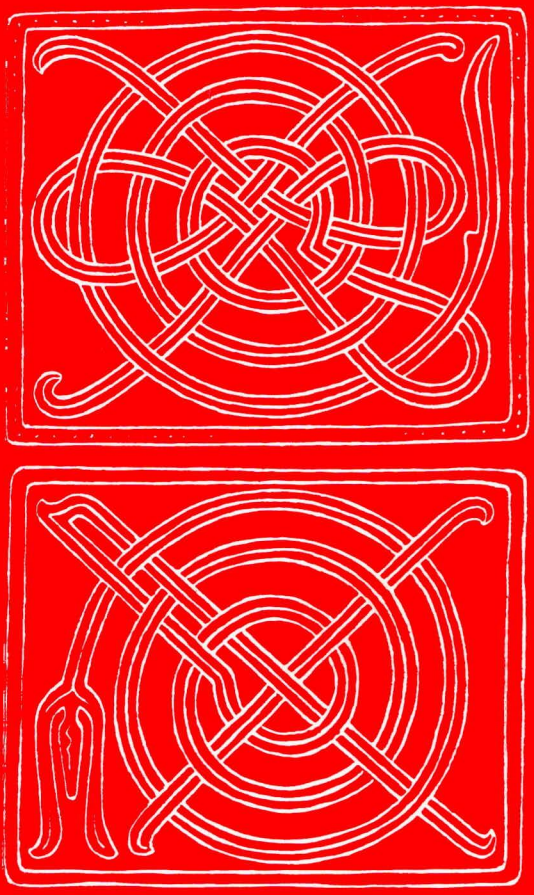
N 20587 F

Fragen der Freiheit



Erziehung zum Denken –
Erziehung
zur Selbständigkeit

– Die Korrumpierung der Pädagogik durch Staatseingriffe –

Juli/August 1980
Heft 145

Der Himmel senket sich; er kommt und wird zur Erden.–
Wann steigt die Erd' empor und wird zum Himmel werden?

Wär Christus tausendmal in Bethlehem geboren
und nicht in dir, du bliebst doch ewiglich verloren.

Angelus Silesius

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 145

Juli/August 1980

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung

Postverlagsort: 54 Koblenz

Inhaltsverzeichnis

Seite

Fritz Penserot
Denkendes Erkennen als soziale Aufgabe 3

Immanuel Hermann Fichte
Das geistige Prinzip des Menschen 27

Friedrich Wilhelm Joseph Schelling
Aus: »Vom Ich als Princip der Philosophie« 31

Lothar Vogel
Säkularisation des Kulturlebens 32

Werner Herzenstiel
Vom Elend in der Pädagogik 37

Gernot Breitschuh
Vom Ursprung und Elend des Schulzeugnisses 41

Johannes Flügge
Das derzeitige Elend der Schulzeugnisse 49

Fritz Penserot
Die Peitsche der Noten 52

Mark Siemons
Das Desinteresse an Wahrheit: Wie an einem humanistischen Gymnasium die Geisteswissenschaften gelehrt werden? 54

Hans Ullrich Gallwas
Schule als Politikum – Freiheit unter Vorbehalt 60

Justus Wittich
Existenzbedrohung der Freien Waldorfschule Würzburg 66

Zeitkommentare 71

Ankündigung
der Tagung vom 17. – 19. Oktober 1980
Thema:
Von der Kapitalgesellschaft zu Arbeitsgesellschaft
im Unternehmen
– Eine künftige Unternehmensverfassung – 74

Denkendes Erkennen als soziale Aufgabe

Fritz Penserot

I

Während die Lage Europas als eines einst für Kultur und Zivilisation maßgeblichen Weltteiles immer prekärer zu werden droht, kommt dies doch nur einem kleinen Teil der Menschen in seiner krisenhaften Bedeutung voll zum Bewußtsein, und nur die wenigsten sind bereit, daraus auch für das persönliche Denken und Handeln die notwendigen Folgerungen zu ziehen.

Noch immer ist unser ganzes Zeitalter auf der Jagd nach dem Glück, das in Wohlstand, Wohlleben und körperlicher Gesundheit, begünstigt von einer perfekten staatlichen Daseinsfür- und -vorsorge, gesucht wird – während nur wenige Menschen Anstoß an dieser Einstellung der Mehrheit nehmen. Aber auch die Kritiker vermögen nicht zu sagen, was konkret an die Stelle des fragwürdigen Glückseligkeitsstrebens treten müsse. Gewiß: Brüderlichkeit, Solidarität, Gerechtigkeit; Selbstverwirklichung, Überwindung von Fremdbestimmung, Freiheit; dazu entschiedene Abwendung von bürgerlichem Besitzstreben und von dem verhaßten »imperialistischen Kapitalimus« und dem oberflächlichen »American Way of Life«. Wie jedoch die materialistische, ungeistige Grundeinstellung unserer Zeit, die ja die eigentliche Ursache der »Veräußerlichung« und Banalität unseres Lebens ist, überwunden werden könne, darüber ist von all den Kritikern nichts zu erfahren.

So erleben wir heute eine bis in die Grundlagen unserer Kultur reichende *Bewußtseins- und Erkenntniskrise*, und es ist wohl kaum übertrieben, wenn wir hinzufügen, daß unser gesamtes soziales Leben keine moralisch-sittliche Grundlage mehr besitzt. Die Frage des Pilatus: »Was ist Wahrheit?« findet heute weniger als je zuvor eine Antwort. Vielmehr stehen völlig subjektive Meinungen und Ansichten gänzlich unverbunden nebeneinander; der Sinn für das Wahre, das Rechte und das Allgemeine Wohl ist darüber weitgehend verloren gegangen.

Unsere Massenmedien bieten uns allzu oft außer »Information« nur Meinung, Kritik und Skepsis – statt Wahrheit: Steine statt Brot. Wir haben eine zwar massenhaft produzierte, zumeist jedoch bis ins Chaotische atomisierte Kunst; abstrakten Formalismus – nur wenig aber, was auf »geheime Naturgesetze«, als deren Manifestation Goethe alle echten Kunstwerke ansah, schließen lassen könnte oder auf das »Wahre«, dessen Abglanz das Schöne der Kunst sein müsse, das der Betrachtende oder Hörende zugleich sinnbildhaft erleben könnte. Und was hat die Architektur, die Bau-»kunst« gebracht? Eine Welt der Betonklötze und der Wohnsilos – aber von künstlerischem Sinn, von einer Beachtung der natürlichen Umwelt und von menschen- oder gar kindge-

mäßer Bau- und Lebensweise keine Spur mehr!

Wir haben eine stupende Ausbreitung der Naturwissenschaft und Technik – unsere Seele aber bleibt leer dabei. Die geradezu unglaubliche wissenschaftlich-technische Leistung etwa des Apollo-Programms und der Mondlandungen haben wir am Bildschirm miterlebt – sie hat indessen nicht die geringste Veränderung unserer geistigen Situation bewirkt; an dem negativen Kennzeichen unserer Zeit hat sich gar nichts geändert: an seiner Geistleere, der tiefen Skepsis, dem pluralistisch-unverbindlichen Nebeneinander der Meinungen, der ethischen Fundamentlosigkeit unseres Lebens.

Unsere Welt steht gewissermaßen auf dem Kopf: das Vordringen des Menschen in den Raum und in die Zeit wird als »ein Griff in die Unendlichkeit« angesehen und von der Wissenschaft gepriesen, von den Massen bewundert und gefeiert. Was aber ist das für ein Mißverständnis! Nicht »was die Welt im Innersten zusammenhält«, wird gesucht, nicht das Geistig-Wesenhafte, die Ideen, die in allen Erscheinungen manifest werden, sondern – umgekehrt –: die äußerste Verhaftung an die Physis und die totale Abkehr von der Metaphysis gilt nunmehr als die höchste Errungenschaft. Wie anders Goethe im »Faust»: Während Mephistopheles auf die unendliche Leere der Nicht-Physis hindeutet: »Nichts wirst Du sehn in ewig leerer Ferne,/ Den Schritt nicht hören, den Du tust,/ Nichts Festes finden, wo Du ruhst!« – antwortet Faust im tiefsten Vertrauen auf die Sinnhaftigkeit der Schöpfung: »In Deinem Nichts hoff' ich das All zu finden.«

Das Kennzeichen unserer Zeit ist dagegen das »*Geworfensein ins Nichts*« (Heidegger, Jaspers) – aber ohne die Hoffnung, dort, in der außerräumlich-außerzeitlichen Welt, das All zu finden – das nur wenige in seiner ganzen und tiefen Bedeutung ahnen.

* * *

Wohin mag uns dieser Weg führen? Eine Gesellschaft, deren geistige Grundlagen nach und nach zerrinnen, die ihre geistig-seelische Verbindung mit dem Eigentlichen, mit dem wahren Sein – mit jenen »Müttern« der Faust-Dichtung – verloren hat und außerstande ist, die Verbindung durch Philosophie und Religion wiederherzustellen, eine solche Gesellschaft kann auf die Dauer nicht bestehen.

Wenn der Blick der Menschen nur noch auf das materielle »Glück« gerichtet ist – so wie es etwa George Orwell in »1984« oder Aldous Huxley in »Brave new world« vorausgesehen haben;
wenn die materialistisch orientierte Naturwissenschaft, verbunden mit einer kapitalistischen Wirtschaftsweise, weiterhin einseitig das Feld beherrscht und den Menschen aus ihrem System ausklammert;

wenn die Philosophen gleichzeitig das Geistige ebenfalls aus dem Blick verlieren und als einzige Realität nur noch die bloße »Existenz« gelten lassen und sich dadurch letztlich dem baren Nichts gegenüber sehen;
und wenn sogar die Kirchen sich dem herrschenden Zeitgeist anpassen und sich dadurch ihre eigenen Grundlagen relativieren; –
wenn also an die Stelle der Bezogenheit unseres Lebens auf die Wahrheit, die von dem All-Einen ausgeht und alles und alle verbindet, eine restlose Zersplitterung der *Ideologien und Glaubensvorstellungen tritt;*
wenn mithin unser Geistesleben völlig in »Pluralität« auseinander fällt;
und wenn dazu unser staatliches Bildungswesen, das rein materialistisch allein auf Berufserfolg gerichtet ist, keine Möglichkeit mehr einer echten Menschenbildung bietet –
dann ist jener Zustand der Hoffnungslosigkeit erreicht, den Dante über den Eingang zum Inferno schrieb:
»Die ihr hier eintretet, laßt alle Hoffnung fahren!«

Denn nur wenn das Geistige im Menschen, das Ich, mit dem Geistigen der Welt verbunden bleibt, können wir als Menschen weiter »existieren«. Geht diese Verbindung verloren, dann muß das Chaos eintreten. Auf diesem Wege sind wir.

II

> »Niemand kann zwei Herren dienen ... Ihr könnt nicht Gott dienen und dem Mammon ... Darum sollt ihr nicht sorgen und sagen: was werden wir essen, was werden wir trinken, womit werden wir uns kleiden? Nach solchem allen trachten die Heiden. Denn euer himmlischer Vater weiß, daß ihr des' alles bedürfet.
>
> »Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und seiner Gerechtigkeit, so wird euch solches alles zufallen.«

Wie immer wir im einzelnen zu Fragen der Religion und zur christlichen Offenbarung stehen: in der Bergpredigt ist genau das gesagt, worauf es ankommt: *die Verbindung mit dem Geistigen, mit der Wahrheit suchen* und diese in allen unseren Verhältnissen wirksam werden lassen, das heißt, nach wahrheitsgemäßer, gerechter Ordnung unseres Zusammenlebens zu streben – dann wird sich alles andere ergeben.

Es besteht mithin überhaupt kein prinzipieller Widerspruch zwischen der Forderung Christi in der Bergpredigt und dem, was heute und hier notwendig ist. Die Frage ist nur: *wie* können wir den Zugang zur »Wahrheit der Dinge«, zum eigentlichen Sein wieder finden?

Die Wiederverbindung, die »re-ligio« durch den Glauben, ist uns durch die Aufklärung, die Emanzipation unserer Vernunft, zunächst unmöglich gemacht worden. Die Philosophen erwarteten sich zwar von der Aufklärung den Zugang zur Wahrheit: »Die Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst-

verschuldeten Unmündigkeit« (Immanuel Kant), sie ahnten aber nicht, in welch neue, selbstverschuldete (!) Unmündigkeiten gerade durch diese Aufklärung die Menschen geraten mußten.

Die entscheidende Frage ist daher heute: *wie* können *wir* den Zugang zum eigentlichen Wesen der Welt wiedergewinnen? Können wir überhaupt Wahrheit erkennen? Und ist das Erkannte auch für alle verbindlich?

* * *

Vielleicht kommen wir der Lösung des Problems näher, wenn wir vom *Wesen des Menschen* selber ausgehen. Von allen Wesen, die es auf der Erde gibt, ist der Mensch das einzige, das Selbst-Bewußtsein, Geschichtlichkeit, ein Wissen vom Tode und Sprache besitzt. Die höchste Stufe dieses Selbst-Bewußtseins drückt sich im Ich-Bewußtsein aus. Es besteht aber die Gefahr, daß sich das Ich als ein isoliertes Wesen in der Welt erlebt, das sich im Gegensatz zu allem anderen befindet. »Hier bin ich – hier ist die Wand!« (Fichte) – eine höchst problematisch-gefährliche Trennung von Bewußtsein und Sein.

Der Vogel, der Fisch, der Hund, sie alle leben »in« der Welt, sind ganz eingebettet in die Gesamtheit der Welt, sind in ihrer gesamten Organisation vollkommen einbezogen in die Elemente der Welt und deren Gesetze und Kräfte. Nur der Mensch tritt der Welt als ein selbst-ständiges, »freies», als ein aus eigenen Impulsen handelndes Wesen, als Ich, gegenüber, das die Welt außer sich als etwas anderes empfindet: als Gegenstand »außerhalb« seiner selbst, als Objekt. Dieser Prozeß der Selbst-ständig- und der Selbst-Bewußtwerdung und der Sich-selbst-Aussonderung des Menschen aus dem Gesamtzusammenhang der Welt, das ist der Menschwerdungsprozeß.

Das ganz Spezifische des Menschen ist also sein *Ich* und sein *Selbstbewußtsein.* Dieses Selbst-Bewußtsein aber läßt den Menschen sich als von der Welt ausgestoßen, ja verlassen erleben. Daher die Sehnsucht des Menschen nach Wiedervereinigung mit der verlorenen Ganzheit und das Bestreben, das Einssein mit der Welt – entsprechend seiner Bewußtseinsstufe – wiederherzustellen. Hier ist der Ursprung aller Religionen zu suchen: Wiederverbindung mit dem Ganzen der Welt, Wiederaufhebung der durch das Bewußtsein entstandenen Trennung von Subjekt und Objekt, von Individuation und Ganzheit – darum geht es in allen Religionen und im Weltanschauungsstreben des modernen Menschen.

* * *

Der »*Sündenfall*« der Bibel ist das Bild für den geschichtlichen Augenblick, in dem diese Versonderung begonnen hat. Adam und Eva »gehorchen« nicht mehr dem »Gebote« Gottes, sondern gehen eigene, von ihrem Sondersein als

wünschenswerter angesehene Wege. Sie tun etwas anderes als das, was sie im Sinne der Weltgesetzlichkeit eigentlich tun sollten. Sie haben sich innerlich von der Welt losgelöst, sind zu Eigenwesen geworden, mit einem Eigenwillen – doch damit zugleich sind sie anfällig geworden für alle Versuchungen, die die äußere Welt an sie heranträgt: Versuchungen aller Art der Übersteigerung der Egoität einerseits und Versuchungen aller Art der Selbstaufgabe des Ich-Willens andererseits; des grenzenlosen egoistischen Machtwillens einerseits und der Welt- und Ich-flucht in ein Nirwana andererseits. Die *christliche Religion* aber will im Menschen – ohne dessen Freiheit und Selbstverantwortlichkeit anzutasten – eine Brücke bilden von dem versonderten Einzelnen zum Weltengrund, aus dem er sich gelöst hat.

Genau dasselbe – nur auf andere Weise als die Religionen – erstrebt auch jede echte *Philosophie.* Nur: während die Religionen die Wiedervereinigung gleichnishaft, in sinnenfällig-sinnbildhafter Weise vollziehen, will die Philosophie die Wiedervereinigung von Mensch und Sein auf der Ebene des wachen Bewußtseins vollziehen. Und ganz ähnlich wie die Menschen immer wieder den Versuchungen der Selbst- und Welt-Sucht und der Ich- und Welt-Flucht erliegen, so erliegen die Philosophen immer wieder der Gefahr, nur den einen oder nur den anderen Aspekt des Gesamtproblems ins Auge zu fassen und zu durchleuchten: nur die äußere Erfahrung oder nur das innere Nachdenken, nur das Objekive oder nur das Subjektive, nur das Physisch-Materielle oder nur das Metaphysisch-Immaterielle, nur die Erscheinung oder nur die Idee. In allen diesen Fällen wird die Wirklichkeit immer nur einseitig, halb, ja gespalten aufgefaßt.

Wahre Wissenschaft ist jedoch nur da gegeben, wo diese Trennung von Wesen und Erscheinung, von Allgemeinem und Besonderem, von Bewußtsein und Sein überwunden wird: wo Ich und Welt, Ich und das All wiedervereinigt und vom Ich durch sein Denken ergriffen wird.

Das Denken ist die Fähigkeit des Menschen – ganz analog zum Sehen –, die in der Welt vorhandenen und wirkenden Gedanken und Ideen, die von dem All-Einen ausgehen und im Schöpfer ihren Urgrund haben, in das eigene Bewußtsein zu heben und dort wahrzunehmen, zu »sehen« und zu erleben. Denken heißt in diesem Sinne »sehen«.[1] Die Gedanken und Ideen, die ich durch mein »Denken« erfasse (wie dies auch in der griechischen Sprache unmittelbar zum Ausdruck kommt: wissen = ἴδοζ = sehen, schauen; ἴδεα = das Geschaute durch eigene Anschauung Erfahrene), sind *dieselben* Kräftewirkungen, die in der wahrgenommenen Welt wirken. Denken heißt, sich-vollkommen-identifizieren mit dem »Erkannten«. Diese allgemeine Gedanken-und Ideenwelt aber ist die immerwährende Wirklichkeit und Wahrheit. Durch »mein« Denken also verbinde ich mich mit der Wahrheit, erkenne ich Wahrheit, erlange ich »Erkenntnis«.[2]

Immanuel Hermann Fichte hat diesen Gedanken wie folgt ausgedrückt:[3]

»Das wirkliche Denken, die werktätige Vernunft ... ist die mit der Sinnlichkeit schon verwachsene, aus ihr sich erhebende Bewußtseinsform des Geistes, die selber daher auf der Seite des Subjektiven steht. Der Grund ihrer Einheit mit dem Objektiven liegt jenseits alles Bewußtseins, in jenem gemeinsamen Ursprunge alles Kreatürlichen, in welchem der Geist selber noch ein Objektives und in *Einheit* mit allen Dingen ist; woraus von selbst sich ergibt, warum die Kategorien des Denkens und die Ideen des Geistes mit der (wahren) Natur der Dinge in Übereinstimmung stehen, ja ebenso Gesetze der Natur wie des Geistes, des Seins wie des Denkens sein müssen.«

* * *

Das Denken selbst in Zweifel zu ziehen, ist im übrigen auch deshalb abwegig, weil das Mittel des Zweifelns auch wieder das Denken ist. Man kann aber nicht mit einem als untauglich angesehenen Mittel beweisen, eben dieses Mittel sei untauglich. Man kann also mit dem Denken nicht beweisen, man könne nicht denken. Die Behauptung aller Skeptiker, man könne durch das Denken nicht zum Ergreifen der Gedanken – das heißt zu Wahrheitserkenntnis – gelangen, ist mithin unhaltbar.

Ist es nicht überhaupt ein absurder Gedanke, daß das menschliche Denken, das sich im Bereiche der Naturwissenschaft und der Naturerkenntnis als so außerordentlich erfolgreich im Erkennen der in der sinnlich-raumzeitlichen Welt manifest werdenden Gesetze und Kräfte des Weltalls erwiesen hat, außerstande sein soll, in seinem ureigentlichsten Bereiche, dem des Denkens, des Geistigen – von dem es doch ein Teil ist –, ebenfalls Erkenntnisse, also Wahrheit zu erkennen?

III

Vielleicht wird der wesensmäßige Zusammenhang zwischen dem Seinsgrund und dem Menschen noch einsichtiger, wenn wir hier, mehr vom religiös-philosophischen Aspekt aus, *Nikolaus von Cues* zu Worte kommen lassen. In seinen »Drei Schriften vom verborgenen Gott« heißt es:

> »Ich urteile dahin, daß unter der Gotteskindschaft nichts anderes zu verstehen sei als Gottförmigkeit, »Theosis«. Theosis aber ist jene äußerst mögliche Vollendung, die auch als Kenntnis Gottes und des Wortes oder als Inneres Schauen bezeichnet wird. In dem Ausspruch des Gottesgelehrten Johannes scheint mir nämlich das zu liegen: der Logos oder die ewige Vernunft, die im Anfang Gott bei Gott war, schenkte den Menschen das Licht vernunfthaften Seins, als sie ihm den Geist einhauchte, der ihm zur Ähnlichkeit mit ihr dienen sollte. Späterhin wurde es durch das Wort selbst, das sichtbar in der Welt erschien, offenbar gemacht, daß jenes Licht der Vernunft das Leben des Geistes sei und daß in diesem

unserem vernunfthaften Geiste, wenn wir das wahre göttliche Wort aufnehmen, in den Glaubenden die Macht der Gotteskindschaft anhebe.

»Das ist die nie genug zu bewundernde Teilhabe an göttlicher Kraftfülle, daß unser verständiger Geist in seiner Vernunftkraft eine derartige Macht besitzt, als sei die reine Vernunft gleichsam ein göttlicher Same, dessen Kraftfülle im Glaubenden so sehr heranzuwachsen vermag, daß sie bis zur Gottförmigkeit gelangt, zur äußerst möglichen Einsichtsvollendung. Damit gelangt sie nämlich zur Erfassung der Wahrheit, nicht wie diese hier in der sinnlichen Welt schattengetrübt in Bild und Rätsel und mannigartiger Andersheit gesichtet wird, sondern wie sie in ihrem Selbstsein in Einsichtsweise erschaubar wird.«

Bei *Schelling* heißt es zum gleichen Problem (in seiner Schrift »Über das Wesen der menschlichen Freiheit«):

»Wir ... sind der Meinung, daß eben von den höchsten Begriffen eine klare Vernunfteinsicht möglich sein muß, indem sie nur dadurch uns wirklich eigen, in uns selbst aufgenommen und ewig gegründet werden können. Ja, wir gehen noch weiter, und halten mit Lessing selbst die Ausbildung geoffenbarter Wahrheiten in Vernunftwahrheiten für schlechterdings notwendig, wenn dem menschlichen Geschlecht damit geholfen werden soll. Ebenso sind wir überzeugt, daß, um jeden möglichen Irrtum (in eigentlich geistigen Gegenständen) darzutun, die Vernunft hierzu vollkommen hinreiche..«

Dazu noch einmal ein Wort von *Nikolaus von Cues* (aus der Schrift »Der Laie über die Weisheit«):

»Lebendiges Erkennen ... muß nicht nur ins Unendliche hinein immer weiter die unendliche Fülle der Objekte ... begreifen wollen. Es kann solches Begreifen, ob im Hören, Lesen oder im Bilden neuer Begriffe, leblos und nichtig sein. *Wirkliches Objektdenken* ist vielmehr stets *zugleich Innenerfahrung,* die uns eines ... Entfaltetwerdens unseres lebendigen geistigen Seins gewiß sein läßt; unseres einsichtig vernünftigen Wesens, das in seinem objektiven Begreifleben sich selbst ausfaltend ermessen und begreifen möchte. Wir suchen die ermessende Entfaltung unseres geistigen Seins ... notwendig nicht nur in reinem Denken aus und in uns selbst, im Denken der Ideen, der reinen Seinsgründe und Seinsgesetze, sondern auch durch die Dinge außer uns hindurch, weil *in ihnen letztlich das eine und gleiche Leben west wie in uns,* weil wir in unserem geistig vernünftigen Leben die im weitesten Maße lebenerfüllte und lebenverwirklichende der irdischen Existenzreihen zwischen ihrer unendlichen Möglichkeit und unendlichen Wirklichkeit des Lebens sind. Und wir suchen durch alles Seiende hindurch dasjenige, als was wir uns selbst im Verhältnis zu den durch uns seien-

den Denkreihen erfahren: den allen erfragbaren Gründen zugrunde liegenden letzten Grund, die *'causa existentialis'*, die nicht in der durch sie existierenden Seinssphäre liegt und doch in ihr unberührend berührt wird als die in höherem, volleren Leben stehende Wahrheit. Die 'causa existentialis' kann weder durch den Begriff der Transzendenz noch durch den der Immanenz, sondern nur durch den Überbegriff beider begriffen werden.

Diese Identität von Transzendenz und Immanenz, die Vereinigung des Individuums mit dem Allgemeinen, dem Göttlichen zu beweisen und damit zu zeigen, daß das wahre Wesen des Individuums identisch ist mit dem göttlichen Wesen – das war das Leitmotiv der Philosophie *Nikolaus' von Cues.* Und wahre Wissenschaft, wahre Philosophie ist nur da gegeben, wo diese Wiedervereinigung gelingt, wo diese 'coincidentia oppositorum', von der auch Giordano Bruno ausgeht, manifest wird.

