N 20587 F

Fragen der Freiheit

Bildungswesen
und
Ordnungspolitik

Doppelheft
Juli/August
September/Oktober 1981

Heft 151 – 152

Die Lehr- und Lernfreiheit wird mit der Zeit überall eine ungeteilte sein; dies liegt zu eindeutig auf der Linie der allgemeinen Menschheitsentwicklung. Grundsätzlich läßt sich ein gegenteiliger Standpunkt gar nicht vertreten; und wer den Machtstandpunkt einnimmt, muß damit rechnen, daß eine spätere Zeit die Macht gegen ihn wenden wird. Soll dies ewige Hin und Her unser Weg sein?

Nein, die Freiheit in der Erziehung ist notwendig. Es lohnt sich, mit ein wenig Mut für sie einzustehen. Die Menschen unseres Jahrhunderts haben es satt, als Schafherde behandelt zu werden; sie blicken nicht mehr ehrfurchtsvoll, liebend die einen, hassend die andern, zum Vater Staat empor, sondern sie betrachten diesen Staat als Exekutive ihrer berechtigten Wünsche. Die Bürger sind selbständig geworden, sie haben den Leidensweg der durch Erfahrung langsam klüger Werdenden bewußt auf sich genommen. Somit hat die staatliche Einmischung sich darauf zu beschränken, das Klügerwerden nicht zu verhindern. Durch Gesetz muß die Freiheit der Meinungsäußerung in ihrem umfassenden Sinne garantiert werden, am besten als individuell einklagbares Recht! Und als Bestandteil dieses Rechts muß die Freiheit der Erziehung gelten.

Friedrich Salzmann

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 151/152

Doppelheft
Juli/August
September/Oktober 1981

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung

Postverlagsort: 54 Koblenz

Inhaltsverzeichnis

Seite

Klaus Boeckmann
Versuch einer Bilanz der Bildungsreform aus pädagogischer Sicht 3

Jobst von Heynitz
Die Grenzen des Staates im Schulwesen.
– Plädoyer für Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft – ... 16

Albrecht Locher
Die inflationäre Tendenz in der Bildungsreform 38

H.-H. Vogel
Das japanische Bildungswesen 51

Stimmen zur Gestaltung des Schul- und Bildungswesens
– Von der Kulturanthropologie zur Ordnungspolitik – 66

Berichte 84

Ankündigungen 95

Versuch einer Bilanz der Bildungsreform aus pädagogischer Sicht

Klaus Boeckmann*

Über die Bildungsreform ist hier schon so viel gesprochen worden, daß, wollte ich noch einmal die Grundlagen aufrühren, ich Aufruhr bewirken würde. Ich habe trotzdem mein Referat erheblich umgearbeitet, nachdem ich gestern abend – fasziniert, wie ich zwar zugeben muß – das Referat von Herrn Dr. Locher gehört habe. Fasziniert war ich, weil er es so brillant vorgetragen hat und weil auch sehr viele Wahrheiten gesammelt waren, auch eigentlich der Grundwiderspruch, an dem das ganze Thema sich entwickeln muß, nämlich der Widerspruch zwischen Berechtigung und Bildung zur Sprache gekommen ist. Und trotzdem glaube ich, daß die Schlußfolgerungen, die Herr Dr. Locher gezogen hat, die Tendenz und die gesamte Einordnung, in der er seine Erkenntnisse hier vorgetragen hat, nicht die ganze Wahrheit, vielleicht nicht einmal die erreichbare Wahrheit darstellen. Und ich möchte versuchen, hier eine Lanze für die Bildungsreform und für die Ziele der Bildungsreform zu brechen, obgleich ich eigentlich hierhergekommen bin, Kritik an der Bildungsreform zu üben. Aber die Umstände verändern manchmal die Bedingungen, unter denen man antritt; und man sollte sich – das ist auch ein Zweck der Kommunikation in solchen Seminaren – dann der Situation stellen. Damit werde ich meine Kritik nicht verschweigen, aber sie steht in einem ganz anderen Rahmen, in einem ganz anderen Zusammenhang.

Nun zur Frage der Bildungsreform aus pädagogischer Sicht. Pädagogische Sicht – was ist das eigentlich? Ich muß jetzt ein wenig darüber philosophieren dürfen; nur von daher können wir einen anderen Aussichtspunkt auf das Problem gewinnen. Denn wenn man keinen anderen Aussichtspunkt hat, dann sieht man auch immer nur dasselbe. Sie haben aber jetzt bereits genügend Gelegenheit gehabt, aus der Sicht des Gymnasialpraktikers und auch aus der Sicht des Kultusministeriums sich mit dem Problem auseinanderzusetzen. Ich möchte jetzt die pädagogische Sichtweise sehr dezidiert dagegensetzen.

Was ist pädagogische Sicht? Hat es etwas damit zu tun, daß jemand approbierter Pädagoge ist? Daß er Pädagoge an einer pädagogischen Hochschule ist? Oder daß er Lehrer ist? Ich glaube, damit hat die pädagogische Sicht sehr *wenig zu tun. Jeder von uns, jedes Gesellschaftsmitglied müßte* in der Lage sein, sich diese pädagogische Sichtweise zumindest zeitweise auch zu eigen zu machen.

*Vortrag, gehalten während des bildungspolitischen Seminars vom 8.–10. Mai 1981 in Bad Boll. Vom Autor durchgesehene Nachschrift.

Hat es vielleicht etwas damit zu tun, daß man Kinder besonders liebt? Ich glaube, auch das ist nicht der eigentliche Punkt. Sicherlich ist das eine Voraussetzung. Aber es reicht nicht aus, um zu sagen, das sei die pädagogische Sicht. Die eigentliche pädagogische Sicht zu beschreiben, haben Generationen von Pädagogen versucht, und ein Begriff in diesem Zusammenhang bündelt vieles von dem, was da überlegt worden ist. Nämlich: der Pädagoge sei ein Anwalt des Kindes.

»Anwalt des Kindes« – was soll das eigentlich aussagen? Zunächst einmal könnte man sich fragen, warum braucht es einen Anwalt des Kindes? Einerseits scheint das klar zu sein: das Kind ist nicht mündig – das Kind kann sozusagen sich nicht selber verteidigen, es braucht folglich einen Verteidiger – aber wogegen einen Verteidiger? Wer greift das Kind an? Ich möchte versuchen, es etwas vereinfacht auszudrücken: Es gibt Anforderungen der Gesellschaft, des Staates, der Politik, auch der Eltern, der gesamten Umgebung, die auf die Kinder eindrängen, ohne das Eigenrecht des Kindes zu beachten. Und das ist im Grunde genommen die Umwelt, gegen die der Pädagoge als Anwalt aufzutreten beabsichtigt. Denn diese Umwelt ist vor allen Dingen daran interessiert, die Kinder, die Heranwachsenden, einzupassen in das funktionierende Gesellschaftssystem. Sie ist also vor allen Dingen daran interessiert, den jungen Menschen ihren Platz in der Gesellschaft zuzuweisen – es ist bereits entschieden, welches dieser Platz ist –, und sie ist daran interessiert, die jungen Menschen so zu trainieren, so zu drillen, so zu beeinflussen, daß sie diesen Platz möglichst funktionsgerecht ausfüllen.

Ich will versuchen, das an einer familiären Szene zu erläutern, die mehr oder weniger ein jeder von Ihnen sich vorstellen kann. Da gibt es heftige Diskussionen zwischen Vater und Mutter über das Freizeitverhalten eines Sohnes. Dieser geht häufig in Ausstellungen, verbringt seine Zeit damit zu zeichnen, zu malen. Der Vater hat aber ein gutgehendes Geschäft, und es steht für ihn vollkommen fest, daß der Sohn dieses Geschäft übernehmen wird. Er nimmt Anstoß an diesen, kaufmännische Tugenden wenig fördernden, Aktivitäten des Sohnes und versucht, ihn zurechtzustutzen. Die Mutter hingegen nimmt ihn in Schutz und sagt: »Nun laß ihn doch, damit er das auch einmal kennenlernt«, usw. Hier haben wir im Grunde genommen die beiden Positionen, um die es geht. Der Vater vertritt eigentlich eine Anforderung des Einpassens, des Funktionierens innerhalb des gegebenen Systems, und die Mutter vertritt in diesem Fall (das muß nicht immer so sein) die Position, daß das Kind selber Wege ausprobieren sollte, um zu seinem eigentlichen Selbst zu finden. Diese Grunddiskrepanz zwischen zwei Haltungen den Kindern gegenüber ist, glaube ich, entscheidend für das, was pädagogische Sicht besagt. Der Pädagoge betrachtet sich als Anwalt des Kindes, weil er die vorschnellen

Anforderungen der anderen Anwälte, der Anwälte der Einpassung und des Drills, an dieses Kind zurückdrängen will im Namen der Zukunft des Kindes. Diese Zukunft glaubt ja der andere Anwalt bereits zu kennen. Die wird so sein, wie *er* sie sich vorstellt. Der Pädagoge hingegen maßt sich nicht an, die Zukunft zu kennen, in die der junge Mensch hineinwachsen wird, dessen eigene Zukunft. Er besteht darauf, daß der Heranwachsende ein Recht hat, sein eigenes Leben zu formen, daß er ein Recht hat, alle seine Kräfte, seine Begabungen, seine Neigungen zu entfalten, um zu seinem eigentlichen Selbst, zu seiner Persönlichkeit vorzudringen. Dieses Recht auf Zukunft, dieses Recht auf eigene Ausformung der Persönlichkeit ist es, wofür der Pädagoge als Anwalt auftritt.

Und wenn ich jetzt die Aufgabe habe, die Bildungsreform aus pädagogischer Sicht zu betrachten, dann muß ich diese Position einnehmen, diese Position des Anwaltes für die Zukunft des Kindes. Es gibt in der Geschichte der praktischen Pädagogik einen ständigen Kampf zwischen den Anwälten des Kindes und den Anwälten der Gesellschaft oder Anwälten der Einpassung, wie immer man das bezeichnen will. Wir haben eine Welle in diesem Kampf in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts erlebt, bei der sogenannten pädagogischen Reformbewegung, die ganz anders als die Bildungsreform verlaufen ist. Und ich glaube, es ist für uns interessant, einen Blick auf diese Reformbewegung zu werfen, um zu verstehen, was das Besondere an der Bildungsreform ist, über die wir heute nachdenken.

Damals – Sie erinnern sich: Kaiserzeit, Großbürgertum, ziemlich feststehende Werte – hatte die Schule den sehr starren Charakter einer Lernschule; einer Übermittlung von bürgerlichem Wissen angenommen. Und die Revolte, kann man beinahe sagen, der pädagogischen Reformbewegung richtete sich gegen diese Lernschule, gegen diese Wissensschule, gegen den Intellektualismus dieser Schule und forderte eben dieses Eigenrecht des Kindes, von dem ich eben gesprochen habe.

Es gibt ja ein berühmtes Buch »Das Jahrhundert des Kindes« von Ellen Key, das zu Beginn des Jahrhunderts erschienen ist. Sie forderte eine Pädagogik vom Kinde aus, – da sehen Sie auch genau diesen Zusammenhang: nicht von der Gesellschaft aus, sondern vom Kinde aus – forderte Entwicklung der künstlerischen und gestalterischen Kräfte im Kind. Die Kunsterziehungsbewegung war eine wichtige Teil-Wurzel dieser Reformbewegung, die Landerziehungsbewegung, die Gemeinschaftserziehung, Gruppenarbeit, Selbsttätigkeit. Der pädagogischen Ideen und Gedanken ist eigentlich kein Ende, die damals geäußert, diskutiert, aber auch ausprobiert worden sind. Und wir haben ja auch heute noch – z. B. in den Landerziehungsheimen, aber auch in den Waldorfschulen, die in etwa auch noch in der Tradition der Reformbewe-

gung stehen, und in einigen anderen versprengten Formen bleibende Zeugen dieser Zeit. Es war eine Zeit, die aus pädagogischer Sicht sicherlich wesentlich reizvoller war als die heutige. Und, wie ich schon andeutete, gerade an der Gegenüberstellung dieser Reformbewegung und der heutigen Bildungsreform können wir sehr vieles lernen.

Ich möchte hier ein kurzes Textstück verlesen von einem dieser Reformpädagogen. Scharrelmann, einem Bremer Lehrer, der damals eine sehr große Rolle gespielt hat. Der hat hier aufgeschrieben nach einer Religionsstunde: »So niedergeschlagen und verzagt, so aus allen Himmeln gefallen habe ich mich selten gefühlt wie heute morgen, nachdem ich in unserer 1. Klasse eine Religionsstunde gegeben habe.

»Worin hatte der für mich völlig ungenügende Verlauf der Stunde seinen Grund?

»Ich weiß es wirklich noch nicht. An mir hat's wohl kaum gelegen, denn ich ging frisch und fröhlich an die Arbeit und war gut präpariert. Ich wollte mit den Kindern über die erste Reise des Apostels Paulus reden und hatte in den Mittelpunkt der Lektion »das Auftreten des Apostels in Antiochien und seine dortige Predigt gestellt«.

Jetzt beschreibt er diese Stunde noch etwas.

»Ich muß sagen, auch hier gingen die Kinder mit erfreulicher Frische auf meine Ausführungen ein, indem sie selbst aus dem Gedächtnis die Gründe und Gegengründe klar wiederbrachten.

»Wäre unser Schulrat dabei gewesen, ich meine, die Stunde hätte ihm nicht übel gefallen. So angeregt verlief sie. – Freilich, kleine Ausstellungen hätte er wohl im einzelnen machen können, ja, dazu ist der Mann ja schließlich Schulrat... Wie gesagt, äußerlich verlief meine Stunde durchaus normal, und ich glaube, auch die Kinder hatten die Empfindung, eine angeregte Auseinandersetzung erlebt zu haben.

»Und trotzdem! – Ich hätte weinen können über den inneren Mißerfolg, den ich deutlich fühlte. Von »Religion« war nämlich in der ganzen Stunde keine Rede. Auch nicht eine Sekunde hatte ich die Empfindung: Jetzt biegt's endlich um ins Gemüthafte! – Jetzt nähert sich der Unterricht dem religiösen Erleben! – Nein, es war und blieb alles nur Gedankendressur. Ein öder Intellektualismus machte sich breit, und der innere Mensch im Kind darbte.«

Das ist natürlich eine etwas blumige Sprache, aber ich glaube, es wird daran deutlich, worauf es dieser pädagogischen Bewegung ankam: auf den inneren Menschen, den man nicht »darben« lassen wollte, auf die Entfaltung der gemüthaften, künstlerischen Kräfte in Balance mit den intellektuellen Kräften usw. Um diesen inneren Menschen ging es dieser Reformbewegung.

Anders sieht es mit der heutigen Reform aus, d. h., sie ist ja eigentlich schon zu Grabe getragen, wie wir heute morgen wieder gehört haben. Diese Reform hatte vollständig andere Ursprünge. Darüber brauche ich nicht mehr viel zu sagen, davon war hier schon die Rede. Das war keine Reform der Lehrer, teilweise gegen den Staat, wie es die Reformpädagogik war, sondern das war eine Reform des Staates, teilweise gegen die Lehrer, könnte man sagen. Also eine Reform von oben, keine Reform von unten. Es war übrigens auch keine Reform der Wissenschaft. Die Wissenschaft, die pädagogische Wissenschaft leistete gewisse Handlangerdienste: einzelne Theorien und Konzepte wurden aus der Wissenschaft herausgebrochen, die dort hineinpaßten, so z. B. Differenzierungsideen, Lernzieloperationalisierung, Curriculumentwicklung usw. Sie kennen diese Schlagworte. Aber die eigentliche Reform ging nicht von der Wissenschaft aus, sie erhielt ein wissenschaftliches Kleid durch einige dieser Teilgebiete, die ich eben genannt habe. Die eigentliche Reform wurde aus politischen und wirtschaftlichen Gründen eingeläutet. Für die wirtschaftlichen Gründe steht Picht, nicht mit seiner Person, aber mit der damaligen Artikelserie, die hier schon mehrmals genannt worden ist, und für die mehr politischen Motive steht Dahrendorf (»Bildung ist Bürgerrecht«).

Es war nun keineswegs so, wie – in meinen Augen – Herr Dr. Locher das gestern geschildert hat: Picht habe seine Artikelserie veröffentlicht, und die Politiker wollten den Wählern gefallen und hätten deswegen schnell diese Reform »durchgezogen«. Ich glaube, man muß kein Marxist sein, um zu sehen, daß das doch eine recht blauäugige Sicht der Geschichte ist. Nur weil ein weiser Herr hier einige Ideen äußert, werden soviele Millionen und Milliarden in unserem Staat nicht umgesetzt!

Der eigentliche Grund liegt nach meiner Meinung darin, daß es wirtschaftliche Sachzwänge gegeben hat, Sachzwänge, die es notwendig machten, das deutsche Bildungssystem zu modernisieren, damit man den Anforderungen des technischen Konkurrenzkampfes unter den Industrienationen weiter gewachsen sein würde. Aber natürlich war es nicht nur dieses Motiv allein. Es war außerdem eine ideologische Zielsetzung damit verbunden. Es ging um so etwas wie die endgültige Überwindung des Feudalismus, wenn ich es einmal so hart sagen darf. Denn was Dahrendorf ins Feld geführt hat, das waren ja im Grunde genommen alles gute Gründe: zunächst einmal Fakten, die belegten, daß viele unserer jungen Mitmenschen, weil sie in eine bestimmte Familie hineingeboren sind, nicht die Möglichkeiten zur Selbstentfaltung haben wie andere. Auf diese Fakten gründete sich die Überzeugung: Dieses können wir nicht hinnehmen, wenn wir keine Ungleichheit von Geburt mehr wollen, wie wir es seinerzeit nicht gewollt haben, als wir den Adel zumindest seiner gesellschaftlichen Wirksamkeit nach abgeschafft haben. Das war die ideologische Komponente.

Und ich behaupte, die Dynamik, die fast einmalige Dynamik, welche die Bildungsreform in unserem Lande gewonnen hat, die resultiert exakt daraus, daß hier zwei unterschiedliche Motive zusammenkamen, daß hier wirtschaftliche Sachzwänge und eine ideologische Begründung in den gleichen Strom flossen.

Aber meine Frage ist ja jetzt eine ganz andere. Meine Frage ist die: Wie muß man diese Ziele in pädagogischer Sicht bewerten? Zunächst einmal würde man sagen, es war eigentlich eine Reform der anderen Anwälte, nicht der Anwälte des Kindes, sondern der Anwälte des »Systems«, wenn Sie mir dieses Schlagwort gestatten wollen. Der Anwälte, denen daran gelegen war, das Gesellschaftssystem und das Wirtschaftssystem am Leben zu erhalten und dafür die Jugend zu verplanen. So gesehen müßte man als Pädagoge sehr skeptisch sein, und das bestätigt sich dann auch an den Folgen der Reformbemühungen.

Zunächst einmal aber muß ich sagen, obgleich es sozusagen die falschen Anwälte waren – und da bin ich jetzt eben anderer Ansicht als Herr Dr. Locher –, sind es auch aus pädagogischer Sicht vollkommen gültige Ziele gewesen, welche die Bildungsreform vor allen Dingen angestrebt hat, eben das Ziel der Chancengerechtigkeit, des gleichberechtigten Zugangs zur Bildung, und das Ziel der Integration, d. h. also der Zusammenlegung vieler unterschiedlicher Bildungswege, die es in unserer Gesellschaft gegeben hat.

Denn das pädagogische Ethos ist auf jedes einzelne Kind gerichtet, nicht auf irgendwelche Prozentzahlen oder auf irgendwelchen Bedarf. Jeder Mensch ist vom pädagogischen Ethos her gleich viel wert, und es ist dem Pädagogen eigentlich unerträglich, daß man aus Gründen irgendwelcher zukünftigen Planungen unterschiedliche Bemühungen seitens der Erwachsenenwelt für die Entfaltung der Fähigkeiten verschiedener Kinder leistet. Insofern ist die Bildungsreform auch eine »pädagogische« Reform gewesen.

Ich möchte Ihnen das noch einmal an einem Beispiel erläutern, denn wenn man in allgemeinen Thesen spricht, wird einem das meistens nicht so deutlich. Wenn ich also sage: Die Volksschulkinder mußten vor der Bildungsreform mit einer reduzierten Art der Bildung vorlieb nehmen, die man »volkstümliche Bildung« nannte, sie mußten mit grotesk geringeren Sachmitteln von schlechter ausgebildeten Lehrern, mit weniger Ausstattung »beschult« werden, dann sind das abstrakte Aussagen. Wenn ich Ihnen aber erzähle, was ich selber erlebt habe, sehen Sie das vielleicht mit etwas anderen Augen. Ich bin auf eine Dorfschule gegangen und habe erlebt, wie es dort zugeht. Da waren in einem Raum zwischen 70–80 Kinder von 8 Schuljahrgängen zusammen, je auf zwei Bankreihen, und sie wurden von einem Lehrer unterrichtet. Das ging so vor sich, daß jeweils drei Doppelschuljahrgänge »Stillarbeit« machen mußten (so heißt der Schulmeisterausdruck) und die anderen zwei Jahrgänge der direkten Zuwendung des Lehrers teilhaftig wurden. Nun gab es dort Schüler, die hatten bereits in den

ersten zwei Schuljahren, mindestens aber in den ersten vier so viel mitbekommen, was in den anderen Bankreihen vor sich ging, daß sie bereits im formell gesehen fünften Schuljahr teilnehmen durften, an dem, was im achten Schuljahr gemacht wurde. Diese Schüler – ich kann mich da noch sehr gut an einen erinnern, den wir damals alle bewundert haben – saßen dann vier Jahre immer noch weiter in dieser Klasse, und immer wiederholte sich das, was sie nun schon x-mal mitgemacht hatten. Heute kann man gar nicht mehr verstehen, daß die Schüler gutwillig dabei geblieben sind, das würden heutige Jugendliche gar nicht mehr fertigbringen. Ein solcher Junge hätte natürlich mit seiner Zeit wirklich etwas Wertvolleres anfangen können. Ihn hätte man wirklich anders fördern können. Aber er war einziger Sohn eines Bauern, es stand sowieso fest, er würe den Bauernhof übernehmen, und insofern lag von keiner Seite aus irgendeine Veranlassung vor, an diesem Vorgang etwas zu ändern.

Nun verstehen Sie mich nicht falsch: Ich finde es sehr gut, daß er Bauer geworden ist. Was ich nicht gut finde daran, ist, daß er nicht aus freier Entscheidung Bauer geworden ist. Ich würde es gut finden, wenn jemand in seiner Bildungslaufbahn so weit geführt wird, daß er aus eigenen Stücken entscheiden kann: Für mich paßt es z. B. Bauer zu werden, oder für mich paßt es nicht. Aber eben diese Entscheidung wurde ja einem großen Teil, dem größten Teil unserer Bevölkerung vorenthalten durch das frühere Bildungssystem. Das muß man sich einfach einmal vor Augen halten, wenn man solche Aussagen macht, wie Herr Dr. Locher sie gestern gemacht hat und sagt: die eigentliche Bildungskatastrophe sei erst durch die Bildungsreform verursacht worden. Diese Blickweise kann ich nicht teilen.

Vielleicht auch noch ein Wort zur Integration. Die Integration war das zweite wichtige Ziel. Auch sie ist ein pädagogisches Ziel, denn es kann nicht sein, daß Menschen, die hinterher gemeinsam in einer Gesellschaft leben, nicht auch gemeinsam erzogen werden könnten. Ich sage nicht »gleich« erzogen werden könnten, aber »gemeinsam« erzogen werden könnten. Ich habe vor einigen Jahren längere Zeit den Weg einer Hauptschulklasse in Tübingen verfolgt. Und zur gleichen Zeit, als diese Klasse im achten Schuljahr war und ich dort verzweiflungsvolle Versuche im Deutschunterricht verfolgen konnte, diese entmutigten jungen Menschen zur Kommunikation zu bringen, zur gleichen Zeit fand ein »Tag der offenen Tür« am Gymnasium meines Sohnes statt, der damals auch gerade in der achten Klasse war, und ich konnte eine Deutschstunde fast gleicher Art nur ein wenig zeitverschoben bei Schülern des gleichen Jahrganges beobachten. Da ist mir schlagartig aufgegangen, was das bedeutet, daß man Ausbildungsgänge voneinander derartig isoliert. Auch in dem Unterrichtsgespräch am Gymnasium – es war ein sehr lebendiges, ein außerordentlich anregendes Gespräch – gab es eine Reihe von Schü-

lern, die kein Wort sagten, die nur dabeisaßen, aber ganz gewiß ihren Gewinn davon gehabt haben, daß die anderen, die sie aus Sport, Musik und aus sonstigen Kontakten ja alle gut kannten, die sie vielleicht gern hatten, die sie anerkannten, die sie vielleicht bewunderten, daß diese anderen Schüler jetzt diskutierten. Das war auch für sie ein aktiver Bildungsvorgang. Und den anderen Kindern des Jahrganges, die jetzt auf der Hauptschule waren, hat man dieses Erlebnis vorenthalten. Man hat ihnen nicht die Möglichkeit gegeben zu hören, was ihre Spielkameraden zu bestimmten Themen für Gedanken haben. Darüber muß man wirklich nachdenken, ob das eigentlich einer Gesellschaft, der an einem Zusammenleben gelegen ist, angemessen ist. – Dies nur noch zur Plakatierung des Zieles der Integration. Für mich ist das also auch ein pädagogisch legitimiertes Ziel, obgleich es zunächst einmal ein politisches war.

Sie entschuldigen, daß ich mich relativ lange mit diesen Präludien aufgehalten habe; ich soll ja eigentlich zu den *Ergebnissen* der Bildungsreform etwas sagen. Aber ich habe es für wichtig gehalten, zunächst einmal den pädagogischen Standpunkt auszuformulieren, denn hier ist meine Beurteilung anders. Wenn ich auch mit voller Überzeugung sagen kann, die Ziele der Bildungsreform seien pädagogisch legitimiert, so kann ich derart Positives sicherlich nicht zu der Art der Realisierung der Bildungsreform sagen. Hier schlägt zum Teil die Tatsache durch, daß es eine Reform von oben war, daß es eine Reform der »falschen« Anwälte war. Ich habe mir einige Punkte aufgeschrieben, die ich als positive und einige Punkte, die ich als negative Resultate anführen würde.

Positive Resultate:

Es gibt mehr Chancengerechtigkeit in dem Sinne, wie ich eben ausgeführt habe. Daß es diese erhöhte Chancengerechtigkeit gibt, das ist vollkommen erwiesen, daran gibt es überhaupt keine Zweifel – nicht nur in bezug auf das »katholische Mädchen vom Lande«, welches alle drei Haupt-Unterprivilegierungsmerkmale in sich vereinigt. Es ist auch eine erhöhte Durchlässigkeit und eine erhöhte Integration erzielt worden.

Außerdem ist die Ausstattung der Schulen, die Bezahlung der Lehrer, die Ausbildung der Lehrer, die gesamte materielle Versorgung des Bildungsbereiches durch die Gesellschaft erheblich besser geworden. Und das ist auch eine Folge der Bildungsreform, die man nicht unterschätzen soll. Wir werden darüber zu sprechen haben, daß das nicht alles sein darf, und daß es natürlich zu unserer Zeit gehört, zu denken, das sei schon alles. Aber das ändert nichts an dem Faktum. Wir haben im allgemeinen gut ausgestattete Schulen. Wir haben ein gut ausgestattetes Bildungssystem.

Nebenbei sind noch einige Dinge angefallen, die von den ursprünglichen

und den zentralen Anliegen der Bildungsreform her wohl kaum gesteuert worden sind, sondern von anderen historischen Entwicklungen, die sich überkreuzt und vermischt haben. Ich behaupte, die Lehrer sind heute menschlicher, als sie es vor 20, 30 Jahren gewesen sind, sie sind heute mitmenschlicher, sie haben Abstand genommen von dem autoritäten Gehabe früherer Zeiten. Professor Unrath ist tot.

Ein weiterer Punkt, den ich auch als Positivum sehen möchte, hängt ebenfalls mit einer anderen Entwicklung zusammen, mit der Verrechtlichung unserer ganzen Gesellschaft: Die Eltern und Schüler haben wesentlich mehr Rechte, als sie sie jemals vorher im staatlichen Schulwesen gehabt haben. Daß ihnen formale Rechte eingeräumt worden sind, an der Bildungswirklichkeit mitzuwirken, das scheint mir ein wesentlicher Fortschritt, obgleich damit gerade eine der wesentlichsten nachteiligen Entwicklungen zusammenhängt.

Die negativen Resultate:

Sie sind teilweise die Rückseite der Medaille. Als wesentlichstes negatives Ergebnis sehe ich das »Aufstiegssyndrom«, wie ich es einmal bezeichnen will, den Wettlauf um Berechtigungen, der sich erheblich verstärkt hat. Und das darf einen nicht wundern, denn die Bildungsreformer haben ja nicht gesagt: Mehr Kinder sollen mehr erzieherische Zuwendung haben, sondern sie haben gesagt: Mehr Kinder sollen Abitur machen. Und das war der verhängnisvolle Fehler, denn das Abitur steht für eine bestimmte Berechtigung. Und das hat zu dem wohlbekannten Wettlauf nach Berechtigungen geführt. Ich meine, daß man nicht im Gymnasium die erheblichen Folgen, den Preis, möchte ich beinahe sagen, für diesen Aufstiegswettlauf sehen kann, sondern in der Hauptschule. Die Hauptschule, die heute unter einer allgemein bekannten, beklagten, aber deswegen noch längst nicht aus der Welt geschafften Misere leidet, ist im Grunde genommen das Opfer, an dem man erkennen kann, wo dieses Aufstiegssyndrom hingeführt hat. Und es ist unerheblich, ob das in einem Gesamtschul-System oder in einem gegliederten System ist: es gibt Anzeichen dafür, daß diese Schülergruppe ähnlichen Frustrationen unterworfen wird. Ich habe mir einmal herausgeschrieben, wie unglaublich die Durchlässigkeit im dreigliedrigen Schulsystem sich auswirkt. In Baden-Württemberg werden 20.000 Schüler eines Jahrgangs von ca. 150.000 im Laufe ihrer Schullaufbahn auf eine »geringerwertige« Schulart verwiesen. Darunter 7.500, die von der Realschule absteigen; das ist also etwa jeder fünfte Realschüler. Und ca. 6.000, die vom Gymnasium zur Realschule absteigen; das ist also etwa jeder sechste Realschulabgänger. Ich meine, daß diese exzessive Durchlässigkeit dazu geführt hat, daß ein ständiger Ausleseprozeß stattfindet mit den ständigen Beleidigungen und Entmutigungen, mit denen so etwas nun

einmal verbunden ist. Und der Bodensatz dieses Prozesses, der landet in der Hauptschule. Die Hauptschüler stellen keine positive Auslese, etwa nach der Begabungsrichtung oder der praktischen Intelligenz oder was immer man so an blumigen Worten hören kann, sondern sie stellen eine nach ihrem Schulverhalten negative Auslese dar; es sind nämlich diejenigen, die aus den verschiedensten Gründen mit der Schule nicht zurechtgekommen sind. Weil alle Eltern versuchen, ihre Kinder von der Hauptschule wegzubekommen, bleiben dort nur jene zurück. Dies ist das sicherlich stärkste negative Ergebnis der Bildungsreform. Es hat dazu geführt, daß unser Bildungssystem immerhin fast die Hälfte eines Jahrganges, bundesweit gesehen, nicht in einem positiven Verständnis ihres eigenen Bildungsweges entläßt.

Der zweite Punkt, den ich als Negativum verbuchen möchte, ist schnell abgehandelt, weil darüber in diesem Kreis schon sehr häufig gesprochen worden ist. Es geht um den Apparat-Charakter des Bildungssystems, der sich in beängstigender Weise gesteigert hat. Da sind die großen Schulen zu nennen, die teilweise aussehen wie riesige Bahnhofshallen, auch mit entsprechenden Symbolen und Piktogrammen ausgestattet, wo sich nicht einmal mehr die Kollegen untereinander kennen, wo Lehrerstützpunkte eingerichtet werden müssen, weil ein Lehrerzimmer offenbar nicht mehr ausreicht, wo die Schüler nicht alle Lehrer kennen, die Lehrer sowieso nicht alle Schüler. Die Schulen sind aus den Dörfern herausgeholt worden. Die kleinen Kinder bereits werden transportiert, werden in Warteräumen abgestellt und dann nach Hause transportiert bzw. wieder zur Schule transportiert. Es ist ein Verständnis der Schule großgeworden, welches nichts mehr mit Schulleben zu tun hat, welches in der Reformpädagogik eine so zentrale Rolle gespielt hat. Man geht nicht mehr in die Schule, um dort zu leben, sondern man geht in die Schule, um dort seinen Dienst abzuleisten, genauso wie es die Erwachsenen in ihren Berufen tun.

