. 1 Satz 1 GenG nur für die »Förderung des Erwerbs oder der Wirtschaft ihrer Mitglieder mittels gemeinschaftlichen Geschäftsbetriebes« vorgesehen ist.

Ganz allgemein sollte die Zwecksetzung einer nichtstaatlichen Universität von Anfang an klar und eindeutig sein. Dies gilt insbesondere für die Stiftung, die aus einem in der Satzung dokumentierten und insofern objektivierten Stifterwillen lebt; allerdings sieht § 87 BGB auch die Möglichkeit einer Zweckänderung vor.

#### *3.2.2 Vorschläge für die Ausgestaltung des Zwecks einer nichtstaatlichen Universität*

Im Schrifttum, insbesondere in Pressemitteilungen, ist die nichtstaatliche Hochschule mit ganz unterschiedlichen Zwecksetzungen belegt worden.

- (1) Am weitestgehenden sind die Auffassungen, die den Zweck der nicht-staatlichen Universität entsprechend dem Aufgabenbereich der staatlichen Universitäten festlegen.
- (2) Ganz allgemein wird hingegen der Modell- bzw. Reformcharakter einer solchen nichtstaatlichen Universität herausgestellt. Von einer solchen Universität erwartet man Schrittmacherfunktionen für den gesamten Hochschulbereich.
- (3) Hin und wieder finden sich Hinweise, der nichtstaatlichen Universität den Charakter einer Eliteuniversität zu geben. Einige Neigung, in diese Richtung zu gehen, ist in der Unternehmenswirtschaft feststellbar.
- (4) Ähnlich strukturiert sind die Überlegungen, die nichtstaatliche Universität als Post-graduate-University zu installieren.
- (5) Schließlich gibt es Überlegungen, der nichtstaatlichen Universität den Charakter einer Forschungsuniversität zu geben.

### 3.2.3 Staatliche Anerkennung des Zwecks einer nichtstaatlichen Universität

Seitens des Stiftungsrechts und der anderen Gesetze der einschlägigen Rechtsformen bestehen keine Bedenken, eine nichtstaatliche Universität mit einer der oben genannten Zwecksetzungen zu versehen. Auch vor dem steuerlichen Gemeinnützigkeitsrecht würden diese Zweckbestimmungen bestehen.

Bedeutsame Schranken sieht jedoch das Hochschulrecht vor. So muß gemäß § 70 Abs. 1 Nr. 1 HRG gewährleistet sein, daß »das Studium an den im § 7 genannten Zielen ausgerichtet ist«. Das heißt Lehre und Studium sollen »den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen Fachkenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird«. Hinzu treten die Bestimmungen des Landesrechts, die beispielsweise für Schleswig-Holstein bezüglich der Zwecksetzung folgende Voraussetzungen vorsehen:

- (1) Die Einrichtung muß Aufgaben im Sinne des § 2 Abs. 1 bis 5 wahrnehmen.
- (2) Es muß gewährleistet sein, daß die Einrichtung ihre Aufgaben im Rahmen der staatlichen Ordnung nach Grundgesetz und Landessatzung wahrnimmt.
- (3) Das Studium muß an dem Ziel nach § 83 Abs. 1 (das entspricht § 7 HRG) ausgerichtet sein.

Aus den genannten Vorschriften läßt sich das allgemeine Prinzip herleiten, daß die nichtstaatliche Hochschule in die vom staatlichen Hochschulwesen geprägte Gesamtkonzeption passen muß. Ob in den Bestimmun-

gen das Richtmaß gewährleistet ist, als nichtstaatliche Hochschule »etwas Anderes« sein zu können, scheint sehr zweifelhaft zu sein. Vielmehr dürften diese Vorschriften – Art. 102 Abs. 2 Bayerisches Hochschulgesetz ist hierbei besonders hervorzuheben – zu der kaum vermeidbaren Konsequenz führen, daß auf diese Weise eine weitgehende Homogenität mit dem Typus der staatlichen Hochschule angestrebt wird, das heißt die nichtstaatliche Universität weitgehend nach Maßgabe der staatlichen Zielbestimmung für staatliche wissenschaftliche Hochschulen zu führen ist (»Imitation der staatlichen Universität«). Die Einbindung der nichtstaatlichen Hochschule in das Prokrustesbett der Homogenität der deutschen Universitäten dokumentiert sich sehr deutlich in der Abrede der WRK mit der KMK vom 25. 9. 1969, gemäß der vor einer staatlichen Anerkennung das zuständige Land die Landesrektorenkonferenz um ein Gutachten zu bitten und die Anerkennung selbst mit der KMK abzustimmen hat.

Konfrontiert man die normierten Merkmale für die staatliche Anerkennung nichtstaatlicher Universitäten mit den Vorschlägen über den Aufgabenbereich einer solchen Universität, dann läßt sich folgendes feststellen:

- (1) Selbstverständlich hat eine nichtstaatliche Universität mit dem Aufgabenbereich einer staatlichen Universität insoweit kaum mit Schwierigkeiten zu rechnen. Dies gilt auch dann, wenn sich diese Universität auf wenige Studiengänge oder sogar nur auf einen Studiengang bezieht (siehe § 70 Abs. 1 Nr. 2 HRG).
- (2) Für den Bereich der Modell- bzw. Reformuniversitäten läßt sich nicht für alle Fälle prognostizieren, daß eine solche Universität anerkannt wird. Das hängt davon ab, woran sich der Modellcharakter dieser Universität orientieren wird: an neuen Ausbildungsgängen, an der Aufnahme neuer wissenschaftlicher Fachrichtungen, an neuen Studienabschlüssen oder sogar an einem neuen Wissenschaftsverständnis.
- (3) Problematisch dürfte die staatliche Anerkennung gegenüber sogenannten Elite-Universitäten sein. Wegen der durchgängig zu beobachtenden Tendenz zum Bildungssozialismus dürfte man Elite-Universitäten gegenüber recht reserviert eingestellt sein. Dies gilt für ideologisch befrachtete »Privatuniversitäten« gleich welchen Couleurs; und das dürfte auch gegenüber funktionalistisch-technokratisch konzipierten Privatuniversitäten gelten. Allerdings ist gegenüber der allgemein feststellbaren Distanz eine besondere Anmerkung zu machen: Das Scheitern der Bildungsreform mit ihrer Forderung nach »mehr Chancengleichheit« könnte – neben anderen Gründen – genetische Gründe haben. So haben human-genetische Untersuchungen in den USA – übrigens auch in der UdSSR und DDR – in den letzten Jahren ergeben, daß bestimmte Begabungen

und Fähigkeiten, so die mathematische Intelligenz, doch in viel größerem Maße als bisher angenommen in der Erbstruktur fixiert sind. Vor allem amerikanische Biologen und Erziehungswissenschaftler sehen deshalb bereits den Primat des Sozialen fallen, der bisher jedes Begabungsgefälle auf ein durch politische und ökonomische Macht gestütztes Schichtungsgefälle der Gesellschaft zurückführen ließ. Wenn – wie von verschiedenen Autoren vermerkt<sup>11</sup> – hinter sozialen Ungleichheiten, die allein durch Familie, Ausbildung und Beruf entstanden sein sollen, biologische Ungleichheiten stecken, dann stößt eine Hochschulreform, die sich an gesellschaftliche Vordergrundtatsachen hält, ins Leere; mit anderen Worten: wenn man Chancengleichheit als mißglücktes Experiment erkannt hat, dann wäre auch der Weg für Elite-Universitäten in freier Trägerschaft frei.<sup>12</sup>

- (4) Gegenüber einer Post-graduate-university könnte eine staatliche Anerkennung kaum versagt werden. Denn gerade an einer solchen Universität könnte eine auf praktisches Handeln gerichtete Ausbildung vorgenommen werden.
- (5) Schließlich noch einige Bemerkungen zu einer nichtstaatlichen Forschungsuniversität, genauer einer Universität mit dem besonderem Gewicht auf Forschung. Auch einer solchen nichtstaatlichen Universität gegenüber würde die staatliche Anerkennung gewährt werden müssen. Eine solche Idee verdient aus mehreren Gründen Unterstützung: Als rohstoffarmes Land hängt die Bundesrepublik Deutschland entscheidend von den von der Forschung (insbesondere Grundlagenforschung) erzielten Erkenntnissen ab. Demgegenüber befindet sich die Grundlagenforschung an den staatlichen Universitäten im Rückgang; dazu trägt eine wissenschaftsfremde, Kreativität und Leistung erstickende Bürokratie einiges bei. Nur in einigen Bereichen sind an die Stelle der Universitäten außeruniversitäre Großforschungszentren entstanden. Angewandte Forschung verbleibt demgegenüber weitgehend in den industrieeigenen Instituten. Die inventorische Kraft des in den Universitäten in seltener Dichte versammelten Intellekts für das Gemeinwesen wird in Selbstverwaltungskämpfen und in der Lehre (sogar mit Überlastquote) vertan. In einer Forschungsuniversität würde die Forschung wieder den komplementären Stellenwert erhalten, den sie für die Lehre hat.<sup>13</sup> Denn der gute Dozent, der seine Studenten über den »höchsten« Stand seiner Wissenschaft unterrichten will, muß an der Entdeckung der Ergebnisse beteiligt sein. Nur so kennt er den Weg und die Methodik, die Überlegungen und die Kritik, die dazu führen. Ohne eigene Forschungstätigkeiten würde er rasch in seinem Wissen veralten und eventuell auch einem unkritischen Dogmatismus verfallen.

### *3.3 Die finanzielle Ausstattung einer Stiftungsuniversität*

#### *3.3.1 Die Bedeutung der Vermögensausstattung für eine nichtstaatliche Universität*

»... der Gedanke an die freie Universität im Sinne einer auch finanziell staatsgelösten Einrichtung (kann) von vornherein ausgeschieden werden. Außerhalb des Staates ist heute nirgendwo mehr die Finanzmasse sichtbar, die für Aufbau und laufende Unterhaltung einer Volluniversität auch nur durchschnittlichen Ranges unter den Gegebenheiten insbesondere der modernen naturwissenschaftlichen Fächer unerlässlich ist.«<sup>14</sup> Diese Worte von Oppermann beleuchten eindrucklich die Resignation derer, die an sich der Idee einer nichtstaatlichen Universität nahestehen.

In der Tat kommt der Vermögensgrundlage einer nichtstaatlichen Universität gleich welcher Rechtsform bei deren Errichtung und Fortbestand eine hohe Bedeutung zu, da finanzielle Mittel vorhanden sein müssen, die der nichtstaatlichen Universität ihre Zweckerfüllung ermöglichen.

#### *3.3.2 Kosten einer staatlichen Universität*

Eine vorurteilsfreie Würdigung des finanziellen Grundproblems einer nichtstaatlichen Universität hat von der Frage auszugehen, was derzeit eine staatliche Universität kostet, wobei zwischen den laufenden und den Gründungskosten zu unterscheiden ist.

(1) Zu den Gründungskosten siehe die Tabelle 30 im Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, abgedruckt in BT-Drs. VI/925, S. 59.

*Neue Hochschulen: Gründungsdatum, Investitionen, für den Endausbau geplante Studienplätze und gegenwärtige Studentenzahl*

Name der Hochschule	Gründungs- jahr	Investitionen <sup>1)</sup> in Millionen DM		Zahl der Studien- plätze im Endausbau	Zahl der Studenten im WS 69/70 <sup>2)</sup>
		bis 1967	1968 und 1969		
Universität Augsburg . . . . .	1969	-	0,4	2 000	-
Universität Bielefeld . . . . .	1967	-	40,1	3 600 bis 4 200	270
Universität Bochum . . . . .	1961	452,0	278,3	16 000	9 856
Klinikum Essen . . . . .	1963 <sup>3)</sup>	64,5	6,6	450	-
Universität Bremen . . . . .	1964	60,4 <sup>5)</sup>	-	14 000	-
Universität Dortmund . . . . .	1962	73,1	38,9	6 000 bis 8 000	144
Med. Hochschule Hannover	1963	98,9	165,0	1 100	256 <sup>4)</sup>
Universität Kaisersl.-Trier . .	1970	-	-	4 000	-
Universität Kassel <sup>7)</sup> . . . . .	1970	-	-	13 000	-
Universität Konstanz . . . . .	1964	44,8 <sup>6)</sup>	-	3 000	669
Med. Akademie Lübeck . . . . .	1964	5,0	8,7	1 000	ca. 300
Universität Regensburg . . . . .	1962	78,7	74,5	8 000	2 450
Universität Ulm . . . . .	1967	24,4	26,4	2 000	62
zusammen . . . . .		1 540,7		74 150 bis 76 750	ca: 14 000

1) Istaussgaben für Bau, Ersteinrichtungen und Grunderwerb sowie sonstige einmalige Kosten. 1968 und 1969 für die Universitäten Bielefeld, Bochum und Dortmund und 1969 für die Universitäten Regensburg und Augsburg Haushaltsansätze; 1968 und 1969 für Klinikum Essen nur Ausgaben des Landes.

2) deutsche und ausländische Studenten ohne Gasthörer und Beurlaubte

3) Umwandlung der Städtischen Krankenanstalten Essen in ein Klinikum

4) WS 1968/69

5) Ausgaben bis 1969

6) Ausgaben von 1964 bis 1969

7) Gesamthochschule

(2) Über die laufenden Kosten informiert die nachfolgende Aufstellung (abgedruckt im Handelsblatt vom 14./15. 6. 1974, S. 25).

## Ein Medizinstudium kostet soviel wie 3 Eigenheime



Das bedeutet, daß durchschnittlich um 20.000 DM jährliche Ausbildungskosten pro Student angesetzt werden müssen. Gegenüber diesen Angaben und ihrer unbesehenen Übernahme für die Privatuniversität sind allerdings noch Korrekturen anzubringen: So sind die hier wiedergegebenen Zahlen um die »Studienabbrecher« zu korrigieren. Des weiteren müssen in die Studienaufwendungen die laufenden Investitionsausgaben einbezogen werden. Schließlich ist zu berücksichtigen, daß die Bildungsausgaben wie andere Ausgaben der schleichenden Geldentwertung unterliegen, auf der anderen Seite könnte eine nichtstaatliche Universität durch Kürzung der Ausbildungszeit und Reduktion der Hochschulbürokratie eine Kostensenkung erreichen.<sup>15</sup>

### 3.3.3 »Geldgeber« einer nichtstaatlichen Universität

Die Frage nach dem »Geldgeber«, dem Stifter, für eine nichtstaatliche Universität produziert im Regelfall resignierende Feststellungen. Wenn man die Verhältnisse in den USA, in denen die privaten Universitäten eine große Rolle spielen – das finanzielle Dotationsverhältnis bei privaten Universitäten beträgt 50 v. H. öffentliche Hand, 30 v. H. Stiftungen und andere private Organisationen, 20 v. H. Studenten – betrachtet, scheint

ein solches Unterfangen, eine bestimmte Summe für eine nichtstaatliche Universität aufzubringen, nicht ganz aussichtslos zu sein.

Gleichwohl ist an dieser Stelle ein besonderer Hinweis angebracht: Die nichtstaatlichen Universitäten dürften weniger an der Finanzierung als vielmehr an ideologischen Barrieren scheitern. Diese sind in dem traditionellen »Staatsdenken« zu sehen, in der Auffassung vom Staat als der Inkarnation des objektiven Geistes. Bis in die heutige Zeit hinein erscheint der Staat im Sinne Hegels der hiervon streng geschiedenen Gesellschaft gegenüber werthierarchisch übergeordnet. Deshalb scheint eine Hinwendung zu nichtstaatlichen Universitäten ein neues Verständnis vom Staate zur Voraussetzung zu haben: Eine Distanzierung der Gleichsetzung von Staat und Gemeinwohl sowie ein Abbau des Mißtrauens gegenüber dem »Privaten«.

Ungeachtet dieser Überlegungen kann man mit Bernhard Vogel<sup>16</sup> für eine Stiftungsuniversität als Kollektivstiftung folgende Gruppierungen als Geldgeber ansehen: Kirchen, Gewerkschaften und Industrie. Angesichts der finanziellen Situation der beiden Kirchen kann man allerdings von dieser Seite derzeit wohl kaum auf einen großen finanziellen Beitrag hoffen. Die Gewerkschaften verfügen fraglos über eine hohe Finanzkraft; allerdings dürfte ihr geistiges Engagement gegenüber nichtstaatlichen Universitäten gering sein, vielmehr versuchen die Gewerkschaften über in jüngster Zeit abgeschlossene sogenannte Kooperationsverträge zwischen einigen Gewerkschaften und einigen Universitäten Eingang in den Bereich der staatlichen Universitäten zu finden.<sup>17</sup>

Im Bereich der Unternehmenswirtschaft zeigt sich ein sehr differenziertes Bild. Das hängt sicherlich damit zusammen, daß es in dieser Sache kein einheitliches Sprachrohr der deutschen Industrie gibt. Zudem lastet auf der Industrie ein Steuerdruck, der ihr kaum einen finanziellen Spielraum für Privatuniversitäten läßt. Und schließlich zeigt sich bei der deutschen Industrie ein ausgeprägter Hang, unternehmenseigene Ausbildung zu betreiben, sowie eine Distanz gegenüber der Akademikerflut überhaupt, weil die Universitäten den Bedürfnissen der Industrie, die eine praktische Dimension der Bildung fordert, nicht entsprechen.<sup>18</sup>

### *3.3.4 Staatliche Finanzhilfen für nichtstaatliche Universitäten*

Der öffentlichen Hand eine Geldgeberrolle für eine nichtstaatliche Universität zuzuweisen, scheint auf den ersten Blick eine Bruchlinie in der Verfolgung der Idee einer »Privatuniversität« zu sein. Demgegenüber muß betont werden, daß eine nichtstaatliche Universität zunächst nur bedeutet, daß die nichtstaatliche Universität in nichtstaatlicher Trägerschaft steht. So dürfte in der Tat in der Frage der finanziellen Beteiligung des Staates das entscheidende Problem liegen, ob das faktische Hoch-

schulmonopol zugunsten nichtstaatlicher Universitäten durchbrochen werden kann. Indes ist die Frage nach einem Subventionierungsanspruch nichtstaatlicher Universitäten noch weitgehend ungeklärt.

Da das Hochschulwesen vorbehaltlich anderer verfassungsrechtlicher Regelung der Kulturhoheit der Länder unterliegt, richtet sich ein solcher Anspruch zunächst gegen die Länder. So könnte der für die Privatschulen dem Rechtsgrund nach anerkannte Subventionierungsanspruch entsprechend auf Privatuniversitäten übertragen werden. Der Rechtsgrund des Art. 7 Abs. 4 GG wird zwar den nichtstaatlichen Universitäten verweigert, da diese nicht Schulen im Sinne des Art. 7 Abs. 4 GG seien. Gleichwohl sollte diese Rechtsauffassung neu überdacht werden. Einmal ist die Abgrenzung des Schulwesens vom Hochschulwesen an manchen Stellen recht schwierig geworden. Zum anderen entlastet eine nichtstaatliche Universität den Staat von seiner Bildungsaufgabe und erspart ihm damit Kosten. Insoweit wäre eine Finanzierung von nichtstaatlichen Universitäten nicht eine Subventionierung Privater, sondern eine Beteiligung der öffentlichen Hand an öffentlichen Aufgaben, die durch private Träger erfüllt werden.

In diesem Zusammenhang kann auf die »sozialteilhabende Seite« des Grundrechts aus Art. 5 Abs. 3 GG verwiesen werden, wie ja schon die Numerus-Clausus-Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 18. 7. 1972 und erst recht dessen Entscheidung zum Niedersächsischen Vorschaltgesetz vom 29. 5. 1973<sup>19</sup> eine gewisse Ähnlichkeit in grundsätzlicher Hinsicht mit der Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts zum Subventionsanspruch der Privatschulen aufweisen. Ob dieser – nicht umstrittene – Teilhabebereich im Sinne eines öffentlichen Subventionsanspruchs auch einer nichtstaatlichen Universität zusteht, bedarf noch näherer Prüfung.

Weniger problematisch dürfte die Frage sein, ob die nichtstaatliche Hochschule in Förderungsmaßnahmen gemäß Art. 91a und Art 91b GG einbezogen werden darf; dies wird in der Kommentarliteratur zum Grundgesetz bejaht.<sup>20</sup>

### 3.3.5 Finanzierung mittels Studiengebühren

Einer Finanzierung einer nichtstaatlichen Universität mittels Studiengebühren das Wort zu reden, bedeutet heute nicht mehr, ein Tabu zu durchstoßen. Die alarmierenden Nachrichten der Schließung der New Yorker Universität sowie die Aufhebung der Studiengeldfreiheit für das gesamte New Yorker Universitätssystem<sup>21</sup> haben auch bei uns ein Nachdenken hervorgerufen, ob nicht generell eine Selbstbeteiligung des Studierenden sinnvoll ist.<sup>22</sup>

Mit der Beteiligung der Studenten an der Finanzierung der nichtstaatlichen Universität würde zugleich eine Antwort auf die Frage gegeben, wie ordnungspolitische und ökonomische Gesichtspunkte im Hochschulwesen

Eingang finden können. Ein solches Finanzsystem redet nicht einer pseudo-elitären Ausbildung das Wort. Ein solches System könnte vielmehr ohne weiteres mit dem System staatlicher Ausbildungsförderung korrelieren; einmal über eine Änderung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes oder prinzipiell mittels Einführung von Bildungsgutscheinen.

### *3.4 Binnenorganisation einer nichtstaatlichen Universität*

#### *3.4.1 Die Bedeutung der Binnenstruktur*

Bei den Erörterungen über die Errichtung einer nichtstaatlichen Universität stehen Fragen der Binnenstruktur einer nichtstaatlichen Universität meistens im Hintergrund. Dies ist umso bedauerlicher, weil die Ausgestaltung der Binnenorganisation von entscheidender Bedeutung für die staatliche Anerkennung nichtstaatlicher Hochschulen ist (siehe 3.4.3). Prinzipiell gestatten die Rechtsfiguren einer Stiftung, eines Vereins und einer GmbH eine der Universität entsprechende Binnenorganisation.

#### *3.4.2 Der Rechtscharakter der staatlichen Universität*

Nach dem HRG sind die Hochschulen »Körperschaften des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen« (§ 58 Abs. 1 Satz 1 HRG). Die Rechtsstellung der wissenschaftlichen Hochschulen als Körperschaften des öffentlichen Rechts ist erst neueren Datums. Der überlieferte Rechtscharakter der Universität als einer »Einrichtung des Staates« war der einer »Anstalt des öffentlichen Rechts«. Es bedurfte hartnäckiger Auseinandersetzungen, den Universitäten den ausschließlichen Rang einer Körperschaft des öffentlichen Rechts beizulegen. Es war dies das Ergebnis eines Kampfes, dem Staat nur noch die »Rolle des bloßen Zahlvaters aufzuzwingen«.<sup>23</sup>

Der Unterschied zwischen »Anstalt« und »Körperschaft« ist grundsätzlicher Art. Denn bei der Anstalt bestimmt ihr Träger deren Zweck und innere Struktur. Anders bei der Körperschaft: Hier bestimmen ihre Mitglieder – nicht nur die Hochschullehrer, sondern auch die Studenten.

#### *3.4.3 Übernahme der Organisationsprinzipien der staatlichen Universität auf die nichtstaatliche Universität*

Wie schon erwähnt, sehen sowohl das HRG als auch die Hochschulgesetze der Länder für nichtstaatliche Universitäten keine bestimmte Rechtsform vor. Für die Auswahl unter den Rechtsformen gibt es jedoch eine entscheidende Begrenzung in § 70 Abs. 1 Nr. 5 HRG, als die Anerkennung als staatlich anerkannte Hochschule an der Gewährleistung gebunden ist, daß »die Angehörigen der Einrichtung an der Gestaltung des Studiums

in sinngemäßer Anwendung der Grundsätze dieses Gesetzes mitwirken«.