* * *

Diether Vogel hat in seinem Überblick über die Geschichte der Philosophie (in »Fragen der Freiheit«, Heft 69 vom Juni 1968: »Die Kulturkrisis als Bewußtseinsproblem«) auf die Entwicklung der beiden Grundströmungen im Denken der Menschheit hingewiesen, die alle ausnahmslos auf die eine Grundgegebenheit des Menschseins – auf die Entstehung des Bewußtseins und damit des »Sündenfalls« – zurückzuführen sind: erstens auf den *Dualismus,* der die Welt nur in ihrer Auseinandergerissenheit, in ihrer Beziehungslosigkeit von Allgemeinem und Besonderem, von Idee und Erscheinung, von Begriff und Wahrnehmung, von Subjekt und Objekt begreifen kann; zweitens auf den *Monismus,* der auch noch die letzte Polarisierung, die äußerste Gegensätzlichkeit – und gerade diese – als Konstitution der Einheit erfaßt und erkennt.

Nach dem Tode des Nikolaus von Cues (1461) tritt dieser das Weltganze umfassende Monismus zurück und gewinnt der Dualismus, und zwar in der äußersten Ausprägung des *Nominalismus,* allmählich die Oberhand, nachdem bereits im *Universalienstreit* des Hochmittelalters der Gegensatz zwischen »Realisten« und »Nominalisten« in aller Schärfe zutage getreten war. Es ging dabei um die Frage, ob die Allgemeinbegriffe (Universalien) wesenhaft-substantiell-real existieren, oder ob sie lediglich in unseren Worten bestehen. Die *extremen Realisten* vertraten die Lehre des *Joh. Scotus Eriugena,* wonach den Allgemeinbegriffen eine substantielle, objektive Wesenheit entspreche. Die *gemäßigten Realisten,* Hauptvertreter *Thomas von Aquino,* nahmen an, daß die Allgemeinbegriffe objektiv gültig seien, weil in ihnen das Wesen der Dinge erfaßt werde. Die *Nominalisten,* Hauptvertreter *Wilhelm*

von Ockham, hingegen behaupteten, daß die Allgemeinbegriffe lediglich aus den Dingen gewonnen würden, daß ihnen jedoch keinerlei objektive Realität entspreche.

Eine nachhaltige Unterstützung erfuhr der Nominalismus durch das Bekanntwerden der arabistischen Philosophie des *Averroes*, der durch den Mohammedanismus letztlich auf dem vorchristlich-vorgriechischen Alten Testament fußt, für das es nur den Einen »jenseitigen« Gott gibt und nicht die griechisch-christliche Dreifaltigkeit Gott-Vater, Christus-Logos und Heiliger Geist-Sophia, – und durch *Augustinus*, der ebenfalls den *Dualismus* der sinnlichen und der übersinnlichen Welt mit aller Schärfe ausgebildet hatte.

Mit dem Vordringen nominalistischer Anschauungen ist aber der vollkommene *Agnostizismus*, den auch die heutige Naturwissenschaft, auf Kant fußend, immer noch vertritt, erreicht. Der *Protestantismus*, in seiner Calvinistischen Ausprägung, stützt sich mit einer Ausschließlichkeit allein auf den Glauben, die in der Welt nur noch im *Islam* ein Gegenstück finden dürfte. Mit dem Nominalismus übernahm dieser Protestantismus zugleich die Lehre von der *Erbsünde* und die *Prädestinationslehre* Augustins. Da die Menschen ihrer Natur nach alle gleich sündig und unfähig zu eigener Besserung seien, so erfolge die Auswahl der Begnadeten nicht nach ihrer Würdigkeit, sondern nach dem unerforschlichen Ratschlusse Gottes. Wen Gott erlösen wolle, dem wende er sich zu; wen er nicht auserwähle, der könne auf keine Weise erlöst werden – und das hieße dann, gemessen an *Nikolaus von Cues:* daß dem Menschen der Weg der Erkenntnis der Wahrheit für immer verschlossen sei.

> »In der Prädestinationslehre erstickt somit die absolute Kausalität Gottes den freien Willen des Individuums. Dem letzteren wird mit der metaphysischen Selbständigkeit auch alle Spontanität des Tuns abgesprochen; entweder bestimmt ihn seine Natur zu Sünde oder die Gnade zum Guten.« (W. Windelband)[4)]

Es gibt nach *Calvin* nichts anderes: es kann kein Wissen von Gott geben. Das heißt aber letztlich in unserer Sprache: wir werden nie Wahrheit erkennen.

Gleichzeitig mit diesem Protestantismus der abstrakt-reformierten Richtung beginnt die Entwicklung der modernen *Naturwissenschaft.* Naturwissenschaft und Calvinismus sind gleichsam die beiden Pole, in die die Einheit von Wissen und Glauben, von ratio und fides des Mittelalters, wie sie vor allem bei *Thomas von Aquin* ihren höchsten Ausdruck gefunden hatte, auseinander fällt. In und mit der Naturwissenschaft und durch sie vollzieht sich eine radikale, völlig einseitige Wendung zu dem nur Sinnlich-Erfahrbar-Objektiven der Außenwelt hin; aus dem allumfassenden Wissen *und* Glauben des Thomas wird bei der Naturwissenschaft nur noch ein Zählen, Messen, Wiegen, ein auf die Quantität beschränktes Wissen um die Gesetzmäßigkeiten der *Außenwelt* – eine Blickrichtung, die durch den Protestantismus calvinistischer Prägung noch entschie-

den gefördert wird. Damit aber wird für den Menschen, insofern er die Welt als Ganzes begreifen will, jedes Ganzheitserlebnis im Erkennen bis auf weiteres abgeschnürt.

* * *

Der *Monismus* des hellenischen und gnostisch-christlichen Geistes hatte nicht mit der Spätscholastik sein Ende gefunden. Er bricht sich vielmehr erneut Bahn in der *christlichen Mystik* (Meister Eckart) und bei Nikolaus von Cues. Diese Bewegung wurde besonders durch die italienische *Renaissance* (Ficino, Pico della Mirandola, Giordano Bruno) und den ihr bereits vorangegangenen *Humanismus* (Petrarca) verstärkt, sowie durch Persönlichkeiten, die zum Platonismus und zur christlich-theosophischen Mystik neigten (Paracelsus, Jakob Böhme, Oetinger). Die Ideenwelt war für sie eine – zu erkennende – Realität; Leib, Seele, Geist eine Einheit. Diese Weltanschauungsströmung ist seither nicht mehr abgerissen. Sie gipfelt in der Natur-und Geistes-Anschauung *Goethes.* Hierüber schrieb *Rudolf Steiner* in »Goethes Weltanschauung«:[5)]

»Für *Goethe* gab es keinen Zweifel, daß die Entwicklung der Natur eine 'Entwicklung aus einem lebendigen geheimnisvollen Ganzen' zu den mannigfaltigsten besonderen Erscheinungen hin ist, die den Raum und die Zeit erfüllen. Das geheimnisvolle Ganze ist die Welt der Idee.

'Die Idee ist ewig und einzig; daß wir auch den Plural brauchen, ist nicht wohlgetan. Alles was wir gewahr werden und wovon wir reden können, sind nur Manifestationen der Idee; Begriffe sprechen wir aus, und insofern ist die Idee selbst ein Begriff.'

Das Schaffen der Natur geht aus dem Ganzen, das ideeller Art ist, ins einzelne, das als reelles der Wahrnehmung gegeben ist. Wenn es dem Menschen gelingt, sich zu der Idee zu erheben und von der Idee aus die Einzelheiten der Wahrnehmung zu begreifen, so vollbringt er dasselbe, was die Natur vollbringt, indem sie ihre Geschäfte aus dem geheimnisvollen Ganzen hervorgehen läßt. Sobald der Mensch fühlt, wie die Idee in seinem Innern lebt und tätig ist, betrachtet er sich und die Natur als ein Ganzes, und was als Subjektives in seinem Innern erscheint, das gilt ihm zugleich als objektiv. Das Erkenntnisvermögen erscheint dem Menschen nur so lange als subjektiv, als er nicht beachtet, daß die Natur selbst es ist, die durch dasselbe spricht. Subjektiv und objektiv treffen zusammen, wenn die objektive Ideenwelt im Subjekte auflebt und in dem Geiste des Menschen dasjenige lebt, was in der Natur selbst tätig ist. Wenn das der Fall ist, dann hört aller Gegensatz von subjektiv und objektiv auf. Dieser Gegensatz hat nur eine Bedeutung, solange der Mensch ihn künstlich aufrechterhält, solange er die Ideen als *seine* Gedanken betrachtet, durch die das Wesen der Natur abgebildet wird, in denen es aber nicht selbst wirksam ist. Kant und die Kantianer hatten keine Ahnung davon, daß in den Ideen der Vernunft das Wesen, das Ansich der Dinge unmittelbar erlebt wird. Für sie ist alles Ideelle ein bloß Subjektives.«

IV

Die Hauptströmung der europäischen Weltanschauungsentwicklung ging dennoch in eine andere Richtung, zu dem von René *Descartes* begründeten, von der Souveränität der Vernunft überzeugten modernen *Rationalismus.* An dessen Anfang steht der Zweifel und – als eine Art des Denkens – das Zweifeln, woraus Descartes folgert – nur folgert! – : Ich denke, also bin ich. Ausgehend von der Gottesidee folgert er weiter: da diese Idee die vollkommene Realität einschließt, die mir nicht zukommt, muß ihre Ursache Gott selbst sein. Somit ist das Auftreten der Idee Gott der Beweis für das Dasein Gottes. Daraus folgt für Descartes weiter, daß auch alles andere, was er klar und deutlich erkennt, wahr sein muß: da wir eine klare Vorstellung von der ausgedehnten körperlichen Welt haben, muß auch diese real existieren, und ihre wesentliche Eigenschaft muß die Ausdehnung sein. Somit ist die Existenz Gottes, des Denkens (cogitatio) und der Ausdehnung (extensio), das heißt der materiellen Welt, bewiesen. Gott ist die ungeschaffene Substanz, Denken und Ausdehnung sind die geschaffenen Substanzen; in letzteren ist der Mensch gespalten. Der Mensch ist »denkende Substanz« (res cogitans). Seinem Leibe nach ist er eine »Maschine«. Entsprechend entwickelt Descartes eine mechanistisch-dualistische Naturerklärung, ein rationalistisch-mechanistisches System, und er wird damit der bedeutendste Wegbereiter der *Aufklärung* und der modernen *Technik.* Das Auseinanderfallen von Wesen und Erscheinung, von Geist und Stoff ist nun vollständig.

* * *

Ihre reinste philosophische Ausprägung findet diese neue Sachlage des Auseinanderklaffens von Naturwissenschaft und Geisteserfahrung bei *Immanuel Kant.* Kant hat das durch seine Philosophie geheiligt, was in Wahrheit gerade keine Philosopie, keine Wiederverbindung von Geist und Materie, von Subjekt und Objekt, von Wesen und Erscheinung, von Ich und Sein ist. Für Kant ist Denken nicht mehr Wissenschaft des Wahren, seine »*kritische Philosophie*« ist vielmehr Erforschung der Erkenntnis*grenzen* des Menschen. Erkenntnisse beruhen nach seiner Auffassung einzig und allein auf *Sinnes*erfahrung nach der Tradition der englischen Aufklärung. Die auf Erfahrung basierende »Erkenntnis« erreicht bei ihm nicht das Wesen der Dinge, das »Ding-an-sich«, sondern nur dessen sensorisch-physikalischen Niederschlag.

> »Damit erscheint bei *Kant* in völlig neuer, origineller Form die platonische Lehre von den zwei Welten des Sinnlichen und des Übersinnlichen, der Erscheinungen und der Dinge-an-sich. Auf jene führt das

Wissen, auf diese das Glauben; jene ist das Reich der Notwendigkeit, diese das Reich der Freiheit. Das gegensätzliche und doch aufeinander bezogene Verhältnis beider Welten zeigt sich zumeist am Wesen des Menschen, der allein gleichmäßig *beiden* angehört. Sofern der Mensch ein Glied der Naturordnung ist, erscheint er als *empirischer Charakter,* das heißt, seinen bleibenden Eigenschaften ebenso wie seinen einzelnen Willensentscheidungen nach als ein notwendiges Produkt in dem kausalen Zusammenhang der Erscheinungen; allein als Glied der übersinnlichen Welt ist er *intelligibler Charakter,* das heißt, ein durch freie Selbstbestimmung in sich entschiedenes Wesen. Der empirische Charakter ist nur die für das theoretische Bewußtsein an die Regel der *Kausalität* gebundene Erscheinung des intelligiblen Charakters, dessen *Freiheit* allein die Verantwortlichkeit, wie sie im *Gewissen* hervortritt, zu erklären vermag.«

»Kants 'moralischer Beweis' ist also kein Beweis des Wissens, sondern ein 'Beweis' des Glaubens: die *Postulate* sind die Bedingungen des sittlichen Lebens, und ihre Realität muß ebenso geglaubt werden wie dieses. Aber sie bleiben damit theoretisch so wenig erkennbar wie zuvor.« (W. Windelband)[6]

Kant hat also »bewiesen«, daß man im eigentlichen Sinne nicht erkennen könne und daß eine »Heilung« des Zwiespalts der Welt nur durch den Glauben gefunden werden könne.

Gerade dieses Glauben allein aber, ohne Wissen, interessiert den geistig strebenden Menschen nicht mehr. Er will vielmehr unter allen Umständen frei sein, sich selbst bestimmen, die Verbindung zum wahren Wesen der Dinge selbst, bewußt vollziehen. Daher kann auch das schöne Wort Kants, das wir als Sekundaner mit Ehrfurcht aufgenommen haben, den Heutigen nicht weiterhelfen: »Zwei Dinge erfüllen das Gemüt mit immer neuer und zunehmender Bewunderung und Ehrfurcht: der bestirnte Himmel über mir und das moraliche Gesetz in mir.« Denn das ist genau Ausdruck jener »*Doppelten Wahrheit*« des Siger von Brabant, eines der extremsten Vertreter des Nominalismus, die so schockierend und grotesk empfunden wurde, als sie im Mittelalter erstmals auftrat.

Dieses Auseinanderfallen der Einheit der Wahrheit in eine äußere und eine innere »Wahrheit«, eine die äußere materielle Welt betreffende, auf Beobachtung beruhende, und eine innere, die Gemüts-, Glaubens- und Gewissenswelt betreffende, bewirkte einen Schock für den mittelalterlichen Menschen, der nur verglichen werden kann mit dem Entsetzen, das »fromme Menschen unserer Tage« ergreift, wenn sie von unseren Bemühungen erfahren, die Entzweiung der Welt durch Erkenntnis, durch Denken wieder zu vereinen: »Ihr wollt Euch selbst erlösen – welche Vermessenheit!« So tief sitzt *Luthers* Postulat »allein durch den Glauben«.[7]

So sehr *Immanuel Kants* Gedankengebäude immer bewundert werden mag, so wenig kann er uns bei der Lösung unseres Problems der Wahrheitsfindung helfen. Dies gilt auch noch aus einem weiteren Grunde: Indem Kant dem Menschen die erkenntnismäßige Verbindung zum Wesen der Dinge ausdrücklich abschneidet, bestätigt er die Thesen des Nominalismus, daß Begriffen, mit denen der Mensch die Dinge benenne, keinerlei Wirklichkeit zukomme. Das heißt aber: damit entzieht er zugleich auch dem Menschen die Möglichkeit, streng wissenschaftlich *wertend* Naturwissenschaft zu treiben. Die von den Naturwissenschaftlern zum Postulat erhobene *Wertfreiheit* ihrer Wissenschaft wird damit auch theoretisch begründet. Fortan registriert die Naturwissenschaft ausschließlich kausale Naturgesetzlichkeiten; der Mensch als *Ich*, als wertendes Individuum, als einmaliges, unteilbares sittliches Wesen ist grundsätzlich aus allen naturwissenschaftlichen Betrachtungen ausgeschlossen. Wohin das führt, das haben wir während der Herrschaft des Nationalsozialismus erlebt und erfahren es täglich in aller Welt, vor allem in den kommunistischen Ländern. Das Mißtrauen der jungen Generation gegen die Kernenergie und gegen alle die Kräfte, die hinter unserer technischen Zivilisation stehen, findet hier seine Begründung. Die Anwendung naturwissenschaftlicher Forschungsergebnisse, die das Menschenwesen nicht achtet, ist die Folge des Postulats der »Wertfreiheit« der Wissenschaft. Dies gilt, so sehr auch immer wieder beteuert werden mag, daß das eigentliche, reine Forschen und die Anwendung des Erforschten zwei völlig verschiedene Dinge seien und völlig verschiedenen Prinzipien unterlägen. Die Tatsachen beweisen das Gegenteil. Wenn man bedenkt, daß Generationen von Wissenschaftlern ihr Leben lang den Menschen während ihres Forschens ausgeklammert haben, so erscheint der Angriff auf das Postulat der Wertfreiheit nicht unberechtigt.

War nicht selbst der sanfte, persönlich so hochanständige, warmherzig-freundliche *Otto Hahn* von seinem Handeln als Wissenschaftler vollkommen überzeugt, obwohl seine Mitarbeiterin *Lise Meitner* die Wirkung der Kernspaltungsenergie *im voraus* errechnet hatte – und darüber aufs tiefste entsetzt war!; weit entfernt, sich als Zauberlehrling im Sinne Goethes zu fühlen nach den Worten des Gedichtes: »die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los«? Und gilt das nicht für alle Atomforscher? Solche Erfahrungen lassen daher den Angriff auf die »Wertfreiheit« der Wissenschaft gerechtfertigt erscheinen. *Friedrich Schiller* hat nicht an der Wirklichkeit vorbeigelebt, als er schrieb: »Weh denen, die dem ewig Blinden des Lichtes Himmelfackel leihn! Sie strahlt ihm nicht, sie kann nur zünden und äschert Städt' und Länder ein«. Unsere wertfreie Wissenschaft verwirklicht das »*Machbare*«, ohne nach weiteren Zusammenhängen zu fragen und die Folgen zu beachten. Sie lebt im Grunde *verantwortungslos* – in schizophrener Geistesverfassung, die

letztlich die Folge des Nominalismus und der Kant'schen Philosophie ist.

Kants agnostische Philosophie hat aber noch weiter reichende Folgen. Zunächst ergibt sich aus dem bisherigen die Lehre von der durchgängigen Subjektivität des Erkennens und der moralisch-sittlichen Werte. Das heißt aber nicht nur, daß es für Anhänger dieser Philosophie nichts absolut Gültiges, also im Grunde keine Wahrheit gibt, daß also im Grunde alles in Frage gestellt und zweifelhaft bleibt und daß gültige Antworten nicht gefunden werden können; es bedeutet auch, daß sich daraus ein tiefer *Skeptizismus* entwikkelt. Wer diesen Skeptizismus wirklich ernst nimmt, den führt er in die äußerste Verzweiflung (die bekanntlich *Kleist* in den Tod getrieben hat[8]). Dadurch wird jedoch auch Kants Kategorischer Imperativ selbst relativiert. Wenn alle Wahrheit in unerreichbare Ferne entschwindet; wenn der Mensch ganz auf seine bloß subjektive »Existenz« verwiesen wird; wenn alle Werte relativiert weden; wenn dem Menschen nichts Festes mehr bleibt – ist es dann noch ein Wunder, wenn er nur noch an sich selbst und sein Wohlergehen denkt und entsprechend handelt: »Lasset uns essen und trinken und fröhlich sein, denn morgen sind wir tot«? Oder sich zu Drogen flüchtet?

Eine zwangsläufige Folge des Subjektivismus und des sich daraus ergebenden Skeptizismus ist der *Nihilismus*, der Standpunkt der absoluten Verneinung: es gibt keine Wahrheit, es gibt keine Werte, die mich verpflichten; es gibt nichts, wofür es sich zu leben lohnt; alles ist vergeblich! Hier steckt die Wurzel des so weit verbreiteten Gefühls der *Frustration* – von dem auch einst *Robert Kennedy* in seinem Buche »Suche nach einer neuen Welt« gesprochen hatte.

* * *

Das also ist die Folgenkette, die sich aus *Kants* Philosophie der radikalen Scheidung der Innenwelt von der Außenwelt ergibt; die aus dem »Beweis« hervorgeht, daß man die Dinge-an-sich nicht erkennen könne.

Es gibt aber noch eine zweite Kausalkette der Kant'schen Philosophie, die eine noch fatalere Wirkung gezeitigt hat: das ist Kants Behauptung, daß Erkenntnisse einzig und allein auf *sinnlicher* Erfahrung, auf Sinneswahrnehmung beruhen; daß nur die Sinne uns Kunde von der Wirklichkeit geben könnten. Damit aber stößt Kant den Erkenntnis-Suchenden in einseitiger Weise auf die bloße nur-materielle Außenwelt (mit deren eigentlichem Wesen, dem Ding-an-sich, der Mensch sich nach seiner Auffassung ja gerade nicht verbinden könne). Dadurch aber wurde Kant auch noch zu einem der Wegbereiter des *Materialismus*.

* * *

Leider müssen wir noch einen Schritt weitergehen. Der Materialismus, der in der Materie allein den Grund und die Substanz aller Wirklichkeit sieht und der zum *Empirismus* führt, dem nur das mit den naturwissenschaftlich-apparativen Methoden Erfaßbare als wirklich und wahr gilt, führt auch schließlich noch zum *Positivimus*, der nur das »Positive«, »Gegebene«, Tatsächliche, Faßbare anerkennt und der metaphysische Erörterungen für theoretisch unmöglich und für praktisch nutzlos hält. Somit findet durch Kant indirekt auch noch die für die gesamte Sozialentwicklung so fatale *rechtspositivistische* Schule eine Rechtfertigung und beträchtliche Stütze.

Die Wirkungen des Materialismus gehen in den sozialen Konsequenzen dann noch sehr viel weiter: so in der Vermischung, die aus Subjektivismus und Materialismus entstanden ist: dem *bolschewistischen Totalitarismus Lenins*. Durch den Agnostizismus wurde der Mensch auf die bloße Subjektivität zurückgeworfen, und zugleich wurde er als Erkennen-Wollender ausschließlich auf die Materie verwiesen. Schließlich blieb nur das Positiv-Tatsächliche gültig. Damit legt er die Grundlage dafür, daß das jeweils rücksichtsloseste Individuum, nachdem es erst einmal die Macht an sich gerissen hat, seinen subjektiven Willen zum obersten Gesetz für alle erhebt. Dieser subjektivistische Wille wird dann im rechtspositivistischen Sinne ausgeführt. Das wahrheitsgemäße Recht, das mit dem Menschen geboren ist, wird nicht mehr anerkannt.

Die beiden Dogmen, die unsere Welt beherrschen, das *Dogma der Offenbarung* und das *Dogma der Erfahrung* (Steiner) sind durch Kant nicht überwunden, sondern geradezu neu begründet worden. Die Notwendigkeit, diese Dogmen endgültig zu überwinden, zeigt uns, wie wichtig exaktes Denken und eine zureichende und umfassende Erkenntnistheorie sind.

V

Damit wollen wir Kant verlassen und uns nun mit den philosophischen Folge-Anschauungen beschäftigen, die heute das Feld beherrschen: der Dialektische Materialismus von Marx, Engels und Lenin; der Pragmatismus der Amerikaner und der Pluralismus und Existentialismus der Europäer.

Der Marx'sche Materialismus geht von der Annahme aus, daß die Idee, der Gedanke, daß das ganze menschliche Bewußtsein Folge und Spiegelung der Wirklichkeit seien, die ihrerseits aber nur aus Materie bestehe.

> »Das Weltbild ist ein Bild dessen, wie sich die Materie bewegt und wie die Materie denkt« *(Lenin)*.

Der Marxismus sieht in der materiell-wirtschaftlich-gesellschaftlichen Produktionsweise den einzigen, schlechthin bestimmenden Faktor für alles »Geistige«, Soziale, Politische, Rechtliche; die »reale Basis«, den »Unterbau« für den 'bloßen' »Überbau« dieses »Geistigen«, Politischen, ja der ganzen

Kultur überhaupt.

> »Es ist nicht das Bewußtsein des Menschen, das sein Sein, sondern das gesellschaftliche Sein, das sein Bewußtsein bestimmt« *(Marx).*
>
> Die ökonomischen Bedingungen sind das in letzter Instanz die geschichtliche Entwicklung Bedingende. Die letzten Ursachen aller gesellschaftlichen Veränderungen und politischen Umwälzungen sind zu suchen *nicht* in den Köpfen der Menschen, in ihrer zunehmenden Einsicht in die ewige Wahrheit und Gerechtigkeit, sondern in Änderungen der Produktions- und Austauschweise; sie sind zu suchen *nicht* in der Philosophie, sondern in der Ökonomie der betreffenden Epoche« *(Engels).*

Für den Historischen Materialismus sind Denken, Fühlen, Wollen lediglich Funktionen der materiellen Gegebenheiten. Deshalb kann er natürlich auch *keine Ethik* entwickeln. Denn wo nur Kausalität herrscht, wo es keine Freiheit der Person gibt – das hatte Kant sehr klar gesehen, aber dann doch falsch entwickelt –, da kann es kein moralisch-sittliches Handeln geben. »Gut« ist, was von dem jeweils mächtigsten Herrscher oder was von der Kollektiv-Spitze des Kremls als »gut« angesehen und dekretiert wird. »Recht« ist, was dieser Mächtigste als »Recht«, das heißt also eigentlich als Gesetz »setzt«. Dabei fragt er nicht nach Wahrheit – das kann er bei seiner Grundanschauung ohnehin nicht –, das heißt also, er sucht nicht nach dem wahren, »natürlichen«, »göttlichen« Recht, nach dem »Naturrecht« – so wie der Denkende die Wahrheit zu ergründen sucht –, sondern sein »Recht« ist das, was seinem Staate und ihm selbst bei der Verfolgung seiner machtpolitischen Ziele nützt.

> »Für die Sowjetunion sind auch im Völkerrecht die Gesetze und Normen des Rechts den Gesetzen des Klassenkampfes, den Gesetzen der gesellschaftlichen Entwicklung untergeordnet«. (Breschnew in der 'Prawda' am 26. September 1968, wenige Wochen nach der Besetzung der Tschecho-Slowakei durch die Rote Armee).