Außerdem nenne ich die Entfernung des Systems vom sogenannten wirklichen Leben, die Käseglocke, unter der sich das alles abspielt, Lehrer, die überwiegend auch nur Schulbänke kennen, aber nicht die Wirklichkeit der Eltern ihrer Kinder, auch nicht die spätere Wirklichkeit ihrer Kinder und folglich auch nicht mit den Kindern sich darüber auseinandersetzen zu können.

Dann ist die Bürokratisierung zu nennen, die Verrechtlichung der Schule. Ich habe in einem eigenen Vortrag ausführlich abgehandelt, daß die Prinzipien der Bürokratie den Prinzipien der Pädagogik, der Bildung diametral entgegengesetzt sind und daß es fast ausgeschlossen ist, daß in einem bürokratisch-zentralistisch regulierten System, in dem die Lehrer zu Funktionären degradiert werden, wirkliche Bildungsarbeit geleistet wird.

Schließlich weise ich noch auf die Verwissenschaftlichung hin, die »Ver-

kopfung« nach Christa Mewes, die nicht unmittelbar mit der Bildungsreform zu tun hat, wohl aber mit der Einbildung, es ginge um eine Verwissenschaftlichung der Schule, um ein Heranführen an die Wissenschaft der Zeit, wodurch andere Bereiche der Bildung völlig zurückgedrängt worden sind, auch eigenes Handeln, eigenes Verantwortung-Übernehmen kaum noch eine Rolle spielen.

Als der Deutsche Bildungsrat seine Arbeit aufnahm, da hat Erhard, der damalige Bundeskanzler, sinngemäß gesagt, er solle dafür sorgen, daß unser Bildungssystem eine Form annimmt, daß wir uns eines Tages nicht vor unseren Kindern und Enkeln schämen müssen, daß wir in diesem Bereich versagt hätten. – Die Frage wäre also jetzt: Müßten wir das, nach dem, was durch die Bildungsreform herausgekommen ist? Wäre es etwa besser, wir hätten gar nichts gemacht, sondern alles so gelassen, wie es war? Sollen wir gar zurück zum damaligen System, den Zugang zum Gymnasium wieder verschärfen, wie Herr Locher vorgeschlagen hat? Ich sage: nein, nein, und dreimal nein! Ich bin überzeugt davon, daß die Verbesserungen, die ich genannt habe, in unserem Bildungssystem auch aus pädagogischer Sicht von späteren Generationen sicherlich als außerordentlich wesentlich angesehen werden können, wenn die Negativa, die uns heute beschweren, die wir heute mit Recht beklagen müssen, auch ausgeglichen worden sind. Als Pädagoge kann ich nicht der Lösung zustimmen, die Herr Locher vorgeschlagen hat, daß man füglich die Abiturientenrate zu senken habe. Die Auslese als Ordnungsprinzip des Bildungssystems – wohlgemerkt des allgemeinen Bildungssystems, nicht des Ausbildungssystems – kann ich nicht akzeptieren. Denn das ist ja die Position wieder der anderen Anwälte, nicht der Anwälte des Kindes. Ich will ja nicht die »Schafe von den Böcken trennen«, sondern ich will, daß sowohl die Schafe als auch die Böcke zu ihrer bestmöglichen Ausformung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit kommen. Das ist der Ansatz der Bildung, das ist der Ansatz der Pädagogik. Und wenn ich dies so nicht erreichen kann, in der jetzigen Situation (und die Fehler, die Versagenspunkte der Bildungsreform sind ja in der Tat so gravierend, daß ich es in der Tat im Moment nicht kann), dann möchte ich nicht den Schnitt in der Richtung machen zwischen Berechtigungsfunktion und Bildungsfunktion, daß ich die Berechtigungsfunktion jetzt wieder als Ordnungsprinzip nehme, denn dann würde ich ja notwendigerweise die Bildungsfunktion als sekundär einstufen, sondern dann möchte ich die Bildungsfunktion als Ordnungsprinzip haben. Und wenn es darum sei, die Abschlußberechtigungen des allgemeinbildenden Schulsystems vollkommen abzuschaffen. Das heißt also, sich zu verweigern, irgend ein Zeugnis aus der Schule an die Abnehmer der Schule herauszugeben. Mir kommt es nämlich nicht darauf an, daß wir 12 % Abiturienten oder 15 % oder 100 % Abiturienten haben, das ist für mich überhaupt keine Meßleiste, weil es ja eine »Berechtigungs«leiste ist und keine »Bildungs«leiste. Mir kommt es darauf an, daß die Bildungsarbeit,

daß die pädagogische Arbeit an der Jugend nicht ständig diesen Störmanövern aus diesem ganz anderen Interesse heraus ausgesetzt ist und sich wirklich entfalten kann. Wenn wir zu diesem Schritt den Mut hätten, also die Bildungsfunktion von der Berechtigungsfunktion abzutrennen, dann würden sich die Probleme der Bürokratisierung und der Verrechtlichung, die damit unmittelbar in Zusammenhang stehen, die Misere der Hauptschule usw., von selbst auflösen.

Wenn diese Bilanz dazu beigetragen haben sollte, ein Denken in dieser Richtung – ein vielleicht etwas unkonventionelles Denken – anzuwerfen, dann wäre sie nicht ganz umsonst gewesen. Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Über die Grenzen des Staates im Schulwesen Plädoyer für Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft

Jobst v. Heynitz*

Einleitung: Schule in der Krise

1. Der gleiche Anspruch auf Freiheit und Würde als Leitlinie
2. Staatlich-zentralistische Schulorganisation
3. Fragen zur notwendigen Richtungsänderung
4. Das Berechtigungswesen als Verstoß gegen das Differenzierungsgebot
5. Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft
5.1 Grenzen des Staates im Schulwesen?
5.2. Funktionale und rechtliche Gründe für Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft
5.2.1 Die Schule und die Beteiligten
5.2.2 Gründe aus der schulischen Aufgabenstellung
5.2.2.1 gegenüber den Kindern
5.2.2.2 Gründe aus der Aufgabe der Lehrer
5.3 Eine offene Schule, kein verordneter Schultyp
6. Die alles entscheidende Frage: die Finanzierbarkeit der Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft?
6.1 Schulen sind Zuschußbetriebe
6.2 Schulfinanzierung ohne Staat – keine realisierbare Alternative
6.3 Schulfinanzierung mit dem Schulgutschein
6.4 Parallelen zum Krankenschein
7. Nur der politische Wille

*Vortrag, gehalten während des bildungspolitischen Seminars vom 8.–10. Mai 1981 in Bad Boll.

Über die Grenzen des Staates im Schulwesen
Plädoyer für Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft

Jobst v. Heynitz

Einleitung: Schule in der Krise

Unser Schulwesen steckt trotz aller Reformen in einer tiefen Krise. Die Schulmisere ist ein Dauerbrenner in der öffentlichen Diskussion, was bereits ein deutlicher Hinweis dafür ist, daß etwas nicht richtig geordnet sein kann. Aber woran krankt unser Schulwesen? Gewöhnlich sucht man die Gründe im pädagogischen Bereich und erwartet deshalb regelmäßig von Änderungen des Lehrplans, der Lehrinhalte, der Unterrichtsmethoden und der Notengebung Besserungen. Daneben versucht man, die Probleme durch Veränderungen der äußeren Schulorganisation aufzufangen, z. B. durch den Bau von Mittelpunktschulen und besserer materieller Ausstattung, und leistet sich auf politischem Feld einen ideologisch und parteipolitisch geprägten Streit über das gegliederte Schulwesen und die integrierte Gesamtschule.

Im bewußten Gegensatz zu dieser allgemeinen Auseinandersetzung wollen wir uns einmal mit der Frage beschäftigen, auf welche Schulrechtsordnung Schüler und Lehrer – vom Menschen- und Verfassungsrecht aus betrachtet – einen Anspruch haben. Diese Frage nach einer gerechten Schulordnung führt uns auf ordnungspolitisches Gebiet. Und deswegen bleiben andere wichtige Themen, z. B. schulinhaltliche und pädagogische Ziele und Methoden oder Fragen über die organisatorische Einrichtung der Schulen oder die Vorzüge und Nachteile der Gesamtschule oder der Kollegstufe oder pädagogisch beispielgebender freier Schulen, z. B. der Waldorfschulen und namhafter Landschulheime, ausgeklammert.

1. *Der gleiche Anspruch auf Freiheit und Würde als Leitlinie*

Gibt es einen verbindlichen Maßstab für die Schulrechtspolitik?

In der Vergangenheit ist das Schulwesen nach bestimmten Vorstellungen geformt worden. Ist diese Tradition ein verbindlicher Maßstab für unser Schulwesen? Einige Pädagogen haben neue Ideen gehabt; man hat diese Ideen in Schulversuchen erprobt. Sind solche Schulversuche verbindliche Richtlinien für die Schulrechtsordnung? – Die politischen Parteien richten sich in der Regel nach ihren Programmen und ihren Wahlchancen, die Verbände richten sich nach ihren Zielen und Interessen usw. Aber haben diese Maßstäbe irgendeine richtungweisende Funktion für den Gesetzgeber als den maßgeblichen Gestalter des Schulrechts? – Nein!

Der einzige Maßstab, der als Richtlinie für den Gesetzgeber in Frage kommen könnte, ist das Grundgesetz und die jeweilige Länderverfassung der einzelnen Bundesländer. Aber setzen sie verbindliche Maßstäbe?

Das Grundgesetz und die einzelnen Länderverfassungen sind für den Gesetzgeber ein weiter Mantel. Denn sie verpflichten den Gesetzgeber nicht, das Schulrecht nach genau festgelegten Maßstäben zu gestalten, sondern lassen ihm einen weiten Gestaltungsspielraum; nur – gewissermaßen von außen – findet er an den Grundrechten, den tragenden verfassungsrechtlichen Prinzipien und Leitvorschriften und den konkreteren Aussagen der Verfassungen zum Schulwesen Schranken. Die Verfassungen sind danach also offen für viele Alternativen der Schulrechtspolitik und deshalb kein enger verbindlicher Maßstab. Der Gesetzgeber kann aufgrund seines weiten Gestaltungsspielraums eine Schulrechtspolitik betreiben, die zwischen zwei Polen angesiedelt ist:

1. Er darf den Gestaltungsspielraum, z. B. um Parteiprogramme oder gesellschaftspolitische Modelle oder Traditionen durchzusetzen, voll ausloten und sich für Alternativen entscheiden, die bis an die Grenzen zur Verfassungswidrigkeit heranreichen, gerade noch verfassungsmäßig sind.
2. Er darf aber auch versuchen, solche Alternativen zu wählen und durch Gesetze verbindlich zu machen, die den Leitlinien des Grundgesetzes und der einzelnen Länderverfassungen am nächsten kommen, nämlich den Kern dessen treffen, was die Verfassungen dem Gesetzgeber zwar nicht verbindlich vorschreiben, ihm aber doch als Leitlinie seines Handelns nahelegen.

Aber was stellen die Verfassungen in den Mittelpunkt und legen sie deshalb dem Gesetzgeber für seine Arbeit ans Herz? – Das Grundgesetz und die Länderverfassungen stellen den Menschen, seine Freiheit und Würde in den Mittelpunkt des Rechts und der Politik. »Das Grundgesetz ist eine wertgebundene Ordnung, die den Schutz von Freiheit und Menschenwürde als obersten Zweck allen Rechts erkennt und in der die Menschenwürde oberster Wert ist... Dieses Wertsystem des Grundgesetzes, das seinen Mittelpunkt in der innerhalb der sozialen Gemeinschaft sich frei entfaltenden menschlichen Persönlichkeit und ihrer Würde findet, muß als verfassungsrechtliche Grundentscheidung für alle Bereiche des Rechts gelten; Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung empfangen von ihm Richtlinien und Impulse.« So formuliert es das Bundesverfassungsgericht (vgl. den Kommentar von Leibholz-Rinck vor Art. 1–19, Anm. 2). Damit knüpfen das Grundgesetz und die Länderverfassungen an die aufklärerischen Bemühungen einiger Jahrhunderte an, in denen das Men-

schenrecht gewachsen ist und nach dem jeder Mensch Träger des gleichen menschenrechtlichen Anspruchs auf Freiheit und Würde ist (vgl. dazu Martin Kriele, Befreiung und politische Aufklärung, Freiburg 1980, S. 49 ff.). Das Grundgesetz verbürgt diesen Anspruch in seinen Artikeln 1, 2 und 3 und schützt für den einzelnen Menschen seine Autonomie, den Anspruch auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, auf Selbständigkeiten und Unabhängigkeit. Die Länderverfassungen enthalten gleiche Bestimmungen.

Das Grundgesetz und die jeweiligen Länderverfassungen erheben also den gleichen Anspruch der Menschen auf Freiheit und Würde zur zentralen Leitlinie für die gesetzgeberische Arbeit und alle politischen Bemühungen und legen dem Gesetzgeber die Erfüllung dieses Anspruchs auch für das Gebiet des Schulrechts ans Herz. Wir können daher sagen: Die Parlamente und die tragenden Parteien können zwar diese Leitlinie unbeachtet lassen, weil das Grundgesetz und die Länderverfassungen keinen verbindlichen Auftrag in dieser Richtung erteilen. Aber das Grundgesetz und die Länderverfassungen legen den gleichen Anspruch auf Freiheit und Würde als Leitlinie für die gesetzgeberische Arbeit fest, und deshalb müssen die Parlamente und die politischen Parteien, wenn sie ihre Aufgabe und das Grundgesetz und ihre Landesverfassung nur etwas ernst nehmen, die vornehme Aufgabe in Angriff nehmen, auch das Schulrecht am gleichen Anspruch der Menschen auf Freiheit und Würde auszurichten.

Das ist ein hoher Anspruch für die Schulrechtspolitik, hat aber einen weiteren Vorteil: die vom Menschen- und Verfassungsrecht ausgehende Betrachtung führt uns weg von Maßstäben und Forderungen, an denen heute regelmäßig die Schule noch gemessen wird. So verlangt man noch immer von der Schule, sie solle z. B. brauchbare Bürger erziehen; die Schule soll, so heißt es, für genügend qualifizierte Facharbeiter, Kaufleute, Handwerker usw. sorgen; außerdem mutet man der Schule immer noch zu, den jungen Menschen ideologische Gesinnungen mit auf den Weg zu geben. Daß Schüler Schreiben, Lesen, Rechnen und andere Grundfertigkeiten lernen und in Traditionen des Landes und der Umgebung und der geistigen Entwicklung erzogen werden, hat seinen Sinn. Aber darüber hinaus darf man nicht gehen, weil das auf den Versuch hinausläuft, Menschen für fremde Ziele in Anspruch zu nehmen und nicht selbständig werden zu lassen.

Bei dieser Untersuchung nach den ordnungspolitischen Grundlagen der Schule gehe ich vom gleichen Anspruch auf Freiheit und Würde aus und frage deshalb danach, wie eine Schulrechtsordnung beschaffen sein muß, die diesem einzigen und einzigartigen Maß aller Dinge gerecht wird.

2. *Staatlich-zentralistische Schulorganisation*

Schauen wir uns zunächst einmal an, welchen ordnungspolitischen Rahmen das gegenwärtige Schulwesen hat, um dann weiter zu fragen, wie es eigentlich aussehen müßte.

Nach Artikel 7 des Grundgesetzes steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates. Die Gründung von Privatschulen wird gewährleistet, nur von staatlicher Genehmigung abhängig gemacht. Gleiche Bestimmungen enthalten auch die Länderverfassungen, z. B. die Bayer. Verfassung in den Artikeln 128 und 137.

Der Begriff »Aufsicht des Staates« in Artikel 7 Grundgesetz wird so ausgelegt, daß der Staat nicht nur die sogenannte Rechtsaufsicht über die Schulen ausübt, sondern die Schulen Staatssache sind, so daß er sie selbst betreiben darf (so leider auch das Bundesverfassungsgericht in seiner Entscheidungssammlung, 34. Band, S. 182). Die Begründung dafür lautet – stark vereinfacht –: dieser Begriff wurde auch vor Erlaß des Grundgesetzes, z. B. zu Zeiten der Weimarer Verfassung, so ausgelegt; es gäbe kein Grund, von dieser Auslegung abzuweichen. Man tut also so, als hätte sich bis heute nichts ereignet und als gäbe es deshalb eine ungebrochene Kontinuität der Auffassungen über die Ordnung des Schulwesen von 1871 bis heute. Der entscheidende Neuanfang, den man mit dem Grundgesetz nach dem verheerenden Mißbrauch der Staatsmacht unter dem Naziregime gemacht hat, wird bei dieser Auslegung kommentarlos übergangen. Man liest die Entstehungsgeschichte des Art. 7 Grundgesetz nicht vorwärts, sondern rückwärts, wie Dieter Suhr zur ebenfalls rückwärts gewendeten Auslegung des Art. 2 Abs. 1 GG treffend formuliert hat (vgl. Dieter Suhr, Entfaltung des Menschen durch den Menschen, Berlin 1976, S. 51).

Aber selbst wenn man der nach rückwärts gewendeten Auslegung des Grundgesetzes folgt und dem Staat das Recht zum Betrieb der Schule damit zubilligt, so ist er deswegen doch nicht verpflichtet, die Schulen auch selbständig zu betreiben, Lehrinhalte zu definieren, pädagogische Methoden vorzuschreiben, ein dreigeteiltes oder ein Gesamtschulwesen zu schaffen, die pädagogische Freiheit der Lehrer zu beschneiden und diese zu Befehlsempfängern wie beim Militär zu machen, die Eltern weitgehend von der Mitsprache auszuschließen usw. Er darf sich auch aus allen diesen Dingen heraushalten und sich nur auf die Schaffung der Schulrechtsordnung und die Rechtsaufsicht beschränken, ohne das Grundgesetz zu verletzen. Aber er beschränkt sich nicht, und deshalb sieht die schulische Wirklichkeit, wenn man es drastisch formuliert, so aus: Das Schulwesen in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik ist ein riesiger Staatsbetrieb mit zentraler Planung, in dem die Schulen nur von der zen-

tralen Planung abhängige Produktionsstätten sind und ein Planungssoll zu erfüllen haben. Ausführende Personen sind staatlich bezahlte und dem Staat gegenüber weisungsgebundene Beamte. Daneben dürfen auch einige privat betriebene Schulen – mehr schlecht als recht – und in finanzieller und inhaltlicher Abhängigkeit vom Staat existieren, weil Artikel 7 Abs. 3 Grundgesetz und entsprechende Vorschriften der Länderverfassungen das verbindlich vorschreiben. Die Parallele zu den Ostblockländern und zu anderen Diktaturen springt sofort ins Auge, aber offenbar will sie niemand sehen. So kommt es, daß diese Staatsbetriebe nicht nur in der Sowjetunion, der DDR und anderen Diktaturen, sondern z. B. im Freistaat Bayern oder in Baden-Württemberg oder Hessen stehen und arbeiten und von einem von der CSU, der CDU oder der SPD gestellten Minister geleitet werden, ohne daß jemand in diesen Parteien daran Anstoß nimmt. Die etatistischen Traditionen, die steinernen Hierarchien nach dem Bilde ägyptischer Pyramiden, die viel älter als Marx und der Marxismus sind, halten auch bei uns noch viele Bereiche im Griff und lassen der Freiheit keine Chance.

Ich habe absichtlich drastisch formuliert, aber leider kaum überzeichnet. Denn die Strukturen unseres Schulwesens gleichen zentralistischen Organisationen aufs Haar. Die Schulgesetze und die ergänzenden Bestimmungen, z. B. die allgemeine Schulordnung in Bayern, überlassen kaum etwas freiheitlicher Gestaltung; der Vertrag, das für eine freiheitliche Ordnung typische Recht, kommt im Schulrecht nicht vor. Lehrinhalte und Unterrichtsmethoden werden zentral geplant; zu diesem Zweck haben sich die Kultusministerien zentrale Planungsstäbe geschaffen, die wie die zentralen Planungsbehörden in den Ostblockländern die Lehrinhalte und die sonstigen Richtlinien ausarbeiten; sie tragen verschleiernde Namen, in Bayern z. B. »Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung«. Die Lehrer öffentlicher und sogenannter Ersatzschulen, die sich den staatlichen Auflagen unterwerfen, sind rechtlich streng an den Lehrplan gebunden, auch wenn in der Praxis nicht alles so heiß gegessen wird, wie es gekocht ist. Freie, sich nicht den staatlichen Richtlinien beugende Schulen werden mit staatlichen Auflagen erheblich behindert, so daß öffentliche Schulen ihnen gegenüber beträchtliche Wettbewerbsvorteile haben, z. B. durch totale finanzielle Förderung zu Lasten der Steuerzahler: mit welchem Recht? Das an die Schulnoten und Schulzeugnisse anknüpfende Berechtigungswesen mit Versetzung, Hochschulreifebescheinigung usw. tut so, als wären alle Kinder staatliche Laufbahnbeamte und zwingt sie deshalb schon im Schulalter staatliche Laufbahnhürden zu überspringen. »Bürger für den Staat« steht immer noch als Motto über

dem Schultor, durch das die meisten schulpflichtigen Kinder in unseren Ländern gehen.

Und was bringt dieses Schulwesen hervor?

1. unzufriedene Schüler, Eltern, Lehrer, Schuldirektoren, Schulräte, Ministerialräte, Minister und Abgeordnete,
2. Selektion der Schüler in Versager und Eliten,
3. Effizienzverluste im Verwaltungsdschungel,
4. graues Allerlei, wenig herausragende Schulleistungen,
5. nicht nur unbegründete Klagen der Hochschulen, der Ausbilder usw. über das Leistungsvermögen und den Leistungswillen der Schulabsolventen.

Die Mängelliste ist nicht vollständig. Mit einem Wort: es wird extrem am Bedarf vorbeiproduziert. Das meine ich umfassend, nämlich am Bedarf der Schüler und Lehrer und zuletzt auch – aber eben nicht nur – am Bedarf der Wirtschaft, des Staates usw., die Interesse an ausgebildeten, aber auch an gebildeten Menschen haben. Der entscheidende Mangel aber ist, daß unser Schulwesen dem menschen- und verfassungsrechtlichen Anspruch auf Freiheit und Würde der Schüler, Eltern und Lehrer nicht gerecht wird. Das zentralisierte Schulwesen behandelt die Schüler als Objekte, an denen – im Namen des Volkes – immer noch Bildung vollzogen wird. Die Lehrer werden zu Lehrplanwiedergabeautomaten entwürdigt und die Eltern entmündigt, weil der zentrale Planungsstab doch alles so viel besser weiß. Und die Schüler werden entwürdigt, weil auf ihre Eigenheiten, Fähigkeiten und Schwierigkeiten nicht so weit Rücksicht genommen wird, wie sie es beanspruchen können.

Die Schulwirklichkeit unterscheidet sich freilich bei uns trotzdem beträchtlich vom Schulalltag unter diktatorischen Regimen. – Den Drill und die ideologische Enge, wie sie für Diktaturen typisch ist, finden wir in unseren Schulen nicht, weil das Grundgesetz mit seinen Schranken davor schützt und weil die politischen Parteien, die Schulpolitiker und Schulbeamten sich redlich um das Beste bemühen und auch bewußt Freiräume lassen, so daß man den Schulpolitikern, -beamten und den Lehrern persönlich auch keinen Vorwurf machen kann und auch nicht machen darf. Unsere Schulwirklichkeit schneidet auch deshalb besser ab, weil vieles von dem, was unter autoritären Regimen möglich und auch erwünscht ist, in der vom Grundgesetz und vom demokratischen Geist geprägten Bundesrepublik glücklicherweise nicht vorkommt. Aber, gemessen an dem für Demokratien verbindlichen Maßstab für eine Rechtsordnung, nämlich

dem menschenrechtlichen Anspruch auf Würde und Freiheit, verdient unsere Schul*rechts*ordnung trotzdem nur die Note ungenügend. – Man beachte den Unterschied: nicht den in unser heutiges Schulwesen eingespannten und deshalb mehr oder minder bewegungsunfähigen Personen ist etwas vorzuwerfen, sondern allein dem gegenwärtigen Schulrechtssystem.

3. *Fragen zur notwendigen Richtungsänderung*

Änderungen der Schulrechtsordnung sind notwendig. Aber was soll konkret geändert werden?

1. Sollen z. B. Eltern, Schüler und Lehrer mehr Mitspracherechte in der Schule bei grundsätzlicher Beibehaltung des öffentlichen Schulwesens erhalten?
2. Sollen öffentliche Schulen autonom in demokratischer Selbstverwaltung arbeiten?
3. Soll das Berechtigungswesen beseitigt werden?
4. Soll das Schulwesen bei Aufrechterhaltung der Schulpflicht und gewissen Mindestanforderungen an Inhalt und Gestaltung privater Initiative in einem System dezentraler Lenkung überlassen werden?

Wir dürfen diese Fragen nicht nach irgendwelchen Zweckmäßigkeitsgesichtspunkten und ideologischen Vorstellungen beantworten, sondern müssen uns an unsere rechtspolitische Leitlinie erinnern und den gleichen Anspruch auf Würde und Freiheit für jeden Menschen als Urteilsgrundlage benutzen.

4. *Das Berechtigungswesen als Verstoß gegen das Differenzierungsgebot*

Alles staatliche Tun des Bundes, der Länder und Gemeinden und anderer staatlicher Körperschaften und Anstalten muß dem Gleichheitssatz entsprechen. Privatleute und private Institutionen sind ihm nicht in gleicher Weise unterworfen. Der Gleichheitssatz beherrscht – wie wir alle wissen – auch das System der Berechtigungsscheine, die die Schulen und Hochschulen als sogenannte Zeugnisse, z. B. über den Hauptschulabschluß, die mittlere Reife, das Abitur, die Staatsprüfung oder als Diplom zuteilen. Wir wissen alle, daß damit Lebenschancen zugeteilt werden wie nach einem Bezugsscheinsystem. Diese zentrale Bedeutung der Zeugnisse zwingt die Schulorgane, angehalten durch Urteile der Verwaltungs- und Verfassungsgerichte, zu extremer Beachtung des Gleichheitssatzes. An und für sich müßten die Schulorgane danach alle Kinder differenziert behandeln,

weil der Gleichheitssatz für verschiedene Dinge zum Differenzierungsgebot wird. Aber die Zeugniserteilung darf nicht auf einer differenzierten Betrachtung, auf einem Werturteil (Qualitätsurteil) beruhen, sondern muß aus einem Vergleich von Leistungen hervorgehen. Da aber nur *gleiche Dinge verglichen werden können, nur Äpfel mit Äpfeln und Birnen* mit Birnen, zwingt die Zeugniserteilung zu extremer Gleichbehandlung, jetzt im Sinne der Gleichmacherei.

Aus dem rothaarigen, schwerfälligen, großen Otto Huber und dem kleinen, quirligen blonden Franz Maier müssen, damit sie miteinander verglichen werden können, zwei gleiche graue Gestalten gemacht werden. Wenn man mit dem Gleichheitssatz bei Prüfungen nicht nur formal, sondern sachlich ernst machen wollte, so müßten die Prüfungsbedingungen, die Vorbereitung auf die Prüfung, die Begabung, auch das Essen und das Schlafen und die Freizeitgestaltung für jeden Examenskandidaten objektiv gleich sein, damit die durch den Vergleich der »Leistungen« herauskommenden differenzierten Zeugnisnoten von »sehr gut« über «gut« bis zum »nichtbestanden« überhaupt Bestand haben. Es fällt nicht schwer einzusehen, daß das unmöglich ist, weil eben Otto Huber und Franz Maier nicht gleich zu machen sind, sondern auf ewig verschieden bleiben. Mit dem Berechtigungswesen tun wir daher nur so, als würden wir einen gerechten, das heißt auch sachlich dem Gleichheitssatz entsprechenden Vergleich von Leistungen vollziehen. In Wahrheit verletzen wir damit dauernd und auf extreme Weise den Gleichheitssatz, nämlich das daraus fließende Differenzierungsgebot = Gleichbehandlungsverbot.

Schulpolitiker, Schulverwaltungen usw. werden hier einwenden, daß weder die Verwaltungs- noch die Verfassungsgerichte das so sehen. Und *in der Tat gibt es keine entsprechenden Urteile. Aber woran liegt das?* – Das Berechtigungswesen ist eine eherne Institution und hat eine lange Tradition. Die Gerichte dürfen keine ordnungspolitischen Betrachtungen wie wir hier anstellen und sind deshalb nicht in der Lage, an dieser Tradition achtlos vorbeizugehen. Sie müssen im gegebenen Rahmen entscheiden, weil sie sich an den ordnungspolitischen Vorstellungen des Gesetzgebers orientieren müssen. Und der Gesetzgeber schützt und stützt gegenwärtig immer noch das Berechtigungswesen, und deshalb müssen sich die Gerichte daran halten und haben keine Handhabe, dem Differenzierungsgebot zum Durchbruch zu verhelfen.

Ein Mißverständnis möchte ich ausschließen: Das Problem ist nicht das *Prüfen und das Zeugniserteilen zur Leistungskontrolle. Alle Prüfungen* und Zeugnisse sind vielmehr – wie andere Wettkämpfe auch – sehr wichtige pädagogische Instrumente zur Förderung der Lern- und Leistungs-

bereitschaft. Außerdem sind Zeugnisse und Noten zwar subjektive, aber für jedermann interessante Urteile, auf die niemand als Erkenntnismittel verzichten kann. Zum Problem werden Prüfungen, Noten und Zeugnisse erst, wenn daran Berechtigungen geknüpft werden und es dann heißt: versetzt/nicht versetzt, bestanden/nicht bestanden oder wie für juristische Beamtenanwärter Note 1, versetzt ins Finanzministerium, Note 2, versetzt ins Innenministerium, Note 3, versetzt ins Justizministerium, Note 4, versetzt ins Kultusministerium. Dann wird aus dem die Lern- und Leistungsbereitschaft fördernden, spielerischen oder sportlichen Wettkampf – vor allem bei Arbeitslosigkeit und ähnlichen Engpässen – ein Kampf auf Leben und Tod, ein mörderischer Kampf und pädagogischer Unsinn.

Prüfungen und Zeugnisse dürfen kein bitterer Lebensernst sein und bleiben, weil jede Prüfung und jedes Zeugnis nur ein subjektives Urteil ist, das, wenn es Berechtigungen verleiht, ungerecht ist; das durchschaut inzwischen auch jedermann, und deshalb führt das Berechtigungswesen zur unerbittlichen Konkurrenz unter den Schülern und zu Gerichtsprozessen um die Schulnote und um die Versetzung, zum Zerfall der Klassengemeinschaft, zur Leistungsverweigerung, zum Aussteigen bis hin zum Selbstmord und zu Drogen. Die Schüler müssen die Mitschüler durch diese unerbittliche Konkurrenz um die guten Noten als Feinde betrachten und behandeln; daß hier kein Klima entsteht für Zusammenarbeit, Kameradschaft, Verantwortung usw., wer will sich darüber wundern. Deshalb ist es zynisch, wenn der Verlust an Freundschaften, an Gemeinschaftsgefühl und an Verantwortung von Kultusministern und Kulturpolitikern den Schülern als Versagen vorgeworfen wird. Ebenso zynisch ist es, wenn Kulturpolitiker Eltern vorwerfen, daß sie die Gerichte um Versetzungen und Schulnoten bemühen und deshalb für den Leistungsdruck und die ganze Misere um die Berechtigungen verantwortlich sein sollen, obwohl sie mit der Inanspruchnahme der Gerichte nur konsequent das tun, wozu sie das von den Politikern zu verantwortende Berechtigungsunwesen zwingt, wenn sie ihr »natürliches Recht und die ihnen zuvörderst obliegende Pflicht« (Art. 6 Grundgesetz) erfüllen wollen, nämlich die Lebenschancen ihrer Kinder nach besten Kräften zu fördern.

Wenn die Note und das Zeugnis keine Berechtigungen mehr vermitteln, erhalten sie wieder ihren pädagogischen Sinn und sind wieder das, was sie früher einmal waren und heute noch für Erwachsene sind, die eine Lebensstation abgeschlossen haben, z. B. eine Lehr- oder Arbeitsstelle, und eine andere Lebensstation antreten, nämlich eine Herausforderung zum Wettkampf, ein subjektives Erkenntnismittel und eine *unverbindliche* Empfehlung. Man erinnere sich an den Wandergesellen des Mit-

telalters, der eine Empfehlung seiner Meister mit auf den Weg bekam. Warum muß es an der Schule anders sein?