Das bedeutet für die nichtstaatliche Universität nichts anderes als die Übernahme der körperschaftlichen Strukturelemente der staatlichen Universität (vgl. §§ 36, 37 HRG); mit anderen Worten die interessenbesetzte »Gruppenuniversität« wird zum bestimmenden Organisationsprinzip auch für die nichtstaatliche Universität, obwohl dies verfassungsrechtlich nicht vorgegeben ist.<sup>24</sup>

#### *3.4.4 Körperschaftliche Binnenorganisation für nichtstaatliche Universitäten*

Die vom HRG geforderte körperschaftliche Binnenstruktur einer Universität läßt sich sicherlich mit dem Verein am ehesten verwirklichen, da ihm die Mitgliederstruktur eigen ist. Bei der GmbH bestimmen die Gesellschafter die Binnenstruktur über den Gesellschaftsvertrag; ebenso bei der Stiftung, bei der die Stifter mittels Satzung die Organisation ausgestalten. In beiden Fällen hängt es also nicht von den »Angehörigen« der Einrichtung ab, welche Mitwirkungsrechte ihnen zuzustehen sind. Entgegen anderer Meinung<sup>25</sup> scheint mir darin der große Vorteil für eine nichtstaatliche Hochschule in Gestalt einer Stiftung zu liegen.

Denn die Stiftung gehört sich selbst. Sie ist als eine zur juristischen Person erhobene Zweck-Vermögens-Bindung nur dem Recht verbunden, so daß der Stifter bzw. die Stifter in der Satzung bestimmt bzw. bestimmen, wie sich das akademische Leben in der Universität zu vollziehen hat – damit ist die Stiftung letztlich auch vom Stifter selbst unabhängig. Darin kommt die bei der Stiftung eigene Zwischenstellung von Privatheit und Staatlichkeit zum Ausdruck. Mit Hilfe der an § 70 Abs. 1 Nr. 5 HRG orientierten Satzung werden alle an der Universität Tätigen auf den Stiftungszweck hin verpflichtet, damit ist die Durchsetzung des allgemeinen Interesses gegenüber »Gruppeninteressen« gesichert.

#### *3.4.5 Gefährdung der Freiheit der Wissenschaft in nichtstaatlichen Universitäten*

An die Durchsetzung des »allgemeinen Interesses« in nichtstaatlichen Universitäten glauben jedoch manche nicht. Typisch hierfür ist der Leserbrief von Fasold in der FAZ vom 25. 9. 1972, der allein dem Staat das Vertrauen zuerkennt, den Institutionen der Wissenschaft ein Höchstmaß an freier Entfaltungsmöglichkeit zu sichern. Eine solche Auffassung verkennt einmal die Wirkung der Stiftungsaufsicht der Länder und der Hochschulaufsicht (vgl. § 102 BayHSchG und § 107 Schl.-Holst. HSchG). Hinter einer solchen Auffassung steht der Gegensatz des »Öffentlichen« zum

»Privaten«, indem man für die öffentlichen Aufgaben eine Alleinzuständigkeit des Staates beansprucht, hingegen das, was einzelne Personen für die Allgemeinheit, das Gemeinwohl tun, mit höchstem Argwohn betrachtet. Diese Auffassung verkennt die Bedeutung der individuellen Leistung für die Allgemeinheit, indem sie für die Gesellschaft konstitutiv wirkt. Wer also die Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben prinzipiell der Allgemeinheit vorbehält und die Initiative des Einzelnen als private Usurpation öffentlicher Kompetenz auffaßt, der wirkt auf die (weitere) Verstaatlichung gesellschaftlicher Aufgaben hin. Daraus folgt die Erkenntnis, daß der pluralistische Staat der Gegenwart nicht mehr legitimiert ist, monopolistisch Erziehung und Bildung zu bestimmen. Die Gründung einer Hochschule in freier Trägerschaft könnte den Beweis für diese Erkenntnis liefern.

### Anmerkungen

- Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen Vortrag anlässlich der Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung zu dem Thema »Die Interdependenz der Ordnungen von Wirtschaft, Staat und Kultur« am 21. 7. 1976 in Herrsching am Ammersee. Der Vortragsstil ist beibehalten. Das Manuskript ist lediglich durch einige Anmerkungen angereichert worden. Ergänzungen und ausführliche Belege finden sich in dem Beitrag des Verfassers über »Alternative Stiftungsuniversität?«, Wissenschaftsrecht, Bd. 8 (1975), S. 1-29.
- 1) Einer breiteren Öffentlichkeit sind diese Probleme auf der vom Hochschulverband initiierten Professoren-Kundgebung am 14. 2. 1976 in Bonn bekannt geworden; die Referate sind abgedruckt im »Forum« des Hochschulverbandes«, Heft 6 (März 1976).
- 2) Siehe die Antwort der Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage betreffend Gewährleistung der Rechtsordnung an Berliner Hochschulen, Bundestags-Drucksache 7/4838.
- 3) Der Plan, in Fulda eine katholische Universität zu gründen, wird vom Fuldaer Oberbürgermeister u. a. mit dem Hinweis auf »fruchtbare Konkurrenz zum staatlichen Hochschulwesen« begründet (FAZ vom 26. 11. 1975).
- 4) Den staatlichen Bildungsplanern warf Biedenkopf eine »groteske« Angst vor privatrechtlicher Konkurrenz vor. Sie wollten nicht das Risiko eingehen, daß sich private Stiftungen im Bildungsbereich als leistungsfähiger erweisen könnten (Handelsblatt vom 6. 12. 1973).
- 5) Handelsblatt vom 30./31. 8. 1975.
- 6) Vgl. Handelsblatt vom 30./31. 8. 1975; Frankfurter Rundschau vom 17. 7. 1976.
- 7) Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, Tübingen 1969, S. 321.
- 8) Oppermann, ebenda.
- 9) Abgedruckt in Juristenzeitung 1973, S. 456.
- 10) Deutsche Zeitung vom 11. 1. 1974 (»Der Zwingherr Staat und die privaten Hochschulen«).
- 11) Vgl. Herrnstein, Chancengleichheit – eine Utopie?, Stuttgart 1974; Heckhausen, Leistung und Chancengleichheit, Göttingen 1974; Jencks, Chancengleichheit, Hamburg 1973.
- 12) Vgl. den Bericht in der FAZ vom 5. 1. 1976 zu Prof. C. Sirtoris, Rechtfertigung der Leistungsgesellschaft.
- 13) Damit würde übrigens auch der Finalisierungsthese, nämlich inhaltliche Steuerung der Wissenschaft auf die politisch gesetzten Ziele hin, entgegengetreten.
- 14) Oppermann, Wissenschaftsrecht, Bd. 2 (1969), S. 5.
- 15) So hat die von Arnold/Adam verfaßte II. Projektstudie »Freie medizinische Hochschule«, Mainz 1973, S. 82, eine laufende Belastung von 17.000 DM pro Student pro Jahr errechnet.
- 16) »Stiftungsuniversitäten«, Protokoll der 29. Tagung der Arbeitsgemeinschaft deutscher Stiftungen vom 2.-4. 5. 1973, S. 152 ff.
- 17) Vgl. die Antwort der Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage betreffend Hochschulpolitik unter einseitigem Vorzeichen, Bundestags-Drucksache 7/3422; Reumann, Die politisierte Universität, FAZ vom 28. 6. 1975.
- 18) Siehe dazu Hegelheimer, Der Ertrag der Bildung wird immer geringer, Handelsblatt vom 25./26. 6. 1976.
- 19) Abgedruckt in Juristenzeitung 1972, S. 686 und 1973, S. 456.
- 20) Maunz/Dürig/Herzog, Grundgesetz, Kommentar, München, Rd. Nr. 15 zu Art. 91a GG, Rd. Nr. 6 zu Art. 91b GG.
- 21) Lietzmann, Die New Yorker müssen bezahlen, FAZ vom 4. 6. 1976.
- 22) Watrin, Ökonomische Interpretation der deutschen Universitätsmisere, FAZ vom 25. 3. 1976.
- 23) Hennis, Rückzug des Staates, Deutsche Zeitung vom 2. 4. 1971.
- 24) Vgl. Bundesverfassungsgerichtsurteil vom 29. 5. 1973, Juristenzeitung 1973, S. 456.
- 25) Karpen, Fernstudium im Medienverbund, Wissenschaftsrecht, Bd. 4 (1971), S. 225; Erhardt, Stiftungsuniversität bürgerlichen Rechts?, Wissenschaftsrecht, Bd. 3 (1970), S. 97 ff.; Stein, Freie Universität und Verfassung, Fragen der Freiheit, Heft 99/100, S. 9 ff.

# Normen eines humanen Schulunterrichts\*

Johannes Flügge

Die Frage nach den Normen eines humanen Schulunterrichts ist die Frage nach den Bedingungen, durch welche ein die höheren menschlichen Anlagen freisetzender und entfaltender Unterricht ermöglicht wird.

Norm in dem hier gemeinten Sinne ist nicht ein Durchschnittsmaß, auch kein durch bloße Übereinkunft festgesetztes Maß, auch kein absoluter, jeder Erfahrung vorgegebener Maßstab, sondern, entsprechend der Grundbedeutung von lat. *norma*, ein Richtmaß, das in einem Bereich der Wirklichkeit strukturierend anwesend ist und abgelesen werden kann. Eine solche *norma* ist der rechte Winkel, der im Bereich irdischer Schwerkraft sich manifestiert und als handlungsleitende Norm ein schwerkraftgerechtes Bauen ermöglicht.

Es sind nun nüchterne und sorgfältige Überlegungen nötig, um aus dem Widerstreit von Meinungen und Interessen einige Normen menschengerechter Gestaltung des Schulunterrichts herauszuheben.

In diesen Jahren voller Schulexperimente, hybrider Reformtheorien, ministerieller Fehlorientierungen und zielloser erziehungswissenschaftlicher Betriebsamkeit haben wir allen Anlaß, uns auf Normen zu besinnen, die sich in der Entfaltung der höheren geistigen Anlagen manifestieren und die wir nicht vergessen dürfen, wenn wir versuchen, den Schulunterricht nach Möglichkeit menschengerecht, human, zu gestalten.

Zur Suche nach Normen eines humanen Schulunterrichts werden wir heute herausgefordert durch einige sehr verbreitete und maßgebliche, aber ihren Sinn verfehlende didaktische Grundüberzeugungen. Diese betreffen:

1. totale Wissenschaftsbestimmtheit des Unterrichts
2. Wissensvermittlung
3. Organisation von Lernprozessen.

Zu diesen drei Problemfeldern suche ich die jeweils in ihnen selbst schon verborgen anwesende Norm des Humanen sichtbar zu machen. Ich bemühe mich, von überlieferten Wertvorstellungen mich unabhängig zu halten und mein Urteil auf den Anblick der höheren Geistestätigkeiten zu stützen, die allen an solcher Diskussion Beteiligten zugänglich sind.

\* Vortrag gehalten anlässlich der 43. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung: »Humane Pädagogik - Humane Medizin« vom 20. bis 25. Juli 1976 in Herrsching/A.

### *1. Totale Wissenschaftsbestimmtheit des Unterrichts*

Daß das Schulwesen eines Landes mit den großen, die jeweilige Zeit bestimmenden Tendenzen etwas zu tun hat, ungewollt oder absichtlich, bedarf keines Beweises. Selbst eine gegen die Umwelt relativ isolierte Pädagogische Provinz, wie Goethe sie in »Wilhelm Meisters Wanderjahren« ausgemalt hat, könnte nur realisiert werden, wenn sie von einer wirkungsmächtigen pädagogischen Zeittendenz getragen wäre. Zu den großen Tendenzen unserer Zeit in unserem Lande und Kulturkreise gehört die Wissenschaft. Auch das bedarf keines Beweises. Das Schulwesen unseres Landes steht daher in einem, sicher verschieden definierbaren, aber unauflösbaren Verhältnis zur Wissenschaft unserer Zeit. Gegenwärtig ist es unerlässlich, dieses Verhältnis sorgfältig zu durchdenken, da die Gefahr besteht, es in einer Weise zu bestimmen, die weder wissenschaftsgemäß ist, noch dem humanen Auftrag der Schule entspricht.

Diese sehr fragwürdige Auffassung des Verhältnisses des Schulwesens zur Wissenschaft findet ihren entschiedensten Ausdruck in dem »Strukturplan für das Bildungswesen«, den der Deutsche Bildungsrat 1970 vorgelegt hat und der von der damaligen Bundesregierung anerkannt wurde als richtungsweisend für ihre Bildungspolitik. Wenn auch wegen mancher seither offenkundigen Fehlkalkulation der zentralen Bildungspolitik von dem Strukturplan kaum noch die Rede ist, ist er doch weiterhin für viele bildungspolitisch engagierte Personen und Gruppen gültiges Bildungsprogramm. Er bringt aber auch Meinungen zum Ausdruck, die vielen Zeitgenossen plausibel sind, die vom Strukturplan nichts wissen.

Dieses Gutachten geht von der Voraussetzung aus, daß aus den Grundrechtsartikeln des Grundgesetzes gefolgert werden müsse, daß »die Wissenschaftsbestimmtheit sowohl der Lerninhalte als auch der Vermittlung für alle Schullaufbahnen in gleicher Weise gelten« müsse und daß »die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind«, und zwar »für alle« und »auf jeder Altersstufe«. Das steht in den Abschnitten I, 3.1 und 4.1. Nun mag man das akzeptieren, wird aber doch nicht leugnen können, daß die Herleitung einer so exklusiven Vorschrift für jeden Schulunterricht aus dem Gleichheitsprinzip in den Grundrechten und aus dem schnellen Blick auf die Lebensbedingungen in der modernen Gesellschaft von einem reichlich undifferenzierten und dogmatischen Denken zeugt. Wenn wir nun wenigstens wüßten, was mit Wissenschaftsbestimmtheit oder Wissenschaftsorientierung gemeint ist. Ich will den maßgebenden Satz vorlesen. »Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie den 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«. (I, 4.1) Da ich in einem anderen Zusammenhang diesen sprachlich und gedanklich unklaren Satz zu analysieren versucht habe und dem Argumentieren mit Grundgesetz und moderner Gesellschaft die Stringenz bestritten habe, und da man ungern vorträgt, was man schon veröffentlicht hat, gehe ich hier nur auf die irrige Vorstellung über die Wissenschaft oder die Wissenschaften, die sich hier kundtut, kurz ein.

Irrig ist diese Vorstellung, weil es die Wissenschaft oder die Wissenschaften, an denen das Gesamt der Lehr- und Lernprozesse sich orientieren soll, nicht gibt. Richten wir den Blick auf derzeitige Sozialwissenschaften. Da wird uns doch von der einen wissenschaftlichen Richtung versichert, die andere Richtung sei völlig unwissenschaftlich und arbeite mit verschleiern den Kategorien, während sie selbst von der Gegenpartei nicht besser beurteilt wird. Wie ist es denn in der Psychologie? Ich lasse mich über die tiefenpsychologische Dimension lieber von Jung und Frankl belehren als von Altmeister Freud, dem ich nicht ausgewichen bin, werde deshalb aber von orthodoxen Freudianern des Aberglaubens bezichtigt. Nicht nur in den Wissenschaften vom Menschen, einschließlich der Erziehungswissenschaft, klaffen die tiefsten Gegensätzlichkeiten auf, sondern auch in den Naturwissenschaften.

Nun soll ohne Einschränkung jeder Bildungsgegenstand im Schulunterricht nur so sich darstellen dürfen, wie es durch das Prisma der Wissenschaft erscheint, wie er in seiner »Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt« wird. Wenn auch diese Formulierung logisch keinen präzisierbaren Sinn ergibt, und wenn die Wissenschaften, denen vor konkurrierenden wissenschaftlichen Richtungen der Vorzug gegeben wird, nicht benannt werden, so ist doch die sich hier meldende Absicht und Tendenz erkennbar. Der Schulunterricht soll das Bewußtsein der Lernenden in ein Verhältnis der bejahten Abhängigkeit von den Wissenschaften bringen; von welchen Wissenschaften, das braucht anscheinend nicht gesagt zu werden. »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«. (I, 4.1)

Das also ist die aus den Grundrechts-Artikeln fälschlicherweise abgeleitete, durch den Schulunterricht zu fördernde Gleichheit. Die Tendenz ist nicht revolutionär. Sie nimmt auf, was ohnehin charakteristisch für unsere Zeit ist: die Abhängigkeit unseres Weltverständnisses und unserer Begriffe von den Relikten und dem Bodensatz der Wissenschaften. Relativ neu

ist jetzt nur, daß der Schulunterricht diese Abhängigkeit als Gewähr für die Gleichheit der Staatsbürger stiften und unaufhebbar machen soll. Neu ist das insofern, als mindestens seit Beginn dieses Jahrhunderts eine breite und intensive Arbeit der Pädagogik in unserem Lande dem Ziele galt, den Lernenden in den Volksschulen und den weiterführenden Schulen das jeweils erreichbare Höchstmaß an geistiger Selbständigkeit zu vermitteln, nicht im Sinne des sogenannten »volkstümlichen Denkens« an den Wissenschaften vorbei, sondern als Ermöglichung, in der Begegnung mit dem in die Sprache eingegangenen Bodensatz der Wissenschaften und in dem späteren Studium einer Wissenschaft die Fähigkeit und den Anspruch selbständigen Urteilens sich zu bewahren und weiterzuentwickeln.

Demgegenüber bedeutet das Postulat der Wissenschaftsbestimmtheit aller Bildungsgegenstände für alle Lernenden auf jeder Altersstufe eine Besiegelung der Unmöglichkeit, selbständig beobachtenden, denkenden, urteilenden Zugang zu sogenannten Bildungsgegenständen zu finden.

Der Tendenz nach, nicht der Absicht nach, ist das eine Absage an einen menschengerechten Schulunterricht, wie er der Pädagogik aufgegeben ist. Aber nicht nur das. Es ist auch gegen die Lebensbedingungen der Wissenschaft. Wenn die Pädagogik auf ein Höchstmaß geistiger Selbständigkeit der Lernenden dringt, dann versteht sie die Lebensbedingungen der Wissenschaft besser als diejenigen, die ihr von vornherein das Monopol gültiger Erkenntnis zuerkennen, die den Nichtwissenschaftlern den erkennenden Zugang zu Gott, Natur, Menschenwelt und Ich allererst ermöglichen soll.

Bedenken wir, daß jede einzelne Wissenschaft nach zwei Seiten offen und ungesichert ist: nach der Seite der Phänomene oder allgemein des Gegebenen und nach der Seite der Probleme ihrer Methoden. Nur die Vertreter eines Methodenmonismus wissen nichts von dieser doppelten Offenheit. Insofern sind sie dann nicht wissenschaftlich, sondern dogmatisch. An beiden, dem vorwissenschaftlich Gegebenen, und dem überwissenschaftlichen Problembewußtsein können Lernende in und außerhalb der Schule teilhaben durch sinnliche und denkende Erfahrung der Phänomene und durch denkendes Erarbeiten von Wort- und Bildgestaltungen aus der geistigen Überlieferung. Nur von hier aus kann die den Resultaten der Wissenschaften gebührende Hochachtung und Skepsis gefördert werden, wodurch dann auch der künftige Nichtwissenschaftler eine Vorstellung von dem Realitätsgewinn und dem Realitätsverlust durch wissenschaftliche Begriffsbildung haben kann. Es verträgt sich nicht mit dem Bildungsziel geistiger Mündigkeit und auch nicht mit dem Bildungsziel der Studierfähigkeit, wenn vor der Entfaltung der Wahrnehmungs- und Denktätigkeit und vor ihrer Herausforderung durch die Phänomene immer schon durch wissenschaftsbestimmte Begriffe und Urteile vorbestimmt ist, wie sie zu

deuten sind. Es widerspricht auch dem Bildungsziel der Verantwortungsfähigkeit, wenn von dem Vorschuljahr an das unkontrollierbare Gefühl genährt wird: »Die Wissenschaft hat immer recht«. Sie ist dann die anonyme, große autoritäre Macht, gegen die man sich nicht auflehnen kann, weil sie nicht nur von außen, sondern auch im Inneren ihre verwirrende Herrschaft ausübt.

## 2. Schulische Wissensvermittlung

Wissen ist nach gegenwärtigem Sprachgebrauch ein Haben von als zutreffend beurteilten Vorstellungen von Sachverhalten, die aktuell im Bewußtsein präsent oder im Gedächtnis aufbewahrt sind. Daneben behauptet sich ein Begriff des Wissens, wonach dieses, unabhängig von Bewußtsein und Gedächtnis, seinen Ort vermittels lesbarer Zeichensysteme, in einem materiellen Speicher, zum Beispiel in einem Buch, hat. Diese Art des Wissens ist gemeint, wenn uns zum Beispiel versichert wird, das Wissen der Menschheit habe sich in den letzten zehn Jahren verdoppelt.

Nun handelt es sich bei der schulischen Wissensvermittlung wohl in den meisten Fällen um Vermittlung von bereits resultathaft vorhandenem, fixiertem und magaziniertem Wissen, das im Bewußtsein der Schüler planmäßig aktualisiert und dann in ihrem Gedächtnis gespeichert und fixiert werden soll. Daraus ergeben sich für die Schüler mancherlei bewußtseinspsychologische und tiefenspsychologische Probleme über die intellektuellen Probleme hinaus.

Für die Formulierung dieser Probleme stütze ich mich auf ein mit der schulischen Wissensvermittlung befaßtes amtliches Dokument aus unserem Staate, nämlich auf die vom Hessischen Kultusminister 1974 herausgegebenen Rahmenrichtlinien für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I, das ist die 7./8. Jahrgangsstufe. Da heißt es auf Seite 122/3: »Die den unterrichtenden Lehrer leitenden Fragestellungen, die auf emanzipatorisch-praktisches Verhalten des Schülers gegenüber verdinglichtem Wissen abzielen, müssen deshalb sein: Wie soll es der Schüler anstellen, daß er nicht der objektivierten Form, der Autorität von fraglos vorgegebenem Wissen in Form von Schule als Institution, von auf Wissenschaft sich berufenden Lehrfächern, von Fakten, Definitionen etc. unterliegt? Wie kann er im Umgang Subjekt und nicht Objekt des fremdbestimmten Wissens werden? Wie kann er sich isoliertes Wissen als begriffliches und sachliches Hilfsmittel und als empirisches Material dienstbar machen für die eigenen Lerninteressen und -Intentionen an einer Sache, an einem Problem?«

In dieser dreifach gegliederten Frage, wie der Schüler ein seinen Intentionen entsprechendes Verhältnis zum Schulwissen gewinnen könne, ist zugleich eine Feststellung darüber enthalten, wie das Schulwissen an

sich beschaffen sei. Die charakteristischen Ausdrücke lauten: verdinglichtes Wissen, objektiviertes, fraglos vorgegebenes Wissen, fremdbestimmtes Wissen. Diese Ausdrücke, die wohl nur ausnahmsweise von Schülern gebraucht werden, kennzeichnen dennoch zutreffend, in welcher Weise Schüler oft das von der Schule vermittelte Wissen erleben: nämlich als fremdbestimmt und fremddienlich zu Zwecken, die nicht *ihre* Zwecke sind, ein Wissen, dem gegenüber sich der Schüler als Objekt empfinden kann.

Nun verdient es Anerkennung, daß hier mit so deutlichen Worten ein, für viele Lehrer freilich seit je beunruhigendes, Problem angesprochen wird, das die Gefahr birgt, das Verhalten der Schüler im Unterricht interesselos, lustlos und unproduktiv zu machen. Wie aber sucht der Richtlinien-Text diese Gefahr zu vermeiden und das Problem des fremdbestimmten Wissens zu lösen?

Ich zitiere aus S. 115 noch einen Satz: »Als allgemeines Lernziel ist festzuhalten, daß die Schüler lernen sollen: Wissen, mit dem sie in und außerhalb der Schule konfrontiert werden, kritisch im jeweiligen Funktionszusammenhang zu sehen und Möglichkeiten emanzipatorischen Handelns abzuleiten«. (S. 115)

Aus diesem Satz ist klar die Vorstellung zu entnehmen, daß Wissensvermittlung, ob in oder außerhalb der Schule, immer mit einer Konfrontation beginnt mit bereits vorgefertigtem Wissen. Daran ist gemäß dieser Vorstellung nichts zu ändern. Erst nachträglich und zusätzlich kann, immer gemäß dieser Vorstellung, dem vorgefertigten Wissen, dessen Fremdbestimmtheit nicht aufgehoben wird, ein kritisches Verständnis hinzugefügt werden, für welche Zwecke und Funktionszusammenhänge dieses objektivierte Wissen hergestellt und zugerichtet ist. Diese Zwecke und ihnen immanenten Interessen sind zunächst nicht die des Schülers. Andernfalls würde es ja keiner zusätzlichen Aufklärung bedürfen und keiner Motivierung, aus ihnen »Möglichkeiten emanzipatorischen Handelns abzuleiten«.