So ist der Sowjetstaat, genau besehen, gewissermaßen ein *pervertierter Pharaonenstaat*, eine pervertierte Theokratie – ohne Wahrheit, ohne Gott. Der Kreml-Herr setzt seinen Willen an die Stelle des göttlichen Willens, an die Stelle der Wahrheit, um deren Findung von den frühesten Anfängen der Menschheit an die »Eingeweihten« aller Völker – wenn auch mit wechselndem Erfolg – bemüht waren. So hat der Kreml also für seinen Machtbereich die Verantwortung der Wahrheit gegenüber praktisch abgeschafft. Es ist denn auch kein Wunder, daß Dichter, Schriftsteller, Wissenschaftler mit der kommunistischen Herrschaft immer wieder in Konflikt geraten.

Der Marx'sche Materialismus hat noch eine andere Seite: die *Dialektik.* Die marxistische Dialektik ist nicht wie die Dialektik *Hegels,* der bei ihrer Entwicklung unfreiwillig Pate gestanden hat, als eine reine Denkmethode aufzufas-

sen, bei der aus einem Uranfang, der These, deren Gegensatz, die Antithese, hervorgeht und aus der Verknüpfung beider ein Neues, die Synthese entsteht; und sie ist schon gar nicht zu vergleichen mit der Dialektik des *Nikolaus von Cues*, in der sich alles aus der Ewigkeit und Unendlichkeit Gottes entfaltet. Die marxistische Dialektik befaßt sich vielmehr ausschließlich mit den *materiellen* Gegebenheiten und hier vornehmlich wieder mit der vermeintlichen inneren Gesetzmäßigkeit der ökonomischen Entwicklung. Für sie ist es ein ganz unvermeidlicher naturgesetzlicher Vorgang, daß der Kapitalismus (die These) – sobald er für die soziale Revolution »reif« ist – umschlägt in die Diktatur des Proletariats (die Antithese) und daß aus dieser wiederum eines Tages die »Klassenlose Gesellschaft« (die Synthese) hervor geht.

Die »inneren Widersprüche« des Kapitalismus führen also nach *Marx'* Auffassung mit Naturnotwendigkeit dazu, daß die freie Konkurrenz des Liberalismus durch den Monopolkapitalismus abgelöst wird. Die Vervollkommnung des Produktionsapparats führe sodann mit Zwangsläufigkeit zu dem »Widerspruch« in der Form der proletarischen Revolution, die ihn durch die Diktatur des Proletariats aufhebe. Die »Expropriation der Expropriateure« sei mithin die Folge der »Akkumulation des Kapitals« in immer weniger, immer mächtigeren Händen. Überführung des gesamten Produktionsapparates aus Privathand in die Hand des Staates; Ersatz der »Profitwirtschaft« der »Kapitalisten« durch die staatlich geplante Wirtschaft, den Zentral-Staats-Plan – nur so könnten die kapitalistischen Krisen mit ihrer »Überproduktion«, Absatzstockung, Massenarbeitslosigkeit und Elend und mit ihrem Drang nach Überwindung der Krisen durch imperialistische Kriege oder auch nur durch die Manipulation der Meinungen der Massen zwecks Güterkauf und -verschwendung überwunden werden. Das ist die Quintessenz der Marx-, Engels- und Lenin'schen Ideologie.

Es gibt für den Marxismus *nichts Geistiges*, es gibt *keine Wahrheitserkenntnis*, es gibt demzufolge *keine Freiheit* der Person und mithin *keine Ethik*. Es gibt nur Materie, alles ist der Kausalgesetzlichkeit der Materie unterworfen. Auch der Mensch, auch die Gesellschaft entwickeln sich wie die Materie aus sich selbst heraus, ohne Zutun des Menschen. Alle »Widersprüche« sind nur Funktionen der Materie. Der Mensch kann sich allenfalls im Sinne dieser Kausalität in das Geschehen einordnen.

Der Marxismus ist also letztlich die Konsequenz der Entwicklung der Aufklärungsphilosophie, die sich an den Materialismus verloren hat und schließlich den geistigen Ursprung allen Erkennens nicht mehr zu sehen vermag.

VI

Was hat die sogenannte freie westliche Welt dieser geistigen Verfassung des Marxismus-Materialismus entgegenzusetzen?

In den Vereinigten Staaten von Amerika und von da auf Europa ausstrahlend, ist vor allem der *Pragmatismus* die weithin herrschende philosophische Richtung geworden. Er wurde vornehmlich von *William James* und *John Dewey*[9] entwickelt. Der Pragmatismus ist gewissermaßen die Philosophie des Erfolgs: »truth is what works«. Das Denken ist auch hier nichts Eigenständiges, sondern nur ein Instrument des Handelns. Eigentliche Wahrheit gibt es nicht. »Wahrheit ist Erfolg«. Alle Werte sind lediglich Gegenstand des Glaubens, nicht des Erkennens. Die subjektiven Zwecke sind das eigentliche Maß aller Dinge. Daher herrscht weitgehende Gleichgültigkeit gegenüber allen Fragen nach der Wahrheit. Ja, man ist überzeugt davon, daß Wahrheit gemacht wird. *Wilhelm Seeberger* charakterisiert dies in seiner Schrift »Wahrheit in der Politik?«[10]:

> »Daß diese Wahrheitskonzeption in ihrer praktischen Auswirkung zwangsläufig zum Relativismus und zum Skeptizismus führt, liegt auf der Hand, und so darf denn der *Pragmatismus*, der eine schlechthin nicht mehr zu überbietende Verständnislosigkeit für den wesentlich metaphysichen Charakter des Seins an den Tag legt, wiewohl er unbewußt sich dauernd übernommener metaphysischer Kategorien bedient, füglich als die unmetaphysischste Geisteshaltung unserer Zeit bezeichnet werden.«
>
> »Diese grundsätzlich antimetaphysische Haltung des Pragmatismus ist ... nicht nur theoretisch von Belang; der inneren Einheit von Theorie und Praxis zufolge kommt ihr auch eine emminent praktische Bedeutung zu. Aus ihr erwächst kraft der Logik des Seins nämlich zwangsläufig jene Einstellung, die überall dort, wo organische Ganzheit und innere Einheit ist, nur Teile und Stückwerk sieht ... So werden in der Sicht des Pragmatismus denn auch der Staat und die Politik zu bloßen Instrumenten der äußeren Sekurität, des materiellen Wohlstands und anderer partikularer Zwecke, womit sie ihres eigentlichen sittlichen Gehalts unweigerlich verlustig gehen. Damit wächst die Gefahr, daß sie zum Werkzeug jener werden, die sie am skrupellosesten zu handhaben verstehen. Und von da zur marxistisch-leninistischen Staatstheorie ist kein weiter Schritt.«

Soweit Seebergers Charakterisierung des amerikanischen Pragmatismus. Mit ihr ist zugleich die *Popper*'sche Sozialphilosophie gekennzeichnet, die besagt: »Sicheres Wissen ist uns versagt. Unser Wissen ist ein kritisches Raten; ein Netz von Vermutungen – conjectures – und Widerlegungen – refutations.« Popper sieht keine Möglichkeit, einen wissenschaftlichen Satz als wahr zu beweisen. Verifikation ist unmöglich. Sein Prinzip heißt deshalb »Falsifikation«, seine Methode »piecemeal engineering«. Der »*Kritische Rationalismus*« versucht alle Hypothesen zu falsifizieren – nach dem spezi-

fisch amerikanischen Prinzip »trial and error«.

Der Pragmatismus ist mithin ein weiterer Schritt auf dem Wege des Zerfalls der menschlichen Erkenntniskultur. Mit dem völligen Verlust der Wahrheit wird an seinem Ende der *Nihilismus* stehen. Nicht ohne Grund, so wird es uns damit klar, kommt in der neueren Literatur immer wieder das Wort »*Frustration*« vor, das etwa meint: Hilflosigkeit, Ohnmacht, Verhinderung, Vereitelung, Vergeblichkeit, Nutzlosigkeit in jeder Hinsicht, absolute Sinnlosigkeit. So wie die Dinge liegen, ist demnach auch von der amerikanischen Philosophie keine Daseinserhellung, die etwa dem marxistischen Materialismus begegnen könnte, zu erwarten.

* * *

Zur Weltanschauungs- und Erkenntnis-Situation in *Europa:* Abgesehen von den amtskirchlich-konfessionsgebundenen, im Denken insofern letztlich unselbständigen Katholiken und Protestanten – erstere dem Dogma der Kirche verpflichtet; letztere zunehmend in einer Verfassung des Zweifels (der auch eine Folge der Kant'schen Philosophie ist) und daher anfällig für ideologische Versuchungen (eher »linker« als »rechter« Herkunft) –, kennzeichnen *die allerverschiedensten geistigen Richtungen* die Situation.

Meinungen stehen Meinungen gegenüber; unverbunden; aber alle »gleichberechtigt«. Der »*Pluralismus*« beherrscht das Feld. Ein geistiger Konsensus, der die Gesellschaft auch politisch noch tragen könnte, besteht kaum mehr. Neben konsequenten Marxisten-Materialisten finden wir die breite Masse der »Sozialisten« der verschiedensten weltanschaulichen Schattierungen. Wobei auch hier materialistische Anschauungen – neben Rudimenten christlicher Glaubensüberzeugungen – vorherrschen. Nicht minder »pluralistisch«-unbestimmt, alles gelten lassend ist die Grundüberzeugung der Liberalen, wie auch im Lager der Konservativen von einer unerschütterlichen oder gar einheitlichen philosophisch begründeten Grundanschauung keine Rede mehr sein kann.

Neben den genannten philosophischen Richtungen des Marxismus und des Pragmatismus spielt allenfalls noch der *Existentialismus*, die Existenzphilosophie, eine Rolle im allgemeinen Bewußtsein. 'Die »Einsamkeit des Menschen vor Gott« (Kierkegaard) wurde in der Existenzphilosophie zur Einsamkeit des Menschen vor dem Nichts, aus der sich die »Grundbefindlichkeit« (Heidegger) der Angst ergibt, die jedoch allein zum Offenbarwerden des Seins, zum Selbstsein und zur Freiheit des Menschen führt. Deshalb muß diese Angst bewußt übernommen und ertragen werden in »Entschlossenheit« (Heidegger).'[11] »Die Existenz bedeutet jenen innersten Kern im Men-

schen, der auch dann noch übrig bleibt, ja dann überhaupt erst richtig erfahren wird, wenn alles, was der Mensch in dieser Welt besitzen und an das er zugleich sein Herz hängen kann, ihm verlorengeht oder sich als trügerisch erweist«[12)]

Der Existentialismus ist antirationalistisch. Er hält den Verstand für ein untaugliches Werkzeug zur Erforschung der Wahrheit und mißt dem Erkenntnisvorgang nur dann einen Wert bei, wenn er als eine natürliche Verhaltensweise der Gesamtpersönlichkeit (»Besorgen« – Heidegger), nicht aber als Funktion der Geisteskräfte allein aufgefaßt werden kann.

Die Grundverfassung des menschlichen Daseins ist nach Auffassung der Existentialisten das »In-der-Welt-sein«, durch das der Gegensatz von Subjekt und Objekt aufgehoben werden soll. 'Das In-der-Welt-sein ist ein »Existenzial« des Daseins, es ist außerdem die Transzendenz (»der Überstieg« – Heidegger) des Daseins in diese Welt, also eine immanent bleibende Transzendenz.'[13)]

Hauptvertreter des Existentialismus waren Martin Heidegger, Karl Jaspers und Jean Paul Sartre. »Die Existenzphilosophie ist, historisch gesehen, der Anfang einer Philosophie, die mit letzter Unbedingtheit den Menschen mit seinen wirklichen Aufgaben und Schwierigkeiten in den Mittelpunkt des Philosophierens stellt. Er ist, systematisch gesehen, ein bleibendes Glied in einer solchen Philosophie, das im spannungshaften Bezug zum Ganzen die dauernde Unruhe in Gang hält. Aber: die Existenzphilosophie kann niemals selber das Ganze der Philosophie werden.«[14)] Die Existenzphilosophie wird daher dem frei entscheidenden und frei handelnden Individuum nicht gerecht.

* * *

Nur in einem Punkte besteht über fast alle weltanschaulichen, politischen Parteiungen hinaus weitgehend Übereinstimmung: in dem Bestreben, das Leben auf Erden, die Wohlfahrt der (gerade lebenden!) Menschen, das »gesellschaftliche Wohlbefinden« so angenehm und so bequem wie irgend möglich, das materielle Glück so perfekt wie nur irgend denkbar zu machen – ohne jede Anstrengung, ohne Verantwortung (vor wem auch? vor dem Gewissen, vor selbsterrungener Einsicht in die »Wahrheit der Dinge«, vor Gott?) und – sei es drum – ohne Freiheit. Dostojewskijs Wort aus dem »Großinquisitor« ist nur zu wahr geworden: «... und es wird damit enden, daß sie uns ihre Freiheit zu Füßen legen und sagen: Knechtet uns, aber macht uns satt«. Hedonismus um jeden Preis.

Das ist die Situation. Und ihre Folge: ein ganz auf die äußeren Verhältnisse gerichtetes, für alle gleiches und alle gleichmachendes Wohlfahrtstaatsprogramm. Alle nur denkbaren Angelegenheit, die eigentlich – sowohl der Verfassung als gerade auch christlicher Auffassung nach – nur den Einzelnen und

dessen Verantwortlichkeit betreffen, hat man dem *Staat* übertragen. Der Staat soll für alles sorgen: für die Gesundheit der (gerade lebenden) Menschen, für die Ausbildung der Jugend zum Wirtschafts- und Staatsbürger (von Erziehung und Bildung zum Menschen ist keine Rede mehr), für die (möglichst angenehme) Beschäftigung der Menschen im Wirtschaftsleben, für die Beseitigung der Nöte des Alters, kurzum: für das materielle Wohlergehen aller. Alles soll der Staat regeln – und sei es um den Preis der Freiheit des Menschen!, um den Preis, daß der Staat und dessen Organe und Verwaltungen dem Einzelnen immer weiter entrückt werden und diesen noch immer mehr entmündigen, seiner Selbständigkeit, seiner Selbstbestimmung, seiner Selbstverantwortung, seiner Freiheit – und damit seiner Würde als Mensch berauben.[15)]

So wird schon den kleinen Kindern durch unser vom Staate *okkupiertes Schulwesen* – durch die Ausrichtung des Schulunterrichts auf fertig dargebotenes, abfragbares, benotbares Faktenwissen – jedes unmittelbare Interesse an den Erscheinungen der Welt und ihren Zusammenhängen, jegliche Spontaneität oder gar Originalität verleidet. Da nur das Nachbeten vorfabrizierter Meinungen (im Extremfall »Programmierter Unterricht« nach B.F. Skinner), die obendrein in unseren Staatsschulen rein materialistischen Gesinnungen entstammen, durch »Versetzungen« und Berechtigungen zum Studium belohnt wird, wird zugleich die eigentliche Bildung und freie Entfaltung der jungen Menschen zu innerlich selbständigen, selbstbewußten, phantasie- und ideenreichen Persönlichkeiten geradezu verhindert. Ein Volk von Angepaßten, Lenkbaren, Unmündigen, geistigen Krüppeln, verfügbar für jeden Demagogen, wird am Ende dieser Entwicklung stehen, wenn ihr nicht baldigst Einhalt geboten wird.

Das durchrationalisierte, bis in unendliche Verästelungen hinein spezialisierte und überdies nicht krisenfreie, weil kapitalistische, *Wirtschaftssystem* tut ein übriges, die Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Menschen einzuengen und dadurch deren Willen und Fähigkeit zu Selbstbestimmung und Selbstverantwortung, zu geistiger Selbständigkeit und Freiheit zu lähmen und zu unterdrücken.

Dazu noch das tägliche Hinnehmen der Produktionen unserer Fernsehindustrie – und ein Zustand der *Entindividualisierung* und Entkräftung unserer Gesellschaft wird bald erreicht sein, der sie zum widerstandslosen Opfer entschlossener Usurpatoren machen wird.

Letztlich ist diese ganze Entwicklung auf die Herrschaft des reinen Aufklärungs-Pragmatismus auf der Grundlage der agnostischen Wissenschaftslehre zurückzuführen.[16)]

Ist es ein Wunder, daß junge Menschen in einem solchen Sozialsystem nicht leben können, weil sie in ihm keinen Ansatz für die Gestaltung ihres selbst-

bestimmten Lebens und keine Antwort auf ihre Fragen nach dem Sinn des Lebens finden können?

VII

Durch sein Bewußtsein ist der Mensch aus dem Zustand des »Paradieses«, in dem er *eins* mit dem Universum gewesen ist, herausgetreten, »selbst-ständig« geworden. Dadurch wurde er aber auch anfällig für jede Art von Versuchungen, die von Materie und Intellekt, von Weltsucht und Weltflucht, von »Ahriman« und »Luzifer« an ihn herantreten. Sein unteilbares, unverlierbares *Ich* hat jedoch durch seine Selbstbewußtwerdung die Fähigkeit erlangt, Idee und Erscheinung, Geist und Materie, das Allgemeine und das Besondere in sich wiederzuvereinigen und dadurch zur *Freiheit* zu gelangen. Zur Freiheit, die also darin besteht, daß das Ich in vollbewußter Wachheit durch sein Denken Wahrheitserkenntnis erlangt; daß das Ich mit seinem Denken die in den Dingen »verborgenen« Gedanken und Ideen ergreift und gemäß der dadurch gewonnenen Erkenntnisse handelt und seine Verhältnisse selbst gestaltet; und zwar so, daß die »Wahrheit der Dinge«, die Ideen selbst – und nicht subjektive Willkür – zur Richtschnur des menschlichen Handelns werden. Das heißt weiter, daß die große im Verlaufe der Menschheitsgeschichte entstandene Entzweiung von Idee und Erscheinung, von Allgemeinem und Besonderem überwunden wird und daß die beiden scheinbaren Gegensätze in schöpferischer Weise aufs Neue wiedervereinigt werden und wir dadurch in die Lage versetzt werden, der so erkannten Wahrheit gemäß zu handeln und unsere Verhältnisse zu gestalten.

* * *

So ist der Mensch also Bürger beider Welten, der übersinnlich-geistigen und der sinnlich-raumzeitlichen – die aber zusammen nur die *eine* Welt sind, die uns lediglich durch unser Bewußtsein als zweigeteilt erscheint. Als Ich, als Denkender gehört der Mensch der übersinnlich-geistigen Welt an, als Lebender und Handelnder der raum-zeitlichen. Insofern aber der Mensch voll und ganz freies Ich ist und als solches denkt und handelt, verbindet er die vermeintlich geteilte Welt und gelangt zur Freiheit.

Gewiß, in aller Regel stehen die Menschen als Lebende und Handelnde in zwanghaften Zusammenhängen, verhaftet in Nötigungen des »diesseitigen« Daseins, und besitzen sie nur die Wahlfreiheit zwischen diesen und jenen Möglichkeiten, wobei es durchaus die Frage ist, ob ihre Wahl überhaupt eine völlig freie, selbstbestimmte sein kann. Denn immer steht der Mensch zwischen Gut und Böse; ist er den vielfältigen Versuchungen dieser Welt ausgesetzt. Gerade darin aber besteht seine Würde, daß er sich trotz aller Zwänge

der Diesseitigkeit zur vollen, freien Erkenntnis erheben und auf Grund der Erkenntnis – in Freiheit – handeln kann.

[1] Das Denken hat den Ideen gegenüber dieselbe Bedeutung »wie das Auge dem Licht, das Ohr dem Ton gegenüber. Es ist Organ der Auffassung«. (R. Steiner in »Einleitung zu Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften«.)

[2] »Ein Ding kann auf zweierlei Weise erkannt werden: entweder in sich selbst oder in seiner Wirkung, in der sich eine gewisse Ähnlichkeit zu ihm findet (wie man etwa die Sonne nicht als solche, sondern in ihren Strahlen erkennt). Daher muß gesagt werden, daß niemandem außer Gott und den Seligen, die Gott in seinem Wesen schauen, das ewige Gesetz in sich selbst zugänglich ist; daß es aber jedes vernunftbegabte Geschöpf aufgrund einer größeren oder geringeren Ausstrahlung erkennen kann. Denn jede Erkenntnis der Wahrheit ist Teilhabe an der Ausstrahlung jenes ewigen Gesetzes, das, wie Augustinus sagt, die unwandelbare Wahrheit ist. Die Wahrheit erkennen alle in irgendeiner Weise, zumindest soweit es die allgemeinen Grundsätze des natürlichen Gesetzes betrifft. Soweit es das übrige betrifft, haben die Menschen an der Wahreit und an der Erkenntnis des ewigen Gesetzes in unterschiedlichem Maße Anteil.«
Thomas von Aquin (Über die Herrschaft der Fürsten), (dtv-Bibliothek, Klassische Texte der Staatsphilosophie, 2. Auflage, München 1979, Seite 83).

[3] Immanuel Hermann Fichte: »Anthropologie«, § 248, 2. Auflage, Seite 568, Brockhaus Leipzig 1860. Eine ausführliche Darstellung der Gedanken I. H. Fichtes findet sich an anderer Stelle in diesem Heft.

[4] Wilhelm Windelband in »Lehrbuch der Geschichte der Philosophie«.

[5] Rudolf Steiner: »Goethes Weltanschauung« (1897) Novalis-Verlag Freiburg i/Br.

[6] Wilhelm Windelband in »Lehrbuch der Geschichte der Philosophie«.

[7] Der Einwand oder Vorwurf der Selbsterlösung wird genau so von katholischer Seite erhoben. Der Protestantismus rekurriert letztlich auf den Alttestamentlichen Gott, der Katholizismus auf die vermittelnde Autorität der Kirche; sie ist der göttlichen Welt schon hier auf Erden bindend und lösend vorgeschaltet.

[8] siehe Kleists Brief an Wilhelmine von Zenge vom 22.3.1801.

»Vor kurzem ward ich mit der neueren sogenannten Kantischen Philosophie bekannt – und Dir muß ich jetzt daraus einen Gedanken mittheilen, indem ich nicht fürchten darf, daß er Dich so tief, so schmerzhaft erschüttern wird, als mich. ...

»Wenn alle Menschen statt der Augen grüne Gläser hätten, so würden sie urtheilen müssen, die Gegenstände, welche sie dadurch erblicken, *sind* grün – und nie würden sie entscheiden können, ob ihr Auge ihnen die Dinge zeigt, wie sie sind, oder ob es nicht etwas zu ihnen hinzuthut, was nicht ihnen, sondern dem Auge gehört. So ist es mit dem Verstande. Wir können nicht entscheiden, ob das, was wir Wahrheit nennen, wahrhaft Wahrheit ist, oder ob s uns nur so scheint. Ist das letzte, *so ist* die Wahrheit, die wir hier sammeln, nach dem Tode nicht mehr – und alles Bestreben, ein Eigenthum sich zu erwerben, das uns auch in das Grab folgt, ist vergeblich – «

vgl. dazu auch *Nietzsche:* »Das Neue an unserer jetzigen Stellung zur Philosophie ist eine Überzeugung, die noch kein Zeitalter hatte: daß wir die Wahrheit nicht haben.«

Und Emil *Du Bois-Reymond*: »Ignoramus, ignorabimus«. Wir wissen es nicht und werden es nicht wissen.

Und *Horkheimer/Adorno* in »Dialektik der Aufklärung«: Naturbeherrschung zieht den Kreis, in den Kritik der reinen Vernunft *das Denken* bannte. Kant hat die Lehre von dessen rastlos mühseligem Fortschritt ins Unendliche mit dem Beharren auf seiner Unzugänglichkeit und ewigen Begrenztheit vereint. Der Bescheid, den er erteilte, ist ein Orakelspruch. Kein Sein ist in der Welt, das Wissenschaft nicht durchdringen könnte, aber was von Wissenschaft durchdrungen werden kann, ist nicht das Sein ... – der ganze Anspruch der Erkenntnis wird (damit, d.V.) preisgegeben.«

9) Auf der englischen Aufklärung fußend: Locke, Newton, Hume, Bentham.

10) Wilhelm Seeberger »Wahrheit in der Politik«, J. Fink-Verlag Stuttgart 1965, Politikum Reihe Band 3.

11) G. Schischkoff in »Philosophisches Wörterbuch» von A. Kröner.

12) O. F. Bollnow

13) Schischkoff a. a. O.

14) O. F. Bollnow a. a. O.

15) Vergleiche hierzu aus »Die Demokratie in Amerika« von *Alexis de Tocqueville*, Dritter Teil, 4. Kapitel, § 4: »Der moderne Staat im Widerstreit von Zentralisation und Volkssouveränität«:

»Ich sehe eine zahllose Masse Menschen, die einander gleich und gleichgestellt sind und sich ruhelos mit sich selbst befassen, um sich kleine und vulgäre Freuden zu verschaffen, die ihre Seele erfüllen. ... »Über dieser Masse Menschen erhebt sich eine ungeheure Gewalt, die diese Menschen bevormundet und es übernimmt, allein für die Befriedigung ihrer Lustgefühle zu sorgen und über ihr Schicksal zu wachen. ...

