Fragen der Freiheit

Heft 275
Juli–
September 2006

Der Föderalismus und das deutsche Bildungswesen

Die Schule, wenn sie recht ihren Zweck erfüllen soll, muss den Menschen frei aus der Urquelle heraus entwickeln, die er in seinem Geiste, seinem Wesen lebendig fühlt. Soll aber die Schule dieses Ziel erreichen, so muss sie in einer freien Lebensatmosphäre atmen dürfen, die frei ist von jedem Nützlichkeitsprinzip, die frei ist von einem kirchlichen Prinzip und frei von einem vorausgestellten staatlichen. Das Leben und unsere ganze Zukunft verlangen ein Geschlecht, dem nicht von vornherein ein abgegrenztes und vereinzeltes Ziel der Ausbildung gesteckt ist. Alles, was wir schaffen, was die Menschheit erstrebt, findet seinen letzten Schutz in dem reinen Boden der Menschheit. Darum wollen wir die Jugend schützen sowohl vor dem überwiegenden Einfluss der Kirche oder vielmehr der Geistlichkeit, als auch vor dem Einfluss irgendeiner politischen Ansicht, die der Staat für sich geltend machen könnte.

Die Jugend muss den Lehrer so frei vor sich stehen sehen, dass sie aus seinen Worten, aus seinen Blicken erkennt, dass er immer nur sein Eigentum bietet. Der Lehrer hat der Jugend nicht bestimmte Dinge zur Abrichtung vorzuführen, der Lehrer hat, wenn er seinen Beruf recht erfüllt, sich selbst der Jugend hinzugeben. Derjenige Lehrer ist nicht berufen für sein Amt, welcher der Jugend nichts zu geben weiß als Kenntnisse. Auf solche Weise wäre Jugend leicht zu unterrichten, das verstünden dann gar viele. Das Erziehungswerk und das Unterrichtswesen, wenn es richtig aufgefasst wird, hat einzig und allein darin Grund und Boden, dass der Lehrer im Stande ist und in der Lage sich befindet, sein frei entwickeltes Selbst der Jugend vorzuführen.

In diesem Sinne wünsche ich, dass die Schule in einer reinen Lebensatmosphäre erhalten werde. Wenn sie die Freiheit des Volkes wollen, so schaffen Sie in diesem Sinne freie Schulen.

Votum des Abgeordneten Theodor Paur aus Neisse (1815–1893) in den Beratungen zur Paulskirchen-Verfassung 1848 in Frankfurt am Main. – Es sei auf die inhaltliche Übereinstimmung der Ausführungen Paurs mit denen von Max Stirner in diesem Heft hingewiesen.

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 275

Juli – September 2006

seit 1957

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung e. V.
Badstraße 35, D-73087 Bad Boll, Telefon (0 71 64) 35 73
Internet: www.sffo.de

Inhaltsverzeichnis

Seite

Eckhard Behrens

Bildungspolitik im föderalen Staat 3–8

Der Föderalismus und das deutsche Bildungswesen 9–20

Föderalismusreform und Bildungspolitik 21–49

Max Stirner

Das unwahre Prinzip unserer Erziehung
(mit einem Nachwort von Lothar Vogel) 50–64

Bildungspolitik im föderalen Staat

Eckhard Behrens

Die *Bildungspolitik* war in Deutschland in den Nachkriegsjahrzehnten bei weitem nicht so erfolgreich wie andere Politikbereiche. Der *wirtschaftliche* Wohlstand ist – gemessen an dem, was früher für möglich gehalten wurde – gewaltig gewachsen und die *rechtsstaatliche* Sicherheit und Freiheit der Bürger auch. Es gibt in diesen Gliedern des Sozialen Organismus noch beklagenswerte Defizite und manchmal sogar Rückschritte, aber diese Teile unserer Gesamtordnung haben sich im Ganzen doch weit besser entwickelt als das Bildungswesen; es hinkt erheblich hinter ihnen her, zieht sie in Mitleidenschaft und droht so zum Bremsklotz der Gesamtentwicklung zu werden. Obwohl es seit den 70er Jahren eine enorme Bildungsexpansion gab (die jedoch wieder zum Stillstand gekommen ist), bleiben eine substantielle Schwäche quer durch alle Bereiche des Bildungswesens und Bildungsarmut in breiten Schichten der Bevölkerung spürbar. Weder unser Schul- noch unser Hochschulsystem kann mit dem, was es leistet, befriedigen – und das gilt sowohl *quantitativ* als auch *qualitativ*; beides ist gleich schlimm.

Wenn man für das ungleichmäßige Entwicklungstempo in den drei genannten Gliedern des Sozialen Organismus nach einer Erklärung sucht, sollte man sich daran erinnern, dass die *wirtschaftspolitischen* Erfolge kein »Wunder« waren. Ihnen gingen seit der großen Weltwirtschaftsdepression in den 30er Jahren wirtschaftswissenschaftliche Bemühungen voraus, die unter Führung der *Freiburger Schule*, deren herausragendste Köpfe der Nationalökonom Walter Eucken und der Jurist Franz Böhm waren, zu neuem, dem ordnungspolitischen Denken führten. Mit wissenschaftlicher Gründlichkeit wurde jeder Stein der über 200 Jahre alten *Wirtschaftswissenschaft* umgedreht und neu bewertet. Dabei wurde klar, dass die marktwirtschaftliche Ordnung der planwirtschaftlichen nur dann überlegen ist, wenn der Staat auf den Märkten für einen *funktionsfähigen Wettbewerb* sorgt. Dann kann keiner der Marktbeteiligten so viel wirtschaftliche Macht ausüben, dass er den Markt beherrscht. Weder auf der Angebots- noch auf der Nachfrageseite der Märkte darf die Errichtung von Monopolen oder Kartellen zugelassen werden, wenn die Ausbeutung der einen Marktseite durch die andere wirksam verhindert werden soll. Außerdem bedarf es einer Stabilisierung der Geldwertentwicklung, an der es insbesondere in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gefehlt hatte, in der sich zwei große Inflationen und eine große Deflation mit vernichtender Wirkung abwechselten; sie chaotisierten die Preisbildung auf allen Märkten und brachten die Gesamtwirtschaft aus dem Gleichgewicht.

In zähen politischen Auseinandersetzungen setzte Wirtschaftsminister Ludwig Erhard das neue wirtschaftspolitische Konzept gegen alle Kleingläubigen, die funktionsfähige Märkte nicht denken konnten, und gegen viele Interessenverbände nach und nach durch. Obwohl es nicht gelungen ist, die in den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik schon einmal erreichte Vollbeschäftigung aufrechtzuerhalten und andere Probleme wie die unterschiedliche Entwicklung der Einkommen und Vermögen befriedigend zu lösen, ist die Soziale Marktwirtschaft heute politisch unumstritten; der Streit geht nur noch um Einzelheiten ihrer weiteren Ausgestaltung.

Auch die rechtsstaatliche Entwicklung kam nicht von ungefähr. Zwar haben *zweitausend Jahre Rechts- und Staatswissenschaften* nicht ausgereicht, für unser Staatswesen eine Ordnungsgrundlage und politische Kultur zu schaffen, die die Irrwege des kommunistischen und nationalsozialistischen Totalitarismus verhindert hätten. Erst die Neubesinnung aller politischen Strömungen auf Grund- und Menschenrechte sowie Demokratie und Rechtsstaat, die das beeindruckende Gemeinschaftswerk des Grundgesetzes von 1949 und den nachfolgenden jahrzehntelangen Prozess der Ausgestaltung des gewaltenteilenden demokratischen Rechtsstaats möglich machte, hat eine tragfähige Grundlage für die stabilen politischen Verhältnisse geschaffen, die wir nun schon lange gewohnt sind. Die Rechtswissenschaft und die Rechtsprechung bis hin zu der des Bundesverfassungsgerichts hatten an der Umsetzung der Leitlinien des Grundgesetzes in die Verfassungswirklichkeit einen wesentlichen Anteil. Auch die föderale Gewaltenteilung und die kommunale Selbstverwaltung sind Bausteine dieses Erfolges, der möglich wurde, weil alle politischen Kräfte immer gleichzeitig irgendwo gestaltend und nicht nur opponierend mitwirken konnten.

Die aufs Ganze betrachtet unerwartet guten Entwicklungen in Staat *und* Wirtschaft stützen sich gegenseitig. Die Entwicklung in manchen Transformationsstaaten zeigt, wie notwendig der gleichzeitige Aufbau der Rechts- *und* der Wirtschaftsordnung ist und wie sehr die Entwicklung gehemmt werden kann, wenn dies nicht geschieht. Dass aber auch die Rechts- und Wirtschaftsordnung die in ihnen veranlagten Potenziale nur zur vollen Entfaltung bringen können, wenn Bildung und Kultur sie dabei teils unterstützen, teils begrenzen, und dass auch wir insofern noch ein Transformationsland sind, ist leider nur wenigen bewusst.

Es liegt auf der Hand, dass man Bildung und Kultur ebenso zentralistisch organisieren kann wie eine Zentralverwaltungswirtschaft, deren mangelnde Leistungsfähigkeit historisch belegt ist. Im Bildungsbereich tun wir genau dies, und zwar nicht erst seit Beginn der Bundesrepublik, sondern quer durch mehrere politische Systemwechsel hindurch seit über 200 Jahren – so als gäbe es hierzu keine Alternativen. Wie Adam Smith die Ursachen des wirtschaftlichen Wohlstands der Nationen untersuchte und in einer auf Autonomie und Wettbe-

werb aufbauenden Wirtschaftsordnung fand, der wir unseren heutigen Wohlstand verdanken, so sollten wir jetzt danach fragen, in welcher Ordnung Bildung und Kultur am besten gedeihen. Den zweihundertjährigen wissenschaftlichen und politischen Bemühungen um die optimale Ausgestaltung der Wirtschaftsordnung müssen entsprechende Bemühungen um eine bessere Ordnung für Bildung und Kultur folgen, wenn wir das Nachhinken unserer kulturellen gegenüber der wirtschaftlichen Entwicklung beenden wollen.

Adam Smith zeigte für die Wirtschaft auf, dass Arbeitsteilung die Voraussetzung der Entwicklung wirtschaftlicher Produktivität ist und wie die autonomen Entscheidungen der Unternehmen und der Konsumenten durch die freie Preisbildung auf Wettbewerbsmärkten trotz der Verfolgung von Einzelinteressen wirksam – wie von einer »unsichtbaren Hand« – auf das wirtschaftliche Gemeinwohl hin koordiniert werden. Auch für die kulturelle Produktivität benötigen wir Freiheit von den Fesseln der Tradition, wie wir sie in jahrhundertelangen Prozessen errungen haben. Und auch hier brauchen wir eine Ordnung, die das Zusammenwirken kulturell freier Menschen in produktive Bahnen lenkt.

Wissenschaft, Kunst und Religion sind heute frei, damit sich jeder Einzelne *kreativ* einbringen kann mit Leistungen kultureller Art. Auf diesem Initiativrecht der Einzelnen baut die Freiheit der Institutionen auf, in denen die Einzelnen freiwillig zusammenwirken, um ihre kulturellen Ziele zu verfolgen. Wirtschaft und Kultur unterscheiden sich also nicht durch die Notwendigkeit von Freiheit und Arbeitsteilung. Während aber das wirtschaftliche Angebot Kostendeckung nur über die Preise erreichen kann und dadurch von der Nachfrage, die diese Preise zahlt, abhängig wird, entziehen sich im kulturellen Leben die Anbieter dieser Lenkungskraft der Preise, indem sie eine Deckung der Kosten von dritter Seite, vor allem durch Spenden und/oder Subventionen anstreben. Ihnen geht es nicht darum, eine vorhandene zahlungsbereite Nachfrage zu befriedigen, denn dafür müssten sie sich mit ihrem kulturellen Angebot der kulturellen Nachfrage unterwerfen. Sie nehmen für sich in Anspruch und die Gesellschaft erwartet von ihnen als Anbietern des Kulturlebens, dass neue Wege aufgezeigt werden und nicht nur einer schon vorhandenen Nachfrage hinterhergelaufen wird, um höchstmögliche Entgelte zu erzielen. Im Gegensatz zur Wirtschaft soll das kulturelle Angebot die Nachfrage durchaus erst wecken und auf seinem Wege mitnehmen. Das ist nur möglich, wenn die Preise ihre von der Wirtschaft her gewohnte Lenkungsfunktion verlieren. Dadurch emanzipiert sich der kulturelle Qualitätswettbewerb vom Preiswettbewerb. Schon diese ersten Überlegungen zeigen: in Bildung und Kultur herrschen *andere* soziale Gesetzmäßigkeiten als im Wirtschaftsleben, und wir sind ziemlich ahnungslos, wie hier die Produktivität entfesselt und auf das Ziel eines möglichst hohen kulturellen Wohlstands ausgerichtet werden kann.

An dieser Stelle rufen viele nach dem Staat und landen damit unversehens im Zentralverwaltungschaos – wie in einer Planwirtschaft. Obwohl heute fast jedermann überzeugt ist, dass der Staat der schlechteste Wirtschafter ist, und niemand ihm zutraut, die Menschen ausreichend und gut zu ernähren, zu kleiden und mit Wohnungen zu versorgen, überantwortet man ihm die Koordination der kulturellen Arbeitsteilung, indem man überkommene obrigkeitsstaatliche Lenkungshierarchien aufrechterhält oder in immer neue Formen umbaut, z. B. zur zentralistischen Evaluation der Qualität autonomer Einrichtungen. Keine Sozialwissenschaft belehrt die Politik und die demokratische Öffentlichkeit, dass es so nicht gehen kann. Noch fehlt uns die eigenständige Sozialwissenschaft[1], die das Funktionieren einer freiheitlichen und arbeitsteiligen Kultur so gut erklären kann, wie die Wirtschaftswissenschaft das Funktionieren einer arbeitsteiligen, weltoffenen modernen Wirtschaft erklären und Vorschläge für die Ausgestaltung ihres Ordnungsrahmens machen kann.

In dieser unbefriedigenden Lage unseres Wissens können uns ein paar gesicherte Erkenntnisse doch schon etwas Zuversicht und Mut zu bildungspolitischen Experimenten verleihen:

1. *Kultureller Reichtum* setzt die Entfesselung der persönlichen Kreativität der Tätigen voraus, also ihre Freiheit.
2. *Die Freiheit der Tätigen* kann sich nur in *autonomen* Kultureinrichtungen entfalten, die nicht von außen, sondern durch die *Selbstverwaltung der Tätigen* gesteuert werden.
3. Die entstehende *Vielfalt* ist kein Chaos, sondern eine kulturelle Bereicherung und ein unverzichtbares Entwicklungs*potential* für mehr *Qualität*.
4. *Autonomie* ist nicht als Naturschutzpark sorgloser Existenz zu gestalten, sondern soll sich unausweichlich Tag für Tag *im Wettbewerb bewähren*.
5. Der Wettbewerb soll fairer *Qualitätswettbewerb* sein und sich auf die Gewinnung fähigerer Mitarbeiter, würdigerer Nutzer und auf Finanzierungsquellen richten, die die Planungsfreiheit der selbstverwalteten Einrichtung nicht einschränken (Spenden, Stiftungen, steuerfinanzierte Bildungsgutscheine).

Wer der Analyse bis hierhin folgt, wird sich nicht mehr wundern, dass unser zentralistisches Bildungswesen, das den von Wissenschaft, Kunst und Religion hervorgebrachten kulturellen Reichtum der nachfolgenden Generation vermitteln, also zugänglich machen soll, bei weitem nicht so produktiv ist, wie wir uns das wünschen müssen. Die Bildungspolitik ist ordnungspolitisch keineswegs so aufgeklärt und so gut beraten wie die Wirtschaftspolitik. Und dieses Defizit ist fatalerweise kaum jemandem bewusst; man bewegt sich nur in den traditio-

[1] Siehe hierzu meine Beiträge in Fragen der Freiheit, Heft 34 S. 36–52, Heft 195 S. 52/53 und Heft 209 S. 3–17.

nellen, staatszentralistischen Bahnen. Alle wissenschaftliche Beratung richtet sich an die Zentralen in Bund und Ländern und erwartet von diesen, dass sie die richtigen Befehle erteilen werden; sie richtet sich kaum einmal an die Schulen und Hochschulen, um diese zu befähigen, nach der eigenen Einsicht eigenverantwortlich zu handeln. Selbst diejenigen, die dem neueren Trend folgen, sich zur Autonomie von Schulen und Hochschulen zu bekennen, wollen das, was sie für besonders wichtig halten, am liebsten sofortissimo von oben befohlen haben; sie können nicht warten, bis sich ihre guten Einsichten überall ausgebreitet haben.

Nicht nur das blinde Vertrauen auf den herkömmlichen Obrigkeitsstaat als Bildungslenker, auch viele ordnungspolitische Vorurteile erscheinen unausrottbar. Schon vor mehr als 45 Jahren wies die nachfolgende ordnungspolitische Studie »Der Föderalismus und das deutsche Bildungswesen«[2] nach, dass die Vielfalt der Bildungseinrichtungen, die sich aus ihrer zunehmenden Autonomie ergeben wird, die Freizügigkeit im Bundesgebiet nicht behindern, sondern ihr noch einen zusätzlichen Sinn geben wird. Wer die Studie heute liest, wird feststellen, dass das alte Vorurteil, das Bildungswesen müsse deutschlandweit vereinheitlicht werden, damit die Freizügigkeit in Deutschland erhalten bleibt, fröhlich urständen kann, weil die Argumente der Studie in der öffentlichen Debatte praktisch unbekannt geblieben sind und fast nie auftauchen. Daher wird sie hier erneut zugänglich gemacht – wie erfreulicherweise schon kürzlich von der Friedrich-Naumann-Stiftung[3]. Sie ist leider noch nicht überholt – ja, nach der Erstveröffentlichung wurde es erst richtig schlimm.

Im Zuge des bildungspolitischen Aufbruchs der 60er Jahre, der getragen war von der Idee expertengeleiteter Bildungsplanung, setzte sich die Idee eines *kooperativen Föderalismus* durch und mündete in einer grundlegenden Verfassungsreform: 1969 wurden die *Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern* in das Grundgesetz aufgenommen, zu denen eine umfassend verstandene Bildungsplanung gehörte. Damit wurde in der Föderalismusreform 2006 glücklicherweise wieder Schluss gemacht, weil es nicht funktioniert hat. Diese jüngste Reform wurde getragen von der Idee des *Wettbewerbsföderalismus* – verstanden als Politikwettbewerb der Bundesländer. Der jahrzehntelange Weg dahin ist in dem auf Anregung des Liberalen Instituts der Friedrich-Naumann-Stiftung[4]

[2] Erschienen in der Schriftenreihe Beiträge zu einer freiheitlichen Ordnung des Bildungswesens der Gesellschaft zur Förderung eines freien öffentlichen Schulwesens e.V., Heidenheim/Brenz, die nicht mehr besteht, und gleichzeitig in Fragen der Freiheit, Heft 23 (Jgg. 1961), Seite 17–31

[3] Als Anhang (Seite 37ff.) in Eckhard Behrens, Föderalismusreform und Bildungspolitik, Position Liberal – Positionspapiere des Liberalen Instituts der FNSt, Potsdam 2006.

[4] Ein besonders herzlicher Dank geht an den unermüdlich drängenden und helfenden Dr. Horst Werner.

entstandenen Aufsatz *Föderalismusreform und Bildungspolitik*[5] nachgezeichnet worden, für dessen Nachdruckerlaubnis wir der Stiftung vielmals danken.

Der Aufsatz zeigt die *Interdependenz der Ordnungen* des Staates und des Bildungsbereiches auf – so wie die *Freiburger Schule* die Interdependenz der Staats- und der Wirtschaftsordnung aufgezeigt hat.[6] Es bestätigt sich damit zugleich die Idee Rudolf Steiners, wonach Kultur, Staat und Wirtschaft einen *dreigliedrigen Sozialen Organismus* bilden, in dem jedes Glied eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliegt; nur wo diese rein zur Geltung kommen können, ergibt ihr Zusammenspiel wirtschaftlichen *und* kulturellen Reichtum. Im zweiten Teil dieses Aufsatzes wird nachdrücklich darauf hingewiesen, dass *nach der Verfassungsreform* eine ordnungspolitische Wende der Bildungspolitik erfolgen muss – hin zu Autonomie und Wettbewerb der Bildungseinrichtungen über alle Länder- und Staatsgrenzen hinweg. Diese politische Wende wird in großen Zügen skizziert. Sie bietet die Chance, die Landesbildungspolitik endlich erfolgreich zu machen.