Diese Vorstellungen umreißen die Möglichkeit, wie der Schüler »Subjekt und nicht Objekt des fremdbestimmten Wissens werden kann«.

Es könnte scheinen, als lohne es sich nicht, diesen abstrakten Formulierungen so viel Aufmerksamkeit zu schenken. Aber das ist ein Irrtum. Die zitierten Passagen repräsentieren eine weitverbreitete und in der Lehrerbildung zunehmend als selbstverständlich angesehene Auffassung von der Wissensvermittlung im Schulunterricht. Sie verengt den Blick, ja sie schließt sogar aus, daß Formen der Wissensvermittlung gesucht werden, die einer höheren Norm humanen Schulunterrichts gerecht werden.

Ganz gewiß gehört zur menschlichen Daseinsform das Angewiesensein auf einen Schatz von vorgegebenen Verhaltens- und Denkmustern, die von den älteren an die jüngeren Generationen weitergegeben werden.

Schon die Sprache, die man sich im zweiten Lebensjahr äußerst lernwillig aneignet, birgt eine unausschöpfliche Fülle von Wissensselementen und Wissenszusammenhängen in sich.

Ebenso originär menschlich, eine *conditio humana*, ist die Ausrüstung des Organismus mit Sinnesorganen, die, anders als bei jeder Tierart, bei der Geburt nicht schon programmiert sind auf die Wahrnehmung eines begrenzten Kreises von Merkmalen; Sinnesorgane also, denen die Erscheinungen der Welt anlagemäßig unbekannt sind. Anlagegemäß mit den Welterscheinungen unbekannt, durch die Sprache schon früh zum Fragen befähigt, braucht er zur Suche nach Wissen nicht erst motiviert zu werden. Daran knüpft die Schule an, und viele Kinder sind begierig nach dem Wissen, das sie von der Schule erwarten. Sie empfangen es auch, aber im Laufe der Jahre empfangen sie dazu ein zunächst unbewußt gefühltes Lebensproblem, eben das Problem der Fremdbestimmtheit des Wissens. Genauer gesagt: eines Wissens, nach dem man nicht gefragt hat und das man nicht als Antwort auf eine vorangegangene Frage verstehen kann.

Eine gegenüber der Rezeption vorgefertigten Wissens ranghöhere Norm humaner Wissensvermittlung ist die Erweiterung des Fragehorizontes. Das ist es, was die Schüler von der Schule erwarten: das Einbezogenwerden in die Fragen, über die die Wissenden nachgedacht haben, und das Verstehen der Wissensselemente als Antworten. Auf diese Weise geht man den Weg von der Frage zum Wissen ein wenig mit, in Abkürzung und vielleicht idealtypischer Rekonstruktion, aber man ist mit dem Wissen nicht einfach konfrontiert, sondern hat verfolgt, wie es geworden ist und auf welche Frage es antwortet. Die kritische Einstellung gegenüber dem vorgefertigten Wissen kommt dann nicht erst in der nachträglichen Frage zum Ausdruck: »Und was macht man nun mit dem von uns zur Kenntnis genommenen Wissen, in welchen Funktionszusammenhang gehört es?« Die kritische, auf geistige Selbständigkeit zielende Einstellung kommt in der Frage zum Ausdruck: »Wie kann man das wissen? Woher weiß man, daß die Alpen durch Auffaltung der Erdrinde entstanden sind?« Diese Einstellung besagt: Ich will mehr darüber wissen. Und sie ist wert, durch die Schule kräftig ermutigt zu werden. Aber die eingangs gekennzeichnete Auffassung von schulischer Wissensvermittlung hat keinen Begriff davon.

Wir stehen vor der Frage, was denn eigentlich Wissen sei, woraus es sich konstituiere, wie es zustande komme. Das ist nicht die Frage nach den unendlich variablen Wissensinhalten, sondern nach der formalen Grundstruktur des Wissens. Wissen kommt zustande durch Vereinigung von Wahrnehmungstätigkeit und Denktätigkeit. Seiner Grundstruktur nach ist es die Synthese von Wahrnehmen und Denken, von Anschauung und Begriff. Immer geht dem Gewinn eines Wissens eine Situation voraus,

wo Wahrnehmung und Begriff noch nicht zusammengebracht sind, wo der Wahrnehmungskomplex oder das Phänomen ein Rätsel aufgibt, dessen Lösung durch Denken und intensivierte Wahrnehmung und wiederum durch Denken gefunden werden muß. Es ist eine Situation der Beunruhigung, des Fragens und Suchens und der Herausforderung zu lebhafter Wahrnehmungs- und Denktätigkeit.

Wenn man nun fragt, warum die lange fortgesetzte Übernahme vorgefertigten Wissens, das doch auch als interessant, ja, faszinierend erlebt werden kann, oft unbefriedigt läßt, dann wird zwar gern der *Wissensinhalt* denunziert. Viel entscheidender aber ist die Tatsache, daß die innere und wahrnehmende Tätigkeit des Fragens und Suchens und die dadurch herausgeforderte lebenssteigernde Unruhe und geistige Regsamkeit nicht gefordert und nicht einmal zulässig sind.

Die ranghöchste Norm schulischer Wissensvermittlung fordert daher, Hilfe zu leisten zur Verwirklichung des grundlegenden, unmittelbar geltenden geistigen Menschenrechtes auf selbständiges Hervorbringen von Wissen. Das heißt natürlich nicht verzichten auf den großartigen Wissensschatz der Menschheit. Es heißt vielmehr teilhaben an der bewußten Erfahrung, in einigen Fällen selbst Hervorbringer seines Wissens zu sein. Situationen im Unterricht zu schaffen, die die Entstehung von Wissen erfahren lassen als eigene geistige Tätigkeit, erfordert Lehrer, die in sich selbst ein hohes Maß an wissenschaftlicher Urteilskraft haben, an Erfahrungsfähigkeit und Lust, zu problemhaltigen Phänomenen zurückzukehren. Diese Lehrer gibt es, diese Unterrichtserfahrungen ereignen sich noch, aber die erziehungswissenschaftliche Theorie und der Richtlinienverstand wissen kaum noch etwas davon. Die verödende Theorie von dem durch die Schüler aufzunehmenden ausschließlich vorgefertigten Wissen, das durch angehängte gesellschaftskritische Reflexionen als unausweichlich fremdbestimmt geradezu bestätigt wird, diese Theorie, die den Schüler gegenüber den Wissensproduzenten, nämlich den Wissenschaftlern, hoffnungslos entmündigt, gewinnt immer weiteren Boden.

Es gesellt sich nämlich dazu eine Theorie des Lernens, die die Entmündigung der Schüler und der Lehrer gegenüber der Autorität der Wissenschaft geradezu besiegelt. Ich komme jetzt zu sprechen auf die Aufgabe des Schulunterrichts, die gemäß dem Gutachten des Deutschen Bildungsrates, »Strukturplan für das Bildungswesen« von 1970, ganz allgemein die »Organisation von Lernprozessen« ist. An dieser Formel hänge ich die nächsten Erörterungen auf.

### 3. Organisation von Lernprozessen

Lernen als Prozeß: das heißt als ein Vorgang, in den zwar Handlungen

einbezogen werden können, der aber selbst und als solcher nicht den Charakter der Handlung hat. Ausdrücklich von einander unterschieden sind allgemein Prozeß und Akt. Menschliches Lernen umspannt an sich beides: Lernen als Handlung oder Kette von Handlungen, andererseits Lernen als Prozeß, der sich an und in der lernenden Person abspielt, aber nicht durch sie. Lernprozesse sind insbesondere unbeabsichtigte kognitive Ergebnisse eigener Handlungen und unbewußte oder bewußte Verhaltensänderungen auf Grund ungezielter Erfahrungen. Lernprozesse sind somit Abfolgen von Konditionsvorgängen, die der Person widerfahren und durch die die Person in Verhalten und Verfassung verändert wird, ohne daß diese Veränderung *ihr Werk* ist, wenn sie auch nicht ohne ihre Aktivitäten zustande gekommen ist.

Lernprozesse sind Lernen im Verständnishorizont des Behaviourismus. Wenn es sich beim schulischen Lernen um organisierte, und zwar *nicht durch den Lernenden* organisierte Prozesse handelt, dann sind auch die etwa in den Prozeß integrierten Akte von außen organisiert, das heißt sie empfangen Impuls und Richtung von außen: außengesteuerte Aktivitäten. In der elementarsten Form würde es sich um die Skinnerschen Reinforcement-Mechanismen handeln.

Das Organisieren verlangt nicht nur das Inszenieren und das wiederholte Eingeben von Energieimpulsen, sondern auch das Gliedern des Lernprozesses, damit er bis ins Detail vor Deviationen gesichert und in *dem* Sinne unter dauernder Kontrolle gehalten werden kann, daß der Lernprozeß genau den von außen geplanten Erfolg hat.

Es handelt sich hierbei zunächst um das Programmieren im engeren Sinne. Dieses ist heute kein ernsthafter Diskussionsgegenstand mehr, sofern wir an die vor zehn Jahren eifrig propagierten und produzierten Druckschriften und Geräte denken, die den Schülern das Denken und den Lehrern das Lehren abnehmen wollten: zum Teil klassisch einfältige Erzeugnisse.

Aber in abgewandelter Form wirken die Grundgedanken fort in dem, was sich heute »Curriculum-Entwicklung« nennt. Erster dieser Grundgedanken: Der Lernprozeß ist bis in kleine Einheiten oder Schritte vorausentworfen. Bei Beginn des Lernprozesses sind *Weg, Ziel und Resultat schon fixiert*. Der in dem Schüler ablaufende Prozeß ist programmiert. – Zweiter Grundgedanke: Lernprozesse, die in dem Lernenden ablaufen, sind für Steuerungsinstanzen, die von außen eingreifen, *verfügbar*. – Dritter Grundgedanke: Der Lernende ist vollkommen *entlastet* von Überlegungen zur Planung und zum Arrangement des Lernvorganges. Gleichfalls *entlastet* ist er von der Aufgabe der Überprüfung sowohl der Ergebnisse als auch der einzelnen Lernphasen und Lernschritte im Blick auf ihre Eignung zur Erreichen des Lernzieles.

Um die suggestive Macht zu verstehen, mit der sich diese Prinzipien als Bürgschaft wirklich rationaler Lernorganisation empfehlen, muß man sich der arbeitswissenschaftlichen Theorienbildung zu Anfang dieses Jahrhunderts erinnern, deren Urheber F. W. Taylor ist und die zu epochenmachenden Veränderungen der Arbeitsorganisation, damals Taylorismus genannt, führte. Sein Verdienst ist nicht eigentlich das Fließbandssystem, sondern dessen Grundlegung in einer Theorie der Arbeitszerlegung in der industriellen Produktion. Die Zerlegung der Arbeit in eine Vielzahl von Arbeitselementen für eine Vielzahl von Arbeitenden berücksichtigt Sparsamkeit des Kräfteverbrauchs, Vereinfachung und Standardisierung der einzelnen Arbeitsleistung, Senkung der Kosten des Produkts, Erhöhung der Produktion des Betriebes, Steigerung der Löhne, Rückwirkung auf das psychologische Betriebsklima, industrielles Wachstum und zunehmenden Wohlstand der Arbeiter.

Es verbinden sich hier drei Gruppen von Berechnungsfaktoren: technische, ökonomische und psychologische. Die ökonomischen sind unzuverlässig, die psychologischen vieldeutig, nur die arbeitstechnischen sind rechnerisch präzise. Daher haben diese auch die stärkste Überzeugungskraft und bieten dem Bewußtsein der Öffentlichkeit ein Grundmuster von Vereinfachung der Arbeitstechnik und ein suggestives Modell von rational gegliederter und organisierter Arbeit schlechthin.

Auf vielen Gebieten führte das Taylor'sche Prinzip der Arbeitszerlegung zu grundlegenden strukturellen Veränderungen, am auffälligsten vielleicht in der Bürotechnik, und die Steigerung der Produktion sowie die Erleichterung menschlicher Arbeitsleistung sind dabei Maßstäbe für den Vorzug dieser modernisierten und auf arbeitswissenschaftlichen Analysen beruhenden Arbeitsorganisation. Das Taylor'sche Grundmuster setzte sich aber auch als selbstverständlich erscheinende *Denkform* durch, ohne daß seine Angemessenheit eigens geprüft und durchdacht wurde.

Das ist in einem erstaunlichen Maße bei der heutigen Lernwissenschaft und den durch sie entworfenen Lernorganisationen der Fall.

Was bedeutet es, wenn sich lernwissenschaftliche Arbeiten und Lernpläne zu dem Wertkriterium der »Effektivität« bekennen? Es bedeutet, daß der Lernprozeß zu kontrollierbaren Ergebnissen führen soll, die dem vorgegebenen Lernziel entsprechen und an ihm gemessen werden sollen. Nicht daß *irgendwelche* positiven Wirkungen eingetreten sind, sondern daß eine günstige, *meßbare* Relation zwischen dem Aufwand an Energie, Arbeitsmitteln und Zeit einerseits und dem geplanten Produkt andererseits erreicht ist, das bedeutet »Effektivität«, und das ist damit gemeint. »Organisierung von Lernprozessen« bedeutet in der Sprache, die sich dieses Ausdrucks bedient, immer auch Zerlegung des Prozesses in Elemente

oder Lernschritte, deren gewissenhaft eingehaltene Aufeinanderfolge mit Sicherheit zu dem vorher festgelegten Ziele führt.

Entscheidend ist folgende Übereinstimmung von industrieller Produktion (nach Taylor) und programmiertem Lernprozeß (im weiteren curricularen Sinne). Der Produktionsprozeß wie der Lernprozeß sind von gewissen menschlich-individuellen Leistungen entlastet. Dazu gehört alles, was sich zusammenfassend als »Planung« bezeichnen läßt, im Sinne weitsichtiger wie nahsichtiger Planung. Ebenso gehört dazu alles, was sich zusammenfassend als »Kontrolle« bezeichnen läßt, sowohl Verfahrenskontrolle wie Erfolgskontrolle. Beides, Planung wie Kontrolle sind in den Arbeitsgang als Regulative schon eingebaut und brauchen nicht mehr geleistet zu werden, ja dürfen es nicht mehr.

Planung und Kontrolle gehören *nicht* zu der im Produktionsgang zu leistenden Arbeit, sie gehören auch *nicht* zu den im Lernprozeß von dem Lernenden zu bewältigenden Aufgaben.

Unentbehrlich sind natürlich Planung und Kontrolle zur Gewährleistung einwandfreier industrieller Produkte, die zugleich wegen des störungsfreien Produktionsganges relativ niedrige Kosten verursachen. Unentbehrlich sind sie ebenso zur Gewährleistung der Effektivität der Lernprozesse. Nur sind sie aus der Arbeit des Arbeiters und dem Lernen des Lerners herausgenommen. Planung und Kontrolle sind *anderen* Personengruppen aufgetragen: Ingenieuren und »Experten«. Ihnen ist *selbständige* geistige Tätigkeit *vorbehalten*. Sie organisieren die Arbeits- und Lernprozesse. Ohne im Ablauf dieser Prozesse noch anwesend zu sein, verfügen sie doch über die Arbeits- und Lernleistungen, und die Arbeiter und die Lerner werden durch sie gelenkt.

Jetzt erst ist das Bild vollständig. Zur Arbeit gehören *immer* Planung, Ausführung und Kontrolle. Die Idee Taylors war, diese drei Funktionen definitiv voneinander zu trennen, wodurch erst die von der Planung funktional abgehängte Ausführung zerlegbar und programmierbar wurde. In der Programmierung hat die Planung sich des vorgesehenen Ablaufs der Ausführung vergewissert und ist abgeschlossen.

Wer Einblick hat in das uferlose deutsche Curriculum-Schrifttum seit der programmatischen Schrift S. Robinsohns von 1968, hat dessen Verwandtschaft mit dem Taylorismus vielfältig vor Augen. So überraschend ist das eigentlich nicht, ist doch auch im Bereich der Industrie das Organisieren von Lehrgängen eine unabwiesbare Aufgabe, deren *zuverlässige* Effektivität zu sichern, den im industriellen Bereich erfolgreichen technischen Verstand herausfordern mußte. Dennoch gab es eine Verzugszeit von einem halben Jahrhundert, bis die industrielle Arbeitsrationalität zu den selbstverständlich gewordenen Denkformen gehörte. Daher können Wissenschaftler einer

jüngeren Generation glauben, in der Anwendung arbeitswissenschaftlicher, der industriellen Produktion geltender Erkenntnisse auf Unterricht und Lernen für die rationale Sachlichkeit endlich die Bahn frei zu machen. So sehr man sich also in idealtypischer Rekonstruktion diesen Vorgang verständlich machen kann, so unübersehbar ist doch zugleich dessen Absurdität.

Das Ziel der *industriellen Fertigung* ist das für die Abnehmer bestimmte Fertigprodukt. Was aber ist das Ziel des *organisierten Lernprozesses*? Wer ist hier der Abnehmer? Wenn man sich unbedingt mit der vieldeutigen Antwort zufrieden geben will, der Abnehmer der Produkte der Lernprozesse sei »die Gesellschaft«, dann ist im gesamten Bereich des Bildungswesens immer mindestens auf *eine* Konkretion der Abstraktion »Gesellschaft« zu dringen: nämlich daß der Lernende selbst Glied der Gesellschaft ist, so daß er auch selber Abnehmer der von ihm durchgemachten Lernprozesse ist. So will es ja auch »die Gesellschaft«. So will es aber insbesondere der zugrunde liegende Plan. Und wir wissen, daß das Organisieren von Lernprozessen überwiegend scheitern muß, wenn der Schüler die Aneignung der beabsichtigten Ergebnisse nicht will. Ein Lernprozeß wäre dann *absurd* organisiert, wenn nicht zuvörderst der Lernende selbst als Abnehmer der Ergebnisse ins Auge gefaßt würde. Zugleich ist deshalb auch er selbst mit seinen Fähigkeiten und seinem Selbstverständnis, seinem Weltbegriffen und seiner Handlungsbereitschaft das Ziel der Organisation von Lernprozessen.

Wenn dem so ist – und kaum werden sich Personen finden, die das leugnen –, dann ist es schlechthin absurd, ihn zu *verhindern*, seine »Fertigung« als Fertigung seiner selbst *durch* sich selbst erleben zu lassen. Genau diese Verhinderung aber unternimmt das Programmierungskonzept und das Curriculumkonzept der strengen Observanz. In einer kurzen Formel ausgedrückt: durch die Ausgliederung von Konzept, Planung und Kontrolle aus dem Lernprozeß nach dem Muster des Ablaufes einer Fließbandfertigung wird dem Lernenden sein an sich durchaus möglicher Anteil von Initiative, Mitgestaltung und Verantwortung an dem Lernprozeß aufs äußerste reduziert.

Das soll nun nicht heißen, daß einem programmierten, als perfektes Curriculum ausgearbeiteten Lernprozeß jeder Wert abgesprochen wird. Durch derartige Lernprozesse können, zwar fertig vorgegebene, aber doch nützliche Wissens-, Könnens- und Verhaltensschablonen übertragen werden, die für den Lernenden wie für die Sozietät, der er eingegliedert ist, förderlich sein können. Nur eben die personalen, die geistigen Akte des Engagements für eine *Erkenntnisaufgabe*, der Beunruhigung durch *ungelöste* Fragen, des *Suchens* nach Wegen zu deren Lösung, des *Irrrens* und der *Überwindung* von Irrtümern, des *Urteilens* über Sinngemäß und Sinn-

widrig, über Richtig und Falsch, der *stetigen Kontrolle* des jeweils Erreichten an dem Maßstab des Wissens-, Erkenntnis- oder Gestaltungszieles – diese Akte finden keinen Raum in perfekt programmierten Lernprozessen, die an einer im Voraus normierten Effektivität orientiert sind.

Es wird kein Exklusivitätsanspruch für das hier hervorgehobene, keineswegs führungslose, aber die Lernenden selbst zur Organisation ihres »Lernens« in Anspruch nehmende »Lernen« erhoben. Aber es ist wichtig, daß sein überlegener Rang erkannt wird und seine unauflösliche Relation zu der im Bildungswesen notwendigen Herausforderung der Kraft, Denken und Handeln fördernde Situationen zu gewahren, zu beurteilen und sich verantwortlich zu wissen und sein eigener Auftraggeber zu sein.

Die im industriellen Fertigungsprozeß sinngemäß scheinende Trennung der Funktionen Planung, Ausführung, Kontrolle, sowie die Zerlegung der ausführenden Arbeit in genormte Leistungselemente sind für Lernprozesse, sofern sie Urteilsfähigkeit und Verantwortung fördern sollen, ungeeignet. Im Gegenteil, sie fördern, sofern sie ausschließlich oder vorwiegend den Stil des Unterrichts bestimmen, ein Selbstverständnis des Menschen, wonach er auch im Geistigen außengelinkt und normiert ist und nur dann richtig handeln kann, wenn er sich auf gelernte Verhaltensmuster besinnt und der Verantwortung ausweicht.

Daß das industrielle Fließbandsystem nur ein Stadium auf dem Wege zur Automation ist und in ihr erst seine Vollendung findet, ist seit Jahrzehnten erkennbar. Die Automation bedeutet die vollständige Eliminierung des menschlichen Handelns aus der Ausführungsphase des Produktionsprozesses und ist gerade deshalb gegen die ihm zugeordneten Menschen nicht anti-human, wenn auch gegen diejenigen, die durch sie ihre Arbeit verlieren. Das Fließbandsystem hat zwar auch eine als human anzuerkennende Seite. Aber längst sind doch auch die von ihm bewirkten menschlichen Belastungen deutlich erkennbar. Es konfrontiert uns mit dem Problem der *Humanisierung der Arbeit* als höchst aktuellem Problem, auch schon seit Jahrzehnten. Daß nach dem Zweiten Weltkrieg mit soviel Eifer durch Lernwissenschaftler, Lernplaner, Lerntechniker an seiner, wenn auch nicht voll bewußten Imitation gearbeitet wird, macht das Problem einer Humanisierung des Unterrichts dringend. Mit bloßer Unterlassung jener anachronistischen Imitation ist es nicht getan.

Es ist aber für die Didaktik als allgemeine Unterrichtslehre viel gewonnen, wenn gesehen wird, daß das vorgängige Ausgliedern von Entwurf und Zielbestimmung, von Planung und Kontrolle aus dem sogenannten Lernprozeß dem Schüler alles das vorenthält, was seine geistige Selbständigkeit fördert. Je genauer und konsequenter aber der Unterricht vorprogrammiert ist, desto sicherer gewöhnt sich der Schüler daran, in seiner geistigen

Tätigkeit gelenkt zu werden durch anonyme Instanzen. Da der Schüler dabei sieht, daß es seinen Lehrern nicht anders ergeht, erlebt er die Schule als Institution zur Besiegelung seiner geistigen Unmündigkeit.

Die Norm humaner Lern- und Arbeitsorganisation in der Schule besagt, daß ein Unterricht umso menschengerechter ist, je mehr er nicht nur die reproduktiven und bloß ausführenden Funktionen, sondern die produktiven Kräfte des Entwerfens, Planens und Ordnen, der Selbstkontrolle und der Verantwortung, des Gestaltens aus eigenem Entwurf herausfordert.

Wo diese Norm verstanden ist, ist man auch aufgeschlossen für die Teilnahme an der Erarbeitung und Verwirklichung entsprechender Unterrichtsmethoden, für die seit Jahrzehnten bedeutende Einsichten und Beispiele gegeben wurden, bis dann der didaktische Taylorismus die pädagogische Vernunft blockierte und noch blockiert.

Zum Schluß darf ich daran erinnern, daß Normen nicht die Wirklichkeit beschreiben und auch noch keinen Handlungsentwurf darstellen, daß es aber um die Wirklichkeit im menschlichen Bereich schlecht bestellt ist, wenn man das Aufdecken von Normen menschengerechten Wirkens auf andere Menschen unterläßt.

# Was macht unsere Kinder in der Schule krank?\*

Johann Peter Vogel

I.