Aufgabe der Schule ist es, die Schüler auszubilden und zu bilden. Wer der Schule noch die Berechtigungsfunktion neben der Bildungsfunktion aufbürdet, vermischt zwei miteinander unvereinbare Dinge. Die Erfolge sind danach. Es wird höchste Zeit, daß wir vom Berechtigungswesen Abschied nehmen, damit die Schule die Aufgabe los wird, Lebenschancen zuzuteilen, und (wieder) ihre Ausbildungs- und Bildungsfunktion wahrnehmen kann und nicht noch weiter der gleiche Anspruch auf Freiheit und Würde der einzelnen Schüler verletzt wird.

5. *Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft?*

Fragen wir weiter, wer Träger der Schulen sein und wie die Schulrechtsordnung im übrigen beschaffen sein muß, um den gleichen Anspruch auf Freiheit und Würde der daran beteiligten Menschen gerecht zu werden.

5.1 *Grenzen des Staates im Schulwesen?*

Ich versuche jetzt bewußt, mich der Antwort auf die Frage auf einem ungewohnten Weg zu nähern.

Jeder, auch der demokratisch gestaltete Staat mit seinen sich gegenseitig kontrollierenden drei Gewalten, der Gesetzgebung, der Regierung und den Gerichten, ist Inhaber der *besonderen* Staatsmacht, Verhaltensregeln durch Rechtsvorschriften für jedermann verbindlich zu machen und – falls notwendig – auch mit den in einem demokratischen Rechtsstaat angemessenen Zwangsmitteln durchzusetzen. Diese Machtfülle hat außer ihm niemand. Warum ist dem Staat dieses Machtmonopol rechtlicher Art gegeben und zu welchem Zweck darf er es einsetzen? Diese Frage muß man sich stellen. Denn es ist offensichtlich, daß diese besondere Macht des Staates, verbindliche Verhaltensregeln aufzustellen, mißbraucht werden kann, auch wenn die Grundrechte und andere Vorschriften demokratischer Verfassungen vor krassem Mißbrauch schützen. Deswegen müssen die Grenzen staatlicher Rechtsetzungsmacht genau bestimmt werden. Und wo liegen sie?

Auch im demokratischen Verfassungsstaat verfügen keine Übermenschen oder Gerechtigkeitsmaschinen, sondern normale Menschen über die staatliche Machtfülle. Für alle Menschen ist die Versuchung groß, eigene Vorstellungen von der Welt für andere verbindlich zu machen. Machen sie, um auf dem schulpolitischen Gebiet zu bleiben, z. B. bestimmte Lehrinhalte oder Unterrichtsmethoden oder Schultypen rechtlich verbindlich, so tun sie ihren persönlichen Vorstellungen und den

dahinterstehenden Interessen, wissenschaftlichen Schulen und Ideologien einen Gefallen, vergewaltigen aber das Recht der Menschen, sich selbst ihre Ziele zu setzen, und verletzen deshalb den gleichen Anspruch eines jeden Menschen auf Würde und Freiheit. Es entsteht ein Klassensystem: wer über die staatliche Rechtsetzungsmacht verfügt, kann den Untertanen seinen Stempel aufdrücken. – Dabei ist es völlig belanglos, ob Staatsorgane, Privatleute oder Gruppen, z. B. Religionsgemeinschaften, Unternehmensverbände oder Gewerkschaften, das Recht übertragen erhalten, Schulen zu betreiben und Lehrinhalte und pädagogische Konzepte verbindlich festzulegen. Eines ist so schlimm wie das andere.

Diese Betrachtung zeigt: Der Staat darf auf keinem, auch nicht auf schulischem Gebiet inhaltliche Vorgaben machen und solche Ermächtigungen auch nicht einzelnen Personen oder Gruppen übertragen. Aber welche Aufgabe bleibt dann dem Staat noch? Eine sehr wichtige. Die eigenartige Machtfülle, Verhaltensregeln für alle verbindlich zu machen, ist dem Staat übertragen, um den gleichen Anspruch aller Menschen auf Würde und Freiheit durchzusetzen und zu schützen. Die Staatsmacht muß sich daher beschränken auf die Aufgabe, durch Gesetzgebung, Gesetzesvollzug und Rechtsprechung ordnendes Recht im Sinne der Verkehrsordnung und des allgemeinen Privat-, Straf- und Polizeirechts zu setzen und durchzusetzen, und zwar so, daß allen Menschen Freiheit und Würde in gleicher Weise garantiert ist und für alle Menschen die gleichen allgemeinen Verhaltensregeln gelten.

Demokratisch gewählte Parlamente haben eine größere Legitimation, für das Volk zu sprechen, als z. B. der Monarch oder der Diktator oder ein faschistisches oder sozialistisches Einparteienregime. Deshalb könnte der eine oder andere einwenden: die Restriktion auf ordnendes Recht dürfte deswegen für Parlamente nicht gelten. Aber – so ist doch zu fragen, – wie weit reicht diese Legitimation? Und diese Frage kann nur beantwortet werden, wenn man auch die Frage nach der *Aufgabe* des Parlaments stellt. Seine Aufgabe ist, *Recht* zu setzen, ohne daß der gleiche Anspruch aller Menschen auf Freiheit und Würde verletzt wird. Deshalb gilt auch für sie die Verpflichtung, sich auf den Erlaß von *ordnendem* Recht zu beschränken. Denn es soll – und das ist der Sinn der Menschen- und Grundrechte und der Verfassung – auch die Mehrheit der Minderheit oder Wehrlosen den gleichen Anspruch auf Würde und Freiheit, also auf Autonomie, freie Entfaltung usw. nicht streitig machen können.

Ich halte fest: Das Allgemeine, das uns Menschen alle gleichermaßen angeht und das den Namen »Recht« trägt, also *das Recht* und sein Schutz ist die Aufgabe des Staates, sonst nichts. Der Staat darf nicht selbst und

auch nicht durch seine Staatsorgane Lehrmeinungen und sonstigen Vorstellungen zum Sieg verhelfen. Er darf seine Befugnisse auch nicht auf Interessenten oder Interessentengruppen übertragen, z. B. weder den Arbeitgebern oder den Gewerkschaften oder beiden zusammen.

Man muß es klar sehen: nur weil für Schüler und Lehrer der gleiche Anspruch auf Freiheit und Würde menschen- und verfassungsrechtlich anerkannt ist, können wir uns zu Recht gegen jedes Schuldiktat auflehnen und ist unser Widerstand dagegen legitim. Ohne menschen- und verfassungs*rechtliche* Begründung wäre auch die hier vertretene Ansicht zur Schulrechtsordnung, auch wenn sie einige praktische Vorteile bringt, nur eine für den Gesetzgeber unverbindliche Meinung unter vielen. Nur diese Begründung gibt ihr Schubkraft gegen den Gesetzgeber. Allgemeiner gefaßt: Ohne menschen- und verfassungs*rechtliche* Begründung könnte Machtausübung nicht durch Recht beschränkt, sondern nur durch Gegenmacht in Schach gehalten werden. Deswegen ist die menschen- und verfassungsrechtliche Begründung von ordnungspolitischen Vorstellungen keine unbeachtliche Nebensache, sondern hat einen Wert, der nicht hoch genug angesetzt werden kann.

Gemessen an dem, was hier als Staatsaufgabe beschrieben ist, machen selbst die vom Menschenrecht ausgehenden Länderverfassungen und das Grundgesetz noch zu viele Kompromisse. Dieser Vorwurf gilt vor allem für den Schulrechtsartikel 7 des Grundgesetzes und die entsprechenden Bestimmungen der Länderverfassungen, z. B. Artikel 128 ff. der Bayer. Verfassung. Sie erlauben dadurch, daß sie dem Staat nicht ausdrücklich untersagen, den Schulbetrieb in eigene Regie zu nehmen, noch viel zu viel.

Wenn wir diesen Maßstab an die oben angesprochenen Vorschläge zur Reform des Schulrechts anlegen, so geht der Vorschlag, die Schule in staatlicher Regie zu lassen, Eltern, Schülern und Lehrern aber mehr Mitspracherecht einzuräumen, nicht weit genug. Das gilt auch für den Vorschlag, staatliche Schulen als Regeltyp beizubehalten, sie aber demokratischer Selbstverwaltung zu überlassen. Mit unserem Maßstab vereinbar ist nur die Idee, die Schule Sache privater Initiative in dezentraler Lenkung sein zu lassen.

5.2 *Funktionale und rechtliche Gründe für Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft*

5.2.1 *Die Schule und die Beteiligten*

Die Schule ist ein Betrieb. Das Lehren und Lernen ein Prozeß. An bei-

dem sind nur Schüler und Lehrer beteiligt. Für unmündige Kinder müssen deren Eltern auf den Schulbetrieb und das Lehren und Lernen Einfluß nehmen. Darüberhinaus gibt es keine unmittelbar Beteiligten. Der Staat, die Wirtschaft, die Kirche und Verbände, Firmen und einzelne Personen sind Außenstehende, die Interessen den Schülern, Lehrern und Eltern gegenüber haben, z. B. das Interesse an gebildeten oder dummen Schülern, an ihrer Arbeitshaltung, an gewissen Fertigkeiten, an Kritik- und Urteilsvermögen oder seinem Gegenteil.

Von diesem Tatbestand aus scheint es mir zwingend zu sein, daß nur die Schüler, die Eltern juristisch unmündiger Kinder und die Lehrer, und zwar jeweils wiederum nur diejenigen, die einen Schulbetrieb unterhalten und betreiben oder eine Schule einrichten wollen, darauf Einfluß haben dürfen. Würde man diese Einschränkung nicht machen, wäre der Anspruch auf Würde und Freiheit der an dem Schulbetrieb und am Lehr-und Lernprozeß unmittelbar Beteiligten verletzt.

Es darf also auch nicht der Schülerbedarf quantifiziert und danach durch Noten und Zeugnisse selektiert werden, wie es heute leider noch geschieht. Z. B. die Forderung, es werden 10 % Abiturienten, 20 % Realschüler und 70 % Hauptschüler gebraucht, darf man äußern, weil Meinungsfreiheit besteht. Wer aber das Grundgesetz und damit den Anspruch auf Freiheit und Würde ernst nimmt, darf diese Forderung nicht staatlich-rechtlich verbindlich machen, auch wenn diese Verteilung der Schulabschlüsse manches für sich hat und ihr größere Teile der Bevölkerung oder einige einflußreiche Leute und Verbände zustimmen.

5.2.2 *Gründe aus der schulischen Aufgabenstellung*

5.2.2.1 *gegenüber Kindern*

Die Schule ist eine Einrichtung zur Bildung und Ausbildung der Schüler. Ihr ist die Aufgabe nicht rechtlich oder staatlich verliehen, sondern sie hat diese Aufgabe aus der Natur der Sache.

Jeder Mensch, auch jedes Kind, unterscheidet sich äußerlich und innerlich, z. B. nach Aussehen, Fähigkeit, Neigung, Schwierigkeiten usw. von anderen Menschen. Jedes Kind ist eine unverwechselbare Person. Es ist pädagogisches Allgemeingut, daß Schüler nicht mit dem Nürnberger Trichter traktiert werden dürfen, weil sie dann nichts lernen, sondern bocken. Das Kind verlangt nach Achtung seiner Autonomie; geschieht das, bleibt der Erfolg kaum aus.

Wollen wir dem einzelnen Kind gegenüber schulisch gerecht werden, also die Kinder untereinander gleich behandeln, so müssen wir jedes Kind als autonomen Menschen und verschieden behandeln. Der Gleichheitssatz verpflichtet uns nämlich, nur Gleiches gleich, aber Verschiedenes auch verschieden zu behandeln. Der Gleichheitssatz unserer Verfassungen birgt also ein Differenzierungsgebot und ein Verbot, alle Kinder über den gleichen Kamm zu scheren, nämlich ein Gleichbehandlungsverbot bei Verschiedenheit. Wir dürfen daher, wenn wir schulisch den einzelnen Kindern gerecht werden sollen, nicht nur wenige Schultypen und Lehrangebote, sondern müssen eigentlich so vielfältige Schul- und Lehrangebote machen, wie es Kinder gibt.

Selbstverständlich müssen von dieser Forderung Abstriche gemacht werden, weil es unbegrenzte Möglichkeiten nur gedanklich gibt, aber in der Realität die Knappheit an Gütern und Diensten das Leben beherrscht. Aber trotzdem muß das Schul- und Lehrangebot wesentlich vielfältiger sein als heute. Das ergibt sich zwangsläufig aus der funktionalen Aufgabe der Schule in Verbindung mit der menschenrechtlichen Verpflichtung, jedem Kind wenigstens einigermaßen gerecht zu werden. Wir haben deshalb weiter zu fragen, welche Schulordnung diesem rechtlichen Anspruch genügt? – Fragen wir deshalb zunächst ob der Staat oder andere öffentliche Körperschaften funktional in der Lage sind, dem Differenzierungsgebot entsprechende, vielfältige Schultypen und Lehrangebote zu machen.

Wenn der Staat oder andere öffentliche Körperschaften Schulen betreiben, so entscheiden sie sich – wie private Schulträger auch – für gewisse Schultypen, Lehrinhalte, Unterrichtsmethoden usw. Warum? Aus dem einfachen Grunde, weil für den Staat und andere öffentliche Körperschaften *normale* Menschen handeln. Und diese bringen selbstverständlich ihre Vorlieben für wissenschaftliche Lehrmeinungen, ihre Überzeugungen und Vorurteile, Ideen und Interessen und die ihrer Freunde oder geistigen Väter usw. in den staatlichen oder gemeindlichen Schulbetrieb mit ein. Und danach sehen diese Schulen, ihre Lehrangebote und ihre Organisation auch aus; sie gleichen überkommenen Traditionen und sind geprägt von den Vorstellungen und Ideen der jeweils in den einzelnen Ländern regierenden Parteien, Ministern und Kultusbürokratien.

Ich bestreite nicht, daß auch der Staat oder eine öffentliche Körperschaft prinzipiell in der Lage sind, vielfältige Schul- und Lehrangebote anzubieten. Aber welche funktionale Voraussetzung muß dafür

erfüllt sein? Die Kompetenz, den Schultyp, den Lehrinhalt und das sonstige Lehrangebot usw. zu bestimmen, muß nach unten delegiert werden, damit möglichst viele Menschen für den Staat oder die Gemeinde aus eigener Initiative handeln dürfen und deshalb ihre Vorstellungen in die einzelnen Schulbetriebe und Lehrangebote einbringen. Am differenziertesten wird das staatliche oder gemeindliche Schulangebot ausfallen, wenn die Lehrer selbst entscheiden dürfen, wie ihr Schulangebot aussehen darf, weil sie ihre differenzierten Vorstellungen, Ideen, Neigungen, Fähigkeiten und Schwierigkeiten unter dieser Voraussetzung einbringen werden, so daß es so viele verschiedene Schulen wie Lehrerkollegien geben wird. Dürfen wir aber damit rechnen, daß die Parlamente, die Kultusministerien und die sonstigen zentralen Schulbehörden die Kompetenzen an die einzelnen Lehrerkollegien abgeben? Vorstellbar ist das, aber sehr wahrscheinlich doch nicht. Denn die Versuchung, eigene Vorstellungen für andere Menschen verbindlich zu machen, ist – wie gesagt – sehr groß. Daher ist die Wahrscheinlichkeit, daß die Kompetenzen nach unten delegiert werden, gering; gerade auf einem so bedeutendem Gebiet wie dem Schul- und Erziehungswesen gibt doch niemand gern die Macht aus der Hand. – Außerdem kommt noch etwas hinzu: Überträgt man den Lehrern die Kompetenz, das Schul- und Lehrangebot zu definieren, so kommt man nicht umhin, ihnen auch die volle Verantwortung dafür zu übertragen bis hin zu gewissen wirtschaftlichen Risiken. Denn es geht sicher nicht an, den finanziell abgesicherten Lehrerbeamten das Recht zu geben, frei ihr Schulangebot zu definieren, dem Staat und der Gemeinde aber die finanzielle Last und Verantwortung dafür aufzubürden. Die Gefahr, daß pädagogische Spielwiesen entstehen, ohne daß die Schüler etwas davon haben, ist zu groß. Das ist einer der funktionalen Gründe, warum die Parlamente und Ministerien die Kompetenz kaum abgeben können. So ist es theoretisch zwar denkbar, daß der Staat oder andere öffentliche Körperschaften sehr differenzierte Schul- und Lehrangebote machen; aber wahrscheinlich und realistisch ist diese Annahme nicht. Der Staat und andere öffentliche Körperschaften scheiden daher aus funktionalen Gründen als realistische Alternative für ein vielfältiges, dem Differenzierungsgebot entsprechendes Schul-Lehrangebot aus.

Aber wer ist sonst dazu in der Lage? Wir haben gesehen, daß die Wahrscheinlichkeit, ein zur vielfältigen Schülernachfrage passendes Schul- und Lehrangebot hervorzubringen, am größten ist, wenn die Lehrer selbst die Kompetenz haben, das Angebot zu definieren. Denn die Vielfalt ihrer Angebote macht es nach den Gesetzen der Wahr-

scheinlichkeit eben wahrscheinlicher, daß passende Angebote gefunden werden; die Wahrscheinlichkeit passender Angebote erhöht sich, wenn die Angebote der Lehrer noch von der Schülernachfrage aus gesteuert werden. Wir müssen daher zur Erfüllung des Rechts der Schüler ein von den Lehrern selbst definiertes Schul- und Lehrangebot fordern, das aber nicht im luftleeren Raum schweben darf, sondern sich an der Schülernachfrage orientieren muß. Gibt es einen solchen Treffpunkt von Schülernachfrage und Lehrerangebot? – Angebot und Nachfrage treffen sich auf Märkten. Muß deshalb nicht ein freier Schulmarkt mit zueinander in Wettbewerb stehenden Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft als Anbieter schulischer Dienste der Ort sein, wo der notwendige Ausgleich zwischen Schülerwünschen und dem auch beim vielfältigem Angebot der Lehrer nicht unbegrenzten (knappen) Schul- und Lehrangebotsmöglichkeiten gefunden werden kann? Da der Staat und andere öffentliche Körperschaften als Schulbetreiber keine realistische Alternative sind, bleibt keine andere Wahl: der freie Schulmarkt mit Schulen, die zueinander im Wettbewerb stehen, ist der einzige Ort, der das der Schülernachfrage angepaßte Schul- und Lehrangebot hevorbringen kann.

Wie kann aber das Lehrangebot an die Schülernachfrage angepaßt werden? Dazu muß eine weitere funktionale Voraussetzung erfüllt sein: die Lehrer in den Schulen müssen wirtschaftlich von den Schülern und den Eltern der unmündigen Schüler bis zu einem gewissen Grade abhängig sein, um ihr Schul- und Lehrangebot an die Schülernachfrage anzupassen. Die wirtschaftliche Abhängigkeit der Schulen in freier Trägerschaft von den Schülern bzw. deren Eltern ist keine Nebensache, sondern eine Hauptsache. Denn die wirtschaftliche Abhängigkeit ist zur Lenkung der Produktion von Gütern und Leistungen nach dem Bedarf erforderlich. Besteht diese Abhängigkeit nicht, wird am Bedarf vorbei produziert. Ein lebendiger Beweis ist das Staatsschulwesen, das heute am Bedarf der Schüler vorbei produziert.

Ergebnis: Nach meinem Verständnis der Dinge kann nur ein Schulmarkt mit im Wettbewerb stehenden Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft, deren Schul- und Lehrangebot sich an den Schülerbedarf anpassen muß, das für die Schülernachfrage erforderliche differenzierte Schul- und Lehrangebot hervorbringen (und uns aus der gegenwärtigen Schulmisere herausführen). Ein differenziertes öffentliches Schulangebot ist ohne kräftigen Wettbewerb von Schulen in freier Trägerschaft keine realistische Alternative.

5.2.2.2 *Gründe aus der Aufgabe der Lehrer*

Darüber ist das meiste schon gesagt. Die ordnungspolitische Forderung an die Lehrer lautet, um es zu wiederholen, sich an der differenzierten Nachfrage nach Lehrangeboten der Schüler zu orientieren. Aber das ist nicht alles: dem Anspruch auf Freiheit und Würde des Schülers entspricht auf der Seite des Lehrers die pädagogische Freiheit als Ausdruck seines Anspruchs auf Freiheit und Würde. Nur wenn die Lehrer in der Gestaltung ihrer Schul- und Lehrangebote (Lehrplan, Unterrichtsmethode, Klassenstärke, Schultyp, Klassenverbandsprinzip oder Leistungskurse nach dem Modell der Kollegstufe) völlig frei sind, können sie auf die von Schüler zu Schüler wechselnde Nachfrage flexibel reagieren. Mit anderen Worten: Der Anspruch der Lehrer auf Freiheit und Würde muß auch erfüllt werden, damit sie ihrer Aufgabe überhaupt gerecht werden können. Würde und Freiheit der Schüler und Würde und pädagogische Freiheit der Lehrer sind zwei Seiten derselben Medaille, gehören unabdingbar zusammen. Denn die Lehrer können ihre Aufgabe nur schlecht erfüllen und tun es notgedrungen auch, wenn sie zu Befehlsempfängern zentraler Lehrplanvorgaben usw. degradiert, d. h. entwürdigt werden. Das Staatsschulwesen entwürdigt nicht nur die Kinder und die Eltern als Leistungsempfänger der Schule, sondern auch die Lehrer als Produzenten schulischer Leistungen. Herrschaft entwürdigt schlicht alle: die Untertanen, den Herrscher und seine Gehilfen. (Welche Merkwürdigkeiten dabei vorkommen, mag man an folgendem ermessen: Die Lehrer werden zur selbständigen Berufsausübung ausgebildet; kommen sie aber an die Schule, um ihren Beruf auszuüben, so heißt es: April, April, ihr Lehrer könnt und wißt nichts; ich, der Kultusminister, und mein Planungsstab, wir wissen alles besser. Muß nicht Frustration und Desinteresse das Ergebnis sein?)

Ich halte fest: die Lehrer dürfen nicht fremd bestimmt werden, sondern haben Anspruch darauf, sich selbst (dezentral) zu lenken und selbständige Schulunternehmer zu sein. Das ist nicht nur eine dem Menschenrecht entsprechende, sondern auch eine funktionale Notwendigkeit. Denn Lehrer, die nicht selbständig sind, können ihre Aufgabe nicht erfüllen.

5.3 *Eine offene Schule, kein verordneter Schultyp*

Die Frage, wie das Schulwesen aufgrund des menschen- und verfassungsrechtlichen Anspruchs der Schüler und der Lehrer auf Freiheit und Würde geordnet sein muß, kann jetzt auf folgende Weise beant-

wortet werden: Die Schulen sollten Einrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft sein, die zueinander in Wettbewerb miteinander stehen. In welcher Rechtsform und mit welchen Inhalten die einzelnen Schulen arbeiten, muß offen bleiben, weil ohne diese Freiheit die Schulen ihre individuellen Schul- und Lehrangebote für den Bedarf ihrer Schüler nicht selbst finden und deshalb ihre Aufgabe nicht erfüllen können. Es darf insbesondere kein pädagogisches Konzept verbindlich gemacht werden; das gilt auch für solche, die so vorbildlich sind wie die mancher Internats- oder der Waldorf- oder Montessorischulen oder das Konzept der Kollegstufe an den Oberstufenklassen der Gymnasien, das vor seiner verbindlichen Verordnung für alle Gymnasien nichts anderes war als der geglückte Versuch eines Gymnasiums, mit bestimmten Problemen dieses Gymnasiums nach selbst entdeckten Methoden fertig zu werden. Böse Folgen hat dieses Konzept erst gezeugt, als es für alle Gymnasien verbindlich gemacht wurde.

6. *Die alles entscheidende Frage: die Finanzierbarkeit der Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft?*

Die Schulen in freier Trägerschaft können entweder von Lehrerkollegien oder von Eltern oder von Lehrerkollegien und Elternschaft in der einen oder anderen Rechtsform, z. B. in Form eines Schulvereins oder in Form einer Schulgesellschaft betrieben werden. Sie müssen wie die öffentlichen Schulen auch finanziell unterhalten werden. Ob Schulen in freier Trägerschaft eine Alternative zum öffentlichen Schulwesen sein können, wird deshalb allein davon abhängen, ob sie finanzierbar sind und auch bei freien Schulen gesichert ist, daß Kinder aus der Arbeiterschicht und anderen weniger betuchten Bevölkerungsteilen Schulen und Ausbildung finden, die ihrem gleichen Anspruch auf Würde und Freiheit gerecht werden.

Ob wir Schulen in freier Trägerschaft haben werden, hängt deshalb allein von der Finanzierbarkeit ab; *die Finanzierbarkeit ist deshalb die entscheidende Frage.* Wird diese Frage nicht gelöst, so wird es Schulen in freier Trägerschaft nicht geben – so ideal sie auch sonst für Schüler sein mögen und aus der Schulmisere herausführen können. Ob die Grundrechte auf Lehr- und Lernfreiheit endlich auch für das Schulwesen voll gelten und ob die pädagogissche Freiheit der Lehrer und die Freiheit der Schulwahl bei Schülern und Eltern eine Zukunft haben, hängt also von wirtschaftlichen Faktoren ab. Wir befinden uns deshalb hier an einer Nahtstelle zwischen Kulturordnung und Wirtschaftsordnung. Zwischen

Honorare sind also durchaus eine denkbare Alternative zur staatlichen Schulfinanzierung und wären wohl auch am segensreichsten für die Entwicklung der Schulen. Aber sie müßten auf freiwilliger und breiter Basis – *gewissermaßen unter Beteiligung der gesamten Bevölkerung fließen.* Ohne veränderte Rahmenbedingungen ist das aber nicht erreichbar. Honorare sind daher auf absehbare Zeit keine realisierbare Alternative. Es lohnt sich daher nicht, dieses Thema im Rahmen dieser Untersuchung weiter zu behandeln.

6.3 *Schulfinanzierung mit dem Schulgutschein*

Nachdem die Finanzierung der Schulen mit freiwilligen Honoraren heute nicht realisierbar ist, haben wir zu fragen, mit welchem Instrument unter den heutigen Bedingungen die Finanzierung der Schulen in freier Trägerschaft erreicht werden kann.

Fragen wir deshalb einfach einmal, wie heute die Schulen finanziert werden. Der Staat finanziert sie auch mit Honoraren. Weil er selbst keine originären Einnahmen hat, bringt er sie über Steuern auf. Bei genauer, vorurteilsloser Betrachtung werden also die Schulen über ein Zwangshonorarsystem finanziert. Dieses System ist in mehrfacher Hinsicht fragwürdig. Ich möchte nur drei Punkte anführen:

1. Die Mittel werden durch Steuern aufgebracht. Das beschneidet für jedermann das Recht, über sein Einkommen frei zu verfügen; das ist mit dem gleichen Anspruch auf Freiheit und Würde nur schwer vereinbar. Die Steuern nehmen den Eltern auch Mittel, die sie als Schulgeld für ihre Kinder ausgeben könnten; der größere Teil der Eltern würde das auch tun. Das gilt auch für Großeltern, Onkel und Tanten usw., die damit Schulen ihrer Enkel, Neffen usw. honorieren könnten und auch zum Teil würden. Die staatliche Schulfinanzierung steht also heute selbst einer Honorarfinanzierung im Wege.

   Aber – wie gesagt – wir werden auf längere Sicht nicht darauf verzichten können, daß die Mittel für Schulen über Steuern aufgebracht werden.

2. Die direkte staatliche Alimentation der Schulen ist, von den betroffenen Schülern und Eltern aus betrachtet, anonym. Und so kommt es, daß mit Ihrem und meinem Geld eine Schulpolitik nach den Vorstellungen der jeweiligen Parlamentsmehrheiten, Regierungen und Beamten finanziert wird. Wir dürfen uns darüber ärgern, aber ändern können wir nichts daran.

3. Die Schulen produzieren – wie gesagt – am Bedarf so lange vorbei, wie Verbraucher/Nachfrager keinen wirtschaftlichen Einfluß auf die Produzenten, in unserem Falle auf die Schulen haben.

Was spricht eigentlich dagegen, an der Verteilung der Schulgelder an die Schule etwas zu ändern? Nichts, außer Vorurteile, Meinungen und Interessen. Aber darauf kommt es nicht an, sondern wir haben uns vom gleichen Anspruch auf Würde und Freiheit leiten lassen und müssen nach einer Verteilung der Steuermittel suchen, die einer freien Finanzierung mit Honoraren weitgehend entspricht. Wie kann das gelingen?

Der Staat stellt aus dem Steueraufkommen im Haushaltsplan für das Schulwesen reichlich Mittel bereit. Wenn diese Mittel einem Schulfonds zufließen und für jedes Kind ein Schulgeldanspruch gegen diesen Fonds begründet und durch einen Schulgutschein verbrieft wird, können die Schüler – für minderjährige deren Eltern – eine Schule wählen, die ihrem Bedarf am nächsten kommt oder sich darauf umstellt und ihre Gutscheine dort abliefern. Die Schulen rufen damit beim Schulfonds die Mittel für ihren Betrieb ab. Auf diesem Wege wird der Schulmarkt mit Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft ohne großen Verwaltungsaufwand bereits funktionsfähig. Denn mit diesem Schulgutscheinsystem, einem schon häufiger vorgetragenen Vorschlag, entsteht ein Schulmarkt mit einem Schul- und Lehrangebot, der viel mehr auf den Bedarf des Schülers ausgerichtet sein wird als das zentralistische öffentliche Staatsschulsystem heute. Die Schulen können ihre Bildungs- und Ausbildungsaufgabe besser erfüllen. Auch der Bedarf der Wirtschaft, des Staates usw. an ausgebildeten und gebildeten Schülern wird mit einer an Sicherheit grenzenden Wahrscheinlichkeit besser gedeckt werden können als heute.

6.4 *Parallelen zum Krankenschein*

Der Schulgutschein erfüllt die gleiche Funktion wie der Krankenschein. Denn er sichert die freie Schulwahl wie der Krankenschein die freie Arztwahl. Aber er teilt auch dessen Schwächen; z. B. besteht auch beim Schulgutscheinsystem die Gefahr der Kosteninflation, und man muß es deshalb so konstruieren, daß man damit das Schulgutscheinsystem nicht zur Vergoldung der eigenen Nasen mißbrauchen kann wie das Krankenscheinsystem. Hier liegt eine System-Schwäche jeglicher »Schein«-finanzierung; sie sind, weil die Beiträge zur Finanzierung unmittelbar oder mittelbar über den Staat auf Kosten Dritter aufgebracht werden und die direkte Bewertung zwischen Zahler und Leistung (Kostenkontrolle) fehlt, »ausbeutbar«. Bei der direkten Finanzierung der Ärzte und Krankenhäuser

und Lehrer und Schulen im direkten privaten Verhältnis zwischen Patient, Arzt und Krankenhaus und Schüler, Lehrer und Schule über Honorare tritt diese Schwäche nicht auf, wenn Kosten nicht auf Dritte abwälzbar sind. Deshalb müßte einer Direkt-Finanzierung von Schulen in freier Trägerschaft unter Anrechnung dieser Ausgaben auf das Lohn- bzw. Einkommen-Steuer-Soll (analog der Anerkennung privater Ausgaben für Versicherungen verschiedenster Art) der Vorzug gegeben werden.

7. *Nur der politische Wille ist notwendig*

Schulen in freier Trägerschaft sind also heute eine menschen- und verfassungsrechtliche Notwendigkeit und keine Utopie, wenn man sie will. Dem freien Schulmarkt mit Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft, die miteinander in Wettbewerb treten, steht daher heute außer dem politischen Willen zur Tat nichts im Wege. Es wäre schon viel erreicht, wenn diese Untersuchung etwas dazu beitragen könnte, das Verständnis für die Probleme der Schulrechtsordnung zu verbreitern und dadurch Einfluß auf die Politik zu nehmen.

Die inflationäre Tendenz in der Bildungsreform

Albrecht Locher*

Was mich bewegt, zu einem solchen Thema zu sprechen, das ist der Umstand, daß ich schon an mehreren allgemeinbildenden Schulen des Landes Baden-Württemberg unterrichtet habe, von der Grundschule bis herauf zur Universität. Dabei habe ich öfters Schüler, die ich durch mehrere Jahre Gymnasium begleitet hatte, nachher an der Universität als Studenten weiter betreut. Da war dann zu verfolgen, wer mit welchem Leistungsniveau was nachher studierte und mit welchem Erfolg. Diese praktischen Erfahrungen und Beobachtungen haben mich zu den überaus skeptischen Überlegungen veranlaßt, die ich Ihnen nun vortragen möchte.

Die inflationäre Tendenz der Bildungsreform – ich weiß nicht, ob es auf Anhieb aus der Formulierung hervorgeht, was ich damit polemisch sagen möchte.

Um es in einem kurzen Satz erklärend zusammenzufassen: Die große Ausdehnung des gesamten Bildungsbereichs, sowohl finanziell als auch personell, als auch vom Gebäudeaufwand her, scheint mir manchmal ein riesiger Luftballon zu sein. Ich zweifle manchmal, indem ich den Bildungsbetrieb betrachte, ob wir tatsächlich heute so viel mehr so viel höher gebildete Menschen haben als vor dem großen Jahr eins der Bildungsreform 1963.