Noch ist offen, wann diese notwendige Wende in welchem Bundesland vollzogen werden wird. Im Sinne des Wettbewerbsföderalismus muss kein Bundesland darauf warten, bis auch die anderen dazu bereit sein werden. Jedes Land kann jederzeit aus eigener Einsicht umsteuern. Aber noch versucht sich die Bildungspolitik in Deutschland im Spannungsfeld von Zentralismus und föderaler Verfassung zu bewegen, denn die meisten Bildungspolitiker in Bund *und* Ländern sind dem zentralistischen Denken nach wie vor verhaftet[7] und haben deshalb ein gestörtes Verhältnis zum inzwischen politisch unumstößlichen Bildungsföderalismus. Diese Bildungspolitiker sitzen seit der Föderalismusreform endgültig in einer verfassungsrechtlichen Klemme, die ihnen nicht mehr viel Bewegungsspielraum lässt. Nur wenige von ihnen werden so lernfähig sein, dass sie den Ausweg zur beschriebenen ordnungspolitischen Wende finden. Dem Rest müssen die Wähler bei den immer wieder anstehenden Wahlen wegen Erfolglosigkeit die Zuständigkeit entziehen.

---

[5] Siehe Anmerkung 3

[6] Franz Böhm, Wirtschaftsordnung und Staatsverfassung, 70 Seiten, Tübingen 1950, Reihe Recht und Staat Nr. 153/154.

[7] Das leider verspätete Erscheinen dieses Heftes gibt Gelegenheit, gleich zwei Beispiele für zentralistisches Denken sogar von Politikern anzuführen, die als energische Verfechter der Föderalismusreform eigentlich insoweit ganz unverdächtig erschienen. Zunächst forderte die Bundesbildungsministerin Schavan die bundesweite Vereinheitlichung von Schulbüchern, dann überraschte der baden-württembergische Ministerpräsident Oettinger mit dem Ruf nach einem bundesweiten Zentralabitur. Beide lösten große Diskussionen aus, die in Sackgassen führen und ganz folgenlos bleiben werden, aber leider auch dokumentieren, dass die politischen Mehrheiten noch weit von der neuen Bildungspolitik entfernt sind, die in den nachfolgenden Aufsätzen vorgeschlagen wird (Nachweise in der STUTTGARTER ZEITUNG von Anfang August 2007, die in mehreren sorgfältig recherchierten Beiträgen den Diskussionsverlauf nachgezeichnet und kommentiert hat).

Der Föderalismus und das deutsche Bildungswesen

Eine ordnungspolitische Studie

Eckhard Behrens

I Zur heutigen Situation

Bundeszentralismus im Schulwesen

Seit Jahren kann man in der Bundesrepublik Deutschland ein zähes Ringen um die Frage beobachten, ob ein Bundeskultusministerium errichtet werden soll oder nicht. Die Befürworter eines Bundeskultusministeriums sehen es als die Voraussetzung und Garantie der von ihnen geforderten Einheitlichkeit des deutschen Schulwesens an. Die Hauptgegner eines Bundeskultusministeriums, die Landeskultusminister, wenden sich merkwürdigerweise nicht gegen die Forderung nach Einheitlichkeit des deutschen Schulwesens, wie man es angesichts ihrer ständigen Betonung der Kulturhoheit der Länder doch wohl erwarten müsste, sondern sie anerkennen sie sogar. Als einziges Argument gegen ein Bundeskultusministerium bleibt ihnen daher der Hinweis, dass es überflüssig sei, weil die von ihnen errichtete »Ständige Konferenz der Kultusminister« bereits alle Aufgaben erfülle, die man ihm übertragen könnte.

> *»Die Kultusminister waren sich einig, dass bei der Entwicklung der Schulformen und Bildungsinhalte eine weitgehende Einheitlichkeit erstrebt werden müsse. Wie der Kultusminister von Schleswig-Holstein, Osterloh, mitteilte, ist die Arbeit der Kultusministerkonferenz so vervollkommnet worden, dass praktisch keine Voraussetzung mehr für die Bildung eines Bundeskultusministeriums gegeben sei.«*[1]

Wenn ein Gebiet der Sozialordnung – hier das Erziehungs- und Bildungswesen – grundsätzlich bundeseinheitlich gelenkt und verwaltet wird, dann ist das Bundeszentralismus; ganz gleich, ob die zentrale Verwaltungsbehörde ein Bundeskultusministerium, der Bundesrat oder die »Ständige (!)

[1] dpa-Bericht in der »Deutschen Zeitung« von 28. September 1959. Kürzlich wurde berichtet, dass die »Ständige Konferenz der Kultusminister« beschlossen habe, ihr Arbeitsfeld auszudehnen und ihre Organisation durch Ausbau ihres Stellenplanes weiter zu festigen (FAZ vom 30. September 1960). Man geht wohl nicht fehl in der Annahme, dass die Kultusminister dadurch immer noch laut werdenden Forderungen nach einem Bundeskultusministerium auch den verbliebenen Wind aus den Segeln nehmen möchten.

Konferenz der Kultusminister« ist. Dadurch, dass der Bundeszentralismus nicht durch ein Bundeskultusministerium, sondern durch die »Ständige Konferenz der Kultusminister« behördlich repräsentiert wird, ist er allerdings recht geschickt durch eine föderalistisch anmutende Fassade verdeckt.

Es widerspricht jedoch der Idee des Bundesstaates, wenn bundeseinheitliche Regelungen nicht von Organen des Bundes (Bundestag, Bundesregierung, Bundesrat), sondern von Länderministern getroffen werden. Für bundeseinheitliche Regelungen ist grundsätzlich der Bund zuständig! Und wenn für ein Gebiet der Sozialordnung eine Zuständigkeit des Bundes verfassungsmäßig nicht begründet ist, dann bedeutet das, dass für dieses Gebiet der Sozialordnung grundsätzlich nicht an bundeseinheitliche Regelungen gedacht ist. Wir stehen hier vor einer Diskrepanz von Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit. Wir wollen erst weiter unten der Frage nachgehen, ob diese Entwicklung unvermeidlich war und ob sie sich überhaupt noch umkehren ließe. Verweilen wir zunächst noch einen Augenblick bei der verfassungsrechtlich interessanten Konstruktion der »Ständigen Konferenz der Kultusminister«.

Diese Konstruktion widerspricht nicht nur der Idee des Bundesstaates, wie wir schon sahen, sondern auch dem rechtsstaatlichen Grundsatz, dass die zentralen Verwaltungsbehörden einer parlamentarischen Kontrolle unterliegen sollen. Die »Ständige Konferenz der Kultusminister« unterliegt als solche keiner parlamentarischen Kontrolle; dass ihre einzelnen Mitglieder ihren Heimatparlamenten verantwortlich sind, ist kein ausreichender Ersatz dafür.

Gegenüber der Forderung nach einem Bundeskultusministerium befinden sich die Landeskultusminister, nachdem sie die Notwendigkeit bundeseinheitlicher Regelungen anerkannt haben, in einer denkbar ungünstigen Position. Wer Bundeszentralismus will, muss infolge der geltenden Grundprinzipien unserer Verfassung – die keineswegs etwas Zufälliges, sondern wohlbegründet sind – auch für ein Bundeskultusministerium eintreten; wer A sagt, muss auch B sagen.

Warum haben die Landeskultusminister A gesagt? Warum sind sie für bundeseinheitliche Regelungen? Warum pocht nicht jeder von ihnen auf seine Unabhängigkeit von den anderen Ländern und auf die kulturelle Eigenständigkeit seines Landes?

Ohne Zweifel folgen die Landeskultusminister damit nur dem Druck der öffentlichen Meinung, welche seit langem energisch die Forderung nach Einheitlichkeit des Schulwesens im ganzen Bundesgebiet erhebt.

Die Gründe dafür liegen offen zutage: In unserer mobilen Gesellschaft gibt es nicht selten zwingende Gründe, den Wohnsitz zu ändern. Das bedeu-

tet für die Kinder einen Schulwechsel. Ist in der Nähe des neuen Wohnsitzes keine Schule vorhanden, die der am alten Wohnsitz weitgehend ähnlich ist, so bereitet der Schulwechsel durchschnittlich begabten Kindern beträchtliche Schwierigkeiten, vor allem dann, wenn die neue Schule in bürokratischem Schematismus eine sofortige Anpassung verlangt. Immer wieder wird berichtet, dass viele Kinder auf diese Weise ein ganzes Schuljahr und mehr verlieren. Machen wir doch einmal den Versuch, die Ursachen dieser Umschulungsschwierigkeiten aufzudecken.

Wenn die Umschulungsschwierigkeiten darin bestehen, dass am neuen Wohnsitz keine Schule vorhanden ist, die der am alten Wohnsitz ähnlich ist, und dass die neue Schule unter Umständen in bürokratischem Schematismus eine sofortige Anpassung verlangt, dann drängt sich die Frage auf, woran es denn liegt, dass eine ähnliche Schule fehlt und die vorhandenen Schulen zu einem bürokratischen Schematismus neigen. Handelt es sich dabei um Zufallserscheinungen oder um unausweichliche Folgen der ordnungspolitischen Zielsetzungen der heutigen Schulpolitik?

Der schulpolitische Zentralismus der Länder

Alle Bundesländer verfolgen in der Schulpolitik dasselbe ordnungspolitische Ziel: In organisatorischer und selbst in pädagogischer Hinsicht soll jede Volksschule im Lande und jede weiterführende Schule eines bestimmten Typs allen anderen Schulen desselben Typs gleichen, wie ein Ei dem anderen. Mit anderen Worten: Es soll nicht jede Schule ihre eigene pädagogische Prägung haben; Einheitlichkeit soll herrschen, nicht Mannigfaltigkeit. Deshalb gibt es für alle Schulen des gleichen Typs im Lande nur einen einzigen Lehrplan, der vom jeweiligen Kultusministerium festgelegt, den Schulen vorgeschrieben und in seiner Durchführung überwacht wird. In jedem Bundeslande plant, leitet und beaufsichtigt das Kultusministerium das ganze öffentliche Schulwesen. Ordnungspolitisch betrachtet herrscht also im Schulwesen aller Bundesländer ein ausgeprägter Zentralismus.

Das bedeutet, dass ein Schulwechsel innerhalb desselben Landes in der Regel keine Schwierigkeiten bereitet, weil die neue Schule der alten in jeder Beziehung gleicht. Der Schulwechsel von einem Land in ein anderes wirft jedoch unweigerlich Probleme auf, wenn jedes Land in der Schulpolitik unabhängig von den übrigen vorgeht. Denn dann findet sich am neuen Wohnort keine Schule, die der am bisherigen gleicht. Da alle öffentlichen Schulen gleichen Typs am neuen Schulort einander gleichen, kann es auch keine Schule geben, die der im anderen Bundesland bisher besuchten wenigstens ähnlicher wäre. Hinzu kommt, dass die Schulen als unterste

Instanzen einer großen Zentralverwaltung nicht selten der Bequemlichkeit des bürokratischen Verwaltungsschematismus verfallen und von den neuen Schülern ohne Rücksicht auf deren Anpassungsnöte sofort dieselben Leistungen verlangen, wie von den anderen. Ein zwingendes Interesse der Schulen an den Schülern, das solchen menschlichen Schwächen entgegenwirken könnte, ist nicht vorhanden.

Würden die Länder unter Beibehaltung ihrer zentralistischen Ordnungspolitik im Schulwesen mit der von ihnen immer wieder proklamierten »Kulturhoheit« ernst machen und wirklich jedes unabhängig von den anderen (in voller »Souveränität«) Schulpolitik betreiben, dann müssten sich Familien mit Schulkindern den Umzug in ein anderes Bundesland sehr häufig versagen. Ihre Freizügigkeit über die Landesgrenzen hinaus wäre stark eingeschränkt. Souveräner Zentralismus wirkt trennend zwischen den einzelnen Staaten!

Das von den Ländern verschuldete Ende des Föderalismus

Es ist also nicht zu bestreiten, dass die Ursachen der möglichen Schwierigkeiten beim Schulwechsel, welche ihrerseits Ursache der Forderung nach einem straffen Bundeszentralismus sind, einzig und allein in der Politik liegen, die jeder einzelne Kultusminister in seinem Lande betreibt.[2] Solange die Kultusminister die zentralistische Politik im Innern ihrer Länder fortsetzen, wird die Entwicklung zum Bundeszentralismus unvermeidlich sein. Bis zum letzten Schritt, bis zur Errichtung eines Bundeskultusministeriums mag zwar noch viel Zeit vergehen, aber der Zwang zum schulpolitischen Gleichschritt, das heißt, zur völligen Angleichung der Schulgesetze und Schulverwaltungsprinzipien der Länder wird unvermindert andauern. Die Kulturhoheit der Länder wird dahinschmelzen. Ihr Zentralismus wird nach und nach aufhören, ein souveräner zu sein. Die Landeskultusministerien

[2] Für das Verständnis der Situation im Bildungswesen mag ein Vergleich mit dem Wirtschaftsleben förderlich sein. Eine Ordnungspolitik, wie sie im Schulwesen verfolgt wird, würde hier zur Zentralverwaltungswirtschaft (Zentralplanwirtschaft) mit allen bekannten gesellschaftlichen und persönlichen Folgen führen. Leider kann hier nicht auf die interessante Frage eingegangen werden, ob – infolge der Interdependenz aller Teilordnungen innerhalb der sozialen Gesamtordnung – erhebliche Störungen und Mängel dadurch entstehen können oder gar müssen, dass im Bereich des Bildungswesens Ordnungsprinzipien angewandt werden, die denen der realisierten Wirtschaftsordnung diametral entgegengesetzt sind. Ebenso wichtig: Besteht zwischen den Ordnungsprinzipien des demokratischen Rechtsstaates und denen eines autoritativen (zentralverwalteten) Bildungswesens die für eine positive Entwicklung notwendige Harmonie?

werden mehr und mehr zu nachgeordneten Verwaltungsinstanzen der zentralen Bundesbehörde werden, auch schon, solange dies noch die »Ständige Konferenz der Kultusminister« ist.

Bundeszentralismus hat – auch als Ergebnis »intensiver Zusammenarbeit« – mit echtem Föderalismus nichts mehr zu tun. Die Länder, denen um ihrer Eigenständigkeit willen an der Erhaltung eines lebendigen Föderalismus mit Recht so viel gelegen ist, untergraben mit ihrer zentralistischen Schulpolitik im Innern die Grundlagen der föderalistischen Verfassung Westdeutschlands. Die Folgen dieser Blindheit für die Ordnungszusammenhänge, wozu das unerwartete Entstehen von politischen Zwangslagen gehört, sind ernst. Aus einer solchen permanenten Zwangslage heraus ist der Bundeszentralismus entstanden. Man darf sicher sein, dass die Kultusminister ihn niemals freudigen Herzens gefördert haben, denn zu sehr widerspricht er ihren eigenen Interessen, die darauf gerichtet sind, die Schulpolitik in ihren Ländern unabhängig und nach den eigenen Ideen zu leiten.

Ist eine souveräne Schulpolitik überhaupt möglich? Ist echter Föderalismus im Schulwesen realisierbar? Ist an eine Umkehr der unglücklichen Nachkriegsentwicklung der Schulpolitik noch zu denken? – Mit kleinen Korrekturen wird nichts zu erreichen sein; ohne den Mut zu einer grundsätzlichen Alternative auch nichts! Denn die Ursachen der gegenwärtigen Schwierigkeiten sitzen tief, weil sie in der ordnungspolitischen Zielsetzung begründet sind. Das sollte die obige Darstellung zeigen. Der Schilderung einer grundsätzlichen ordnungspolitischen Alternative seien die folgenden Ausführungen gewidmet.

II Der Weg zu einem lebendigen Förderalismus

Wir haben gesehen, dass der politische Druck, der die Kultusminister zwingt, ihren souveränen Zentralismus in der Schulpolitik in einen Bundeszentralismus umzuwandeln, dadurch entstand, dass der souveräne Zentralismus der Länder die Freizügigkeit im Bundesgebiet zu gefährden begann. Das Schulwesen müsse, um der Freizügigkeit willen bundeseinheitlich sein, hört man immer wieder. Wir wollen den Wahrheitsgehalt dieser These genauer prüfen. Bisher haben wir lediglich festgestellt, dass der Umzug in ein Land mit einheitlichem Schulwesen Schwierigkeiten für die Kinder mit sich bringen kann, wenn die neue Schule der bisherigen nicht zufällig sehr ähnlich ist, was ja in aller Regel nicht der Fall sein wird. Untersuchen müssen wir aber noch die Situation beim Umzug in ein Land, dessen Schulwesen nicht einheitlich, sondern mannigfaltig ist.

Freizügigkeit bei einem mannigfaltigen Schulwesen

Mannigfaltigkeit herrscht dort, wo kein für alle Schulen verbindlicher Lehrplan vom Kultusministerium festgelegt wird, sondern jede Schule ihren Lehrplan selbst bestimmt, das heißt das Recht hat, eine Schule eigener pädagogischer Prägung zu werden. Ob man dem Kultusministerium das Recht gibt, gewisse Rahmenvorschriften und Mindestlehrpläne zu erlassen und darüber eine pädagogische Aufsicht auszuüben, ist nicht entscheidend für die Tatsache, dass dann Mannigfaltigkeit besteht. Natürlich wird sie durch all diese Maßnahmen, die dem Schutz und der Realisierung des Bildungsanspruchs der Kinder dienen sollen, mehr oder weniger stark beschränkt, und es wäre wünschenswert, dass dieses wichtige Ziel mit anderen, ordnungskonformen Mitteln erreicht würde. Es ist hier nicht möglich und nicht nötig, darauf einzugehen, wie diese Mittel auszusehen hätten. Da es allenfalls auch ohne sie ginge, darf hier festgestellt werden, dass es sie gibt, dass es also nicht notwendig ist, den Teufel der Vernachlässigung der Kinder durch den Beelzebub der Beschränkung der Mannigfaltigkeit des Schulwesens auszutreiben.

Würde man gegenüber dem herrschenden Schulwesen nur die eine Änderung treffen, dass den Schulen Lehrplanfreiheit gewährt wird, dann wäre die Freizügigkeit noch mehr eingeschränkt als heute; denn augenblicklich können sich die Eltern nicht aussuchen, in welche Schule sie ihre Kinder schicken. Es wäre also denkbar, dass ein Kind bei der Einschulung einer Schule zugeteilt wird, deren Lehrplan seinen Eltern gar nicht zusagt, während es am selben Ort eine Schule gibt, deren Lehrplan sie ausgezeichnet finden und dass nach einem später erfolgenden Umzug das Kind wiederum in eine Schule kommt, die den Eltern nicht gefällt und die außerdem noch ganz anders ist, als die bisher besuchte Schule, obwohl an diesem neuen Wohnort möglicherweise auch eine Schule existiert, die der bisher besuchten ähnlich ist und den Vorstellungen der Eltern sogar besser entspricht als jene. – Kurz und gut, eine solche Regelung wäre höchst unvollkommen und würde die Freizügigkeit von Familien mit Schulkindern viel stärker beschränken als der souveräne Zentralismus der Länder, weil bei diesem wenigstens der Schulwechsel innerhalb desselben Landes keine Probleme aufwirft. Zugleich mit der Einführung der Lehrplanfreiheit für die Schulen muss den Eltern das Recht eingeräumt werden, zwischen den solchermaßen befreiten Schulen zu wählen. Nur in diesem Wahlrecht kann sinnvollerweise das vielberufene Elternrecht bestehen. Nur in dieser Gestalt passt es in den Rahmen einer freiheitlichen Ordnung, verletzt es nicht die pädagogische Freiheit der Lehrer. Es ist kein kollektives Mitbestimmungsrecht – in der Schule entscheiden ausschließlich die Lehrer –, sondern ein

individuelles Entscheidungsrecht der Eltern: sie können nicht überstimmt werden.[3]

Haben die Schulen Lehrplanfreiheit und die Eltern das Recht, die Schule für ihr Kind selbst zu wählen, so wird es beim Umzug der Familie keine unzumutbaren Umschulungsschwierigkeiten geben. Sicher wird es selten sein, dass man am neuen Wohnsitz eine Schule findet, die der bisher besuchten so sehr gleicht, wie heute innerhalb eines Landes eine Schule eines bestimmten Typs jeder anderen Schule dieses Typs gleicht. Das ist aber auch gar nicht notwendig. Notwendig ist nur, dass sich in der Nähe der neuen Wohnung eine Schule findet, welche der bisher besuchten ähnlich ist.