Die Schule macht heute – und seit einigen Jahren in wachsendem Maße – die Kinder krank. Kinderpsychiater, Erziehungsberater und Psychagogen waren lange einsame Rufer in der Wüste; heute singt auch die gesamte Presse vom »Stern« bis zum »Spiegel« ein trauriges Lied von Schulphobien, Konzentrationsschwächen und Legasthenie; und was immer man unter diesen Bezeichnungen verstehen will, eines ist deutlich: Eine große Zahl von Schülern verhält sich neurotisch. Die Zahl der Sonderschulen und der Sonderschüler steigt; säuberlich sortiert nach Erziehungsschwierigen, Lernbehinderten und geistig Behinderten, wie es die Sonderschulgesetze vorsehen, geraten die Schüler frühzeitig ins Getto, obwohl ihnen die Gemeinschaft mit »normalen« Schülern besser täte. Mit Recht nennen die Anthroposophen alle diese Kinder »seelenpflegebedürftig« und kennzeichnen damit, was ihnen in der Schule fehlt. Aber die Schule ist offensichtlich immer weniger in der Lage, auf diese Bedürftigkeit zu antworten. Hartmut von Hentig entwirft eine Sozialpathologie der Schule, und die Zahl der Fälle, in denen Schüler sich das Leben nehmen, signalisiert einen alarmierenden Zustand.

Während die Schule noch kaum fortgeschritten ist hin auf das Ziel der gleichen Bildungschancen für alle, weitet sich eine andere Ungleichheit aus, nämlich der Kinder, die für das Leben in der Schule genügend Stabilität aus ihren Elternhäusern mitbringen, gegenüber denen, die diesen Rückhalt nicht haben. Die auf gleiche Bildungschancen angelegte Schulreform liegt in der Krise und ist kaum irgendwo sorgfältig verwirklicht worden, da eröffnet sich eine viel tiefer greifende Problematik, die eine weitere, gründlichere Reform erforderte. Denn: neurotische Schüler können gleiche Bildungschancen nicht nutzen, selbst wenn sie bestünden.

Daß die Schule die Kinder krank macht, muß festgestellt werden auf dem Hintergrund der Tatsache, daß der Zustand unserer Gesellschaft: Zerrüttete Ehen, kurzschlüssige antiautoritäre Erziehungskonzepte, rücksichtsloser Konkurrenzdruck, egoistisches Konsumverhalten und Anspruchsdenken die Kinder aufs äußerste gefährdet. Wir müssen zwar heute bezweifeln, ob über die Schule Gesellschaft verändert werden könne; eines ist aber sicher: Wo die gesellschaftlichen Zwänge voll in die Schule und auf die Schüler durchschlagen, kann sich der pädagogische Prozeß nicht

\* Vortrag, gehalten anlässlich der 43. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom 20.-25. Juli in Herrsching/Ammersee.

mehr entfalten: die Schüler, und übrigens auch die Lehrer, werden krank.

Im folgenden möchte ich drei charakteristische Bereiche behandeln, in denen Schule gesellschaftliche Zwänge an die Schüler (und an die Lehrer) weitergibt und sie sogar verschärft:

- Der Bereich der *Berechtigungen und der Selektion*, der Leistungsdruck und Konkurrenzdenken in der Schule reproduziert;
- der Bereich der *Formalisierung der Pädagogik*, der die Pädagogik um ihren Sinn bringt;
- der Bereich der *Auflösung sozialer Bezüge in der Schule*, der Unüberschaubarkeit und damit Angst erzeugt.

## II.

Die FDP hat auf ihrem Stuttgarter Bildungspolitischen Seminar im letzten Dezember eine Antwort auf die geschilderte Problematik zu geben versucht, indem einer der Arbeitskreise forderte, Noten und Zeugnisse, Sitzenbleiben und Prüfungen in der Schule abzuschaffen. Denn der Leistungsdruck, der von der Selektion über Noten ausgehe, vergifte die soziale und seelische Stabilität der Schüler; ohne diese Stabilität seien die Schüler aber erheblich behindert, kreative Leistungen zu erbringen. – Bevor man eine derartige Forderung, plakativ und mißverständlich wie sie ist, gleich als utopisch zu den Akten legt, sollte man noch einen Augenblick über den Stellenwert der Noten in der Schule nachdenken und darüber, was die Forderung als so utopisch erscheinen läßt.

Pädagogen wußten stets, daß Noten nur ein notdürftiges Mittel der Beurteilung der Leistung eines Schülers sind. Sie können sich stets nur einseitig auf einen Leistungsausschnitt beziehen, treffen die Qualität der Leistung nur pauschal und sind zudem auch noch beeinflußt vom subjektiven Werturteil des Lehrers. Aber erst in der Übertreibung zeigt sich das Absurde: Dieses fragwürdige Behelfsmittel ist – in groteskem Mißverhältnis zu seiner Behelfsmäßigkeit – erhoben worden erst zum Nachweis einer Berechtigung, die nächsthöhere Klasse, die nächsthöhere Schulform und eine bestimmte Berufslaufbahn einzuschlagen; dann wurde das Behelfsmittel belastet mit dem Gewicht eines hoheitlichen Verwaltungsaktes, der gerichtlich überprüfbar ist; und nun wächst es sich aus zur existentiellen Tragweite des Numerus Clausus. Im übrigen wurde es zu allen Zeiten auch als Instrument der Disziplinierung mißbraucht.

Speziell der Numerus Clausus mit seiner Verabsolutierung der Note zur Berechtigung übt einen zunehmenden Druck aus auf alle Schüler, in allen Fächern Zensuren zu erreichen, die früher nur den besten Schülern

vorbehalten waren, nur um eine Ausgangsposition zu erwerben, die früher allen Absolventen des Abiturs offenstand: die freie Wahl eines Hochschulstudiums. Die Folgen dieses Leistungsdruckes sind erschreckend: immer weiter herunter bis in die ersten Klassen verlegt sich das Startloch für ein Wettrennen, das in den Oberklassen zu einseitigem Stoffpauken, fragwürdiger Fächerwahl und üblem Ellenbogenkampf gegen die Kameraden ausartet. Die Schüler geraten in einen Mehrfrontenkrieg gegen die Schule, die Kameraden und die Eltern. Das Konkurrenzdenken der Industrie schlägt durch bis auf die Kinder.

Prinzipiell könnte man übrigens die Note weiter als Behelfsmittel fortbestehen lassen. Wogegen sich die Kritik richtet, ist die Zusatzwirkung der Berechtigung. Dann wird auch deutlicher, daß die Abschaffung der Noten nicht heißen muß, daß es keinerlei Leistung und Leistungsbewertung in der Schule mehr geben solle. Leistungsberichte könnten wesentlich individueller Auskunft über das Verhalten und Können des Schülers geben. Man muß hier nicht gleich an Formulare denken, die rasch in Klischees ausarten und letztlich so blaß wie Zeugnisse bleiben. Es gibt zum Beispiel gute Erfahrungen mit Listen, auf denen bestimmte Fähigkeiten aufgeführt und anzukreuzen sind. Möglicherweise stellt dieses System höhere Anforderungen an die Lehrer, aber es ist nicht einzusehen, warum die höchstbezahlten Lehrer der Welt ihnen nicht gewachsen sein sollten. Über Kompensationen für die erforderliche Disziplinierung der Schüler müßte mit Phantasie nachgedacht werden.

Sucht man nach Modellen für eine Schule ohne Noten und Sitzbleiben, so bietet sich das nun seit über 50 Jahren in der Praxis erprobte System der Waldorfschule an. Alle Schüler durchlaufen die 12 Klassen der Schule ohne Versetzungszeugnisse und ohne Selektion. Nach der 12. Klasse können die üblichen Qualifikationen durch »Fremdenprüfungen« nachgewiesen werden; das Abitur wird in einer aufgesetzten 13. Klasse – gewiß mit erheblichen Anstrengungen – vorbereitet. Diese Anstrengungen in der 13. Klasse treffen die Waldorfschüler in einem Alter, von dem zu erwarten ist, daß es bei entsprechender Stabilisierung in den vorangegangenen Klassen dem Leistungsdruck eher gewachsen ist. Die bisherigen jahrzehntelangen Erfahrungen bestätigen dies.

Ob freilich allein der Verzicht auf Noten und Versetzungen, insbesondere wenn er nur partiell in bestimmten Schulformen, etwa der Grundschule geschieht, den Leistungsdruck abbaut, muß bezweifelt werden; eher steht zu befürchten, daß Selektion und Leistungsdruck dann auf andere Weise aufrechterhalten bleiben. Denn unser Schulwesen basiert seiner ganzen Struktur nach auf Auslese. Spätestens am Ende der Grundschule beginnt die Selektion mit der Auswahl der Schüler, die auf das Gymnasium oder

die Realschule gehen dürfen, und des Restes, der in der Hauptschule verbleibt. Auch die so sortierten Schüler müssen noch weiter »dezimiert« werden, damit jener Qualifikationskegel entsteht, der sich aus der Struktur des Schulsystems ergibt. Es besteht ein unlöslicher Zusammenhang einerseits zwischen dem dreiteiligen, traditionellen Schulsystem und Selektion mit Leistungsdruck, andererseits zwischen dem Verzicht auf Noten und der Einheitlichkeit der Schulform für alle, wie sie die Waldorfschule darstellt. Wer die Noten abschaffen will, muß zugleich ein einheitliches, die drei derzeitigen Schulsäulen integrierendes Schulwesen einrichten.

So kommt man einmal mehr zur Struktur der integrierten Gesamtschule, und es ist ein Unglück unserer Schulreform, daß eine richtige Erkenntnis, wie die der integrierten Gesamtschule so miserabel in die Wirklichkeit umgesetzt worden ist, daß die Beispiele integrierter Gesamtschulen, die es heute gibt, eher erschreckend als ermutigend wirken. Angesichts der Tatsache, daß wir heute von Chancengleichheit und individueller Förderung der Schüler weiter entfernt sind als zu Beginn der Schulreform, wirkt die Forderung nach einem Verzicht auf Noten und Versetzungen – mit den auf diesem Verzicht erwachsenden Konsequenzen für eine Veränderung der Schulstruktur – naiv und utopisch in einem Maße, das zur Verzweiflung Anlaß gibt. Wenn zum Beispiel die Schulverwaltungen die Versetzung in die Sekundarstufe II erschweren, um den Numerus clausus zu entlasten, scheinen wir uns damit abgefunden zu haben, daß Leistungsdruck als der eine wesentliche Faktor, der unsere Kinder krank macht, mindestens noch für die Dauer des Durchgangs der starken Jahrgänge durch die Bildungseinrichtungen unumgänglich ist. Aber gerade weil der Numerus clausus das Abitur als höchste Berechtigung der Schule gänzlich entwertet hat, ist der Augenblick gekommen, in dem ernsthaft überlegt werden sollte, ob man nicht das ganze Berechtigungswesen aus der Schule hinauswerfen sollte.

### III.

Von der Erteilung von Berechtigungen zur Formalisierung allen pädagogischen Handelns in der Schule ist ein kleiner Schritt. Wenn Pädagogik in der Schule überhaupt anfällig wurde für bürokratische Erstarrung, dann gerade über den Selektions- und Berechtigungsmechanismus, der die Schule mehr und mehr in seinen Bann schlägt. Dies wird von den Kultusministern deutlich gesehen. So schrieb Kultusminister Professor Dr. Hahn (Baden-Württemberg):

»Auch in der Schule will man ganz gerecht sein, aber engt damit die pädagogische Freiheit des Lehrers ein und verrechtlicht das

Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Infolgedessen ist die Verwaltung gezwungen, ihrerseits in der Schule alles bis ins einzelne zu regeln. Es ist deshalb für Lehrerkonferenzen gar nicht mehr möglich, aus pädagogisch-humanitären Erwägungen heraus einmal fünf gerade sein zu lassen und etwas Gewagtes zu tun, was vielleicht für einen Schüler die Chance seines Lebens wäre. Dem entspricht, daß Schulleiter und Lehrer nun sich juristisch abzusichern suchen. Wenn jede Entscheidung einer juristischen Nachprüfung standhalten muß, richtet man sich am besten nach den Buchstaben. Die Kenntnis des Schulrechts ist wichtiger als die pädagogische Unmittelbarkeit. Die Verrechtlichung hat eine unpädagogische Wirkung und hat einen inhumanen Zug in die Schule gebracht. Entscheidend für die Humanität in der Schule ist aber der personale Bezug zwischen Lehrer und Schüler. Der personale Bezug entspricht der verantwortlichen Begegnung zweier selbständiger Personen, die sich gerade in ihren unterschiedlichen Rollen zugeordnet sind. Er erfordert Spontanität in Freiheit, nämlich in der Ernstnahme dieses jungen Menschen in seiner speziellen Situation. Er kann auch nur vom Schüler erfahren werden, wenn der empfindet: hier werde ich nicht nur eiskalt auf meine Leistung hin gemessen, sondern hier ist ein persönliches Miteinander zweier Menschen unterschiedlicher Reife mit dem Ziel der Hilfe für den Heranwachsenden; und hier wird von meinem Lehrer aus persönlicher Verantwortung entschieden. Der rechtliche Panzer, der immer auf Mißtrauen beruht, lastet auf der Schule und engt die Humanität ein«.

Und Kultusminister Prof. Dr. Hans Maier (Bayern) schreibt:

»Der Druck eines extensiven, von den Eltern im Zeichen des Numerus clausus begreiflicher Weise genützten Nachprüfungsrechtes der Gerichte gegenüber Lehrerzensuren und Schulprüfungen droht den Unterricht in juristische Kasuistik zu verwandeln. Hochschulen, durch Kapazitätsverordnungen an die Leine genommen, durch behördlich geförderten Aufstieg der Mittelmäßigen auf Jahre in ihrem Stellenplan blockiert, verlieren allmählich die wichtigste Voraussetzung für ihre Weiterentwicklung: die Kompetenz, zwischen Qualität und Nichtqualität zu unterscheiden.

Ich habe kein Patentrezept, wie die Uniformierung des Bildungswesens, die von diesen Trends ausgeht, zu steuern wäre. Aber die Dinge haben ein solches Maß erreicht, daß man nur Lichtenberg zitieren kann: »Ich kann freilich nicht sagen, ob es besser werden wird, wenn es anders wird; aber soviel kann ich sagen, es muß anders werden, wenn es gut werden soll«.

Eine wichtige Aufgabe ist die Wiedergewinnung von Initiative, Spontanität und Konkurrenz im Bildungswesen – sowohl beim Einzelnen wie in den Schulen und Hochschulen, sowohl zwischen privaten und öffentlichen Trägern wie zwischen den Ländern. Das ist ein weites Feld. Es beginnt bei der durch Curricula, Mitbestimmungsregeln und Verwaltungsgerichte hart eingeschränkten, dringend wieder zu gewinnenden pädagogischen Autonomie des Lehrers, und es hört bei der – in der Bundesrepublik erst einmal zu institutionalisierenden – Konkurrenz von staatlichen und nicht-staatlichen Hochschulen noch nicht auf.

Was tun aber die Kultusminister, die als gewählte Repräsentanten der Gesellschaft den Auftrag hätten, diesen Zustand zu ändern? Lassen Sie mich drei Beispiele nennen:

1. 1969 novellierte die Kultusministerkonferenz eine Vereinbarung von 1954

»Über Ausstattung und Lineaturen der Schreibhefte«: Es heißt dort:

»I. Lineaturen

In den Schulen sind bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht Hefte (Schiefertafeln) mit den unter den Nummern 1 bis 8 festgelegten Lineaturen zu benutzen. Welche Lineaturen auf den einzelnen Klassenstufen verwendet und ob darüber Vorschriften erlassen werden sollen, entscheiden die Unterrichtsverwaltungen.

Nr. 1: vier Linien, Schreibraum 13 mm, seitlich begrenzt, elf Systeme, Abstand zwischen zwei Schreibräumen 2 mm, Oberrand 20 mm, Innenrand 8 mm, Außenrand 16 mm. Linienabstand 4 mm zu 5 mm zu 4 mm.

Nr. 2: . . .

II. Ausstattung der Schulhefte

Für die Ausstattung der Schulhefte mit den Lineaturen Nr. 1 bis 8 gelten folgende Bestimmungen:

Format: a) Gewicht: 80 g/qm

b) Qualität: holzfrei

c) Farbe: weiß satiniert

Mit besonderer Erlaubnis können zu Versuchszwecken Hefte mit lichtgrünem Papier zugelassen werden.

Umschlag a) Gewicht: mindestens 140 g/qm

Farbe: grau/schwarz oder blau ohne Aufdruck

Blattzahl: 16 Blatt

Heftung: Fadenheftung

Heftschilder: Weiß mit grau/schwarzer oder blauer Umrandung;

4 dünne Linien ohne sonstigen Aufdruck mit Bezeichnung »80 g/qm holzfrei«, unauffälligem Firmenzeichen und Nummer der Lineatur (Abschnitt I).

### III. Schlußbestimmung

1. Es ist nicht zulässig, daß die Unterrichtsverwaltungen und Lehrer im Unterricht andere als die nach Abschnitt I und II ausgestatteten Hefte verwenden lassen«.

Zunächst glaubt man beim Lesen noch, dies sei eine Vereinbarung im Interesse der Papierindustrie; die Schlußbestimmung allerdings stimmt bedenklich: weshalb das massive Verbot? Schützt die Verwaltung die Papierindustrie vor dem Lehrer? Was schadet es dem Unterricht, wenn ein Lehrer ein DIN-A-4 Heft für sinnvoll hält, weil es größer ist, mit 20 Seiten, damit es länger beschrieben werden kann, mit einem roten Umschlag, weil das lustiger ist? Das ist der schiere Formalismus, mit dem Schule verwaltet wird, als sei diese ein Finanzamt, wo man für jeden denkbaren Fall ein Formular zur Verfügung hat.

2. Ein zweites Beispiel zeigt die Formalisierung des Schulalltags, wie sie in der Bayerischen Allgemeinen Schulordnung (ASchO) zu einer gewissen Perfektion getrieben worden ist. Hier werden vermischt organisatorische, aber auch in den pädagogischen Bereich hineinreichende Einzelheiten festgelegt: die Aufgaben der Schule, Aufnahme und Abgang der Schüler, Unterrichtszeiten, Versetzungen, Zeugnisse und Prüfungen, Rechte und Pflichten der Schüler und Eltern, Aufgaben des Schulleiters und der Lehrerkonferenz, Formen und Anlässe von Ordnungsmaßnahmen, Mitwirkung von Schülern und Eltern, Geldsammlungen, Haftungs- und Versicherungsfragen. Ergänzend zur ASchO sind jeweils umfangreiche »ergänzende Bestimmungen« für die einzelnen Schulformen vorgesehen. So gibt es zum Beispiel allein für die Gymnasien ein 50 Seiten starkes, in winziger Schrift vollgedrucktes Heft mit den Bestimmungen der ASchO und der EBASchOG (»Ergänzende Bestimmungen für Gymnasien«). Es darf vermutet werden, daß Lehrer und Eltern mit vielen dieser Bestimmungen einverstanden sind, ja, daß sie diese sogar gefordert haben.

Die ASchO besetzt insofern in der schulpolitischen Landschaft die extreme Gegenposition zu den Empfehlungen des Bildungsrates zur Bildungsverwaltungsreform, als sie Details von Unterricht und Erziehung in der Schule sehr weitgehend festlegt – vor allem, wenn wir berücksichtigen, daß die Unterrichtsinhalte durch eine strikte Genehmigungspflicht aller Lehrmaterialien und durch Handreichungen des staatlichen Instituts für Pädagogik, einer nachgeordneten Dienststelle des Kultusministeriums, ebenfalls minutiös bestimmt werden. Demgegenüber laufen die Empfehlungen des Bildungsrates auf eine Fixierung nur der Ziele und Rahmen der Bildungsarbeit in der Schule hinaus. Denn der schulpolitischen Konzeption des Bildungsrates liegt die Auffassung

zugrunde, daß Bildung zu Selbständigkeit und Verantwortlichkeit nur in einer Schule und durch Lehrer stattfinden kann, denen selbst Spielraum zur Selbständigkeit und Verantwortlichkeit eingeräumt ist. »Die Aufgaben der Schule erfordern die vertrauensvolle Zusammenarbeit aller Beteiligten«, heißt es unanfechtbar richtig in § 1 der ASchO. Aber Vertrauen hat nur dort Raum, wo ein Vertrauensnehmer etwas in eigener Verantwortung betreibt, und so ist es gewiß kein Zufall, daß die zwei weiteren Stellen der ASchO, in denen von Vertrauen die Rede ist, das Verhältnis von Lehrern und Erziehungsberechtigten meinen. Von einem Vertrauensverhältnis zwischen Ministerium und Schule, Leitern und Lehrern, Lehrern und Schülern steht in der sonst wortreichen ASchO nichts. Die eigenen Verantwortungsräume von Schule, Lehrern und Schülern sind denn auch dürftig.

Bezeichnenderweise fehlt über den Status des Lehrers so gut wie jedes Wort. Kurz wird die »pädagogische Verantwortung des einzelnen Lehrers« gestreift, aber wie diese konkret aussieht, steht nirgends. Gerade er, der der Träger der konkreten Pädagogik ist – er ist in der ASchO eingeklemmt zwischen dem kräftig ausgebildeten Weisungsrecht des Direktors und den immerhin formulierten Rechten von Schülern und Eltern. Die pädagogische Eigenverantwortung des Lehrers, aber auch der Schule, verkörpert durch die Lehrerkonferenz, ist überall beschnitten.

Fragt man bayerische Schulverwaltungsbeamte, warum alles das nötig sei, wird – ähnlich wie dies Kultusminister Hahn tut – auf die Eltern und Schüler verwiesen, die alles und jedes auf gerichtlichem Wege überprüfen lassen. Aber welches Gericht hat zum Beispiel verlangt, daß die Beschlüsse der Lehrerkonferenz für die Schulleiter nur Empfehlungen sein dürfen oder daß der Lehrer selbst bei Schulbücher ersetzenden Hilfsmitteln (zum Beispiel einer selbst erarbeiteten Matrize) die Zulassung des Kultusministers beantragen muß? War es nötig festzulegen, daß der Schüler das Recht hat, »den Leiter oder einen Lehrer der Schule um Rat, sachliche Auskunft oder Hilfe zu bitten« oder »im Rahmen des Unterrichts und in sachlichem Zusammenhang mit diesem seine Meinung frei zu äußern?« Entweder ist derartiges selbstverständlich, oder die Pädagogik ist aus dieser Schule längst entwichen. Wo bleibt Spielraum für die Phantasie des Lehrers, wenn das Verhalten des Schülers auf die Alternativen: Pflichterfüllung oder Pflichtverletzung verkürzt und der Lehrer im Fall der Pflichtverletzung auf bestimmte »Ordnungsmaßnahmen« festgelegt wird?

3. Ein drittes Beispiel, diesmal im eigentlichen Hoheitsbereich der Schule, ist die Vereinbarung der KMK über die Anwendung einheitlicher Prü-

fungsanforderungen in der Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Die traditionellen sechs Noten werden auf 15 KMK-Punkte umgerechnet. Um die jeweilige Leistung bewerten zu können, wird die gestellte Anforderung zunächst bestimmten »Lernzielstufen« zugeordnet. Solche Lernzielstufen sind die »Reproduktion« (die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem begrenzten Gebiet, vorwiegend auf Grund gedächtnismäßiger Verankerung), die »Reorganisation« (die selbständige Neuordnung bekannter Sachverhalte in einem komplexeren Zusammenhang), der »Transfer« (die Übertragung eines bekannten Gedankenganges auf eine neue ähnliche Fragestellung), das »Problemlösende Denken« (die Lösung von Aufgaben mit neuartiger Struktur oder Benutzung neuartiger Lösungswege). Entsprechend diesen Stufen kann eine Gesamtaufgabe in Teilaufgaben zerfallen; damit das Gewicht der Teilaufgabe im Rahmen der Gesamtaufgabe gekennzeichnet werden kann, sind den Teilaufgaben »Bewertungseinheiten« zuzuordnen. Dafür stehen 100 Punkte zur Verfügung. Je nachdem, welcher Lernzielstufe eine Aufgabe zuzuordnen ist, ist die Bewertung eine verschiedene: für Reproduktion allein darf keine ausreichende Note erreichbar sein, für Reproduktion und Reorganisation ist der Spielraum schon größer. Den höchsten Stellenwert haben Transfer und problemlösendes Denken. Die Bewertungseinheiten werden also in das traditionelle Sechs-Noten-System umgerechnet; von dort wird dann die endgültige Benotung nach dem KMK-Punktesystem ermittelt. Aber nicht genug damit: für jedes Fach werden die 100 Punkte in anderer Weise auf das Sechs-Noten-System umgerechnet: in Biologie ergeben zum Beispiel 0 bis 20 Bewertungseinheiten »ungenügend« oder sieben bis neun, 86 bis 100 Bewertungseinheiten »sehr gut« oder 13 bis 15; in katholischer Religion ergeben 58 bis 73 Einheiten »befriedigend« und 88 bis 100 »sehr gut«. Nicht ohne Reiz wäre es, der Frage nachzugehen, weshalb sogar katholische und evangelische Religion unterschiedliche Bewertungsgewichte haben.