»Sie gliche wohl der väterlichen Gewalt, hätte sie, wie diese, die Vorbereitung der Menschen auf das Mannesalter zum Ziel; doch sie sucht ja im Gegenteil nichts anderes, als den Menschen unwiderruflich in ewiger Kindheit festzuhalten. Sie überläßt den Bürger gern dem Vergnügen, vorausgesetzt, daß er an nichts anderes als Vergnügen denkt. ... »Sie sorgt für seine Sicherheit, sieht ihre Bedürfnisse voraus und stellt sicher, wessen er bedarf; erleichtert seine Vergnügen, führt seine Geschäfte, lenkt seine Arbeit, regelt seine Nachfolge, verteilt seinen Nachlaß; könnte sie ihm nicht völlig die Last zu denken und die Mühe zu leben abnehmen?«

vergleiche z. B. ferner:

Klaus Boeckmann: »Alles regelt der Staat«, Heft 137, »Fragen der Freiheit«.
Horst Baier: »Die Entmündigung der Menschen im Sozialstaat« Heft 139, »Fragen der Freiheit«.
Friedrich Salzmann: »Bürger für die Gesetze« Verlag Freies Volk, Bern 1949.
John Stuart Mill: »Über die Freiheit«, Freiheit-Verlag, Heidelberg 1948.
Wilhelm von Humboldt: »Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen«, Verlag Hans Carl, Nürnberg 1954.

16) Vergleiche hierzu auch *Horkheimer-Adorno:* »Dialektik der Aufklärung«, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 1971. Z. B. u. a.: »Durch die Vermittlung der totalen, alle Beziehungen und Regungen erfassenden Gesellschaft hindurch werden die Menschen zu eben dem wieder gemacht, wogegen sich das Entwicklungsgesetz der Gesellschaft, das Prinzip des Selbst gekehrt hatte: zu bloßen Gattungswesen, einander gleich durch Isolierung in der zwangshaft gelenkten Kollektivität. Die Ruderer, die nicht zueinander sprechen können, sind einer wie der andere im gleichen Takte eingespannt wie der moderne Arbeiter in der Fabrik, im Kino und im Kollektiv. Die konkreten Arbeitsbedingungen in der Gesellschaft erzwingen den Konformismus und nicht die bewußten Beeinflussungen, welche zusätzlich die unterdrückten Menschen dumm machten und von der Arbeit abzögen. Die Ohnmacht der Arbeiter ist nicht bloß eine Finte der Herrschenden, sondern die logische Konsequenz der Industriegesellschaft...«

Das geistige Prinzip des Menschen*

Immanuel Hermann Fichte

»Suchen wir den gemeinsamen Begriff, in welchem alle spezifisch menschlichen Eigenschaften zusammenlaufen, so ist es eben jene Grundeigenschaft *selbstbewußter Einheit*, die unter allen Seelenwesen, welche unserer Beobachtung zugänglich sind, nur der Mensch in sich zu entwickeln imstande ist. *Daß* er dies aber vermag, beruht nicht auf einem bloß formellen Vermögen, sondern es hängt auf das tiefste zusammen mit dem spezifisch geistigen *Gehalte*, der in ihm zum ersten Male ins Bewußtsein hindurchbricht. *Wäre der Mensch nicht der Ideen mächtig, so vermöchte er auch nicht das eigentlich Menschliche oder Vermenschlichende, den Akt des Selbstbewußtseins in sich zu vollziehen....*

»So richtig und folgenreich es war, daß *Kant* auf die 'synthetische Einheit der Apperception', als die reine *Form* des Selbstbewußtseins, hinwies und in ihr den höchsten Lichtpunkt und die vereinigende Mitte alles Bewußtseins bezeichnete ('Die Vorstellung: ich denke, muß alle meine andern Vorstellungen begleiten *können*'): so entschieden falsch und namentlich für die Psychologie irreleitend war die nachherige Lehrwendung, das Ich zum höchsten Deduktionsgrunde alles Bewußtseins*inhalts* zu machen, und damit zum Realprinzipe der Philosophie. So wurde, durch eine unbehutsame Hypostasierung des Ich, dasjenige, was bloße *Form* ist, und zwar die Form der *Vorstellung*, welche der Geist allmählich von sich selber gewinnt, in ein Reales umgedeutet und dem *Wesen* und der *Substanz* des Geistes gleichgestellt. ...

»Das spezifische Wesen des Geistes beruht auf drei Merkmalen. ... Es ist das Merkmal des *Selbstbewußtseins*, die Eigenschaft des allgemeinen *Denkens* und, was aufs innigste damit zusammenhängt, der *freibewußten Selbstbestimmung*, endlich der *apriorische Inhalt der Ideen*. Jeder dieser Momente ist von der bisherigen Spekulation einzeln hervorgezogen und zum ganzen Prinzipe des Geistes gemacht worden; von *Fichte* das *Ich*, von *Hegel* das *Denken*, von *Jacobi* und vielen andern die »Vernunft«, womit er den unbestimmt gefaßten Inhalt der Ideen meinte. Das unsterbliche Verdienst *Kant's* ist es, zuerst auf den *apriorischen* Charakter aller jener Bestimmungen aufmerksam gemacht zu haben ...

»Was wir theoretisch *wahr* nennen müssen, was sittlich *gut* und ästhetisch *schön*, das erfahren wir nicht erst von außen, an der Wahrnehmung sinnlicher Dinge; es ist keinerlei Resultat eines vermittelten oder erworbenen Bewußtseins, sondern wir bringen diesen Maßstab der *Beurteilung* als einen

*Aus: Immanuel Hermann Fichte: »Anthropologie« § 243-250 Das geistige Prinzip des Menschen, Seite 559 bis 571, F. A. Brockhaus, 2. Auflage, Leipzig 1860)

ursprünglichen zur Betrachtung der Dinge mit hinzu; und umgekehrt wird *Erfahrung*, mit sich übereinstimmendes *Handeln*, sicher geläuterter *Geschmack* dadurch allererst möglich. Dies Vorempirische, alle Bewußtseinsprozesse *Urbedingende* hat man seit *Kant* das Apriorische genannt ...

»Nach uns *hat* der Geist nicht bloß apriorische Bestandteile (Urerkenntnisse, Urgefühle, Urstrebungen) in seinem Bewußtsein, sondern er *ist* seinem eigentlichen Bestande nach ein apriorisches, vorempirisches Wesen. Er geht seinem eigenen Bewußtwerden und seiner Erfahrungserkenntnis voraus, und zwar ... in jedem auf durchaus *eigentümliche* Weise. ...

»Jedes Kind bestätigt tatsächlich die Lehre vom Apriorismus des Geistes, und zwar ausdrücklich als eines individualisierten ; denn gerade im Kinde zeigt sich am naivsten und sichersten der Unterschied der Individualitäten nach seinen geistigen Anlagen. Auch auf die wichtige Tatsache ist in jenem Betreff schon hingewiesen worden, daß der Organismus der individuell geistigen Begabung durchaus angemessen sich zeige, so daß schon die vorbewußte plastische Tätigkeit der Seele das Gepräge *derselbigen* Individualität an sich trägt, welche nachher in der bewußten Entwicklung des Menschen vollständig hervortritt. Das individuell Geistige *ist* selber das Apriorische im Menschen.

»Die 'apriorischen' Ideen daher sind nicht bloß die Form oder der Ausdruck unseres Bewußtseins oder der 'Vernunft', – wiewohl sie auch dies sind oder werden, – sondern *vorherbestimmte Anlagen* unseres realen, selbst apriorischen Geistwesens, welche, indem der Geist sich ins Bewußtsein herauslebt, nunmehr auch in diesem Bewußtsein wirkend, darin als ein Vorempirisches sich kenntlich machen. ...

»In diesem, jeglichen Weltwesen zugeteilten Apriorischen liegt der Grund des Weltzusammenhangs und der Harmonie der Dinge. Alles ist vorausgeordnet, somit ein a priori Urbestimmtes, oder nichts; selbst für die Anthropologie wäre es ganz widersprechend, den Menschen aus jenem allgemeinen Zusammenhange herauszureißen und als allein providentielles Wesen zu bezeichnen: es bliebe dann schlechthin unbegreiflich, wie er sich auch nur zu corporisiren vermöchte aus einer völlig ihm heterogenen Welt. ...

»Das Vermittelnde und Überleitende aus der Bewußtlosigkeit ins Bewußtsein ist nun im Geiste jenes plastisch bildende Prinzip, welches wir schon in den organischen Prozessen bewußtlos vernunftvoll tätig fanden und das bis in die freiesten und doch unwillkürlichsten Schöpfungen des bewußten Geistes hineinreicht; die eben deshalb bisher die rätselhaftesten geblieben: es sind die der *Phantasie*. Sie ist nicht bloß selber in uns das Apriorische, Früheste, Vorausgegebene, wie sich an ihrer leibgestaltenden Macht zeigte, sondern sie besitzt zugleich den allerreichsten apriorischen Inhalt. Die Phantasie ist die 'Vernunft' selber auf der niedersten Stufe, entweder als objektiv bewußtloses Wirken in der soeben von uns bezeichneten Weise, oder als unwillkürlich

(künstlerisch) ins *Bewußtsein* eintretender Nous. Der Phantasie des Menschen sind die Urgestalten der Dinge in magischer Bildlichkeit gegenwärtig; die ganze Mathematik der Raumwelt ist in ihr niedergelegt und rein aus ihrem Innern zu schöpfen. Denn nur so ist es erklärlich, wie einesteils das individuelle Raumschema eines jeden Leibes bis in seine kleinsten Teile hin den allgemeinen mathematischen Proportionen und Maßverhältnissen durchaus entspricht und sie, nur in eigentümlicher Anwendung, genau in sich wiederholt, weil eben überhaupt das leibgestaltende Vermögen der Seele eine innere, bewußtlos wirkende Geometrie ist. Aber auch nur so ist andernteils es begreiflich, wie es Geometrie als *apriorische Wissenschaft* geben könne, indem sie nur die Existentialbedingungen der Seele ausdrückt, welche diese durch geometrisierendes *Denken* aus der Bewußtlosigkeit ins Bewußtsein erhebt. Hier zeigt sich also schon vorläufig das *Denken* als die ins Bewußtsein erhobene, ihrer selbst mächtig gewordene *Phantasie*. ...

»Allein von hier aus ist auch die Apriorität des Denkens nicht nur, sondern die vielverhandelte *Einheit des Subjektiven und Objektiven* ausreichend zu begründen. Wie das Denken, die 'Vernunft', durch eigene Tätigkeit das Ansich der Dinge zu erkennen im Stande sei, das wird man nimmer gründlich zu erklären vermögen, wenn man nicht auf jenen tieferen Grund im apriorischen *Sein* des Geistes zurückgeht. Sonst wird man immer zwischen den drei gleich ungenügenden Standpunkten hin- und hergeworfen werden, entweder Lokkisch-empiristisch das Apriorische als Produkt der aus der Erfahrung abstrahierenden Vernunft, oder Kantisch-subjektivistisch als eine in ihr vor aller Erfahrung bereitliegende feste Form zu erklären, die aber eben deshalb mit dem objektiven Ansich der Dinge nichts gemein habe, oder endlich mit pantheistischer Überhebung anzunehmen, daß das absolute (göttliche) Denken sich eben nur im menschlichen reproduziere und daß beide zusammenfallen. ...

»Das wirkliche Denken, die werktätige Vernunft fällt selbst schon innerhalb des Gegensatzes: es ist die mit der Sinnlichkeit schon verwachsene, aus ihr sich erhebende Bewußtseinsform des Geistes, die selber daher auf der Seite des Subjektiven steht. Der Grund ihrer Einheit mit dem Objektiven liegt jenseits allen Bewußtseins, in jenem gemeinsamen Ursprunge alles Creatürlichen, in welchem der Geist selber noch ein Objektives und in *Einheit* mit allen Dingen ist; woraus von selbst sich ergibt, warum die Kategorien des Denkens und die Ideen des Geistes mit der (wahren) Natur der Dinge in Übereinstimmung stehen, ja ebenso Gesetze der Natur wie des Geistes, des Seins wie des Denkens sein müssen. ...

»Das charakteristische Kennzeichen des vollentwickelten Geistes, dem *Begriffe* und der *Erfahrung* nach, ist eben, sich zu wissen und sich als *Eins* zu wissen in der ganzen Mannigfaltigkeit seiner wechselnden Zustände, damit

jedoch über jeden einzelnen hinausschreiten zu können, keinem sich gefangen zu geben, sondern von ihm hinweg in die unbewegte Ruhe des eigenen Innern zurückzutreten, die ebenso *Besonnenheit* ist als *Selbstbeherrschung* und an deren tiefgesicherter Macht der äußere Andrang der Welt wie die Affekte der eigenen Brust ohnmächtig abgleiten. Dies allem Seelischen gegenüber spezifisch Neue des menschlichen *Geistes* ist jedoch kein bloß *formeller*, sondern mit realem Gehalte erfüllter Zustand. Nur indem die Besonnenheit zugleich *Begeisterung* ist, völliges Erfülltsein vom Inhalte der Ideen, nur indem in der Tat eine mehr als menschliche Geistesgewalt ihn ergriffen hat, gewinnt der Mensch das innere Gegengewicht wider seine eigene niedere Natur. Nur das, was mehr als Welt ist, vermag das Weltlich-Endliche in ihm und außer ihm zu überwinden. Und so ist der Mensch, auf diesem Gipfel bewußter Entwicklung angelangt, auch in der Welt der Erscheinung *geworden*, was er an sich, in der tiefen Verborgenheit seines Wesens, schon ist oder *war:* ein vor- und übersinnliches, das Ewige in die Welt der Erscheinung ausgestaltendes Geistwesen, ein Offenbarer der göttlichen Geheimnisse der Geisterwelt, in deren Reiche die Sonne neuer Schöpfungen nie untergeht und die eben den Inhalt der *Geschichte* erzeugt«.

Schelling über das Ich*

»Ich bin, weil Ich bin.
Ich bin! Mein Ich enthält ein Seyn, das allem Denken und Vorstellen vorhergeht. Es ist, indem es gedacht wird, und es wird gedacht, weil es ist; deßwegen, weil es nur insofern ist und nur insofern gedacht wird, als es *sich selbst* denkt. Es ist also, weil es nur *selbst* sich denkt, und es denkt sich nur selbst, weil es ist. Es bringt sich durch sein Denken selbst – als absoluter Causalität – hervor. ...

»Das letzte Princip der Philosophie kann also schlechterdings nichts außer dem absoluten Ich liegendes, es kann weder Erscheinung noch Ding an sich seyn.
Das absolute Ich ist keine Erscheinung; denn dem widerspricht schon der Begriff des Absoluten; es ist aber weder Erscheinung noch Ding an sich, weil es *überhaupt* kein *Ding*, sondern schlechthin Ich, und bloßes Ich ist, das alles Nicht-Ich ausschließt.
Der letzte Punkt, an dem unser ganzes Wissen und die ganze Reihe des Bedingten hängt, muß schlechterdings durch nichts weiter bedingt seyn. Das Ganze unsers Wissens hat keine Haltung, wenn es nicht durch irgend etwas gehalten wird, das sich durch eigene Kraft trägt, und dieß ist nichts, als das durch Freiheit Wirkliche. Der Anfang und das Ende aller Philosophie ist – *Freiheit!*«

*aus: Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, »Vom Ich als Princip der Philosophie oder über das Unbedingte im menschlichen Wissen« (1795).
Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1967, F.W. J. Schelling, Schriften von 1794–1798

Säkularisation des Kulturlebens

Lothar Vogel

I

Der unabhängige Betrachter der sozialen Gesamtzusammenhänge, der sich *von »Verhältnissen« und »Fakten« nicht blenden läßt, muß* Bildung und Kultur, selbst wenn er darunter nur die »Segnungen der technischen Zivilisation« verstünde, als das umfassende Ziel unseres wirtschaftlichen und staatlichen Lebens anerkennen.

Der tiefer Blickende wird unmittelbar einsehen, daß jede wirtschaftliche Nachfrage, auch wenn sie vordergründig der Befriedigung leiblicher Bedürfnisse dient, auch schon einem qualitativ-kulturellen Anspruch entspringt. Auch die Veranstaltungen der Staatsordnung sind bis in die Gestaltung ihrer Institutionen durchaus Spiegel übergeordneter geistig-kultureller Verhältnisse.

So kann man sagen, Bildung und Kultur seien letztlich Ursprung und Ziel aller gesellschaftlich sozialen wie wirtschaftlichen Veranstaltung. *Bildung, Erziehung und Kultur* und alles, was in Religion, Kunst und Wissenschaft damit zusammenhängt, dient unmittelbar der Qualifizierung der im übrigen, bei aller Wichtigkeit, zweitrangigen, das heißt dienenden, Funktionen des wirtschaftlichen und staatlichen Lebens. Letztere bleiben daher immer zweckorientiert, – dürfen nie zum Selbstzweck entarten, die Kultur aber und alle ihre Organe stellen eine zweckfreie Selbsterfüllung menschlicher Existenz dar.

Daher ist den Kulturveranstaltungen im ganzen des sozialen Lebens der höchste Stellenwert einzuräumen, selbst wenn unter diesen Umständen zu fürchten wäre, daß Meßzahlen wirtschaftlicher Produktion rückläufig würden.

Die in diesem Heft folgenden Aufsätze aus der Problematik des heutigen *Schul- und Bildungslebens, werden zu der eben aufgestellten »idealistischen«* These einige durchaus »realistische« Beleuchtungen liefern.

Um die Wichtigkeit der folgenden Beiträge noch mehr zu unterstreichen ist es tunlich, die anthropologischen Voraussetzungen eines der geistig-seelischen Natur des Kindes entsprechenden Bildungswesens voranzustellen, besonders angesichts der Tatsache, daß der naive Zeitgenosse, gewohnheitsmäßig den etablierten Verhältnissen verpflichtet, sich über die rein menschenkundlichen Voraussetzungen für Erziehung und Bildung keine Rechenschaft gibt, sondern zufrieden ist, wenn er Sorge und Verantwortung einem verbeamteten Schulwesen überlassen kann.

Zunächst darf vorausgesetzt werden, daß Eltern und Erziehern, Lehrern und Meistern, nach Maßgabe ihrer eigenen Bildungsimpulse, an der gründ-

lichsten Förderung und Entfaltung aller anstehenden Fähigkeiten und Begabungen bei der ihnen anvertrauten Jugend gelegen ist. Schon dieses Interesse kann seiner Natur nach immer nur ein individuell-persönliches, – niemals aber ein allgemein-amtliches sein! Aus diesem Interesse hat sich schon lange eine Wissenschaft, die Pädagogik, ja, eine Erziehungskunst entwickelt. Beide sind weiterhin in Entwicklung begriffen, werden vom Lehrer auf individuellen Studienwegen erworben und wiederum ganz individuell, je nach der Entwicklung der erzieherischen Begabung dem wiederum individuell veranlagten Kinde im Lernprozeß in tausend methodisch möglichen Variationen weitergereicht. Dies alles und vieles mehr muß dagegen der Staat, der das Bildungswesen juridifiziert, normieren. Der wahre Bildungsvorgang ist und bleibt aber ein schöpferischer Entwicklungsprozeß, bei dem der Erzieher nicht allein vorhandene Begabungen hegt und pflegt, sondern darüber hinaus im Kinde verborgen schlummernde Kräfte weckt und Entwicklungshemmungen nach Möglichkeit beiseite räumt. Dieses Vorgehen können wir unmittelbar mit der Bemühung des Arztes vergleichen, die Krankheit des hilfesuchenden Patienten zu heilen und die Gesundheit zu festigen. Auch das Heilen ist ein durchaus individuelles Geschehen und kann niemals normiert werden. Beide, Arzt und Erzieher gründen ihr ganzes Handeln auf Evolutionsmöglichkeiten, die in der personalen Natur des Menschen liegen.

»Weiß doch der Gärtner, wenn das Bäumchen grünt,
Daß Blüt und Frucht die künftgen Jahre zieren«

Dieses Wissen ist nicht begrenzbar, nicht normierbar, es ist eine Erfahrung, die auf die Tatsache der Individualität des Menschseins im Kinde (oder im Patienten) gebaut ist. Daraus wird es verständlich, daß im Bildungswesen, wie in der Heilkunde, kollektive Verfahren letzten Endes schädlich wirken. Wahre Erziehung wirkt nur unter voller Berücksichtigung der Individualität durch Förderung, Pflege, Hindernisbeseitigung und durch ein unbegrenztes Vertrauen in die keimenden und vielleicht noch lange schlummernden Entwicklungsmöglichkeiten.

Die Grundmaxime eines solchen pädagogischen Handelns ist Geduld. Um diese Geduld üben zu können, braucht der Erzieher und Lehrer Freiheit der Methode und des Handelns, durch sie gewährt er dem Kinde die Freiheit einer lebendigen Interessenentwicklung.

Würde gegenüber unseren Schul- und Ausbildungseinrichtungen eine solche Gesinnung herrschend und konstituierend wirksam werden, dann würde sich das Interesse unserer ganzen Gesellschaft mehr und mehr auf die Entwicklung der Jugend richten. Aus freiheitlichem Bildungswesen kann eine neue Liebe zur Jugend erwachsen, aus dieser dann eine Jugend-Kultur, – eine Verjüngung der Kultur, die aus bloß zivilisatorischen Anliegen niemals zustande

zu bringen ist; der Stil einer ganzen Gesellschaft könnte von der Zukunft her geprägt werden.
Die *Paideia* des Griechentums beinhaltete ein solches Erziehungs- und Bildungsideal, das zugleich den Inbegriff der Kultur überhaupt ausmachte (im Gegensatz zu dem eingeengteren und mehr zivilisations-orientierten römischen Kulturbegriff, der sich bekanntlich vom Ackerbau herleitet).

Die drei Begriffe, *Bildung, Erziehung* und *Kultur* bilden in anthropologischer Sicht eine bedeutsame Dreieinheit.
Bildung charakterisiert ein fundamental organisch-geistiges Geschehen, es ist dem organischen Wachstum verwandt.
Erziehung bezeichnet ein Inzuchtnehmen der seelischen Natur, deren Übertreibung leicht in Dressur übergehen kann, die aber desungeachtet in den Entwicklungsjahren von besonderer Bedeutung ist und um so wertvoller erscheint, je früher sie in *Selbsterziehung* übergeht.
Kultur ist auch heute noch, und in der Zukunft vielleicht immer mehr, im Sinne der Hellenischen Paideia zu verstehen. In ihr sehen wir das Aufblühen des allgemein Menschlichen im Menschen, in der Ausbildung von Religion, Kunst und Wissenschaft. Kultur ist dabei nicht an das Einzelindividuum, auch nicht an einzelne Menschengruppen oder bestimmte Lebensalter gebunden, sondern sie teilt sich ganzen Völkern, ja zuletzt möglicherweise der ganzen Menschheit mit.
Die Vervollkommnung des Menschen im menschlichen Sein beinhaltet eine Evolution in der Dreieinheit dieser Begriffe:

»Wie schön ist der Mensch, wenn er ein Mensch ist«
(Menander)

Bildung, Erziehung und Kultur zielt nicht auf einengende Spezialisierung sondern gipfelt – wenn auch vielleicht nur selten erreicht – im *Beruf des Menschen.*

II

Blicken wir nunmehr von der Höhe dieser anthropologischen Grundgesichtspunkte auf unser gegenwärtiges Schul-, Berufsschul- und Fachhochschulwesen (ein Begriff der auch leider die Universitäten mit einbeschließt) und messen sie an Wert und Würde der drei Begriffe *Bildung, Erziehung und Kultur.* Wir finden ihren Wesensgehalt nicht mehr, *er ist säkularisiert,* ist im Funktionsraster von Organisation und Verwaltung untergegangen!

Übrig geblieben sind lediglich Einrichtungen für lerntechnische Verfahren, die in Planung und Kontrolle so früh als möglich berufsspezifisch den Erfordernissen der technischen Zivilisation – nicht aber der Menschenbildung – vorarbeiten.

Diesen Tatbestand offenbaren sogar vielfach die Architekturen dieser Anstalten, sie sind selbst als »Industrieanlagen«, als »Lernfabriken« konstruiert.

Daß dieser ganze staatlich (und nicht zuletzt eben auch ökonomisch) organisierte Ausbildungsapparat in einem menschlich-pädagogischen Sinne nicht funktionieren kann, sondern lediglich der Jugend und ihren ebenfalls funktionalisierten Ausbildern die Lebenskraft vertut, zeigt schon ein flüchtiger Blick über die bildungspolitischen Schlagzeilen einer beliebigen Tageszeitung:

»Jugendverbände fordern Reformen«
»Die Berufliche Bildung muß neu geregelt werden«
»Schüler streiken«
»Elternrecht nicht beachtet«
»Arbeiterkinder haben bei der schulischen Ausbildung das Nachsehen«
»Mit dreizehn an den Arbeitsplatz«
»Die Schule macht die Kinder krank«
»Jugendarbeitslosigkeit«
»Ratlosigkeit der Westdeutschen Studienmisere«
usw. usw.

Es wird deutlich, daß die im einseitig rationalistischen Sinne konzipierten »Kultureinrichtungen«, in denen der Mensch nur noch für wirtschaftliche und staatliche Funktionen abgerichtet wird (man spricht euphemistisch genug von Kulturtechniken), als Bildungs- und Kultureinrichtungen im Begriffe ihres Wesens nahezu sinnentleert sind. Gegenüber konkreten Bildungsaufgaben für die kommenden Generationen werden sozialistische Bildungsideologien wie »Chancengleichheit« durch antiautoritäre und antielitäre Methodik, ein ganzes Arsenal nivellierender (sprich kollektivierender) Praktiken gesetzt.Kein Wunder, daß die Jugend im Schatten dieser Fehlgriffe außer Rand und Band gerät und unglücklich wird.
Die sozialisierte Zentralverwaltungskulturbehörde tut ihre Pflicht. Wo aber bleiben die Lehrer, die sich zugleich im Sinne ihrer Berufung verantwortlich fühlen, zu erziehen, zu bilden, Kultur zu vermitteln? Erkennen sie nicht, daß jedes Kind ein Individuum ist, daß die Natur jedes Menschen, wie auch immer die Begabungen liegen mögen, in der Charakterveranlagung elitär ist, berufen zu einem selbstständigen Ich zu erwachen? Warum nehmen sie es nicht in die Hand, die Schulen, die Universitäten zu autonomen Kultureinrichtungen zu machen?