Wenn man sich eine Vorstellung von den Wahlmöglichkeiten der Eltern bei einem mannigfaltigen Schulwesen machen will, darf man das bestehende Schulwesen nur mit großer Vorsicht zum Ausgangspunkt nehmen. Man muss sich der Tatsache bewusst sein, dass infolge der jeder Zentralverwaltung eigenen Tendenzen die heutigen Schulen vielfach »Großbetriebe« sind, es gibt Parallelklassen, manchmal sogar mehrere. Es ist ohne weiteres denkbar, dass jede dieser Parallelklassen nach anderen pädagogischen Grundsätzen geführt wird, so dass – vielleicht nach wie vor unter einem Dach – praktisch mehrere Schulen verschiedener pädagogischer Prägung nebeneinander bestehen. Die so entstehende größere Schuldichte, die durch eine Verminderung der Klassenstärke mit der Zeit weiter erhöht werden könnte, bewirkt eine Vergrößerung der Wahlmöglichkeiten und damit der Wahrscheinlichkeit, in unmittelbarer Nähe des neuen Wohnsitzes eine ähnliche Schule zu finden.

Dass eine ähnliche Schule vorhanden ist, genügt jedoch noch keineswegs. Ebenso wichtig ist, dass von dem Schüler nicht eine schlagartige Anpassung verlangt wird. Dieser Forderung wird dann Genüge getan, wenn die Schule ein unmittelbares Interesse daran hat, dass der Schüler sie auch mit Erfolg absolviert. Da jede Schule ihre Pädagogik selbst bestimmt – das ist ja die Voraussetzung und Ursache der oben dargestellten Mannigfaltigkeit – und andererseits die Eltern ihre Kinder nicht in eine Schule schicken, von deren pädagogischer Qualität sie nicht überzeugt sind, ist jede Schule gezwungen, durch die Fortschritte aller ihrer Schüler zu beweisen, dass die von ihr angewandten pädagogischen Grundsätze richtig, das heißt fruchtbar sind. Je ausgeprägter der pädagogische Charakter einer Schule ist, desto mehr wird sie auf ihr Ansehen und ihren Ruf bedacht sein. Dadurch geraten die Schulen untereinander in einen gewissen W e t t b e w e r b. Die in diesem Wettbe-

[3] Siehe zu den einzelnen Problemen des Elternrechts die zweite Folge der »Beiträge zu einer freiheitlichen Ordnung des Bildungswesens«: »Das Elternrecht und das deutsche Bildungswesen «, ebenfalls nachgedruckt in Fragen der Freiheit – Heft 23, Seiten 1 – 16.

werb erfolgreichste Schule wird die meisten und besten Schüler haben. Zahl und Niveau der Schüler sind die Maßstäbe des Erfolges der Schule. Dadurch ist sichergestellt, dass jede Schule ein unmittelbares Interesse daran hat, dass alle Schüler sie mit Erfolg absolvieren. Sie wird deshalb nicht so rücksichtslos sein, eine schlagartige Anpassung zu verlangen, sondern im Gegenteil bestrebt sein, die Anpassung durch individuelle Hilfen zu erleichtern und selbstverständlich auch zu beschleunigen. Ein Scheitern der Anpassung wird sie stets auch als eigenes Versagen zu betrachten haben.

Das durch den Wettbewerbsdruck lebendig erhaltene Bestreben, die Anpassung zu erleichtern und auf die besonderen Schwierigkeiten der einzelnen Schüler mit individuellen Hilfen zu reagieren, macht es auch möglich, zwischen Schulen zu wechseln, die in ihrer pädagogischen Prägung stark voneinander abweichen.

Ein Bildungswesen, das seine natürliche Mannigfaltigkeit im Rahmen einer Wettbewerbsordnung frei entfalten kann, ist ebensowenig ein Hindernis für die Freizügigkeit, wie ein zentralverwaltetes, im ganzen Bundesgebiet einheitliches Schulwesen.

Der Sinn der Freizügigkeit

Mannigfaltigkeit und Freizügigkeit sind zwei Seiten ein und derselben Sache: der Freiheit. Wo in allen Dingen Einheitlichkeit herrscht, ist Freizügigkeit sinnlos. Nur insofern Mannigfaltigkeit besteht, hat die Freizügigkeit einen Sinn. Es ist deshalb nicht übertrieben, wenn man feststellt, dass es Wert und Bedeutung der Freizügigkeit erhöht, wenn sich auch im Schulwesen die natürliche Mannigfaltigkeit ungehindert entfalten kann. Mit anderen Worten: In einem freien Bildungswesen bietet die Freizügigkeit die Möglichkeit, in die Nähe einer besseren Schule zu ziehen – einer Schule, wie man sie sich für seine Kinder wünscht. Nur wer die Illusion hegt, die von einer Zentralverwaltung einheitlich geschaffenen Schulen seien unübertrefflich gut, wird diese Möglichkeit gering schätzen. Aber auch er wird zugeben müssen, dass es eine Verkennung der Funktion der Freizügigkeit ist, wenn in ihrem Namen die Einschränkung der Mannigfaltigkeit auf irgendeinem Gebiet gefordert wird.

Europa und die Ordnungsformen des Bildungswesens

Wer nun meint, es sei zwar richtig, dass der Wert der Freizügigkeit durch Mannigfaltigkeit im Schulwesen erhöht werden könne, aber es lohne sich

nicht, deswegen das Steuer der Kulturpolitik herumzuwerfen, weil ja bei dem mittlerweile realisierten Bundeszentralismus die Freizügigkeit doch wenigstens nicht mehr behindert werde, der sei darauf hingewiesen, dass die bisherige Kulturpolitik mit ihrem mühsam erreichten Bundeszentralismus dem werdenden Europa dieselben Probleme in den Weg legt, die der souveräne Zentralismus in Deutschland zur Folge hatte. Wenn die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) jemals funktionieren soll, müssen alle Voraussetzungen der Freizügigkeit geschaffen werden. Die rein rechtliche Freizügigkeit wird durch den EWG-Vertrag auch garantiert. Wie will man jedoch den Störungen begegnen, die von dem zentralistischen Aufbau des Schulwesens in den Mitgliedstaaten verursacht werden?

Der Zentralismus im Schulwesen wirkt trennend zwischen den europäischen Staaten, wie er sich trennend zwischen den deutschen Bundesländern ausgewirkt hätte, wenn nicht ein bundeseinheitlicher Zentralismus entwickelt worden wäre. Müsste sich nicht in Europa, selbst wenn es föderalistisch geplant würde, mit Notwendigkeit eine analoge Entwicklung zum Zentralismus vollziehen – unter Missachtung der Mannigfaltigkeit der europäischen Kultur? Einen europäischen Zentralismus auf dem Gebiet der Schule wird kaum jemand befürworten, und, wer es tut, muss sich sagen, dass sein Wunsch unerfüllt bleiben wird. Der Widerstand gegen einen europäischen Zentralismus auf diesem Gebiet wird stärker sein als der Wunsch nach europäischer Einigung. Für den, der die europäische Einigung will – und sei es auch nur auf wirtschaftlichem Gebiet – ist die Entscheidung zugunsten der Freizügigkeit durch größtmögliche Mannigfaltigkeit unausweichlich.

Bundeszentralismus – Föderalismus – Partikularismus

Wer für den Föderalismus eintritt, muss ihn deutlich vom Bundeszentralismus einerseits und vom Partikularismus andererseits abgrenzen, wenn er vermeiden will, von den Zentralisten als Partikularist und von den Partikularisten als Zentralist verschrieen zu werden. Wichtig ist die Erkenntnis, dass es sich dabei um drei Ordnungsformen handelt, die sich qualitativ und nicht etwa quantitativ nach dem Maße jeweils realisierter Einheitlichkeit unterscheiden.

Bundeszentralismus bedeutet, das haben wir mehrfach hervorgehoben, Einheitlichkeit des Schulwesens im ganzen Bundesgebiet. Als Partikularismus werden üblicherweise Tendenzen bezeichnet, welche die bundesstaatliche Einheit gefährden, weil sie trennend zwischen den Gliedstaaten wirken. Wir haben gesehen, dass die Freizügigkeit im Bundesgebiet verlo-

rengeht, wenn die Länder ihre Schulpolitik im Rahmen zentralistischer Ordnungsformen unabhängig voneinander betreiben. Was wir bisher behelfsmäßig souveränen Zentralismus genannt haben, verdient also die Bezeichnung Partikularismus. Unter Föderalismus versteht man gemeinhin bundesstaatliche Einheit, in deren Rahmen Mannigfaltigkeit und ungestörte Freizügigkeit herrschen. Es wurde gezeigt, dass beides durch die Errichtung einer Wettbewerbsordnung im Bildungswesen realisiert werden kann. Ohne die bundesstaatliche Einheit zu gefährden, kann jedes Land unabhängig von den übrigen seine Wettbewerbspolitik im Bildungswesen betreiben, weil selbst beachtliche Unterschiede die Freizügigkeit nicht beeinträchtigen und deshalb auch nicht trennend zwischen den Gliedstaaten wirken können.

Ergänzend sei bemerkt, dass die freiheitsfeindliche Politik der Zentralverwaltungsordnung, sowohl dem Bundeszentralismus als auch dem Partikularismus eigen ist. Daran liegt es, dass der Bundeszentralismus seinerseits europäischer Partikularismus ist. Der Föderalismus kann in Europa ebenso wie in der Bundesrepublik nur auf dem Fundament einer Wettbewerbsordnung im Bildungswesen (und in der Wirtschaft) gedeihen.

Hinwendung zur Wettbewerbspolitik

Wir haben schon weiter oben festgestellt, dass unsere Verfassung offenbar nicht an bundeseinheitliche Regelungen auf dem Gebiet des Schulwesens gedacht hat. Ein Bundeszentralismus im Schulwesen ist also kaum mit dem Grundgesetz vereinbar. Partikularismus lässt sich politisch nicht durchsetzen. Die Länder müssen deshalb ihre absolutistisch-zentralistische Schulpolitik, die in die Sackgassen des Partikularismus und Bundeszentralismus führt, zugunsten einer freiheitlich-föderalistischen aufgeben.

Eine schlagartige Umstellung von dem augenblicklichen zentralverwalteten auf ein freies Schulwesen käme einer Revolution gleich. Sie ist deshalb nicht zu empfehlen – ganz abgesehen davon, dass sie unter den gegebenen politischen Verhältnissen völlig undenkbar ist. Zu empfehlen und möglich ist jedoch eine schrittweise Umstellung über mehrere Legislaturperioden hinweg. In dem Maße, in dem die Freiheit des Bildungswesens realisiert ist, kann dann jeweils auf bundeseinheitliche Regelung verzichtet werden. Einen solchen evolutionären Prozess zu steuern, ist eine schwere politische Aufgabe; nur mit klaren ordnungspolitischen Vorstellungen kann sie gemeistert werden. Vor allem muss rechtzeitig eine umfassende Gesetzgebung zum Schutze der angestrebten Wettbewerbsordnung im Bildungswesen erlassen werden; sie muss der Entstehung privater Machtpositionen zuvorkommen, weil es stets leichter ist, ihre Entstehung zu verhindern, als sie

wieder zu zerstören, nachdem sie erst einmal rechtmäßig zustandegekommen sind. Besonders muss eine solche Gesetzgebung Manipulierungen des Elternwillens und Beschränkungen der pädagogischen Freiheit der Lehrer durch Verbände und Konfessionen ganz energisch entgegentreten. Einflussnahme auf die Bildung mittels irgendwelcher Macht ist eine Verletzung der Würde des zu bildenden Menschen. Es ist oberste Pflicht des Staates, die Würde und die freie Entfaltung der Persönlichkeit zu schützen. Bei einem freien Bildungswesen kommt er dieser Pflicht durch die Erhaltung und Sicherung eines sauberen und fairen Wettbewerbs nach. – Verstaatlichungen aus Angst vor privater Macht sollten heute für die Kulturpolitik ein ebenso unmodernes Rezept sein, wie schon gestern für die Wirtschaftspolitik!

III Zusammenfassung

Im deutschen Bildungswesen hat sich hinter der föderalistischen Fassade der »Ständigen Konferenz der Kultusminister«, deren Konstruktion mit rechtsstaatlichen Grundsätzen kaum vereinbar erscheint, ein ausgeprägter Bundeszentralismus entwickelt, der vom Grundgesetz offenbar nicht vorgesehen war. Da er ihrer Interessenlage widerspricht, haben die Landeskultusminister den Bundeszentralismus nicht freiwillig angestrebt; sie folgten damit nur dem Druck der öffentlichen Meinung, welche durch den Partikularismus die Freizügigkeit gefährdet sah. Durch die Anerkennung der vermeintlichen Notwendigkeit bundeseinheitlicher Regelungen haben sich die Kultusminister gegenüber der Forderung, nach einem Bundeskultusministerium in eine auf die Dauer unhaltbare Position gebracht.

Ein lebendiger Föderalismus hat größtmögliche Freiheit und Mannigfaltigkeit in allen seinen Gliedern zur unabdingbaren Voraussetzung. Die föderalistische Verfassung der Bundesrepublik Deutschland wird auf schulpolitischem Gebiet erst dann aufhören, eine bloße Fassade zu sein, wenn sich die Kultusminister von der Illusion freigemacht haben, die Freizügigkeit im Bunde erfordere die absolute Einheitlichkeit des Schulwesens, und wenn sie endlich – jeder in seinem Lande – die zentralistische Schulpolitik aufgeben und sich stattdessen intensiv um die Förderung der natürlichen geistigen Mannigfaltigkeiten bemühen. An ihnen liegt es, durch sachdienliche Maßnahmen in Gesetzgebung und Verwaltung den Schulen die notwendige pädagogische Freiheit einzuräumen und ihnen die Möglichkeit zu sichern, sich mit der Zeit eigene pädagogische Grundsätze zu erarbeiten. Indem sie so den Verfassungsgrundsatz der Freiheit der Lehre realisieren, wie es erstmalig in dem Referenten-Entwurf eines neuen hessischen Schul-

verwaltungsgesetzes im Ansatz vorgesehen ist, würde zugleich das heute vielfach in kollektivistischer Richtung missdeutete Elternrecht einen vernünftigen Inhalt bekommen. Es bestünde dann in dem Recht der Eltern, diejenige Schule auszuwählen, die sie als die richtige für ihr Kind ansehen. Angesichts der Mannigfaltigkeit der Schulen wäre dieses Recht auch keine leere Proklamation, wie es das unter den heutigen Verhältnissen weitgehend der Fall ist. Diese individualistische Ausgestaltung des Elternrechts würde weder die Freiheit der Lehre beeinträchtigen, noch – durch fortgesetzte Majorisierung – Minderheiten unter den Eltern benachteiligen.

Die Freiheit der individuellen Initiative und der Wettbewerb sind die Ursachen der vielbewunderten Wirtschaftsentwicklung in Westdeutschland gewesen. Ähnliches wird sich auf kulturellem Gebiet ergeben, wenn Erziehung und Bildung in die freie Verantwortung von Eltern und Lehrern gestellt werden – vorausgesetzt, dass die Schulpolitik der Länder für fairen Leistungswettbewerb sorgt und sich darum kümmert, dass alle Eltern ihrer Pflicht nachkommen, den Anspruch ihrer Kinder auf Allgemeinbildung zu erfüllen. Mit der schrittweisen Überführung des Schulwesens in eine solche freiheitliche Ordnung, wie sie allein der »freiheitlichen Grundordnung« der Bundesrepublik entspricht, hätten die Kultusministerien der Länder, jedes in seinem Gebiet, ein weites Betätigungsfeld. Ein blühendes Schulwesen wird der Lohn solcher Bemühungen sein.

Föderalismusreform und Bildungspolitik

Eckhard Behrens

Bildungsordnung und Staatsverfassung

Der gescheiterte Anlauf zur Föderalismusreform

Nicht der Zustand des Bildungswesens ist Anlass gewesen für die aktuellen Bemühungen zur Reform der bundesstaatlichen Ordnung: Die Bundesgesetzgebung soll unabhängiger werden von den Mehrheitsverhältnissen im Bundesrat; und die Länder sollen im Gegenzug mehr eigene gesetzgeberische Zuständigkeiten erhalten. Beides soll das politische System beweglicher, reformfähiger und für den Bürger durchschaubarer machen; er soll besser erkennen können, welche Fragen von den Bundespolitikern und welche von den Politikern des Landes entschieden wurden, in dem er wohnt.[1] Im Dezember 2004 scheiterte die unter der Leitung von Edmund Stoiber und Franz Müntefering vorbereitete Föderalismusreform an Meinungsverschiedenheiten über die Zuständigkeiten für das Bildungswesen.

Zunächst schien lange klar, dass der Bund auch bildungspolitische Kompetenzen an die Länder abgeben würde, damit diese auf Mitwirkungsrechte in der Bundespolitik verzichten. Anfangs schätzte der Bund den politischen Wert der begrenzten Bundeskompetenzen gering, weil die Bildungspolitik jahrzehntelang wenig politische Aufmerksamkeit genossen hatte. Während der Verhandlungsphase hatte die rot-grüne Bundesregierung aber mit dem Ganztagsschulinvestitionsprogramm und der Initiative, die Entwicklung von Elite-Universitäten zu fördern, zur Überraschung der Länder eine Aufbruchstimmung entfachen können, der sie sich nicht entziehen konnten.

Bundeskanzler Schröder wollte sich die Wiederholung ähnlich spektakulärer Erfolge nicht verbauen lassen und erkannte die politische Chance, mehr Unterstützung für die Beibehaltung der bildungspolitischen Bundeskompetenzen zu erhalten. Die Länder mochten sich aber nicht erneut politisch vorführen lassen; sie beharrten unbeugsam darauf, dem Bund solche Überrumpelungsmanöver auf ihrem ureigensten Spielfeld (»Kulturho-

[1] Vgl. dazu das 1. Manifest vom 4. Februar 1998 »Wider die Erstarrung in unserem Staat«, der von Otto Graf Lambsdorff geleiteten Föderalismus-Kommission der Friedrich-Naumann-Stiftung, abgedruckt in Hubertus-Müller-Groeling (Herausgeber), Reform des Föderalismus, liberal Verlag, Berlin 2002, Seite 67-73, und in FRAGEN DER FREIHEIT, Heft 263 (Jg. 2002), Seite 17-22.

heit«) ein für allemal konsequent zu verbieten. Die Verhandlungen wurden Ende 2004 ergebnislos beendet.[2]

Der neue Anlauf der Großen Koalition

Ein Jahr später kam es zu unvorhergesehenen Verhandlungen über eine Große Koalition. Um diese als besonders handlungsfähig darzustellen, ja durch verringerte Zustimmungsrechte des Bundesrates handlungsfähiger zu machen, wurde die gescheiterte Staatsreform wieder aufgegriffen und kurzfristiger Vollzug versprochen. Im Frühjahr 2006 begann nun das Gesetzgebungsverfahren; und wieder proben Bildungspolitiker aus fast allen Bundestagsfraktionen den Aufstand; sie möchten das im Koalitionsvertrag erneut vereinbarte Paket wieder aufschnüren, weil sie der Überzeugung sind, die Schwächung des Bundeseinflusses auf die Entwicklung des Bildungswesens sei bildungspolitisch nicht zu verantworten. Sie erfahren viel öffentliche Unterstützung.