Diese Regelung, an sich nur für die Bewertung in der Abiturprüfung gedacht, wird mit Sicherheit alsbald auch schon in der Vorbereitungszeit für das Abitur, das heißt während der gesamten Oberstufe benutzt werden, und sei es nur zur Simulation des Ernstfalles.

Wer diese gespenstische Ersetzung des eigenverantwortlichen Urteils eines jeden Lehrers durch ein durchformalisiertes Notenbuch kritisiert, wird sofort damit konfrontiert, daß das subjektive Urteil des Lehrers nicht zuverlässig genug für rechtsbeständige, gleichartige Bewertung Sorge; eine solche überprüfbar gleichartige Bewertung sei aber erforderlich angesichts der Tragweite jeder einzelnen Note vor dem Numerus

clausus. Gewiß erreicht die KMK-Vereinbarung auch eine gewisse Objektivierung der Notengebung, aber um welchen Preis? Die Rechtsprechung hat eine derartige Detailregelung übrigens nie gefordert, sondern im Gegenteil den Spielraum der pädagogischen Bewertung ausdrücklich immer wieder offen gehalten.

Es ließen sich noch mehr Beispiele beibringen, an denen gezeigt werden könnte, daß der von den Schulverwaltungen behauptete *circulus vitiosus*: Schüler bzw. Eltern prozessieren, Gerichte sprechen Urteile, Schulverwaltungen werden zu Regelungen gezwungen, Regelungen erzeugen neue Ansprüche etc. nur scheinbar ist. Denn in vielen Fällen regeln die Schulverwaltungen Bereiche in einer Weise, die über das rechtsstaatlich Gebotene und von den Gerichten Geforderte weit hinaus gehen. Angesichts der Tatsache, daß jede weitere Regelung neue Ansprüche auslöst, die ihrerseits den pädagogischen Prozeß weiter formalisieren, muß dringend an die Schulbehörden appelliert werden, bei der Regelung von Schulangelegenheiten in erster Linie die pädagogische Aufgabe und ihre Bedingungen zu sehen und so wenig wie möglich oder gerade so viel wie unbedingt nötig zu regeln und von der Möglichkeit, Ausnahmen zuzulassen, so großzügig wie möglich Gebrauch zu machen.

Ich weiß, was das bedeutet: Immer wieder werden Schwierigkeiten entstehen, die nur recht zeitraubend bewältigt werden können, und immer wieder wird die Verwaltung Schulleiter, Lehrer, Eltern und Schüler frustrieren müssen, indem sie eine generelle Regelung ablehnt und die Betroffenen auf sich selbst zur Lösung von Konflikten verweist. Mag auch jede generelle Regelung der Schulverwaltung Arbeit insofern abnehmen, als sich der jeweils geregelte Sachverhalt massenhaft gleichförmig und gleichsam automatisch erledigt, so sollte doch berücksichtigt werden, daß jede Regelung zugleich ein Stück Entpersönlichung mit sich bringt, und dies in einem Bereich, in dem – wie die Kultusminister Hahn und Maier zutreffend und im Einklang mit allen Pädagogen dargestellt haben – gerade die persönliche Begegnung und Auseinandersetzung das Ausschlaggebende ist. Wenn schon im Bereich der Berechtigungen eine weitgehende Formalisierung erforderlich ist, wäre doch zu fragen, ob in allen anderen Bereichen auch eine perfektionistische Durchorganisation unumgänglich ist.

#### IV.

Mit der Formalisierung des pädagogischen Handelns in der Schule geht einher die Auflösung der sozialen Bezüge der Beteiligten in der Schule und die Unüberschaubarkeit der Schule für die Betroffenen. Greifen wir noch

einmal auf die KMK-Vereinbarung zur Objektivierung der Leistungsbeurteilung zurück, dann wird deutlich, daß hier dem Lehrer eine formalistisch-bürokratische Begründung für sein letztlich doch selbst zu verantwortendes Urteil geliefert wird, der gegenüber frühere schiere Willkür noch etwas Menschlich-Pädagogisches hatte. Der Verweis auf eine anonyme, höheren Orts verwaltete Gerechtigkeit ersetzt hier – wie in vielen anderen Bereichen der Schule – die Verantwortung und Begründung für ein eigenes Urteil und eine eigene Maßnahme. Wo spontane Pädagogik zu formalisierten Akten gerinnt, muß für Schüler und Eltern das System vollends undurchschaubar werden. Undurchschaubarkeit aber erzeugt Angst, und Angst macht die Schüler krank.

Daran ändert auch die Mitwirkung der Beteiligten in der Schule nichts. Sie bezieht sich auf Randbereiche des Schullebens, wie Schülerlotsendienst oder die Organisation von Festen, und ist zudem ebenfalls durch pedantische Schulverfassungen so formalisiert, daß sie in den meisten Fällen den Beteiligten keinen Spaß macht oder von Organisationshanseln mißbraucht wird.

Die Anonymität in der Schule betrifft aber nicht nur das Verhältnis von Schülern und Eltern zur Schule als Institution, sondern auch das Verhältnis der Beteiligten untereinander. Es beginnt mit der Einführung des Fachlehrerprinzips schon in den ersten Klassen der Grundschule; statt des Klassenlehrers als der wesentlichen Bezugsperson für die kleinen Schüler erscheinen im Wechsel mehrere Lehrer, mit denen sich die Schüler nicht mehr ohne weiteres identifizieren können. Wenn dann der Klassenverband zunehmend stärker in wechselnd besetzte Kurse aufgelöst wird, sieht sich der Schüler immer wieder neuen Schülern gegenüber; nach einigen Wechseln erlahmt seine Kraft zur Aufnahme immer wieder neuer Kameradschaftsbeziehungen. Das Heimatgefühl in einer festen Gruppe geht verloren. Für die Lehrer wird es immer schwieriger festzustellen, ob überhaupt alle Schüler anwesend sind; aus Japan wird berichtet, daß an dortigen großen Schulsystemen Stechuhren wie in Fabriken zur Feststellung der Präsenz eingerichtet worden seien.

Langsam wird deutlich, welche unerwünschten Nebenwirkungen die stark in Kurse aufgelöste Oberstufe entwickelt: Die Unterrichtszeit erstreckt sich, vielfach unterbrochen, über den ganzen Tag. Die Springstunden verbringen viele Schüler aus Mangel an geeigneten Aufenthaltsräumen statt in der Schule in Kneipen. Die Motivation zu selbständiger Arbeit in den Springstunden ist gering, die Verführung zur Gammelei ist beträchtlich. Aber nicht nur das soziale Leben der Oberstufenschüler selbst wird in Mitleidenschaft gezogen, die ganze Schule wird betroffen, wenn es sich darum handelt, gemeinsame Unternehmungen der ganzen Schule durchzuführen:

Klassenfahrten, Schulorchester, Sportmannschaften ersticken unter dem Übermaß an erforderlicher Organisation oder schlicht am Zeitmangel der Oberstufenschüler. Das soziale Leben in der Schule verkommt. Die Auswirkung dieses verkrüppelten sozialen Lebens auf den psychischen Haushalt des Schülers (und des Lehrers) kann nicht unerheblich sein.

Das ist kein Aufruf zur Rückkehr zur heimeligen alten Schule, wie sie war, sondern der nachdrückliche Hinweis darauf, daß mit ihrer Reform auch ihre humanen Elemente vorschnell ausgeräumt worden sind. Wir beginnen zu erkennen, daß ein Klassenlehrer, bei entsprechender Ausbildung, *der qualifizierteste Laufbahnberater sein könnte und darüber hinaus Bezugsperson einer Gruppe, mit der jeder einzelne Schüler und die ganze Gruppe zusammen sich jeden Tag erneut auseinandersetzen muß.* Gewiß gibt es in den Klassen Cliquen und Prügelknaben, doch könnte auch hier der Klassenlehrer eine wichtige ausgleichende Funktion haben. Es lohnt sich vielleicht auch, darüber nachzudenken, ob es nicht für manche Menschen besser wäre, überhaupt eine Rolle als gar keine Rolle in ihrem sozialen Umfeld zu haben.

Es mag bezeichnend für die Schulreform von oben sein, daß sich auch im Bereich der Differenzierungen der Unterrichtsangebote nicht die informelle, individuelle Form der Binnendifferenzierung, sondern die formalistische der Außendifferenzierung in den Vordergrund gestellt hat. Eine Differenzierung, die ihre Verwirklichung in einer möglichst großen Zahl von Kursen sieht, muß zum Dogma der Sechszügigkeit, zu übergroßen Schulkörpern, überlangen Schulwegen und Schulzeiten kommen. Es zeigt sich aber, daß die sozialen Schwierigkeiten übergroßer, stark differenzierter Schulkörper nicht aufgewogen werden durch die Förderung, die der einzelne Schüler durch die Vielzahl der Angebote erhalten könnte. Unter dem Druck der Sparprogramme findet heute – wie zu Beginn der Reformentwicklung an der kleinen Odenwaldschule – differenzierter Unterricht auch wieder an kleineren Schuleinheiten statt. Ein hoher Grad an Förderung – bei gleichzeitiger Vermeidung vieler sozialer Schädigungen – kann auch erreicht werden, wenn Schulen ein eingeschränktes, aber die häufigsten Wünsche befriedigendes Kursangebot machen, und dafür mit einer Schulzeit über den Vormittag hin auskommen. Mehrere benachbarte Schulen mit verschiedenen Angeboten können sich gegenseitig ergänzen. Eine zusätzliche Förderung der Schüler muß nicht durch Kursteilungen, sie kann auch durch individuellen Unterricht innerhalb einer Gruppe ermöglicht werden.

Mit dieser Reduktion auf die wesentlichen Ziele der Schulreform verliert die Schulreform freilich jede auffällige Sensation und jeden kurzfristig wirkenden Coup. Vielleicht steigt aber insgesamt die Zufriedenheit der Bürger mit der Schule wieder, weil die Schüler nicht zusätzlich belastet

und krank gemacht werden. Die Schule würde dann wieder überschaubar; sie wäre nicht nur Institution zur Aneignung kognitiven Wissens »nach dem Modell riesiger Einkaufszentren mit Selbstbedienung« (Georg Picht), sondern könnte auch wieder Stätte sozialen Lernens sein.

## V.

Mindestens ein weiterer Bereich, in dem die gesellschaftlichen Verhältnisse immer ungehinderter in die Schule und auf die Pädagogik durchschlagen, wäre der des Beamtenverhältnisses. »Der Spiegel« sieht deshalb ein wesentliches Mittel zur Vertreibung der Angst aus der Schule in einer Reform des öffentlichen Dienstrechts. Das scheint weit hergeholt, aber soviel ist daran richtig, daß der heutige Lehrermangel, dem die erheblichen Klassenstärken zuzuschreiben sind, in Wirklichkeit ein Stellenplanmangel ist. Weil aber der Schülerberg ein absehbares Ende hat, beamtete Lehrer jedoch lebenslänglich beschäftigt werden müßten, besteht kein Interesse daran, den Stellenplan noch ausreichend auszuweiten. So ist in der Tat das öffentliche Dienstrecht ein Grund dafür, daß wir bis mindestens 1985 noch mit unerträglichen Schulverhältnissen leben müssen.

Wenn ich in meinen Ausführungen dafür plädierte, sich darauf zu besinnen, wie die einer Pädagogik ungünstigen gesellschaftlichen Zwänge möglichst aus der Schule herausgehalten werden könnten, dann sollte dies nicht heißen, daß diese gesellschaftlichen Verhältnisse bei der Formulierung der Bildungsziele und -inhalte außer Betracht bleiben sollten. Sie müssen aber auf die Bildungs- und Erziehungsaufgabe der Schule ausgerichtet sein. Die Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen, die gemeinnützigen Schulen in freier Trägerschaft, haben bereits auf ihrem Kongreß in Hannover im Herbst 1974 auf die behandelte Problematik aufmerksam gemacht. Im Vorwort der von ihr im Klett-Verlag herausgegebenen Broschüre »Überschaubare Schule« mit den wissenschaftlichen Vorträgen dieses Kongresses nehmen diese Schulen Partei für den Schüler, wenn es dort heißt: »Überschaubarkeit im Schulwesen vermittelt den Beteiligten das Gefühl der Geborgenheit, der Zugehörigkeit, der Verantwortlichkeit. Die angstfreie Schule wird nicht schon dadurch erreicht, daß der Leistungsdruck abgebaut wird; ohnehin steht die heutige bildungspolitische Situation, insbesondere die Einrichtung des Numerus clausus, im Gegensatz zum Abbau des Leistungsdruckes. Gerade unter diesen Umständen aber muß das Gefühl der Ausgeliefertheit an ein System, der Anonymität in einer fluktuierenden Menschenmasse, der Auswechselbarkeit aller Personen und Sachen aufgehoben werden. Das Stichwort »Geborgenheit« mag bei manchem die Assoziation »heile Welt« im heutigen klischeehaften Sinn beschwören,

also die Vorstellung, die überschaubare Schule solle ein Getto sein, in das unsere gesellschaftliche Wirklichkeit mit ihren Spannungen, unsere »unheile Welt«, keinen Eintritt finde. Tatsächlich heißt »heile Welt« – man mag dies in den Schriften des Philosophen Otto Friedrich Bollnow nachlesen – »das Vertrauen, daß hinter allen Zerstörungen an der Oberfläche letztlich doch ein unzerstörbarer Kern verborgen ist, von dem dann auch wieder die Wiederherstellung des heilen Zustandes ausgeht«. Heile Welt bezieht also alle Spannungen und Konflikte ein, sie enthält darüber hinaus aber den Trost, daß niemand aus ihr hinausfällt und gänzlich auf sich selbst zurückgeworfen wird. Dieser Trost ist ein zutiefst menschliches Bedürfnis, und erst recht ist er ein Bedürfnis der Schüler in der Schule. In diesem höheren Sinne ist die überschaubare Schule heile Welt. Schule muß heile Welt in diesem Sinne sein, wenn sie ihren Zweck erreichen will, Menschen zu sich selbst, zu Mitgliedern einer Gesellschaft, zu Bürgern eines demokratischen Staates zu erziehen«.

#### Literatur:

- Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hg):  
Überschaubare Schule (Freie Schule III).  
Klett, Stuttgart, 1975.
- Bund der Freien Waldorfschulen:  
Vorschläge zur Neugestaltung des Hochschulzugangs. Stellungnahme zur Problematik des Numerus Clausus.  
Stuttgart, 1976.
- Wilhelm Hahn:  
Humane Schule in der Leistungsgesellschaft. In: Lehren und Lernen.  
Jan. 1976, S. 1 ff.
- Hildegard Hamm-Brücher:  
Bildung ist kein Luxus.  
List, München, 1976.
- Hartmut van Hentig:  
Sozialpathologie der Schule.  
in: Merkur, 1976, Heft 3, S. 213 ff.
- Hans Maier:  
Die wundersame Mär vom großen Plan.  
In: H. Becker u. a.: Die Bildungsreform – eine Bilanz.  
Klett, Stuttgart, 1976, S. 43 ff.
- Johann Peter Vogel:  
Die Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts in Schulsachen.  
In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 1976, S. 240 ff.

# Liegt die Schulreform hinter uns oder vor uns?\*

Hans Walter Erbe

Liegt die Schulreform hinter uns? Natürlich liegt sie hinter uns! Die Spatzen zwitschern es von den Dächern: sie ist gescheitert! Die Oberstufenreform läßt sich wohl nicht mehr abblasen! Aber dann soll Schluß sein mit diesem übertriebenen Modernismus, der alle solide, bewährte Tradition kaputt macht! Heute demonstrieren bereits Schüler: »Wir wollen endlich wieder etwas lernen!«. – So etwa scheint die allgemeine Stimmung im Lande zu sein.

## *Streiflichter der Erinnerung*

Es war im Frühjahr 1945: Ich wanderte zu Fuß durch das Land, bettelte mich durch, kam vom Harz her auf Göttingen zu, – oben auf der Höhe am Waldrand eine Gruppe junger Männer im Halbkreis auf den morschen Holzbänken eines Rastplatzes, alle merkwürdig still und in sich gekehrt. Ich gehe vorbei, keiner nimmt Notiz von mir, – da höre ich Worte: es ist Griechisch! Unten im Land die Trümmer und kahlen Mauern, auf den Straßen nur amerikanisches Militär, und hier oben, unbeobachtet, heimlich, trieben sie Griechisch! Heute wird man mich kaum verstehen, wenn ich sage, ich hätte beinahe geheult. –

Damals haben wir nicht von Schulreform gesprochen; es war alles neu, alles war erster Anfang. Wir lebten in einem eigenartigen geistigen Rausch – Hölderlin und Rilke, Sartre und Anouilh, Naturwissenschaft und Theologie, die ganze große klassische Literatur, als begegneten wir ihr zum ersten Mal. Goethes »Hermann und Dorothea« wurde zu einer aufregenden Lektüre.

Aber dann kam der Knick: Währungsreform, Bundesrepublik Deutschland und DDR, Soziale Marktwirtschaft und beginnendes Wirtschaftswunder. Die Rettung zu einem normalen, bürgerlichen Leben, – und gleichzeitig so etwas wie ein Sündenfall. Nun gab es auch wieder Schule; aber die Schule stimmte nicht mehr nach allem, was vorausgegangen war. Und es war noch mehr vorausgegangen.

In den letzten Kriegsjahren war ich Betreuungslehrer bei den Luftwaffen Helfern. Wir saßen in unserer Baracke, Feldstellung bei Berlin; wir lasen Goethes »Egmont«. Mitten im Satz: Alarm! Raus an die Geschütze! Man

\* Referat gehalten anläßlich des Elterntages der Schule Birklehof am 3. April 1976.

hört Kommandos, der dicke Knall der ersten Batterie, und dann Schuß auf Schuß! Oben in der Luft das mächtige Dröhnen der feindlichen Pulks, der dumpfe Donner der Bombeneinschläge; über Steglitz baut sich langsam eine dicke dunkle Wolke auf, – Steglitz brennt! Dann wird es wieder still. Entwarnung. Es wird aufgeräumt. Und nachher kommen sie wieder zusammen, diese 15-, 16jährigen Jungen in ihren Uniformen. Wir waren im III. Akt stehengeblieben. – Daß es noch so etwas gab in dieser zusammenbrechenden Welt! Nicht Schule, nicht ein Funken »Schule«, sondern: Goethe.

Nun aber, in den 50er Jahren; gab es wieder Schule, mit Klassenzimmern und Bankreihen, mit den lächerlichen Zensuren und den Hausaufgaben, mit Strafen wegen Faulheit und mit Sitzenbleiben. Und der Lehrer nicht mitten drin auf Matratzen, sondern vorn, auf Distanz, vis à vis. Die Schule stimmte nicht mehr; sie mußte irgendwie anders werden. Von Anfang an überlegten, berieten, planten wir, – in Gruppen, bald in Konferenzen, in Kommissionen, auf Tagungen, was anders werden sollte: Schulorganisation, Schulformen, Lehrstoff, Arbeitsmethoden, das Verhältnis der Generationen zueinander und vieles andere, – ein Riesenberg von Dingen und Verhältnissen, die nicht mehr stimmen wollten. Reform der Schule war notwendig, das war uns allen klar. Aber wie?

1918 war schon einmal eine solche Stunde gewesen. Auch da die physische und geistige Aushungerung nach den Kriegsjahren, auch da der Rausch in den sich überstürzenden Ein- und Aufbrüchen in Kunst und Musik, Naturwissenschaft und Theologie und Literatur, auch da das fiebernde Interesse im pädagogischen Bereich; auch damals Schulreform. Wir – mein Jahrgang – gehörten zu den ersten, die auf der Oberstufe zwischen altsprachlichem und mathematisch-naturwissenschaftlichem Zweig zu wählen hatten. Ich wählte den letzteren, – nicht aus Interesse oder Begabung, sondern weil wir in der kleineren Klasse zu einer besonders guten Klassengemeinschaft zusammenfinden konnten. Wir lernten trotzdem Griechisch, sehr gründlich. Was dann in den 20er Jahren als Schulreform durchgeführt wurde – Abschaffung der sog. Bürgerschule, statt dessen die einheitliche Grundschule für alle (natürlich eine Erfindung der Linken, die ja alles nivellieren wollten!); die Einführung der Deutschen Oberschule als neuer Konzeption, die später zum neusprachlichen Zweig geschrumpft ist; der Unterricht, in dem die Schüler nicht nur repetieren und Fragen beantworten sollten, sondern eigenständig mitarbeiten sollten und dergleichen mehr –: die Träger der Tradition – und unsere Schule hatte eine 700jährige humanistische Tradition – sahen in dem allen bestätigt, was Oswald Spengler damals als den »Untergang des Abendlandes« bezeichnete.

Heute gibt es kein Abendland mehr, das untergehen könnte, oder wir verstehen etwas anderes darunter als Spengler, – und wir leben immer noch. Aber es hat sich sehr viel geändert.

## *Schule und Gesellschaft*

Eins haben wir gelernt in den vergangenen Jahrzehnten: Schule ist nur dann gesund und in Form, wenn sie im Einklang steht mit den Stilformen, den Denkweisen und Erfordernissen der Zeit. Für »Zeit« sagt man heute »Gesellschaft«. Ist die Gesellschaft geprägt von einer in sich einheitlichen beherrschenden Schicht – etwa Adel oder Bürgertum –, so entsteht das Gefühl gesellschaftlicher Stabilität. Die Schule ist dann Spiegel der Gesellschaft und trägt rückwirkend zu deren Stabilisierung bei. Das Gymnasium war einst die exklusive Schule für die Familien der Gebildeten, der Akademiker und der führenden Schichten, die Realschule für die Mittelschicht der Kaufleute, Techniker und mittlerer Beamten, die Volksschule für das sog. Volk, die Bauern und Handwerker, die Arbeiter und Dienenden.

Treten Veränderungen in der Gesellschaft und in ihrer Gliederung ein und verbinden sich damit Veränderungen des allgemeinen Bewußtseins, Veränderungen der sozialen Einstellung, so wird Schulreform als Anpassungsvorgang fällig.

Nun leben wir heute – mehr oder weniger – in einer demokratischen Gesellschaftsordnung. Das bedeutet, daß die ständischen Unterschiede schwinden; bedeutet die sogenannte Verflüssigung der Gesellschaft, in der nun die einzelnen und die Gruppen je nach ihrer Tüchtigkeit auf- und absteigen. Die jeweils führenden Gruppen werden in harter allseitiger Konkurrenz herausgefiltert. Uns ist das geläufig aus der Wirtschaft, aus der Politik, aus dem Sport, nicht so auffällig in der Wissenschaft, während im sozialen Bereich und im Bereich der Bildung sich die alte ständische Ordnung nur langsam abbaut. Die Gesellschaft verändert sich nicht gleichmäßig en bloc, sondern in den einzelnen Bereichen in verschiedenem Rhythmus, in Schüben. Aber die Verflüssigung der Gesellschaft mit der Diffamierung aller vorgegebenen Bevorzugungen, aller Privilegien, schreitet unaufhaltsam vorwärts, vorangetrieben von der gleichmachenden Technik und der mit ihren Massenkonsumartikeln gleichmachenden Wirtschaft.