Ich glaube, daß unsere Lage 1963, als Hans Georg Picht das böse Schlagwort von der »Bildungskatastrophe« in die Welt setzte, nicht so katastrophal war, wie sie heute ist, und daß Hans Georg Picht nicht auf eine Bildungskatastrophe warnend hingewiesen hat, sondern eine solche heraufbeschworen hat. Ich muß hier aber zur Verteidigung von Hans Georg Picht sagen, daß nicht er der eigentliche Umsetzer gewisser theoretischer Irrtümer in eine fehlerhafte Praxis war, sondern daß es mit dem Popularitätsbemühen, mit der Demoskopie-Abhängigkeit unserer großen Parteien zusammenhängt, daß sie die nun sehr rasch und ein wenig zu unkritisch in die Welt gesetzte Alarmmeldung sofort aufgegriffen und in kultuspolitische Gesetzgebungsaktivitäten umgesetzt haben. Allerdings auch hier ein Wort der Verteidigung: Nicht die Kultusbürokratie hat diese Probleme erfunden, sondern die parlamentarischen Träger der politischen Verantwortung haben diese Aufgaben der Kultusbürokratie beschert. Sie verwaltet diese Probleme nur und hat die Konsequenzen daraus zu ziehen; die Politiker haben die Fehlentscheidungen getroffen.

*Vortrag, gehalten während des Bildungspolitischen Seminars vom 8.–10. Mai 1981 in Bad Boll.

In der Fassung des Programms, die mir zuerst zugegangen ist, war für heute das Referat eines Vertreters des Kultusministeriums vorgesehen. Ich hätte auch diese Aufgabe gerne und mit gutem Gewissen übernommen und etliches zur Rechtfertigung der Kultusbürokratie gesagt. Beispielsweise: Man hat 1963 die Verdoppelung des gesamten Bildungsvolumens gefordert, die Verdoppelung der Abiturientenzahlen, der Zahl der Studierenden an den Universitäten, die Verdoppelung des Lehrkörpers an Grund- und Hauptschulen, an den Realschulen und an den Gymnasien. Und ich könnte als Vertreter des Kultusministeriums zumal von Baden-Württemberg mit Stolz sagen: Wir haben nicht nur verdoppelt, wir haben in einer Reihe von Bereichen sogar vervierfacht. – Allerdings erinnert das peinlich an einen statistischen Bericht aus der Sowjetunion, in dem mit Stolz vermerkt wird, daß die Gemeinde, die einst Puschkin als einzigen Erzähler beherbergt habe, nunmehr 18 berufsmäßige Schriftsteller aufweisen könne. Wenn nicht wahr, dann gut erfunden. Man muß aber ernsthaft fragen, ob wir nicht auch einer deratigen Tonnen-Ideologie huldigen. Haben wir wirklich so viel mehr so viel höher Gebildete als vorher? Tübingen hatte 1954 etwa 4500 Studierende. Heute sind es fast 21000! An anderen Universitäten ist es ähnlich. Ist diese Entwicklung gesund? Ist der Bildungsstand unseres Volkes tatsächlich derart explosiv gestiegen – oder scheint es nur so?

Lassen Sie mich mit dieser skeptischen Frage nun etappenweise rückwärts in unsere Bildungs- und Sozialgeschichte zurückgreifen. Da genügt es nicht, mit dem Jahr 1964 und der »Großen Bildungsreform« einzusetzen, ich will aber von ihm den Ausgang nehmen:

1964 kann als das Jahr gelten, in dem die Katastrophenmeldung von Hans Georg Picht in der Politik Wirkung zu zeigen begann. Das Kultusministerium von Baden-Württemberg bemühte sich mit großem Eifer, die Konsequenzen aus diesen katastrophalen Prognosen zu ziehen. Picht prophezeite einen akuten Mangel an Lehrern. Er prophezeite sogar, daß, wenn nicht sämtliche damals in einem akademischen Studium Befindlichen einen Lehrerberuf ergreifen würden, dann Mitte der achtziger Jahre angesichts der steigenden Geburtenraten ein akuter Bildungsnotstand und ein Mangel an Lehrern eintrete, wenn das Volk weiterhin so wachsen würde. Nun, daß das anders kam, das konnte Picht nicht vorhersehen, und er ist damit nicht zu belasten.

Jedenfalls ging man nun von dem statistischen Vergleich der Abiturientenzahlen zwischen den verschiedenen vergleichbaren Industriestaaten aus und registrierte einen entscheidenden Mangel an Absolventen höherer Schulen. Der Fehler, der hier begangen wurde, ist längst erkannt. »Abitur« in Frankreich, »Abitur« in England, »Abitur« in Amerika ist nicht mit dem preußisch-deutschen Abitur zu vergleichen. Über Jahre hin war das deutsche Abitur geradezu mit Sicherheit ein Weg zum Hochschulstudium. Wir hatten seit 1948

Jahre, in denen bis zu 98 % aller Abiturienten ein Hochschulstudium aufnahmen. Ich weiß nicht, warum diese statistischen Zahlen damals nicht bekannt waren. Jedenfalls man ist nun – darf ich salopp sagen – »auf Picht abgefahren». Was sich die Reformer auch gedacht haben mögen, damals ist unser höheres Schulsystem korrumpiert worden. »Expansion, nicht Selektion« und »Die Sache ist ein politicum!« Diese beiden Parolen führten dazu, daß man die Bewertungsmaßstäbe herunternivellierte, um das Notenniveau zu halten. In den Kurzschuljahren wurde dies geradezu zum Prinzip erhoben. Lehrer mit Erfahrung und Verantwortung haben damals schon protestiert – ohne Erfolg. Verheerend wirkte hier ein Erlaß, den ich als bezeichnendes Detail hier anführen möchte. Sein Inhalt war sinngemäß: Fällt eine Klassenarbeit mit einem Notendurchschnitt unter »genügend« aus, so sind die Hefte mit der Benotung aufgeschlagen der Schulleitung vorzulegen. Wiederholt sich ein solcher Minusdurchschnitt in einer Klassenarbeit, so sind die Hefte in derselben Anordnung verschnürt dem Oberschulamt zuzuschicken. – Dieser Erlaß hatte eine wundersame Anhebung des Notenniveaus zur Folge. Es fielen in der Tat keine Klassenarbeiten mehr unter »vier« aus. Lehrer, die nach wie vor auf Qualität der Leistung und auf Seriösität der Leistungskontrolle bestanden, bekamen »hintenherum« Schwierigkeiten. Man hat sie entmutigt und sie zu etwas angeregt, woran wir heute noch zu leiden haben, nämlich an einer langsamen Verwässerung der Leistungsbeurteilung. Da wir inzwischen das Wort »Leistung« ohnehin zu einem negativen Begriff gemacht haben, ist es nicht verwunderlich, daß nun das große Klagen um den Leistungsdruck inzwischen zu einer der meist publizierten Modemeinungen geworden ist.

Auf diese Weise hat man denn die Abiturientenzahl vervielfacht. Es war ganz klar, daß, wenn man ein Jahr lang die Bewertungsmaßstäbe derart verwässerte, dann sämtliche Klassen, die nun in den Genuß dieser Verwässerung kämen, nicht mehr selektierbar und nicht mehr konzentrierbar sein würden, sondern daß nun die Gymnasialklassen »vollaufen« würden. Und das ist in der Tat geschehen. Landauf, landab hatten wir nun plötzlich gymnasiale Eingangsdaten mit Schülerzahlen zwischen 38 und 45. Diese Klassen mußten nun in Gebäuden untergebracht werden, die für einen solchen Ansturm überhaupt nicht geschaffen waren. Die großen Schulbau- und Neubau- und Ausbauprogramme begannen ja erst Ende der sechziger Jahre anzulaufen bzw. die ersten Früchte zu zeitigen. Wir haben also einen halben Gymnasialdurchgang lang zu große Klassen unzureichend auf ihren Leistungsstand überprüfen können. Wer halbwegs eine Ahnung von gymnasialer Schulpraxis hat, weiß, daß beispielsweise in einem zweistündigen Unterrichtsfach bei einer 40köpfigen Klasse kein Lehrer in der Lage ist, nach einem Jahr die Böcke von den Schafen zu sondern. Aber das sollte man ja auch gar nicht, sondern sämtliche Schafe sollten, oft genug offen aus »sozialen« Gründen, zu Böcken erklärt werden.

Diese Entwicklung hat uns bis zu Beginn der siebziger Jahre dann tatsächlich dieses Abiturientenüberangebot beschert, das wir seit 1971 mit wachsender und beklagenswert gewordener Verengung auf unseren Hochschulen nicht mehr unterbringen können. Wenn man in diesen kritischen Jahren dann Hochschulpolitiker aller Parteien (hier sind alle Parteien gleich schuldig) auf diese Übelstände ansprach, dann hörte man allzuoft, wiederum von Vertretern aller Parteien, »Ja, wenn wir gewußt hätten, daß dann alles in den tertiären Bereich hinüberdrängt«. Als ob man das aus der deutschen Bildungs-Geschichte nicht gewußt hätte! Ich möchte die Zahl wiederholen: Wir hatten seit 1946 durchschnittlich etwa zwischen 92–98 % Abiturienten, die tatsächlich dann in den Hochschulbereich überwechselten. Der Grund liegt und lag in einer deutschen Spezialität, die hier erwähnt werden muß: der »Klassen«-Begriff »Akademiker«.

Die Akademiker waren ursprünglich die Schüler Platons, weil dessen philosophische Ausbildungsstätte bei einem Heiligtum des Heros Akademos lag. Diese Schüler waren eine geistig-moralische Elite. Akademiker heißen in Deutschland alle Absolventen einer tertiären, also einer Hochschulausbildung. Es gibt noch geringfügige Unterschiede, z. B. ist der Absolvent einer technischen Hochschule, vor allem wenn er mit Bau zu tun hat, nun ja eben auch Akademiker, aber durchaus kein gebildeter Mensch. Vertreter von Naturwissenschaften sind etwas mehr Akademiker. Aber der richtige Akademiker ist natürlich der, der sich mit Geisteswissenschaften, mit reiner zweckfreier Spekulation beschäftigt. Diese Bezeichnung »Akademiker« für eine gesamte soziale Gruppe ist eine deutsche Einmaligkeit. Sämtliche Sprachen unserer benachbarten Kulturnationen bezeichnen mit Akademiker den Angehörigen einer speziellen wissenschaftlichen Organisation, aber nicht schlichtweg denjenigen, der eine Hochschule absolviert hat. Und das hängt mit unserer preußischen Tradition zusammen. Nach dem alten preußischen System stieg man tatsächlich in der Leiter der abgelegten Examina auf.

Auch dies hat seine geschichtlichen Ursachen: Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts gehörte man dem sozialen Stand, zu dem man sich rechnete, durch Geburt oder durch Besitz an. Erst die wirtschaftlichen und sozialen Umwälzungen setzten nun an die Stelle der Legitimation durch Geburt oder durch Besitz die Legitimation durch Bildung. Das ist ein durchaus erfreulicher Prozeß. Bloß begann nun im ganzen 19. Jahrhundert bei der Frage nach der Bildung allzusehr die andere Frage in den Vordergurnd zu treten, welche Berechtigungen zum Beitritt zu den Berufslaufbahnen, zu den Beamtenständen nun mit der »Bildung« verbunden sein würden. Es ging also überhaupt nicht mehr um die freie Humboldt'sche Geistesbildung, sondern hauptsächlich um die Frage: Was kann man mit welchem Schulabschluß werden? In welche

Gehaltsgruppen wird man bei der Einstellung in den Staatsdienst eingruppiert?

Heute heißt das: Wie kommt man und wie kommt man am schnellsten nach A 13? Umgekehrt sind Ausbildungsgänge zu »akademischen« angehoben worden, nur um den betreffenden Absolventen einen höheren Sozialstatus zu gewähren.

Welcher Unfug mit dieser Dominanz des Berechtigungsgedankens über den Bildungsgedanken getrieben worden ist, das hat schon zum Ende des letzten Jahrhunderts Friedrich Paulsen mit prophetischen Worten vorhergesagt. Er schreibt am Ende seines Buches »Die Geschichte des gelehrten Unterrichts» sinngemäß: »An der Überwältigung des Bildungswesens durch das Berechtigungswesen wird das preußische Bildungssystem im 20. Jahrhundert mit aller Wahrscheinlichkeit zugrunde gehen«. Ich muß noch einmal wiederholen, daß ich den Gedanken des Aufstiegs in der Gesellschaft durch Erwerb von Bildung für durchaus richtig halte. Allerdings darf man nicht vergesen, daß einem solchen Aufstieg die restringierende Maßnahme einer funktionierenden Leistungskontrolle beigegeben werden muß. Wenn das Bestehen von Examina wirklich zum sozialen Aufstieg berechtigen soll, dann muß nachgeprüft werden (und nachprüfbar sein!), ob die entsprechenden Leistungen, für die diese Berechtigung erteilt wird, auch tatsächlich erbracht worden sind.

Ein geschichtlicher Rückblick zeigt, daß das Abitur schon immer eine restriktive Prüfung war. Die Einführung des Abiturs in Hessen und in Preußen im Laufe des 18. Jahrhunderts hatte ausdrücklich den Zweck, den Zugang von Ungeeigneten zu den höheren Bildungsgängen zu bremsen. So lesen wir in einem preußischen Edikt von 1722 schon, daß die Hochschule zu voll sei. Wörtliches Zitat: »Weil denn ein jeder bis auf Handwerker und Bauern, seine Söhne ohne Unterschied der Ingeniorum und der Kapacität studieren und auf Universitäten, in hohen Schulen sumptibus publitis unterhalten lassen will.«

Mit ganz ähnlichen Worten sagt es wenige Jahre vorher ein aus Hessen stammendes Edikt: Es untersagt »Bürgern oder Bauern und herrschaftlichen Livreebedienten, ihre Kinder von den gemeinen Hantierungen ab und zum Studieren oder dem Stande der sog. Honoratiorum zu erziehen, er habe denn vorher hinlängliche Atteste von deren Fähigkeiten beigebracht und gnädigste Einwilligung dazu erhalten«. In beiden Edikten, dem preußischen und dem hessischen, spricht sich natürlich eine soziale Gängelung aus, die wir heute unter gar keinen Umständen mehr akzeptieren können. Aber eine Besorgnis erweist sich heute als höchst aktuell: nämlich daß hier via Bildungspolitik Sozialpolitik getrieben werden könnte, nämlich daß man das Sozialsystem, das hier noch ein feudal gegliedertes ist, das wir heute unmöglich mehr wollen können, daß ein solches Gesellschaftssystem via Bildungspolitik aus den

Angeln würde gehoben werden könnte. Wir sind selbstverständlich heute völlig frei von solchen abenteuerlichen Einschränkungen, daß Angehörige bestimmter Stände diese soziale Einordnung nicht ändern dürften, das versteht sich doch wohl von selbst. Aber auch wir stehen noch unter einer Norm, die wir nicht ungestraft mißachten können, und das ist einfach die Beschäftigungsmöglichkeit, die unsere Wirtschaft und unser gesamtes Wirtschafts- und Gesellschaftssystem bieten. Wir haben zwar keinen König mehr, wir haben keine Ständeordnung, die genau festlegen könnten, wer nun zu welcher Bevölkerungsgruppe und zu welcher sozialen Schicht gehört, aber wir haben eine hochindustrialisierte Industriezivilisation mit ziemlich exakt angebbaren Prozentzahlen von Leuten, die wir in den einzelnen Bildungsebenen und Ausbildungsebenen beschäftigen und ernähren können. Dieser »König« ist an die Stelle des Feudalherren getreten, und es bleibt abzuwarten, wie lange wir diesem König die Loyalität versagen können. Ich möchte noch einmal wiederholen, daß ich ein großer Freund des sozialen Aufstiegs durch Bildung bin, aber die Dinge müssen stimmen.

Es kommt dazu, daß Humboldts humanistisches Gymnasium von 1810/1812 von vornherein eine Überforderung dargestellt hat. Humboldt ging es bekanntlich darum, die Gedanken des damals herrschenden Neuhumanismus nun in ein Bildungssystem zu übertragen. Er wollte von den Angehörigen späterer mittlerer und hoher Führungsgruppen verlangen, daß sie sich bis zum rund zwanzigsten Lebensjahr ausschließlich mit den geistesbildenden, den berufsunabhängigen, den formalen Disziplinen beschäftigen sollten: mit Sprachen, und dann, was heute wenig bekannt ist, mit den theoretischen Seiten der Naturwissenschaften Physik und Mathematik. Die ersten Lehrpläne, die Humboldt, der Schöpfer des Humanistischen Gymnasiums, eben diesem Humanistischen Gymnasium verpaßte, waren eine so maßlose Übertreibung, nämlich mit gleichzeitiger Betonung des Naturwissenschaftlichen (sofern es damals überhaupt schon als Wissenschaftsdisziplin lief) und des theoretisch Geisteswissenschaftlichen, daß diese Lehrpläne sich als unrealisierbar erwiesen. Und schon 1815 mußte dann der Anteil an Physik und Mathematik drastisch heruntergesetzt werden. Dieser Schultyp, der sehr stark das Geisteswissenschaftliche, Berufsferne, rein philosophisch Person-Bildende in den Vordergrund stellte, wurde nun zu *der* höheren Schule schlechthin. Die Auseinandersetzung darüber, ob nun diese rein geisteswissenschaftliche Ausbildung der heutigen Wirklichkeit (sagen wir ruhig auch schon der Wirklichkeit von 1850/1870/1900) entsprach, dieser Streit ist nie zur Ruhe gekommen. Das Programm war schon von vornherein zu hoch, die Attraktivität dieses Schultyps für bürgerliche Kreise aber außerordentlich groß.

Daneben gibt es eine überaus ernüchternde Gegenbilanz; sie stammt von

Franz Schnabel, dem berühmten Historiker, der sich sowohl in seinem umfangreichen Werk über das 19. Jahrhundert als auch in mehreren Einzelaufsätzen mit der Geschichte von Bildung und Gesellschaft in jenem Zeitraum beschäftigt hat. In dem Aufsatz »Das humanistische Bildungsgut im Wandel von Staat und Gesellschaft« liefert er das jeden Lehrer deprimierende Aperçu, die Geschichte des humanistischen Gymnasiums sei die Geschichte des Nachhilfeunterrichts. Der gesellschaftspolitische Kontext ist leicht zu erahnen.

Man darf sehr wohl Zweifel hegen, ob der übermäßige Sprachdrill des alten humanistischen Gymnasiums wirklich das an Bildung erbracht hat, was ihm heute vielfach nachgerühmt wird. Es ist auch fraglich, ob die durchschnittlich 1,5 bis 3,5 Prozent eines Altersjahrgangs, die über diese Schule liefen, tatsächlich *die* Elite dargestellt haben. Ich weiß wohl, daß solche skeptische Fragen angesichts der heutigen 20 Prozent Gymnasiasten geradezu ultrareaktionär wirken müssen.

Seit der Mitte des letzten Jahrhunderts haben sich nun immer wieder und zuletzt mit vollem Erfolg Schultheoretiker und -praktiker zu Wort gemeldet, die der technischen Welt, der Welt von Handel und Industrie größeren Raum in der höheren Bildung eingeräumt wissen wollten. Der Prozeß ist, mit vollem Erfolg, in Form unseres gegliederten Gymnasialsystems verwirklicht worden.

Es ist aber bezeichnend, daß dieser Streit hauptsächlich um die Frage der Berechtigung ausgefochten wurde: Sollte man mit einem Abschluß an einer Realschule oder dann später ab 1870 an einer Oberrealschule zu denselben Berufslaufbahnen zugelassen werden, zu denen man mit einem humanistischen Abitur zugelassen wurde? Dieser Streit ging noch bis nach Ende des Zweiten Weltkriegs. Meiner Erinnerung nach konnte man erst nach dem Zweiten Weltkrieg Forstwirtschaft studieren, ohne das humanistische Abitur absolviert zu haben und Reserveoffizier zu sein.

Inzwischen heißt der gesamte sekundäre Bildungsbereich Gymnasium; der prestigeliefernde Name deckt also, zumal seit der Einführung der sogenannten reformierten, in Wirklichkeit ausgedünnten Oberstufe, ein ganz weitgehend reduziertes Programm. Die Folgen sind in aller Munde; fatal jedenfalls ist, daß man hier den Namen (und damit die Berechtigung) nach oben, die Ansprüche nach unten nivelliert hat.

Unter dem Beifall und teilweise auf Anregung von Soziologen wurde nun, und zwar verstärkt seit Beginn der Sechzigerjahre, dieses Kombinations-System zur sozialen Statusverbesserung angewendet. Ein geistvoller Kritiker der damaligen Entwicklung sagte damals, die fortwährende Hinaufverbesserung des gesamten Bildungssystems werde noch damit enden, daß Kindergärten zu Infantil-Akademien aufgestuft würden und Diplome verleihen würden.

Jedenfalls begann der große Strudel nach oben, und nur ganz zaghaft wurde von mancher Seite die Frage aufgeworfen, wer das hier herangebildete Akademikerheer einmal beschäftigen und bezahlen solle. Dahrendorf auf eine entsprechende Frage: »Wir sind ein reiches Land; dann muß der Staat diese Stellen eben schaffen!«.

Die neo-marxistisch beeinflußte Frankfurter Schule, damals noch unter Führung von Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas, argumentierte ganz genau in diese Richtung. Man dürfe sich, so hieß es hier, gar nicht am Bedarf orientieren, sondern wir müßten den Mut haben, jeden, der höhere Geistesbildung begehrt, in dieser Sache zu fördern und auszubilden, und dann werde man ja sehen, was für Veränderungen in der Gesellschaft das zur Folge haben werde. Vor allem Jürgen Habermas hat das damals sehr unverhohlen gesagt, daß er sich von einer Überakademisierung die letztendliche Überwindung unserer sozialen und wirtschaftlichen Strukturen erhoffe, und er hat im Grunde genommen mit diesem Wort ein kleines revolutionäres Bömbchen gelegt, und während seines friedlichen Rückzuges an die Gestade des Starnberger Sees hat dieses Bömbchen weitergeglimmt und ein größeres zur Entzündung gebracht. Habermas soll sich nicht wundern, daß er jetzt an der konservativen Münchner Universität keine Honorarprofessur bekommt. Wer meines Erachtens – und ich bitte Sie, das als überspitztes persönliches Urteil oder meinetwegen Vorurteil zu nehmen – verbal einen solchen Zündstoff ausstreut, ist im Grunde genommen einer der Vorbereiter einer gewaltsamen Gesellschaftsveränderung, auch wenn er sich noch so eilfertig distanziert, sobald die ersten wirklichen Explosionen erfolgen.

Erst durch diese Politik der planmäßigen, planlosen Vermehrung der sogenannten gebildeten Oberschicht, die sich dann bis Mitte der siebziger Jahre fortgesetzt hat, ist es nun zu dieser Inflation gekommen. Man hat in diesen Jahren Sünden begangen, pädagogische Sünden, die sich bitter gerächt haben. Man hat z. B. plötzlich das Fach Deutsch aus sozial-kompensatorischen Gründen nicht mehr als leistungsbestimmend bei der Beurteilung der Abiturnote gewertet. Es durfte also jemand sehr wohl eine Fünf in Deutsch haben, sofern dieselbe sich aus der Beherrschung der Muttersprache ergab. Denn es könnten unter diesen Abiturienten – so sagte man damals – Leute sein, die aufgrund ihrer Benachteiligung durch bildungsfernes Elternhausmilieu ja nicht schuldig daran sein könnten, daß sie des Deutschen nicht hinreichend mächtig seien. Wohlgemerkt: nach neun Jahren Gymnasium. Inzwischen haben wir in diesen Jahren Deutschlehrer produziert, die ihrerseits zumindest der Interpunktion und der Orthographie der deutschen Sprache nicht mehr hinreichend mächtig sind. Das System hat sich einmal geschlossen. Wenn ein Lehrer

nicht mehr weiß, was ein Nebensatz ist, dann muß man sich nicht wundern, wenn sein Schüler die Kommata nicht mehr richtig setzen kann.

Die selektiven Fächer, vor allem das böse Latein, wurden mehr und mehr zurückgedrängt. Die Notengebung – und hier sind nun nicht alle Länder gleich verfahren – sollte natürlich immer den sozial-kompensatorischen Aspekt berücksichtigen. Man sollte, so hörte man, bei der Notengebung stets bedenken, daß man damit ja an der Chancenzuteilung für diesen jungen Menschen herumdrehte, Schelsky im einen Ohr und Dahrendorf im anderen. Mit einem Wort, man solle *sozial* sein.

Diese Kriterien sind nun in die Aufnahmeprüfungen in die Gymnasien eingedrungen mit solchem Erfolg, daß allmählich diese Aufnahmeprüfungen grundsätzlich abgeschafft wurden. Das hatte zur Folge, daß sich dann die große Selektion in die sogenannten Vorbereitungsarbeiten in der Grundschule zurückverlagerten. Man hatte selbstverständlich beim Abitur, die Berufskonsequenzen im Auge, großzügig zu sein. Man sollte ebenso verfahren beim Staatsexamen und schließlich auch beim 2. Staatsexamen. Der ganze Strudel strebte nach oben. Man setzte die Selektionsmechanismen weitgehend außer Kraft. Da nun von dieser Notengebung der Aufstieg abhing, begann langsam, schon Mitte der sechziger Jahre, das Notenniveau zu klettern. Das hatte – wenn ich schnell bis zur Gegenwart die Entwicklung weiter verfolgen darf – eine verhängnisvolle Konsequenz: Wir haben überall heute mehr Leute in allen Ausbildungsgängen und inzwischen auch in einer Reihe von akademischen Berufen. Schulen, die noch im Jahre 1960 Pro-Gymnasien waren, sind heute Gymnasien mit 1200 Schülern und einem Lehrerkollegium von 100 Mann. Aber wir haben nun vom Lehrerkollegium selbst bis herunter in die unterste Klasse einen erschreckend hohen Prozentsatz von Leuten, die den Anforderungen, die an sie dort gestellt werden, eben nur gerade mit knapper Not gewachsen sind. Diese Leute haben alle ihre Prüfungen bestanden, aber eben gerade nur. Das hat zur Folge, daß die ganz normalen Ansprüche, die an diese Schulklassen, die an bestimmte Semester, und die nachher an die verschiedenen geistigen Berufe gestellt werden, für allzuviele bereits eine Überforderung darstellen. Das heißt, diese Leute müssen ungewöhnlich viel Arbeit aufwenden, um auch nur eine normale Durchschnittsleistung zu erbringen. Und diese Prozentsätze in allen Stufen des Bildungs- und Berufslebens sind heute unser Problem, und sie sind die eigentliche Druckgruppe, von der die bildungspolitische Diskussion bestimmt wird. Wenn ein junger Studienassessor zur Vorbereitung einer einzigen Deutschstunde in der Mittelstufe einen ganzen Tag braucht, dann muß man sich fragen, ob dieser Mann in diesen Berufsstand hinein hätte ausgebildet werden dürfen. Wenn er aus seinem Studium nahezu nichts mehr hat, und keine Stunde produzieren kann, ohne sich

fortwährend an einem Manuskript festzuhalten, dann fällt der Vorwurf auf diejenigen, die seine Hochschulausbildung nicht genügend aufmerksam überwacht haben. In der Schülerzeitung des Gymnasiums, an dem ich augenblicklich nebenberuflich unterrichte, kam kürzlich die Klage, es gäbe im ganzen Kollegium bald keinen Lehrer mehr (das Kollegium ist sehr jung), der nicht darauf angewiesen sei, im Unterricht einen Zettel in der Hand zu haben. Dieses Absinken des Leistungsniveaus innerhalb ganz bestimmter Berufs- und Ausbildungsgruppen halte ich für die allzu verschämt verschwiegene eigentliche Quelle nicht aller, aber sehr vieler Übel. Daß uns überhaupt der Leistungsdruck zu *dem* nationalen Übel werden konnte und daß unsere Medien alle voll sind davon, kommt nicht zuletzt daher, daß wir einen viel zu hohen Prozentsatz von Enttäuschten, weil nicht entsprechend auf ihren Beruf Vorbereiteten haben.

Es ist Mode geworden, diesen Ist-Zustand zu beklagen. Es wirkt aber geradezu reaktionär, wenn man die wahre Ursache beim Namen nennt:

Wir haben in den Jahren 1965–1971 Hochschulzugangsberechtigungen an Leute verschenkt, die zehn Jahre vorher allenfalls eine Mittlere Reife bestanden hätten. Und diese Leute haben wir heute als junge Studienräte, als junge Anwälte, als junge Journalisten, als Rundfunkredakteure, beispielsweise in den Sendungen »Point« oder »Pop-shop« am Wirken. Im staatlichen Bereich haben wir mit diesen verschenkten Abiturzeugnissen – und ich möchte sogar so weit gehen zu sagen, daß es Bundesländer gibt, die reihenweise Abiturienten mit Reifezeugnissen entlassen haben, die bei Anlegung strenger Maßstäbe als Fälschungen zu bezeichnen gewesen wären –, wir haben in diesen kritischen sechs bis sieben Jahren Beamtenstellen vergeben und auf sehr lange Zeit blockiert, die uns heute so schmerzlich fehlen.

Gleichzeitig inflationierten wir in einer anderen Richtung in bedrohlicher Weise. Es ist seit hundert Jahren Gemeingut, daß beispielsweise ein Land wie Deutschland nur aufgrund seines technischen Know how's mangels natürlicher Reichtümer existieren kann. Deswegen war ein großes Ruhmesblatt der früheren deutschen Bildungsgeschichte der deutsche Ingenieur, der nach Absolvierung der Hauptschule über eine praktische Lehre, über eine der vielen Ingenieurschulen zu einem praktischen Ingenieur des alten HTL-Stils wurde. Das ging nun natürlich alles nicht mehr. Was nicht mindestens über das Abitur, was nicht mindestens über eine Akademie oder eine Hochschule gelaufen war, das war schon gar nichts mehr. Was machte man mit den Höheren Technischen Lehranstalten? Man stufte sie zu Hochschulen auf. Was machte man mit den pädagogischen Instituten, in denen vorwiegend Leute aus der pädagogischen Praxis ausbildeten? Sie wurden zu Hochschulen aufgestuft. Wer unterrichtete nach wenigen Jahren vorwiegend an den pädagogi-

schen Hochschulen? Leute aus der Wissenschaft, gewiß hervorragend qualifizierte Leute von akademischer Ausbildung, aber zu wenig praktisch auf die Bedürfnisse der Schule ausgerichtet. Als vor etwa eineinhalb Jahren Überlegungen angestellt wurden, wie man angesichts des Schrumpfens der Pädagogischen Hochschule dort tätige Lehrkräfte wieder beschäftigen könnte, stellte sich heraus, daß ein erschreckend hoher Prozentsatz der dort Unterrichtenden gar keine Unterrichtsbefähigung für Grund- und Hauptschule hatte.

Wen wundert es da, daß sich unser Bildungssystem aus den Niederungen der Banalität, aus dem technisch-handwerklichen Alltag erhob und das Privileg des zweckü̈berhobenen beschaulichen Geisteslebens nunmehr auf eine Mehrheit verteilen wollte?

1963 verließen noch 70 % eines Altersjahrgangs die Hauptschule und gingen dann über eine Lehre in die weiteren technisch-praktischen Ausbildungsgänge. 1973 waren es noch 45 %, 1977 waren es noch 40 %. Nur zwei als reaktionär verschrieene Länder tanzten aus der Reihe: Bayern und Rheinland-Pfalz haben heute noch 48–49 % Hauptschulabgänger. Die Folge: Es ergoß sich ein verhängnisvoll hoher Prozentsatz der nachwachsenden Generation in die einseitig allgemein und geisteswissenschaftlich bildenden Ausbildungsgänge. Inzwischen haben wir innerhalb dieser Verengung auf die berufsfernen, geistig bildenden Schulen noch in einem verstärkten Maße, vor allem auch infolge der Segnungen der reformierten Oberstufe, den Mißstand, daß selbst in mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasien eine nicht erwünschte Bevorzugung der geisteswissenschaftlichen Fächer einsetzt, aus einem ganz einfachen Grund, den man als pessimistischer Schulmeister ruhig beim Namen nennen darf: weil dort die Leistungskontrollen nicht so wirksam greifen. Diese Entwicklung erweist sich angesichts unabweisbarer Zahlen als verhängnisvoll:

Die Wirtschaft (die genannten Zahlen stammen aus einem großen Industriebetrieb Baden-Württembergs, dürften aber mit geringfügigen Schwankungen repräsentativ seien!) braucht je Altersjahrgang 45 % Arbeitnehmer mit Hauptschulabschluß und technischer Lehre, 45 % mit einem mittleren Abschluß (Realschulabschluß und anschließender technischer Ausbildung) und 10 % Akademiker. Alles, was darüber hinaus produziert wird, wird am Markt vorbeiproduziert und riskiert spätere Beschäftigungslosigkeit. – »Beim Staat« stehen die Proportionen etwas günstiger; da der Kultusbereich (Schulen!) einen ungewöhnlich hohen Prozentsatz von Stellen hat, liegt dort der Durchschnitt der akademisch ausgebildeten Abgänger von Hochschulen ungefähr bei 7,5 %. Wenn man die Zahlen ineinander rechnet, (in der Wirtschaft insgesamt etwa 4,5 %, im Kultusbereich etwa 7,5 %), dann kommt man zu einem Prozentsatz von sinnvollerweise in allgemein bildenden höheren Geistesausbildungsgängen Auszubildenden von ungefähr 12 %. Aber selbst

das in dieser Hinsicht noch gemäßigte Baden-Württemberg liegt in diesem Schuljahr bei rund 20 % Abiturienten pro Altersjahrgang. Es ist trotz aller pädagogischen und psychologischen Rückwirkungen unabweisbar: Die Schleusen müssen geschlossen werden. Diese Akademikerflut kann der Staat auf Dauer nicht bezahlen.