Wird die Zukunft des Bildungswesens anderen Zielen der Föderalismusreform geopfert, weil ein Kompromiss zwischen Bund und Ländern anders nicht erreichbar ist? Geht es dann mit dem Bildungswesen noch weiter bergab? Oder ist die vereinbarte neue Zuständigkeitsordnung auch für die bildungspolitische Entwicklung zuträglich oder gar erforderlich? Die Beurteilung dieser Fragen hängt davon ab, welche Bildungspolitik man für zukünftig notwendig hält.

Bildungsordnung im Wandel

Die deutsche Schul- und Hochschulpolitik hat in den letzten Jahren zaghaft begonnen, auf Vielfalt und Wettbewerb der Bildungseinrichtungen zu setzen. In den politischen Proklamationen ist man schon viel weiter als in der Wirklichkeit. Aber es scheint sich um eine nicht mehr umkehrbare Entwicklung mit zunehmender Eigendynamik zu handeln; sie hat eine noch nicht erkannte Bedeutung für die anstehende Föderalismusreform.

[2] Zu den Hintergründen des Scheiterns der Bundesstaatskommission am 17. Dezember 2004 vgl. im Jahrbuch des Föderalismus 2005 (Europäisches Zentrum für Föderalismus-Forschung Tübingen (Hrsg.), Baden-Baden 2005) insbesondere die Beiträge von Wolfgang Renzsch, Thomas Fischer und Ursula Münch; zu Lösungsansätzen für eine aufgabengerechte Reform der föderalen Finanzverfassung den 4. Teil mit dem Beitrag von Dieter Freiburghaus zur Neugestaltung von Aufgabenverteilung und Finanzausgleich in der Schweiz. Hilfreich in der aktuellen Kontroverse um den Bildungsföderalismus ist auch der Vergleich von föderalen Finanzverfassungen bei unterschiedlicher Aufgabenverteilung zwischen Bund und Gliedstaaten sowie unterschiedlicher Wirtschaftskraft von Gliedstaaten und Kommunen: Hans-Peter Schneider, Finanzautonomie von föderalen Gliedstaaten und Kommunen – Ein internationaler Vergleich, Forum Föderalismus 2006 im Rahmen der Stiftungsallianz »Bürgernaher Bundesstaat«, Gütersloh 2006.

In keinem Bundesland will man heute noch alle Schulen, Lehrpläne, Stundentafeln und Schulbücher so vollständig wie möglich vereinheitlichen. Man will den Schulen und Hochschulen mehr Freiheit gewähren, ihre pädagogischen, personellen, finanziellen und räumlichen Angelegenheiten eigenverantwortlich zu regeln; die Hochschulpolitik hat sogar schon den Gedanken der Gleichwertigkeit aller Universitäten aufgegeben und erwartet, dass sich im Wettbewerb Eliteeinrichtungen herausbilden werden. Erst recht geht es nicht mehr darum, von Konstanz im Süden bis Flensburg im Norden und von Aachen im Westen bis Dresden im Osten Einheitlichkeit im Schul- und Hochschulwesen durchzusetzen. Aber diese alte bildungsplanerische Idee ist noch lange nicht tot; das zentralistische Denken versteckt sich hinter neuen Schlagworten. Durch die Föderalismusreform wird ihm nun erkennbar die Zuständigkeitsgrundlage entzogen; es kann sich im Gesetzgebungsverfahren nur noch offen zur Wehr setzen. Dabei wird sogar die alte Polemik gegen schulpolitische »Kleinstaaterei« wieder mit einer Vehemenz vorgetragen, als liege das nationale Heil doch in einer zentralistischen Vereinheitlichungszuständigkeit.

Auf Landesseite ist vielen Bildungspolitikern noch nicht klar, dass sie im Falle des Inkrafttretens der Föderalismusreform nicht mehr so zentralistisch mit ihren Bildungseinrichtungen umspringen können wie bisher. Sie haben die Sprengkraft des Wettbewerbsföderalismus noch nicht erkannt, wenn sie glauben, ihn auch künftig durch das Politikkartell der Kultusministerkonferenz lahmlegen zu können. Denn der Erfolg im Standortwettbewerb mit anderen Bundesländern wird für jedes Bundesland nicht zuletzt davon abhängen, ob es bereit ist, ordnungspolitisch neue Wege hin zu Vielfalt und Wettbewerb der Bildungseinrichtungen zu gehen. Jedes Land kann unabhängig von den anderen damit beginnen und damit Erfolg haben. Es muss es nur wollen und tun. Die anderen Länder können es nicht daran hindern.

Auf Bundesseite sind die Bildungspolitiker schon aufgewacht; auf der Landesseite steht das Erwachen vieler Bildungspolitiker noch bevor – und das könnte zu unerwarteten Verwerfungen im weiteren Gesetzgebungsgang der Föderalismusreform führen. Wer diese Reform retten will, muss sich jetzt rasch mit Grundsatzfragen der Bildungspolitik beschäftigen. Ist der schulpolitische Wettbewerb der Bundesländer wirklich eine Gefahr für die Freizügigkeit im Bundesgebiet und darüber hinaus? Das hängt in jedem Bundesland davon ab, welche Politik es künftig macht. Wo der bildungspolitische Zentralismus beibehalten wird, ist stets auch die Freizügigkeit in Gefahr. In dieser für viele ungewohnten Debatte geht es nicht um Pädagogik, sondern um Ordnungspolitik; das kann jeder politisch Interessierte verstehen und anderen dann auch vermitteln.

Kooperativer Föderalismus statt Bundeskompetenzen?

Die KMK verspricht bildungspolitischen Zentralismus

Die »Ständige [!] Konferenz der Kultusminister der Länder« (KMK) hat auf die Föderalismusreform in der ihr eigenen Art reagiert. Sie hat nicht etwa das absehbare Ende zentralistischer Bildungspolitik begrüßt, sondern sich selbst genau dafür als zuständig erklärt – in einem förmlichen Beschluss[3], schon am 15.12.2005:

> *»Die aus dem Koalitionsvertrag vom 11.11.2005 sich ergebende Klärung der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern insbesondere in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Forschung wird von der Kultusministerkonferenz begrüßt als Gewinn an Handlungs- und Innovationsfähigkeit der Länder und damit der Leistungsfähigkeit Deutschlands als Ganzes. Die Kultusministerkonferenz nimmt die verabredete Entflechtung sowohl als größere Freiheit als auch als größere Verantwortung an.*
>
> *Im Jahre 2006 werden voraussichtlich zügig die erforderlichen Grundgesetz- und Gesetzesänderungen erfolgen. Aus dem Mehr an Freiheit ergibt sich zugleich eine größere gesamtstaatliche Verantwortung. Letztere nimmt die Kultusministerkonferenz wahr.«*

Wenige Sätze weiter heißt es dann in dem vorgenannten Beschluss ausdrücklich:

> *»Im Bereich der schulischen Weiterentwicklung und gemeinsamen Projektarbeit nimmt ausschließlich die Kultusministerkonferenz die Koordination wahr.«*

Damit verharrt die KMK in der Nachkriegstradition, die zu der heutigen Bildungsmisere geführt hat. Sie hat jedes Streben nach Bundeskompetenzen im Bildungswesen immer damit beantwortet, diese seien überflüssig, weil sie selbst bereits die erforderliche Einheitlichkeit des Bildungswesens gewährleiste.[4]

Man sollte annehmen, dass diese Argumentation die Position der Länder gegenüber dem Bund schwächt. Denn wenn es richtig ist, dass wir Bundes-

[3] Siehe im Internet die KMK-Pressemitteilung vom 15.12.2005: http://www.kmk.org/aktuell/home.htm?pm.

[4] Siehe die Zitate in meinem Aufsatz »Der Föderalismus und das deutsche Bildungswesen«, 1960, nachgedruckt in diesem Heft Seite 9 ff.

einheitlichkeit brauchen, dann liegt es nahe, die Zuständigkeit den Bundesorganen zuzusprechen. Diese sind dank Mehrheitsentscheidungen effizienter als die KMK und staatsrechtlich besser legitimiert. Die Widersprüchlichkeit wird erklärlich, wenn man davon ausgeht, dass die KMK nicht für die Länder und deren legitimierte Staatsorgane, also die Landesregierungen und die Landesparlamente, spricht, sondern nur für sich selbst. Sie ist an ihrer eigenen Bedeutung interessiert und am Überleben ihres »Sekretariats«, einer Behörde mit dem Umfang und Aufbau eines ordentlichen Ministeriums; über eine derartige Behörde verfügt keine andere der Ministerkonferenzen. Wir haben also auf Bundesebene zwei Kultusministerien, die nur nicht so heißen: Das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland[5] und das Bundesministerium für Bildung und Forschung[6], beide mit Hauptsitz in Bonn und Nebenstelle in Berlin. Die »Entflechtung«, von der im oben zitierten KMK-Beschluss gesprochen wird, ist also die Bereinigung der Zuständigkeiten zwischen den beiden Bundeskultusministerien. So wie das Wort »Bildung« in den Namen des Bundesministeriums erst nach der Grundgesetzänderung von 1969 aufgenommen wurde, könnte es nach der Föderalismusreform auch wieder getilgt werden.

Der Namensbestandteil »Ständige« fehlt im Namen aller anderen Ministerkonferenzen. Er suggeriert eine Tagung in Permanenz. Jeden Morgen gehen alle Minister dort zur Arbeit – zumindest im Geiste. Sie wahren den Gleichschritt; keiner schert aus. Sie leiten kollegial das Schul- und Hochschulwesen aller Länder gemeinsam, also nicht nur jeder für sich sein eigenes, sondern jeder zugleich auch das seiner Kollegen. Jeder regiert jedem anderen in dessen Schul- und Hochschulwesen hinein. Das Schul- und Hochschulwesen der Bundesrepublik Deutschland ist gleichsam ein Condominium der in der KMK vereinigten Landesminister. Franz Josef Strauss soll einmal gesagt haben: »Wir wollen keine Gesamtschulen – weder in Bayern, noch anderswo!« Ganz hat das dann doch nicht geklappt, aber viele sehen gerade darin das Effizienzproblem. Denn der Idee nach soll in keinem Land irgendeine Veränderung ohne die einstimmige(!) Zustimmung aller anderen geschehen.

[5] Zur Geschichte siehe im Internet: http://www.kmk.org/aufg-org/home.htm und – auch zur Vorgeschichte – Erwin Stein (1947-1950 hessischer Kultusminister, später Bundesverfassungsrichter), Die Gründung der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Festvortrag in der 237. Plenarsitzung der KMK am 19. Februar 1988, FRAGEN DER FREIHEIT, Heft 204 (1990), Seiten 31-39.

[6] Zur Geschichte und Namensgeschichte siehe im Internet: http://www.bmbf.de/de/291.php.

Die eifrigsten Fürsprecher der KMK sind die Minister, die ihr angehören. Das ist nicht selbstverständlich, wenn man bedenkt, dass sie ihre Möglichkeit politischer Initiativen begrenzt. Aber die KMK verschafft ihnen eine politische Autonomie, von der andere Minister nur träumen können. Im Interesse dieser ressortspezifischen Autonomie setzen sie sich lieber mit ihren Kollegen und deren Beamten aus den anderen Ländern, die vielfach anderen Parteien angehören, in den KMK-Gremien auseinander als mit den Ministerkollegen am heimischen Kabinettstisch. Diesen verkünden sie – ebenso wie dem Parlament, dem sie politisch verantwortlich sind – KMK-Beschlüsse als unabänderliche Sachzwänge. Obwohl diese Beschlüsse nur Empfehlungscharakter und keinerlei rechtliche Verbindlichkeit haben, werden sie politisch wie Bundesgesetze als absolut bindend behandelt. Anders als beim Zustandekommen von Bundesgesetzen, bei dem das Abstimmungsverhalten im Bundesrat unter Koalitionspartnern einer Landesregierung sorgfältig abgeklärt wird, kann der (fast immer kleinere) Regierungspartner von der Entscheidung in aller Regel völlig ferngehalten werden. Damit diese enorme Autorität der KMK-Beschlüsse ja nie erschüttert wird, heuchelt man KMK-Treue auch dort, wo man in der Tagespolitik bewusst, aber eben stillschweigend, abweicht.

Gelegentlich kommt das Misstrauen auf, ein Ministerialbeamter habe vorausschauend einen Beschluss eines KMK-Ausschusses, dem er angehört, erwirkt, um in der Heimat ein zur Entscheidung anstehendes Problem in seinem Sinne erledigen zu können, ohne dort noch eine Diskussion führen zu müssen. Diese Methode der Autoritätsleihe ist auch andernorts bekannt: Bundestagsabgeordnete fühlen sich gelegentlich nach langen Verhandlungen mit der Bundesregierung unfair matt gesetzt, wenn ihnen Beamte überraschend EU-Ministerratsbeschlüsse präsentieren, die zufällig keine andere Entscheidung mehr zulassen, als die vom Bundesministerium schon immer angestrebte.[7]

[7] Der baden-württembergische Minister für europäische Angelegenheiten, Willi Stächele, der zugleich Vorsitzender des EU-Ausschusses des Bundesrates ist, begrüßte am 10. Mai 2006 mit einer Presseerklärung die Ankündigung von EU-Kommissionspräsident Barroso, künftig die nationalen Parlamente der 25 Mitgliedstaaten in die Gesetzgebung der EU einzubeziehen. Die Europaminister und Ministerpräsidenten der deutschen Länder hätten bereits im vergangenen Jahr auf Initiative Baden-Württembergs gefordert, das »Subsidiaritätsfrühwarnsystem« des EU-Verfassungsvertrags unabhängig vom Inkrafttreten des Vertrags vorab anzuwenden. Kommissionspräsident Barroso habe nun angekündigt, seine Behörde werde ab sofort neue Vorschläge und Konsultationsdokumente an die nationalen Parlamente schicken. http://www.stm.baden-wuerttemberg.de/de/Pressemitteilungen/103605.html

Bundes- und Landespolitiker wollen also übereinstimmend Bundeszentralismus. Sie sind sich nur nicht einig, wer ihn ausüben darf. Die öffentliche Meinung interessiert sich für diesen Streit kaum; sie ist zufrieden, wenn das erreichte Maß an Bundeszentralismus durch die Föderalismusreform nicht gefährdet wird. Und möglicherweise zielt der oben zitierte KMK-Beschluss vor allem darauf ab, die öffentliche Meinung in ihrer Haltung zu bestätigen und weiterhin ruhigzustellen. Der Beschluss begrüßt die Föderalismusreform und interpretiert sie als Bestätigung der bundeszentralistischen Aufgabenstellung und Verantwortung der KMK.

Das alte Modell: Konsensföderalismus

Es war einmal eine Zeit, da funktionierte in Deutschland sogar die KMK noch leidlich. Denn damals, vor langer Zeit, bestand über bildungspolitische Fragen in der Gesellschaft und unter den Parteien in aller Regel Konsens – sogar über Reformen, die vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953 – 1965) oder später vom Deutschen Bildungsrat (1965 – 1975) vorgeschlagen wurden. Wegen des weitreichenden Konsenses waren einstimmige Entscheidungen in der KMK fast immer zu haben. Es war das goldene Zeitalter des Konsensföderalismus.

Das goldene Zeitalter des Konsenses währte längstens 30 Jahre. Damals – von 1945 bis 1975 – konnte man noch erleben, dass es letztlich doch immer wieder – wenn auch zunehmend schwerer – gelang, einen bildungspolitischen Konsens der deutschen Gesellschaft und der deutschen Parteien zu formen. Seit nunmehr 30 Jahren gibt es diesen Konsens nicht mehr; jeder Wiederbelebungsversuch ist gescheitert. Die unterschiedlichen Wege der Bundesländer wurden insbesondere seit Mitte der 70er Jahre bei der Gesamtschulfrage für jedermann unübersehbar.

Ein wenig nachgeholfen wurde der Konsensbildung wohl schon immer. Es gibt ein sehr wirksames Mittel der Disziplinierung von Ländern, die bildungspolitische Alleingänge wagen: Man straft sie mit der Nichtanerkennung der Ergebnisse von Alleingängen. Die häufigsten Beispiele:

- *Staatsexamen für Lehrer*
  Wer allzu eigenwillige Reformen der Lehrerbildung vornimmt, dessen Lehrer werden nicht in den Schuldienst der anderen Länder übernommen.

- *Hochschulzugangsberechtigungen*
  Wer bei der Gestaltung der höheren Schulen und ihrer Prüfungen die Pfade des Konsenses verlassen hat, dessen Abiturienten dürfen von den Hochschulen anderer Länder nicht zugelassen werden.

Aber es gibt auch Mittel der Gegenwehr. Das beliebteste ist der gegenseitige Vorwurf der »Kleinstaaterei«. Er führt aber regelmäßig zu nichts. Wirkungsvoller ist es, sorgfältig aufzulisten, in welchen Fragen die anderen Länder bildungspolitisch kreativ waren und jeweils Alleingänge gewagt haben, um diese ebenfalls mit dem Kooperations-Zwangsmittel der Nichtanerkennung zu strafen. Wenn die gegenseitige Quälerei mit Nichtanerkennungen dann nach Jahren allseits die Schmerzgrenze überschreitet, legt man die schwarzen Listen nebeneinander und beginnt eine große gegenseitige Aufrechnung. Plötzlich finden sich dann Möglichkeiten, die Unzuträglichkeiten durch gegenseitige Anerkennungen wieder einmal wenigstens teilweise zu bereinigen. Vereinheitlichungen sind dazu gar nicht notwendig; es reicht aus, die Bedenken gegen die Abweichungen im Wege mehr oder weniger fauler Kompromisse zurückzustellen.

Der Konsensföderalismus war immer schwerfällig – ohne Konsens wird er unbeweglich; stets gilt das Prinzip: Das langsamste Schiff bestimmt das Tempo des ganzen Geleitzugs. Die KMK arbeitet unter den schweren Bedingungen des Einstimmigkeitsprinzips und einer Allparteienregierung: Jede Partei, die auch nur an einer einzigen Landesregierung beteiligt ist, kann auf direkten oder indirekten Wegen ein Veto gegen Beschlüsse einlegen. Eine Große Koalition ist im Vergleich dazu ein Schnellboot.

Ein besonderes Selbstzeugnis des Versagens des Konsensföderalismus ist die Nichterfüllung der seit 1976 bestehenden Forderung des Hochschulrahmengesetzes (HRG), die Länder mögen die Abiturbestimmungen so weitgehend vereinheitlichen, dass die Abiturnoten im Verfahren der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) ohne Rücksicht auf das Herkunftsland zugrundegelegt werden können. § 32 Absatz 3 HRG lautet:

(3) Die verbleibenden Studienplätze werden vergeben

1. zu einem Fünftel der Studienplätze an jeder Hochschule durch die Zentralstelle nach dem Grad der gemäß § 27 nachgewiesenen Qualifikation für das gewählte Studium. Qualifikationsgrade, die nur geringfügig voneinander abweichen, können als ranggleich behandelt werden. Die Länder tragen dafür Sorge, dass die Nachweise innerhalb eines Landes und im Verhältnis der Länder untereinander hinsichtlich der jeweiligen Anforderungen und Bewertungen vergleichbar sind. Solange die Vergleichbarkeit im Verhältnis der Länder untereinander nicht gewährleistet ist, werden für die Auswahl der Studienbewerberinnen und -bewerber Landesquoten gebildet.

Diese Formulierungen finden sich seither auch in dem Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen. Dass die Länder der ZVS in der länderein-

heitlich erlassenen Vergabeverordnung[8] immer noch den Notbehelf der Bildung von Landesquoten vorschreiben, ist ihr Eingeständnis, dass sie es in 30 Jahren trotz bundesgesetzlicher Verpflichtung nicht geschafft haben, die Vergleichbarkeit der Abiturnoten herzustellen.