Wie tief die Wandlung zur demokratischen Gesellschaft in das allgemeine Denken eindringt, können wir ablesen an dem, was in den beiden letzten Jahrzehnten mit den Grundrechten unseres Grundgesetzes, die doch eine Art politisch-ethischen Katechismus unserer Gesellschaft darstellen, vor sich gegangen ist. Ursprünglich soll nach liberaler Tradition durch diese Grundrechte die Freiheit des einzelnen geschützt werden, geschützt vor allem gegen übermächtige staatliche Gewalt. Unantastbarkeit der »Würde«, die jeder Mensch in gleicher Weise hat! 'Freie Entfaltung der Persönlichkeit!'; früher sagte man dafür: 'Freie Bahn dem Tüchtigen! Legt ihm nichts in den Weg! Er wird sich dann schon durchsetzen!' Heute wird aus dieser

Freiheit 'das Recht auf Bildung' hergeleitet; denn die Persönlichkeit wird durch Bildung entfaltet, so heißt es, und Bildung ist das Mittel zu sozialem Aufstieg. Aus der Freiheit wird also ein Anspruch, der allen in gleichem Maße zukommt. Das wird begründet mit der 'sozialen Gerechtigkeit', und diese wird verwirklicht durch die Startgleichheit und die Chancengleichheit. Ist für diese gesorgt, dann können alle unter gleichen oder entsprechenden Voraussetzungen in den Wettkampf der Schule und des Lebens, in die allgemeine Konkurrenz eintreten, und dann können sich in diesem Wettstreit die Leistungsgruppen, die nach Art und Höhe verschieden sind, herausfiltern. Das ist der Grundgedanke der demokratischen Gesellschaftsordnung. Und diese innere Wandlung der Grundrechte – von der Freiheitsgarantie zum Anspruch – ist nicht nur die Wirkung politischer Propaganda; sie kommt sogar in der Rechtsprechung unseres obersten Bundesgerichtes zum Ausdruck und ist damit offenbar unverfänglich.

Wenn man diese Dinge zu Ende denkt, so scheint sich uns als die konsequente Form der Schule in unserer Gesellschaft die Gesamtschule anzubieten, und zwar die gegliederte, elastische, horizontal aufgebaute Gesamtschule. Ich will damit keineswegs Propaganda machen für die allgemeine Einführung der Gesamtschule. Sie ist aber nun einmal das konsequenteste Modell für die Schule in einer demokratischen Gesellschaft, soweit sich diese Gesellschaft in abstrakter Reinheit darstellt. Manche scheuen vor dem Gedanken nur deshalb zurück, weil ein politischer Makel daran zu hängen scheint: Gleichmacherei, allgemeine Nivellierung, also links. Aber die Freien Waldorfschulen haben als erste die Gesamtschule entworfen, vom 1. Schuljahr, ja, vom Kindergarten an durchgeführt, sind bis heute dabei geblieben und erfreuen sich großer Achtung. Das sollte zu denken geben.

Was wirklich gegen die Gesamtschule anzuführen ist, leitet sich nicht aus der Konzeption her, wohl aber aus der Praxis der bisherigen Erfahrungen. Ich nenne nur Folgendes:

1. Die Organisierbarkeit von Institutionen, in denen es um Menschen geht, hat ihre Grenzen. Bei der Überschreitung einer gewissen Zahl treten Reibungsverluste und Störfaktoren auf, die das Ganze in Frage stellen. Wenn man bis zu Ende nur »denkt« – und das ist bei den bisherigen Versuchen vielfach geschehen –, wenn man nicht immer dabei mitbedenkt, daß es um junge Menschen geht, die sich wohlfühlen sollen, so geht man an der Realität vorbei.

2. Eine Gesamtschule braucht Einrichtungen besonderer Art, Aufenthalts- und Arbeitsräume, Bibliothek, Erholungsmöglichkeiten und dergleichen. Die Unterrichtsorganisation als solche genügt noch nicht. Die Gesamtschule erfordert womöglich die Einrichtungen einer Tagesheimschule, und

ideal ist die volle Heimschule, wenn sich das mit den Größenverhältnissen vereinbaren läßt. Wenn die Voraussetzungen nicht gegeben sind, soll man nicht drauflos reformieren.

Allerdings sei auch noch das gesagt: Wenn sich aus den Schwierigkeiten, die zu jeder Reform gehören, durch äußere Vorgänge wie Bevölkerungszuwachs, wirtschaftlichen Rückgang, Überfüllung von Universitäten und dergleichen dramatische Zuspitzungen ergeben, sind diese nicht der Reform anzulasten.

Nun sind wir jetzt in einem Stadium, in dem das, was vor sechs Jahren mit großem Schwung in Angriff genommen worden, von Zweifeln umwittert ist. Warum ist die Reform nicht im ersten Anlauf gelungen? 'Erster Anlauf', - damit meine ich den sogenannten Strukturplan und seine Auswirkungen.

### *Der Verlauf der Bildungsreform*

Der »Strukturplan für das Bildungswesen«, veröffentlicht 1970 vom Deutschen Bildungsrat, bedeutete die wissenschaftlich-kritische Aufarbeitung und Zusammenfassung alles dessen, was bis dahin im Zusammenhang mit der Fülle schulreformerischer Ansätze, Überlegungen und Versuche herangewachsen war; er bedeutete mit den ergänzenden Veröffentlichungen Klärung und Zielentwurf und damit Diskussionsgrundlage. Er wirkte so durchschlagend, daß im Nu ein Aktionsprogramm daraus wurde, das von der Bundesregierung und weitgehend von Kultusministerien abgesegnet wurde. Wir erlebten in einigen Ländern eine Phase stürmischer Reformaktivität. Damit geschah aber zweierlei. Die Reform geriet unter die politische Polarisierung. Eine Regierung, die sich damit identifizierte, stand unter Erfolgszwang und geriet unter einen Zeitdruck, bei dem jede organische Reformentwicklung verzerrt wird. Eine zweite Folge: die Reform wurde fast ausschließlich eine Sache von Ministerien und Behörden, wodurch die Eigeninitiative von Schulen, die bis dahin mindestens in einigen Ländern möglich war, beiseitegeschoben wurde. Darüber möchte ich noch einiges sagen.

Es bestätigte und verstärkte sich, daß das Schulwesen in Deutschland eine obrigkeitliche Institution ist oder geblieben ist. Es wird dirigiert, durch Erlasse bis in Einzelheiten geregelt, mit verliehenen staatlichen Hoheitsrechten und obrigkeitlicher Autorität ausgestattet. Mir kommt es manchmal so vor, als wenn dieser Block des staatlichen Schulwesens heute eine entsprechende Rolle spielt wie in der Revolutionszeit von 1848 die preußische Armee, nur daß in der heutigen Gesellschaft ein solcher Block eher die Merkmale eines sozialistischen Systems annimmt. Eine von oben angeordnete oder verhinderte Reform steht aber unter den Bedingungen der

heutigen Gesellschaft in der Gefahr zu scheitern; denn diese Gesellschaft ist eben nicht ein geschlossener Block, sondern vielgestaltig, instabil und, wie gesagt, flüssig. In dieser ist eine Schule, in der von Freiheit geredet wird, ein überaus empfindliches System. Natürlich muß es einen Rahmen geben und müssen gewisse allgemeine Regeln gelten. Aber in diesem Rahmen muß es eine weitgehende Beweglichkeit und Eigenverantwortung der einzelnen Schule geben. Wozu auch sonst überhaupt die Mitwirkung von Eltern und Schülern?

An dieser Stelle bin ich freilich etwas ketzerisch. Ich halte nicht viel von bürokratischen Regeln einer Mitbestimmung. Der verantwortliche Akteur ist und bleibt die Schule mit ihren verantwortlichen Organen; sonst werden die Dinge verschwommen. Um so wichtiger erscheint mir aber die enge persönliche Fühlung dieser Schulorgane mit den Eltern, den einzelnen und ihren Vertretern; erscheint mir deren Mitdenken und Beraten, damit die Schule elastisch bleibt und hellhörig ist für das, was als Belastung und als Bedürfnis in Erscheinung tritt, und daß sie erfährt, wenn sie offenbar auch einmal etwas richtig gemacht hat. Und entsprechend wichtig, daß die Eltern erfahren und vielleicht lernen, welche pädagogischen Methoden und Ziele in der Schule gelten. Und bei der Mitwirkung der Schüler sehe ich nicht das Entscheidende, daß sie weitere Freiheiten und Erleichterungen erkämpfen – das mag alles seinen angemessenen Platz haben –, sie beginnt erst da eigentlich ernsthaft, wo es um Sinn und Ziel der Schule und des Heims geht, wo sie verantwortlich für sich und für das Ganze mitdenken können, und dieses Stadium ist m. E. nicht an ein Alter und eine Klasse gebunden. Jetzt, wo wir die Windstille nach den Stürmen haben, wo die Möglichkeit und die Bereitschaft vorherrscht, miteinander zu agieren, einander verstehen zu wollen, jetzt muß die Zeit genutzt werden.

Dies alles erfordert aber, daß eine Schule weitgehend selbständig handelt, daß sie in ihren pädagogischen und unterrichtlichen Methoden autonom ist, daß sie, innerhalb des gegebenen Rahmens und unter Einhaltung der Spielregeln, sich selbst so gestalten kann, wie sie es für richtig hält.

Diese Auflockerung in den Kompetenzen mit der Ermöglichung stärkerer Eigeninitiative der Schulen auch im reformerischen Bereich bei eindeutigen Rahmenrichtlinien strebte die Empfehlung des Bildungsrates unter dem Titel »Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Verstärkte Selbständigkeit der Schule« von 1973 an. Es war die notwendige Ergänzung zum Strukturplan. Dem Strukturplan folgte eine Euphorie der Reformbereitschaft. Als die neue Empfehlung herauskam, da gab es offenbar einen Schock bei den Verwaltungen. Es wurde so lange geschossen, bis der Bildungsrat mausetot war.

*Was soll denn aber nun geschehen?*

*Ich sehe eine ganz klare Antwort. Wir haben im westlichen Deutschland, im rühmlichen Gegensatz zum östlichen, ein Modell, das einfach durchschlagend ist. Ich meine die sogenannten Freien Schulen, gleichwertig den staatlichen Schulen, anerkannt als »Ersatzschule« – warum nur bloß »Ersatz«? –. Sie stehen unter staatlicher Kontrolle, aber nicht unter staatlicher Verwaltung, und sie sind der lebendige Beweis, daß das möglich ist. Sie haben das unternehmerische Privileg, das staatliche Schulen und volkseigene Betriebe niemals haben: sie können bankrott machen. Diese Schulen wären in der Lage, reformieren zu können; soweit und wie sie es für richtig halten; sie können die Auswirkungen am Ort kontrollieren, und wenn sie Dummheiten machen und ihre Existenz aufs Spiel setzen, so hat der Staat keinerlei Risiko dabei. Ich kann es einfach nicht begreifen, warum die staatliche Verwaltung diese Chance nicht mehr ausnutzt, warum sie die Freien Schulen als einen besonders wichtigen Bestandteil des allgemeinen Schulwesens in ihre Planungen nicht miteinbezieht. Statt dessen werden die Freien Schulen in ihrer Entfaltung eher eingeengt und als Außenseiter behandelt. Man sollte nicht müde werden, auf diese (ungenutzten) Möglichkeiten hinzuweisen.*

Freilich, wenn man den Schulen mehr Eigeninitiative zuspricht – und warum sollten nicht auch geeignete staatliche Schulen damit ausgestattet werden –, dann wird vieles wacklig. Dann wird zentrales Abitur fraglich; dann ist ein nach Zensuren und Punkten errechneter Numerus clausus nicht mehr möglich; dann gibt es ein Abschlußzeugnis der Schule, aber damit nicht den automatischen Anspruch auf Zulassung zur Universität; dann müssen sich die Fakultäten ihre Zugänger aussuchen, so wie ein Wirtschaftsbetrieb sich zwar auch die Zeugnisse der Bewerber ansieht; sich dann aber doch diejenigen aussucht, die er für die besonderen Aufgaben für geeignet hält; dann muß man mit der Möglichkeit rechnen, daß ein Abiturient vielleicht nur Tankstellenleiter oder Krankenwärter wird. Es erscheint geradezu frevelhaft, solche Gedanken auch nur zu denken.

### *Die menschliche Seite*

Statt dessen möchte ich nach den allgemeinen Erörterungen noch etwas persönlicher werden. Die Fragen der Schulorganisation sind belanglos, wenn man sich nicht gleichzeitig fragt, was innerhalb der Organisation unter den Menschen geschieht.

Ich hatte zu Anfang den Übergang von grundrechtlicher Freiheit über die soziale Gerechtigkeit zum 'Anspruch' oder zum 'Recht auf etwas' verfolgt. Das bezog sich zunächst auf bestimmte Grundrechte; es weitet sich aber leicht zu einem allgemeinen Anspruchsdenken aus. Man spricht geradezu

von einer Anspruchsgesellschaft. Auf allen Seiten, in allen Bereichen, werden Ansprüche erhoben, und die Politiker versprechen gern, die Ansprüche befriedigen zu wollen. Sie sind eben keine Pädagogen. Macht man aber das Anspruchsdenken zu einer Art Ideologie, so stößt es ins Leere.

Wir haben nun durch die wirtschaftliche Rezession lernen können, daß nur das verteilt werden kann, was vorhanden ist; daß man nicht beliebig Erfüllung verlangen kann, sondern nur Erfüllung im Rahmen der Gegebenheiten, und daß das Problem nur in der Gerechtigkeit liegt. Das gilt zunächst von materiellen Dingen, aber im Grunde von allen Bereichen. Man muß immer die Gegebenheiten miteinkalkulieren und vom größeren Ganzen her denken können, wenn man vernünftig, gerecht und erfolgreich sein will. Und das beginnt bei den kleinen Dingen des Alltags, auch in Schule und Heim. Es ist etwas, was man einfach lernen muß, – lernen: nicht nur die eigenen Wünsche und Ideen artikulieren zu können, sondern dabei auch das Wünschen und Denken der anderen, die nicht zur eigenen Gruppe gehören, miteinzubeziehen und mitdenken zu können, um erst daraus gerechte Forderungen und Ansprüche entwickeln zu können. Das geht Schüler ebenso wie Lehrer und auch Eltern an. Je mehr sich die Erde mit Menschen füllt – nun sind es schon 4 Milliarden –, desto mehr muß dieses Denken auch im Großen angewandt werden. Diese Notwendigkeit reicht also von der Weltpolitik bis in das Leben der einzelnen Schule.

Ein Zweites: Alle organisatorische Schulreform ist nutzlos, wenn nicht ein dazugehöriges Verhältnis der Menschen untereinander damit verbunden ist. Schule – und entsprechend immer Heim – ist ein Ort der Begegnung und des Verflochtenseins von Menschen mehrerer Generationen. Sie ist gleichzeitig und noch mehr geprägt durch das Gegenüber von zwei Gruppen, den 'Erwachsenen' und den 'Kindern'. Die 'Erwachsenen' haben ein Amt – sie sind Erzieher und Lehrer; die 'Kinder' haben eine Funktion, – sie sind Zöglinge und Schüler. Die Erwachsenen haben Macht gegenüber den Kindern: sie haben Erziehungsgewalt (übertragen von den Eltern), Befehlsgewalt (zum Beispiel Hausaufgaben), richterliche Gewalt (Zensuren, Strafen); Sachüberlegenheit (sie haben studiert); latente Brachialgewalt (sie sind im allgemeinen die Stärkeren). Eng mit der Macht hängt die Autorität zusammen. Sachautorität und moralische Autorität sind wirksam ohne den Hintergrund der Macht; die Amtsauctorität ist verknüpft mit der Verwaltung verliehener Macht. Der Besitz der Macht ist in der Sprache des Mittelalters ein Lehen und als solches auch heute zu verstehen und zu handhaben. Die Kinder haben nur wenig Macht: sie haben ein gesetzlich geschütztes Recht, ihre Meinung zu vertreten; sie können ohne rechtlichen Rückhalt revoltieren; die raffinierte Form der Revolte ist die Möglichkeit, die Nerven eines Lehrers zu ruinieren.

Das alles mag ganz spaßig klingen. Ich meine aber zugleich, daß hier eine Grundfrage jeder Schule - übrigens auch jeder Familie - liegt. Der Gedanke einer Erziehung ohne Macht erscheint mir als träumerische Ideologie. Macht ist nichts Böses an sich; sie wird nur zerstörend, wenn sie als Mittel zur Sicherung und Erhöhung der eigenen Person oder Personengruppe und damit zur Niederdrückung der Schwächeren benutzt wird. Macht ist nicht Recht und Ausfluß der Person, sondern notwendiges Instrument für geordnete Verhältnisse, ist Amtsgewalt, ist Lehen. Die Fähigkeit zum sachlichen Umgang mit der Macht, ob als Vorgesetzter oder als Untergebener, gehört zu den entscheidenden Lebensnotwendigkeiten.

Im Völkerleben zeigen sich nur bescheidene Ansätze. Ich glaube, es gibt wenig Stellen, wo der Umgang mit Macht in so unvergleichlicher Weise gelernt werden kann wie in einer Heimschule.

Ein Drittes: Es war gesagt worden, daß in der freien, demokratischen Gesellschaft, wenn erst die Ausgangsbedingungen gerecht gestaltet sind, die Leistungsguppen in der allseitigen Konkurrenz herausgefiltert werden. Dem scheint eine Schule zu entsprechen, in der diese Konkurrenz bis ins Klassenzimmer herrscht. Und man hört ja, daß diese Konkurrenz unter dem Druck des Numerus clausus an der Oberstufe mancher Schulen die Klassengemeinschaft zerstört; und man hört, daß der meist von den Eltern ausgehende Leistungsdruck bis in die Grundschule durchschlägt. In der differenzierten Oberstufe gehört aber die Teamarbeit zum System, und vor allem in aller wissenschaftlichen Arbeit ist sie heute unerläßlich. Die Idee der freien Konkurrenz taugt offenbar nur in begrenztem Maße für die Schulpraxis. Aber wo liegt denn dann die Grenze?

Und damit komme ich zu einem Vierten und Letzten:

Wir sagten: Das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit ergibt das Recht auf Bildung. Wozu aber diese Bildung? Die heutige Antwort lautet: als Mittel zu sozialem Aufstieg. Die Schule als 'Verteilungsstelle für Sozialchancen'. Die Lehrstoffe daher in erster Linie der Weg zum Erwerb von Punkten und Zensuren. Curriculumreform: Beschränkung auf das Brauchbare und Nützliche. Das Abiturzeugnis als Berechtigungsschein, als das Zauberpapier, Sprungbrett zu Weiterem. Und das alles um der Gerechtigkeit willen in gleichem Ausmaß für alle. Die weitere Auslese erfolgt dann in der Konkurrenz des Lebens.

Jetzt stelle ich aber die Frage: Stimmt es denn überhaupt, daß der soziale Auftrieb der entscheidende und allgemeingültige Impuls ist, von dem aus alles und insbesondere das Bildungswesen zu entwerfen ist? Gibt es nicht sogar sportliche Betätigung als Selbstzweck, ohne Sieg und Medaille, die ihre Befriedigung nur im vitalen Hochgefühl findet und einfach im Spiel? Gibt es nicht ein Musizieren ohne den Gedanken an Aufführung und

jubelnden Beifall? Gibt es nicht sogar die wirtschaftliche Betätigung, die nicht unter der Peitsche ständig steigenden Gewinnstrebens steht, sondern sich mit einem erreichten Standard begnügt? Will jeder womöglich Chefarzt oder Oberschulrat werden, anstatt in erster Linie Kranken und Kindern helfen zu wollen? Gibt es nicht erstrebenswerte Lebenserfüllung im Dienen? Hellmut Becker gibt in seinen Artikeln in der 'Zeit' den Hinweis, daß auch ein sinnerfülltes Privat- und Familienleben der eigentliche Lebensinhalt sein kann.

Es könnte eine ungesunde Verallgemeinerung des wirtschaftlichen Denkens sein, daß alles vom sozialen Ehrgeiz motiviert sei und daß auch die Schule nach diesem Schema konstruiert sein solle. Die Hektik derer, für die der soziale Aufstieg über Beruf oder Politik der einzige ihnen gemäße sinnvolle Lebensinhalt ist, gehört gewiß zum heutigen Leben und ist fürs Ganze unerlässlich. Ich glaube aber, die erfüllende Gestaltung eines Privat- und Familienlebens mit einem nicht ungeliebten Beruf als Existenzgrundlage ist in breitem Maße der eigentliche Wunsch, ist ein Ausgleich, und ich würde darin nicht einmal ein Zeichen von Dekadenz sehen.

Und nun frage ich zum Schluß noch einmal: Liegt die Schulreform vor oder hinter uns?

Ich kann nur sagen: Wir stehen mitten drin; – aber das Eigentliche liegt noch vor uns.

## Zeitkommentare

### Aktion Humane Schule Bayern\*

Nur eine Schule ohne Angst, eine Schule, die Kindern Freude macht, kann Leistung zu einem erstrebenswerten Ziel werden lassen.

*Das ist Humane Schule!*

#### 1. Wer sind wir

Wir sind eine überparteiliche und überkonfessionelle Aktionsgemeinschaft von Einzelpersonen, Gruppen und Verbänden, die die gleiche Zielsetzung haben. Bei der Verfolgung dieser Ziele ist die Aktionsgemeinschaft bereit, mit allen gesellschaftlichen Gruppierungen zusammenzuarbeiten, die unsere Zielsetzung unterstützen.

#### 2. Wie sind wir organisiert?

Die örtlichen Gruppen arbeiten unabhängig und selbständig. Der Geschäftsführende Landesausschuß koordiniert die einzelnen regionalen Aktivitäten, sorgt für Erfahrungsaustausch und Informationen und vertritt die Einzelinitiativen insgesamt auf Landesebene.

Die Einzelpersonen, Gruppen und Verbände, die die Aktion unterstützen, können Mitglieder oder Förderer werden.

#### 3. Was wollen wir erreichen?

Unter dem Aspekt »Humanisierung der Schulen« fordern wir unter Einbeziehung aller Schulgattungen eine gründliche Durchforstung der Lehrpläne,

eine Überprüfung der Schulorganisation, der gesetzlichen Grundstrukturen im Schulwesen, der Leistungsbewertung, der Unterrichtsorganisation und der Mitwirkungsrechte der verschiedenen Partner im Bildungs- und Erziehungsbereich.

*Die Schule muß den Kindern angepaßt werden und nicht die Kinder der Schule!*

#### 4. Wie arbeiten wir?

Wir sammeln Material und geben Informationen an die Öffentlichkeit und die Publikationsorgane.

Wir unterstützen örtliche Veranstaltungen durch Bereitstellung von Unterlagen, Empfehlen von Referenten und Beratung bei Organisationsfragen. Wir führen örtliche Gruppen zu gemeinsamen Großaktionen zusammen. Über Behörden, Abgeordnete und Politiker wollen wir durch Resolutionen und Informationen auf Gesetzgebung und Verordnungen einwirken.

Wir sind uns bewußt, daß unter der jetzigen Schulsituation die Lehrer ebenso leiden wie die Kinder. Die augenblicklichen unbefriedigenden Schulverhältnisse sind nur dann zu verbessern, wenn Eltern, Lehrer und Schüler auf engste zusammenarbeiten.

Das geschieht auf Landesebene und muß auf örtlicher Ebene an den Schulen, möglichst in allen Klassen, unbedingt intensiviert werden.

*Schluß* mit dem gegenseitigen Aus-

Geschäftsführender Landesausschuß

Kontaktadresse: Ruth Stockhammer, Anechostraße 98, 8 München 82

spielen von *Schülern, Eltern, Lehrern und Schulverwaltungen bis hin zum Kultusministerium!*

Da die *Aktion Humane Schule Bayern* ihre Unabhängigkeit wahren will, haben wir freundliche Angebote von Parteien und Verbänden zur Finan-

zierung abgelehnt. Wir bitten Sie daher um Verständniss dafür, daß wir auf Spenden\* angewiesen sind.

\* Deutsche Bank München Nr. 58/30203  
»Aktion Humane Schule«

## Eingabe

An den  
Kulturpolitischen Ausschuß  
des Bayerischen Landtags  
Maximilianeum

8000 München 85

Nach Artikel 125, Ziff. 1 der Bayerischen Verfassung sind »gesunde Kinder das köstlichste Gut eines Volkes«. Die Umwelt unserer Kinder aber, zu der in erster Linie die Schule gehört, wird immer kinderfeindlicher. Das verfassungsmäßig garantierte Recht des Kindes auf freie Entfaltung wird durch unerträglichen Leistungs- und Notendruck mehr und mehr eingeschränkt. Die Zahl der schulgeschädigten Kinder steigt an.