Unsere Kultureinrichtungen können heute die ihrer Wesensnatur an und für sich obliegenden Impulse für das gesellschaftliche Ganze nicht mehr erfüllen, ihre Kräfte sind in der Fesselung an das *staatliche Bildungsmonopol* längst erlahmt, weisungsgebunden-hörig, – durch das Test-, Zensuren- und

Prüfungswesen einem grotesk-perfekten Hemmungssystem unterworfen. *Dies alles nennen wir Säkularisation der Bildung, der Erziehung, der Kultur* durch Instanzen, die mit diesen dreien nichts zu tun haben: – durch Verwaltung, Verwaltung, Verwaltung.
Die *Säkularisation der Freiheit* ist eingetreten. Die innere geistige Selbsterneuerung der Gesellschaft funktioniert nicht mehr, das System schlägt um. ... Wenn erkannt würde, daß das Zensurenwesen und die staatlich kontrollierte Hochschulreife im letzten Jahrhundert als Mittel der Restauration (Metternich) eingesetzt wurde, um die sich allerorts regende Liberalität schon in ihren Jugendkeimen zu ersticken, würde dann nicht auf ganz neue Art im Bewußtsein der Berufenen das Kultur und Bildungswesen zu einem Politikum *werden*, daß nämlich durch *pädagogische* und *kulturelle Autonomie* bis in die Selbstverwaltung der Einrichtungen (die sich dabei ganz am Rande versteht) Kultur und Bildungsfunktionen ihre gesellschaftlich-soziale Hochfunktion über allen anderen Sozialgebieten in Freiheit und Unabhängigkeit zur Entfaltung brächten?

Das Elend in der Pädagogik*

Werner Herzenstiel

Der Pädagogik geht es wie der Politik, die von unserem Grundgesetz aus gemacht wird – wo es eine solche Politik gibt –, um die »Würde des Menschen« und die »freie Entfaltung« der Persönlichkeit.

Die *Freiheit der Person* – so heißt dies in der Sprache der Pädagogik – soll sich in *Selbsterziehung* und die *Vernunft der Person* soll sich in *Selbstbildung* verwirklichen.

Worum es der praktischen Pädagogik im Umgang mit den ihrer Verantwortung anvertrauten Kindern geht – um deren Selbstverwirklichung in vernünftiger Freiheit –, darum geht es auch der theoretischen Pädagogik, der Reflexion auf pädagogische Praxis. Sie will sich als Realisierung von Freiheit und Vernunft darstellen.

So ist *Pädagogik* – als Praxis und als Theorie – *Ausdruck personaler Freiheit* gegenüber der allgemeinen, politisch-sozialen und privaten Lebenswirklichkeit – oder sie ist entartet zur Magd von Ideologien der philosophischen, politischen, der sozialen und privaten oder wie immer gearteten Wirklichkeit.

Die Pädagogik – sofern sie Ausdruck vernünftiger Freiheit ist – steht daher auch in einem engen Verhältnis zu Geschichte; sie ist untrennbar verbunden mit der Geschichte der Freiheit, der Geschichte der Menschheit und der Menschlichkeit, der wahren Geschichte; sie steht in einem unversöhnlichen Gegensatz zur Geschichte des Scheins, der Macht, der Ideologie, der Aufrichtung und Erhaltung unfreier Systeme.

Jenen Machthaber, die glauben, sich auf eine Ideologie und auf eine überlebte, weithin nicht mehr funktionstaugliche Bürokratie stützen und die Pädagogik ignorieren zu können, und sich auf diese Geisteshaltung bzw. diesen Mangel an Geist – Mangel an vernünftiger Freiheit – verlassen, diesen Machthabern ist die Pädagogik ein Dorn im Auge: sie hassen diese Pädagogik und diese Pädagogik macht sie blind.

Die wahre Pädagogik hat sich nie der »Voraussetzungslosigkeit« und der »Wertfreiheit« der Wissenschaft oder anderen modischen Irrtümern hingegeben, als könnte sie sich in einem gesellschafts- oder staatsfreien Raum »rein« realisieren. Sie steht daher mit staatlichen und anderen Institutionen oft in Widerspruch. Wo sie sich in Abhängigkeit von Institutionen – staatlicher, kirchlicher u. a. gesellschaftlicher Art – bindet, da wird sie leicht ein Annex des Staates und der Staatsphilosophie, der Kirchen und der Theologien, der Gesellschaft und der Soziologen und der »staatstragenden« Parteien und ihrer Ideologien.

Meist freilich ist die Pädagogik von solchen Institutionen – zumal der

*Aus »Rheinpfälzische Schulblätter« 5. Mai 1980, Speyer

Lehrerausbildung, der Lehrerfort- und -weiterbildung noch mehr – ausgeschlossen oder doch in sehr eingeschränkter Weise zugelassen.

Der Freiheitsspielraum, den man der Pädagogik in solchen Institutionen läßt, ist meist ein Unterwerfungsspielraum, der von der Angst der Institutionen beengt wird, einer Angst, die oft genug von dem heimlichen Zweifel an der Legitimität der eigenen Macht genährt wird.

Man nimmt damit freilich der Pädagogik, indem man sie ausschließt oder zum Schweigen bringen will, nicht die Verantwortung, aber man macht nicht sie, sondern sich an ihr schuldig.

Die Freiheit – zumal die pädagogische Freiheit – ist kein institutionalisierbares und verwaltbares Problem. Die Lösungsversuche bürokratischer Regelung von Schule und Lehrerausbildung bringen allenfalls einen befangenen, wo nicht einen in Ideologien gefangenen Lehrer hervor und entsprechendes Lernen der ihm anvertrauten Jugend.

Politiker fragen neuerdings nach der Staatsverdrossenheit der Jugend: diese aber ist der Politiker müde, weil sie unfreier Lehrer müde ist.

Die Ursache liegt in dem *Elend einer Pädagogik, die institutionalisiert und bürokratisiert ihre Freiheit verloren hat.*

Einsichten solcher Art beginnen zu wachsen. Pädagogisch sind es alte Einsichten in das Verhältnis von Politik und Pädagogik, die den Pädagogen in der wachsenden Sorge angesichts schwindender pädagogischer Freiheit immer mehr bedrängen.

Pädagogische Unfreiheit bedeutet letztlich den Ausschluß der Wechselwirkung von Politik und Pädagogik und damit die pädagogisch-politische Verwahrlosung der heranwachsenden Generation.

Die politische Diskussion und das pseudopädagogische Gerede um die Werte, die seither lauter von der einen und gefälliger von der anderen Seite geworden sind, verkennen dies, weil eines verkannt wird.:
Werte sind nicht das Höchste. Das Höchste ist die menschliche Würde. Um ihretwillen, um ihrer Unantastbarkeit willen, ist es erforderlich, daß der Mensch sich zu den Werten in ein Verhältnis der Distanz setzen kann, Werte unter seine Kritik nehmen kann; anders kann er Wertbindung nicht verantworten.

Freiheit und Wertbindung entstehen nicht aus der Konfrontation mit Ordnung und Werten. Sie stellt sich her in der Konfrontation mit der Freiheit, im Prozeß der Kommunikation freier Menschen, und sie lernt sich auch darin. Dies gilt für den politischen und pädagogischen Bereich, und das ermöglicht deren Austausch.

Auch den Lehrerverband bedrängt das Erziehungsproblem. So hat die Bundesvertreterversammlung des Verbandes Bildung und Erziehung 1979 bei der Verabschiedung des Rahmenprogrammes einen Antrag des Landesverbandes

Nordrhein-Westfalen angenommen, in das Rahmenprogramm eine grundlegende Aussage über das »*Grundverständnis der Erziehung in unserer Zeit*« nach dem Vorwort aufzunehmen.

Der erste *Textentwurf* lautet:

Zur pädagogischen Situation

Die Situation der Bildung und Erziehung ist gekennzeichnet durch
- die Gefährdung der Menschenwürde in unserer Zeit,
- den Wandel und Verlust von Wertvorstellungen in der Gesellschaft,
- das Schwinden des allgemeinen Erziehertums und der Erziehungskraft vieler Familien und
- die Vermehrung und das Wachsen der pädagogischen Aufgaben der Schule.

Dies fordert ein neues, pädagogisches Konzept für Bildung und Erziehung.

Das Programm des Verbandes Bildung und Erziehung:

Das Programm des Verbandes Bildung und Erziehung sucht Lösungen für die pädagogische Situation zur Erneuerung zeitloser humaner Werte in der heranwachsenden Gerneration.

Dieses Programm ist Ausdruck
- der kulturellen Traditionen und Innovationen der Herkunftsverbände des VBE und
- ihres gemeinsamen pädagogischen Grundverständnisses:

Es stellt die Würde des Menschen in den Mittelpunkt.

Die pädagogische Leitlinie

Verwirklicht kann dieses Programm nur werden mit *Lehrern*, die
- Pluralismus nicht mit Wertneutralität verwechseln,
- Werthaltung nicht nur unverbindlich als mögliche Verhaltensmuster vorstellen,
- sich nicht nur als »Organisatoren von Lernprozessen« verstehen,
- den Menschen nicht einseitig nur als rationales Wesen begreifen,

sondern die
- sich in pädagogischer Freiheit zu ihrer eigenen Wertwelt bekennen und sie vorleben,
- in der Spannung von Freiheit und Bindung, von Selbstverwirklichung und Achtung vor dem anderen verantwortungsbewußt handeln und
- Kinder und Jugendliche als eigene Persönlichkeit mit dem Recht auf die freie Entfaltung ihrer rationalen, emotionalen, sittlichen, physischen und religiösen Kräfte anerkennen.

In Verwirklichung dieses Programmes sollen Kinder und Jugendliche
- in der Konfrontation mit der pädagogischen Freiheit ihrer Lehrer zu kom-

munikativen Prozessen herausgefordert werden.
- in denen sie ihre Freiheit erleben,
- ihr sittliches Bewußtsein bilden und
- sich in Selbsterziehung einüben.

Das pädagogische Ziel
Durch Bildung und Erziehung sollen Kinder und Jugendliche sich vorbereiten auf
- die selbständige Führung ihres künftigen Lebens
- in Familie, Beruf und Wirtschaft,
- in weltanschaulichen und religiösen Gemeinschaften und
- in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat

und zunehmend
ihre Würde, – Freiheit und Gewissen, Glauben und Vernunft – selbst verantworten.

Vom Ursprung und Elend des Schulzeugnisses

Gernot Breitschuh

Die alten Griechen müssen offenbar schon gewußt haben, welche Bedeutung das Zeugnis in unseren Tagen einmal haben würde. Bei ihnen heißt es nämlich sinnigerweise τὸ μαρτγνιον (to martyrion), und wir sollten in Anlehnung an dieses Wort den sich gegenwärtig immer stärker ausbreitenden pädagogischen Produktionszweig der Zeugniskunde vielleicht »Martyriologie« nennen. Angemessen wäre dieser Begriff jedenfalls für Eltern und Kinder ebenso wie für Arbeitgeber und Lehrer. Jeder von ihnen weiß um die Nachteile des Zeugnisses, dessen fragwürdiges Zustandekommen ebenso wie seine Auswirkungen zu unzähligen »Martyrien« beigetragen haben. Ein kurzer Blick auf diese Mängel zeigt uns, daß ihre Beseitigung aussichtslos erscheint:

- Im Zeugnis urteilen Menschen über andere Menschen. Beide unterliegen fortwährend Entwicklungen und damit Wandlungen, die Leistung und Leistungsbeurteilung notwendig beeinflussen. Das Zeugnis kann daher auch im günstigsten Fall immer nur hic et nunc Gültigkeit beanspruchen. Tatsächlich aber hat es für den Schüler eine Zukunftsbedeutung, die anhand von in der Vergangenheit erbrachten Leistungen festgelegt wird.
- Die Leistungsermittlung unterliegt starken Zufallsschwankungen; Zeugnisnoten sind zu einem nennenswerten Teil Glückssache. Jedermann dürfte dies aus seiner eigenen Schulzeit mit Beispielen belegen können.
- Würden wir versuchen, die bei der Leistungsermittlung mitspielenden Zufälligkeiten durch fortwährende Prüfungen auszuschalten (was ja theoretisch bis zu einem gewissen Grad möglich wäre), so würde dies zur Auslese eines in bedenklicher Weise robusten, anpassungsfähigen und »cleveren« Schülertyps führen. Die Schule würde dabei entarten zu einer reinen Pauk- und Prüfanstalt.
- Das Urteil der Schule fällt anhand von Leistungsanforderungen, die zu einem großen Teil im Leben nicht gebraucht werden.
- Wesentliche Merkmale beruflicher Leistungsfähigkeit (Energie, Führungsqualitäten, Originalität, Weitsicht, Urteilskraft, Überzeugungs- und Durchsetzungsvermögen) lassen sich im Zeugnis nicht wiedergeben, da die Lehrpläne der Schule kaum Gelegenheit bieten, sie zu ermitteln.

  – Im Zeugnis steckt daher ein starker »Als-ob-Effekt«: Wir tun so, als ob die jeweilige Schülerleistung, woran, von wem und wie sie auch ermittelt wurde, einen Schluß auf künftige Berufs- und Lebensleistungen zuließe.
- Selbst wenn es eines Tage gelänge, durch die Entwicklung von bisher unbekannten Beurteilungs- und Meßverfahren das absolut richtige Zeugnis zu schaffen, so würden wir damit die Problematik des Schulzeugnisses nicht

lösen, sondern nur verlagern. Der Lehrer wäre dann im Besitz eines »Herrschaftswissens« und damit einer gesellschaftlichen Macht, die sich auch politisch nicht mehr legitimieren ließe. Von einem wie immer definierten pädagogischen Auftrag des Lehrers könnte nicht mehr gesprochen werden.

So wird aus alledem der Grundwiderspruch des Schulzeugnisses erkennbar. Einerseits müssen wir uns bemühen, ihm seine Subjektivität, Unschärfe und Ungerechtigkeit zu nehmen, andererseits müssen wir das »objektiv richtige« Zeugnis gerade zu fürchten wegen seiner Folgewirkungen: Die Lehrer würden im Auftrag des Staates zu den obersten Statuszuweisern einer durchzensierten Gesellschaft; anhand der bei ihnen zu erlernenden Künste und des bei ihnen zu befolgenden Verhaltens würden sie zu unfehlbaren Zensoren von uns allen. Darüberhinaus würde jedwede schulische Arbeit unter den ausschließlichen Aspekt ihrer möglichen Zeugnisrelevanz geraten, das heißt eine perfekte Bildungsbarbarei würde entstehen. Das Eigenartige an dieser mit soviel Hingabe geführten Diskussion um die Verbesserung der schulischen Leistungsbeurteilung besteht nun darin, daß man dabei völlig unkritisch das Zeugnis als eine Art gottgewollten Bestandteil der Schule ansieht. Man glaubt, »schon immer« habe die Schule Zeugnisse vergeben, sie gehörten einfach zu ihrem Ritual. Gerade das aber ist historisch völlig unrichtig. Noch zu Beginn dieses Jahrhunderts waren in einigen deutschen Ländern Volksschulzeugnisse unbekannt; das Fürstentum Lippe-Detmold etwa führte sie erst 1914 ein. Die im Detmolder Staatsarchiv aufbewahrten diesbezüglichen Anfragen der Schulen und die erläuternden Antworten der Regierung lassen ein wenig von der Ratlosigkeit erkennen, mit der viele dortige Lehrer seinerzeit diesem Reformwerk begegneten. Denn selbstverständlich wurde auch in zeugnisfreien Schulen ernsthaft gelernt, geprüft und beurteilt – ohne diese Kennzeichen würde Schule aufhören, eine pädagogisch sinnvolle Institution zu sein.

Das Schulzeugnis in seiner heutigen Funktion ist jedoch nicht die Konsequenz aus diesem traditionellen Lernen, Prüfen und Beurteilen, wie viele Leute meinen. Seinen Möglichkeiten nach ist es nur eine ungenaue, hier und da verbesserungsfähige, rückblickende Leistungsbeurteilung über einen festgelegten Berichtszeitraum hinweg – gleichsam eine Art Zwischenbilanz, die uns bei bevorstehenden pädagogischen Entscheidungen *vielleicht* helfen kann. Aber mit dieser Funktionsbestimmung begnügen wir uns nicht. Wir erwarten mehr vom Zeugnis, weil wir ihm mehr praktische Bedeutung gegeben haben. Hier liegt daher die Ursache für all den Kummer, den wir mit dem Zeugnis haben: Seinem Wesen nach kann es nur eine pädagogische Hilfe mit all ihren Einschränkungen sein; seiner konkreten gesellschaftlichen Funktion nach aber ist es ein Berechtigungsschein mit außerschulischen Folgewirkungen.

Ein Überblick über die historische Entwicklung des Schulzeugnisses zeigt,

daß es denn auch primär außerschulische und außerpädagogische Interessen waren, die dem Zeugnis die Rolle eines Bildungspatents aufgenötigt haben, das aufgrund bestehender Übereinkünfte seinem Besitzer zu allerlei beruflichen und sozialen Karrieren verhilft – oder aber ihn davon ausschließt. Frühformen wie zum Beispiel das Benefizienzeugnis zur Erlangung eines Stipendiums (sie treten schon im 17. Jahrhundert auf) können dabei hier vernachlässigt werden, da sie weder die Funktion noch die Aussage heutiger Zeugnisse besaßen. Unberücksichtigt soll auch das Volksschulzeugnis bleiben, für das die folgenden Überlegungen ebenfalls keine Gültigkeit besitzen. Hinter seiner Einführung stand nichts anderes als die Absicht, den allgemeinen und regelmäßigen Schulbesuch durchzusetzen beziehungsweise zu überwachen.[1)]

Die Geburtsstunde der uns heute geläufigen Zeugnisse weiterführender Schulen liegt im ausgehenden 18. Jahrhundert, und zwar bei der Einführung der Reifeprüfung in Preußen. Diese entscheidende schulgeschichtliche Neuerung müssen wir gleichsam als den »Urknall« ansehen, von dem die spätere Entwicklung auf diesem Gebiet ihren Ausgang genommen hat. Der Erlaß von Reifeprüfungsordnungen erstreckt sich in ganz Deutschland über einen bemerkenswert langen Zeitraum: Preußen machte 1788 den Anfang, Bayern folgte 1809, der Großteil der Bundesstaaten erst zwischen 1820 und 1830, einige kleinere Staaten, die ja zum Teil noch nicht einmal ein eigenes Gymnasium besaßen, noch später. Das Hauptmotiv für die Einführung dieses Examens lag keineswegs, wie man vom heutigen Denken her annehmen möchte, in der Errichtung von Zulassungshürden für den Besuch einer Universität. Fast ausnahmslos versichern die Prüfungsordnungen jener Zeit, daß der Zugang zu den Universitäten auch ohne Reifezeugnis jedem jungen Mann (das Frauenstudium war noch verboten) weiterhin freistehen sollte. Das ist verständlich, denn den Staaten ging es um etwas völlig anderes. Die zunehmende Ausgestaltung und Perfektionierung des Staates und seiner Verwaltungen hatten eine neue Klasse von sachkundigen Technokraten entstehen lassen, die zu einem erheblichen Teil nicht mehr aufgrund von Geburtsprivilegien, sondern von persönlichen Qualifikationen in ihre Ämter gelangten. Als Teilhaber und Gestalter der staatlichen Macht übten sie hoheitliche Funktionen aus, womit oft genug soziale Karrieren von bisher unbekanntem Ausmaß verbunden waren. Dieses Phänomen war schon in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts vor allem in Preußen, dem Geburtsland des modernen Beamtentums, bemerkbar geworden und hatte dazu geführt, daß immer mehr

[1)] Siehe dazu vom Verfasser:
- Zur Geschichte des Schulzeugnisses, in: Grundschule ohne Noten, hrsg. vom Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1979
- Die Einführung des Volksschulzeugnisses im preußischen Regierungsbezirk Düsseldorf. Erscheint demnächst in der Zeitschrift »Die Deutsche Schule«, Hannover.

Jünglinge in immer kürzerer Zeit Schule und Universität durchliefen, um einen der begehrten Plätze im Staatsdienst zu ergattern. Damit aber hatten Schulbildung und Studium aufgehört, lediglich Bestandteil einer herausgehobenen Erziehung zu sein; sie waren zu einer langfristigen Investition, zu einem persönlichen Kapital geworden, mit dessen Hilfe ein sozialer Aufstieg möglich wurde. Andererseits konnte der dadurch ausgelöste vorzeitige Abgang zu den Universitäten – es war um 1780 in Preußen nicht ungewöhnlich, wenn sogar Tertianer die Universität bezogen – nicht ohne Einfluß auf das Niveau der Studenten und damit der späteren Beamten bleiben. Es galt also, eine Barriere zu schaffen, um nur die vermeintlich Besten in den Staatsdienst gelangen zu lassen. Diesem Zweck sollten die neuen Maturitätsprüfungen dienen. Wer sich von nun an um ein öffentliches Amt bewarb, der mußte das Reifezeugnis vorweisen können. Während so hinter dem zu frühen Abgang vom Gymnasium auf Seiten der Studenten sehr handfeste materielle Beweggründe standen, waren die Interessen des Staates bei Erlaß der Reifeprüfungsordnungen nicht weniger prosaisch: es ging darum, durch intellektuelle Auslese einen qualifizierten Beamtennachwuchs sicherzustellen. Nach Lage der Dinge schienen die Schulen als geschlossene Anstalten hierzu eher imstande als die vergleichsweise unübersichtlichen Universitäten. Wer jedoch ohne Ambitionen auf die spätere Übernahme eines Staatsamtes ein Studium aufnehmen wollte, dem blieb dies auch weiterhin völlig unbenommen.

Ein Blick auf die Reifeprüfungsordnungen, wie sie bis 1830 in Deutschland entstanden waren, belegt den hier geschilderten Sachverhalt mit großer Deutlichkeit. Einige Beispiele mögen dies zeigen:

Sachsen-Altenburg: »Um den Andrang junger Leute zum Studieren mehr zu mindern, ist unter dem 20. März 1826 verordnet worden, daß zu den Prüfungen zu dem mittelbaren oder unmittelbaren Staatsdienste nur solche zugelassen werden sollen, welche vollkommen genügende Zeugnisse über ihre wissenschaftlichen Leistungen und ihr sittliches Verhalten auf dem Gymnasium ... beizubringen vermögen.«[2)]

Baden: »Jeder, der sich nach Vollendung seiner akademischen Studien für seine Anstellbarkeit in dem Dienste des Staates oder der Kirche will prüfen lassen, ist gehalten, der Prüfungsbehörde die Zeugnisse, daß er vor dem Bezug einer Universität bei einer Mittelschule des Landes nach vorbenannten Vorschriften geprüft ... worden.« [3)]

Hessen-Kassel: »Von der Verbindlichkeit zur Vorzeigung eines solchen Zeugnisses sind ... diejenigen ausgenommen, welche, ohne die Absicht, im Staatsdienste demnächst angestellt zu werden, ... die Universität ... besuchen.«[4)]

[2)] Die Abiturienten-Prüfung, vornehmlich im Preußischen Staate. Liegnitz und Halle 1831, S. 141
[3)] a. a. O., S. 141
[4)] a. a. O., S. 199 f.

Hessen-Darmstadt: »Nur bei gründlicher Kenntnis seines Faches kann der Staatsdiener die ihm obliegenden Pflichten erfüllen und auf das Vertrauen seiner Vorgesetzten, auf die Behauptung seiner Stelle oder auf weitere Beförderung hoffen. Das gründliche Studium einer Wissenschaft aber ist ohne gründliche Schulzeugnisse nicht möglich.« [5)]

Hessen-Nassau: »Es ist eine Verordnung erschienen, nach welcher alle diejenigen, welche den Herzogl. Nassauischen Staatsdienst nachsuchen wollen, ... bevor sie die akademische Hochschule beziehen, Maturitäts-Zeugnisse bei dem Landesgymnasium auszuwirken haben.« [6)]

Oldenburg: »Es sollen künftig alle einheimischen Jünglinge, welche zur Akademie abgehen und dem Staatsdienste sich widmen wollen, ohne Unterschied, ob dieselben die hiesige Gelehrtenschule oder eine auswärtige Schulanstalt besucht oder bloß Privat-Unterricht genossen haben, einer Maturitäts-Prüfung nach folgenden näheren Bestimmungen sich unterwerfen.« [7)]

Sachsen: »Von der Verbindlichkeit, ... ein Maturitäts-Zeugnis beibringen zu müssen, sollen auch künftig noch diejenigen frei bleiben, welche ... ohne die Absicht, dem Staatsdienste, oder einer eigentlich wissenschaftlichen Laufbahn sich zu widmen, bloß zum Zweck eigener Geistesbildung ... Vorlesungen zu hören wünschen.« [8)]

Hannover: »Bei allen künftigen Gesuchen um Anstellung im Staatsdienste, oder um Verleihung der mit Studierten zu besetzenden Stellen in den Magistraten, zur Erlangung der Doctorwürde, oder um akademischer Lehrer in einem der Fakultätsfächer zu werden, ferner um Zulassung zur theologischen Candidatur, zur juristischen, ärztlichen und höhern chirurgischen Praxis, endlich um eine geistliche Stelle zu erhalten oder um als Lehrer bei einer gelehrten Schule angestellt zu werden, muß außer dem testimonio trienii academici auch ein Maturitäts-Zeugnis beigebracht werden. Ohne ein solches wird das Gesuch ohnfehlbar zurückgewiesen.« [9)]

Besser als mit derartigen Vorschriften läßt sich der eigentliche Sinn des Abiturzeugnisses kaum verdeutlichen. Es ging den Staaten in keiner Weise darum, durch die Einrichtung derartiger Prüfungen ein höheres gymnasiales Niveau zu schaffen oder die Universitäten zu entvölkern. Wer »bloß zum Zwecke eigener Geistesbildung« studieren wollte, dem blieb dies völlig unbenommen, zumal er für dieses Vergnügen ja auch erhebliche Kosten aufbrachte und durch seine Hörergelder sogar die Staatskasse noch entlastete. Folglich enthielt sich der Staat einer Reglementierung des Studienzugangs

5) Die Abiturienten-Prüfung, vornehmlich im Preußischen Staate. Liegnitz und Halle 1831, Seite 203
6) a. a. O., S. 214
7) a. a. O., S. 215
8) a. a. O., S. 234
9) a. a. O., S. 234

zunächst überall dort, wo der Student keine Ambitionen auf den öffentlichen Dienst hatte. Wo dies jedoch geschah, waren staatliche Interessen unmittelbar tangiert, und es kam zu entsprechenden Vorschriften.