Nach vielen Jahren relativ ruhiger KMK-Dissensverwaltung und bildungspolitischen Stillstands ist nach dem PISA-Schock wieder ministerielle Reformhektik angesagt. Auch die parteipolitische Profilierung treibt altbekannte Blüten – insbesondere bei der Frage der Dauer der Grundschulzeit. Von bildungspolitischem Konsens keine Spur, wenn man die jüngeren Wahlprogramme der Parteien ernst nimmt. Nun gilt es, der Wahrheit des schwindenden Konsenses mit Realitätssinn gegenüberzutreten und daraus endlich bildungspolitische Konsequenzen zu ziehen, statt sich weiter auf das politische Gesundbeten zu verlegen. Wir brauchen Mehrheitsentscheidungen. Die haben wir in den Bundesorganen, aber auch dort, wo ein Land für sich allein entscheiden kann. Wenn die Landesregierung in ihrem Parlament 51% der Abgeordneten hinter sich scharen kann, ist sie auch bei weitreichenden Reformen voll handlungsfähig.

Das vergebliche Streben nach mehr Bundeskompetenzen

Die Ergebnisse der Bildungspolitik sprechen gegen die Beibehaltung der gewohnten Kompetenzordnung. Schon im ersten Jahrzehnt der Bundesrepublik Deutschland wurde immer wieder ein Bundeskultusministerium gefordert.[9] Die bildungspolitischen Versäumnisse führten schließlich 1964[10] zur berühmten Ausrufung der »deutschen Bildungskatastrophe« durch Picht[11]. Es folgten Jahre der Bildungsexpansion und 1969 eine Verfassungsreform (die Artikel 91a und 91b wurden in das Grundgesetz eingefügt), die die Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau und die Möglichkeit des Zusammenwirkens von Bund und Ländern bei der Bildungsplanung einführte. Ein »Bildungsgesamtplan« im Umfang von 137 Buchseiten wurde von der 1970 gegründeten Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungs-

[8] § 12 VergabeVO ZVS ab WS 2005/2006 zu finden (mit dem Staatsvertrag) auf der Internetseite: http//www.zvs.de/Service/Download/VergabeVO_ZVS_WS05_06.pdf.

[9] Siehe den in Fußnote 4 erwähnten Aufsatz aus dem Jahre 1960.

[10] In einer Aufsatzserie in »Christ und Welt« im Februar 1964.

[11] Als Taschenbuch: Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, dtv Nr. 349, München 1965. Zur Kritik der bildungspolitischen Fehlentwicklungen nach Pichts Ausrufung der »deutschen Bildungskatastrophe« und zu den Chancen einer Neuorientierung der Bildungspolitik für Vielfalt, Wettbewerb und Autonomie der Bildungsträger vgl. Wolfgang Gerhardt, Es geht: Wir haben alle Chancen, München 1997, insbesondere S. 163 ff. und »Arbeit, Bildung, Chancen«, Erklärung des FDP-Fraktionsvorsitzenden Dr. Wolfgang Gerhardt zur Verantwortung für Deutschland, Berlin, 12. April 2005, S. 5 ff.

planung bis 1973 erarbeitet und den Regierungschefs von Bund und Ländern zur Beschlussfassung vorgelegt.[12] Im Anschreiben der BLK an die Regierungschefs hieß es unter anderem:

> *»In eingehenden Beratungen ist eine Gesamtkonzeption für die Gestaltung des Bildungswesens bis zum Jahre 1985 entwickelt worden. Sie enthält diejenigen bildungspolitischen Zielvorstellungen, die aus heutiger Sicht erreicht werden müssen, um die von allen Beteiligten erstrebten Reformen des Bildungswesens zu verwirklichen.«*[13]

Die Finanzminister hatten den geplanten Finanzbedarf noch nicht einmal bis 1975 zugebilligt, wie in diesem Anschreiben eingestanden wird.[14] Der bildungspolitische Aufschwung blieb trotz der neuen Kompetenzordnung, an der sich seither nichts geändert hat, aus, so dass Bundeskanzler Schmidt in seiner Regierungserklärung vom 16. Dezember 1976 Anlass zur Auflistung einer Reihe von Kritikpunkten sah und anfügte:

> *»Wir werden dem Bundestag in einem Jahr einen Bericht über die strukturellen Mängel unseres föderativen Bildungssystems in diesen Bereichen vorlegen. Die Regierung wird damit, soweit erforderlich, auch Vorschläge für eine Änderung von Bildungskompetenzen zugunsten einheitlicher Lebensbedingungen in unserem Bundesstaate verbinden …«*

Dieser große »Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderalen Bildungssystems«[15], der dem Bundestag und dem Bundesrat am 22. Februar 1978 zugeleitet und vielfach als »Mängelbericht« bezeichnet wurde, reflektierte nochmals alles und wurde von der Öffentlichkeit sowie in allen Parlamenten unter Beteiligung der prominentesten Persönlichkeiten ausführlich diskutiert.[16] Wer heute mitreden will, möge das alles nachlesen; er wird feststellen: Es sind schon damals alle Argumente ausgetauscht worden, die auch heute noch hin und her gewälzt werden.

Es kam immerhin zu einer kräftigen Bildungsexpansion, die vor allem half, die Benachteiligung der Mädchen und jungen Frauen im Schul- und Hochschulwesen (allerdings nur bis zum Studienabschluss) zu beseitigen; aber die Expansion ließ die Benachteiligung der Kinder aus bildungsfernen

[12] BLK, Bildungsgesamtplan, Band I, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1973.
[13] a.O., Seite VIII.
[14] a.a.O., Seite IX.
[15] Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), Schriftenreihe Bildung und Wissenschaft 13, Bonn 1978.
[16] Viele Beiträge sind dokumentiert in BMBiWi (Hg.), Schriftenreihe Bildung und Wissenschaft 16, Bonn 1980.

Schichten unverändert fortbestehen. Im übrigen muss man immer stärker divergierende Entwicklungen in den Ländern und bildungspolitische Springprozessionen wie bei der Oberstufenreform feststellen.

Der bildungspolitische Konsens, der noch die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953-1965) und des Deutschen Bildungsrates (1965-1975) und die Bereitschaft, sie auch umzusetzen, getragen hatte, ist seit Mitte der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts unwiederbringlich dahin. Dies wurde zwar lebhaft beklagt, aber statt des Gesundbetens grundlegende Konsequenzen zu ziehen, wurde nicht als Notwendigkeit erkannt. An die Stelle mehr oder weniger erfolgreichen Konsensstrebens trat eine gewohnheitsmäßige, freudlose Dissensverwaltung. Die Bund-Länder-Kommission hat so wenig gebracht, dass sie den meisten Bürgern völlig unbekannt blieb. Die Fortschreibung des Bildungsgesamtplans schrumpfte zu einem unerfüllten Wunsch der Bildungszentralisten. Die KMK verlor immer mehr an Gestaltungskraft und Ansehen. Die FDP forderte im Bundestagswahlprogramm 2002 nach hitzigen Parteitagsdebatten mit deutlicher Mehrheit ihre Abschaffung.[17]

Das bildungspolitisch ungeliebte Grundgesetz

Im Laufe der Nachkriegszeit haben sich auch die früher unitarisch, also einheitsstaatlich und antiföderalistisch gesinnten Parteien mit der bundesstaatlichen Ordnung versöhnt. Die jeweilige Opposition im Bund konnte immer in einigen Ländern regieren und damit ihre Regierungsfähigkeit unter Beweis stellen. Man lernte die Gewaltenteilung zwischen Bund und Ländern schätzen. Und die Mitbestimmung über die Bundespolitik durch das Stimmrecht im Bundesrat wurde immer beliebter. Dieses Bundesorgan bietet seinen Mitgliedern, vor allem den Ministerpräsidenten, eine Bühne, die ihnen bundesweite Aufmerksamkeit gewährleistet. Nicht wenige von ihnen qualifizierten sich so für bundespolitische Aufgaben. Jedes Opfer an Gelegenheiten zur persönlichen Profilierung werden sich die Ministerpräsidenten durch den Gewinn wertvoller unabhängiger Gestaltungsrechte vom Bund teuer bezahlen lassen. Umso bemerkenswerter ist die breite Akzeptanz, die sie bei der Einbringung des Gesetzespaketes in der Bundesratssitzung vom 10. März 2006 zum Ausdruck brachten.[18]

---

[17] Vgl. Bürgerprogramm 2002, Programm der FDP zur Bundestagswahl 2002, beschlossen auf dem 53. Ordentlichen Bundesparteitag vom 10. bis 12. Mai 2002 in Mannheim, Seite 30: »Die FDP wird dafür eintreten, dass die Kultusministerkonferenz abgeschafft wird. Das überregulierte Bildungswesen braucht Raum, um neue Konzepte erproben zu können.«

[18] Bundesrat, Stenografischer Bericht, 820. Sitzung, Berlin, Freitag den 10. März 2006, Seiten 39 bis 62.

In der Bildungspolitik finden die unitarischen Neigungen immer noch eine starke Stütze in den Erwartungen der Bevölkerung an den Obrigkeitsstaat, er werde sagen, wo es mit der Bildung langgeht. Dafür ist die mächtigste staatliche Instanz, die Bundesregierung, gerade gut genug. Muss man sich da nicht fragen, was die tradierte Bildung von den Ergebnissen der Reformation und der Aufklärung in der deutschen Bevölkerung verankert hat, dass diese in pädagogischen Fragen nach wie vor nicht auf ihr eigenes Urteil vertraut, sondern nach staatlicher Planung und Lenkung, also Bevormundung verlangt? Der Grundsatz »cuius regio, eius religio« (auf Deutsch: Wer die Regierungsmacht hat, bestimmt die Religion) gilt schon lange nicht mehr, aber wer die Regierungsmacht hat, soll über die Schulen unbeschränkt entscheiden und sie so weit wie möglich vereinheitlichen. Wissenschaft, Kunst und Religion wurden im Laufe der Jahrhunderte frei von staatlicher Lenkung, aber wie frei ist ihre Vermittlung an die nachfolgende Generation?

Wer sich als Lehrer, Eltern oder Schüler vom Staat nicht bestimmen lassen will, kann »auswandern« in das staatsunabhängige, konfessionell oder reformpädagogisch geprägte Privatschulwesen, dessen Gründungsfreiheit das Grundgesetz als Jedermann-Grundrecht gewährleistet (Artikel 7 Absatz 4 Satz 1: »Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet.«[19]). Auch wenn sich dieses Ventil wegen unfair gestalteter Wettbewerbsbedingungen nur schwer öffnet, nimmt es viel Reformdruck aus dem staatlichen Bildungswesen, wie der kontinuierliche Anstieg der Zahl privater Schulen und ihrer Schüler zeigt.[20] Mit den Schülern werden auch manche Lehrer »privatisiert«, die endlich andere pädagogische Ideen umsetzen wollen als die des Ministers oder seiner Beamten. Wer sich fragt, warum diesen Ausbruch aus dem staatlichen Bildungsmonopol nicht mehr Menschen vollziehen, der studiere die staatlichen Monopolstrategien gegenüber dem ungeliebten Wettbewerb der Privaten. Das fängt bei der Schulgenehmigung an. Man stelle sich nur vor, die Zulassung neuer Kraftfahrzeugtypen auf Deutschlands Straßen obliege einer Abteilung der größten Automobilfabrik, also eines Wettbewerbers, anstelle des herstellerunabhängigen Kraftfahrzeugbundesamtes. Welche Blüten die Neigung der Schulministerien zur

[19] Dieser Satz wurde am 07. Dezember 1948 in der 21. Hauptausschusssitzung des Parlamentarischen Rates von dem Abgeordneten Theodor Heuss (FDP) vorgeschlagen, vgl. Lothar Theodor Lemper, Privatschulfreiheit, 1989 Köln, Seite 38, mit weiteren Nachweisen. Heuss hatte sich als Stuttgarter »Kultminister« mit der Wiedergutmachung der Privatschulverbote der Nazis befassen müssen.

[20] Der Anteil der Privatschüler an den Schülern der allgemeinbildenden Schulen stieg von 1992 bis 2002 von 4,8% auf 6,0%; siehe Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2002/2003.

Wettbewerbsbeschränkung bei der Genehmigung von privaten Schulen treibt, hat Hartmut von Hentig, nachdem er als Gutachter des Kasseler Verwaltungsgerichtshofs die Akten eines solchen Verfahrens studieren musste, in einem zornigen Buch beschrieben.[21] Da hat sich in Jahrzehnten nichts gebessert, wie mir die Einblicke in Berliner und baden-württembergische Verfahren dieser Art gezeigt haben.

Wenn es das Grundgesetz von Anfang an gewollt haben sollte, dass jedes Land seine Bildungspolitik unabhängig von den Bundesorganen und von allen anderen Ländern gestaltet, dann gründete es insoweit nie auf dem Volkswillen. – Die Bevölkerung wollte, dass das staatliche Bildungswesen bundesweit im wesentlichen einheitlich ist. Die vom Grundgesetz bestätigte Kulturhoheit der Länder sah man eher als einen Betriebsunfall der Nachkriegsgeschichte an, für den man die Siegermächte haftbar machte. Eine echte Versöhnung mit der bundesstaatlichen Ordnung ist im Feld der Bildungspolitik bisher ausgeblieben. Das Vereinheitlichungsstreben findet nach wie vor breite Unterstützung; die KMK wird als unvermeidlicher Notbehelf in Kauf genommen.

Die KMK gebärdet sich durchaus mit Zustimmung der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit als Organ des Gesamtstaates – neben Bundesregierung, Bundestag und Bundesrat. Der oben zitierte Beschluss vom Dezember 2005 belegt dieses Selbstverständnis. Dem ist entgegenzusetzen: Die KMK hat in unserer Verfassung keine Legitimationsbasis! Kein Bundesland muss dort mitmachen. Sie ist kein Organ des Gesamtstaates; sie wird im Grundgesetz mit keinem Wort erwähnt – ihr opulentes »Sekretariat« schon gar nicht. Im Märchen von Kaisers neuen Kleidern ruft ein Kind: »Der Kaiser ist nackt!« Beendet diese simple Feststellung den Spuk?

Auch wer sich das Ende der KMK wünscht, weiß einzuschätzen, dass sich dann die Frage, ob Bundeseinheitlichkeit noch gewollt wird, unausweichlich stellt und wie die fast allgemeine Antwort aussieht: Die Bundeseinheitlichkeit wird, ohne dass die geringsten Zweifel akzeptiert werden, als unverzichtbar angesehen.

Warum Reform zurück?

War mehr Bundeseinheitlichkeit nicht das Ziel der Verfassungsänderung von 1969, die durch die aktuelle Föderalismusreform weitgehend rückgängig gemacht werden soll? Was hat sie rechtlich überhaupt gebracht?

[21] Hartmut von Hentig, Wie frei sind Freie Schulen?, Klett-Cotta, Stuttgart 1985.

Mit der Verfassungsreform von 1969[22] wurde der Kooperation von Bund und Ländern – aber nicht der KMK – eine Legitimation verschafft. Sie erstreckt sich in unterschiedlicher Weise auf folgende Bereiche:

- *Hochschulgesetzgebung:*
  - Der Bund erlässt das Hochschulrahmengesetz (HRG), das grundsätzlich nur den Landesgesetzgeber, nicht die Hochschulen bindet und eigentlich nur »die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens« umfassen soll; Art. 75 Abs. 1 Nr. 2 und Abs. 2 GG. Das HRG umfasst ca. 80 Paragraphen und mit Inhaltsverzeichnis 20 Druckseiten – ist also recht detailliert.
  - Das Land erlässt das eigentliche Hochschulgesetz, das die Arbeitsweise der Hochschulen regelt; dabei übernimmt es die Formulierungen des HRG in der Regel wörtlich und füllt die weißen Flächen aus, die der Rahmen lässt.
  - Das HRG kam erst 6 Jahre nach der Verfassungsreform zustande; es ist am 30. Januar 1976 in Kraft getreten.[23]

- *Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau* (hälftige Kostentragung), Art. 91a GG.
  Die Einzelheiten regeln das Hochschulbauförderungsgesetz und der Planungsausschuss für den Hochschulbau unter Beteiligung des Wissenschaftsrates. Der vierjährige Hochschulbaurahmenplan wird jährlich fortgeschrieben; er ist für Bund und Land verbindlich. Die Planungsprozesse sind sorgfältig, aber so langwierig, dass bei der Einweihungsfeier der Professor, der den Bau initiiert hat, in den Ruhestand verabschiedet wird und sein Nachfolger schon über Umbauten für seine anders ausgerichteten Forschungsprojekte verhandelt.

[22] Drei Gesetze zur Änderung des Grundgesetzes vom 12.05.1969, BGBl. I, Seite 357 ff.

[23] Roman Herzog hat im Zuge der Debatte des Mängelberichts am 30. November 1978 als baden-württembergischer Minister im Bundestag (Schriftenreihe Bildung und Wissenschaft 16, Seite 21) ausgeführt: »Lassen Sie mich noch eines kurz brandmarken. Es zeigt die Größe des Problems …, es zeigt aber auch, dass wir in Wirklichkeit nicht auf der Hochzeit Bund-Länder, sondern auf der Hochzeit SPD/FDP-CDU/CSU tanzen. Ich meine die neuen Bundeskompetenzen oder die Art, wie die Vereinheitlichungsmöglichkeiten des Bundes in den letzten Jahren bei uns gehandhabt worden sind. Ich habe den Unterausschuss des Vermittlungsausschusses, in dem das Hochschulrahmengesetz ausgebraten worden ist, leidvoll miterlebt. Ich habe nicht nachgezählt, aber es ist mit Sicherheit keine Übertreibung: In diesem Gesetz stehen schließlich mindestens zwei Dutzend Paragraphen, in denen – jetzt vergröbert gesprochen – Absatz 1 heißt, getan wird, was die SPD-Länder wollen, Absatz 2 aber lautet, die CDU-Länder können auch machen, was sie für richtig halten.«

- *Bildungsplanung,* Art. 91b GG.
  Dies war die verfassungsrechtliche Grundlage des umfassenden Bildungsgesamtplans von 1973, der nie umgesetzt und nie fortgeschrieben wurde. Endlich erlaubte das Grundgesetz die ersehnte Planung für das ganze Bundesgebiet; auch hatte man sich mit der BLK eine zuständige Stelle geschaffen; aber nach wenigen Jahren war aller Elan dahin. Man fühlt sich an den Spruch erinnert: Stell Dir vor, es ist Krieg und keiner geht hin! Man will das einfach nicht mehr.

- *Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung*, Art. 91b GG.
  Das hat funktioniert.

Die Bund-Länder-Kooperation soll nach der im März 2006 geplanten Föderalismusreform[24] nur bei internationalen Leistungsvergleichen (z.B. PISA) und im Bereich der Forschungsförderung erhalten bleiben; diese wird allerdings angereichert um die Mitwirkung und Mitfinanzierung bei überregional bedeutsamen Forschungsbauten und Großgeräten, die bisher im Rahmen der Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau stattfanden. Im übrigen werden die Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau, das Hochschulrahmengesetz (HRG) und die Bildungsplanung abgeschafft. Aus dem Bereich des HRG behält die Bundesgesetzgebung nur die Hochschulzulassung und die Hochschulabschlüsse – allerdings als unmittelbar geltendes Bundesrecht, jedoch mit dem neu geschaffenen Recht jedes einzelnen Landes zu abweichender Gesetzgebung.

Die geplante Reform betrifft den kooperativen Föderalismus nur im Bereich der Bund-Länder-Kooperation, indem der Bund stark zurückgedrängt wird. Die Hochschulpolitik wird wieder Landessache wie vor 1969. Vor allem aber wird der große Anspruch der Reform von 1969 bei der Bildungsplanung zurückgenommen. Sie wurde von der seinerzeit geschaffenen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung getragen, in der Mehrheitsentscheidungen vorgesehen waren, aber der Bund nicht überstimmt werden konnte.[25] Die Bildungsplanung hat nicht funktioniert. Sie war sehr umfassend als Beendigung der »Kleinstaaterei« von der Kindergarten- bis

[24] Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes vom 07.03.2006, Bundestags-Drs. 16/813 sowie Entwurf eines Föderalismusreform-Begleitgesetzes vom 07.03.2006, Bundestags-Drs. 16/814. Zur Information über den Fortgang der Parlamentarischen Beratung einschließlich Anhörungen z. B.: www.bundesrat.de

[25] Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung vom 25. Juni 1970 in der Fassung vom 17./21. Dezember 1990 – www.blk-bonn.de.

zur Hochschulpolitik gemeint, kam aber über die Niederschrift eines weitreichenden Bildungsgesamtplans, der nie umgesetzt und nie fortgeschrieben wurde, nicht hinaus. Insoweit wird ein verfassungsrechtlicher Papiertiger zu Grabe getragen, den niemand ernstlich vermissen wird; denn im öffentlichen Bewusstsein ist völlig in Vergessenheit geraten, dass es seit 1969 im Grundgesetz-Artikel 91b heißt:

> *»Bund und Länder können auf Grund von Vereinbarungen bei der Bildungsplanung und bei …. zusammenwirken.«*

Die Bund-Länder-Kooperation ist gescheitert, weil sie für das Projekt einer umfassenden Bildungsplanung zu schwerfällig ist und für jeden bildungspolitischen Schritt einen Allparteienkonsens voraussetzt, den es schon lange nicht mehr gibt. Das ist seit Mitte der 70er Jahre evident und seit dem »Mängelbericht« von 1978 auch amtlich. Die unterschiedliche Politik der Bundesländer hinsichtlich der Gesamtschulen ist dafür das deutlichste Zeichen. Alle wohlgemeinten Appelle, sich zur Konsensfindung erneut zusammenzusetzen, verhallten wirkungslos.