Die »*Aktion Humane Schule Bayern*« – eine unabhängige Aktionsgemeinschaft von Eltern, Lehrern, Gruppen, Verbänden und Einzelpersonen – erhebt angesichts der derzeitigen Krise in unserem Schulsystem folgende *Forderungen*:

1) Änderung der durch die Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 10. 9. 76 Nr. A/8-8 78918 verfügten neuen Stundentafeln dahingehend, gemäß dem Beschluß des Landtages vom 3. 6. 76

Schulstreß und Leistungsdruck im kognitiven Bereich abzubauen; das heißt:

- a) Rücknahme der Kürzungen in den musischen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und stattdessen Stoffreduzierung und entsprechende Verminderung der Unterrichtsstunden in den naturwissenschaftlichen und sprachlichen Fächern;
- b) gleiche Gewichtung von mündlichen und schriftlichen Leistungen der Schüler vom frühestmöglichen Zeitpunkt ab, spätestens ab Schuljahresbeginn 1977/78;
- c) Angleichung von Umfang und Zielsetzung der Hausaufgaben an die Leistungsfähigkeit der Schüler und an die Notwendigkeiten eines gesunden Familienlebens (mindestens Einhaltung der entsprechenden Bestimmungen der AScho, zum Beispiel § 20 - Abschnitt V);

- 2) Die Einstellung von mehr Lehrern – notfalls mit Zeitvertrag – mit dem Ziel
- a) Bildung kleinerer Klassen bis zu höchstens 30 Schülern,
  - b) Vergrößerung der Zahl der Aushilfen für Ausfälle durch Krankheiten und Fortbildungsmaßnahmen.

Die »Aktion Humane Schule Bayern« erwartet vom Kulturpolitischen Ausschuß und von den Abgeordneten des Bayerischen Landtags, daß sie sich für die Erfüllung dieser Forderungen einsetzen.

Im übrigen haben die Mitglieder der AHSB kein Verständnis dafür und brin-

gen ihre Enttäuschung darüber zum Ausdruck, daß die angekündigten Maßnahmen des Kultusministeriums gegen den Schulstreß nicht verwirklicht worden sind, obwohl eindringliche Warnungen von Kinderärzten (s. Jahresversammlung des Berufsverbandes der Kinderärzte, München) und Psychologen bekannt sind.

München, den 27. 11. 1976

#### Aktion Humane Schule Bayern

Für den Geschäftsführenden Landes-  
ausschuß:

gez.: R. Stockhammer – S. Pallmann

## Grundsatzklärung

### Inhalt

1. Die Not der Schule
2. Sofortmaßnahmen
3. Tiefere Ursachen und langfristige Maßnahmen
4. Aktion Humane Schule

#### 1. Die Not der Schule

Die Schule, die wichtige Jahre im Leben unserer Kinder maßgeblich mitgestaltet, wird zunehmend zu einer Last, an der Kinder, Eltern und Lehrer gleichermaßen schwer tragen.

1.1 Trotz steigender finanzieller Aufwendungen und äußerlicher Modernisierung sind die Schulen heute immer weniger in der Lage, den Schülern eine als sinnvoll empfundene Ausbildung zu geben. Sie können den Schüler nicht ausreichend bei der Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Anlagen helfen. Sie enttäuschen die Erwartungen der Eltern hinsichtlich der Bildung und Erziehung ihrer Kinder in der Schule. Sie bieten den Lehrern keine angemessenen Arbeitsbedingungen zur Erfüllung ihrer Aufgaben.

1.2 Die Not für Kinder, Lehrer und Eltern im Schulalltag stellt sich so dar:

- Gefühl der Überforderung
- Zu wenig Erfolgserlebnisse und daher Entmutigung
- Zunehmender Notendruck
- An der Stofffülle erstickt vertieftes Interesse für eine Sache
- Zu wenig menschlicher Kontakt zwischen Lehrern und Kinder, Eltern und Lehrer
- Nichtintellektuelle Fähigkeiten zählen zu wenig und verkümmern;
  - kaum Spiel
  - kaum Sport
  - kaum Kreativität.
- Die natürliche Leistungsfreude wird gelähmt
- Angst vor Versagen im Konkurrenzkampf der Schüler
- Angst, die Eltern zu enttäuschen
- Angst, der Schule nicht gewachsen zu sein

Angst vor demütigendem Sitzenbleiben

Angst, als einzelner in der Masse übersehen zu werden.

#### *Angst hemmt Leistung*

- Die permanente Beurteilung aller Schülerreaktionen hemmt spontane Entfaltung
- Individuelle Lernbedürfnisse werden überfahren
- Hausaufgaben belasten Eltern und Familie
- Kostspieliger Nachhilfeunterricht ist zur Regel geworden
- Die kindliche Lebens- und Vorstellungswelt bleibt zu oft unberücksichtigt
- Sozialbedingte Nachteile werden nicht genügend ausgeglichen
- Das Rivalitätsprinzip im Klassenzimmer behindert soziale Lernprozesse
- Falsche Wertvorstellungen werden übernommen und eingepägt
- Zusammenarbeit wird unterbewertet
- In der Schule herrscht Anonymität durch zu große Klassen
- Mammuschulen verursachen Verlorenheitsgefühl und Aggressionen
- Schulbauten und Räume sind oft uniform und kinderfeindlich.

Die Schule ist zum Mitverursacher für Verhaltensstörungen und Depressionen geworden; Drogenkonsum, Jugendalkoholismus und die Zahl der Schülerelbstmorde wachsen bedrohlich an.

1.3 Diese Krise unseres Schulsystems ist freilich nicht vom Himmel gefallen. Sie ist vielmehr weitgehend verursacht durch Rückwirkungen von Schwierigkeiten in anderen Teilen des Bildungswesens, insbesondere durch die veränderten Verhältnisse des Arbeitsmarktes auf nahezu allen Berufsfeldern. Entscheidungen der staatlichen Bildungsverwaltung haben diese Rück-

wirkungen auf unglückliche Weise noch verstärkt, zumindest aber nicht aufgefangen.

#### *2. Sofortmaßnahmen*

Alle Möglichkeiten, diese Not zu mildern, müssen ausgeschöpft werden. Die *Aktion Humane Schule Bayern* stellt dazu fest:

2.1 Wir fordern, vor Schuleintritt alle Kinder zu untersuchen, um *besondere Behinderungen rechtzeitig festzustellen*. Darauf abgestimmte Fördermaßnahmen sind zu schaffen.

2.2 Wir fordern die Abschaffung der Noten in den beiden ersten Grundschulklassen. An ihre Stelle müssen Beschreibungen treten, die positiv auf Lernfortschritte des einzelnen Schülers eingehen.

2.3 Wir fordern, daß die Studentafel für Schulanfänger *in den ersten Monaten auf maximal 15 Schulstunden* begrenzt wird. Die freiwerdende Lehrarbeitszeit muß zur Förderung in kleinen Gruppen verwendet werden.

2.4 Wir möchten, daß sich Psychologen nicht erst mit unseren Kindern beschäftigen, wenn sie Schaden davongetragen haben.

Wir fordern eine *vorbeugende psychologische Beratung* und Mitarbeit von Psychologen und Ärzten in der Beratung an allen Schulen.

2.5 In jede Grundschule gehört ein *ausgebildeter »Beratungslehrer«* mit mindestens 6 Wochenstunden Stundenanrechnung, der in kleinen Gruppen schwächere Schüler betreut, um eine vorschnelle Verweisung an die Sonderschule zu vermeiden.

Auch in anderen Schularten ist der Einsatz des Beratungslehrers auszuweiten.

2.6 Das Übertrittsverfahren muß so geregelt werden, daß die Grundschule vom Auslesedruck entlastet wird.

Es sind zum Beispiel Beobachtungsbögen weiterzuentwickeln, die eine breite Diagnose des Schulleistungsbildes und eine detaillierte Beratung der Eltern ermöglichen. Die regional einheitlichen Leistungstests müssen entfallen.

2.7 Wir fordern die Möglichkeiten zum Erwerb des erfolgreichen und des qualifizierenden Hauptschulabschlusses zu verbessern.

2.8 Wir fordern, daß die ständig steigende Flut von Prüfungen, Schulaufgaben und sonstigen Leistungsbeurteilungen eingedämmt wird

- Wir fordern deshalb insbesondere, Schulaufgaben in Fächern abzuschaffen, die früher nur Bewertung mündlicher Leistungen und Stegreifarbeiten kannten
- den Stoffumfang für Stegreif- und Kurzarbeiten klarer zu begrenzen
- die sofortige Abschaffung der theoretisch-schriftlichen Abiturprüfung in Sport

2.9 Wir fordern, die *Lehrpläne* bis zum Schuljahr 77/78 als *Auswahlpläne* zu gestalten, innerhalb deren über eine gemeinsame Grundlage hinaus dem unterrichtenden Lehrer ein Ermessungsspielraum einzuräumen ist. Die Abschlußprüfungen sind danach auszurichten.

Dabei sind die überwiegend kognitiven Lernziele zu ergänzen durch effektive Lernziele, *Entfaltung musischer Anlagen, Kreativität, Fähigkeiten wie Zusammenarbeit und selbständiges, eigenverantwortliches Handeln.*

2.10 Ziel muß es sein, der überwiegenden Mehrzahl der Schüler gute *Erfolge zu ermöglichen* und zu bescheinigen. Maßstab für die Benotung soll der Grad der Erreichung eines Lernzieles sein und nicht die relative Leistung innerhalb einer Gruppe.

2.11 Wir fordern die umgehende *Beseitigung des Numerus clausus* als der Ursache vieler Schwierigkeiten im heutigen Schulsystem. Zum Abbau des Numerus clausus sind die vorhandenen Kapazitäten der Hochschulen entschiedener als bisher auszunutzen; als vorübergehende Notlösung sind auch Überbelegungen in Kauf zu nehmen. Ferner sind materielle Anreize für alle Lehrpersonen an Hochschulen zur Erhöhung der Lehrleistung zu schaffen.

2.12 Wir fordern Schaffung kleiner Klassen in allen Schulen. Als Richtzahl sollten 25 Schüler in einer Klasse festgelegt werden. Ab dem 31. Schüler muß jede Klasse geteilt werden.

2.13 Wir fordern, daß bei der Zulassung und Auswahl von *Lehrbüchern* vorrangig beachtet wird, daß sie für die Schüler gut gegliederte, *altersgerechte Lernhilfen* sind.

2.14 Wir fordern eine öffentlich rechtliche *Vertretung der Eltern auf Landesebene* und deren maßgebliche Beteiligung bei Entscheidungen zum Beispiel in Fragen der Bildungsreformen, Schulversuche und Lehrpläne. Wir fordern die Möglichkeit einer wirksamen Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern auf Klassenebene.

### 3. *Tiefere Ursachen und langfristige Maßnahmen*

Die tieferen Ursachen der Notsituation sind nicht durch vereinzelt Maßnahmen zu beseitigen. Die gegenwärtig in den Parlamenten diskutierten Änderungen erscheinen zu punktuell.

Die gleichen einem Kurieren an Symptomen. Sie lassen außer acht, daß es sich bei unserem Bildungswesen um ein komplexes System handelt, das mit Gesellschaft und Wirtschaft vielfältig verbunden ist und das daher nur durch Änderung seiner Grundlagen, in Zusammenarbeit mit anderen Bereichen

wirkungsvoll verbessert werden kann.

3.1 Eine wesentliche Ursache liegt außerhalb des Schulsystems:

Um spärlich gewordene Ausbildungsplätze und Berufsmöglichkeiten bei steigenden Bewerberzahlen entstehen scharfe Konkurrenzkämpfe. Wie diese Notlage politisch bewältigt werden soll, ist noch völlig offen. *Auf keinen Fall dürfen aber die Konkurrenzkämpfe in den Bereich der Schulen vorverlagert werden.* Im Gegenteil, die Schulen müssen hiergegen abgeschirmt werden, damit sie allen Schülern ungeschmälert Chancen zur Entfaltung ihrer Anlagen und Fähigkeiten bieten und sie noch besser als bisher auf die schwierige berufliche Zukunft vorbereiten können.

3.2 Humanität in der Schule ist heute kein vorrangiger Gesichtspunkt bei offizieller Planung, Organisation und Reform der Schule.

Humanität in der Schule ist in letzter Zeit häufig ins Hintertreffen geraten.

Es muß bewußt werden, daß es die perfekte Schule nicht gibt. Wo das Ziel von mehr Humanität in der Schule mit anderen Zielen kollidiert, muß dessen Priorität betont werden.

3.3 Einzelne Gerichtsurteile und die ihnen folgenden Verwaltungsvorschriften haben die Realität in den Schulen zugunsten von justitiablen, gleichgeschalteten Verwaltungsabläufen verändert. Selbst wenn den Gerichten diese Rückwirkung bewußt wäre, könnte sie in dem je einzelnen Urteil zur Zeit kaum berücksichtigt werden.

Wir fordern daher, daß *Gesetze und sonstige Vorschriften so geändert werden, daß die Schäden der Schule geheilt werden können.*

Wir fordern eine grundsätzliche Sicherung des pädagogischen Ermessens in der Schule. *Die pädagogischen Aufgaben des Lehrers müssen Vorrang*

*haben vor mathematisierter Notengebung und Verwaltungsfunktionen.*

3.4 Das Schulwesen in Bayern hat stark zentralistische Züge. Die damit verbundene bürokratische Schwerfälligkeit steht einem pädagogisch fruchtbaren Leben in unseren Schulen oft behindernd im Wege. Insbesondere hat sich das Verfahren, Bildungsreformen nur zentral zu entwerfen und durchzuführen, als ungenügend erwiesen.

Wir fordern, einer kreativen Pädagogik in der Praxis mehr Chancen einzuräumen. Pädagogische Initiativen einzelner Schulen und des einzelnen Lehrers müssen mehr Entfaltungsmöglichkeit haben.

Insbesondere muß auch die *Schule in freier Trägerschaft* reale Start- und Überlebenschancen und einen ausreichenden Gestaltungsspielraum erhalten, denn gerade dort muß es möglich sein, Schule auch einmal gründlich anders zu konzipieren als sonst allgemein üblich.

*In der Vielfalt freier Initiativen sehen wir eine der wichtigsten Ursachen für den Fortschritt.*

3.5 Schulverwaltung neigt zur reibungslos verwaltbaren Schule, während eine unabhängige Schulaufsicht in erster Linie die Förderung des Schülers und die Leistungsfähigkeit der Schule im Blick haben kann.

Die von der Schulverwaltung wahrgenommene Schulaufsicht erliegt zur Zeit der Versuchung, als Maß einer guten Schule, die praktizierte staatliche Schule und nicht unabhängige Kriterien zu verwenden.

Wir fordern, daß Schulaufsicht ihre Aufgabe stärker *durch begutachtende und beratende Tätigkeiten* löst. Zu diesem Zweck ist sie auf unterer und mittlerer Ebene von der staatlichen Schulverwaltung zu trennen. Gleichzeitig ist

sie als eine Anlaufstelle für auskunftsuchende und beschwerdeführende Eltern zu konzipieren.

3.6 In der Schule wird heute weitgehend versäumt, persönliche Kontakte im Sinne der Partnerschaft zwischen Eltern, Lehrern und Schülern zu schaffen. Vielfach liegt es allein schon an der Größe der Institutionen.

Wir fordern, daß die *einzelnen Schulen* bzw. selbständigen Schulteile in ihrer Größe und Überschaubarkeit so strukturiert sind, daß sie ein direktes und persönliches Zusammenwirken der beteiligten Menschen ermöglichen.

Das bedeutet, sinnvoll ergänzt durch eine stärkere Autonomie der einzelnen Schulen bzw. Schulteile, eine Untergliederung von zu großen Schulen. Lehrer müssen sich auch für die menschlichen Anliegen und Probleme ihrer Schüler zuständig fühlen.

3.7 Das bestehende Berufs- und Laufbahnsystem bietet den Absolventen von Hochschulen, Gymnasien und Realschulen bessere Einkommens- und Statutchancen. Es ist deshalb verständlich, daß in vielen Fällen Kinder in Schulen gesandt werden, deren speziellen Ansprüche sie nicht gewachsen sind.

Wir fordern eine *Entkoppelung von formalen Zeugnisberechtigungen und sozialen Berufspositionen*. Berufliche Qualifikation muß wieder mehr durch individuelle Eignung, Ausbildung und Bewährung erfolgen. Die öffentlichen Arbeitgeber müssen hier mit gutem Beispiel durch die Reform des Laufbahnsystems vorangehen.

Sie müssen die erforderlichen Qualifikationen im einzelnen beschreiben und dafür Bewerbungen aus den verschiedensten Bereichen zulassen.

Wir fordern weiterhin, unverzüglich *alternative Bildungsgänge* zu schaffen, die den Schülern ermöglichen, ihre besonderen, auch nicht kogniti-

ven Anlagen zu entfalten.

3.8 Die Schwierigkeiten in der heutigen Schule sind vielfach nur gemeinsam mit den Eltern zu lösen.

Wir fördern verbesserte Information der Eltern, sowohl über die Komplexität der schulischen Zusammenhänge als auch über Erziehungsfragen.

Die Information sollte insbesondere auch erreichen, daß Eltern nicht durch Liebesentzug und ähnliche Erziehungsfehler die Schulprobleme ihrer Kinder noch verschärfen.

Eltern müssen bei der Wahl der Schullaufbahn ihrer Kinder daran denken, daß Erfolgsergebnisse für die Entwicklung ihrer Kinder unabdingbar notwendig sind. Auch hierzu müssen fundierte Informationen angeboten werden.

3.9 Prüfungen in der Schule, so wie sie heute angelegt sind, zwingen die Schüler zu einseitig kognitivem Lernen. Andere Ziele, wie die Vertiefung in selbständiger und kooperativer Arbeit, der Bezug zum Alltag des Schülers, der musische Bereich und affektive Lernziele werden, da sie für die Prüfung kein Gewicht haben, vernachlässigt.

Wir fordern, *geeignete Methoden zu entwickeln, um außer abfragbarem Wissen auch andere Fähigkeiten* wie: Kooperationsbereitschaft, Kreativität, Umgehen mit Menschen, Auseinandersetzung mit neuen Sachverhalten, Motivation zu selbständigem Arbeiten usw. in die Gesamtbeurteilung mit einbeziehen zu können.

3.10 Den Lehrern wird kaum ermöglicht, ihre *erzieherische Aufgabe* wahrzunehmen. Zur Zeit jedenfalls ist dieser Gesichtspunkt in der Aus- und Fortbildung sowie bei der Festsetzung des Pflichtstundenmaßes zu wenig berücksichtigt.

Wir fordern, daß in der *Ausbildung der Lehrkräfte* ihre erzieherische Aufgabe stärker berücksichtigt wird, insbe-

sondere in der schulpraktischen Ausbildung. Das gleiche gilt für die Fortbildung, die im übrigen intensiver, verbindlich und durch Bereitstellung von Ersatzlehrkräften, nicht auf Kosten von Unterrichtsausfall, zu organisieren ist.

Bei der Festsetzung des Pflichtstundenmaßes muß genügend Zeit für Fortbildung und für persönlichen Kontakt zu einzelnen Schülern eingerechnet werden.

Die Aufgabe des Lehrers, neben der Wissensvermittlung auch hilfreich einzuwirken auf die pädagogischen und psychologischen Prozesse zwischen Schülern und Lehrern, der je einzelnen und der Gruppe, muß Unterstützung finden durch *fachmännische Beratung im praktischen Vollzug. Hierzu sind Fachleute gezielt auszubilden.*

#### 4. Aktion Humane Schule

Wir fordern die Abgeordneten und die Landesregierung auf, sich zu unseren dringenden und berechtigten Forderungen verbindlich zu äußern und mit Hilfe aller Verantwortlichen ein neues positives Kapitel in der Entwicklung der Schulen in unserem Lande zu beginnen!

Alle Schulleiter, Lehrer, Elternbeiräte, Eltern und Schüler sind zur Mitarbeit aufgerufen!

Jede Gesellschaft hat die Schule, die sie verdient. Schule wird human werden, wenn alle gesellschaftlichen Kräfte die humane Schule als dringliche Aufgabe im Bewußtsein tragen und danach handeln.

München, den 15. 7. 1976

gez.: Aktion Humane Schule Bayern

### Kopernikanische Wende der Schule\*

Zu Werner Zimmermanns Artikel »Die Schule als offenes System« (F.A.Z. Nr. 253 vom 9. November) möchte ich Werner Zimmermann insofern zustimmen, als es nicht um die Abschaffung der Reform gehen sollte, sondern um eine »Reform der Reform«. Die Frage ist nur, wie diese Reform der Reformen aussehen müßte.

Leider macht Werner Zimmermann hierzu keine Vorschläge, die eine wirklich grundlegende Neuorientierung unseres Erziehungs- und Bildungswesens herbeiführen könnten. Er bleibt vielmehr bei dem bisherigen Grundprinzip: bei der Staatsschule mit staatlich verordneter, demokratisch legitimierter Lehrplangestaltung; bei bundesweit vereinheitlichten Bewertungsmaßstäben, Aufgabentypen, Normenbüchern

und Mindestanforderungen in der – womöglich zentralisierten – Abiturprüfung; und damit vor allem auch bei der rein materialistisch-positivistischen Lernstoffvermittlung, -aufnahme und -wiedergabe, die dem wahren Wesen des Menschen so wenig gerecht wird. Dazu fordert Zimmermann lediglich einige geringfügige Verbesserungen und Perfektionierung dieses Systems, um den menschlichen Belangen der Jugendlichen etwas mehr als bisher Rechnung zu tragen.

Ist das wirklich eine echte Reform der »Reform«? Wird dadurch wirklich die Entfremdung des jungen Menschen von seinem wahren Selbst, von dem, was in ihm veranlagt ist und zur Entfaltung kommen möchte, überwunden? Eine Entfremdung, die von dem beste-

\* Leserschrift aus F. A. Z. vom 25. 11. 1976

henden staatlichen System – gleich ob dreigliedert oder integriert – in so fataler Weise begünstigt wird. Das ist es doch gerade, was unsere Schüler so unglücklich macht: daß sie nicht zu sich selbst kommen können; daß man – das System – sie als Menschen, als Personen überhaupt nicht sieht. »Person« heißt aufnahmefähig sein für neue, gerade noch nicht fertig vorfabrizierte und nachlesbare Gedanken, Ideen, Impulse, Intuitionen, Ahnungen usw. »Person« heißt Phantasie entwickeln, und von der Phantasie hängt wiederum das selbständige, schöpferische Denken ab. Dazu braucht der Schüler die nötige Muße (wie ja überhaupt unser Wort »Schule« von *scholé* = Muße kommt). Und »Person« heißt schließlich Gewissen besitzen und bilden, ein untrügliches »Wissen« um das, was gut und böse, was recht und unrecht ist.

Würde die von Werner Zimmermann vorgeschlagene »Reform der Reform« unserer Staatsschule in dieser Richtung irgend etwas bewirken? Prinzipiell würde sich doch gar nichts ändern. Unsere, von welcher politischen Mehrheit auch immer bestimmte und dadurch absolutistische Schulbürokratie bliebe so kindfern wie eh und je; die Determination der jungen Menschen zu Zwecken, die nicht die ihren sind, würde sich in keiner Weise ändern. Deshalb kann es nur eine Lösung geben: Trennung der Schule vom Staat, Autonomie jeder einzelnen Schule, pädagogische

Freiheit der Schulen und der Lehrer, Trennung von Schulabschluß und Universitätsaufnahmeprüfung, Einführung eines Schulbonus für jeden Schüler zu dessen freier Verwendung zugunsten der Schule seiner Wahl.

Dadurch würde mit einem Schlage eine geradezu kopernikanische Wende in unserem Schulwesen eintreten, die nur der Entfaltung der Wirtschaftskräfte vergleichbar wäre, die wir durch Erhards Aufhebung der Zwangswirtschaft in Verbindung mit der Währungsreform im Jahre 1948 erlebt haben: Wettbewerb der Schulen untereinander um die Schüler, größte Mannigfaltigkeit und dadurch Leistungsfähigkeit unseres gesamten Schul- und Erziehungswesens – aber ohne jene den fatalen Streß bewirkende Fremdbestimmung durch das totalitäre System, eine ungeheure Entfaltung von Ideen und Kräften, die Freisetzung von Millionen Initiativen zugunsten unserer Jugend, zugunsten der heranwachsenden »Personen«. Wer die freie Entfaltung der Person will, der muß ihr auch und gerade durch das Erziehungs- und Bildungswesen diese Entfaltungsfreiheit geben. Und dazu braucht es freie, von keiner Bürokratie gegängelte und eingeengte Lehrer und einen von keinem Berechtigungswesen verfälschten Unterricht und Schulbetrieb. Erst dann wird wieder echte Bildung in unseren Schulen möglich sein.