Wir können auch heute schon nicht mehr ganze Lehrerabsolventenjahrgänge einstellen, weil sonst der jeweils darauffolgende Jahrgang völlig leer ausgehen würde. Ich bitte Sie zu bedenken: Vom Personaletat eines Kultusministeriums eines deutschen Bundeslandes sind durchschnittlich 80 % der Stellen Stellen im Schulbereich. Von allen Ausgabezuwächsen, die wir in den Landesetats hatten in den letzten 10 Jahren, gehen 70–80 % auf die Personalpolitik im Bildungsbereich. Diese Ausgaben bilden also einen ganz entscheidenden Schwerpunkt bei der Besoldungspolitik und bei der entsprechenden Belastung der staatlichen Etats. So wirkt nun der Druck in Gegenrichtung:

Anstelle des großen Strudels nach oben wie seit Mitte der sechziger Jahre haben wir nun den Rückstau nach unten. Realschulabgänger finden keine ihnen angemessene Lehrstelle mehr, begnügen sich mit Lehrstellen, die früher mit Hauptschülern besetzt worden sind. Abiturienten bekommen keinen Studienplatz, der ihnen liegen würde, und drängen in die Lehrstellen, die früher von Absolventen der mittleren Reife besetzt worden sind. Hochschulabgänger, teilweise sogar mit Titel und akademischen Graden, finden in ihrem Beruf keine Tätigkeit und verdrängen Konkurrenten, die beispielsweise »nur« ein Abitur oder gar »nur« eine mittlere Reife vorweisen können. Was also über Jahre hin mit eilig gebauten Fischbrücken nach oben geschwommen ist, kommt jetzt – allerdings nicht in personeller Identität, sondern im Stellenstatus – von oben wieder herunter. Man bedenke die psychologischen Folgen! Gerade angesichts der deutschen Bildungs- und Berechtigungsmentalität fühlt sich eben jemand, der nicht auf dem Niveau tätig ist, für das ihn sein Hochschul- oder Schulabschluß offiziell berechtigt, eben degradiert. Und ein wachsender Prozentsatz von sich degradiert Fühlenden ist eine Sprengbombe in einem Sozialkörper. Diese Abwärtsreaktion erzeugt nun tragischerweise eine zweite Noteninflation. Da man nun einen guten Schüler mit nichts anderem fördern und mit nichts anderem ihn vielleicht die Ergreifung seines heiß begehrten Medizinstudiums ermöglichen kann, (selbst wenn ihm bei Anblick von Blut übel wird), »verbessert« man einfach die Noten oder rät ihm, Physik »abzuwählen«. Die Folgen – gerade für Medizinstudenten! – gehen gerade durch die Presse. Als Schlußschlaglicht ein Beispiel aus meinem eigenen Bereich: Meine Tochter hat 1980 mit demselben Notendurchschnitt ihr Abitur gemacht wie ich selbst 1954. Während dieses Zeugnis mir noch zwei Preise einbrachte, bekommt meine Tochter damit nicht einmal mehr die Zulassung zu meinen relativ wenig begehrten Fächern. Wenn das keine Inflation ist!

Wir haben schlicht den Fehler gemacht, mal auf französische Baccalauréats-Zahlen, mal auf High-School-Abgängerzahlen, mal auf die allgemeine Chancengleichheit in Amerika und die Beschäftigungs- und Einstellungssicherheit in Deutschland, zwei Dinge kombinieren zu wollen, die sich ausschließen, nämlich das amerikanische Bildungs- und das preussische Berechtigungssystem.

Parlamentarische Demokratien sind aus den bekannten Gründen gefährlich abhängig vom Zeitgeist. Deformationen des letzteren führen zwangsläufig zu Fehlleistungen in der Gesetzgebung. Friedrich Paulsen muß das – 1885! – geahnt haben, denn er setzte über sein letztes, ins 20. Jahrhundert ausblickende, Kapitel das Wort »Ignoranti portum nullus ventus suus est« – »Für den, der den Zielhafen nicht weiß, ist kein Wind der richtige.«

Das japanische Bildungswesen

Allgemeinbildende Schulen und Hochschulen

Das japanische Schul- und Hochschulwesen hat seit 1945 unter amerikanischem Einfluß sowohl eine sehr starke Liberalisierung erfahren als auch im gewissen Sinne eine »Sozialisierung«, und zwar insofern, als die bis dahin von der höheren Bildung ausgeschlossenen Volksschichten einen breiten Zugang zur höheren Schulbildung und zur Universität erfuhren. Die nachstehende auszugsweise Wiedergabe eines Berichtes über das japanische Bildungswesen* gibt uns hierüber einen interessanten Aufschluß.

»Die Etappen in der Entwicklung des Bildungswesens seien hier kurz skizziert:

1872: Einführung der allgemeinen Schulpflicht. Der Schulbesuch für alle ließ sich freilich nicht schlagartig verwirklichen. Noch 1890 lag er bei 45 % (65 % bei den Jungen, 30 % bei den Mädchen), steigerte sich dann aber schnell (1900: 80 % und 1920: 100 %).

1890: 28.000 Grundschulen werden errichtet mit über 2 Millionen Schülern bei einer 3jährigen Schulpflicht.

1877: Gründung der kaiserlichen Universität in Tokyo.

1881: Die ersten Mittelschulen werden gegründet.

1886: Erweiterung der Schulpflicht auf 4 Jahre.

1889: Institutionalisierung der ersten höheren Mädchenschulen.

1900: Abschaffung des Schulgeldes für die öffentlichen Grundschulen.

1903: Gründung der ersten Berufsfachschulen, die nur wenig unter den Universitäten stehen.

1908: Ausdehnung der Gesamtschulpflicht für alle Kinder auf 6 Jahre.

Noch vor der Wende zum 20. Jahrhundert waren andere Schularten dem Erziehungssystem zugefügt worden, etwa Berufsschulen oder Vorbereitungsschulen für den Eintritt in die Universität.

Mittel- und Oberschulen waren freiwillig: 1940 gingen bereits 20 % der entsprechenden Altersgruppe auf Mittel- und 6,2 % der Jungen auf Oberschulen.

Die Öffnung privater Mittel-, Ober- und Hochschulen war vom Staat nicht nur gestattet, sondern sogar gefördert.

Ein derart intensiver Ausbau des gemischten staatlichen und privaten Bildungssystems war nur möglich,

*Hans-Willi Nolden: Aspekte des japanischen Bildungswesens aus »Freiheit der Wissenschaft«, 8/81, Bonn.

weil:

1. Bildung seit jeher einen hohen Rang in der Werteskala der Japaner einnahm und
2. die Reformer so auf eine große Anzahl von bestehenden Bildungseinrichtungen staatlicher und privater Natur (konfuzianischer und buddhistischer Tradition) zurückgreifen konnten. ...«

Sozialer Aufstieg durch Bildung

»Als vielleicht hervorragendstes Merkmal ist die durch die Meiji-Politik inganggesetzte Umschichtung der Sozialstruktur und die Auslese der Elite zu nennen. Wie im wirtschaftlichen ging es auch im geistigen Bereich um die Erzielung größtmöglicher »Produktivität«. In diesem Sinne gleicht die Heranbildung der geistigen Elite Japans durch »*Bildungswettbewerb*« der wirtschaftlichen Wettbewerbssituation. Schule und Studium ermöglichte es fast jedem, unabhängig von der Herkunft der Eltern, von Lebenslauf oder Vermögen, eine führende Stellung in der Gesellschaft einzunehmen, vorausgesetzt, daß er eine höhere Bildung vorweisen konnte.

Mit der Einführung des Wettbewerbs als Folge der vom Tenno als vornehmste Bürgerpflicht deklarierten »neuen« Bildung in den westlichen Wissenschaften, waren begabte Japaner von den Einschränkungen durch das Status-System befreit. Nach Hirakawa war der erste, der diese neue Freiheit lobpries, Fukuzawa Yukichi, der die These vom unbedingten Vorrang der Erziehung in seinem Buch »Ermunterung zum Wissenserwerb« (Gakumon no susume) ständig wiederholte: »Der Mensch ist bei der Geburt weder Edelmann noch Lump, weder arm noch reich. Wenn er aber fleißig lerne und sich viel Wissen aneignet, dann wird er zum Edelmann und zum Reichen. Ein Ungebildeter aber wird zum Armen und zum Ausgestoßenen«.

Wie bereits dargestellt, ist Fukuzawa Yukichis Ideal durch die Neuordnung des Erziehungssystems im Japan der Meiji-Zeit in einem Maße verwirklicht worden, das in der damaligen Zeit beispiellos dasteht. Einerseits legte diese zügig durchgeführte Bildungsreform den Grundstein zum wirtschaftlich-technischen Aufschwung, der Japan zur Führungsmacht Asiens machen sollte – eine Position, die Japan auch nach dem verlorenen Kriege sehr schnell wieder einnehmen sollte, da die Effektivität des Bildungswesens durch die Niederlage nicht berührt und durch die Bildungsreform der Amerikaner eher noch verstärkt wurde. Andererseits eröffnete das seit Beginn der Meiji-Ära praktizierte Wettbewerbsprinzip im Bildungswesen jungen Menschen die Chance, eine soziale Besserstellung zu erreichen in einer Gesellschaft, die lange Zeit unter der Ungleichheit litt, die das tradierte feudalistische System der sozialen Gruppenzugehörigkeit ihnen aufgezwungen hatte. Zwar war der Anteil der

Söhne von Ex-Samurai an der Studentenzahl der Todai-Universität in den ersten Jahren sehr hoch (von 1.647 Studenten im Jahre 1885 waren 0,2 % Adlige, 52 % Ex-Samurai, 48 % Gemeine), doch dies stellt nicht die Folge irgendeiner Bevorzugung dar, sondern die Konsequenz der besonders positiven Einstellung dieses ehemaligen Staatsdienerstandes zu Bildung und Staatsdienst.

Das Zahlenverhältnis änderte sich allmählich eindeutig zugunsten des gemeinen Volkes. Nach einer statistischen Untersuchung über die »politische Elite« in Japan (Berater des Kaisers, Kabinettsmitglieder, Mitglieder des Ober- und Unterhauses sowie höhere Beamte), waren Adlige, Ex-Samurai und Gemeine mit folgenden Prozentzahlen in der Eliteschicht vertreten:

1890 = 14 : 63 : 23 %
1920 = 14 : 47 : 40 %
1936 = 15 : 28 : 57 %.

Der konstante Anteil der Adligen ist auf ihre bedeutende Sitzzahl im Oberhaus zurückzuführen. Das entsprechende Verhältnis bei den zivilen und militärischen Staatsbeamten betrug nach Angaben im »Statistischen Jahrbuch des Reichs»:

1890 = 0,5 : 71,9 : 27,5 %
1899 = 0,3 : 57,9 : 41,8 %.

Weil der Unterschied des Status in dieser Beziehung ab 1900 in der offiziellen Statistik nicht mehr geführt wurde, ist die weitere Entwicklung nicht mehr zu verfolgen. Jedenfalls war nicht mehr die soziale Herkunft entscheidend, sondern die akademische Bildung. Der Anteil der Akademiker einschließlich der Absolventen von ausländischen Hochschulen an der politischen Elite betrug 1890 = 20 %, der Anteil der Absolventen der Universität Tokyo erst 4 %, im Jahre 1920 hatte sich das Verhältnis schon auf 60 : 40 % verschoben. Hinsichtlich der Spitzenbeamten kann man feststellen, daß 1916 alle 7 Staatssekretäre und 26 von 29 Abteilungsleitern in den Ministerien Absolventen der Universität Tokyo waren.

Die besondere Stellung der Universität Tokyo wird uns noch weiter unten in dem Kapitel über das japanische Hochschulwesen näher beschäftigen.

Für die historische Darstellung des japanischen Bildungswesens und hier die Meiji-Reform bleibt festzuhalten, daß die geburtsmäßige Rekrutierung der Elite durch eine auf dem Leistungsprinzip beruhende schulmäßige Rekrutierung abgelöst wurde, bei der die Türen allen Volksschichten offenstehen. ...«

Zahl der Hochschulen und der Studenten 1873 bis 1945

Jahr	Hochschulen					Studenten				
	Universitäten	Fachschulen	Lehrerbildungsanstalten im Hochschulrang	Oberschulen	Insgesamt	Universitäten	Fachschulen	Lehrerbildungsanstalten im Hochschulrang	Oberschulen	Insgesamt
1873	–	26	3	–	29	–	4.146	117	–	4.263
1875	–	110	8	–	118	–	7.686	859	–	8.545
1880	1	74	3	–	78	2.006	5.072	221	–	7.299
1885	1	75	2	1	79	1.720	8.820	287	964	11.791
1890	1	36	2	7	46	1.312	10.396	162	4.356	16.226
1895	1	52	3	7	63	1.620	9.798	385	4.289	16.092
1900	2	52	5	7	66	3.240	14.872	925	5.684	24.721
1905	2	63	11	8	84	5.821	29.495	1.650	4.904	41.870
1910	3	77	9	8	97	7.239	32.969	1.828	6.341	48.377
1915	4	88	8	8	108	9.696	38.666	2.113	6.259	56.734
1920	16	101	9	15	141	21.915	49.006	2.457	8.839	82.217
1925	34	135	19	29	217	46.690	67.277	4.182	16.858	135.007
1930	46	162	24	32	264	69.605	90.043	4.035	20.551	184.234
1935	45	177	9	32	263	71.607	96.929	3.077	17.898	189.511
1940	47	193	13	32	285	81.999	141.478	3.803	20.283	247.563
1945	48	309	142	32	531	98.825	212.950	74.687	21.687	408.149

Aus: Teichler, Geschichte und Struktur des japanischen Hochschulwesens, Stuttgart 1975, S. 42

»Der amerikanische Einfluß auf das japanische Bildungssystem nach 1945...«

»1. Vereinheitlichung des Schulwesens;
2. Einführung der Koedukation;
3. *Einschränkung der Befugnisse des Erziehungsministeriums* und Bildung regionaler und *kommunaler Schulausschüsse;*
4. Neuregelung der Lehrplangestaltung;
5. *Ausweitung der Lehrerautonomie;*
6. Gründung von Eltern – Lehrer – Vereinen.
7. Verlängerung der Pflichtschulzeit von 6 auf 9 Jahre, d. h.: auf eine sechsjährige Grundschule (Shogakko) wurde eine dreijährige Mittelschule (Chugakko) aufgestockt,
8. die bisherigen Mittelschulen wurden zu Oberschulen (Kotogakko),
9. die Oberschulen zu Junior Colleges oder Technical Colleges erhöht und
10. die bisherigen Fachhochschulen zu Universitäten (Daigaku),

so daß aus den wenigen Oberschulen zusammen mit den alten Mittelschulen 4.000 neue Oberschulen gebildet wurden und aus den sieben kaiserlichen Universitäten und einigen privaten Universitäten zunächst 48 neue Universitäten entstanden. Die Mitglieder des Erziehungsreformrates, Pädagogen und führende Intellektuelle, legten einen Eifer an den Tag, der weit über die Erwartungen der Amerikaner und der Stoddard-Kommission des General Headquarters hinausgingen. Als nämlich im Jahre 1950 eine weitere amerikanische

Kommission nach Japan kam, waren deren Mitglieder erstaunt zu sehen, daß in den 4 Jahren des neuen Systems die Zahl der Universitäten von 48 auf 223 angestiegen war. Man äußerte seine Besorgnis darüber, daß eine unkontrollierte Expansion schließlich zur Niveauminderung der Hochschulen führen könne.

Der Versuch amerikanischer Erziehungsfachleute, in Deutschland eine ähnliche Reform durchzuführen, scheiterte. Der frühere Präsident der Universität von Indiana, Herman B. Wells, war beauftragt worden, ein Konzept für eine Umgestaltung des deutschen Erziehungswesens nach amerikanischem Muster auszuarbeiten. Nachdem er aber im Sommer 1948 von seinem Amt als Leiter der Erziehungsabteilung in der Militär-Regierung abberufen worden war und der Kalte Krieg Konturen zu zeigen begann, verzichteten die Amerikaner darauf, direkte Eingriffe in die Struktur des deutschen Bildungswesens vorzunehmen und suchten Eigeninitiativen von westdeutscher Seite zu fördern, sofern diese zumindest zur Festigung demokratischen Denkens beitrugen. Festzuhalten bleibt also die Tatsache, daß Japan und die Bundesrepublik nach dem Kriege unterschiedliche Wege gegangen sind, was unter anderem auf die unterschiedliche Politik derselben amerikanischen Besatzungsmacht zurückzuführen ist. Während sich die Besatzungsmächte in den drei Westzonen Deutschlands darauf beschränkten, Lehrer und Professoren sowie den Inhalt von Lehrbüchern zu entnazifizieren, das Schul- und Hochschulsystem aber kaum veränderten, setzten die USA in Japan eine grundsätzliche strukturelle Erziehungsreform durch.

Das gegenwärtige japanische Schulwesen
– Grund- und Mittelschule –

Alle Kinder im Alter zwischen 6 und 12 Jahren sind verpflichtet, eine sechsjährige Grundschule und anschließend eine dreijährige Mittelschule zu besuchen. Diese 9 Jahre sind für alle an öffentlichen Schulen gebührenfrei. Nach Abschluß der Grundschule müssen die Kinder demnach die Mittelschule besuchen, in deren Einzugsbereich sie wohnen. Ausnahmen gelten für die Kinder, die in private Schulen gehen wollen. Etwa 0,6 % der Volksschüler (das sind in Tokio immerhin über 24.000 oder 2,5 %) und 3,2 % der Mittelschüler (in Tokio fast 55.000 oder 14,7 %) besuchen private Erziehungseinrichtungen. Mittelschüler an Privatschulen mußten im Jahre 1976 eine Aufnahmegebühr von durchschnittlich 1.643 DM und ein jährliches Schulgeld einschließlich Nebenkosten in Höhe von 1.988 DM entrichten.

Oberschule

Im Anschluß an die Mittelschule besteht die Möglichkeit einer Weiterführung der Schulbildung an einer Oberschule. Fast 90 % aller Japaner eines Jahrgangs machen davon Gebrauch. Etwa 31 % der Oberschüler (in Tokio über 251.000

oder 40,6 % – dies sind mehr als an öffentlichen Oberschulen) besuchen private Erziehungseinrichtungen. Bei öffentlichen Oberschulen in Tokio war 1976 eine Schulgebühr von 188 DM zu zahlen, bei privaten hingegen 3.228 DM.

Die Schulzeit an Oberschulen dauert normalerweise 3 Jahre, abgesehen von Teilzeit- oder Abendgymnasien und Gymnasien mit Fernunterricht, deren Studienkurse auf 4 oder mehr Jahre angelegt sind, aber zu gleichen Abschlüssen führen. Nach dem Stand von Mai 1978 waren 93 % aller Oberschüler in Vollzeitkursen eingeschrieben, 4 % in Teilzeit- bzw. Abendkursen und 3 % in Fernunterrichtslehrgängen.

Das Gymnasialstudium kann nach Art des Lehrplans in verschiedene Kategorien eingeteilt werden, etwa in den allgemeinen Lehrgang, den technischen, wirtschaftlichen oder auch haushälterischen Kursus. Im Schuljahr 1976/77 boten 36 % aller Gymnasien sowohl allgemeine als auch berufsbezogene Studiengänge an, etwas mehr als 40 % nur allgemeine Kurse und der Rest nur berufsspezifische Studiengänge. Nach dem Stand von Mai 1977 waren ungefähr 65 % aller Oberschüler in allgemeinbildende Kurse eingetragen.

Wie für den Unterricht an Grund- und Mittelschulen hat das Kultusministerium auch für die Oberschulen in einem entsprechenden »Studienleitfaden« die Lehrfächer und Studieninhalte festgelegt, zusätzlich aber eine Mindestzahl von 85 »credits« (d. h. Punkte) angegeben, die für den Abschluß der Oberschulreife erworben werden müssen. Von 1982 an wird die Zahl der zu erwerbenden »credits« auf 80 herabgesetzt werden. Ein credit entspricht 35 Unterrichtsstunden von je 50 Minuten.

Quote der Abiturienten im Vergleich:

In Japan ist die Quote der mit Erfolg die Oberschule absolvierenden Schüler höher als in den vergleichbaren Industrieländern. Fast alle, die in die Oberschule eintreten, machen das »Abitur«.

Stand: Bundesrepublik Deutschland 1972
Japan 1975
USA, England/Wales, Frankreich 1973

Land	Schultyp/Schuljahre	Graduierungsquote
Japan	Oberschule – 3 Jahre	97,1 %
USA	Senior High School – 3 Jahre	79,1 %
England/Wales	Grammar School – 7 Jahre	53,3 %
Frankreich	Lyceé – 3 Jahre	62,9 %
Bundesrepublik Deutschland	Gymnasium – 9 Jahre	66,1 %

Leistungsprinzip

Trotz grundlegender Reformen und Bildungsexpansion nach dem Kriege ist in Japan das Leistungsprinzip nicht verlorengegangen. Auch solche Prinzipien wie Disziplin und Höflichkeit, und diese gehören ebenso zur japanischen Schulwirklichkeit, werden manchen westdeutschen Betrachter befremdlich stimmen: Schüler und Schülerinnen der Mittel- und Oberschulen tragen Uniformen; Fragen des Lehrers werden stehend beantwortet. Der Lehrer trägt vor, Schüler sprechen nur nach direkter Aufforderung. Viel Wert wird auf das Auswendiglernen gelegt. Dies ist notwendig, müssen doch 1.850 oft höchst komplizierte chinesische Zeichen, 100 japanische Silbenschriftzeichen und das lateinische Alphabet gelernt werden. Mindestens tausend Wortzeichen muß man beherrschen, um ein Physik-, Chemie- oder Geschichtslehrbuch lesen zu können und ca. 1.500, um wissenschaftliche oder literarische Werke verstehen zu können. Nahezu 1.500 Unterrichtsstunden werden in den ersten sechs Jahren gebraucht, um die vorgeschriebenen 881 Kanji (die chinesischen Wortzeichen) zu erlernen und nochmals 1000 Unterrichtsstunden, um weitere tausend kompliziertere Kanji zu erlernen und durch Lektüre hinzuzuüben.

Der Schüler braucht hierzu viel Disziplin und Energie. Doch er übt dabei sein Gedächtnis und gewinnt Konzentrationsfähigkeit und Exaktheit – Eigenschaften, die in Japan nicht nur den Facharbeiter und Handwerker auszeichnen. Der Japaner lernt also in der Schule insbesondere drei Dinge, die in der modernen Industriegesellschaft unerläßlich sind:

a) über längere Zeiträume hinweg konzentriert, stetig und zielgerichtet zu arbeiten (der Schultag dauert in Japan von 8–16 Uhr),

b) im Kollektiv zu arbeiten und dort im »Teamwork« gemeinsame Aufgaben zu lösen,

c) Ordnung und Unterordnung.

Das Leistungsprinzip findet seinen Niederschlag im System der Aufnahmeprüfungen und setzt sich von der Volks- und Mittelschule über das Gymnasium und die Universität bis hin zur Firma fort. Selbst über die Aufnahme in besonders gute Kindergärten entscheidet in vielen Fällen eine Prüfung. Um den darin gestellten Leistungsanforderungen gerecht zu werden, besuchen fast ein Viertel aller Volksschüler und knapp 56 % der Mittelschüler in den öffentlichen Schulen der japanischen Hauptstadt neben ihrem ohnehin schon langen regulären Unterricht in der Regel mehrmals pro Woche noch private Repetitorien. Nach einer Untersuchung des Meinungsforschungsinstituts der japanischen Rundfunkanstalt NHK verbringen Mittelschüler (7.–9. Schuljahr) im Durchschnitt täglich 9 Stunden und 32 Minuten (selbst am Samstag noch 7 Stunden und 30 Minuten) mit Schulunterricht und Schularbeiten.

Rangordnung

Die Rangordnung sämtlicher staatlicher, kommunaler und privater Schulen in Japan wird traditionellerweise bestimmt von dem »qualitativen Output«, d. h. dem Ablieferungserfolg ihrer Abiturienten. Da die Schulen, insbesondere die privaten, ein großes Interesse daran haben, ihre Arbeit transparent zu machen, publizieren sie in regelmäßigen Abständen Listen mit dem Anteil ihrer Abiturienten, die die Hochschulzulassungsprüfung an einer Universität bestanden haben. Der Erfolg und das Ansehen der Schule steigt, wenn der Eintritt der jeweiligen Absolventen in berühmte Universitäten erfolgt. Wie hart die Auslese ist, mag eine Relation aus dem Jahre 1971 belegen, wo es nur 10 von insgesamt 5.000 Oberschulen gelang, mehr als ein Viertel der Studienplätze der berühmtesten Universität, Todai, zu belegen.

Konstitutives Element dieses marktwirtschaftlichen Bildungssystems in Japan ist »Öffentlichkeit«. Während der Prüfungssaison, von Mitte Januar bis Anfang April eines jeden Jahres, berichten Zeitungen und Zeitschriften über den Stand des Wettbewerbs und veröffentlichen anschließend Listen mit den Namen der Schulen, die die meisten aufgenommenen Bewerber an Universitäten stellen. Interessant daran festzustellen ist, daß viele private Oberschulen mit den besten staatlichen und kommunalen Institutionen konkurrieren können. Gemessen am Erfolgskriterium, nämlich der größten Zahl von Studienanfängern an der Todai-Universität, galt die private Nada-Schule in der Provinz Hyogo im Jahre 1970 als beste Japans. Und unter den »Top-Ten« der auf der Elite-Universität Todai Zugelassenen konkurrierten vier private mit zwei staatlichen und vier kommunalen Schulen.

Bildungsmarkt

Das japanische Schulwesen funktioniert nach den Ordnungsprinzipien eines wettbewerblichen Bildungsmarktes. Staatliche, kommunale und private Schulen konkurrieren um Schüler und Eltern. Die Finanzierung der privaten Institutionen erfolgt vornehmlich über Marktpreise. Erfolgreiche Privatschulen können mithin wachsen, erfolglose müssen sich einschränken. Eine Privatschule, die mit dem Fortschritt nicht mithalten kann, wird ausgeschieden. Dieses System erzeugt einen ständigen Zwang zur Reform. Der Wettbewerb zwischen Anbietern, die um die Gunst der Nachfrage kämpfen, schafft permanente Alternativsituationen zu Gunsten der Nachfrager. Eine unzulänglich arbeitende Privatschule ist auf die Dauer undenkbar. Sie würde wegen Klientenschwundes binnen kurzer Zeit ihre Tore schließen müssen.

Im staatlich-administrierten Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland mit den jeweils einheitlich gestalteten Lehrplänen der verschiedenen

Länder, der zum Teil staatlichen Zuweisung von Schülern zu bestimmten Schulen, sowie der unbedeutenden Rolle, die die Privatschulen (noch) spielen, bleibt der Segen des Wettbewerbs aus, beschränkt er sich auf den Föderalismus.

In Japan sind die Eltern gezwungen, Entscheidungen über die Ausbildung ihrer Kinder zu treffen. Aufgrund des vielfältigen Angebots haben sie auch einen Anreiz, sich über mögliche Bildungsalternativen für ihre Kinder zu informieren. Das gegenwärtige staatliche Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland hingegen beschränkt die Zahl der Alternativen, so daß Eltern weitgehend der Anreiz genommen wird, sich um Informationen zu bemühen. In gleicher Weise haben auch die Bildungsanbieter unter den bestehenden politischen Bedingungen in der Bundesrepublik Deutschland kein Interesse, die erforderlichen Informationen über alternative Bildungsgüter für eine breite interessierte Öffentlichkeit zu geben. Sind die Eltern aber gezwungen, Kaufentscheidungen über Bildungsgüter zu fällen, so müssen die Lehrer und die Schulen die Eltern von dem überzeugen, was und wie sie lehren. Das mag mühsam sein, zahlt sich aber für alle wie in Japan dadurch aus, daß die Schule einen starken Rückhalt im Elternhaus findet.

Im japanischen wettbewerblichen Bildungsmarkt konkurriert man um Schüler wie gegenwärtig die Autofabriken um die Autofahrer. Wären die Schulen in der Bundesrepublik Deutschland auch darauf angewiesen, daß sie Schüler bekommen, dann würden sie in ihrem eigenen Interesse die Lehrinhalte nicht ständig nach neuen »emanzipatorisch-relevanten« Gesichtspunkten ausrichten, die irgendwelche »Dauerdidaktiker« ausgeheckt haben. Die Eltern würden wie in Japan auch in der Bundesrepublik Deutschland diejenige Schule wählen, die einen guten Ruf hat, gute Erfolgsaussichten bietet und nicht die, welche die freie (Ab) Wahl »zwischen Latein und Mofafahren« auf einer Ganztags-Verwahrungsstätte, sprich Gesamtschule, bietet.

Das japanische Hochschulwesen von heute

Das Hochschulsystem Japans scheint auf das beste geeignet, die breite Massenbildung der Schulen unter Aufrechterhaltung der Eliteförderung mittels Leistungsprinzip und Prüfungssystem fortzusetzen.

Struktur

In Japan gibt es 982 Hochschulen, davon sind:

- 65 Fachhochschulen (Koto Senmon Gakko),
- 507 Kurzuniversitäten (Junior College, Tanki Daigaku) und
- 410 Universitäten (Daigaku).

Nicht jede dieser staatlichen oder privaten (etwa ⅔ aller mit ¾ Anteil aller

Studenten) Institutionen der Tertiärausbildung mit einer Studentenzahl von insgesamt über 2 Millionen ist mit unseren Hochschulen zu vergleichen. So verfügen nach dem Stand von 1978 zum Beispiel nur 65 der Universitäten über eine juristische Fakultät (Hogakubu) mit einer Studentenzahl von insgesamt ca. 20.000 in einem Jahr.

Die *Kurzuniversitäten* bieten den Abiturienten von Gymnasien Kurse von zwei oder drei Jahren Dauer an. *Fachhochschulen* dagegen verlangen für die Zulassung nur den Abschluß des Mittelschulkurses und offerieren fünfjährige Ganztagskurse zur Ausbildung von Fachleuten. Diese Studienmöglichkeit gibt es in Japan seit 1962.

Von den 1.330.000 Abiturienten, die im Jahre 1975 die Oberschule verließen, gingen:

- 43,2 % bzw. 450.000 auf Universitäten, Kurzuniversitäten oder Fachhochschulen,
- 43,5 % bzw. 580.000 direkt in die Berufsausbildung
- 22,3 % bzw. 300.000 fanden keine Anstellung bzw. fielen in andere Kategorien.

Vorhandene Begabungsreserven werden gut ausgenutzt, auch die untere Mittel- und die obere Unterschicht sind gut vertreten:

Gebühren und Zulassungssystem

Die durchschnittlichen Studiengebühren privater Hochschulen betrugen 1974 1.250 DM gegenüber nur 313 DM bei den öffentlichen. 1976 hatten Studienanfänger an den japanischen Privatuniversitäten einschließlich hoher Aufnahmegebühren im Durchschnitt bereits 3.860 DM zu entrichten – in den Fachbereichen Medizin und Zahnmedizin sogar 13.208 DM.

Die Aufnahmegebühren der öffentlichen Hochschulen machten hingegen nur einen Bruchteil davon aus.