Erst im November 1834 kam es zu einer gravierenden Änderung dieser Regelung. Die Staaten des Deutschen Bundes kamen überein, ab sofort nur noch Inhaber des Reifezeugnisses zur Immatrikulation an den Universitäten zuzulassen. Auch hinter diesem Beschluß, einem Ergebnis der geheimen Wiener Ministerialkonferenz von Januar bis Juni 1834, standen keinerlei bildungspolitische Motive. Vielmehr waren die zahlreichen Studentenunruhen des »Vormärz«, von denen das Hambacher Fest (1832) und vor allem der Frankfurter Wachensturm (1833) besonders erwähnt werden müssen, seine auslösenden Faktoren. Die neue Bestimmung stand ausschließlich im Interesse des politischen Sicherheitsbedürfnisses der Regierungen. Sie sollte sicherstellen, daß in Zukunft nur noch politisch unbedenkliche junge Leute zum Studium gelangten, nachdem sich die Universitäten immer mehr zu potentiellen Unruheherden und Oppositionszentren entwickelt hatten.

Wiederum lag es nahe, die Auslese für das Studium den Schulen zu übertragen und die Reifeprüfung nun auch unter dem Gesichtspunkt der politischen und sittlichen Unbedenklichkeit der Kandidaten vornehmen zu lassen. Viele Bundesstaaten, so zum Beispiel Bayern, setzten denn auch in der Folgezeit spezielle Regierungsbeauftragte zur politischen Überwachung von Schülern und Lehrern an den höheren Schulen ein.

Damit hatte das Reifezeugnis endgültig den Charakter eines Bildungspatents erhalten; es war zur unumgänglichen Voraussetzung nicht nur für ein Staatsamt, sondern nunmehr auch für jedes akademische Studium und damit für jeden akademischen Beruf geworden.

Entsprechend erfuhr auch das Gymnasium einen unvermeidlichen Funktionswandel. Es war, allen gegenteiligen Beteuerungen und Festreden zum Trotz, nun eben nicht mehr eine reine Bildungsanstalt im Sinne Humboldts, sondern übte im Auftrag des Staates eine obrigkeitliche, hochselektive und statuszuweisende Tätigkeit aus. Indem man so dem Reifezeugnis den erwähnten Berechtigungscharakter und der höheren Schule das Recht auf seine Vergabe oder Verweigerung verliehen hatte, erhielt erst die Institution Schulzeugnis jene gesellschaftspolitische Brisanz, die sie bis heute auszeichnet. Denn mit der jetzigen Bedeutung des Reifezeugnisses mußten auch die Zeugnisse unterer Klassenstufen an Wert gewinnen.

Das gleichzeitige Aufkommen neuer Schulformen, der Realgymnasien und Oberrealschulen, der Provinzial-Gewerbeschulen, Höheren Bürgerschulen und Realschulen, beide oft noch vorhanden als Schulen 1. und 2. Ordnung, ließen so ein aus heutiger Sicht manchmal erheiterndes Durcheinander von Qualifikationen und Berechtigungen aufkommen. Für die betroffenen Schu-

len und ihre Absolventen war das jedoch alles andere als komisch; es war für sie eine Existenzfrage. Auf breiter Front setzte zwischen allen Beteiligten ein langer und zäher Kampf ein, welche Berechtigungen den Zeugnissen der einzelnen Schulen auch, noch oder nicht mehr zukommen sollten. In einem wahren Administrationsrausch reglementierte und perfektionierte der Staat an diesem neuen System herum und schuf durch die Akribie, mit der er dabei zu Werke ging, reichlich Gelegenheit zu unfreiwilliger Komik.

Erst vor dem Hintergrund dieser »Martyrialisierung« des Zeugnisses, dieser engen Verzahnung zwischen Schulzeugnis und beruflichen Möglichkeiten, wie sie im 19. Jahrhundert geschaffen worden ist, wird seine heutige Bedeutung verständlich. Es ist gewiß ehrenwert, wenn sich gegenwärtig viele Lehrer, Hochschullehrer und Bildungspolitiker um seine pädagogische Begründung bemühen, und in der Tat könnte und sollte es eine solche Funktion auch haben. Aber diese pädagogische Aufgabe, sollte es sie je besessen haben, ist ihm jedenfalls genommen worden. Sein Wert liegt heute allein in den außerschulischen Chancen, die es eröffnet.

Es war daher nur folgerichtig, daß das Zeugnis in zunehmendem Umfang zu einem »Rechtsgut« wurde, um das immer mehr in unseren Tagen vor den Verwaltungsgerichten gestritten wird. Dem entspricht das verstärkte Bemühen der Kultusverwaltungen und der Schulen, Regelungen zu schaffen, die das Zeugnis und die Technik der Notenfindung juristisch unanfechtbar machen sollen. Dabei wissen natürlich alle Beteiligten, daß es dadurch noch nicht »richtig«, geschweige denn pädagogisch hilfreich geworden ist. Offenbar kommt es aber vielen Leuten darauf auch gar nicht an. Man will das Zeugnis, weil man die damit verbundenen Berechtigungen will.

Kein Mensch käme zum Beispiel auf die Idee, etwa Zeugnisse für den Konfirmanden-Unterricht zu fordern oder gar Überlegungen anzustellen, wie man in solchen Zeugnissen zu mehr Gerechtigkeit und Objektivität gelangen könnte.

Es muß uns bei der Diskussion um das Schulzeugnis in Zukunft daher vor allem darum gehen, ihm diesen verhängnisvollen Charakter des Bildungspatents wieder zu nehmen. Wenn so etwas gelänge, indem wir es etwa den künftigen Arbeitgebern überlassen würden, andere und eigene Strategien zur Ermittlung geeigneter Nachwuchskräfte zu entwickeln, so könnte diese Diskussion mangels jeglicher realer Bedeutung sicherlich bald zur Seite gelegt werden. Eine Reihe von Betrieben und Innungen ist seit einiger Zeit dabei, diese Einsicht in die Tat umzusetzen. Es ist wohl noch zu früh, über den Erfolg dieser Bemühungen ein allgemeines Urteil abzugeben. Zu wünschen wäre er jedenfalls. Er würde dazu beitragen, dem Zeugnis jene unpädagogische Berechtigungsfunktion zu nehmen, die es in einer Art historischen Irrtums im 19. Jahrhundert aus den hier aufgezeigten Gründen aufgezwungen bekam.

Die Schule aber könnte dadurch wieder frei werden zur Gestaltung und Vergabe von Zeugnissen, die endlich einmal das sind, was sie letztlich immer nur sein können: pädagogische Hilfsmittel im Dienst der Erziehungsberatung.

Das derzeitige Elend der Schulzeugnisse

Johannes Flügge

Der Sinn und die Form der Schulzeugnisse werden letztlich bestimmt durch zwei Instanzen: Zeugnisgeber und Zeugnisabnehmer. Die Zeugnisgeber sind die Lehrer. Die Zeugnisabnehmer sind die Zuteiler von Arbeitsstellen und Berechtigungen.

In idealtypischer Konstruktion haben die beiden bestimmenden Instanzen mit dem Zeugniswesen ganz verschiedene Absichten. Die Lehrer haben die Absicht, durch die Zeugnisse den gegenwärtigen Erfolg des von ihnen veranstalteten Unterrichts zu vergrößern. Die Zuteiler von Arbeitsstellen und Berechtigungen haben die Absicht, die Schulabschluß- oder Abgangszeugnisse zu verwenden als Dokumente zur Ermittlung von Eignung und Anspruch für künftige Ausbildungsgänge oder Arbeitsstellen.

Sinngemäß, immer in idealtypischer Konstruktion, sind von den Lehrern die Zeugnisse adressiert an die Schüler und die Eltern, und über die Eltern wieder an die Schüler. Die Arbeits- und Ausbildungschancen zuteilenden Instanzen wissen sich selbst als Adressaten der von ihnen angeforderten Abgangs-oder Abschlußzeugnisse.

Die Lehrer sind, immer noch in idealtypischer Konstruktion, bedacht auf Zeugnisformen, die nach Möglichkeit die Schüler in ihrer Lernbereitschaft ermutigen und sie zur Selbstbeurteilung und Selbstkontrolle befähigen. Die zuteilenden Instanzen aber erwarten das höchsterreichbare Maß an Eindeutigkeit und Vergleichbarkeit auf Grund gleicher Maßstäbe bei einer Vielzahl von Bewerbern.

Selbst wenn die beiden die Sinngebung der Schulzeugnisse bestimmenden Tendenzen gleich stark wären, könnte es dennoch nicht zu einem harmonichen Miteinander kommen. Unvermeidlich erfordern die beiden Tendenzen differierende Sprachen und wenden sich an differierende Verstehensdispositionen. Die Lehrer begleiten mit ihrer Sinnauffassung der Zeugnisse den Lebensweg der Schüler gemäß dem zeitlichen Fortgang ihrer geistigen Reifung. Die Abnehmer sind blind dagegen und nur an dem die Zuteilung rechtfertigenden Endergebnis interessiert.

In der Geschichte der Schule wurden immer wieder Möglichkeiten gefunden, daß nicht die eine Tendenz die andere überwältigt. Bei einiger Liberalität der Handhabung ließ sich der Streit starrer Prinzipien vermeiden. In den vergangenen siebziger Jahren aber kam es durch Zusammenwirken äußerer Faktoren zu einer eindeutigen Niederlage der pädagogischen Tendenz der Lehrer und der Schule. Die Niederlage betrifft keineswegs nur die Zeugnisse, in denen der Erfolg des Unterrichts bei den einzelnen Schülern sichtbar

gemacht wird, sondern sie betrifft den Sinn und die Gestalt des Schulunterrichts selbst. Die rigorose Verwendung des Schlußzeugnisses als Zuteilungsgrundlage griff tief in die Schul- und Unterrichtswirklichkeit ein. Hierbei waltete, was im menschlichen Bereich durchaus möglich ist, eine rückwärts gerichtete Kausalität.

Vier Faktoren sind zu nennen, deren unerwartetes Zusammenwirken die Auffassung der Abnehmerinstanz von der Funktion der Schlußzeugnisse in bis dahin unbekannter Rigorosität maßgebend machte für die Gestaltung des Schulunterrichts.

Der erste dieser Faktoren ist die grundgesetzlich verankerte Juridifizierbarkeit der Akte der öffentlichen Verwaltung (GG Art. 19.4). Das heißt, daß Schulzeugnisse als Verwaltungsakte gerichtlich angefochten werden können. Das hat nicht zu der von vielen befürchteten Flut von Prozessen geführt, wohl aber zu großer Sorgfalt bei der Formulierung der Zeugnisse im Hinblick auf juristische Unanfechtbarkeit.

Der zweite Faktor ist die Verknappung der Arbeits- und Ausbildungsplätze für Schul- und Hochschulabgänger.

Der dritte Faktor ist das beträchtliche Anwachsen der Zahl der Anwärter und Teilnehmer im Bereich weiterführender Bildungsgänge, insbesondere in den Hochschulen.

Der vierte Faktor ist die begrenzte Ausbildungskapazität der Hochschulen.

Die an zweiter, dritter und vierter Stelle genannten Schwierigkeiten sind seit ihrer Kulmination in der Mitte der siebziger Jahre teilweise behoben, aber geblieben ist das daraus hervorgegangene Zensuren- und Zensurenbewertungssystem und dessen Rückwirkung auf die Unterrichtswirklichkeit. Zur Behebung der Schwierigkeiten, die sich aus dem steigenden Andrang zu den Hochschulen und aus deren begrenzter Aufnahme-Kapazität ergaben, schuf man das bekannte System der Vergabe der Studienplätze durch ein einziges zentrales Institut, das mit den Mitteln moderner Bürotechnik die Quersummen der Zensuren in den Abiturzeugnissen bis auf Zehntelpunkte verglich und je nach Ergebnis die Zulassungschancen verteilte. Ob das die einzige Lösung des Problems war, ist hier nicht zu erörtern.

Aber die Auswirkungen für den Schulunterricht waren, und sind noch, tiefgreifend. Der mögliche Rechtsstreit um einen Zehntelpunkt bestimmte die Ansprüche der Schüler an den Unterricht mindestens in den zwei letzten Schuljahren. Die schriftlichen Leistungen mußten nach zählbaren Punkten bewertet werden. Erforderlich dafür war ein den Schülern bekanntes Punktsystem. Am besten war man als Lehrer juristisch gesichert durch Testarbeiten, auf die wiederum der Unterricht exakt vorzubereiten hatte. Nicht nur juristische Gesichtspunkte erlegten solche Zwänge auf, sondern auch die moralische Pflicht, für die Zukunft der Schüler Sorge zu tragen, in erster Linie für

ein gute Chancen eröffnendes Abschlußzeugnis.

Die Folgen: extreme Mathematisierung der Zeugnisse – Sprache zählt nicht; extremes Bedachtnehmen des Unterrichts auf Nachweise errechenbarer Leistungen – »Kreativität« ist nach vorgegebenen Leistungsnormen nicht nachweisbar; veräußerlichtes, nämlich punktesammelndes Leistungsstreben – die durch Lernen erworbene freiere Geistestätigkeit wird kaum erfahrbar; der Lehrer als Vollzugsbeamter – das ehedem anerkannte »geistige Amt« des Lehrers wird im Rahmen dieses Zeugnissystems nicht mehr verstanden.

Damit ist ein Trend charakterisiert worden, gewiß nicht die ganze Schulwirklichkeit. Aber der Trend ist stark und wirkt in die Schulwirklichkeit auch der jüngeren Jahrgänge hinein. Mit ihm verbindet sich ein in den sechziger Jahren von kurzsichtigen studentischen und professoralen Schulsystemveränderern dynamisierter Trend in Richtung auf »Objektivierung« von Prüfungen durch Verwendung von Tests. Ausgefüllte Testbögen werden in den Prüfungsstellen durch Vergleich mit den als »richtig« geltenden Normbögen punktzahlmäßig gewertet. Natürlich wirken solche Prüfverfahren zurück auf die vorangehenden Lehrverfahren und dringen in die Schule ein als modernisierte Formen schriftlicher Arbeiten, z. B. im Multiple-choice-Verfahren durch Ankreuzen. Die Prüfung ist, ob an richtigen oder törichten Normlösungen gemessen, objektiviert, und die Person des Schülers ist mit der des Lehrers zusammen aus dem Prüfungsverfahren verschwunden. Dafür ist die Mathematisierbarkeit der Ergebnisse gewachsen.

Auch hier ist daran zu erinnern, daß Trends aufgezeigt werden sollten, die nur zum Teil die Schulwirklichkeit durchdringen. Aber sie bringen in das Zeugniswesen einen die Schülerpersönlichkeit verfremdenden Effekt hinein, sie verdrängen das in jedem Menschen als Möglichkeit gegebene Sachinteresse zugunsten des Interesses, Leistungspunkte zu sammeln, sie verändern das Lernen und das Lehren und tragen viel bei zur Erzeugung von Schul-Unlust, und sie verändern das Berufsethos des Lehrers. Es wird schwer sein, der in diesen Zeilen idealtypisch-vereinfacht wiedergegebenen Auffassung des Lehrers vom Sinn der Schulzeugnisse wieder maßgebende Geltung zu verschaffen.

Die Peitsche der Noten*

Fritz Penserot

Während sich Karl Heinz Bohrer zwar nur mit der »Kluft zwischen einem phantasielosen Kultur-Establishment und einer von Phantasie geprägten studentischen Intelligenz« befaßt, so stellt doch sein ganzer Aufsatz im Grunde ein einziges vernichtendes Urteil über unseren gesamten staatlichen Hochschul- und Schul-Bildungsbetrieb überhaupt dar (»Nur die Jugend hat Genie« – F.A.Z. vom 24. Mai). Denn all das, was das Kind und der Jugendliche an Erwartungen an die Erwachsenen auf die Welt mitbringt und was sich in seinem Staunen und Fragen, in seiner Offenheit, in seiner Interessiertheit und Wißbegier und in seiner »Sensibilität« und »genialen Exzentrizität« äußert, wird bereits von unseren Staatsschulen in wenigen Jahren erschlagen.

Die Verantwortung hierfür aber tragen die Politiker, die Parteien, die Länderparlamente, die Kultusministerien und ihre Bürokraten, die alle miteinander angeblich so sehr um die Förderung der Kreativität der Jugend bemüht sind; die in Wirklichkeit aber noch immer nicht begriffen haben – oder womöglich gar nicht begreifen wollen –, daß sie selbst es sind, die mit dem ganzen barbarischen, absolutistischen Berechtigungswesen (»Noten«, »Versetzungen», »Abitur«, »Numerus clausus« usw.) eben jene »Genialität« in den Jugendlichen und zugleich jegliches pädagogisches Bemühen um die Kinder in den Lehrern ersticken und zum Erliegen bringen.

Wie kann Liebe zu einer Sache, wie kann ein Sich-Versenken in eine Aufgabe, wie kann musisches Sinnieren, wie kann Phantasie geweckt werden, wenn den Schülern durch ihr ganzes Schulleben hindurch die Peitsche der »Noten« und am Ende jedes Schuljahres das »Nicht versetzt« in die nächst höhere »Klasse« (oder das Absteigen in den B- oder C-Kurs) drohen?

Wann endlich werden unsere Politiker und Kultusminister begreifen, daß nur die Freiheit des Pädagogen und die Freiheit der Schüler deren angeborene (und gewiß höchst unterschiedliche) »Genialität« zur Entfaltung bringen und die liebevolle, selbstlose Hinwendung der Schüler zur Sache um der Sache selbst (und nicht um guter »Noten«) willen bewirken können?

So wie es etwa schon der Abgeordnete Paur aus Neiße in der Paulskirche im Jahre 1848 gefordert hat: »Die Schule, wenn sie recht ihren Zweck erfüllen soll, muß den Menschen frei aus der Urquelle heraus entwickeln, die er in seinem Geiste, in seinem Wesen lebendig fühlt. Soll aber die Schule dieses Ziel erreichen, so muß sie in einer freien Lebensatmosphäre atmen dürfen, die frei ist von jedem Nützlichkeitsprinzip ... Die Jugend muß den Lehrer so frei vor sich stehen sehen, daß sie aus seinen Worten, aus seinen Blicken erkennt, daß er immer nur sein Eigentum bietet ... Das Erziehungswerk und das Unter-

*Leserzuschrift in der FAZ vom 9. Juni 1980.

richtswesen hat einzig und allein darin Grund und Boden, daß der Lehrer imstande ist und in der Lage sich befindet, sein frei entwickeltes Selbst der Jugend vorzuführen... Wenn Sie die Freiheit des Volkes wollen, so schaffen Sie in diesem Sinne freie Schulen.«

Wie weit sind unsere heutigen, parteipolitisch gebundenen Abgeordneten von solch großartiger Freiheitlichkeit entfernt! »Nur die Jugend hat Genie« – Unsere Kulturpolitiker sind aufgerufen, daraus die notwendigen Konsequenzen zu ziehen.

Das Desinteresse an Wahrheit: Wie an einem humanistischen Gymnasium die Geisteswissenschaften gelehrt werden

– Der »aufgeklärte« Weg in die Unmündigkeit –

Mark Siemons

Je näher das Abitur rückte, desto mehr sprang uns Oberprimanern ein erstaunlicher Tatbestand ins Auge. Unsere Jahrgangsstufe war weitgehend in zwei Lager aufgespalten, deren jeweilige Zusammensetzung sich aus der durch die Differenzierung der Oberstufe möglich gewordenen individuellen Fächerwahl ergab. Auf der einen Seite bildete sich so das »naturwissenschaftliche Lager« mit Gewichtung auf Mathematik, Physik, Chemie oder Biologie, auf der anderen das »geisteswissenschaftliche Lager« mit Bevorzugung von Sprachen sowie Geschichte, Religion, Pädagogik und Philosophie. Nun machte es sich immer mehr bemerkbar, daß die einen ihre ganzen Nachmittage und mitunter auch Nächte über schulischen Studien saßen, dieweil sich die anderen unbeschwert anderen, zumeist heitereren Dingen widmeten. Die einen konsultierten nach der Schule facheigene Bibliotheken und büffelten gemeinsam für die bevorstehenden Prüfungen, während sich die anderen mehr und mehr auf Führerschein, Jugendgruppen und öffentliche Freizeitangebote konzentrierten. Die einen – das sind die »Naturwissenschaftler«, die selbst die letzten Schulstunden vor den Ferien zu konzentrierter Wiederholung nutzten, während die anderen, die »Geisteswissenschaftler«, sich schon Tage vorher der Prüfung diverser Kaffeestuben hinzugeben pflegten.
Nun war die fürwahr erstaunliche Entdeckung dieses ungleichen Arbeitsverhältnisses keineswegs Ursprung des Neids auf die freizeitmäßig Privilegierten. Vielmehr entstand eine Art Stolz der »Erfahrungswissenschaftler«, die auf erbrachte Leistung und ein vorzeigbares positives Wissen verweisen konnten, und eine Art Minderwertigkeitskomplex der »Intellektuellen«, die mit insgeheimer Bewunderung auf die »handfesten« Ergebnisse der anderen schielten. Ein gewisser Zweifel am Wert der eigenen Untersuchungen bemächtigte sich ihrer. Denn woher rührte nur dieses verwunderliche Arbeitszeitgefälle, das ja irgendwie mit den unterschiedlichen Fachbereichen zu tun haben mußte, aber auch nicht in deren grundsätzlichen Eigenarten verwurzelt sein konnte, denn wieso sollte die Beschäftigung mit der Natur in irgendeiner Weise ausfüllender sein als die mit dem Geist?

Z.B. der Deutschunterricht. So mußte der Grund in der konkreten Unterrichtsverwirklichung gesucht werden, und die eingeschüchterten Geisteswissenschaftler lassen die letzten Jahre an ihrer guten alten, zumal humanistischen Schule Revue passieren. Da ist zum Beispiel Deutsch, als Leistungskurs

belegt. Was haben sie da nicht alles gelernt: Strukturanalysen expositorischer Texte, Untersuchungen auf deren soziale und historische Kontexte hin, Sprachanalysen, phsychologische Interpretationen fiktionaler Texte; alles Dinge, von denen sie früher noch nicht einmal die fachspezifischen Bezeichnungen wußten und die sie heute auf Abruf aufzusagen vermochten. Jeden Text könnten sie auf mindestens vier verschiedene Weisen deuten: Als Produkt sozialer und politischer Verhältnisse, als Spiegelbild der individuellen psychischen Lage der Autoren, als Ausdruck der jeweiligen ideengeschichtlichen Situation, als zweck- und interessegebundenes Medium. Dabei ist es vollkommen gleichgültig, um welche Art von Text es sich handelt; aus jedem kann man eigentlich alles herausholen. Deshalb kennen sie auch nur wenige Schriftsteller; im Unterricht genügten ja die, an denen man eine Methode exemplarisch demonstrieren konnte, sei es nun Simmel oder Goethe oder wie die nun noch mal alle hießen. Doch wie fand man denn nun heraus, welche Deutung die richtige war? »Nach all der Zeit müßten Sie eigentlich wissen, daß Sie hier nichts schwarz auf weiß nach Hause nehmen können!« hatte die Lehrerin auf solche Fragen angriffslustig zu verstehen gegeben; da käme es halt letztlich auf die private Meinung an. So hatte sie auch einmal plötzlich eine Diskussion abgebrochen: »Stop mal! Hier können Sie nicht weiter; hier berühren Sie das Feld des persönlichen Standpunkts von xy!« Bei solcher Hochachtung vor dem »persönlichen Standpunkt« wäre natürlich jeder Versuch, in die Tiefe zu gehen, jeder Versuch, ein literarisches Kunstwerk für sich und in seiner dauernden Aussage auch für einen selbst zu betrachten, schlechterdings eine Einmischung, und so unterblieb er auch. Der zweifelnde Geisteswissenschaftler ahnt auf jeden Fall, woher ein Gutteil seiner großen Freizeit rührt: von der mangelnden Mühe und Sorgfalt gegenüber dem einzelnen Geschriebenen nämlich und der daraus resultierenden Beschränkung auf allgemeingültige methodische Raster, die unterschiedslos auf jeden Text gelegt werden können. Die Auswahl unter den Ergebnissen ist dann von untergeordneter Bedeutung; sie bleibt der Mode überlassen. Der Primärtext und seine Fähigkeit, Kunst zu sein, geht dabei meist unter.

Die »heißen« Themen in Geschichte. Im Fach Geschichte war es ähnlich. Auch hier hatte man schnell heraus, welches Strukturraster man auf die verschiedensten Themen legen mußte, handelte es sich nun um »Industrielle Revolution«, »Volksrepublik China« oder »Demokratie«. Man konnte mit dem sozialen, dem politischen, dem wirtschaftlichen und dem ideengeschichtlichen Dreh kommen. Das erste Gebot jedoch bestand darin, die Aktualisierung vorzunehmen: Ohne Bezug zu gerade diskutierten »heißen« Themen »bringt« die unterrichtsmäßige Behandlung nichts. Dann wurde froh und munter, selbstverständlich aus heutigem Blickwinkel, gewertet und geurteilt; hatte man einige Meinungen einer Richtung, mußten freilich immer

noch welche der anderen gesammelt werden: zählt doch gerade in Geschichte ein Mangel an Abgewogenheit zu den am schwersten verzeihlichen Vergehen. Eigentlich klar, daß bei einem derartigen Grad an aufgeklärter Dialektik Jahreszahlen und Personennamen eine vollkommen untergeordnete Bedeutung hatten. Das einzelne Ereignis war ja auch nicht so wichtig, wenn man nur den großen Bogen kannte und die Möglichkeit, ihn zu deuten. Eine andere Frage, ob man eine Zeit verstehen kann, ohne die Einfühlung in ihre Wurzeln und ihre eigenen Kategorien.