Für die Praxis wird eine Veränderung nur in der Hochschulgesetzgebung und beim Hochschulbau spürbar werden. Einige Länder werden – befreit von vielen Kooperationsfesseln – nun hochschulpolitisch richtig Fahrt aufnehmen in Richtung Elitehochschulen.

Abschied vom Bundeszentralismus

Schon 1969 gelang es nicht, den Bundesorganen die bildungspolitische Alleinzuständigkeit zu verschaffen, die auch heute noch viele Zeitgenossen für unerlässlich halten. Im Bundesrat war dafür eine verfassungsändernde Zweidrittelmehrheit nie zu erlangen. Auch der Ende der 70er Jahre erstellte Mängelbericht der Bundesregierung unter Helmut Schmidt konnte den Widerstand der Länder nicht brechen. Zwar könnte das Grundgesetz im Sinne vermehrter bildungspolitischer Kompetenzen des Bundes geändert werden, aber es erzwingt dann eine Abgabe anderer Kompetenzen an die Länder. Roman Herzog machte dies in der Debatte des Bundestages über den Mängelbericht vom 30. November 1978 mit den Worten[26] deutlich:

> *»Lassen Sie mich jetzt im Hinblick auf die Frage der Bundeskompetenz für die Regierung des Landes Baden-Württemberg in aller Klarheit folgendes sagen: Ich glaube nicht, dass man wegen der Bildungspolitik mit Artikel 79 Absatz 3 des Grundgesetzes argumentieren kann. Natürlich*

[26] Zitiert nach der Schriftenreihe Bildung und Wissenschaft 16, Seite 21.

verbietet Artikel 79 Absatz 3 nicht, dass man dem Bund bildungspolitische Kompetenzen gibt; solche hat er ja. Die Einbahnstraße der letzten 30 Jahre hat die Länderkompetenzen aber in eine Situation gebracht, in der keine auch nur halbwegs relevante Kompetenz auf den Bund übergehen kann, ohne dass sich die Frage des Artikels 79 Absatz 3 nun in der Tat ganz ernsthaft stellt. Die Einbahnstraße geht nicht weiter, jedenfalls nicht mit der Zustimmung meiner Landesregierung. Wenn wir ernsthaft über die Rückübertragung relevanter Bundeskompetenzen auf die Länder in anderen Bereichen reden könnten, dann könnten wir auch darüber reden. Herr Schmude, machen Sie das einmal mit ihren Kollegen aus. Vielleicht kommen Sie weiter.«

Schmude war damals der Bundesbildungsminister. Natürlich konnte er den Ländern keine Bundeskompetenzen aus anderen Politikbereichen als Tauschobjekt anbieten. – Nach all diesen Erfahrungen ist es nur konsequent, wenn der Bund

1. nun endgültig resigniert,
2. in der 1969 betretenen Sackgasse der Bund-Länder-Kooperation umkehrt, um aus ihr wieder herauszukommen, und
3. versucht, seinen bildungspolitischen Rückzug verfassungspolitisch möglichst teuer an die Länder zu verkaufen (gegen die Reduzierung des Einflusses des Bundesrates auf die Bundespolitik).

Auch die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit sollte aus der Entwicklung die Lehre ziehen, dass es politisch aussichtslos ist, auf mehr Bundeskompetenzen zu hoffen. Es wird dafür keine verfassungsändernde Mehrheit geben. Die vorherrschenden bildungspolitischen Meinungen, die darauf immer noch setzen, müssen einer gründlichen Revision unterzogen werden.

In einem Bundesstaat ist für bundeseinheitliche Regelungen der Bund zuständig. In den Bundesorganen wird mit Mehrheiten entschieden; dies gilt nicht nur für den unmittelbar vom Volk gewählten Bundestag, sondern auch für den Bundesrat, dessen Mitwirkung eher die Ausnahme als die Regel sein soll. Es gibt im Bundesstaat kein Veto-Recht eines einzelnen Landes. Mehrheitsentscheidungen ermöglichen effizientes politisches Handeln; Wahlen ermöglichen Kurskorrekturen durch das Volk. Dies alles unterscheidet den Bundesstaat von einem Staatenbund, in dem die Mitgliedsstaaten durch ihre Repräsentanten die Gemeinschaftsaufgaben gemeinschaftlich wahrnehmen.

Die KMK hat staatenbündischen Charakter. Die Bundesrepublik Deutschland ist aber nach dem Wortlaut des Grundgesetzes ausdrücklich ein Bundesstaat (Artikel 20 Absatz 1, Artikel 79 Absatz 3), also kein Staatenbund; das Grundgesetz kennt nur Landes- oder Bundeszuständigkeiten, keine Gemeinschaft der Länder, die als solche neben den Bundesorganen für das Ganze – und sei es nur in Teilbereichen – zuständig wäre.

Man spricht gelegentlich von einer verfassungsrechtlichen Grauzone, die sich neben der grundgesetzlichen Ordnung in unserem föderalen Staat entwickelt habe. Ihr fehlt nicht nur die grundgesetzliche Legitimation; sie steht auch in einem deutlichen Widerspruch zu den Verfassungsgrundsätzen der Gewaltenteilung. Weder der Bundestag noch die Landesparlamente können ein Gremium wie die KMK wirksam parlamentarisch kontrollieren. Das Volk der Bundesrepublik kann die KMK bei schlechter Politik nicht abwählen. Gegen ihre Beschlüsse kann man nicht klagen.

Offen bleibt, was nach der geplanten Reform aus den Formen des kooperativen Föderalismus wird, an denen der Bund gar nicht beteiligt war. Zur Kooperation der Länder wird das Grundgesetz auch in Zukunft kein Wort sagen. Man vermeidet die Diskussion darüber, ob der Grundcharakter unseres Staates in einem Spannungsverhältnis zum kooperativen Föderalismus steht.

Verfassungspolitisch wäre es daher ein sehr dringendes Anliegen, die Bildungspolitik so zu gestalten, dass sie auf bundeseinheitliche Regelungen nicht angewiesen ist. Dieser Gedanke ist für viele Beteiligte sicher ganz ungewohnt. Aber die Frage, ob es nicht doch möglich ist, ohne bundesweite Regelungen auszukommen, muss erlaubt sein, nachdem offensichtlich geworden ist, dass die vielfach gewünschten Bundeszuständigkeiten nicht durchsetzbar sind.

Das neue Modell: Wettbewerbsföderalismus

Das staatsrechtliche Modell ist klar: Jedes Land macht seine eigene Politik. Es ist selbstverständlich bereit, von anderen Ländern zu lernen, was sich bewährt und was sich nicht bewährt. Aber es wartet mit Reformen nicht mehr, bis sich auch andere Länder dazu entschließen, sondern handelt sofort nach eigener Einsicht, sobald eine 51%-Mehrheit im eigenen Landesparlament sicher ist. Der Wähler sieht, wer da politisch handelt, und kann Politiker bei den nächsten Landtagswahlen zur Rechenschaft ziehen. Mit dieser politischen Beweglichkeit stellt sich das Land dem Politikwettbewerb unter den Bundesländern, ja europa- und weltweit. Es will sein Bildungswesen zu

einem positiven Faktor im nationalen und internationalen Standortwettbewerb entwickeln.

Das neue Modell ist das alte des Grundgesetzes von 1949. Aber die Praxis muss es erst noch annehmen und lernen, damit umzugehen. Der Wettbewerb um die bessere Politik darf nicht wieder durch politische Kartelle beschränkt werden. Die KMK ist ihrem bisherigen Selbstverständnis nach nichts anderes als ein solches Kartell, das politische Alleingänge verhindern und den bildungspolitischen Gleichschritt organisieren soll. Und auch heute noch bringen Ministerpräsidenten und Kultusminister immer wieder zum Ausdruck, dass sie sich und ihr Land dem Wettbewerb anderer Bundesländer nicht gewachsen fühlen. Da werden die gegenwärtigen Unterschiede in der Steuerkraft ins Feld geführt, obwohl wir einen übernivellierenden Finanzausgleich haben. Es fehlt keinem Land an Geld, aber offenbar vielen Politikern an Selbstvertrauen und an politischen Ideen. Man übersieht die Chancen des Wettbewerbs, jammert nur über seine Risiken und will die potentiellen Konkurrenten weiter im alten Politikkartell gefangen halten.

Das wird diesen Ländern nicht helfen, wenn sich andere Länder nach dem Vorbild des Bundes ebenfalls entscheiden, aus der Sackgasse des Konsensföderalismus auszubrechen und künftig ihre Bildungspolitik nur noch auf die eigenen Erkenntnisse zu gründen und mit den anderen Ländern zwar noch einen Erfahrungsaustausch zu pflegen, sich aber politisch nicht mehr gleichschalten zu lassen. Ein solcher Beschluss wird in keinem Land leicht durchzusetzen sein gegen die alten Denkgewohnheiten der eigenen Bevölkerung und vieler Landtagsabgeordneter. Solange nicht klar ist, dass mehrere Ländern bereit sind, einen eigenständigen bildungspolitischen Kurs einzuschlagen, dürfte es sich empfehlen, niemanden durch Ankündigungen zu erschrecken und zunächst nur still zu handeln. Man kündigt die KMK nicht auf, verspricht dort aber nichts mehr und weicht von alten Beschlüssen stillschweigend ab. Wenn in nationalen und internationalen Vergleichsstudien die ersten Erfolge sichtbar werden, kann man beginnen, den eigenen Wettbewerbsgeist stärker zu betonen.

Der Wille zum Politikwettbewerb garantiert noch nicht eine bessere Bildungspolitik oder gar bessere Bildung. Er ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für den Erfolg. Die neu errungene bildungspolitische Freiheit kann sich für viele ahnungslose Politiker sogar als Irrgarten mit Sackgassen erweisen.

Die Sackgasse des gewohnten Landeszentralismus

Ungeduld kann Bildungspolitiker, die sich zum politischen Wettbewerb mit anderen Ländern im In- und Ausland entschlossen haben, zu dem Versuch

hinreißen, ihre Schulen im traditionellen Kommandostil auf Trab zu bringen. Jede machtbewusste Partei an der Regierung neigt zu dem Kurzschluss, nur Rücksicht auf die schleppende Meinungsbildung in der KMK habe verhindert, dass ihre hervorragenden pädagogischen Konzepte von den Schulen umgesetzt werden mussten.

Reformen von oben scheitern regelmäßig, wenn sie nicht ausnahmsweise von einem breiten gesellschaftlichen Konsens getragen sind. Wo Konsens besteht, hatte man auch mit der KMK keine Probleme. Das heißt aber, dass die Felder des Konsenses eigentlich beackert sein müssten. Wenn mit dem Wettbewerbsföderalismus neuer Reformeifer ausbricht, dann wird das fast immer an den Grenzen, wenn nicht außerhalb der bisherigen KMK-Konsense sein. Und was ist dann an neuen Problemen zu erwarten?

Meist wird sich herausstellen, dass über Veränderungsnotwendigkeiten schon innerhalb der regierenden Partei weniger Konsens besteht, als gedacht. Solange programmatische Aussagen folgenlos blieben, waren Parteitagsmehrheiten leicht zu erlangen. Wenn sich eine Regierungspartei von der Handlungsvoraussetzung eines KMK-Konsenses löst, kann von ihr lupenreine Umsetzung der pädagogischen Parteilinie gefordert werden; dann wird es aber innerparteilich ernst. Nun muss gestritten und auch innerparteilich mit Mehrheit entschieden werden, welche Reformkonzepte wirklich gelten und umgesetzt werden sollen.

Die Opposition versäumt nicht, sich zum Sprecher des Protestes zu machen. Es ist in der Nachkriegsgeschichte mehr als einmal vorgekommen, dass entschiedene pädagogische Reformen von breiten Protestwellen, Volksentscheiden oder Verfassungsgerichten aufgehalten wurden. Fast immer reihten sich auch prominente Vertreter der Regierungspartei in die Protestfront ein. Auch Landtagswahlkämpfe wurden schon mit dem Protest gegen Reformen gewonnen – nur zurückgeschraubt wurden sie selten. Um nicht Protestwellen des unterlegenen Lagers heraufzubeschwören, tat man besser gar nichts oder nur Symbolisches. Eine breite Opposition gegen die Durchsetzung eines allgemeinverbindlichen Reformkonzeptes zu organisieren ist eben leichter, als eine Mehrheit *für* ein neues pädagogisches Konzept zusammenzubringen.

Die Vielfalt der pädagogischen Meinungen ist so groß geworden, dass kaum ein pädagogisches Konzept noch mehrheitsfähig ist. Um auch nur 51%-Mehrheiten zusammenzubringen, müssen Kompromisse geschlossen werden; ein schlüssiges Konzept ist dann kaum noch wiederzuerkennen. Große pädagogische Reformen wird es deshalb kaum geben, sondern eher Trippelschrittchen. Nur gehen diese in jedem Land in eine andere Richtung.

Der bildungspolitische Mauerbau

Ein anderer Fehler des bildungspolitischen Zentralismus ist die Abgrenzung gegenüber der Politik anderer Länder, indem man deren Ausbildungen die Anerkennung verweigert. Man setzt seine eigene Bildungspolitik zwar nur im eigenen Land durch, aber man lässt nicht gelten, wenn in anderen Ländern bildungspolitisch anders gehandelt wird, sobald man mit deren Ergebnissen konfrontiert wird. Im Wettbewerbsföderalismus ist klar, dass jedes Land bildungspolitisch seinen eigenen Weg gehen darf und gehen kann. Aber damit ist noch nicht entschieden, wie mit den Menschen verfahren wird, die über die Landesgrenze kommen und im Herkunftsland anders ausgebildet wurden, als es im Zielland üblich ist.

Solange in einem Land der Zentralismus herrscht, also die pädagogische Gleichschaltung der Bildungsgänge an allen Bildungseinrichtungen des Landes nicht aufgegeben wird, ist es naheliegend, alle anders Ausgebildeten wie nicht Ausgebildete zu behandeln und ihnen das Fortkommen im Lande zu verweigern. Man will das eigene System, von dem man überzeugt ist oder zu dem man sich schließlich durchgerungen hat, nicht unterlaufen lassen; man will es verteidigen gegen alle möglichen Umgehungsversuche. Man will es vor den eigenen Bürgern nicht durch externe Alternativen in Frage stellen lassen, die man intern im eigenen Land als Bildungsgang nicht zulässt. Die Folge ist bekannt: Lehrer können oft in keinem anderen Bundesland arbeiten, als in dem sie ausgebildet worden sind. Das Land stellt grundsätzlich nur die Lehrer ein, die sich seinem Staatsexamen unterworfen haben. Das trifft auch Landeskinder, die außer Landes studiert haben; sie werden als Bildungsflüchtlinge behandelt und bei der Heimkehr keineswegs mit offenen Armen empfangen. Abiturienten können oft nur in dem Land studieren, in dem sie ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, weil jedes Land seinen Hochschulen vorschreibt, wen sie als studierfähig behandeln und einschreiben dürfen.

Die üblichen Strategien des Bildungszentralismus wirken im Wettbewerbsföderalismus partikularistisch, also trennend. Die Freizügigkeit im Bundesgebiet leidet. So kann in der Vielfalt keine Einheit entstehen. Der Vorwurf der Kleinstaaterei ist berechtigt – wie eh und je. Es ist zu befürchten, dass er mit dem Übergang zum bildungspolitischen Wettbewerb der Bundesländer noch berechtigter sein wird als zu den Zeiten des Konsensföderalismus.

Abschied auch vom Landeszentralismus

Bildungszentralismus ist nicht nur als Bundeszentralismus unbrauchbar, sondern auch als Landeszentralismus. Wir haben bei der Betrachtung der

bildungspolitischen Erfahrungen der letzten Jahrzehnte gesehen, dass der – wie selbstverständlich – praktizierte Landeszentralismus immer wieder durch Bundeszentralismus überwunden werden sollte. Aber dieser Ausweg aus den Problemen, die der bildungspolitische Landeszentralismus zur Folge hat, erweist sich als verschlossen.

Im Wettbewerbsföderalismus stellt sich die Aufgabe, das Bildungswesen ordnungspolitisch auf eine andere Grundlage zu stellen.[27] Wer die Probleme des Landeszentralismus vermeiden will, muss von ihm Abschied nehmen. Das politische Modell des Wettbewerbsföderalismus ist so grundlegend anders als das gewohnte, dass vor seiner Inbetriebnahme gewissermaßen ein neuer Führerschein fällig wird – die Bildungspolitik muss wieder in die politische Fahrschule: Es darf nicht mehr links gefahren werden mit staatlich-hierarchischer Gängelung der Bildungseinrichtungen, sondern nur noch rechts mit Autonomie und Wettbewerb der Bildungseinrichtungen. Nicht mehr der Minister lenkt von oben; die Einrichtungen lenken sich selbst; Bildungsreform findet nur noch von unten, also nur noch dort statt, wo man sie will und wo man daran glaubt, dass man es auch kann.

Ordnungspolitische Wende der Bildungspolitik

Das wagen Viele nicht einmal zu denken. Die noch größere Vielfalt als beim pädagogischen Landeszentralismus könne doch nur ins Chaos führen, meint man. Dabei wird übersehen, dass der Prozess der Dezentralisierung längst in allen Ländern begonnen hat. Als nächster Schritt sollte konsequent darauf verzichtet werden, die Ergebnisse anderer Bildungsgänge zu disqualifizieren. Das bedeutet beispielsweise und bewusst zugespitzt skizziert:

- Das Land überlässt die Reform der Lehrerbildung der Entscheidung seiner Hochschulen und die Entscheidung über die Lehreranstellung seinen Schulen. Das reformierte Lehrerstudium wird durch Hochschulprüfungen abgeschlossen. Das Staatsexamen wird nach unveränderter Prüfungsordnung vom Land nur noch so lange angeboten, wie die Hochschulen die traditionellen Lehramtsstudiengänge aufrechterhalten und dafür noch Studenten finden.

[27] Dazu ausführlicher in meinem Aufsatz »Auch die Schule braucht Wettbewerb. Vielfalt durch Lehrplanfreiheit und Bildungsschecks« in liberal – Vierteljahrsschrift der Friedrich-Naumann-Stiftung – Heft 3/August 2000, Seiten 38 ff.; später mit wenigen Änderungen unter dem Titel »Ordnungspolitische Wende in der Schulpolitik« abgedruckt in FRAGEN DER FREIHEIT, Heft 255, Seite 3-10, und auf der Internetseite www.EBehrens.de.