Die japanischen Eltern müssen also für die Erziehung ihrer Kinder erhebliche finanzielle Opfer bringen. Ist der materielle Teil der Ausbildung einmal sichergestellt, muß die Klippe der Aufnahmeprüfung an einer der staatlichen oder privaten Hochschulen nach 12jähriger Schulausbildung überwunden werden. In Japan sind nicht die Abschlußexamina der Oberschulen, sondern die Eintrittsprüfung von Bedeutung. Dies gilt generell. Sie entscheiden sowohl über die Einstellung in eine große Firma als auch über die Zulassung in eine Hochschule oder Schule nicht wie in der Bundesrepublik Deutschland die in einer vorausgegangenen Bildungsstufe bereits erworbenen Qualitäten – wie das Prädikat beim Hochschulabschluß oder der Notendurchschnitt im Abiturzeugnis –, sondern die Ergebnisse der eigenständig durchgeführten jeweiligen

Aufnahmeprüfung, wobei Mehrfachbewerbungen und daher dementsprechend viele Aufnahmeprüfungen üblich sind. Die Zulassungsquote wird von den Hochschulen festgesetzt. Sie liegt zum Beispiel bei der juristischen Fakultät der staatlichen Universität Kyoto bei jährlich etwa 330. Die Auswahl der neu Zuzulassenden wird nur noch von den privaten Hochschulen nach ihren eigenen Bestimmungen durchgeführt, für die Bewerber an staatlichen und kommunalen Hochschulen gilt seit 1979 das zentrale neue Hochschul-Zulassungssystem, die sogenannte »allgemeine erste Eignungsprüfung zur Auswahl von neu einzuschreibenden Hochschulstudenten«. (*Daigaku nyugakusha* senbatsu ni kakaru kyotsu dai-ichi-ji gakuryoku shiken). Die »allgemeine erste Eignungsprüfung« ist nicht nur intensiv in den Medien vorgestellt und diskutiert worden, sie wurde auch gründlich vorbereitet: Am 10. und 11. Oktober 1978 wurden Feldstudien durch schriftliche Testprüfungen und der Teilnahme von etwa 10.000 Oberschülern und der Mitwirkung von 48 staatlichen Universitäten durchgeführt.

Studium und Abschlüsse

Das Universitäts-Studium ist überschaubar und dauert im allgemeinen 4 Jahre, höchstens aber 8 Jahre. Die Ausbildung vollzieht sich gewöhnlich in zwei Stufen: Auf 2 Jahre Studium Generale folgen zwei Jahre (Medizin 4 Jahre) Fachstudium. Die Studienjahre schließen mit Prüfungen ab, für deren Bestehen Punkte erteilt werden. Bei geringer Durchfallquote (der Anteil der Studenten, die ihr Studium nicht zu Ende führen, ist mit 12 % wesentlich geringer als in der Bundesrepublik Deutschland) und Erreichen der vorgeschriebenen »credits« wird man automatisch zum »gakushi« (bachelor) graduiert. Die Begabten und Ausdauernden setzen das Studium nach Muster amerikanischer Graduate Schools in einem zweijährigen Magisterkursus (sushi) und anschließendem dreijährigen Doktorkurs (hakushi) fort. Die Zahl der Magisterkursstudenten wird von der jeweiligen Fakultät festgelegt und ist relativ niedrig. Oft werden nicht alle vorhandenen Plätze vergeben, zum einen, weil die Anforderungen im Examen recht hoch sind, zum anderen, weil sich der betreuende Professor in die moralische Pflicht genommen fühlt, seinem Studenten einen Posten als Assistent bzw. nach Abschluß des Doktorkursus als Dozent an einer Universität zu verschaffen. Eine Ausnahme macht hier nur die Universität Tokyo, wo Studenten nach Beendigung des vierjährigen Grundstudiums bereits zu Assistenten ernannt werden können, ohne den Magister- oder Doktorkursus zu durchlaufen.

Im Jahre 1975 waren insgesamt 34.000 Studenten in Magisterkurse und 15.000 in Doktorkurse eingeschrieben. Verglichen mit dem Stand von 1965 hat sich die Anzahl der Magisterkursstudenten verdoppelt, die der Doktoranden

nahm um 30 % zu. Klassifiziert nach der Art der Graduierungsanstalt, betrug der Prozentsatz:

a) der *Magisterkursstudenten* im Jahre 1975 in:

- staatlichen Graduierungsschulen 56,1 %
- kommunalen Graduierungsschulen 4,0 %
- privaten Graduierungsschulen 39,9 %

b) der *Doktoranden* im Jahre 1975 in:

- staatlichen Graduierungsschulen 59,7 %
- kommunalen Graduierungsschulen 6,5 %
- privaten Graduierungsschulen 44,8 %

Die Magisterkursstudenten im Jahre 1975 stellten den größten Anteil auf dem Feld des Ingenieurwesens; es folgten die Gebiete: Geisteswissenschaft, Sozialwissenschaft und Naturwissenschaft. Die meisten Doktoranden gab es bei Medizin und Zahnmedizin – Ingenieurwesen, Geisteswissenschaft, Naturwissenschaft und Sozialwissenschaft rückten auf die nachfolgenden Plätze:

Rangskalen der Hochschulen

Die Universitäten weisen sowohl quantitativ als auch qualitativ sehr große Unterschiede auf. Für den Einzelnen hängt viel davon ab, welche Schule er besucht, bei welcher Universität er studiert hat. Der Abschluß an einer auf der Rangskala hochangesiedelten Universität beeinflußt im erheblichen Maße die Berufsaussichten und Beförderungschancen. Für den angehenden Studenten ist es daher äußerst wichtig, über diese Rangunterschiede informiert zu sein. Da der Andrang bei guten Universitäten besonders groß ist, fallen auch dort entsprechend mehr Bewerber durch. Todai z. B. hat 1972 von 11.585 Bewerbern nur 3.000 zugelassen. Von den Schülern wird bereits darauf geachtet, welche Schule die meisten der erfolgreichen Bewerber gestellt hat. Charakteristisch für das japanische Hochschulwesen ist daher auch, daß es eine wettbewerbsfeindliche Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen wie in der Bundesrepublik Deutschland, die diese Unterschiedlichkeit der Attraktion von Hochschulen nicht deutlich werden läßt und die Studienplätze zwangszuteilt, nicht gibt.

Selbst denjenigen Japanern, welchen die Namen Todai und Kyodai bekannt sind, fällt es schwer, die den jeweiligen Fachstudenten durchaus bekannte Rangskala der Universitäten und ihrer jeweiligen Fakultäten zu erkennen, zumal oft das Prestige einer Universität insgesamt und das der jeweiligen Fakultät nicht übereinstimmen. Allgemein bekannt ist nur, daß die staatlichen Universitäten in Tokyo und Kyoto an der Spitze der Prestigeskala stehen, während aus der Masse der privaten Hochschulen, an denen rund 80 % aller Stu-

denten studieren, nur eine Handvoll Universitäten – wie Waseda, Chuo oder Keio – sich vergleichbarer Wertschätzung erfreuen. Die ursprünglich von deutschen Jesuiten gegründete Sophia-Universität in Tokyo hat sich auch einen Namen gemacht.

Auf der Suche nach einer Antwort auf die Frage nach den Bestimmungsfaktoren für den Rang einer Universität in Japan stößt man auf das jährlich erscheinende Handbuch für die Hochschulaufnahmeprüfung (Zenkoku daigaku juken nenkan Shinnen rinjii zokan). Auf dieser Rekordliste findet man sämtliche Universitäten nach bestimmten Indikatoren geordnet, die da sind:

- Alter und Größe der Institution
- Wettbewerb beim Zugang
- Trägerschaft (staatlich, kommunal oder privat)
- Hochschulort
- Ablieferungserfolg.

Als weitere Merkmale für die Rangstufung der Universitäten ließe sich hinzufügen:

- Finanzielle Ausstattung und wissenschaftlicher Output der einzelnen Fakultäten.
- Prestige der Universitäten, ermittelt aufgrund von Urteilen bestimmter Personengruppen.

Zu letzterem Punkt sei eine Umfrage unter Oberschullehrern aus dem Jahre 1971/72 angeführt, die folgende Rangordnung der privaten Hochschulen in Japan ergab:

Einschätzung des Qualitätsimage (Befragung 1971)	Einschätzung der Popularität (Befragung 1972)	Empfehlenswert für Hochschulbewerber (Befragung 1972)
1. Waseda	1. Waseda	1. Waseda
2. Keiō	2. Keiō	2. Keiō
3. Sophia	3. Rikkyō	3. Sophia
4. Rikkyo	4. Aoyama Gakuin	4. Aoyama Gakuin
5. Dōshisha	5. Sophia	5. Dōshisha
6. Meiji	6. Meiji	6. Rikkyō
7. Aoyama Gakuin	7. Hōsei	7. Kansai
8. Chūō	8. Dōshisha	8. Kwansei Gakuin
9. Tōkyō Naturw.	9. Ritsumeikan	9. Ritsumeikan
10. Ritsumeikan	10. Chūō	10. Chūō
11. Hōsei	11. Gakushuin	11. Meiji
12. Kwansei Gakuin	12. Kwansei Gakuin	12. Gakushūin
13. Gakushūin	13. Kansai	13. Hōsei
14. Kansai	14. Shibaura Techn.	14. Shibaura Techn.
15. Tōkai	15. Tōkyō Elektr.	15. Tōkyō Elektr.
16. Meiji Gakuin	16. Tōkyō Naturw.	16. Tōkyō Naturw.
17. Nihon	17. Nihon	17. Nihon
18. Kokugakuin	18. Kyūshū Wirtsch.	18. Senshū
19. Dokkyō	19. Tōkai	19. Seijō
20. Seijō	20. Senshū	20. Meiji Gakuin*

*)Weitere Universitäten sind auf dem gleichen Rang

Aus Teichler, U., Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft, Stuttgart 1976, S. 169

An der Spitze der Hierarchie steht die Tokio-Universität auch dann, wenn man eine Rangordnung der Universitäten nach dem wissenschaftlichen Output der einzelnen Fakultäten erstellt. Als Beispiel sei hier die Rangskala der juristischen Fakultäten Japans nach einer Untersuchung von Scheer dargestellt.

Scheers Rangliste beruht einzig auf dem meßbaren Erfolg der Absolventen von juristischen Fakultäten auf dem universitären Arbeitsmarkt und sagt nichts über die Bedeutung einzelner Rechtswissenschaftler aus. Da staatliche Universitäten unnachgiebig auf der von ihnen festgelegten Altersgrenze insistieren, lehren berühmte Juristen nach ihrer Emeritierung häufig an völlig unbekannten Universitäten. Ausgangspunkt von Scheers Fragestellung: »Welche Universitäten plazieren ihre Absolventen bei welchen Universitäten?« war die Überlegung, daß die Ernennung zum Professor das berufliche Schicksal der Betreffenden auf Lebenszeit mit der Universität verbindet und daß diese Entscheidung der betreffenden Universität für Experimente zu schwerwiegend ist. Da die Universitäten daher neben dem persönlichen Eindruck von den Bewerbern primär auf den Rang der sie empfehlenden Professoren und daher letztlich auf das Prestige von deren Universitäten angewiesen sind, läßt sich somit der Rang ihrer almer mater ermitteln.

Träumt in Japan ein Jugendlicher von Erfolg, so richten sich seine Wünsche nicht auf eine Berufsposition oder -tätigkeit, sondern auf den Zugang zur Tokyo-Universität.
Und wovon träumt ein Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland?«

Aus dem Bericht gehen zwei sehr bedeutsame Erfahrungen hervor:

1. Der Bildungsweg, den der Einzelne zu gehen beabsichtigt, ist staatlich nicht vorgeprägt, oder gar vorgeschrieben. Dem Bildungssuchenden steht eine Vielzahl freier (privater) und öffentlicher Schulen und Hochschulen gegenüber, die er sich aussuchen kann.
2. Zwischen den privaten und auch staatlichen Schul- und Hochschuleinrichtungen besteht ein sehr scharfer Wettbewerb um die Schüler und Studenten.
3. Durch dieses offene System hat sich nicht ein Niedergang der Bildung und Ausbildung ergeben, sondern im Gegenteil eine Steigerung der Lehr- und Bildungsangebote der Schulen und Hochschulen, um im Wettbewerb um die Schüler zu bestehen.

Die Sorge, die vielfach bei Öffnung des Bildungswesens in Richtung privater Initiative besteht, es würde ein Bildungschaos und ein Absinken der Bildungsergebnisse eintreten, hat sich in Japan nicht bestätigt.

Der rasche Aufstieg Japans nach dem letzten Weltkrieg bestätigt die Leistungsfähigkeit und Effektivität des japanischen Bildungswesens. Von großer Bedeutung ist die Tatsache, daß nicht die Schulabschlüsse für den Weiterbesuch einer nächstfolgenden höheren Schule berechtigen, sondern daß jeweils eine Aufnahmeprüfung zu bestehen ist. Das zweite Problem ist die Finanzierung der privaten Schulen und Hochschulen. Hier wäre durch die Einführung eines Bildungsgutscheines neben den vorhandenen Stipendien für begabte Schüler und Studenten ein weiterer Weg, um weniger wohlhabende Bevölkerungsschichten die Möglichkeit zu geben, auch private Schulen und Hochschulen zu besuchen. Im Ganzen ist zu sagen, daß das freie Bildungsangebot der Vielfalt der Bildungsbedürfnisse in Japan weitgehend entpricht. Der Verfasser spricht geradezu von einem »Bildungsmarkt«. Dies erinnert an eine Äußerung Jacob Burckhardts in »Weltgeschichtliche Betrachtungen«, wo er die Höhe einer Kultur und Zivilisation am Vorhandensein eines »freien geistigen Tauschplatzes« mißt. Japan verfügt weitgehend über einen solchen freien geistigen Tauschplatz.

H.-H. Vogel

Stimmen zur Gestaltung des Schul- und Bildungswesens

– von der Anthropologie zur Ordnungspolitik –

I

Johann Heinrich Pestalozzi*
(1746–1827)

Die Aufmerksamkeit auf die gegenwärtigen und künftigen äussern Umstände des Kindes muss der höhern Aufmerksamkeit auf das Wesen seiner Natur selber untergeordnet werden.

*

Allgemeine Emporbildung dieser innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung.

*

Die Bildung und Erziehung des Menschen ist als eine dem innern Entfaltungstrieb der menschlichen Kräfte beistehende Mitwirkung anzusehen.

*

Der Mensch wird nur durch die übereinstimmende Ausbildung aller seiner Kräfte seiner Vollendung näher gebracht. Jede einseitige Entfaltung einer seiner Kräfte ist nur Scheinbildung.

*

Das Menschliche in unsrer Natur wird nur durch das Göttliche, das in ihr liegt, wahrhaft entfaltet. Alle unsere Kräfte bilden sich nur in dieser hohen reinen Entfaltung menschlich.

*Zitate aus einem Aufsatz von Otto Müller aus der »Presserundschau d. schweiz. Gesellsch. für Bildung und Erziehung«.

Es ist unstreitig: in der Wohnstube einer jeden Haushaltung vereinigen sich die wesentlichen Grundmittel aller wahren Menschenbildung in ihrem ganzen Umfang.

*

Die Menschenbildung ist die Sache des Individuums und solcher Einrichtungen, die sich nahe an sein Herz und seinen Geist anschliessen, sie ist ewig nie die Sache der Menschenhaufen.

*

In seiner Reinheit ist das häusliche Leben das Höchste, das Erhabenste, was für die Erziehung unseres Geschlechts auch nur gedacht und geträumt werden kann.

*

Unser Zeitgeist hat uns dahin gebracht, dass wir der Wohnstuben und ihres Segens halber beinahe in den Lüften schweben. Tausende werden nicht menschlich bis ans Grab, weil ihnen die Pflege, die sie zu ihrer menschlichen Bildung bedurften, gefehlt hat.

*

Es ist wichtig, daß die Väter und Mütter wieder zum Gefühl der höchsten Kraft der Menschlichkeit, die in ihnen liegt, emporgehoben werden.

*

Schulunterricht ohne Umfassung des ganzen Geistes, den die Menschenbildung bedarf, und ohne auf das ganze Leben der häuslichen Verhältnisse gebaut, führt in meinen Augen nicht weiter als zu einer künstlichen Verschrumpfungsmethode unseres Geschlechts.

*

Des Menschen Sorge für den Menschen ist Individualsorge, und das Christentum ist Heiligung dieser Individualsorge.

*

Es ist ein vorzügliches Bedürfnis einer guten Auferziehung, dass das Kind nicht allzufrüh akademisch erzogen werde. Lieber im Stall, in der Küche, im Garten, in der Wohnstube, als massleidig beim Buch und mit nassen Augen abstrahierend.

*

So wie der Mensch sich selber hochachtet, achtet er seine Natur in jedem anderen Menschen hoch. So wie er sich veredelt, sich heiligt, also wird er auch hilfreich. Heilig und helfend zu sein, sind beinahe gleichbedeutende Wörter.

II

Ignaz Paul Vital Troxler (1780–1866)

Der Geist aber, wie alles Lebendige, verweilt nur, wo Boden und Luft ihm ungestörte Selbstentwicklung gewähren.

*

Die Schule ist ein Organismus, dessen Constitution nicht durch Dekretieren und Experimentieren zu bestimmen ist, ihre Verfassung wird durch die Natur und die Idee oktroyiert.

*

Die Schule ist nämlich etwas anderes, als Sie nur jemals in Ihrem Leben geahnt haben scheinen, sie ist ein lebendiges Wesen und ein wohlgeordneter Organismus.

Was an einer Schule gelehrt und gelernt werden soll, ist nicht nach Dünkel und Willkür zu bestimmen, sondern in seiner Abstufung nach dem Gesetz des menschlichen Geistes und seinem Entwicklungsgang gemäss anzuordnen.

*

Der Lehrer, der den blossen Wissensstoff als wichtig an sich betrachtet, der verliert den um seiner selbst und höherer Zwecke willen lebenden Menschen in dem Galeerensklaven bürgerlicher Dienstbarkeit, der sieht den Baum vor Aesten nicht, dem zerrinnt der menschliche Geist allerdings in einem unermesslichen oberflächlichen Wissen und Können, der gewinnt vielleicht die Welt, aber verliert seine Seele. Wer dagegen in den äusseren Stoffen und Formen, welche sich als Lehrgegenstände der Schule darzubieten, nur Bildungs-und Uebungsmittel der Seelenkräfte des Menschen sieht, und in ihrem allseitigen Einflusse nur das Element der Erziehung des Herrn der Schöpfung erkennt, dem wird ihre Mannigfaltigkeit und Abwechslung in der Anwendung selbst das grosse schwere Werk, so wie dem Zögling die Bildung erleichtern, ja allein möglich machen.

*

Das höchste Opfer bringt der Mensch, der sich selbst einem andern zum Erziehen übergibt, nämlich sich selbst mit all seinen Gaben, und mit seiner ganzen Zukunft, er darf daher fordern, dass er sich selbst wieder gegeben werde, durch den Erzieher; ja die Bedingung der scheinbaren Selbstentäusserung ist eben nur, dass er seiner selbst mächtiger und sich eigener werde, und desto sicherer und glücklicher seine ursprüngliche Naturbestimmung erreichen und seinen freien Zwecken leben könne. Die Erziehung soll also nicht geben und nicht nehmen, sondern nur den Menschen auf seine wahre Natur zurückführen, welche hinwieder nur durch seine frei gewordene Bildung offenbar wird. Zwischen Erzieher und Zögling besteht demnach der höchste heilige Vertrag, der unter Menschen abgeschlossen werden kann, und der auch nur den tiefen Absichten der Natur gemäss abgeschlossen werden kann. Erziehung ist die Offenbarung der göttlichen

Liebe des Bildners seines Geschlechts. Wahrhaft erziehen kann nur Gott, und die wahre Erziehung ist nichts als Erlösung und Befreiung. Wer daher den Menschen nicht sich selbst überlässt; wer seine Erziehung übernimmt, der tritt in ein ganz ander Verhältnis zu ihm, als das eines Herrn zum Knecht oder des Regenten zum Untertan. Es gilt hier auch mehr, als nur irdisches Leben und bürgerliches Dasein, mehr als nur Eigentum, äussere Freiheit und Ehre.

*

Allerdings bin ich noch der Meinung, und wage es noch, auch mitten in unserer Zeit, laut zu behaupten, dass dasjenige, was dir und andern dir Gleichgesinnten und Gleichgestimmten Kirche und Staat heisst, kein Recht über das Schulwesen und über Menschenerziehung hat; dass ich dafür halte, dass die Erziehung, so wie eine Mitte bildend zwischen den Wirkungskreisen der geistlichen und der weltlichen Macht, auch keineswegs in ihrem Geiste und Streben den äussern Formen und Zwecken der wirklichen einzelnen Kirchen und Staaten unterzuordnen sei, dass aber die Erziehung, obgleich immer im Kampfe mit diesen, so wie sie mit ihr, doch in innigster Eintracht mit der Idee und dem Wesen der Kirche und des Staates an sich stehe!

*

Freie öffentliche Erziehung in diesem Sinne, also gereinigt... vom geistlichen und weltlichen, besonders von dem ausländischen Kastenwesen, das unter sich verbündet ihr noch im Wege steht, von dem Mechanismus, der die innere lebendige Bewegung stört und hemmt – ist das höchste Recht, ist das heiligste Eigentum, auf das wir Schweizer, zufolge unserer Geschichte und Verfassung, unabweisbaren Anspruch haben.

*

Die besten, die zweckmässigsten, die wohltätigsten Einrichtungen sind allenthalben von Partikularen gestiftet und verwaltet. In Kopenhagen sind die besten Schulen die, welche von einer Gesellschaft von Vätern gestiftet und verwaltet worden, dieweil die von der Regierung

verwaltete Akademie von Soroe selbst unter den Händen einer guten Verwaltung eine Leiche blieb, die alljährlich vierzigtausend Thaler verzehrte... Keine Regierung ist verehrungswürdiger als die von Dänemark, aber eine Regierung soll nicht allein tun, was der Natur der Sache nach nur durch Mitwirkung anderer Menschen geschehen kann.

Das Erziehungswesen der höhern Volksklassen sollte allenthalben denjenigen anvertraut werden, welche das grösste Interesse dabei haben; also den Hausvätern, die sich zu dem Ende in Gesellschaften vereinigen sollten. Die Regierung sollte sie aber unter Aufsicht nehmen, zur Rechenschaft verbinden, auf alle Weise unterstützen, und unter den Gesellschaften selbst einen edlen Wetteifer einzuführen suchen.

Was Partikularen verwalten, veraltet nie. Ihre Einrichtungen fügen sich nach dem Geiste der Zeiten, dieweil die Institute der Regierungen meistens unveränderlich in ihren Formen bleiben, mehr dazu gemacht sind, die Grundsätze zu verewigen, als die Grundsätze zu erweitern.

Was die Partikularen tun, erweitert und befördert den public spirit. Was die Regierung durch Ämter verwaltet, schläfert den Geist ein und lässt die öffentlichen Angelegenheiten dem Volke fremd werden.*

III

John Stuart Mill
(1806–1873)

Aber es gibt einen Tätigkeitsbereich, an welchem die Gesellschaft im Unterschied zum Individuum – wenn überhaupt – nur indirekt Interesse hat. Dieser schließt alle Einzelheiten des persönlichen Lebens und Treibens ein, die nur ihn selbst angehen, oder wenn sie andere auch betreffen, sodann nur mit ihrer freien, unabhängigen und nicht durch Täuschung erlangten Zustimmung und Teilnahme. Wenn ich sage: »nur ihn selbst«, so meine ich ihn direkt und in erster Linie, denn, was ihn betrifft, kann auch andere durch ihn betreffen; die Ein-

*Alle Zitate aus W. Aeppli »Paul Vital Troxler«, Basel 1929

wände, welche man auf diese Einschränkung hin erheben kann, werde ich in der Folge in Betracht ziehen. – Dies also ist das der menschlichen Freiheit zu eigen gehörende Gebiet. Es umfaßt als erstes das innere Feld des Bewußtseins und fordert hier Gewissensfreiheit im weitesten Sinne, ferner Freiheit des Denkens und Fühlens, unbedingte Unabhängigkeit der Meinung und der Gesinnung bei allen Fragen, seien sie praktischer oder philosophischer, wissenschaftlicher, moralischer oder theologischer Natur. Die Freiheit, Meinungen in Wort oder Schrift zu vertreten, scheint unter einen andersartigen Grundsatz zu fallen, da sie zu dem Teil persönlicher Lebensführung gehört, die andere Leute mitbetrifft, aber da sie fast von gleicher Bedeutung ist wie Gedankenfreiheit selbst, und zum großen Teil auf denselben Gründen beruht, ist sie praktisch untrennbar von ihr. Zweitens verlangt dies Prinzip Freiheit des Geschmacks und der Studien, Freiheit, einen Lebensplan, der unseren eigenen Charakteranlagen entspricht, zu entwerfen und zu tun, was uns beliebt, ohne Rücksicht auf die Folgen und ohne uns von unseren Zeitgenossen stören zu lassen – solange wir ihnen nichts zuleide tun –, selbst wenn sie uns für verrückt, verderbt oder unbillig halten. Drittens: aus dieser Freiheit jedes einzelnen folgt – in denselben Grenzen – diejenige, sich zusammenzuschließen, die Erlaubnis, sich zu irgendeinem Zweck zu vereinigen, der andere nicht schädigt, unter der Voraussetzung, daß die sich vereinenden Personen voll erwachsen sind und nicht unter Zwang oder veranlaßt durch Vorspiegelungen in eine Verbindung treten.

Keine Gesellschaft ist unabhängig, wo diese Freiheiten nicht im großen ganzen respektiert werden, ganz gleich, auf welche Weise man sie regiert, und keine ist vollständig frei, wenn sie nicht unbeschränkt und bedingungslos vorhanden sind. Die einzige Unabhängigkeit, die diesen Namen verdient, ist die Möglichkeit, unser eigenes Wohl auf unsere eigene Weise zu erreichen, solange wir nicht versuchen, andere ihres Gutes zu berauben oder dessen Erwerb zu vereiteln. Jeder beschützt seine eigene Gesundheit, sei sie körperlicher, geistiger oder seelischer Art, am besten selbst. Die Menschen gewinnen mehr dadurch, daß sie einander gestatten, so zu leben, wie es ihnen richtig scheint, als wenn sie jeden zwingen, nach dem Belieben der übrigen zu leben.

Obwohl diese Lehre alles andere als neu ist und manchem als Binsenwahrheit erscheinen mag, gibt es doch keine, die der allgemein vorherrschenden Tendenz in Meinungen und Gewohnheiten schroffer entgegenstünde. Die Gesellschaft hat, entsprechend ihrer Einsicht, gleichviel Kraft in den Versuch hineingesteckt, ihre Mitglieder nach Vorstellungen von persönlicher wie von sozialer Vollkommenheit auszubilden.

Abgesehen von den besonderen Lehrsätzen individueller Denker ist in der Welt überhaupt eine wachsende Neigung zu spüren, die Macht der Gesellschaft über das Einzelwesen, sowohl durch die Macht der öffentlichen Meinung wie sogar auch durch Gesetzgebung, ungebührlich auszudehen. Und da alle in der Welt stattfindenden Veränderungen darauf abzielen, die Gesellschaft zu stärken, aber die Bedeutung des Individuums zu vermindern, so gehört diese Beeinträchtigung nicht zu den Übeln, die von selbst verschwinden, sondern schwillt im Gegenteil immer fürchterlicher an. Der Hang der Menschen, gleichviel ob Herrscher oder Mitbürger, ihre eigenen Meinungen und Neigungen anderen als Lebensregeln aufzulegen, wird so energisch von einigen der besten und einigen der schlimmsten der der menschlichen Natur innewohnenden Gefühle unterstützt, daß man ihn kaum anders als durch den Mangel an Macht im Zaum halten kann. Und da diese nicht ab-, sondern zunimmt, so müssen wir in den gegenwärtigen Zeitläufen ein weiteres Anwachsen erwarten, es sei denn, daß man eine starke Schranke sittlicher Überzeugung gegen dies Mißgeschick errichten kann.

Würde die Pflicht, eine allgemeine Erziehung zu erzwingen, erst einmal zugegeben, dann würden auch die Schwierigkeiten darüber aufhören, was und wie der Staat lehren sollte, die jetzt diesen Gegenstand in ein wahres Schlachtfeld der Sekten und Parteien verwandeln und Zeit und Arbeit, die zur Erziehung angewendet werden sollten, im Streit um Erziehungsfragen verschwenden. Wenn die Regierung sich vornehmen würde, für jedes Kind eine gute Erziehung zu fordern, so könnte sie sich die Mühe sparen, für eine solche zu sorgen. Sie könnte es den Eltern überlassen, die Erziehung zu beschaffen, wo und wie es

ihnen gefällt, sich damit begnügen, die Schulgelder für Kinder ärmerer Klassen zu bezahlen und die ganzen Ausbildungskosten solcher zu decken, die niemand haben, der für sie bezahlt. Die Einwände, die mit Recht gegen staatliche Erziehung erhoben werden, gelten nicht für den staatlichen Zwang zur Ausbildung, sondern richten sich dagegen, daß er selbst die Erziehung leitet – das ist etwas ganz anderes. Daß die ganze oder ein großer Teil der Erziehung des Volkes in den Händen des Staates liegen sollte, weise ich ebenso entschieden zurück wie jeder andere sonst. Alles, was ich über die Bedeutung der Individualität des Charakters und die Verschiedentlichkeit der Meinungen und Handlungsweisen gesagt habe, setzt die Verschiedenheit der Erziehung als ebenso unwidersprochen wichtig voraus. Eine allgemeine Erziehung durch den Staat ist eine bloße Vorrichtung, um die Menschen einander genau gleich zu formen, und da die Form, in welche er sie gießt, so ist, wie es der herrschenden Macht in der Regierung gefällt – sei es ein Monarch, eine Priesterschaft, eine Aristokratie oder die Mehrheit der vorhandenen Generation –, so stellt sie im Verhältnis zu ihrer Leistungsfähigkeit und ihrem Erfolg eine Zwingherrschaft über den Geist her, die ihrer natürlichen Tendenz nach auch zu der über den Körper führt. Eine vom Staat begründete und beaufsichtigte Ausbildung sollte, wenn überhaupt, nur als eins unter vielen im Wettbewerb stehenden Experimenten bestehen, als Beispiel und Anregung, um die andern auf einer gewissen Höhe der Vollkommenheit zu halten.

Die Einwände gegen Regierungseingriffe, wenn sie nicht Angriffe auf die Freiheit enthalten, können dreierlei Art sein:

Der erste ist, daß die zu lösende Aufgabe wahrscheinlich besser von einzelnen unternommen wird als von einer Regierung. Allgemein gesprochen ist niemand so gut geeignet, ein Geschäft zu leiten oder zu bestimmen, wie und von wem es geleitet werden soll, als die, welche persönlich daran interessiert sind. Dies Prinzip verurteilt die früher üblichen Einmischungen der Gesetzgebung oder der Regierungsbeamten in die gewöhnlichen Industriebetriebe. Aber dieser Teil des Gegenstandes ist von Nationalökonomen ausführlich behandelt worden und steht mit den Prinzipien dieser Abhandlung nicht besonders in Verbindung.

Der zweite Einwand dagegen ist mit unserem Gegenstand näher verknüpft. In manchen Fällen ist es, obwohl einzelne Personen eine bestimmte Sache durchschnittlich nicht so gut ausführen mögen wie ein Regierungsbeamter, trotzdem wünschenswert, daß sie lieber von ihnen verrichtet werde, um ihrer eigenen geistigen Erziehung willen, als eine Methode, ihre Handlungskräfte zu stärken, ihr Urteil zu bilden und sie mit den Dingen vertraut zu machen, mit denen sie später umgehen sollen. Dies ist ein Hauptpunkt – wenn auch nicht der einzige –, der die Geschworenengerichte (in nichtpolitischen Fällen) empfiehlt; ebenso die freie, volkstümliche Gemeindeverwaltung; die Leitung industrieller und philanthropischer Unternehmungen durch freiwillige Vereinigungen. Es sind das keine Fragen der Freiheit und mit dieser Idee nur durch entfernte Bande verknüpft, aber es sind Fragen der Entwicklung. Es bleibe einer anderen Gelegenheit vorbehalten, von diesen Dingen als Teilen der nationalen Erziehung zu handeln, sie sind in Wahrheit die eigentliche Bildungsstätte eines Bürgers, der praktische Teil der politischen Erziehung eines freien Volkes, die es aus dem engen Zirkel persönlicher und familienhafter Selbstsucht herausführt, es mit dem Erfassen gemeinsamer Interessen, der Verrichtung gemeinschaftlicher Angelegenheiten vertraut macht und es daran gewöhnt, nach gemeinnützigen oder halb gemeinnützigen Motiven zu handeln und sein Verhalten von Zielen leiten zu lassen, die alle miteinander verbinden statt voneinander zu isolieren. Ohne die Gewöhnung und diese Kräfte kann man eine freie Verfassung weder erwirken noch behalten, wie die nur zu oft hinfällige Beschaffenheit politischer Freiheit in Ländern zeigt, in denen diese nicht auf einer ausreichenden Grundlage örtlicher Freiheit ruht. Die Führung rein örtlicher Angelegenheiten durch Ortsbehörden und der großen Industrieunternehmungen durch eine Vereinigung von Leuten, die freiwillig das Geld hierzu geben, empfiehlt sich durch alle die Vorteile, die in dieser Abhandlung als zu der individuellen Entwicklung und der Verschiedenheit der Handlungsweisen gehörig nachgewiesen wurden. Regierungsmaßnahmen neigen dazu, überall gleich zu sein. Bei individuellen und freiwilligen Vereinigungen dagegen gibt es zahlreiche Versuche und endlose Mannigfaltigkeit der Erfahrung. Was der Staat Nützliches tun kann, ist: sich zum zentralen Stapelplatz zu

machen, von wo aktiv die Erfahrung aus vielen Versuchen in den Umlauf und zur Verteilung gebracht wird. Seine Aufgabe ist es, jedem Experimentierenden zu ermöglichen, von den Versuchen der andern zu profitieren, statt keine Experimente als die eigenen zu dulden.