Fritz Penserot, Kirn

## »Gegen den Bildungszentralismus«\*

Ihren Leitartikel »Gegen den Bildungszentralismus« F. A. Z. vom 28. Dezember 1976 habe ich mit großem Interesse gelesen.

Sie greifen im richtigen Augenblick – hoffentlich nicht zu spät – das Thema Bildungszentralismus, sprich Zentralverwaltungsschule oder Bildungsfördera-

\* Ein Brief an die Frankfurter Allgemeine Zeitung, erschienen am 31. 1. 1977

lismus, auf. Dabei richten Sie den Blick nicht nur auf die bisherige Länderkultusminister-Kompetenz bei der Ausgestaltung des Bildungswesens und die Festlegung von einheitlichen Bildungszielen, sondern Sie warnen aus grundsätzlichen ordnungspolitischen Überlegungen vor einer Wiederauflebung des Bildungszentralismus der 30er Jahre: »In der deutschen Geschichte hat es nur einmal einen Bildungszentralismus gegeben. Die Nationalsozialisten verwirklichten ihn 1934. . . . Befreit von diesem geisttötenden Uniformismus, haben die Väter unserer Verfassung Schulen und Hochschulen ausschließlich den Ländern anvertraut.«

Fatal ist es nun, daß ausgerechnet Liberale die Zentralverwaltungsschule fordern und – worauf Sie besonders hinweisen – ausgerechnet die CDU-Regierung Niedersachsen der FDP kritiklos entgegenkommt und »für eine Stärkung der gesamtstaatlichen Verantwortung für die Struktur des Bildungswesens« eintritt.

Leider hat auch der Deutsche Juristentag 1976 in Stuttgart den nunmehr zu beschreitenden freiheitlichen ordnungspolitischen Weg nicht gewiesen. Statt der einzelnen Schule schrittweise die pädagogische Kompetenz bei der Aufstellung von Bildungs- und Erziehungszielen zurückzugeben, wie es unserer freiheitlichen Grundordnung und Wirtschaftsordnung entspräche, will man es den Länderparlamenten überlassen, auf dem Abstimmungswege Rahmenrichtlinien über einheitliche Lern- und Bildungsziele im Schulwesen zu beschließen. Die hierfür allein kompetenten Lehrer und allenfalls Eltern (Art. 6 GG) werden weiterhin ausgeschaltet.

Der Altmeister des deutschen Schulrechts, Prof. H. Heckel, charakterisiert die Rechtslage des Schulwesens folgendermaßen:

»Das deutsche Schulrecht wurzelt, von modernen Ansätzen abgesehen, noch weitgehend im Absolutismus; es ist dem Liberalismus des 19. Jahrhunderts, der Entwicklung der kommunalen Selbstverwaltung, der Demokratisierung des öffentlichen Lebens und der Umwandlung des absoluten Staates in den demokratischen Rechtsstaat nur zögernd und langsam gefolgt. In der Schule und in ihrem Recht retteten sich manche Auffassungen des absoluten Macht- und Wohlfahrtsstaates über das gesamte 19. Jahrhundert hin bis in die Gegenwart. Es ist bezeichnend, daß das Dritte Reich dieses Recht kaum zu verändern brauchte, um als Machtstaat seine Ziele in der Schule durchzusetzen. Heute wiederum kann das alte Schulrecht weitgehend unverändert fortgelten, weil der demokratische und soziale Vor- und Fürsorgestaat der Gegenwart dem absoluten Wohlfahrtsstaat vielfach verwandt ist.« (Prof. Dr. jur. Hans Heckel, Deutsches Privatschulrecht, Karl-Heymanns-Verlag, 1955, Seite 34).

Für die Parteien, die mit dem Ruf »Freiheit statt Sozialismus« beinahe die letzte Wahl gewonnen hätten, sollte diese Forderung mehr noch als in der Wirtschaft auch im kulturellen Bereich gelten. Eine Zentralverwaltungswirtschaft wird mit Recht als gegen das Grundgesetz verstoßend abgelehnt. Wie steht es aber mit der Zentralverwaltungsschule? Diese Frage sollte nicht mehr verstummen, und ich glaube, daß die Frankfurter Allgemeine Zeitung dabei ein gewichtiges Wort mitzusprechen hätte.

Dr. med. H.-H. Vogel

## Buchbesprechung

### »Die Suche nach dem Menschenbild

– Chance und Risiko der Gegenwart –

Eine kritische Analyse der wissenschaftlich-technischen Welt.«

Unter Mitarbeit namhafter Persönlichkeiten unseres kulturellen und wissenschaftlichen Lebens, herausgegeben und bearbeitet von *Hugo Staudinger* und *Wolfgang Behler* (im Ferdinand Schöning-Verlag Paderborn 1976, 386 Seiten)

Das große Dilemma unserer Zeit ist der Verlust des Menschenbildes als der Grundlage jedweder Kultur und Sozialordnung. »Ja, wenn wir ein Menschenbild hätten, dann könnten wir auf eine Schulreform hoffen«, sagte vor einiger Zeit einer unserer Kultusminister. Im gleichen Sinne können heute Verantwortliche jedes Sozialbereichs sprechen.

Das Menschenbild der Antike und des Mittelalters ist unwiderbringlich dahin. Die alten kosmologischen und religiösen Quellen sind versiegt. Ihre Restitution im Humanismus, – im Versuch der Neubegründung der Humanität – ist in unserer Zeit im flachsten Pluralismus versandet, dem Pluralismus, der auf der einen Seite Ausdruck der Verzweiflung an der *Wirklichkeit der Wahrheit* ist, auf der anderen Seite aber der letzte demokratische Schutzwall vor dem totalen Herrschaftsanspruch der Ideologien.

In dieser Zeitsituation der Auflösung aller Wertordnungen liegt eine Hoff-

nung allein in der Orientierung an der menschlichen Natur, deren Gesamtgestaltung – leiblich, seelisch, geistig – eine Grundordnung darstellt, von der aus Maßstäbe für die Ordnung einer menschengemäßen Umwelt im sozialen wie im kulturellen Bereich abgelesen und angewendet werden können.

Das Phänomen Mensch muß in seinem Zentrum in der Personalität, in seinem Umkreis in der Gesellschaft und in seiner Verantwortung für die Natur gesehen werden. An diesem Phänomen kann eine neue Urteilsfähigkeit zur Erkenntnis der Ordnungen, aber auch zur Diagnose degenerativer und pathologischer Erscheinungen entwickelt werden.

In diesem Sinne sind die auffallend zahlreichen Veröffentlichungen zur *Anthropologie* in der Gegenwart unsere Hoffnung.<sup>1)</sup> Hierher gehört auch eine Arbeit wie die jetzt zur Besprechung kommende.

Die kritische Analyse unserer techni-

1.) Es sei hier nur an die umfassende medizinisch orientierte anthropologische Reihe im Thieme-Verlag und an ein Werk wie das von Wagner: »Die Wissenschaft und die gefährdete Welt« und an den richtungsweisenden Aufsatz von Adolf Portmann: »Um eine basale Anthropologie« erinnert, bevor der gefährdete Bau völlig zusammenbricht.

Diese fundamentale Arbeit als Teil eines »Großprojektes wissenschafts-theoretischer Aufarbeitung« der Zeitproblematik wird im Rahmen des *Deutschen Institut für Bildung und Wissen* (Paderborn) mit dem Buch »Die Suche nach dem Menschenbild« in Angriff genommen. Der von uns hervorgehobene anthropologische Ansatz liegt in der weitgespannten interdisziplinären Arbeitsmethodik, zu der sich zahlreiche namhafte Forscher hier zusammengefunden haben.

schen Welt muß, – wenn sie fruchtbar werden soll – die Fundamente der heutigen, so gewordenen Zustände freilegen, um Bruchigkeiten und Fehlstrukturen aufzudecken.

Aus dem Inhaltsverzeichnis:  
Geistesgeschichtliche Standortbestimmung der Gegenwart.  
Vorgeschichte des modernen Denkens; Anfänge der Philosophie bis zur Verchristlichung der antiken Wissenschaften.

Grundlegung und Entfaltung der modernen Konzeption der Wissenschaften, mit den Stichworten:

Grundlegung eines neuen Weltverhältnisses beim Übergang zur Neuzeit; Klassische Naturwissenschaften und Philosophie;  
Wissenschaft, Fortschritt, Aufklärung; Entfaltung des Geistes im deutschen Idealismus;  
Entfremdung von der Tradition usw.

Kennzeichnung der gegenwärtigen Situation:

Motive der technischen Zivilisation;  
Motive der gesellschaftlichen und individuellen Umstrukturierung des Menschen, zum Beispiel:

Die Versachlichung des Menschen durch Wissenschaft;

Die Rückwirkung des Systems (der technischen Zivilisation) auf das Selbstverständnis des Menschen;

Die Ideologiedienstbarkeit und Anfälligkeit des wissenschaftlichen Denkens.

Der dritte Teil des Werkes bringt eine erkenntnistheoretische Behandlung der »Ursachen gegenwärtiger Fehleinschätzungen und Fehlentwicklungen« bei »apparativ gewonnenen Daten zur Wirklichkeitserkenntnis«; Zum »Ver-

hältnis von Mathematik und Wirklichkeit«;

»Verkennung des Verhältnisses von Erkenntnis und Erfahrungshorizont«;

»Instrumentalisierung und Formalisierung des Rechts« und so weiter.

Die anthropologische Zielsetzung von »Chance und Risiko der Gegenwart« ist am Ende des Werkes besonders herausgestellt:

»Versuch einer offenen und imperativen Anthropologie als Voraussetzung für eine neue Konzeption der Erziehungswissenschaften«. – Und wir dürfen wohl im Sinne des Vorausbehandelten – auch der Kultur und Sozialwissenschaften – hinzufügen. –

»Dabei geht es darum, die zum Wesen des Menschen gehörende Geschichtlichkeit ernst zu nehmen und im Gegensatz zu den bisherigen Versuchen zeitloser und in sich geschlossener Anthropologien die Konzeption einer offenen Anthropologie zu entwickeln, die von der Grundfeststellung ausgeht, daß der Mensch ein sich selbst thematisches Wesen ist. Dabei muß freilich zugleich bedacht werden, daß diese Selbstthematik unter bestimmten Kategorien des Sollens steht, die näherhin bestimmt werden müssen«.

Hier dürfte ein Motiv vorliegen, das zum dringenden und genauen Studium des ganzen Werkes auffordert, – ein Motiv, das in folgendem Satz die Frage nach dem Wesen der Freiheit eröffnet:

»Als allgemeine Erfahrungstatsache kann vorerst gelten, daß sich der Mensch im Gegensatz zum Tier nicht nur realisieren, sondern auch verfehlen kann. Das bedeutet, daß eine offene Anthropologie zugleich eine imperative Anthropologie sein muß«.

Lothar Vogel

# Ankündigungen:

## Einladungen

zur II. - V. Jahresveranstaltung des **Seminars für freiheitliche Ordnung**

### I.

#### Fachtagung

der **Politischen Akademie Eichholz** in Zusammenarbeit mit dem **Seminar für freiheitliche Ordnung e. V., Bad-Boll**

*Beginn:* Freitag, den 25. Februar 1977

*Ende:* Sonntag, den 27. Februar 1977

*Tagungsort:* Politische Akademie Eichholz, 5047 Wesseling bei Bonn  
Ruf: 02236/7071

*Rahmenthema:* Einführung in den Marxismus

*Tagungsleitung:* Dipl.-Pol. Norbert Chauvistré, Eichholz  
Helmar Schmitz von Hülst, Marburg

### Tagesordnung

#### Freitag, den 25. Februar

bis 18.00 Uhr Anreise

18.30 Uhr Abendessen

19.15 bis 21.45 Uhr Historische und ökonomische Voraussetzungen des Marxismus H. P. Neumann, Berlin

#### Samstag, den 26. Februar

8.30 Uhr Frühstück

9.00 bis 10.30 Uhr Der dialektische Materialismus Jürgen Rauh, Eisingen

11.00 bis 12.30 Uhr Arbeitsgruppen

12.30 Uhr Mittagessen

15.00 bis 16.30 Uhr Der historische Materialismus Jürgen Rauh, Eisingen

17.00 bis 18.30 Uhr Arbeitsgruppen

18.30 Uhr Abendessen

#### Sonntag, den 27. Februar

8.30 Uhr Frühstück

9.00 bis 10.30 Uhr Die neuere Entwicklung des Marxismus Dr. Ernst Winkler, München

11.00 bis 12.30 Uhr Arbeitsgruppen und Zusammenfassung

12.30 Uhr Mittagessen

danach Abreise

\* \* \* \*

## II.

### **Arbeitstagung**

des **Seminars für freiheitliche Ordnung e. V.** in Verbindung mit der »**Aktion Humane Schule**« e. V. und der **Landeszentrale für politische Bildung** (Fachreferat Erwachsenenbildung), Stuttgart

**Beginn:** Freitag, den 1. April 1977 um 15.30 Uhr  
**Ende:** Sonntag, den 3. April 1977 um 13.00 Uhr  
**Tagungsort:** Evangelisches Gemeindehaus, 7325 Boll  
(Telefon Eckwälden/Boll 07164/2572)  
**Rahmenthema:** »Was ist eine humane Schule«  
**Tagungsleitung:** Jürgen Rauh, Referendar, Eisingen/Pforzheim

### *Tagesordnung*

#### *Freitag, den 1. 4. 1977:*

15.30 Uhr	Anreise	
16.00 bis 16.45 Uhr	Begrüßung und Einführung	Dr. med. H. H. Vogel, Bad Boll
17.00 bis 17.45 Uhr	Bietet das neue Schulrecht in Baden-Württemberg einen Ansatz zur Humanisierung der Schule?	Alois Graf Waldburg-Zeil, Argenbühl, Vorsitzender des Landeselternbeirates Baden-Württemberg
18.00 bis 18.30 Uhr	Plenum	
18.30 Uhr	Abendessen	
20.00 Uhr	Normen eines humanen Schulunterrichtes	Prof. Dr. phil. Johannes Flüge, Freie Universität, Berlin

#### *Samstag, den 2. 4. 1977:*

9.00 bis 10.00 Uhr	Die verwaltete Schule und die Schulreform	Vertreter des SPD Kulturausschusses
10.15 bis 11.00 Uhr	Plenum	
11.15 bis 12.15 Uhr	Schulrecht und Organisationsformen in der Bundesrepublik und in der DDR - Eine ordnungspolitische Studie -	Jürgen Rauh, Eisingen
12.30 Uhr	Mittagessen	
15.00 bis 18.00 Uhr	Gruppenarbeit	
18.30 Uhr	Abendessen	

*Samstag, den 2. 4. 1977:*

20.00 Uhr Eine Schulreform von innen

Prof. Dr. phil.  
Wolfgang v. Wartburg,  
Zürich  
Vorsitzender der  
Schweizerischen Ge-  
sellschaft für Bildungs-  
und Erziehungsfragen

*Sonntag, den 3. 4. 1977:*

9.00 bis 10.00 Uhr Humanisierung der Schule  
- Die Verantwortung von Eltern und  
Lehrern für die Schule -

Vertreter der  
»Aktion Humane  
Schule«

10.00 bis 10.30 Uhr Plenum

10.45 bis 11.45 Uhr Berichte aus den Arbeitsgruppen, Plenum

12.00 bis 13.00 Uhr Was ist eine humane Schule?  
- Zusammenfassender Schlußvortrag -

Dr. med. Lothar Vogel,  
Ulm

13.15 Uhr Mittagessen  
anschließend Abreise

\* \* \* \*

### III.

#### **Wissenschaftliche Arbeitstagung**

des **Seminars für freiheitliche Ordnung e. V.**, Bad Boll in Verbindung mit der  
**Politischen Akademie Eichholz**

*Beginn:* Freitag, den 20. Mai 1977

*Ende:* Sonntag, den 22. Mai 1977

*Tagungsort:* Politische Akademie Eichholz, 5047 Wesseling bei Bonn  
Ruf 02236/7071

*Rahmenthema:* Inflation und Vollbeschäftigung

*Tagungsleitung:* Jürgen Rauh, Referendar, Eisingen/Pforzheim

#### *Tagesordnung*

*Freitag, den 20. 5. 1977*

bis 16.00 Uhr Anreise

16.15 Uhr Begrüßung und Einführung

16.30 bis 17.30 Uhr Die wirtschaftlichen Schäden  
der Inflation und ihre Überwindung

Jobst von Heynitz,  
Notar, München

17.45 bis 18.30 Uhr Plenumsdiskussion

20.00 bis 21.00 Uhr Dauervollbeschäftigung und  
Geldwertstabilität

Fritz Penserot, Kirn

21.15 bis 22.00 Uhr Plenum

*Samstag, den 21. 5. 1977*

- 8.30 Uhr Frühstück
- 9.00 bis 10.30 Uhr Löst die soziale Marktwirtschaft die Forderung nach einer gerechten Einkommensverteilung und Vermögensbildung? Staatssekretär Dr. rer. pol. Manfred Schüler, Bonn (angefragt)
- 10.45 bis 11.30 Uhr Plenum
- 11.30 bis 12.30 Uhr Gruppenarbeit
- 12.30 Uhr Mittagessen
- 15.00 bis 16.30 Uhr Inflation und Vollbeschäftigung – Die Bedeutung der Währungsordnung für eine ausgewogene, sozial gerechte Marktwirtschaft – Professor Dr. rer. pol. Felix G. Binn, Viersen
- 16.30 Uhr Kaffeepause
- 16.45 bis 17.30 Uhr Plenum
- 17.30 bis 18.30 Uhr Gruppenarbeit
- 18.30 Uhr Abendessen
- 20.00 bis 21.30 Uhr Plenumsdiskussion

*Sonntag, den 22. 5. 1977*

- 8.30 Uhr Frühstück
- 9.00 bis 10.15 Uhr Berichte der Arbeitsgruppenleiter, Plenum
- 10.30 bis 11.30 Uhr Zusammenfassung der Ergebnisse Dr. Ernst Winkler, München
- 11.45 bis 12.30 Uhr Plenum
- 12.30 Uhr Mittagessen  
danach Abreise

\* \* \* \*

#### IV.

**Wissenschaftliche Arbeitstagung**  
des **Seminars für freiheitliche Ordnung e. V.**, Bad Boll

*Beginn:* Donnerstag, den 28. Juli 1977

*Ende:* Dienstag, den 2. August 1977

*Tagungsort:* Neues Bildungszentrum des Bayerischen Bauernverbandes in Herrsching/A., Rieder Straße

*Rahmenthema:* Die Währungsfrage als Rechtsproblem  
- Funktionsfähige Geldordnung als Voraussetzung für eine störungsfreie Marktwirtschaft -

*Arbeitsthemen:*

Was ist Kapital?

Bedeutung des Kapitals im Wirtschaftsprozeß

Kapital und Arbeit

Geldwertschwankungen als Störung des Gegenseitigkeitsverhältnisses und als Quelle sozialer Ungerechtigkeit

Das Geld als Rechtsdokument im Warentausch

Die Währungsfrage als Rechtsproblem

Zusammenfassung und Dokumentation der Ergebnisse

*Als Referenten wurden angefragt:*

Prof. Dr. jur. Karl August Bettermann, Hamburg

Prof. Dr. rer. pol. Wolfram Engels, Frankfurt/Main

Dipl. Volkswirt Elmar Pieroth (Pieroth-Modell), Wiesbaden

Dr. rer. pol. Christian Schwarz-Schilling, MdB, Büdigen

Prof. Dr. rer. pol. Christian Watrin, Köln

\* \* \* \*

## V.

### **Fachtagung**

des **Seminars für freiheitliche Ordnung e. V.**

*Beginn:* Mittwoch, den 3. August 1977

*Ende:* Sonntag, den 7. August 1977

*Tagungsort:* Neues Bildungszentrum des Bayerischen Bauernverbandes in Herrsching/A., Rieder Straße

*Rahmenthema:* Der Sozialkunde-Unterricht in Schule und Berufsschule

*Arbeitsthemen:*

Das Menschenbild als Grundlage des Sozialkunde-Unterrichtes

Der Mensch als Wirtschaftender

»Die Wirtschaftsordnung, Arbeit - Geld - Boden«

Der Mensch als rechtliches und soziales Wesen

»Einzelmensch - Staat - Gesellschaft - Demokratie«

Der Mensch als Kulturwesen

»Familie - Schule - Beruf - Universität - Freie Kultur«

Der Mensch in der Gesamtordnung  
Das Grundgesetz  
Zusammenfassung und Dokumentation

*Als Referenten wurden angefragt:*

Oberstudienrat Dr. phil. August Friedrich Ventker, Großhansdorf

Ein Vertreter des kulturpolitischen Ausschusses der SPD Bundestagsfraktion

Dr. med. Gerhardus Lang, Boll

Dr. med. Lothar Vogel, Ulm

**Arbeitsform** sämtlicher Veranstaltungen:

Vortrag, Plenumsdiskussion, Arbeitsgruppen, Zusammenfassung und Dokumentation der Ergebnisse.

\* \* \* \*

**Weitere Veranstaltungen des Seminars für freiheitliche Ordnung e. V.:**

30. 9. - 2. 10. 1977

Hotel Dahl, Niederbachem  
bei Bad Godesberg

Vorschläge zur Neugestaltung des Krankenkassenwesens auf der Grundlage von Selbstverantwortung. Das Patient-Arztverhältnis als freier Vertrag, Selbstverantwortung, Selbstkontrolle im Rahmen der Sozialversicherung

*Ein Wochenende im November 1977*

Pol. Akademie Eichholz

Die Interdependenz von Kultur, Religion und Wissenschaft und ihre soziale Bedeutung

Änderungen vorbehalten

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

Bitte fordern Sie Programme an.

*Die Mitwirkenden dieses Heftes:*

- Christian Flämig*, Prof. Dr. jur., Technische Hochschule, Darmstadt  
*Johannes Flügge*, Prof. Dr. phil., Freie Universität, Berlin  
*Walter Erbe*, Dr. phil., ehem. Leiter des Landschulheims am Solling, Berater der Landschulheime, Eschbach  
*Fritz Penserot*, Kaufmann, Kirn/Nahe  
*Heinz Hartmut Vogel*, Dr. med., Bad Boll  
*Johann Peter Vogel*, Dr. jur., Geschäftsführer des Verbandes »Freier Schulen«, Berlin, Am Schlachtensee  
*Lothar Vogel*, Dr. med., Ulm

**Vorankündigung für Heft 125/II 1977**

*Gesundheitspolitik am Scheideweg*

- Ernst Winkler*, Grenzen des Staates in der Sozialpolitik  
*Heinz Hartmut Vogel*, Selbstverantwortung und Solidarität im Gesundheitswesen  
*Jürgen Rauh*, Die Interdependenz des gesundheits-wirtschafts-politischen Systems  
*Dietrich von Abel*, Reformvorstellungen des Hartmannbundes zur ärztlichen Versorgung  
*Buchbesprechung:* Prof. Dr. med. Siegfried Häussler, »Gesundheitspolitik - Reform durch Zwang oder Einsicht? -«

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 (071 64) 2572

*Preis:* Jahresabonnement DM 30.-, sfr. 30.-, ö. S. 220.-  
inclusive Versandkosten

*Einzelhefte:* DM 5.50, sfr. 5.50, ö. S. 37.-

*Bank:* Kreissparkasse Göppingen Nr. 20011 / BLZ 61050000

*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 7939 686

Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers.

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

Gesamtherstellung: Schäfer-Druck Göppingen

Einem Teil dieser Auflage liegen bei:

Nachrichten des Fonds für freie Erziehung, Zürich

\* Aus »Die Universitäten brauchen Konkurrenz«, Publik v. 29. 11. 69, vom damaligen Kultusminister und jetzigen Ministerpräsidenten von Rheinland-Pfalz, Dr. Bernhard Vogel