- Die staatlichen Schulen erhalten bei der Lehreranstellung dieselben Freiheiten wie die privaten Ersatzschulen (Artikel 7 Absatz 4 Satz 3 GG); sie werden dann Lehrer ohne Rücksicht darauf anstellen, ob sie im selben Land ein Staatsexamen gemacht haben, sondern nur noch fragen, ob sie das gelernt haben, was die Schule braucht, damit sie ihr eigenes pädagogisches Konzept unterrichtlich und erzieherisch erfolgreich verwirklichen kann. Diese Freiheit der Schulen gibt den Hochschulen die Möglichkeit, neue Lehrerausbildungen anzubieten und dafür Studienbewerber zu begeistern. Die Lehrer gewinnen Freizügigkeit über die Landesgrenzen hinweg; die Kleinstaaterei endet mit dem Verzicht der Länder auf die Entscheidungsbefugnis über die Lehreranstellung.[28]
- Keiner staatlichen Schule wird vom Land ein Lehrer zugewiesen, den die Schule nicht haben will. Wenn das Land in der Vergangenheit Lehrer angestellt hat, die keine Schule haben will, dann ist dies das Risiko des Landes; es muss damit dienstrechtlich und finanzpolitisch umgehen, darf das Problem der Beschäftigung überall abgelehnter Lehrer aber nicht mehr auf dem Rücken von Schülern lösen. Jedes Wirtschaftsunternehmen weiß, dass es die Kosten von personellen Fehlentscheidungen selber tragen muss.
- Das Land hört auf, die Lehrpläne der Schulen zu reformieren. Jede Schule hat das Recht, ihren bisherigen Lehrplan beizubehalten oder zu verändern. Dazu gehört das Recht, die Schulabschlussprüfungen zu verändern, denn die Schüler haben einen Anspruch darauf, nur das geprüft zu werden, was sie von Rechts wegen unterrichtet wurden. Der Schulabschluss ist dann ein Zeugnis über den Erfolg des Schulbesuchs bzw. über die erworbenen Kompetenzen; er ist nicht mehr mit einer Berechtigung (z. B. zum Hochschulstudium) verbunden.
- Die Hochschulen erhalten das Recht, unter ihren Studienbewerbern auszuwählen. Es ist den Hochschulen zu überlassen, ob sie den erfolgreichen Besuch bestimmter Schulen (Schularten) voraussetzen oder nicht. Ihnen ist es gleichgültig, in welchem Land der Bewerber die Eignung zu dem angestrebten Studium erworben hat; auch insoweit endet die Kleinstaaterei mit dem Staatseinfluss auf die Einzelfallentscheidung. Die Hochschule trägt das Risiko von Fehlentscheidungen bei der Bewerberauswahl selbst; die Abweisung eines geeigneten Studienbewerbers wird in der Regel die Aufnahme eines weniger geeigneten nach sich ziehen; sie hat es

[28] Mehr dazu in meinem Aufsatz Lehrerbildung und Lehreranstellung in einer Ordnung der Vielfalt und des Wettbewerbs in FRAGEN DER FREIHEIT, Heft 266, Seiten 56-58, und auf der Internetseite www.EBehrens.de.

dann schwerer, den aufgenommenen Bewerber zum Studienerfolg zu führen. Die Hochschule wird daher ihre Aufnahmekriterien und -verfahren fortlaufend verbessern.

- Damit die staatlichen Hochschulen, wie wir es von den privaten gewohnt sind, ein Interesse daran haben, Studienbewerber bis an die Grenzen ihrer Ausbildungskapazität aufzunehmen, verteilt das Land die bisher für Studium und Lehre bereitgestellten Mittel (für Personal, Räume, Bücher, Geräte und Sachmittel) ausschließlich nach der Kopfzahl der aufgenommenen Studierenden; im Ergebnis bezahlt der Staat also kostendeckende Studienentgelte, wodurch die Hochschulen interessiert werden, Studenten aufzunehmen. Die Studenten werden nur Hochschulen besuchen, die ein ihren Erwartungen genügendes Studium gewährleisten. Die Hochschulen werden ihre Ausbildungskapazitäten den nachgefragten Studiengängen widmen, sonst bleiben sie auf ihren Kosten sitzen. Die Studenten tragen das Risiko der beruflichen Verwertbarkeit der gewählten Ausbildung. Keine noch so wohlgemeinte staatliche Angebotsplanung kann ihnen dieses existenzielle Risiko abnehmen.

- Das Land hört auf, den Schulen durch Schulbezirke Schüler zuzuweisen. Die Eltern erhalten das Recht der freien Schulwahl. Die Schulen werden durch die Form der Finanzausstattung daran interessiert, genügend Schüler zu haben, indem auch die staatlichen Schulen – wie bisher bei der staatlichen Bezuschussung privater Schulen schon weitgehend üblich – streng nach der Kopfzahl der Schüler finanziert werden. Damit entsteht ein Wettbewerb der Schulen um die Schüler, der nur durch gute pädagogische Leistungen gemeistert werden kann. Davon ist eine kontinuierliche Verbesserung aller Schulen zu erwarten.
  Außerdem gewährleistet dieser Wettbewerb, dass kein Schüler, der aus einem anderen Bundesland zuzieht, abgewiesen wird, obwohl sein bisheriger Bildungsgang eine erfolgreiche Fortsetzung an einer der Schulen am neuen Lebensort erwarten lässt. Im Wettbewerb um Schüler werden die Schulen individuelle Anpassungshilfen geben, die man heute nur aus dem privaten Schulwesen kennt. Lösbare Probleme werden von den Schulen aus Eigeninteresse gelöst. Die Freizügigkeit wird in einem vielfältigen Schulwesen nicht nur über die Landesgrenzen hinweg, sondern auch innerhalb jedes Landes mit einem vielfältigen Bildungswesen zwanglos gelöst. Schulen ähnlichen Konzeptes werden sich bundes- und europaweit unter gemeinsamen Markenzeichen mit Qualitätsgarantie zusammenschließen und die von Partnerschulen kommenden Schüler gerne aufnehmen. Das gewährleistet Transparenz in der Vielfalt. Verbleibende Differenzen löst man aus Wettbewerbsinteresse.

- Dazu gehört allerdings auch, dass die Schulaufsicht sich in anderer Weise als bisher um die Kinder aus bildungsfernen Schichten kümmert. Wenn ihre Erziehung und Bildung einen höheren Aufwand der Schulen erfordert als bei einem Durchschnittsschüler – und das wird spätestens dann sichtbar, wenn mehrere Schulen solche Schüler ablehnen – dann muss der Staat für diese Schüler höhere Kopfbeträge bewilligen, damit die Schulen den erforderlichen zusätzlichen pädagogischen Aufwand erbringen können.
  Es ist zu erwarten, dass die meisten der bisher in teure Sonderschulen abgeschobenen Schüler von pädagogisch leistungsfähigen Schulen weit kostengünstiger integriert gefördert werden können und damit bessere Bildungschancen erhalten. Im Wettbewerb muss jede Schule aufgenommene Schüler regelmäßig auch zum Erfolg führen, sonst verliert sie ihren guten Ruf und bald auch viele Schüler. Daher wird nicht jede Schule jeden Schüler nehmen können, und es wird für Schüler, die nur von ganz besonders befähigten Pädagogen gefördert werden können, auch weiterhin teure Sonderschulen geben müssen.

Jedes Land, das diesen ordnungspolitischen Weg einschlägt, ist den Vorwurf der Kleinstaaterei los. Er bleibt an den Ländern kleben, die am gewohnten Landeszentralismus festhalten und ihren Bildungseinrichtungen die geschilderte Eigenverantwortung weiterhin vorenthalten. Kein Land braucht auf die Bereitschaft der anderen Länder zu warten, dieselben politischen Schritte zu mehr Freiheit der Schulen und Hochschulen, der Lehrer und Professoren sowie der Eltern, Schüler und Studenten zu tun. Im Standortwettbewerb wird jedes Land gewinnen, das den anderen auf dem Weg der ordnungspolitischen Neugestaltung ohne allzu viele Kompromisse vorangeht.

Wer noch einer weiteren Ermutigung bedarf, lese die Reden nach, die Roman Herzog als Bundespräsident hielt. Ihm ist die KMK aus seiner Mitarbeit als Kultusminister des Landes Baden-Württemberg bekannt; 1998 schrieb er ihr bei ihrem Festakt zum 50-Jahr-Jubiläum[29] humorvoll manches ins Stammbuch. Er stellte dem Motto des Festaktes »Einheit in der Vielfalt« die Forderung »Vielfalt in der Einheit« entgegen, denn »es droht uns möglicherweise durch zu viel regulierte Einheitlichkeit die Vielfalt abhanden zu kommen«, und er lobte die wachsende Bereitschaft, so große Unterschiede wie das Abitur nach 12 oder 13 Schuljahren gegenseitig anzuerkennen. Als Staatsrechtslehrer, Kommentator des Grundgesetzes und langjähriger Ver-

[29] Ansprache des Bundespräsidenten am 26. Februar 1998 beim Festakt 50 Jahre KMK – http://www.kmk.org/aktuell/home.htm?gesch.

fassungsgerichtspräsident hat er die staats- und verfassungsrechtlichen Probleme unseres Schul- und Hochschulwesens in seiner Rede vom 5. November 1997 im Rahmen des Berliner Bildungsforums deutlich beschrieben.[30] Darin heißt es unter anderem im Abschnitt »Ich wünsche mir – viertens – ein Bildungssystem das vielgestaltig ist«:

> *»…, wahrscheinlich sind es gerade diese unterschiedlichen Erwartungen an das Bildungssystem, die einen Konsens bei den Reformen so schwierig machen. Aber die Antwort auf die differenzierten Erwartungen kann doch wiederum nur lauten: größtmögliche Differenzierung auch bei den Bildungsangeboten.«*[31]

Und im Abschnitt »Ich wünsche mir – fünftens – ein Bildungssystem, das Wettbewerb zulässt«:

> *»Der Sinn des Föderalismus ist doch gerade, unterschiedliche Lösungen möglich zu machen. Was ist wichtiger – die »Einheitlichkeit der Bildungsverhältnisse« (was immer das sein mag) oder der Wettbewerb um den besten Weg aus der Sackgasse, in der sich unser Bildungswesen befindet? Wäre es nicht besser, die bundesweiten Festlegungen so weit irgendmöglich zu beseitigen und stattdessen sowohl die Länder wie auch die einzelnen Bildungseinrichtungen experimentieren zu lassen?«* [32]

> *»Die Studenten werden mit ihren Füßen über die Qualität dieser Modelle abstimmen – und ihre Kriterien werden ihre eignen sein, nicht die einer anonymen Verwaltung. Einige dieser Modelle gibt es übrigens schon. Hören wir endlich auf, Angst vor der Freiheit zu haben, die wir uns selber geben können.«*[33]

Die Rede endete mit dem Aufruf:

> *»Setzen wir neue Kräfte frei, indem wir bürokratische Fesseln sprengen. Entlassen wir unser Bildungssystem in die Freiheit.«* [34]

Leider wurde der ordnungspolitische Kern seiner Rede in der öffentlichen Wirkung durch seine pädagogischen Bekenntnisse überdeckt, die viel mehr Beachtung erfuhren. Auf dem staatsrechtlichen und ordnungspolitischen Feld löste er damals leider keine breite Diskussion aus. Niemand war

[30] Dokumentiert von der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V. im Internet auf insgesamt 8 Seiten unter: http://www.ggg-nrw.de/Lager/Hertog9711.html.
[31] Herzog, a.a.O., Seite 5 von 8.
[32] Herzog, a.a.O., Seite 7 von 8.
[33] Herzog, a.a.O., Seite 8 von 8.
[34] Herzog, a.a.O., Seite 8 von 8.

gewohnt, so über das Bildungswesen zu diskutieren. Er war seiner Zeit voraus.

Die Kraft des Konsenses in einer freiheitlichen Ordnung

Manche malen ein pädagogisches Chaos an die Wand für den Fall, dass jede einzelne Schule die Freiheit erhält, über ihre Bildungsziele und Lehrmethoden selbst zu entscheiden. Demgegenüber ist darauf hinzuweisen, dass sich aus der Freiheit nur insoweit pädagogische Vielfalt entwickeln wird, als es an pädagogischem Konsens fehlt in der Gesellschaft. Soweit der Konsens noch reicht, wird es Einheitlichkeit auch in einem völlig von staatlicher Lenkung befreiten Bildungswesen geben. Erst wo der Konsens endet, entsteht Vielfalt. Sie ist dann auch notwendig, um im Wettbewerb der realisierten Konzepte zu klären, welche pädagogischen Wege sich bewähren. Diese Bewährung findet unter normalen Bedingungen statt und nicht im abgeschirmten Bereich einer Versuchsschule mit Sonderrechten.

So wünschenswert der gesamtgesellschaftliche Konsens als Grundlage des Zusammenlebens nach wie vor ist, so wenig dürfen wir ihn schlicht als gegeben voraussetzen. Wir dürfen ihn im sensiblen Bereich von Erziehung und Bildung auch nicht durch Mehrheitsentscheidungen ersetzen. Die pädagogische Konsensbildung kann oft nur noch in einem kleineren als dem gesamtgesellschaftlichen Rahmen einer großen oder kleinen Gebietskörperschaft gelingen. Für jede Bildungseinrichtung ist sie unverzichtbar. In Erziehungs- und Bildungsprozessen müssen sich Lehrende und Lernende vertrauensvoll aufeinander einlassen; sie müssen letztlich beide dasselbe wollen und sich dessen sicher sein. Der Lehrende muss authentisch mit der Kraft seiner Persönlichkeit und nicht nur mit einer von der staatlichen Gemeinschaft verliehenen Autorität vor seinen Schülern stehen, um pädagogisch voll wirksam werden zu können. Das gegenseitige Vertrauen auf den Konsens muss täglich neu errungen werden. Für die Lernbereitschaft unmündiger Kinder ist dabei die Haltung ihrer Eltern zur Schule, die sie besuchen, von großer Bedeutung.

Deshalb muss jede einzelne Bildungseinrichtung auf freier Begegnung aller Beteiligten beruhen und sich ständig um die Bildung eines ausreichenden Konsenses unter ihnen bemühen. Das gilt besonders vor der Umsetzung von Reformideen. Vor jedem Realisierungsschritt müssen in einer freiheitlichen Ordnung alle an der jeweiligen Schule oder Hochschule beteiligten Menschen in den Entscheidungsprozess, der sie betrifft, einbezogen werden. Sonst werden sie die Bildungseinrichtung verlassen. Der Reformprozess kommt in der einzelnen Institution also normalerweise nur in Gang, wenn zuvor in der betroffenen Menschengemeinschaft ein Konsens über die

Ziele und Wege gebildet worden ist. Das sind oft langwierige Klärungsprozesse über die Frage, was man gemeinsam verwirklichen will. Sie können auch dazu führen, dass einige erkennen, am falschen Ort zu sein, und deswegen gehen, weil sie die anderen nicht aufhalten wollen oder können. Diejenigen, die die Reform trotzdem umsetzen wollen, können dies nur erfolgreich tun, wenn sie durch die Reform neue Mitwirkende gewinnen. Untätigkeit und Stillstand können für eine Bildungseinrichtung im Wettbewerb um Schüler und Lehrende genauso schädlich sein wie allzu ungestüme Reformschritte.

In jeder Ordnung, auch in einer freiheitlichen Ordnung des Schul- und Hochschulwesens, sind Fehlentscheidungen unvermeidlich. Wesentlich ist, dass ihre Konsequenzen auf diejenigen begrenzt bleiben und von denen zu tragen sind, die die Fehlentscheidungen getroffen haben. Das gilt für die Bildungseinrichtungen ebenso wie für die Menschen, die sich als Lehrkräfte oder Studierende an ihnen beteiligen. Das macht die Entscheidenden vorsichtiger und die Konsequenzen gleichwohl falsch getroffener Entscheidungen für die Gesamtgesellschaft erträglicher. Die Realisierung von Alternativen, die sich besser entwickeln, sorgt im Regelfall dafür, dass Fehlentscheidungen früher erkannt und korrigiert werden. Alternativlose Einheitlichkeit verschleiert Fehlentscheidungen lange Zeit und führt dann zu schockartigem Erwachen (siehe PISA).

Schluss: Föderalismus und Bildungspolitik versöhnt

Jahrzehntelang lagen die mehrheitsfähigen bildungspolitischen Ziele quer zu den Mehrheitsverhältnissen im Bundesrat einerseits und – mit ihren Notlösungen – zur staatsrechtlichen Vernunft andererseits. Der aus obrigkeitsstaatlicher Tradition angestrebte Bildungszentralismus konnte nicht verwirklicht werden – weder durch die Schaffung von Bundeskompetenzen noch durch hinreichend funktionsfähige Notlösungen. Weder die KMK noch die BLK haben die selbst gesetzten bildungszentralistischen Ziele erreicht; und das ist bei ihrer Konstruktion ja auch nicht verwunderlich; beide sind als Verhinderungsinstrumente, nicht aber als gestaltende, Hindernisse überwindende Reforminstrumente geeignet. Die deutsche Bildungspolitik blieb jahrzehntelang blockiert; entsprechend waren ihre Ergebnisse.

Eine Bildungspolitik, die Aussicht auf mehr Quantität – also mehr Bildungschancen – und mehr Qualität der Bildung bieten könnte, zeichnet sich erst neuerdings ab. Alle reden von Vielfalt und Wettbewerb der Bildungseinrichtungen, sind allerdings noch unsicher, wie das umzusetzen ist. Der

Bildungszentralismus ist noch nicht tot, führt aber nur noch Rückzugsgefechte wirkungsvoll. Sein neuester Fetisch sind nationale Bildungsstandards, also staatlich gesetzte Bildungsziele bei freien pädagogischen Wegen zu diesen Zielen. Das ist nicht gering zu schätzen, aber ein breiter Zielkonsens ist nicht erkennbar, wird jedoch bereitwillig geheuchelt, weil nationale Mehrheitsentscheidungen über Bildungsziele verfassungsrechtlich nicht machbar sind. Man flüchtet wie bei der Rechtschreibreform in die Expertokratie als Konsensmaschine[35], deren Ergebnissen man sich dann nolens volens zu unterwerfen bereit findet – zumindest tut man so, als ob. Jeder hat im eigenen Bundesland ja die Interpretationsmacht, wie das zu verstehen und umzusetzen ist.

Es bleibt zu hoffen, dass immer mehr Bildungseinrichtungen die Autonomieversprechen der Politik ernst nehmen und nutzen, um mit ihrem Tagesgeschäft besser voranzukommen, als das in der Vergangenheit des völligen Unterworfenseins möglich war. Wenn sich viele Bildungseinrichtungen eines besseren Rufes als andere öffentlich erfreuen dürfen, werden die Eltern und Studenten nicht mehr einsehen, dass der Wohnort darüber entscheidet, welche Schule oder Hochschule man besuchen muss. Wettbewerbsbeschränkungen wie Schulbezirke[36] oder ZVS-Entscheidungen werden bald der Vergangenheit angehören.

Wenn in der Bildungspolitik eine echte Versöhnung mit der föderalen Ordnung bisher ausgeblieben ist, dann kann doch jetzt endlich Hoffnung aufkommen. Nach der geplanten Föderalismusreform werden die Staatsordnung und die Ordnung des Bildungswesens zur Harmonie kommen, weil letztere schrittweise, aber unaufhaltsam eine freiheitliche Ordnung der Vielfalt und des Wettbewerbs der Bildungseinrichtungen werden wird.

[35] Die Rechtschreibreform war zweifellos das spektakulärste Eigentor der KMK; siehe meinen ausführlichen Leserbrief »Von unten nach oben wachsender Rechtschreib-Konsens« in der FAZ vom 26.08.2000, Seite 48.

[36] Wie hart die Auseinandersetzungen über solche freiheitlichen Reformen werden können, musste am 15. März 2006 Tony Blair im Unterhaus erleben; seine Schulreform-Vorlage konnte er nur mit Unterstützung der Konservativen über die parlamentarischen Hürden bringen, weil sehr große Teile seiner eigenen Partei ihm nicht folgen wollten; mehr dazu unter: http://news.bbc.co.uk/1/hi/uk_politics/4810898.stm

Das unwahre Prinzip unserer Erziehung
oder
der Humanismus und Realismus

*Max Stirner**
1806–1856

Weil unsere Zeit nach dem Worte ringet, womit sie ihren Geist ausspreche, so treten viele Namen in den Vordergrund und machen alle Anspruch darauf, der rechte Name zu sein. Auf allen Seiten zeigt unsere Gegenwart das bunteste Parteiengewühl, und um den verwesenden Nachlaß der Vergangenheit sammeln sich die Adler des Augenblicks. Es gibt aber der politischen, sozialen, kirchlichen, wissenschaftlichen, künstlerischen, moralischen und anderer Leichname überall eine große Fülle, und ehe sie nicht alle verzehrt sind, wird die Luft nicht rein, und der Atem der lebenden Wesen bleibt beklommen.