Die frei- bis hochmütig bekannte Auffassung des Fachlehrers, auch ohne eine Zeile Goethe gelesen zu haben, Geschichte unterrichten zu können, eröffnet einen Ausblick nicht nur auf seine Inkompetenz, sondern auch auf die gesamte Haltung, die dahinter steht. Das historische Faktum versucht man nicht mehr als solches in seinen Gründen (dazu zählen nun mal auch die geistesgeschichtlichen Wurzeln) zu verstehen, sondern benutzt es nur als Hilfestellung zur Erklärung aktueller Phänomene, wenn nicht gar als Demonstrationsobjekt für aktuelle Ideologien. Dadurch wechseln die Geschichtsinterpretationen nach den gängigen Modetrends und stehen im Dienst verschiedener Wellen, sei es nun die des Antikommunismus oder des Anti-Hitlerismus (seit Holocaust übrigens wieder ein Renner!). Wieder wird der »persönliche Standpunkt«, die Gesinnung, als unverletzliches Tabu vorausgesetzt; jede »Einmischung« oder Bildung durch einen Gang an die Wurzeln wird tunlichst vermieden.

Dynamisch, praktisch, gut ... Vom Fach Religion sollte man gerade in dieser Beziehung etwas anderes erwarten, und genau mit diesem »Vorurteil« schien der Fachlehrer auch gerechnet zu haben. Er bekämpfte es auf jeden Fall leidenschaftlich: immer wieder betonte er mit ständig steigender Sorgfalt, wie sehr er darum bemüht sei, vom »statischen« Wirklichkeitsverständnis früherer Zeiten wegzukommen. Er selbst bevorzugte es, mehr »dynamisch« zu sein, und das bedeute, daß man mehrere auch einander entgegengesetzte Antworten zu einer Frage haben könne, die alle doch auf ihre Weise richtig seien. Man müsse halt von dieser kindischen Vorstellung herunter, im geistigen Bereich könne man sagen: so ist es und nicht anders. Auf diese lockere Weise konnte man also auch in Religion gegensätzliche Aussagen problemlos im selben Satz unterbringen, ohne daß es jemandem sonderlich aufgefallen wäre, und der »persönliche Standpunkt« eines jeden geriet in keiner Weise in Gefahr. Einzig gültiges Wissenschaftlichkeitskriterium auch hier der Grad der Modernität. Die Dynamik des Lehrers und die Modernität der Texte konnte freilich 2/3 des Kurses nicht davon abhalten, Flieger zu bauen und Skat zu spielen. Womöglich hätte eine kompromißlose Darlegung des Glaubens doch für weit mehr Betroffenheit und Interesse gesorgt als die stattdessen vollzogene permanente »Entdogmatisierung«.

Philosophische Verdächtigungen. Das Kernfach der Geisteswissenschaften, der Philosophieunterricht, unterschied sich in angenehmer Weise von den bislang erwähnten Kursen durch das zuweilen hohe Niveau der Diskussion und die kameradschaftliche Atmosphäre. Nichtsdestotrotz wurde das Grundübel hier am deutlichsten: das Desinteresse an Richtigkeit bei der Bewältigung von Sachfragen. Nicht nur der Zeitmangel verleitete zur oberflächlichen Aneinanderreihung verschiedener Thesen: Wer nur ganz vorsichtig und zaghaft den Begriff »Wahrheit« in den Munde nahm, lief schon Gefahr, weitgehender Verdächtigungen unterzogen zu werden. »Wahrheit« erweckt im modisch-zeitgemäßen Philosophen das Mißtrauen, im Dienst herrschaftsausübender Interessengruppen gebraucht zu sein, die seine eigene Autonomie gefährden. Was es nur gibt, sind »Wirklichkeitsmodelle« von mehr oder weniger vernünftiger Grundlage: das ist ja auch viel bequemer. Die »Fiktion« einer interesselosen Philosophie belächelt er nachsichtig und zieht es vor, mit sich und seinem autonomen Interesse allein zu bleiben.

Geisteswissenschaftler auf der Flucht. Gemeinsam scheint den auf die Geisteswissenschaften spezialisierten Pädagogen somit eine permanente Angst vor dem richtigen Erfassen der Wirklichkeit, des Objektiven, zu sein, und zwar um der Unversehrtheit der Autonomie des Subjektes willen. Ständig befinden sie sich daher auf der Flucht vor den letzten Fragen, die ihren Fächern angemessen wären, und suchen Zuflucht in der wohlig-bequemen Beschränkung auf das Formale. Daher so viel Freizeit für uns Schüler; denn wenn man nur die Methode studiert, etwas zu erfassen, sich aber ansonsten kein bißchen um die Erfassung selbst bemüht, spart man viel Zeit. Zu fragen ist freilich auf der anderen Seite, was man gewinnt.

Man mag einwenden, das in den Naturwissenschaften vermittelte Wissen sei aber noch nie so groß gewesen wie heute. Das ist richtig, offenbart allerdings das Dilemma des schulischen Realitätsverlustes nur noch mehr. Denn auch die mit größter Exaktheit betriebene Naturwissenschaft beantwortet, für sich genommen, letztlich nicht die Frage nach der Wirklichkeit. Wenn die meßbare Erfahrung, die die Sinne liefern, nicht verläßlich ist – und wie oft ist sie nicht angezweifelt worden! – so fallen die aus ihr gewonnenen Ergebnisse als bloß fiktive Spekulation, als hohles Vorstellungsgebäude in sich zusammen. Somit spielt die Naturwissenschaft ohne die Verbindung mit dem sie untermauernden und legitimierenden Verstand lediglich die Rolle einer Hilfskonstruktion, eines Modells, das mit der »wirklichen Wirklichkeit« nichts zu tun zu haben braucht. Nun scheint die Verbindung durch die Flucht der Geisteswissenschaftler vor der Wissenschaftlichkeit tatsächlich unterbrochen, und in der dadurch entstandenen Kluft macht sich Leere breit. Eine Leere, deren Füllung der Beliebtheit unterstellt ist, auf daß sich in freier Entfaltung ein irgendwie gearteter »persönlicher Standpunkt« bilde. Betrachtet man daraufhin die

der Mode unterworfene Oberflächlichkeit der Massenmedien, die weithin die sogenannte Öffentliche Meinung machen, so graut einem vor den Folgen.

Rückfall in die selbstverschuldete Unmündigkeit. Die Schule müßte sich, dauert der Trend fort, sagen lassen, sie steuere aus Angst vor einer dogmatisierenden Bevormundung im Stil überwundener dunkler Zeitalter in eine an Wahrheit und Aufklärung desinteressierte Gleichgültigkeit hinein, deren daraus resultierende Unmündigkeit an Größe in keinem Zeitalter erreicht ist. Denn wie soll jemals einer seinen Verstand selbständig und verantwortlich gebrauchen können, ist ihm noch nicht einmal an dessen Frucht - dem richtigen Erfassen eines Sachverhaltes - gelegen. Eine Folgeerscheinung der Aufklärung, die Forderung nach totaler Autonomie, führte somit in die tiefste Unaufgeklärtheit hinein, die der Samen für neuerliche Unterdrückung vielleicht ungekannten Ausmaßes sein könnte. Kein Rechtsstaat der Welt könnte dann mit Werten wie »Freiheit« und »Grundrecht« locken, die nur noch leere Hülsen mit beliebig austauschbarem Inhalt darstellten. Und was für den politischen und sozialen Bereich gälte, würde in noch bedrohlicherem Maße für den inneren Bereich der individuellen Persönlichkeit zutreffen. »Warum für einen Garten sterben, der nur eine Summe von Bäumen und Gras ist?« hatte Antoine de Saint-Exupéry besorgt in der »Stadt in der Wüste« gefragt. Wo nur ein Wissen von Formeln auf der einen und vereinzelten Erfahrungsdaten auf der anderen Seite besteht, nicht aber vom Zusammenhang und Wesen der Dinge, bleibt auch kein Raum für Liebe und Treue dazu. »Liebe« und »Treue»: Welch schlechten Beigeschmack ruft schon die bloße Erwähnung dieserBegriffe hervor. So weit ist der Wissensschwund vom Wesen bereits gediehen, daß sie nicht nur zu peinlichen Leerstellen, sondern gar zu verdächtigen Negativa geworden sind. Saint-Exupéry folgert: »Dann müssen die Dinge ihren Sinn, da es ihnen an einem anderen Sinn gebricht, notgedrungen aus dir selber gewinnen ... Und so bist du fortan dazu verdammt, 'ich, ich, ich' in die Leere hinauszuschreien, und darauf gibt es keine Antwort.« Was ein solches Autonomiebewußtsein des Menschen für Folgen zeitigen kann, ist in diesem Jahrhundert mehrfach drastisch vor Augen geführt worden.

Einmischung nach Herzenslust. Gibt es nun Rettung aus diesem Rückfall in die selbstverschuldete Unmündigkeit? Als Modell mag ein bislang nicht erwähnter Deutsch-Grundkurs dienen, in dem die Tabus der »aufgeklärten« Unterrichtsführung nach Herzenslust gebrochen wurden. Hier wurde eines der furchtbarsten Verbrechen gepflegt, deren sich ein zeitgemäßer Pädagoge schuldig machen kann: Die Einmischung in den »persönlichen Standpunkt«. Der Lehrer gab Interpretationen, die er als zutreffend kenntlich machte, packte mit Mehrwissen rückhaltlos aus, erzählte von sich selbst und »manipulierte« so mit allen Mitteln. Waren nun erschlagene Gesinnungen und kritiklose Geister die Folge? Das genaue Gegenteil traf zu. Worum die anderen

erfolglos warben, kam hier auf Anhieb zustande: Auseinandersetzungen mit dem in der Stunde Gesagten noch weit über die Stunde hinaus. Fast jeder fühlte sich betroffen: Mit einem Mal war wieder die Richtigkeit, die Wahrheit wichtig geworden.

Schule als Politikum – Freiheit unter Vorbehalt?*

– Zur schulrechtlichen Situation der Freien Schulen in Bayern –

Hans Ullrich Gallwas

Die verfassungsrechtliche Gewährleistung der Privatschulfreiheit umfaßt alles, was die Einladung zu dieser Tagung als Vorzüge der sog. »Freien Schulen« benennt: »Die Wahrung des pädagogischen Freiraums, der Schutz des elterlichen Erziehungsrechts, die Verbindung von Wissens- *und* Wertevermittlung sowie eine von Auslese und Leistungsdruck möglichst unbelastete Erziehung.«
Das Grundprinzip dieser verfassungsrechtlichen Verbürgung ist die Selbstbestimmung, die freie Entscheidung des Schulträgers über die Erziehungsziele, die Erziehungsinhalte und die Erziehungsmethoden, die freie Entscheidung des Lehrers, dieses Konzept vor Ort zu verwirklichen, und die freie Entscheidung der Eltern, ihr Kind auf diesen Weg zu schicken.

Weil der Erziehungsauftrag der Privatschule auf Autonomie der jeweils am Schulverhältnis Beteiligten beruht und sich nicht aus dem staatlichen Bildungsauftrag herleitet, gelten für sie auch nicht die normativen Bindungen, denen das öffentliche Schulwesen unterworfen ist. Den Schulen in freier Trägerschaft steht von Rechts wegen ein größerer Gestaltungsspielraum zu Gebote. Sie können, wo das öffentliche Schulwesen dem Allgemeinen verpflichtet ist, das Besondere pflegen. Sie können Bekenntnis- oder Weltanschauungsschulen sein, auch wenn das staatliche Schulwesen verfassungsrechtlich auf den Schultyp einer christlichen Gemeinschaftsschule festgelegt ist. Ich erinnere daran, daß nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts (Bd. 41, 29 und 65) der Landesgesetzgeber bei der Wahl der Schulform durch Art. 4 des Grundgesetzes verfassungsrechtlich gebunden ist; die Schule darf keine missionarische Schule sein, sie darf keine Verbindlichkeit christlicher Glaubensinhalte beanspruchen, das Erziehungsziel darf nicht christlich-konfessionell fixiert sein.

Der Spielraum. Schulen in freier Trägerschaft können die Unterrichtsinhalte und -methoden, ja den gesamten Ausbildungsgang entgegen dem festsetzen, was die parlamentarische Mehrheit für das öffentliche Schulwesen bestimmt hat oder doch trägt. Mag eine Regierungsmehrheit den Antrag, den Unterricht im Fach Kunsterziehung an Grundschulen auf zwei Stunden pro Woche zu erhöhen, ablehnen, weil man das Anliegen, die Kreativität der Kinder stärker zu fördern, als einen Firlefanz betrachtet. Die Privatschule wird

*Gekürzte Fassung des Vortrages, gehalten anläßlich der Tagung »Wie frei sind freie Schulen« am 18./20. April 1980 in der Katholischen Akademie in München – zuerst erschienen in der Süddeutschen Zeitung vom 26./27. April 1980.

hierdurch nicht gebunden. Und: die Schulen in freier Trägerschaft können sich der Schüler annehmen, die nach den für die öffentlichen Schulen geltenden Auslesebestimmungen nicht aufgenommen werden oder vom weiteren Schulbesuch ausgeschlossen sind.

Der Gestaltungsspielraum der Freien Schulen endet erst dort, wo die von Verfassung bzw. im Rahmen der Verfassung von Gesetzes wegen festgelegten Voraussetzungen der Privatschulfreiheit nicht mehr erfüllt werden. Wenn etwa die Schule in ihren Lehrzielen hinter vergleichbaren öffentlichen Schulen zurücksteht oder eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern gefördert wird. Bei Ersatzschulen kann die für die Errichtung und den Betrieb erforderliche Genehmigung zurückgenommen werden. Ergänzungsschulen können untersagt werden. Die Rechtsgrundlage für solche Maßnahmen bietet das bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Die Privatschulfreiheit steht insoweit wie andere Grundrechte auch unter einem rechtlich nicht zu beanstandenden Vorbehalt.

Doch das ist nur eine, gewissermaßen die blank geputzte Seite der Medaille. Die andere ist weniger glänzend. Um die schulrechtliche Situation der Freien Schulen richtig zu erfassen, reicht der Blick auf die staatlichen Eingriffsvorbehalte nicht aus. Man muß vielmehr auf den Preis schauen, der von den Beteiligten für den eigenen pädagogischen Weg zu bezahlen ist. Darauf, was vom Privatschulträger, aber vor allem von den Eltern und den Kindern als Folge ihrer Entscheidung in Kauf genommen werden muß.

Die Privatschule: prüfungsrechtlich ein Nichts. Schlimmstenfalls besteht dieser Preis darin, daß die Schule keine Leistungen nach dem Privatschulleistungsgesetz erhält, daß also der Besuch der Privatschule mit beträchtlichen Kosten für die Eltern verbunden ist; daß zudem die Schulwegekosten von den Eltern selbst bezahlt werden müssen und daß die Schüler zu den weiterführenden Berechtigungen (Abitur, Realschulabschluß) nur auf dem Weg über die staatlichen Prüfungen für Nichtschüler gelangen können, bei denen die Privatschüler unter Umständen so behandelt werden, als gehörten sie keiner Schule an.

Die Belege für einen Preis dieses Ausmaßes ergeben sich aus den einschlägigen Gesetzen bzw. aus deren Anwendung. Art. 1 Abs. 1 des bayerischen Privatschulleistungsgesetzes bestimmt, daß Leistungen nach Maßgabe dieses Gesetzes nur für solche privaten Gymnasien, Realschulen und Kollegs zur Erlangung der Hochschulreife gewährt werden, die »staatlich anerkannt oder deren Einbeziehung in dieses Gesetz durch ihre pädagogische Leistung gerechtfertigt ist.« Nach einer aus der Presse hinreichend bekannten Auffassung des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus muß zur Prüfung der vom Gesetz alternativ geforderten »pädagogischen Leistung« erst der volle Auf- und Ausbau der Schule abgewartet werden. Daher könne

eine Schule, die sich ihrem Konzept gemäß Klasse für Klasse aufbaut, nicht bezuschußt werden. Derartige Regelungen werden von den betroffenen Eltern seit jeher als Ärgernis empfunden. Immerhin spart sich der Staat die Kosten, die er zu tragen hätte, wenn sich die Eltern nicht für eine Privatschule entschieden hätten.

Die gravierendste Regelung ist die über die Abschlußprüfungen. Gemäß § 34 der Allgemeinen Schulordnung können Bewerber, die an der von ihnen besuchten Schule die gewünschte Berechtigung nicht erlangen können – und das sind eben alle Schüler von nur genehmigten Ersatzschulen –, zu einer Abschlußprüfung an einer öffentlichen Schule nach Maßgabe der ergänzenden Bestimmungen zugelassen werden. Die Bewerber legen die Abschlußprüfung unter den gleichen Bedingungen ab wie die Schüler der entsprechenden öffentlichen Schulen. In Fächern, in denen an öffentlichen Schulen keine schriftliche, mündliche oder praktische Abschlußprüfung stattfindet, die aber Pflicht- oder Wahlpflichtfächer sind, haben die Bewerber Leistungsnachweise nach Maßgabe der ergänzenden Bestimmungen zu erbringen.

In den ergänzenden Bestimmungen für Gymnasien findet sich folgendes Detail: »Ist an einem öffentlichen Gymnasium eine größere Anzahl von Bewerbern zugelassen, die gemeinsam an einer staatlich genehmigten Ersatzschule unterrichtet wurden, so *kann* die mündliche Prüfung in den Räumen der privaten Schule abgenommen werden. Erreicht die Zahl dieser Bewerber in etwa Grundkursstärke, so *soll* der Prüfungsvorsitzende die Lehrer der Privatschule bei der Auswahl der Prüfungsaufgaben und bei dem Vortrag der Aufgaben aus den neuen Fremdsprachen *mitwirken lassen*.«

An dieser Regelung ist im Hinblick auf die verfassungsrechtlich garantierte Privatschulfreiheit bemerkenswert, daß die Privatschule rechtlich so gut wie gar keine Rolle spielt. Weder ihr pädagogisches Konzept noch ihre Erziehungsarbeit noch ihre Erfolge schlagen irgendwie zu Buche. Sie ist prüfungsrechtlich ein Nichts. Hinzu kommt die besondere Lage des Privatschülers: Prüfung in fremden Räumen, durch fremde Lehrer, an womöglich fremdem Stoff, nach womöglich ungewohnter Methode.

Wäre, was sich aus dem Privatschulsubventionsrecht, aus dem Schulwegekostenrecht und aus dem Prüfungsrecht ergeben hat, der Preis, der gemeinhin für die Inanspruchnahme der Privatschulfreiheit zu leisten ist, so gäbe es wohl im Real- und im Gymnasialschulsektor keine Privatschulen mehr. Indessen, diesem Höchstpreis steht ein Mindestpreis gegenüber. Inanspruchnahme der Privatschulfreiheit ist auch zum Nulltarif zu haben.

Die genannten, in ihren Wirkungen so nachhaltigen Regelungen gelten dann nicht, wenn die genehmigte Ersatzschule staatlich anerkannt ist. Einer solchen Schule werden auf Antrag Betriebszuschüsse, Ausgleichsbeiträge und Versorgungszuschüsse gewährt. Ihre Schüler genießen für den Schulweg

Kostenfreiheit. Und sie haben das Recht, Zeugnisse zu erteilen, die die gleichen Berechtigungen verleihen wie die öffentlichen Schulen.

Allerdings hat auch die staatliche Anerkennung einen Haken. Die durch sie vermittelte »herausgehobene Stellung« der Schule hat ihren Preis. Die staatliche Anerkennung ist nämlich um so leichter zu erlangen und zu bewahren, je enger sich die Ersatzschule an den ihr entsprechenden Schultyp des öffentlichen Schulwesens anlehnt. Um es auf eine knappe Formel zu bringen: Ein Höchstmaß an Gleichartigkeit garantiert die staatliche Anerkennung; Abweichungen setzen sie aufs Spiel.

Auch hierzu der positiv-rechtliche Beleg: Die für die staatliche Anerkennung von Ersatzschulen maßgebliche Vorschrift ist in Bayern Art. 20 des Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Danach wird einer Ersatzschule, »die die Gewähr dafür bietet, daß sie dauernd die an gleichartige oder verwandte Schulen gestellten Anforderungen erfüllt, auf Antrag die Eigenschaft einer staatlich anerkannten Ersatzschule verliehen«. Die Verleihung ist, wie sich aus Abs. 2 der Regelung ergibt, mit der Verpflichtung verknüpft, »bei der Aufnahme, beim Vorrücken und beim Schulwechsel von Schülern sowie bei der Abhaltung von Prüfungen die für die öffentlichen Schulen vom zuständigen Staatsministerium gegebenen Anordnungen zu beachten«. Und dann folgt ein wichtiger, aber bisher in der Praxis leider zu wenig beachteter Zusatz, nämlich: Diese Anordnungen müssen in Einklang mit Art. 4 Abs. 3 – dort wird auf das Grundrecht der Privatschulfreiheit verwiesen – und Art. 10 Abs. 3 – dort werden Abweichungen gegenüber den öffentlichen Schulen in der Lehr- und Erziehungsmethode und in den Lehrstoffen für zulässig erklärt – stehen.

Nimmt man die Vorschrift insgesamt, so ergibt sich einmal gleichsam als harter, unbestreitbarer Kern ein Recht auf Anerkennung bei dauernder Erfüllung der an gleichartige öffentliche Schulen gestellten Anforderungen. Alles übrige ist jedoch unbestimmt, biegbar und bestreitbar. Die Formeln »Gewähr bieten«, »an verwandte öffentliche Schulen gestellte Anforderungen«, »Einklang mit Art. 4 Abs. 3 und Art. 10 Abs. 3« sind ausfüllungsbedürftig und bleiben, solange die Ausfüllung fehlt, letztlich Leerformeln. Sie entfalten keine Wirkung zum Schutze der verfassungsrechtlich garantierten Privatschulfreiheit.

Das vor diesem Hintergrund nur allzu verständliche Bestreben des freien Schulträgers, eine möglichst gleichartige Schule anzubieten, bedeutet indessen Verzicht auf das Kernstück der Privatschulfreiheit, nämlich das Recht auf den eigenen pädagogischen Weg, auf die Vermittlung eines eigenen Erziehungsziels.

Damit ist das Spektrum der schulrechtlichen Situation der Freien Schulen in Bayern nach zwei Seiten hin abgesteckt: Einerseits totale Gleichstellung der

Privatschule mit den entsprechenden öffentlichen Schulen bei angemessener Subventionierung, aber eben unter tiefgreifendem Verzicht auf Selbstbestimmung. Andererseits umfassende Selbstbestimmung unter Verzicht auf jegliche Gleichstellung mit entsprechenden öffentlichen Schulen und auf jegliche staatliche Unterstützung.

Es liegt auf der Hand, daß das Privatschulwesen, je stärker es sich zu diesen beiden Endpunkten hin entwickelt oder dahin entwickeln wird, zum Erliegen kommen muß. Privatschulen, die letztlich nichts anderes sind als staatlich durchprogrammierte Schulen in freier Trägerschaft, liegen außerhalb der verfassungsrechtlichen Zwecksetzung und der gesellschaftlichen Erwartungen. Und demgegenüber: Eine Privatschule, die finanziell allein von den Eltern getragen werden muß, deren Schüler im Prüfungsrecht wie Nichtschüler behandelt werden, hat, von Ausnahmefällen abgesehen, keine Überlebenschance, mag ihr Konzept auch noch so anziehend sein.

Weil dem so ist, weil also das Privatschulwesen in der Nähe dieser äußersten Markierungen zum Erliegen kommen muß, wird für seine Erhaltung oder gar für seine Entfaltung die Bandbreite entscheidend, die zwischen diesen Markierungen liegt. Es kommt mit anderen Worten darauf an, in welchem Maße die Möglichkeit einer staatlichen Anerkennung auch für solche Schulen besteht, die, obzwar nicht gleichartig, so doch gleichwertig sind, bzw. ob und in welchem Umfang Ersatzschulen mit einer respektablen Leistungsbilanz oder Leistungsprognose in der einen oder anderen für Bestand und Entfaltung maßgeblichen Beziehung den anerkannten Ersatzschulen wenigstens partiell gleichgestellt werden.

Die Entscheidung über die Bandbreite liegt nach bayerischem Recht weitgehend in der Hand der staatlichen Schulverwaltung. Sie entscheidet, ob die Einbeziehung einer Ersatzschule in den Kreis der Empfänger nach dem Privatschulleistungsgesetz »durch ihre pädagogische Leistung gerechtfertigt ist«. Sie entscheidet über den Inhalt der Allgemeinen Schulordnung und der ergänzenden Bestimmungen, also über die Ausgestaltung und die Inhalte der Abschlußprüfungen.

Zum Schutz der grundrechtlich verbürgten Privatschulfreiheit. Sie besitzt die Kompetenz, auch solchen Ersatzschulen die Eigenschaft einer staatlich anerkannten Ersatzschule zu verleihen, die Gewähr dafür bieten, daß sie dauernd die an verwandte öffentliche Schulen gestellten Anforderungen erfüllen. Und sie ist es auch, die dafür zu sorgen hat, daß die für die Privatschulen verbindlichen staatlichen Anordnungen im Einklang mit dem Grundgedanken der verfassungsrechtlich gewährleisteten Privatschulfreiheit stehen ...