Der dritte und zwingendste Grund, den Eingriff der Regierung zu beschränken, ist das große Übel, daß man sonst ihre Macht unnötigerweise vermehrt. Jede zu den schon von der Regierung ausgeübten neuhinzukommende Funktion verursacht eine größere Ausweitung ihres Einflusses auf Hoffnungen und Befürchtungen und verwandelt den aktiven und ehrgeizigen Teil des Volkes mehr und mehr in Schmarotzer der Regierung oder einer nach der Regierung strebenden Partei. Wenn Straßen, Eisenbahnen, Banken, Versicherungsanstalten, große Aktiengesellschaften, Universitäten und öffentliche Wohltätigkeitsanstalten alle zu Zweigen der Regierung würden, wenn ferner die städtischen Körperschaften und Behörden mit allem, was ihnen heute untersteht, eine Abteilung der Zentralverwaltung würden, wenn die Regierung die Angestellten all dieser verschiedenen Unternehmungen ernennen und besolden würde und diese von ihr jedes Vorwärtskommen im Leben zu erwarten hätten, so würde alle Pressefreiheit und volkstümliche Verfassung weder England noch irgendein fremdes Land anders frei machen als nur dem Namen nach. Und das Übel wäre um so größer, je wirksamer und systematischer die Anordnungen zur Gewinnung der tüchtigsten Köpfe und Hände zur Mitarbeit getroffen würden.

Wenn jeder Teil der Tätigkeit des Gemeinwesens, der organisierte Zusammenarbeit oder einen weiten und zusammenfassenden Blick erfordert, in den Händen der Regierung läge und die Staatsbehörden allgemein mit den tüchtigsten Männern besetzt wären, so würde die ausgebildete Kultur und die geübte Intelligenz des Landes – mit Ausnahme der rein theoretischen – in einer zahlreichen Bürokratie versammelt sein, von der allein der übrige Teil des Gemeinwesens in allen Dingen abhängen würde: die Menge in Erwartung der Richtung und Vorschrift für alles Tun, die Fähigen und Streber wegen der Beförderung. In die Reihen dieser Bürokratie aufgenommen zu werden und, wenn zugelassen, es in ihr vorwärts zu bringen, würde das einzige Ziel des Ehrgeizes bilden. Unter einem solchen Regime wäre das außenste-

hende Publikum mangels praktischer Erfahrung kaum befähigt, die Wirkungsweise der Bürokratie zu kritisieren oder zu hemmen. Und selbst wenn die Zufälle einer despotischen oder der natürliche Verlauf einer Volksregierung einen oder mehrere Herrscher mit Reformabsichten an die Spitze kommen ließen, dann könnte er keine Reform gegen die Interessen der Bürokratie durchsetzen. In diesem traurigen Zustand befindet sich das russische Reich, wie die Mitteilungen aller, die genügend Gelegenheit zur Beobachtung hatten, erkennen lassen. Der Zar ist machtlos gegen die Bürokratie, er kann zwar jeden einzeln nach Sibirien schicken, aber er kann nicht ohne sie oder gegen ihren Willen regieren. Gegen jede seiner Anordnungen erheben sie ein schweigendes Veto, indem sie einfach die Ausführung unterlassen. In Ländern mit fortgeschrittener Kultur und aufrührerischem Geist macht das Volk, daran gewöhnt, alles vom Staat zu erwarten oder wenigstens nichts zu tun, ohne ihn nach dem Wie oder Was zu fragen, natürlich den Staat für alles vorfallende Übel verantwortlich, und wenn die Mißstände seine Geduld überschreiten, erhebt es sich gegen die Regierung und macht, was man eine Revolution nennt. Darauf schwingt sich irgendein anderer – mit oder ohne Legitimation durch das Volk – in den Sattel, gibt der Bürokratie seine Befehle, und alles geht wieder so, wie es immer gegangen ist: die Bürokratie ist unverändert und niemand anders ist fähig, ihren Platz einzunehmen.*

IV

Rudolf Steiner
(1861–1925)

Die öffentliche Pflege des Geisteslebens in Erziehung und Schule ist in der neueren Zeit immer mehr zur Staatssache geworden. Daß das Schulwesen eine vom Staat zu besorgende Angelegenheit sei, wurzelt gegenwärtig so tief im Bewußtsein der Menschen, daß, wer an diesem Urteil rütteln zu müssen vermeint, als ein weltfremder »Ideologe«

*John Stuart Mill: Über die Freiheit 1859

angesehen wird. Und doch liegt gerade auf diesem Lebensgebiete etwas vor, das der allerernstesten Erwägung bedarf. Denn diejenigen, die in der angedeuteten Art über »Weltfremdheit« denken, ahnen gar nicht, welch eine weltfremde Sache sie selbst verteidigen. Unser Schulwesen trägt ganz besonders die Charakterzüge an sich, die ein Abbild sind der niedergehenden Strömungen im Kulturleben der gegenwärtigen Menschheit. Die neueren Staatsgebilde sind mit ihrer sozialen Struktur den Anforderungen des Lebens nicht gefolgt. Sie zeigen zum Beispiel eine Gestaltung, die den wirtschaftlichen Forderungen der neueren Menschheit nicht genügt. Sie haben diese Rückständigkeit auch dem Schulwesen aufgedrückt, das sie, nachdem sie es den Religionsgemeinschaften entrissen, ganz in Abhängigkeit von sich gebracht haben. Die Schule auf allen ihren Stufen bildet die Menschen so aus, wie sie der Staat für die Leistungen braucht, die er für notwendig hält. In den Einrichtungen der Schulen spiegeln sich die Bedürfnisse des Staates. Man redet zwar viel von allgemeiner Menschenbildung und ähnlichem, das man anstreben will; aber der neuere Mensch fühlt sich unbewußt so stark als ein Glied der staatlichen Ordnung, daß er gar nicht bemerkt, wie er von der allgemeinen Menschenbildung redet und eigentlich die Ausbildung zum brauchbaren Staatsdiener meint.

In dieser Beziehung verspricht die Gesinnung der sozialistisch Denkenden von heute nichts Gutes. Man will den alten Staat umwandeln in eine große Wirtschaftsorganisation. In diese hinein soll sich fortsetzen die Staatsschule. Diese Fortsetzung würde alle Fehler der gegenwärtigen Schule in bedenklichster Art vergrößern. Bisher steckte in dieser Schule noch manches, was Zeiten entstammte, in denen der Staat noch nicht Beherrscher des Unterrichtswesens war. Man kann natürlich die Herrschaft des Geistes nicht zurückwünschen, der aus diesen alten Zeiten stammt. Aber man müßte bestrebt sein, den neuen Geist der fortentwickelten Menschheit in die Schule hineinzutragen. Dieser Geist wird nicht darinnen sein, wenn man den Staat in eine Wirtschaftsorganisation umwandelt und die Schule so umgestaltet, daß aus ihr Menschen hervorgehen, die die brauchbarsten Arbeitsmaschinen in dieser Wirtschaftsorganisation sein können. Man spricht heute viel von einer »Einheitsschule«. Daß man sich theoretisch unter

dieser Einheitsschule etwas sehr Schönes vorstellt, darauf kommt es nicht an. Denn, wenn man die Schule als ein organisches Glied einer Wirtschaftsorganisation ausgestaltet, so kann sie nicht etwas Schönes sein.

Worauf es in der Gegenwart ankommen muß, das ist, die Schule ganz in einem freien Geistesleben zu verankern. Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seinen individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichtes sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das leben, was die in sie eintretenden Vollmenschen aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will.

Ein gesundes Verhältnis zwischen Schule und sozialer Organisation besteht nur, wenn der letzteren immer die in ungehemmter Entwicklung herangebildeten neuen individuellen Menschheitsanlagen zugeführt werden. Das kann nur geschehen, wenn die Schule und das Erziehungswesen innerhalb des sozialen Organismus auf den Boden ihrer Selbstverwaltung gestellt werden. Das Staats- und Wirtschaftsleben sollen die von dem selbständigen Geistesleben herangebildeten Menschen empfangen; nicht aber sollen sie, nach ihren Bedürfnissen, deren Bildungsgang vorschreiben können. Was ein Mensch in einem bestimmten Lebensalter wissen und können soll, das muß sich aus der Menschennatur heraus ergeben. Staat und Wirtschaft werden sich so gestalten müssen, daß sie den Forderungen der Menschennatur entsprechen. Nicht der Staat oder das Wirtschaftsleben haben zu sagen: So brauchen wir den Menschen für ein bestimmtes Amt; also prüft uns die Menschen, die wir brauchen und sorgt zuerst dafür, daß sie wissen und können, was wir brauchen; sondern das geistige Glied des sozialen Organismus soll aus seiner Selbstverwaltung heraus die entspre-

chend begabten Menschen zu einem gewissen Grade der Ausbildung bringen, und Staat und Wirtschaft sollen sich gemäß den Ergebnissen der Arbeit im geistigen Gliede einrichten.

Da das Leben des Staates und der Wirtschaft nichts von der Menschennatur Abgesondertes sind, sondern das Ergebnis dieser Natur, so ist niemals zu befürchten, daß ein wirklich freies, auf sich selbst gestelltes Geistesleben wirklichkeitsfremde Menschen ausbildet. Dagegen entstehen solche lebensfremde Menschen gerade dann, wenn die bestehenden Staats- und Wirtschaftseinrichtungen das Erziehungs- und Schulwesen von sich aus regeln. Denn in Staat und Wirtschaft müssen die Gesichtspunkte innerhalb des Bestehenden, Gewordenen eingenommen werden. Zur Entwicklung des werdenden Menschen braucht man ganz andere Richtlinien des Denkens und Empfindens. Man kommt als Erzieher, als Unterrichtender nur zurecht, wenn man in einer freien, individuellen Weise dem zu Erziehenden, zu Unterrichtenden gegenübersteht. Man muß sich für die Richtlinien des Wirkens nur abhängig wissen von *Erkenntnissen* über die Menschennatur, über das Wesen der sozialen Ordnung und ähnliches, nicht aber von *Vorschriften* oder *Gesetzen*, die von außen gegeben werden. Will man ernstlich die bisherige Gesellschaftsordnung in eine solche nach sozialen Gesichtspunkten überleiten, so wird man nicht davor zurückschrecken dürfen, das geistige Leben – mit dem Erziehungs- und Schulwesen – in seine eigene Verwaltung zu stellen. Denn aus einem solchen selbständigen Gliede des sozialen Organismus werden Menschen hervorgehen mit Eifer und Lust zum Wirken im sozialen Organismus; aus einer vom Staat oder vom Wirtschaftsleben geregelten Schule können aber doch nur Menschen kommen, denen dieser Eifer und diese Lust fehlen, weil sie die Nachwirkung einer Herrschaft wie etwas Ertötendes empfinden, die nicht hätte über sie ausgeübt werden dürfen, bevor sie vollbewußte Mitbürger und Mitarbeiter dieses Staates und dieser Wirtschaft sind. Der werdende Mensch soll erwachsen durch die Kraft des von Staat und Wirtschaft unabhängigen Erziehers und Lehrers, der die individuellen Fähigkeiten frei entwickeln kann, weil die seinigen in Freiheit walten dürfen.

*Sonderdruck aus »Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage«, 1915–1921, Dornach 1961, Seite 35.

V

Wilhelm Geiger*

Das rechtliche Verhältnis Schule und Staat ist zunächst bestimmt durch die Rechtstatsache, daß wir eine *freiheitliche Staatsordnung* besitzen. Das bedeutet in unserem Zusammenhang vor allem auch: dieses Staatswesen ist antitotalitär in dem Sinn, daß der Staat sich nicht beliebige Ziele setzen und nicht einfach alles zur Staatsaufgabe machen kann, was er unter irgendeinem Betracht zweckmäßigerweise regeln und verwalten zu können glaubt. Der totalitäre Staat »erfaßt« alles, was ihm erreichbar ist, bemächtigt sich des ganzen Menschen und reglementiert und verwaltet alle sozial bedeutsamen Beziehungen seiner Bürger. Solche Bestrebungen sind mit der Grundentscheidung des Grundgesetzes für den freiheitlichen Staat als verfassungswidrig gebrandmarkt. Es ist schon eine Folgerung aus dieser verfassungsrechtlichen Signatur unseres Staates, daß Art. 7 GG neben die öffentliche Schule gleichrangig die private, die freie Schule stellt.

Die betont freiheitlich geprägte Verfassung hat aber auch ihre Konsequenzen für das Verhältnis *öffentliche Schule und Staat*; die öffentliche Schule kann nicht mehr »staatliche Veranstaltung« sein, wie es im 18. Jahrhundert gefordert und im 19. Jahrhundert bis 1945 zunehmend praktiziert worden ist. Die Schule als Objekt staatlicher Verwaltung und als Stätte staatlicher Verwaltung, wie Polizeidirektion, Rathaus oder Regierungspräsidium, der Lehrer als beamtetes Verwaltungsorgan des Staates –, die so formulierte Vorstellung ist absurd. Es ist aber nicht zu bestreiten, daß sie unbewußt der Praxis, in der man von Staats wegen mit der öffentlichen Schule in der Vergangenheit umging, nur allzu oft zugrunde lag. Unser Organ für die Zwischentöne, für die subtilere Differenzierung ist durch die Entwicklung der letzten eineinhalb Jahrhunderte verkümmert. Deshalb muß man mit Nachdruck darauf hinweisen, daß das Verhältnis Staat und öffentliche Schule rechtlich nicht aufgeht in der Formel von der staatlichen Anstalt. Gewiß, das Organisatorische im öffentlichen Schulwesen ist Sache des Staates; gewiß der Lehrer der öffentlichen Schule hat den

*Prof. Dr. jur., Bundesverfassungsrichter i.R.

Status des Beamten; insoweit verwaltet der Staat in der sonst üblichen Weise. Aber: Solange Schule nicht nur Ort der Vermittlung von Wissen ist, sondern wesentlich Stätte der Erziehung und Bildung des jungen Menschen – und das gehört zum bundesverfassungsrechtlichen Begriff der Schule –, solange ist die Tätigkeit des Lehrers in der Schule nicht Erfüllung einer staatlichen Verwaltungsaufgabe, wie etwa die Tätigkeit des Polizeibeamten oder des Steuerinspektors. Für die *Erziehungs*tätigkeit des Lehrers ist der Rechtstitel nicht seine Beamtenqualität – die mag Voraussetzung dafür sein –, sondern sein Erzieherberuf (und der »Auftrag« der Eltern). Öffentliche Schule in ihrer wesentlichen Aufgabe ist der verwaltenden Tätigkeit des freiheitlichen Staates von Rechts wegen entzogen. Die erzieherische Tätigkeit in der öffentlichen Schule kann nicht »bürokratisch erledigt« werden. Der Staat kann sich des Kindes nicht bemächtigen, indem er seine Vorstellungen von richtiger Erziehung an ihm durch seine Organe verwirklicht. Zwischen ihm, dem freiheitlichen Staat, und dem Kinde steht im Feld der Erziehung der Lehrer, der insoweit nicht Vollzugsorgan des Staates, sondern schöpferische, freie, in gewissem Sinne unabhängige Erzieherpersönlichkeit ist. Jedem Lehrer kommt kraft seiner Aufgabe als Erzieher jene unsichtbare, aber sehr wohl fühlbare Distanz gegenüber dem Staat zu, die seit je der Lehrer an einer wissenschaftlichen Hochschule für sich in Anspruch genommen hat, die durch die hergebrachte Autonomie der deutschen Hochschule gesichert und in den Verfassungen ausdrücklich garantiert wird. Man pflegt diese spezifische Stellung des akademischen Lehrers meist nur unter dem Gesichtspunkt der Freiheit der Lehre, der Forschung und der Wissenschaft zu sehen; sie ist aber im freiheitlichen Staat ebenso wesentlich mitbestimmt durch die Freiheit der Erziehung. Und eben diese Freiheit, diese Unabhängigkeit um der Aufgabe der Erziehung willen, gebührt jedem Lehrer. Das bedeutet nicht die Proklamierung der Selbstherrlichkeit des Erziehers; er steht in der Bindung an die Pflichten, die seine Aufgabe – und wer sie voll erfaßt hat, darf ruhig sagen – die seine hohe Aufgabe ihm abfordert.

Zwei Konsequenzen scheinen sich mir aus dieser verfassungsrechtlichen Sicht vor allem zu ergeben: *Der Staat ist nicht frei in der Bestimmung der Erziehungsziele, die die öffentliche Schule zu*

verwirklichen hat. Erziehung zur Parteilichkeit im Sinne der kämpferischen Voreingenommenheit und Feindschaft gegenüber den politisch, gesellschaftlich oder weltanschaulich Andersdenkenden, wie sie vom Nationalsozialismus begonnen, wenn auch nicht mehr voll verwirklicht worden ist und wie sie in Mitteldeutschland systematisch praktiziert wird, ist offensichtlich verfassungswidrig. Aber mehr noch: Es ist ganz allgemein unzulässig, Erziehung der öffentlichen Schule als Mittel zu einem anderen Zweck als dem der Heranbildung eigenverantwortlicher, freier, sittlicher Persönlichkeiten zu gebrauchen.*

*aus »Schule und Staat« München 1959

Berichte

Rückblick auf das Währungspolitische Symposion Herrsching 1981*

Aus der Programmankündigung der Veranstalter

Die Veranstalter wollen mit dem währungspolitischen Symposion einen Beitrag zur Verwurzelung und Stabilisierung der Marktwirtschaft als einer Ordnungsform unserer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft leisten, von deren Funktionsfähigkeit die politische Ordnung im ganzen auf Dauer abhängt.

Walter Eucken wies der Währung den Primat für die marktwirtschaftliche Ordnung zu. Er war es, der die Durchgängigkeit *eines* Ordnungsprinzips, die »Interdependenz der Ordnungen«, innerhalb der gesellschaftlichen Gesamtordnung als tragende ordnungspolitische Idee erkannte.

Die Stabilität der politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland – wie überall auf der Welt – kann auf die Dauer nur bei Stabilität der Wirtschaft gewährleistet werden. Diese ist aber ohne einen »währungspolitischen Stabilisator« (Eucken) permanent gefährdet. Die Frage nach der ordnungspolitischen Funktion der Geldordnung und der Bewährung der geldpolitischen Praxis steht daher im Mittelpunkt des Symposions.

Die Deutsche Bundesbank hat im Jahre 1974 ihr geldpolitisches Konzept geändert (Übergang zu Vorgaben in der Veränderung der Zentralbankgeldmenge). Zugleich hat sie versucht, auch konjunkturpolitischen Erfordernissen Rechnung zu tragen. Die derzeitige Kritik an der Politik der Deutschen Bundesbank aus Wissenschaft und (politischer) Praxis sind Anlaß, Geldordnung und Geldpolitik einer grundsätzlichen Betrachtung zu unterziehen.

Im gemeinsamen Gespräch sollen zugleich die Fruchtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterentwicklung für die Geldpolitik herausgeabeitet und die Erfahrungen der geldpolitischen Praxis verwertet werden.

– Begrüßungsansprache –

Das Walter Eucken Institut und das Seminar für freiheitliche Ordnung, die schon in früheren Jahren zusammengearbeitet haben, – veranstalten dieses Symposion, das unter Leitung von Professor Starbatty – für die Schweiz zeichnet Dipl. Ing. Hans Hoffmann (Bern) verantwortlich – vorbereitet wurde. Beiden Herren sei für diese Initiative herzlich gedankt.

Danken möchten wir vor allem den Rednern dieses Symposions und den Experten, die unserer Einladung gefolgt sind, deren Interesse an der Thematik die stets vorhandenen zeitlichen und arbeits-

*Ein Gesamtbericht des Symposions wird nach Bearbeitung und Auswertung der Diskussionsbeiträge durch die Veranstalter (Walter Eucken Institut, Freiburg/Br.; Seminar für freiheitliche Ordnung, Bad Boll, Prof. Dr. Joachim Starbatty, Ruhr-Universität, und Hans Hoffmann, Bern) in Fragen der Freiheit als Sonderheft veröffentlicht.

mäßigen Belastungen, wie wir sehen, überwinden konnte.

Die dem Symposion vorgegebene Thematik ist auch in der Tat von höchstem Interesse und Aktualität. »Aktuell« ist sie zwar im historischen Geschehen, seit es ein Geldwesen, das den Namen verdient, gibt. Was wir gemeinhin äußere Geschichte nennen, ist politische Geschichte, und diese wurde und wird heute noch geprägt von um die Macht rivalisierenden Mächten. Wenn es früher politische Gemeinwesen, Staatsvölker, Dynastien, Demokratien, Aristokratien waren, denen es um ihre Souveränität ging, sind es heute Wirtschaftssysteme, und die mit diesen Systemen eng verbundenen Interessengruppen, die um Einfluß im Weltmaßstab ringen. Das Mittel zur Macht ist nicht in erster Linie die Politik und die Ökonomie, sondern das Medium Geld. Politik, Wirtschaft und die kulturellen Einrichtungen sind nur der Schauplatz, auf dem die Macht und der Einfluß über das Geldwesen ausgetragen wird.

In Gesellschaften, die sich zur Arbeitsteilung entwickelt haben, ist ein funktionsfähiges Tauschmittel (Geld, Währung) zur Aufrechterhaltung der spezialisierten und differenzierten gesellschaftlichen Einrichtungen von existentieller Bedeutung.

Das gewaltige arbeitsteilige römische Imperium ist am Versagen seines Geldwesens, 400 Jahre bevor seine geistig-kulturellen Quellen versiegten, zusammengebrochen: Auf dem Forum Romanum und dem Kapitol weidete das Vieh. Das Währungsmetall Gold (und Silber) wurde gehortet; es lagerte bis in die Neuzeit in den Schatzkammern indischer Maharadschas. Rom ging sozusagen an seiner chronischen passiven Handelsbilanz zugrunde, das heißt, es ging am Abfluß seiner Währungsmetalle nach dem Osten zugrunde. Es gelang damals noch nicht, das Geld mit Eigenwert, d. h. die Edelmetalle Gold und Silber zu ersetzen. Das total inflationierte Kupfergeld versagte völlig, wie jedes überinflationierte Geld als Tauschmittel gegen Leistung und Ware versagen muß.

Könnte man nicht aus der Not eine Tugend machen? Das Gresham-Gesetz besagt: Schlechtes Geld verdrängt gutes. Schlecht heißt Geld mit geringem Eigenwert (Eisen, Kupfer). Gut heißt Geld mit hohem Eigenwert (Gold, Silber). Das »schlechte Geld«, das heißt, das in sich wertlose, könnte legaliter das »gute« (in sich wertvolle) Geld ersetzen. Volkswirtschaftlich ist *das* Geld »wertvoll«, das seine Tauschfunktion erfüllt, auch wenn es keinen Eigenwert für den jeweiligen Besitzer darstellt.

Die mittelalterlichen Brakteaten und die regelmäßig einsetzende »renovatio monetarum« könnten ein historisches Beispiel sein.

Lassen Sie mich zur Aktualität, – um nicht das pathetische Wort Dringlichkeit zu verwenden, – unseres Symposions aus der »Frankfurter Allgemeinen Zeitung« vom Samstag, 18. 7. 81, ein Zitat aus der Londoner »Times« vorlesen:

> »Geld und Zinsen
>
> Zur bevorstehenden Gipfelkonferenz der westlichen Industriestaaten in Ottawa bemerkt die Londoner »Times«:
>
> »Wenn sich die führenden Politiker der sieben großen Industriestaaten in der kommenden Woche in Ottawa treffen, werden sie eine öde Landschaft überblicken. In den entwickelten Staaten sind rund 25 Millionen Menschen arbeitslos. Die Dinge werden immer paradoxer. Es gibt reichlich Geld in der Welt, aber es wird nicht benutzt, um Wohlstand zu schaffen und krasse Bedürfnisse zu

befriedigen, sondern es befindet sich in einem Kreislauf konkurrierender Wucherzinsen. Es gibt der Inflation Nahrung und fördert eine Währungsinstabilität, wie sie in der Nachkriegszeit in diesen Ausmaßen nicht erlebt worden ist... In einer Welt der gegenseitigen Abhängigkeit ist die Suche nach einer internationalen Ordnung kein leerer Idealismus. Sie ist die einzige Grundlage für Überleben und Fortschritt.«

Wenn es uns gelänge, auf diesem Symposion die einzuschlagende Richtung aufzuzeigen, dem Geld seine primäre Aufgabe zuzuweisen, die arbeitsteilige Wirtschaft und Gesellschaft funktionsfähig zu machen, das heißt den Tausch der Leistungen und Güter stetig zu ermöglichen, dann wäre, so glaube ich, schon viel gewonnen. Wenn es gelänge nachzuweisen, daß die Währung dann ihre Aufgabe erfüllt, wenn das Geld in sich so »wertlos« ist, daß es zu nichts anderem zu gebrauchen ist als zum Tausch. Welche Eigenschaften blieben ihm, wenn es seines Eigenwertes völlig entkleidet wäre?

Heinz-Hartmut Vogel

Erster Kurzbericht über das Währungspolitische Symposion

in Herrsching am Ammersee vom 23. bis 26. Juli 1981 in der Bildungsstätte des Bayerischen Bauernverbandes, veranstaltet in Verbindung mit der Thyssen-Stiftung vom Walter Eucken-Institut und dem Seminar für freiheitliche Ordnung, wissenschaftlich vorbereitet von Prof. Dr. Joachim Starbatty, Ruhr-Universität Bochum, über das Gesamtthema *Geldordnung und Geldpolitik in einer freiheitlichen Wirtschaftsordnung*

Die Stabilität der freiheitlichen Demokratie ist auf die Dauer nur gesichert, wenn auch die Stabilität der ihr entsprechenden freien Marktwirtschaft gewährleistet ist. Diese aber ist solange gefährdet, so lange es nicht gelingt, »die Währungsverfassung mit einem Stabilisator des Geldwertes zu versehen« (Walter Eucken). Die Frage nach der ordnungspolitischen Funktion der Geldordnung und der Bewährung der geldpolitischen Praxis war daher in den Mittelpunkt des Symposions gestellt worden, das von Dr. Heinz-Hartmut Vogel eröffnet und von Prof. Dr. Joachim Starbatty eingeleitet wurde.

Der Nestor der monetaristischen Schule, *Prof. Dr. Karl Brunner* (Universitäten Bern und Rochester) eröffnete sodann den Reigen der Vorträge mit dem Thema *»Konzepte der Geldordnung in einer freiheitlichen Wirtschaftsordnung«*. Nach eingehender Darlegung des derzeitigen Zustandes der Ungeordnetheit der Rolle des Geldes kam Brunner zu der für das Funktionieren unseres Geldwesens entscheidenden Forderung einer *Geldpolitischen Verfassung*. »Genau wie die Verfassung muß für das Geldwesen eine Verfassung geschaffen werden mit Verantwortlichkeit der Zentralnotenbankbeamten.«

Prof. Dr. H.-J. Thieme, Bochum, befaßte sich unter dem Thema *»Keynesianismus – Monetarismus: Was bleibt?«* mit der Wissenschaftskrise, in der sich die Nationalökonomie heute selbst befindet: Streit über Angebots- und Nachfrage-Theorie, Transmissionstheorie, Steuerbarkeit der Geldmenge (Indexproblem), Verhältnis von Inflation und Beschäftigung (Philippskurve), Antizipation von Inflationserwartungen, 'Natürliche' Unterbeschäfti-

gung, Preisstabilität und befriedigende Beschäftigung und Geldvorgaben, was ist 'Geldmenge' überhaupt? usw.

Prof. Dr. Wolfram Engels, Frankfurt, sprach »*Zum Konzept der wettbewerblichen Geldproduktion*« ausgehend von Friedrich August von Hayeks Modell eines Systems konkurrierender privater Notenbanken. Da man weiß, was *optimales Geld* ist – »eine Währung, deren Einheit auf einen Bruchteil des Marktportefeuilles lautet, in der der *Geldzins Null* ist und die in fungible Eigentumstitel konvertibel ist' und bei der folglich 'auch die *Renditen Null* sind und der *Tod des funktionslosen Investors* eintritt, so daß es keine Kapitaleinkommen, sondern *nur noch Arbeitseinkommen* gibt« – erhebt sich die entscheidende Frage, *wie* man zu solcher Währung und zu solchem Geld gelangen kann. Engels schlägt vor, an die Stelle des Marktportefeuilles einen *Aktienindex* treten zu lassen, wobei der absolute Wert dieses Index durch die Gelddefinition festgelegt wird. Dabei müsse jedoch das staatliche Notenemissionsmonopol durch die *Notenemissionskonkurrenz* durch andere Banken ersetzt werden. – Eine besonders lebhafte Diskussion über Engels Vortrag beschloß diesen Vormittag.

Nach diesen wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen folgte der Vortrag eines Praktikers, des Präsidenten der Landeszentralbank Bremen und Mitglied des Zentralbankrates der Deutschen Bundesbank, *Dr. K. Nemitz*, über »*Lohnpolitik und Geldpolitik: Möglichkeiten und Grenzen einer Konsenspolitik*«. Nemitz bemängelte vor allem, daß in den fachspezifischen Diskussionen die Interdependenz zwischen Lohn- und Geldpolitik nicht beachtet werde. Das – monetaristische – *Stabilitätsziel* der Bundesnotenbankpolitik genieße zwar einen hohen Rang, es entstehe jedoch ein *Zielkonflikt*, wenn aus Nichtbeachtung der 'Sozialen Akzeptanz' das im Falle größerer Arbeitslosigkeit vorrangige – keynesianistische – *Beschäftigungsziel* mißachtet werde. So wichtig die Preisniveaustabilität sei, sie dürfe aber die Vollbeschäftigung nicht verhindern. Unter Hinweis auf die Tragödie von 1929 warnte Nemitz vor unbesehener Übernahme einer allzu ökonomistischen Betrachtungsweise und vor der Wertneutralität wissenschaftlicher Aussagen. Die Bundesbank sei stets um einen Konsens im Konflikt zwischen den beiden Zielen Preisniveaustabilität und hohem Beschäftigungsniveau bemüht, insofern müsse er, Nemitz, schärfste Kritik am jüngsten Sondergutachten des Sachverständigenrats üben, der die Lohnhöhe für die Arbeitslosigkeit verantwortlich mache; dieser enge Zusammenhang zwischen Lohnquote und Beschäftigung bestehe nicht, es sei vielmehr noch eine offene Frage, ob zwischen Inflationsrate und Beschäftigungshöhe (Philippskurve) ein positiver Zusammenhang bestehe. – Vorrang der Stabilitätspolitik oder Vorrang der Beschäftigungspolitik: wie zu erwarten war, brachte dies die Gemüter in der nachfolgenden Diskussion besonders in Wallung.

Der nächste Tag begann mit dem Vortrag von *Dr. Heinrich Irmler*, früher Mitglied des Direktoriums der Deutschen Bundesbank, über »*Geldpolitik aus der Sicht der Deutschen Bundesbank: historisch und theoretisch*«. Nach einem ausführlichen Rückblick auf die Zeit bis 1967 stellte Dr. Irmler fest, daß die optimistischen Erwartungen an das Stabilitäts- und Wachstumsgesetz von 1967, die 'Magna Charta' der Konjunkturpolitik, sich nicht erfüllt haben. Eine mit der Notenbankpolitik koordinierte Fiskalpolitik ist nie zustande gekommen. Vielmehr gelte das Axiom, daß Staatsausgaben die Nachfragelücken schließen müßten. Die Folge sei

die heutige Staatsverschuldung von 550 Mrd. D-Mark bis zum Ende dieses Jahres. Aber dabei trage die Bundesbank insofern eine Mitschuld, als sie diese Schulden mit Schuldscheindarlehen mitfinanziert habe. Die Sozialpartner seien nicht in die Pflicht genommen worden, sondern entschieden autonom dank ihrer großen Gruppenmacht im Verteilungskampf. Deshalb sei eine Lohnpause jetzt unbedingt notwendig. Wie kann dieses *Problem* gelöst werden: *Autonomie der Notenbank ./. Autonomie der Sozialpartner?* Die Sozialpartner setzen die Geldeinkommen fest, die Bundesbank aber soll verantwortlich sein für Geldwertstabilität und Beschäftigung.