Damit komme ich zum springenden Punkt: Ich habe dargelegt, wie wichtig Entscheidungen auf dem Gebiet des Privatschulsubventionsrechts, auf dem

Gebiet des Prüfungsrechts und des Anerkennungsrechts für die Bewahrung und Entfaltung der Privatschulfreiheit sind. Aus den einschlägigen Landesgesetzen folgt indessen, daß der staatlichen Schulverwaltung vom Gesetzgeber zwar entsprechende Entscheidungskompetenzen gegeben sind, daß diesen Kompetenzen aber die zum Schutze der verfassungsrechtlich verbürgten Privatschulfreiheit erforderliche Präzision fehlt. Dies wirkt sich zu Lasten der Privatschulen aus. Denn wo und solange Kriterien fehlen, an Hand derer sich die Gleichwertigkeit eines anderen Schulkonzepts feststellen läßt, reduziert sich die Gleichheit bekanntlich stets auf Gleichartigkeit.

Die Folge ist, daß die Privatschulfreiheit im Freistaat Bayern faktisch unter einem Vorbehalt administrativer Dispositionen steht. Um es ganz unmißverständlich zu sagen: Ob in Bayern eine private Ersatzschule eigener Prägung bestehen und sich entfalten kann, hängt in maßgeblicher Weise vom Wohlwollen der staatlichen Schulverwaltung ab.

Weil dem so ist, müssen wir die Frage, die über unserem Tagungsthema steht, nämlich: »Herausforderung oder Anpassung« im Sinne einer Tendenz zur Anpassung beantworten. Denn von Anpassung darf man sich noch immer Wohlwollen erwarten, während Distanz, Kritik, ja Herausforderung bestehendes Wohlwollen aufs Spiel setzen, wenn nicht gar verscherzen.

Zum Schluß eine Bemerkung dazu, wie ich mir eine Abhilfe vorstelle. Der Forderung nach einer Nachbesserung der Schulrechtslage wird man sich auf die Dauer nicht verschließen können. Aber wer soll sie durchführen: die Exekutive? die Judikative? oder die Legislative? Ich bin der Ansicht, daß es Aufgabe des Gesetzgebers ist, den administrativen Entscheidungsbefugnissen Maß und deutlichere Konturen zu geben. Dabei bin ich mir wohl bewußt, daß der Ruf nach dem Gesetzgeber gerade im Schulrecht Allergien auslöst.

Aber es handelt sich hier, wo es um Verödung oder Entfaltung des Privatschulwesens geht, um Grundlegendes, und das nicht nur im Bereich der grundrechtlich gewährleisteten Privatschulfreiheit, sondern auch im Bereich des Elternrechts. Man hat es also mit wesentlichen Entscheidungen im Sinne der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zu tun. Diese gehören nach eben dieser Rechtsprechung vor das Parlament, und zwar nicht zuletzt, weil das Privatschulwesen ein Korrektiv gegenüber einem sich verirrenden öffentlichen Schulwesen sein kann und mit dieser Funktion auch im Dienste der Allgemeinheit steht.

Existenzbedrohung der Freien Waldorfschule Würzburg[1)]

Justus Wittich

In der Bundesrepublik Deutschland gilt das Prinzip der Kulturhoheit der einzelnen Länder. Die Folge davon in den Bundesländern ist eine durchaus unterschiedliche Ausgestaltung des Schulwesens, z. B. in der Frage der Behandlung von Schulen in freier Trägerschaft (Art. 7,4 GG). Was in dem einen Land eine seit Jahrzehnten gewährte Selbstverständlichkeit sein kann, wird anderswo mit Entschiedenheit verweigert. Durch eine besondere Note zeichnet sich dabei der Freistaat Bayern aus, in dem ein ausgesprochen rauhes Klima vor allem für den Aufbau von neugegründeten freien Schulen herrscht. So werden seit über drei Jahren der Würzburger Freien Waldorfschule in ihrer Aufbauphase die gesetzlich vorgesehenen und existenznotwendigen Zuschüsse ab der 5. Klasse vorenthalten. (Ähnliches wird ab September 1980 voraussichtlich auch die 1979 neu gegründete Freie Waldorfschule Chiemgau mit ihrer 5. Klasse treffen.) Durch die langwierigen, bis vor kurzem ergebnislosen Verhandlungen hat sich die finanzielle Situation der Schule 1980 so verschärft, daß in diesem Jahr die Grenze der noch vertretbaren Verschuldung erreicht wird.

Angesichts dieser Lage wandte sich der am 2./3. Februar 1980 in Würzburg tagende Gesamtelternrat beim Bund der Freien Waldorfschulen mit einer Presseerklärung an die Öffentlichkeit, um energisch gegen diese »deutliche Behinderung freiheitlich-demokratischer Grund- und Elternrechte« zu protestieren. Dieser Protest fand auch in der überregionalen Presse, in Rundfunk und Fernsehen ein weites Echo und setzte eine neue Entwicklung in Gang. Eine Reihe von CSU-Landtagsabgeordneten brachte mit einem Dringlichkeitsantrag eine parlamentarische Initiative ein, die den Waldorfschulen im Aufbau gewisse Zuschüsse auf *freiwilliger* Grundlage bescheren soll[2)]. Eine solche Regelung wäre aber, gemessen an der gesetzlich vorgesehenen Unterstützung, gänzlich unzureichend.

Der Konflikt im einzelnen

Am 15. September 1975 war nach siebenjähriger Vorbereitungszeit die Freie Waldorfschule Würzburg endlich soweit, daß sie mit 60 Kindern als dritte Rudolf-Steiner-Schule in Bayern ihre Arbeit beginnen konnte. Das zunächst bezogene Provisorium, ein ehemaliger Büro-Pavillon, konnte durch den tatkräftigen Einsatz des Kollegiums und der Elternschaft schon drei Jahre später mit dem Umzug in einen eigenen Neubau (1. Bauabschnitt) verlassen werden. Der Freistaat Bayern beteiligte sich an diesem Bauvorhaben – mit

1) Aus »Erziehungskunst« Heft 4, April 1980 Verlag »Freies Geistesleben, Stuttgart

2) Ganz minimale Zuschüsse, die die hier dargestellte Lage aber nicht veränderten, wurden ohne erkennbare Berechnungsgrundlage auch bisher von Zeit zu Zeit gewährt!

einem Zuschuß zum »Volksschulteil« in Höhe von 1,05 Millionen DM – zu fast einem Viertel der Baukosten.

Bald aber traten für die kräftig wachsende Schule (1980 mit 8 Klassen und fast 300 Schülern) unerwartete Schwierigkeiten auf. Während für die Unterstufenklassen 1–4 ohne weiteres der gesetzlich vorgesehene Zuschuß (80 % der Kosten einer vergleichbaren Grundschule) gewährt wurde, lehnte das »Staatsministerium für Unterricht und Kultus« den Antrag auf die Bezuschussung der höheren Klassenstufen (ab 5. Klasse) am 23. 6. 1977 ab. Begründung: Nach bayerischer Auffassung dürfen staatliche Zuschüsse für »private« Gymnasien in der Aufbauphase erst dann gewährt werden, wenn die Schule dauernd den an öffentliche Schulen gestellten Anforderungen entspricht; so die Regelung für staatlich anerkannte Schulen nach Art. 20 des bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Anerkannte Schulen mußten dies – so die Folgerung der Verwaltung – erst durch zweimaliges Ablegen der Abiturprüfung nachweisen. Außerdem – und dies ist ein Kabinettstück juristischer Argumentationskunst – spreche das Gesetz, das den Anspruch verleiht, von Schulen, nicht von Klassen, um die es sich in Würzburg nur handele.

Die Folgen für die Würzburger und eventuelle weitere Waldorfschulen sind fatal: Über 11 Jahre hin müßten die Klassen 5 bis 12 und die Abiturvorbereitungsklasse alleine aus den Elternbeiträgen finanziert werden – ein Betrag von rund 7 Millionen DM für die gesamte »Durststrecke«. Für 1980 würde das bereits ein durchschnittliches monatliches Schulgeld von 467,– DM erfordern: Ein unmögliches Unterfangen, wenn »keine Sonderung nach den Besitzverhältnissen der Eltern eintreten soll«, was Art. 7,4 GG und selbst Art. 14 des bayerischen Gesetzes ausdrücklich verbieten. So gesehen, wäre das Grundrecht auf Errichtung von »privaten«, d. h. freien Schulen nur eine leere Proklamation.

Die Rechtsprechung der höchsten deutschen Gerichte hat deshalb unmittelbar aus diesem Grundrecht – inzwischen mit breiter Zustimmung in der rechtswissenschaftlichen Literatur – einen Finanzhilfeanspruch für freie Schulen abgeleitet. Die Finanzhilfe muß so bemessen sein, daß ein wirtschaftlicher Niedergang einer Schule vermieden wird. Einem allgemeinen juristischen Grundsatz entsprechend muß jedes Gesetz so ausgelegt und verstanden werden, daß es höherrangigem Recht, d. h. dem Grundgesetz nicht widerspricht.

Auch das bayerische Gesetz kann so ausgelegt werden. Bei der angeführten Begründung der Ablehnung handelt es sich nur um eine Interpretation der Verwaltung, die für die Waldorfschulen die gleichen Regelungen angewendet wissen will, wie sie für staatlich anerkannte Schulen in freier Trägerschaft gelten, obwohl diese unter ganz anderen Bedingungen arbeiten als die Waldorf-

schulen. Ausdrücklich hat der Gesetzgeber bei Einführung des bayerischen Privatschulleistungsgesetzes den besonderen Status der Waldorfschulen berücksichtigt – damals bestanden schon die kurz nach dem Kriege gegründeten und zu diesem Zeitpunkt bereits voll ausgebauten Rudolf-Steiner-Schulen in München und Nürnberg. So heißt es in Art. 1,1 des Privatschulleistungsgesetzes: »Der Freistaat Bayern gewährt auf Antrag Leistungen nach Maßgabe dieses Gesetzes für [gemeinnützige] private Gymnasien und Realschulen, die staatlich anerkannt oder *deren Einbeziehung in dieses Gesetz durch ihre pädagogische Leistung gerechtfertigt ist.*«

»Staatlich anerkannt« – auf dieses Prädikat verzichten die Waldorfschule in Würzburg und alle anderen Rudolf-Steiner-Schulen im Lande ausdrücklich, denn das würde bedeuten, mit der Waldorfpädagogik nicht zu vereinbarende Regelungen zu übernehmen. Die durch die erfolgreiche Arbeit der Schulen in München und Nürnberg erwiesene *pädagogische Leistung* will das Staatsministerium der Waldorfschule in Würzburg aber erst nach Beendingung der Aufbauphase und der zweimaligen Durchführung des Abiturs zubilligen. Die Empörung der Eltern und eines Teiles der Öffentlichkeit ist daher angesichts der seit 60 Jahren bewährten und auch in Würzburg mit Erfolg praktizierten Pädagogik nur zu verständlich.

Würzburg als Nürnberger Filialschule?

Nach weiteren fruchtlosen Eingaben und Anträgen regte das Ministerium an, doch die Würzburger »gymnasialen« Klassen als Filialen der Nürnberger Waldorfschule anzumelden. Nach den Erfolgsaussichten dieser Aktion befragt, hieß es, man müsse erst vorliegende Fakten haben, um entscheiden zu können. So begann eine wohl einzigartige Episode, in der mit außerordentlichem Zeit- und Papieraufwand die oberen Klassen der Würzburger Schule formal der Nürnberger Rudolf-Steiner-Schule eingegliedert wurden. Folgende Maßnahmen mußten u. a. dazu durchgeführt werden:

– ein alle Einzelheiten festlegender Vertrag zwischen Nürnberg und Würzburg;
– ein »Organisationspapier« zur Erweiterung der Nürnberger Schule;
– ein Mietvertrag über die Würzburger Schulräume, die von Nürnberg genutzt werden sollten;
– die Entlassung zweier Lehrer in Würzburg und Einstellung in Nürnberg, um formell die Zweigstelle in Würzburg übernehmen zu können;
– alle betroffenen Würzburger Eltern mußten mit dreifachen Formularen Mitglieder des Nürnberger Schulvereins werden.

Durch all diese aufwendigen Maßnahmen ließen sich die Würzburger und hilfreichen Nürnberger jedoch nicht abschrecken, sondern bewiesen über alle eigenen großen Bedenken hinweg ihren guten Willen, dem Staatsministerium ein Einlenken zu ermöglichen. Um so niederschmetternder war die Ant-

wort auf den nun offiziellen Antrag: Es wurde abgelehnt, in eine Prüfung im einzelnen einzutreten, da das Selbstverständnis der Waldorfschule eine dann für sich allein bestehende, bloße Unterstufe (in Würzburg) gar nicht zulasse!

Nach großen zeitlichen Verzögerungen stand man nun wieder am Ausgangspunkt aller Bemühungen, wobei die Finanzsituation der Schule immer prekärer wurde.

Die jüngsten Entwicklungen

Inzwischen wird es in Bayern wohl keine mit Kulturpolitik befaßten Persönlichkeiten oder entsprechende politische Gremien geben, die nicht mit der Problematik der Würzburger Waldorfschule vertraut sind. Auch die Vertretung der Freien Schulen in Bayern (Arbeitsgemeinschaft der zahlreichen konfessionellen Schulen, der Landerziehungsheime, der Waldorf- und anderen privaten Schulen) hat sich ohne Vorbehalte hinter die Würzburger Forderungen gestellt.

Durch weitere Gespräche und wohl auch den sich verstärkenden allgemeinen Protest angeregt, erklärte sich schließlich Ende Dezember 1979 Kultusminister Professor H. Maier zu einer ersten, in der Höhe noch nicht konkretisierten Zusage über mögliche »freiwillige« Zuschüsse bereit. Der im Anschluß an die Elternratstagung (Elternvertreter aller deutschen Waldorfschulen) in Würzburg am 3. Februar erfolgte Schritt in die Öffentlichkeit machte auf die jedoch immer noch bestehende Unsicherheit, d. h. auf die Existenzbedrohung der Würzburger Schule aufmerksam. Am 12. Februar 1980 erfolgte dann ein Dringlichkeitsantrag von einigen CSU-Abgeordneten im bayrischen Landtag: »Die Staatsregierung wird ersucht, bestehende Waldorfschulen in Bayern auch dann zu fördern, wenn noch nicht zweimal das Abitur an dieser Schule abgelegt wurde, sofern die erforderlichen personellen und pädagogischen Voraussetzungen für einen schulischen Erfolg gegeben sind.«

Gegen die Stimmen der SPD und FDP, die für eine ausdrückliche vollumfängliche Einbeziehung der »Waldorfschulen im Aufbau« in das Privatschulleistungsgesetz plädiert hatten, wurde dieser Antrag angenommen. Das Kultusministerium bezifferte eine Förderung in diesem Sinne mit

1980: 40.000,– DM; 1981: 252.000,– DM; 1982: 315.000,– DM.

Dadurch wurde vielfach in der Öffentlichkeit der Eindruck erweckt, als ob die weitere Existenz der Freien Waldorfschule Würzburg nunmehr gesichert sei. Das ist nicht der Fall, wie die folgende Übersicht deutlich zeigt: Während in Bayern die entsprechenden Freien Schulen rund ⅔ der anfallenden Betriebskosten erhalten, liegen die Würzburg in Aussicht gestellten »freiwilligen« Beträge alle unter ⅓ der vergleichbaren Kosten, für 1980 ist es sogar noch weit weniger. So entsteht für die Würzburger Schule 1980 wiederum eine Deckungslücke von 340.000,– DM, die die Schule nicht aus eigenen Mitteln decken kann.

Es fällt schwer, gegenüber der Haltung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus in München Verständnis aufzubringen. Die deutschen Waldorfschulen und ihre Elternschaft blicken mit großer Sorge auf die schwierige Situation der Freien Waldorfschule Würzburg.

Nachtrag

Diesem Bericht sind noch einige Bemerkungen zu Vorgängen der letzten Wochen anzufügen. Am 3. März konnten dem Generalsekretär der CSU, Dr. Stoiber, in München sowohl die speziellen Sorgen der Würzburger als auch die rechtliche Gesamtsituation der Waldorfschulen in Bayern vorgetragen werden. Diesem Gespräch folgte am 29. März ein Besuch Dr. Stoibers in der Freien Waldorfschule Würzburg. Es konnte dabei nachgewiesen werden, daß eine Summe von rund DM 400.000 der Schule kurzfristig zur Verfügung gestellt werden müsse, um die Illiquidität zu vermeiden. Dr. Stoiber erklärte nicht nur seine Bereitschaft, bei der Lösung des Würzburger Problems zu helfen, wozu er sich mit dem Staatsminister für Finanzen, Dr. Streibl, in Verbindung setzen wolle; er brachte darüber hinaus seine Absicht zum Ausdruck, nunmehr eine Art von »Generalbereinigung« der schwierigen und diskriminierenden Situation der Rudolf-Steiner-Schulen in Bayern anzustreben. – Es bleibt zu hoffen, daß bald Fortschritte berichtet werden können.

Zeitkommentare

Aktuelle Probleme zur Schulorganisation

Europas Lehrer wollen Klassen auf 20 Schüler begrenzen*

Keine Schulklasse in Europa soll mehr als 20 Schüler haben. Kein Lehrer in Europa soll mehr als 24 Stunden in der Woche unterrichten müssen. Diese Forderungen hat gestern das Europäische Gewerkschaftskomitee der Lehrer (EGKL) zum Abschluß einer zweitägigen Konferenz in Bonn aufgestellt.

Beide Anliegen, so erklärte der Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Erich Frister, seien »pädagogisch vernünftig und angemessen«. Frister räumte jedoch ein, daß sie, auf die Bundesrepublik bezogen, zur Zeit noch illusionär sind. In der Bundesrepublik hätten die Lehrer höhere Arbeitszeiten als in den anderen europäischen Ländern, auch die Klassenfrequenzen seien »mit Abstand die höchsten«. Die GEW tritt deshalb auf nationaler Ebene bisher für maximal 25 Schüler pro Klasse ein.

Der Präsident der EGKL, der Franzose Guy Georges, betonte gestern in Bonn, wenn Industriearbeiter heute bereits die 35-Stunden-Woche forderten, sei es nur legitim, daß auch die Lehrer nachdrücklich auf eine Verkürzung ihrer Arbeitszeit drängten. Eine Bestandsaufnahme hat ergeben, daß in allen europäischen Ländern die Arbeitszeit der Lehrer heute noch »weit über der durchschnittlichen Arbeitszeit der Beschäftigten in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Dienst« liegt.

*»Die Welt«, März 1980

Proteste angekündigt

Georges erklärte, die Regierungen in Europa müßten endlich verstehen, daß die Ausgaben für das Bildungswesen »die wichtigste Investition für die Zukunft eines Landes« seien. Von ihnen hinge im Endeffekt die Bedeutung aller anderen Investitionen ab. Georges betonte, die Verbesserungen, die die Lehrer forderten, lägen zu allererst im Interesse der Schüler, denn verbesserte Unterrichtssituationen kämen vor allem ihnen zugute.

Frister forderte die Bundesländer nachdrücklich auf, endlich konkrete Schritte zur Arbeitszeitverkürzung für die deutschen Lehrer zu beschließen. Andernfalls werde es zu »Protestmaßnahmen und Verweigerungsaktionen« kommen. Darunter versteht Frister

- die Weigerung, Zensuren zu geben, soweit diese Zeugnisse nicht für Bewerbungen benötigt werden,
- die Weigerung, schriftliche Arbeiten in einem bestimmten Zeitraum zu korrigieren,
- zweistündige Warnstreiks.

Einen großangelegten Streik der deutschen Lehrer will Frister offenbar vermeiden. Sein Ziel: »Mit einer möglichst großen Anzahl von Nadelstichen« soll das Thema im öffentlichen Bewußtsein bleiben.

Ulrich Lüke

Mut zur Zwergschule*

»Mut, wieder zu einzügigen Schulen zurückzukehren und in der Grundschule notfalls auch einmal zwei Jahrgänge in eine Klasse zu stecken.« Dies forderte Bauernverbandspräsident Freiherr Heereman gestern auf dem Bundesverbandstag landwirtschaftlicher Fachschulabsolventen in Paderborn. Wenn in solchen Schulen gute Lehrer nicht zu viele Schüler unterrichteten, so erklärte Heereman, sei das für die Kinder »sicher weniger nachteilig« als eine noch weitergehende Schulkonzentration. Landfrauen klagten immer wieder darüber, daß ihre Kinder auf den Schulwegen »stundenlang in der Gegend herumkutschiert« würden. Der Bauernpräsident gab auch zu bedenken, daß bei sinkenden Geburtenzahlen es immer schwerer werde, in Landregionen mehrzügige Schulen einzurichten.

Paderborn (dpa)

Remmers für eine »erlaßfreie Schule«**

– Mehr Spielraum für Lehrer/Kongreß der Erziehungswissenschaftler –

Die staatlich überverwaltete Schule, die so manchem Schulmann ein Dorn im Auge ist, hat in Niedersachsen jetzt den obersten »Schul-Verwalter« in Harnisch gebracht: Kultusminister Remmers (CDU). Auf dem 7. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der am Montag in Göttingen eröffnet wurde, zog Remmers die Bilanz trüber Erfahrungen. Die Bildungsbürokratie, kritisierte er, messe den Standard schulischer Leistungen mit der Mikrometerschraube. Ungewöhnliche Ideen würden in Modellversuchen domestiziert, politische Entscheidungen in Form wissenschaftlicher Begleitforschung auf die lange Bank geschoben. Verbreitet sei die Neigung, Probleme nicht da zu lösen, wo sie entstanden sind, sondern immer »ganz hochzuhängen«, was eine verschleppende obrigkeitsstaatliche Mentalität verrate.

Erschwerend kommt nach Auffassung des Ministers hinzu, daß dogmatische Intoleranz und ein Hang zu perfektionistischen Lösungen, jene »besonderen deutschen Traditionen«, die Bereitschaft zu problemnaher Verständigung behindern. Immer engmaschigere Verwaltungsvorschriften hätten den Lehrer zu pädagogischer Ratlosigkeit verurteilt, den Schüler vielfach zu »erlaßwidrigen« Ersatzhandlungen verführt, mit denen er sein Mitgestaltungsbedürfnis befriedigen wolle.

In seiner Philippika kam Remmers zu dem Ergebnis, daß *staatliche Planung und Verwaltung trotz wohlmeinender Absichten zu einer Hauptursache der Entfremdung der verwalteten Schule von den Lebensproblemen der Schüler, ihrer Eltern und der Lehrer geworden seien.* Ein Ausweg aus der »pädagogisch tödlichen Regelungsflut« sei nur zu finden, wenn der einzelnen Schule und ihrem Umfeld eine »erlaßfreie Selbständigkeit« innerhalb weniger Rahmenbedingungen wiedergegeben werde. Die »erlaßfreie Schule« brauche weit mehr Freiräume und Befugnisse, als es die Bildungskommission des Bildungsrates mit ihrer »Gesamtplanungsgläubigkeit« für erforderlich gehalten habe, räumte Remmers ein. Alles, was auf der Ebene

* »Die Welt«, Oktober 1979

**»FAZ«, 18. März 1980, Tagung Hannover

der Schule und ihres Trägers geregelt werden könne, müsse dort auch konsequent entschieden und verantwortet werden. Die Schulaufsicht solle über das Einhalten der Mindeststandards wachen und im übrigen hauptsächlich Beratungsaufgaben wahrnehmen.

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

Einladung

zur 6. Jahresveranstaltung 1980
des *Seminars für freiheitliche Ordnung*

Beginn:	Freitag, den 17. Oktober 1980 um 17.00 Uhr
Ende:	Sonntag, den 19. Oktober 1980 um 16.00 Uhr
Tagungsort:	Gemeindehaus, 7321 Gammelshausen Kreis Göppingen (Autobahnausfahrt Mühlhausen oder Aichelberg)
Rahmenthema:	*Von der Kapitalgesellschaft zur Arbeitsgesellschaft – Eine künftige Unternehmensverfassung*

Aus dem Themenkreis

- Überwindung des Arbeitgeber- Arbeitnehmer-Verhältnisses durch den Arbeitsvertrag
- Selbständigkeit und Unternehmensverfassung
- Das Steuerrecht als Hindernis für die Arbeitsverfassung
- Die Unternehmensfeindlichkeit des Steuerrechtes
- Gesellschaftsrecht, Steuerrecht in einer Unternehmensverfassung von Selbständigen.

Die Mitwirkenden dieses Heftes:

Gernot Breitschuh	Ass. Prof. Dr. phil., Universität Bremen
Johannes Flügge	Prof. Dr. phil., Freie Universität Berlin
Hans Ullrich Gallwas	Prof. Dr. jur., Universität München
Werner Herzenstiel	Prof. Dr. phil., Päd. Hochschule Landau
Fritz Penserot	Kirn/Nahe, Dhaunerstraße 182
Mark Siemons	stud. phil., Adenauer Allee 129, 53 Bonn
Lothar Vogel	Dr. med., Bad Boll
Justus Wittich	Dipl. Volkswirt, Redaktion »Erziehungs-Kunst«, Haußmannstr. 46, 7 Stuttgart 1

Zitate aus:

I. H. Fichte	»Anthropologie« (1855)
F. W. J. v. Schelling	»Vom Ich als Prinzip der Philosophie« (1795)

Vorankündigung für Heft 146/V 1980

Dr. med. Heinz Hartmut Vogel	John Stuart Mill
Prof. Dr. jur. Martin Kriele	Die Lektion von Weimar
Gerd Klaus Kaltenbrunner	Kaiser Mark Aurel † März 180

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 123 erschienenen Beiträge befindet sich in *Heft 99/100* und *Heft 123*.

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 (07164) 2572

Preis: Jahresabonnement DM 36.–, sfr. 36.–, ö. S. 270.–

Einzelhefte: DM 6.50, sfr. 6.50, ö. S. 50.–

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 7939686

Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers.

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

Gesamtherstellung: Schäfer-Druck GmbH Göppingen