Zum Geldmengenproblem sagte Dr. Irmler, praktisch treibe die Bundesbank durchaus eine Indexwährungspolitik, wenngleich ihre durchgängige Verwirklichung sehr schwierig sei. Zur Wechselkursflexibiliät stellte Dr. Irmler fest, daß ein flexibler Wechselkurs alleine noch keine ausreichende währungspolitische Autonomie der Bundesbank ermögliche und entsprechend keine unabhängige Zinspolitik. Vor allem aber sei *die deutsche Gesellschaftspolitik die Hauptursache der jetzigen Hochzinspolitik.* Freilich, *feste Wechselkurse* seien erst recht '*Spaltpilze*' in der internationalen Wirtschaft. Das EWS könne nur überleben, wenn die angeschlossenen Länder zu einer übereinstimmenden Wirtschafts- und Währungspolitik fänden. Zum Monetarismus: Inflation ist die Folge der Erhöhung der Geldmenge, die sich aus Bargeld und Sichtkrediten zusammensetze. Zum Geldmengenziel für 1980–81, das ein Wachstum von 4 bis 7 % vorsehe: ob das reale Wachstum dem folgt, liegt nicht in der Hand der Bundesbank. Zur *Staatsverschuldung: das 'Saatgut' wird verzehrt, 'Schiffbruch' wird die Folge sein.* Zur Autonomie der Bundesbank: die Bundesbank schwebt nicht im luftleeren Raum, sie ist Pressionen ausgesetzt. Das Instrumentarium reicht voll aus, um die Geschäftsbanken am Zügel zu halten, es muß nur flexibel gehandhabt werden. »Ohne harte Maßnahmen kann es keine harte Währung geben« (Blessing).

Dr. P. Buomberger (Schweizerische Nationalbank) berichtete anschließend über »*Geldpolitik bei flexiblen Wechselkursen – die Erfahrungen der Schweiz*«. Er stellte dabei vier Thesen von zentraler Bedeutung in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen. 1. Eine das reale Wirtschaftswachstum über längere Zeit übersteigende Ausdehnung der Geldmenge bedeutet Inflation. 2. *Flexible Wechselkurse* sind *eine notwendige Bedingung* für eine erfolgreiche, auf Preisstabilität ausgerichtete Geldpolitik, *aber sie gewähren keineswegs eine totale internationale Unabhängigkeit.* 3. Wechselkursschwankungen erschweren die Geldmengenpolitik. 4. Eine flexible Handhabung der geldpolitischen Instrumente ist deshalb unumgänglich. Dabei zeigt sich: von der Geldmengenvermehrung bis zur inflationären Auswirkung können unter Umständen mehr als drei Jahre vergehen. Restriktive Geldpolitik löst zwangsläufig Arbeitslosigkeit aus. Die Wechselkurse können auch über längere Zeitperioden auf einem Niveau verharren, welches von den Kaufkraftparitäten stark abweicht. Es gebe kein Patentrezept zur Begegnung solcher Entwicklungen.

Dr. Kurt Richebächer (Dresdner Bank) sprach »*Zum Zusammenhang zwischen Geldmenge, Krediten und Verschuldung*«. Milton Friedman's Theorie ist seiner Ansicht nach kein Erfolg. Die Geldmengenziele seien zu großzügig. Aber, was ist überhaupt die 'Geldmenge'? 'Bankeinlagen entstehen aus Kreditgewährung. Die *Kredite sind die Väter der Bankeinlagen'.* Die Quantitätstheorie des Geldes sei eine *Quantitätstheorie der*

Kredite. Die letzten Entscheidungen gingen vom Kredit aus. Der Monetarist sehe nur Mengeneffekte, keine Qualitätseffekte. Je nach dem Grad der Ausgaben gebe es unterschiedliche Wirkungen; sie bestimmten die Struktur der Nachfrage und des Produktionskapitals – für Konsum-, für Kapitalgüter. Aus den ursprünglichen Investitionen bildeten sich immer neue Investitionen. *Staatsverschuldung* sei hingegen im wesentlichen *Konsum mit einmaliger Wirkung auf Kosten der Zukunft,* eine Sackgasse, die Schritt für Schritt enger wird und umso gefährlicher, wenn es sich um Schulden gegenüber dem Ausland handelt. Fazit: Geldmenge alleine sage zu wenig, entscheidend sei, wohin das Geld fließe.

Die Vortragsreihe wurde abgeschlossen am Sonntag morgen von *Prof. Dr. Dieter Suhr,* Augsburg, mit dem Thema *»Die Geldordnung aus verfassungsrechtlicher Sicht«.* Zunächst befaßte sich Prof. Suhr mit der vorgegebenen Geldordnung und den ihr immanenten Problemen verfassungsrechtlicher Art wie der Untragbarkeit des Nominalwertprinzips bei fortschreitender Inflation und der Besteuerung von Zinsen bei Geldentwertung; der Transformierbarkeit von Eigentum und Arbeit in Geld; der Interdependenz von Eigentumsordnung, Arbeitsordnung und Geldordnung, u. a. der Auswirkungen der Hochzinspolitik zur Inflationsbekämpfung zu Gunsten der Gläubiger; wie überhaupt 'die Selbstvermehrung von Geldeigentum durch Zinsen ein verfassungsrechtlich schwer zu legitimierender Vorgang' sei. Der zweite Teil des Vortrages brachte alsdann *verfassungsrechtliche Aspekte einer Rekonstruktion der Geldordnung.* Das Geld als Tauschmittel erfüllt nur dann seine zentrale Funktion für die Vertragsfreiheit, wenn der Anbieter von Geld gegenüber dem Anbieter von Leistungen oder Waren sich nicht in einem 'geldordnungsbedingten Vorteil' befindet, 'den der Markt mit Zinszahlung honoriert' (»Liquiditätsprämie«). Der Geldwert müßte ferner stabilisiert werden, wobei eine *funktionale Trennung von Tausch- und Spargeld* denkbar wäre, *um sowohl die Tausch- als auch die Rechtsfunktion des Geldes zu sichern.* Überdies bestehen grundsätzliche Bedenken an den Grundstrukturen unserer Geldordnung, die z. B. einen 'mit *Zinseszinsen* wachsenden Strom von *leistungsloser Teilhabe an den Leistungen der Volkswirtschaft* möglich' machen, was 'im sozialen Rechtsstaat untragbar' ist. 'Geld als Regler sozialer Beziehungen ... ist nicht nur ein generalisierendes Medium für »Freiheit durch andere«, sondern zugleich auch ein generalisierendes Medium der allgegenwärtigen Abhängigkeit aller von allen. Wenn irgendwo, so entscheidet sich auf dem Felde der Geldordnungspolitik im großen Stile, ob und in welchem Umfang unser Gemeinwesen ein freiheitlicher sozialer Rechtsstaat oder ein beengendes wohlfahrtsstaatliches Gebilde wird, in dem die Pathologie der Geldordnung durch eine korrespondierende Pathologie staatlicher Transferströme ausgeglichen werden muß.'

Man darf wohl sagen, daß dieser Vortrag von Prof. Suhr von vielen Tagungsteilnehmern als ein gewisser Höhepunkt empfunden wurde, wie auch aus den spontanen Worten von *Prof. Dr. Wolfgang Stützel,* Saarbrücken, zum Ausdruck kam: »Es drängt mich, etwas zu sagen, daß dies die interessantesten sechzig Minuten seit Monaten für mich gewesen sind.« So schloß sich mit dem Vortrag von Prof. Suhr der Bogen von Prof. Brunners Forderung einer ganz grundsätzlichen Währungsverfassung zu der von Suhr angesprochenen Notwendigkeit einer Rekonstruktion unserer Geldordnung, wenn unsere freiheitliche Demokratie auf Dauer

überhaupt überleben will.

Allen Vortragenden und Teilnehmern und besonders auch den Initiatoren dieses Währungspolitischen Symposions, Dipl. Ing. Hans Hoffmann, Bern, und Prof. Dr. J. Starbatty, Bochum, sei Dank für das Zustandekommen, die Durchführung und ihre Mitarbeit in diesem hochaktuellen Symposion.

Wohin die Störungen des Wirtschaftskreislaufes als Folge der Nichtbeherrschung des Zahlungsmittelumlaufes führen, ist heute allbekannt: Konjunkturkrisen, Arbeitslosigkeit, Unruhen, Sozialisierungen, Verstaatlichungen und schließlich völlige Unfreiheit. Deshalb muß jetzt eine Währungsordnung geschaffen werden, die ein für allemal Geldwertstabilität *und* Geldumlauf so in den Griff bekommt, daß keine Stockungen und Krisen mehr entstehen können. Andernfalls wird der Untergang Europas nicht mehr aufzuhalten sein. Fritz Penserot

Bemerkungen eines betroffenen Bürgers zum Währungssymposion in Herrsching

»Nur der verantwortliche Mensch ist frei, und er ist nur dann verantwortlich, wenn er frei ist«. Dieses Wort des schweizer Philosophen Denis de Rougement läßt sich auch umkehren, indem wir sagen: »Der Mensch, der nicht verantwortlich ist, ist unfrei«, und das deckt sich dann auffällig mit der Feststellung von Bahro, der den real existierenden Sozialismus als die »organisierte Verantwortungslosigkeit« bezeichnete, was dann soviel heißt wie die »organisierte Unfreiheit«.

Soweit ich das Konzept der sozialen Marktwirtschaft verstanden habe, möchte sie eine Wirtschaftsordnung begründen, die mit der Forderung der Menschen nach Freiheit in Übereinstimmung ist. Da aber Freiheit nur entstehen kann, wenn Verantwortung möglich ist, und da Verantwortung nur gegenüber Menschen entwikkelt werden kann (ein Ding kann sich nicht [ver]antworten, weil es sprachlos ist), so ist der soziale Bezug dieser Marktwirtschaft in der gegenseitigen Verantwortung der an ihr Beteiligten zu suchen. Es wäre wichtig, zu untersuchen, ob nicht die heutigen Fehler, die gerne der sozialen Marktwirtschaft angelastet werden, allein dadurch erklärt werden können, daß ständig gegen das Gesetz der Verantwortlichkeit des einzelnen Bürgers gegenüber seinen Mitbürgern verstoßen wird. Es wäre also die Forderung aufzustellen, daß die Ordnung der sozialen Marktwirtschaft darin bestehen soll, daß dem Einzelnen die Möglichkeit gegeben wird, verantwortlich innerhalb der Wirtschaft zu handeln. Sie muß ferner so beschaffen sein, daß dem Bürger keine andere Möglichkeit gegeben ist, als eben verantwortlich tätig zu sein.

Von Prof. Guy Kirsch, Fribourg, erschien am 18.07.81 ein Artikel in der FAZ mit der Überschrift: »Ordnungspolitik – mir graut vor dir«! Warum graust es Prof. Kirsch so? Er stellt fest, daß die Ord-

nungspolitik von ihren Vertretern fernab von den Bürgern diskutiert wird, und so diskutiert wird, daß der Bürger als Individuum und als Grund für Ordnungspolitik dort nicht mehr vorkommt, es sei denn als beliebig austauschbares Abstraktum, das je nach Konjunkturlage in vorderster Linie verheizt wird oder arbeitslos im Abseits stehen darf. Ordnungspolitik wird anscheinend als etwas angesehen, wozu die Bürger natürlich zu dumm sind, weshalb man sie den »Machern« überlassen muß. Es ist nun die Frage, ob das dann noch Ordnungspolitik ist, oder ob nicht Sozialstaat und Interventionismus statt sozialer Marktwirtschaft notgedrungen dabei herauskommen muß. Daß dieses dann der Weg zur Knechtschaft ist, ist uns nicht erst seit Hayek bekannt.

Wir hörten wiederholt, daß die Staatsverschuldung zu hoch sei und daß dieser Umstand zerstörende Einflüsse auf die Währungsordnung habe. Es gibt keinen Grund, dieses in Abrede zu stellen. Aber wie kommt es, daß es den Politikern, die unseren Staat als ihre Domäne betrachten, den Leuten die Staatsverschuldung als Wohltat verkaufen können? Prof. Kirsch hat es deutlich gemacht: Weil jeder Wohltätigkeitsempfänger, der Nutznießer dieser Schuldenpolitik des Staates ist, eine konkrete Person ist oder jedenfalls eine überschaubare Gruppe (sehen wir einmal von den Subventionen an Großkonzernen ab), die diese Wohltat persönlich empfindet und sie natürlich angenehm empfindet, und da die dadurch ausgelöste Freude ansteckend wirkt, sind sogar die letztlich Zahlenden angenehm berührt, weshalb die Politiker sich des Beifalls für diese »zutcilende Gerechtigkeit« gewiß sein können.

Dagegen ist die Finanzierung, d. h. die Aufbringung der notwendigen Mittel, eine anonyme Angelegenheit, für die der Bürger, auch wenn er zahlen muß, nicht verantwortlich ist. Jedenfalls der größte Teil, der auch das meiste zahlt, wird z. B. nicht zur Verantwortung gezogen, wenn die Lohnsteuer unrichtig abgezogen wurde, sondern dafür ist sein sogenannter Arbeitgeber verantwortlich usw.. Überall, wo keine direkten Bezüge hergestellt werden, fehlt die Verantwortung und damit die Freiheit. Aus diesem Grund wird Ordnungspolitik, die dem Bürger nicht die Selbstgestaltung seiner sozialen Beziehungen ermöglicht und ihn nicht dazu anhält, dieses wahrzunehmen, bzw. ihm dieses sogar abnimmt, eben keine Ordnungspolitik begründen, die ihm zur Freiheit verhilft.

Im Gefängnis herrscht auch »Ordnung« und im Sozialismus auch, aber eben Ordnung ohne Verantwortung und damit ohne Freiheit.

Der liberalistische Staat alter Prägung sieht die Freiheitsrechte des Menschen als Freiräume vom Staat her, als den Staat einschränkendes oder auch ausklammerndes, ausschließendes Prinzip. Logisch fortentwickelt wäre dann die Freiheit am größten, wenn alles staatsfrei wäre, also der Staat zum Verschwinden gebracht würde, was ja der Marxismus anstrebt. Der Marxismus ist also die logische Fortentwicklung des liberalistischen Staates zu seiner Vollkommenheit, zu seiner Vollendung, womit er dann auch selbst am Ende ist. Der liberalistische Staat ist also eine Ordnung, die sich selbst aufhebt. Deshalb verstehen wir auch den verzweifelten Kampf der demokratisch-liberalistischen Staaten um ihre Existenz, gerade im Hinblick auf die Bedrohungen linker Befreiungsbewegungen, deren Logik sich dieser Staat nicht entziehen kann und deshalb die Zügel gleiten läßt.

Aus diesem Grunde ist es nötig, die Freiheit, die zunächst gnädigst gewährt wurde, die dann erkämpft wurde, nicht mehr als etwas eingeschränktes zu betrachten, son-

dern als etwas absolutes. Diese absolute Freiheit des Einzelnen, losgelöst von allen Banden, muß sich nun, da sie ohne Bindung sinnlos wird, ihre Beziehungen selbst schaffen: Sie wird zum konstitutiven Prinzip, das heißt die Gesellschaft, die vorher zufällig so zusammengesetzt war, wird nun von den Einzelnen, Losgebundenen durch von ihnen ausgehende Bindungen neu geschaffen. Diese Bindungen sind Verträge und die Art, wie Verträge geschlossen und durchgeführt werden können, ist dann die Ordnung oder das Recht der Gesellschaft. Die Aufsicht über dieses Recht liegt in der Hand des von den Bürgern gebildeten Staates als dessen einzige Aufgabe. Das Recht konstituiert den Staat selbst.

Ordnung in diesem Sinn ist eine Rechtsordnung, die nicht von außen gesetzt ist (wie im Gefängnis), sondern durch Verträge der Mitglieder entsteht.

Das konstituierte Recht ist dann die Grundlage der allgemeinen Verträge, die alle miteinander geschlossen haben. Die so begriffene soziale Marktwirtschaft unterscheidet sich demnach von der liberalistischen Marktwirtschaft:

Liberalistische Marktwirtschaft	Soziale Marktwirtschaft
Wettbewerbunvollständiger zur Konzentration führender Konkurrenzkampf.	Herstellung des vollständigen Wettbewerbs durch Dezentralisation, indem Selbständigkeit produktiver wirkt als Abhängigkeit.
Schwacher Staat durch Kampf der Interessengruppen um die Macht.	Starker Staat, der nur das gleiche Recht für alle schützt.
Staatlich deformierte Wirtschafts- und Kulturordnung mit zunehmender Minderung der persönlichen Freiheit.	Freiheit durch Selbstorganisation in Kultur und Wirtschaft.
Gesellschaft mehr oder minder von staatlicher oder privater Macht Abhängiger.	Gesellschaft Selbständiger.
Vorwiegend Fremdbestimmung.	Vorwiegend Selbstbestimmung.
Delegation von Verantwortung an Abgeordnete, Leitungen, Organisationen usw.	Selbstverantwortung.

Wenn nun von Ordnungspolitik gesprochen wird, so müßten ihr notwendigerweise Wertvorstellungen zugrunde liegen. Das gilt insbesondere für die Währungspolitik.

Ihr muß der Wert der Freiheit, das heißt der Selbstverantwortung zugestellt werden. Wertfrei über diese Dinge sprechen zu wollen, entspricht etwa dem Versuch, ohne Wasser schwimmen zu wollen. Ordnung selbst ist schon ein Wert, warum ihm nicht noch andere konstitutive Werte, um die es uns schließlich geht, hinzugesellen? Die Währungsexperten werden sich fragen müssen, ob sie dieses Anliegen der Bürger, dem ja diese von ihnen gewollte Ordnung entsprechen soll, auch wirklich im Auge haben.

Fassen wir zusammen, so ist der Maßstab, der an die Ordnungspolitik und damit an die Währungspolitik angelegt werden muß, das durchgängige Prinzip der Selbstverantwortung des einzelnen Bürgers. Ohne dieses entsteht weder Ordnung noch Freiheit und würde also dem Anliegen der sozialen Marktwirtschaft nicht entsprechen.

Gerhardus Lang

Erwerb der eigenen Bildungsstätte (Trithemius-Haus)

Spendenaufruf zur dritten und letzten Rate!

Liebe Freunde,

durch Ihre großzügige Hilfe war es möglich, die erste und zweite Rate der Kaufsumme für unsere neue Bildungsstätte in Raten von 100.000,– und 150.000,– DM anzuzahlen.

Nun steht noch die letzte Rate von nochmals 100.000,– DM aus.

Wenn unsere rund zweitausend Freunde und Interessenten sich noch einmal für dieses letzte Aufkommen einsetzen wollen, wird es, nach den positiven Ergebnissen der letzten Aktionen, möglich sein, auch diese Hürde noch zu nehmen.

Lassen Sie uns in dieser entscheidenden Phase nicht im Stich!

Bitte denken Sie darüber nach, welche Form der Hilfeleistung für Sie möglich und am günstigsten ist. *Auch ganz bescheidene Beträge schlagen jetzt zu Buche.*

Die Hilfsmöglichkeiten stehen für uns in folgender Reihenfolge:

1. Darlehen – zinsgünstig oder zinsfrei
2. Dauerauftrag einer kleineren Summe auf unser Baukonto (steuerbegünstigt)
3. Spende (steuerbegünstigt)

Konten: *Raiffeisenbank Boll 483 000 00*

Kreissparkasse Göppingen: 690 733

Im voraus unseren herzlichen Dank.

Einzug in die neue Bildungsstätte Trithenmius-Haus

Das Seminar für freiheitliche Ordnung hat am 25. Mai 1981 das Trithemius-Haus *übernommen und ist inzwischen mit dem* Büro, dem Archiv und einem Teil der Bibliothek eingezogen.

Das Büro wurde den Anforderungen entsprechend vollständig eingerichtet. Ein Seminarraum für bis zu dreißig Teilnehmern wurde ausgestaltet und bereits mehrmals bei kleineren Veranstaltungen benützt.

Fragen der Freiheit: Statt einfachem Abonnement: *Fördernde Mitgliedschaft.*

Hiermit möchten wir unsere Abonnenten darauf aufmerksam machen, daß die Möglichkeit besteht, *förderndes Mitglied* des Seminars für freiheitliche Ordnung der Kultur des Staates und der Wirtschaft, oder einer der anderen neu hinzugekommenen *Fakultäten (Universitas, Medizinisches* Seminar Bad Boll, Kultur- und Kunst-Anthropologisches Seminar*) zu werden.

Der Mitgliedsbeitrag für jede dieser Institutionen beträgt 60,– DM im Jahr und ist *steuerabzugsfähig.* Alle Mitglieder werden zu den Veranstaltungen bevorzugt eingeladen und werden bei knappen oder begrenzten Teilnehmerplätzen bevorzugt berücksichtigt.

Fragen der Freiheit erhalten Sie als fördernde Mitglieder *unentgeltlich.* Hier werden künftig alle Seminarveranstaltungen angezeigt.

*Trägerverein ist für das Trithemius-Institut, in dem die genannten Fakultäten stattfinden, das Seminar für freiheitliche Ordnung e. V.

Ankündigungen

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

Jugend-Studien-Seminar

Liebe Freunde,

am 10./11. Oktober 1981 wollen wir die Arbeit unseres Jugend-Studien-Seminars fortsetzen. Wir laden Sie dazu herzlich ein.

Generalthema: Ordnung der Kultur, des Staates und der Wirtschaft
– Die Gesellschaftsordnung, die der menschlichen Natur entspricht –

Arbeitsthemen:

I. *Die Wirtschaftsordnung – die Marktwirtschaft*

1. Der Wettbewerb als Ordnungsprinzip
2. Zentrale und dezentrale Planung des Wirtschaftsgeschehens

Dr. med. Gerhardus Lang, Boll

II. *Die Würde des Menschen – Die Rechtsordnung*

1. Die Entwicklung der Staats- und Regierungsformen – Theokratie, Aristokratie und Demokratie
2. Formen der Demokratie

Bernhard Wieser, Neu-Ulm

Unser Ziel: Erarbeitung eines freiheitsbezogenen Menschenbildes und die Folgerungen für die Gestaltung des politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens.

Tagungsort: 7325 Boll, Badstraße 35
Neue Bildungsstätte (ehem. Pfarrhaus)

Tagungsbeginn: Samstag, den 10. Oktober 1981, 14.30 Uhr

Tagungsende: Sonntag, den 11. Oktober 1981, gegen 13.00 Uhr

Unterbringung in Privatquartieren

Dr. med. Gerhardus Lang
Bernhard Wieser

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

vom Freitag, den 20. November 1981
20.00 Uhr bis zum
Sonntag, den 22. November 1981
12.00 Uhr

im Gemeindehaus in Gammelshausen, Kreis Göppingen

Thema: Die ordnende Funktion des Rechts in Kultur und Wirtschaft.

1. Eröffnungsvortrag, Freitag, den 20. November 1981
   Dr. H. H. Vogel — Der individuelle Vertrag als Ordnungselement der kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen.

2. Prof. Dr. jur. Dieter Suhr — Entfaltung der Menschen durch die Menschen

3. Jobst von Heynitz — Soziale Konsequenzen von Recht und Rechtlichkeit

4. Dr. Lothar Vogel — Epochen des Rechtsbewußtseins.

Tagungsbeitrag: Gesamttagung DM 50,–
Einzelvorträge DM 5,–
Für Studenten, Lehrlinge und Schüler DM 35,– Tagungsbeitrag.
Ermäßigung auf Antrag ist möglich.

Ihre Quartiere durch das Verkehrsamt.

Anmeldung an das:

Seminar für freiheitliche Ordnung
der Wirtschaft, des Staates und der Kultur e.V.
7325 Boll, Badstraße 35
Postfach 1105 · Telefon (07164) 25 72

Bad Boller Medizinisches Seminar

Tagung: am Samstag, dem 31. Oktober 1981

Thema: Das Öldispersionsbad

Tagungsort: bei Ch. und W. Geiger, Massagepraxis, Kornbergweg 1, 7325 Boll

Programm

9.00– 9.45 Uhr	Die Haut als Universalorgan und der Wärmeorganismus – Dr. med. H. H. Vogel –
10.00–11.00 Uhr	Das Öldispersionsbad mit Indikationen – Dr. med. Gerhardus Lang –
11.15–12.00 Uhr	Die Technik des Öldispersionsbades – Werner Junge –
	Mittagspause
ab 14.00 bis 16.45 Uhr	Praktische Demonstration in Gruppen mit Bädern
17.00–18.00 Uhr	abschließende Aussprache

Ende der Tagung

Programmänderungen vorbehalten.

Höchstteilnehmerzahl: 20 Personen

Wegen der begrenzten Teilnehmerzahl ist eine Wiederholung zu einem späteren Zeitpunkt vorgesehen.

Unkostenbeitrag: DM 50,–

Wenn eine Übernachtung gewünscht wird, bitten wir Sie, sich an das Verkehrsamt Boll-Bad Boll, im Rathaus, 7325 Boll, zu wenden.

Bad Boller Medizinisches Seminar

Tierärztetagung*
17. bis 18. Oktober 1981
Samstag bis Sonntag

Programm

Tagungsort: Im Hause der Firma WALA in Eckwälden

Samstag, den 17. Oktober 1981

10.00–10.45 Uhr	Begrüßung Organdisposition und Konstitution Das homöopathische Prinzip – Dr. med. H.-H. Vogel –
11.00–11.45 Uhr	Die Mastitis – Veterinärrat Dr. med. vet. Leo Selinger –
12.00–12.30 Uhr	Abgangsursachen/Fruchtbarkeitssituation und Behandlung in einer biologisch-dynamischen Herde – Dr. med. vet. Ulrike Bielitz –
14.45–15.30 Uhr	Stoffwechselstörungen und Fütterungsprobleme beim Rind – Dr. med. vet. H. P. Lang –
15.45–16.30 Uhr	Der Kalk in seiner Bedeutung für den Tierarzt – Dr. med. vet. Wilhelm Höfer –
16.30–17.00 Uhr	Aussprache
17.15–18.15 Uhr	Blut-Serum Diagnostik (Glas-Chromatographie) Dia-Vortrag – Dr. med. vet. R. Dieter –
18.15–19.00 Uhr	Aussprache mit einem Beitrag von Dr. med. vet. Heinz Hagen: Die homöopathische Behandlung der Gebärmuttererkrankungen bei Hund und Katze
20.00 Uhr	Schock-Kollaps mit einer Filmvorführung – Dr. med. vet. Dietrich Wiendieck

*Programme auf Anforderung.

Sonntag, den 18. Oktober 1981

9.00–10.00 Uhr	Rind – Vogel – Mensch – Dr. med. vet. Wolfgang Schaumann –
10.15–10.45 Uhr	Aussprache
11.00–11.30 Uhr	Therapie mit tierischen und Organpräparaten – Dr. med. H.-H. Vogel –
11.45–12.30 Uhr	Zusammenfassung und Aussprache

Tagungsende

Programmänderungen vorbehalten!

Universitas
Freie Forschungs- und Studiengemeinschaft

Nächste Lehrveranstaltung

»Die Wärmeorganisation des Menschen« und *»Chemie der vier Elemente«*
3wöchiger Kurs

Dozenten: Prof. Dr. med. H. Hensel, Dr. med. H. J. Scheurle,
Dipl. Ing. Selinger, Dr. med. H.-H. Vogel

Die *1. Woche* findet in 7325 Boll, Badstraße 35, (Trithemius-Haus), vom 28.9.–2.10.1981 statt, in Zusammenarbeit mit dem »Bad Boller Medizinischen Seminar«

Beginn: Montag, 28.9.1981
10.00 Uhr Dipl. Ing. Selinger
»Chemische Versuche zu den 4 Elementen«

16.00 Uhr Dr. med. H. H. Vogel
»Grundsätzliches zu den 4 Elementen«

Einführung, Gespräch und Referate der Teilnehmer.

Anmeldung und Unterbringungswünsche für die 1. Woche bitte an:
»Bad Boller Medizin. Seminar«, Dipl. Ing. Selinger/Dr. med. H.-H. Vogel, 7325 Boll, Badstraße 35

* * *

Die *2.* und *3. Woche* finden in der Universität 3550 Marburg, Deutschhausstraße 2, am Institut für Physiologie, Kleiner Hörsaal, statt.

Zeit: vom 5.–17. Oktober 1981, (einschl. Symposion am 16.–17. Oktober)

Beginn: Montag, 5.10.1981

2. Woche 10.00 Uhr Einführung: Dr. med. H. J. Scheurle,
Mitwirkung Prof. Dr. med. H. Hensel
»Wärmebildung und Lebensprozesse beim Menschen«

14.00 Uhr Physiologische Praktikumsversuche zu verschiedenen Formen der Wärmeanwendung, auch klinischer Art. Versuche zur Wirkung homöopathischer Arzneimittel mittels Thermographie.

Die Zeit von 8.00–10.00 Uhr bleibt frei für künstlerische Übungen in studentischer Eigeninitiative (Walter Manz u. a.).

3. *Woche* (ab 12. Oktober 1981)

10.00 Uhr Einführung: Prof. H. Hensel,
Mitwirkung Dr. H. J. Scheuerle
»*Zur Physiologie der Wärmeprozesse*«

14.00 Uhr Referate der Teilnehmer
Auswertung und Gespräche über die Versuche.
(Abschluß: siehe »Symposion«)

Kursgebühren für die drei Wochen: DM 150,–. Ermäßigung ist möglich. Anmeldung an Dr. Scheurle, Adresse siehe oben.

* * *

Vorankündigung des nächsten dreiwöchigen Seminars: Voraussichtlich im März 1982; davon 1 Woche mit Dr. Otto Wolf, Thema: Biochemie II.

Die Mitwirkenden dieses Heftes:

Klaus Boeckmann, Prof. Dr. phil., Universität Klagenfurt

Jobst von Heynitz, Notar, München

Albrecht Locher, Dr. phil., Universität Tübingen

Fritz Penserot, Kirn/Nahe

Heinz Hartmut Vogel, Dr. med., Bad Boll

Vorankündigung für Heft 153
Thema: *Die Arbeit*

Jobst von Heynitz	Der selbständige Mensch Rechtshindernisse, die dem Entschluß zur Selbständigkeit im Wege stehen
Wolfgang Schumann	Überwindung des Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Verhältnisses
Dr. med. *Gerhardus Lang*	Selbstbestimmung oder Fremdbestimmung am Arbeitsplatz
Dr. *Hans H. Wenkebach*	Vom Arbeitnehmer zum Arbeitsgesellschafter
Josef Schmidt	Die Entwicklung der menschlichen Arbeit in der Industriealisierung

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 Boll, Badstraße 35
Telefon (07164) 2572

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

Einzelhefte: DM 6.50, sfr. 650, ö. S. 50.–

Bank: Kreissparkasse Göppingen Nr. 20 011 / BLZ 61050000

Postscheck: Seminar für freiheitliche Ordnung, Eckwälden/Bad Boll
Postscheckamt Frankfurt am Main 26140 4-602
Schweiz: 30-30731 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

Motto: Friedrich Salzmann, aus: »Bürger für die Gesetze«, Bern 1949

Gesamtherstellung: Schäfer-Druck GmbH Göppingen

Diesem Heft liegt der Spendenaufruf zur Errichtung der eigenen Bildungsstätte »Trithemius-Institut«, dritte Rate, bei.

Sonderdruck

Die Ordnung

der Kultur, des Staates und der Wirtschaft für die Gegenwart

sieben Thesen

Autoren und Herausgeber:
Arbeitskreis für Sozialwissenschaft Bad Boll
Fritz Andres, Assessor, Kirn/Nahe
Karl Buchleitner, Dr. med., Pforzheim
Jobst von Heynitz, Notar, München
Gerhardus Lang, Dr. med., Bad Boll
Heinz Peter Neumann, erster Direktor der LVA Berlin
Fritz Penserot, Kirn/Nahe
Friedrich Salzmann, Altnationalrat, Bern
Wolfgang Schumann, Kaufmann, Bad Boll
Heinz Hartmut Vogel, Dr. med., Bad Boll
Lothar Vogel, Dr. med., Bad Boll
Ernst Winkler, Dr. phil., München

– Bad Boll 1981 –

Zu beziehen durch das Seminar »Freiheitliche Ordnung«
7325 Boll, Badstraße 35