Ohne unser Zutun bringt die Zeit das rechte Wort nicht zutage; wir müssen alle daran mitarbeiten. Wenn aber auf uns dabei soviel ankommt, so fragen wir billig, was man aus uns gemacht hat und zu machen gedenkt; wir fragen nach der Erziehung, durch die man uns zu befähigen sucht, die Schöpfer jenes Wortes zu werden. Bildet man unsere Anlage, *Schöpfer* zu werden, gewissenhaft aus, oder behandelt man uns nur als *Geschöpfe*, deren Natur bloß eine Dressur zuläßt? Die Frage ist so wichtig, als es eine unserer sozialen nur irgend sein kann, ja sie ist die wichtigste, weil jene auf dieser letzten Basis ruhen.

Seid etwas Tüchtiges, so werdet ihr auch etwas Tüchtiges wirken; sei »Jeder vollendet in sich«, so wird eure Gemeinschaft, euer soziales Leben, auch vollendet sein. Darum kümmern wir uns vor allem darum, was man aus uns macht in der Zeit unserer Bildsamkeit; die Schulfrage ist eine Lebensfrage. Das springt auch jetzt genugsam in die Augen, und seit Jahren wird auf diesem Felde mit einer Hitze und Offenheit gefochten, die jene auf dem Gebiete der Politik darum weit übertrifft, weil sie nicht auf die Hemmnisse eigenmächtiger Gewalt stößt. Ein ehrwürdiger Veteran, der Professor Theodor Heinsius, der wie der verstorbene Professor Krug, sich Kraft und Strebsamkeit bis in sein hohes Alter bewahrt hat, sucht neuerdings wieder durch eine kleine Schrift das Interesse für diese Sache anzufachen. Er nennt sie ein »*Konkordat* zwischen Schule und Leben oder Vermittlung des Humanismus

* siehe Nachwort auf Seite 64. Zum Inhalt des Aufsatzes sei auch auf das Motto dieses Heftes auf der vorderen inneren Umschlagseite verwiesen.

und Realismus, aus nationalem Standpunkt betrachtet. Berlin 1842«. Zwei Parteien kämpfen um den Sieg, und wollen jede ihr Erziehungsprinzip unserem Bedürfnisse als das beste und wahrhafte empfehlen: die Humanisten und Realisten. Ohne es mit den einen oder andern verderben zu wollen, redet Heinsius in dem Büchelchen mit jener Milde und Versöhnlichkeit, die beiden ihr Recht widerfahren zu lassen meint und dabei der Sache selbst das größte Unrecht tut, weil dieser nur mit schneidender Entschiedenheit gedient ist. Es bleibt nun einmal diese Sünde wider den Geist der Sache das unablösbare Erbteil aller weichmütigen Vermittler. »Konkordate« bieten nur ein feiges Auskunftsmittel:

Nur offen wie ein Mann: Für oder Wider!
Und die Parole: Sklave oder frei!
Selbst Götter stiegen vom Olympe nieder,
Und kämpften auf der Zinne der Partei.

Heinsius entwirft, ehe er an seine eigenen Vorschläge kommt, eine kurze Skizze des historischen Verlaufes von der Reformation an. Die Periode zwischen der Reformation und Revolution ist – was ich hier ohne Begründung nur behaupten will, weil ich es bei einer andern Gelegenheit ausführlicher darzustellen gedenke – die des Verhältnisses zwischen Mündigen und Unmündigen, zwischen Herrschenden und Dienenden, Gewaltigen und Machtlosen, kurz die Untertänigkeitsperiode. Abgesehen von jedem anderen Grunde, der zu einer Überlegenheit berechtigen mochte, hob die Bildung, als eine Macht, den, der sie besaß, über den Ohnmächtigen, der ihrer entbehrte, empor, und der Gebildete galt in seinem Kreise, so groß oder klein derselbe war, als der Mächtige, der Gewaltige, der Imponierende: denn er war eine *Autorität*. Nicht alle konnten zu dieser Herrschaft und Autorität berufen sein; darum war auch die Bildung nicht für alle und eine allgemeine Bildung widersprach jenem Prinzipe. Die Bildung verschafft Überlegenheit und macht zum Herrn: so war sie in jenem Herrnzeitalter *Mittel* zur Herrschaft. Allein die Revolution durchbrach die Herrn- und Dienerwirtschaft, und der Grundsatz trat ins Leben: Jeder sei *sein eigener Herr*. Damit war die notwendige Folge verknüpft, daß die Bildung, die ja zum Herrn macht, forthin eine *universelle* werden mußte, und die Aufgabe stellte sich von selbst ein, nunmehr die wahrhaft universelle Bildung zu finden. Der Drang nach universeller, Allen zugänglicher Bildung mußte zum Kampfe gegen die hartnäckig behauptete Exklusive anrücken, und die Revolution mußte auch auf diesem Felde gegen das Herrentum der Reformationsperiode das Schwert zücken. Der Gedanke der *allgemeinen* Bildung stieß zusammen mit der *ausschließlichen*, und durch manche Phasen und unter allerhand Namen

zog sich Krieg und Schlacht bis in den heutigen Tag herein. Für die Gegensätze, die in feindlichen Lagern einander gegenüberstehen, wählt Heinsius die Namen Humanismus und Realismus, und wir wollen sie, so wenig zutreffend sie auch sind, doch als die gewöhnlichsten beibehalten.

Bis im 18. Jahrhundert die Aufklärung ihr Licht zu verbreiten anfing, lag die sogenannte *höhere Bildung* ohne Einspruch in den Händen der Humanisten und beruhte fast allein auf dem Verständnis der alten *Klassiker*. Daneben ging eine *andere Bildung* einher, welche ihr Muster gleichfalls im Altertum suchte und der Hauptsache nach auf eine erkleckliche Kenntnis der *Bibel* hinauskam. Daß man in beiden Fällen die beste Bildung der antiken Welt zu seinem einzigen Stoff ausersah, beweist genugsam, wie wenig das eigene Leben noch etwas Würdiges darbot, und wie weit wir noch davon entfernt waren, aus eigener Originalität die Formen der Schönheit, aus eigener Vernunft den Inhalt der Wahrheit erschaffen zu können. Wir hatten Form und Inhalt erst zu *lernen*, wir waren Lehrlinge. Und wie die antike Welt durch Klassiker und Bibel als *Herrin* über uns gebot, so war – was sich historisch beweisen läßt – das Herr- und Diener-Sein überhaupt das Wesen unseres gesamten Treibens, und lediglich aus dieser Natur des Zeitalters erklärt es sich, warum man so unbefangen nach einer »höheren Bildung« trachtete und vor dem gemeinen Volke sich durch sie auszuzeichnen beflissen war. Mit der Bildung wurde ihr Besitzer ein *Herr* der Ungebildeten. Eine volkstümliche Bildung würde dem entgegen gewesen sein, weil das Volk den *gelehrten Herrn* gegenüber im Laienstande verharren und die fremde Herrlichkeit nur anstaunen und verehren sollte. So setzte sich der *Romanismus* in der Gelehrsamkeit fort, und seine Stützen sind Latein und Griechisch. Ferner konnte es nicht fehlen, daß diese Bildung durchgehends eine *formelle* blieb, sowohl deshalb, weil von dem verstorbenen und längst begrabenen Altertum ja nur die Formen, gleichsam die Schemen der Literatur und Kunst, sich zu erhalten im Stande waren, als besonders deshalb, weil Herrschaft über Menschen gerade durch formelles Übergewicht erworben und behauptet wird: es bedarf nur eines gewissen Grades von geistiger Gewandtheit zur Überlegenheit über die Ungewandten. Die sogenannte höhere Bildung war daher eine elegante Bildung, ein sensus omnis elegantiae, eine Bildung des Geschmacks und Formensinns, die zuletzt gänzlich zu einer grammatischen herabzusinken drohte, und die deutsche Sprache selbst so sehr mit dem Geruche Latium's parfümierte, daß man heute noch z. B. in der soeben erschienenen »Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates. Ein Buch für *jedermann*. Von Zimmermann« die schönsten lateinischen Satzbildungen zu bewundern Gelegenheit hat.

Indessen richtete sich allgemach aus der Aufklärung ein Geist des Widerspruchs gegen diesen Formalismus auf, und zu der Anerkennung unverlier-

barer und allgemeiner Menschenrechte gesellte sich die Forderung einer alle umfassenden, einer menschlichen Bildung. Der Mangel einer reellen und in das Leben eingreifenden Belehrung war an der bisherigen Verfahrungsweise der Humanisten einleuchtend und erzeugte die Forderung einer praktischen Ausbildung. Fortan sollte alles Wissen leben, das Wissen gelebt werden; denn erst die Realität des Wissens ist seine Vollendung. Gelang es, den Stoff des Lebens in die Schule einzuführen, durch ihn etwas Allen Brauchbares zu bieten, und eben darum Alle für diese Vorbereitung aufs Leben zu gewinnen und der Schule zuzuwenden, so beneidete man die gelehrten *Herren* nicht mehr um ihr *absonderliches* Wissen, und das Volk beendete seinen *Laienstand*. Den Priesterstand der Gelehrten und den Laienstand des Volkes aufzuheben, ist das Streben des Realismus, und darum muß er den Humanismus überflügeln. Aneignung der klassischen Formen des Altertums begann zurückgedrängt zu werden, und mit ihr verlor die *Autoritätsherrschaft* ihren Nimbus. Die Zeit sträubte sich gegen den althergebrachten *Respekt* vor der Gelehrsamkeit, wie sie denn überhaupt gegen jeden Respekt sich auflehnt. Der *wesentliche* Vorzug der Gelehrten, die *allgemeine Bildung*, sollte Allen zugute kommen. Was ist aber, fragte man, allgemeine Bildung anders, als die Befähigung, trivial ausgedrückt, »über alles mitreden zu können«, ernster gesprochen, die Befähigung, jedes Stoffes Herr zu werden? Man sah, die Schule war hinter dem Leben zurückgeblieben, indem sie sich nicht nur dem Volke entzog, sondern auch bei ihren Zöglingen über der exklusiven Bildung die universelle versäumte, und sie anzuhalten unterließ, eine Menge Stoff, der uns vom Leben aufgedrungen wird, schon auf der Schule zu bemeistern. Hat ja doch die Schule, dachte man, die Grundlinien unserer Versöhnung mit allem, was das Leben darbietet, zu ziehen und dafür zu sorgen, daß keiner der Gegenstände, mit welchen wir uns dereinst befassen müssen, uns völlig fremd und außer dem Bereich unserer Bewältigung sei. Daher wurde aufs eifrigste Vertrautheit mit den Dingen und Verhältnissen der Gegenwart gesucht und eine Pädagogik in Aufnahme gebracht, welche auf Alle Anwendung finden mußte, weil sie das Allen gemeinsame Bedürfnis, sich in ihre Welt und Zeit zu finden, befriedigte. Die Grundsätze der Menschenrechte gewannen in dieser Weise auf dem pädagogischen Gebiete Leben und Realität: die *Gleichheit*, weil jene Bildung Alle umfaßte, und die *Freiheit*, da man in dem, was man brauchte, bewandert, mithin unabhängig und selbständig wurde.

Indes das Vergangene zu fassen, wie der Humanismus lehrt, und das Gegenwärtige zu ergreifen, worauf es der Realismus absieht, *führt beides nur zur Macht über das Zeitliche*. *Ewig* ist nur der Geist, welcher sich erfaßt. Deshalb empfingen Gleichheit und Freiheit auch nur ein untergeordnetes Dasein. Man konnte wohl andern gleich, und von ihrer Autorität emanzi-

piert werden; von der *Gleichheit mit sich selbst*, von der Ausgleichung und Versöhnung unseres zeitlichen und ewigen Menschen, von der Verklärung unserer Natürlichkeit zur Geistigkeit, kurz von der Einheit und der Allmacht unseres Ich's, das sich selbst genügt, weil es außer ihm nichts Fremdes stehen läßt -: Davon ließ sich in jenem Prinzip kaum eine Ahnung erkennen. Und die *Freiheit* erschien wohl als Unabhängigkeit von Autoritäten, war aber noch leer an Selbstbestimmung und lieferte noch keine Taten eines in sich freien Menschen, Selbstoffenbarungen eines rücksichtslosen, d. h. eines aus dem Fluktuiren der Reflexion erretteten Geistes. Der *formell* Gebildete sollte freilich nicht mehr über den Meeresspiegel der allgemeinen Bildung hervorragen und verwandelte sich aus einem »höher Gebildeten« in einen »einseitig Gebildeten« (als welcher er natürlich seinen unbestrittenen Wert behält, da alle allgemeine Bildung bestimmt ist, in die verschiedensten Einseitigkeiten spezieller Bildung auszustrahlen); allein der im Sinne des Realismus Gebildete war auch nicht über die Gleichheit mit Andern und die Freiheit von Andern, nicht über den sogenannten *»praktischen Menschen«* hinausgekommen. Zwar konnte die leere Eleganz des Humanisten, des *Dandy*, der Niederlage nicht entgehen; allein der Sieger gleißte vom Grünspane der Materialität und war nichts Höheres, als ein *geschmackloser Industrieller*. *Dandysmus und Industrialismus* streiten um die Beute lieblicher Knaben und Mädchen und tauschen oft verführerisch ihre Rüstungen, indem der Dandy im ungeschliffenen Cynismus und der Industrielle mit weißer Wäsche erscheint. Allerdings wird das lebendige Holz industrieller Streitkolben die trockenen Stecken dandystischer Entmarkung zerbrechen; lebendig aber oder tot, Holz bleibt Holz, und soll die Flamme des Geistes leuchten, so muß das Holz in Feuer aufgehen.

Warum muß inzwischen auch der Realismus, wenn er, wozu ihm doch die Fähigkeit nicht abzusprechen, das Gute des Humanismus in sich aufnimmt, *gleichwohl zugrunde gehen*? Gewiß kann er das Unveräußerliche und Wahre des Humanismus, die formelle Bildung, in sich aufnehmen, was ihm mehr und mehr durch die möglich gewordene Wissenschaftlichkeit und vernünftige Behandlung aller Lehrobjekte leicht gemacht wird (ich erinnere nur beispielsweise an Beckers Leistungen für die deutsche Grammatik) und durch diese Veredlung seinen Gegner aus der festen Position verdrängen. Da der Realismus so gut als der Humanismus davon ausgeht, daß es die Bestimmung aller Erziehung sei, dem Menschen *Gewandtheit* zu verschaffen, und beide z. B. darin übereinkommen, daß man sprachlich an alle *Wendungen* des Ausdrucks gewöhnen, mathematisch die *Wendungen* der Beweise einschärfen müsse usw., daß man also auf Meisterschaft in Handhabung des Stoffes, auf Bemeisterung desselben hinzuarbeiten habe: so wird es gewiß nicht ausbleiben, daß auch der Realismus endlich als letztes

Ziel die *Geschmacksbildung* anerkenne und die *formierende* Tätigkeit obenan stelle, wie das schon jetzt zum Teil der Fall ist. Denn in der Erziehung hat ja doch aller gegebene Stoff nur darin seinen Wert, daß die Kinder lernen, etwas damit *anzufangen*, ihn zu *gebrauchen*. Wohl darf nur Nützliches und Brauchbares, wie die Realisten wollen, eingeprägt werden; allein der Nutzen wird doch einzig im Formieren zu suchen sein, im Verallgemeinern, im Darstellen, und man wird diese humanistische Forderung nicht abweisen können. Die Humanisten haben darin recht, daß es vornehmlich auf die formelle Bildung ankommt – darin Unrecht, daß sie diese nicht in der Bewältigung *jedes* Stoffes finden; die Realisten verlangen das Richtige darin, daß *jeder* Stoff auf der Schule angefangen werden müsse, das Unrichtige dann, wenn sie nicht die formelle Bildung als hauptsächlichen Zweck ansehen wollen. Der Realismus kann, wenn er die rechte Selbstverleugnung übt und sich nicht den materialistischen Verführungen hingibt, zu dieser Überwindung seines Widersachers und zugleich zur Versöhnung mit ihm kommen. Warum feinden wir ihn nun dennoch an?

Wirft er denn wirklich die Schale des alten Prinzips von sich, und steht er auf der Höhe der Zeit? Darnach ist ja doch Alles zu beurteilen, ob es sich zu der Idee bekennt, welche die Zeit als ihr Teuerstes errungen hat, oder ob es hinter ihr einen stationären Platz einnimmt. – Es muß jene unvertilgbare *Furcht* auffallen, *mit der die Realisten vor der Abstraktion und Spekulation* zurückschaudern, und ich will deshalb ein paar Stellen aus Heinsius hierhersetzen, der in diesem Punkte steifen Realisten nichts nachgibt, und mir Anführungen aus diesen erspart, die leicht zu geben wären. Seite 4 heißt es: »Man hörte auf den höheren Bildungsanstalten von philosophischen Systemen der Griechen, von Aristoteles und Plato, auch wohl der Neuern, von Kant, daß er die Ideen von Gott, Freiheit, Unsterblichkeit als unerweislich hingestellt, von Fichte, daß er die moralische Weltordnung an die Stelle des persönlichen Gottes gesetzt, von Schelling, Hegel, Herbart, Krause, und wie alle die Entdecker und Verkünder überirdischer Weisheit heißen mögen. Was, sagte man, sollen wir, soll die deutsche Nation mit idealistischen Schwärmereien anfangen, die weder den empirischen und positiven Wissenschaften, noch dem praktischen Leben angehören, und dem Staate nicht frommen, was mit einer dunklen Erkenntnis, die nur den Zeitgeist verwirrt, zu Unglauben und Atheismus führt, die Gemüter spaltet, die Studierenden selbst von den Lehrstühlen ihrer Apostel verscheucht, und sogar unsere Nationalsprache verdunkelt, da sie die klarsten Begriffe des gesunden Menschenverstandes in mystische Rätsel umwandelt? Ist das die Weisheit, die unsere Jugend zu sittlich guten Menschen, denkenden Vernunftswesen, treuen Bürgern, brauchbaren und tüchtigen Arbeitern in ihrem Beruf, liebenden Gatten und sorgsamen Vätern für die Begründung häuslichen Wohlseins

heranbilden soll?« Und Seite 45: »Sehen wir auf die Philosophie und Theologie, die als Wissenschaften des Denkens und Glaubens für das Wohl der Welt obenan gestellt werden, was sind sie durch ihre gegenseitigen Reibungen geworden, seit Luther und Leibniz die Bahn dazu brachen? Der Dualismus, Materialismus, Spiritualismus, Naturalismus, Pantheismus, Realismus, Idealismus, Supernaturalismus, Rationalismus, Mystizismus und wie alle die *ab*strusen -ismen überspannter Spekulationen und Gefühle heißen mögen: was haben sie denn nun dem Staat, der Kirche, den Künsten, der Volkskultur für Segen gebracht? Das Denken und Wissen ist freilich in seinem Umfang erweitert, ist aber jenes auch deutlicher und dieses sicherer geworden? Die Religion, als Dogma, ist reiner, aber der subjektive Glaube ist verworrener, geschwächt, in seinen Stützen gebrochen, durch Kritik und Hermeneutik erschüttert, oder in Schwärmerei und pharisäische Scheinheiligkeit umgewandelt, und die Kirche? – ach, – ihr Leben ist Zwiespalt oder Tod. Ist es nicht so? –« Weshalb zeigen sich denn die Realisten der Philosophie so abhold? Weil sie ihren eigenen Beruf verkennen und mit aller Gewalt beschränkt bleiben wollen, statt unumschränkt zu werden! Warum hassen sie die Abstraktion? Weil sie selbst abstrakt sind, weil sie von der Vollendung ihrer selbst, von dem Aufschwung zur erlösenden Wahrheit abstrahieren!

Wollen wir etwa die Pädagogik den Philosophen in die Hände spielen? Nichts weniger als das! Sie würden sich ungeschickt genug benehmen. Denen allein werde sie anvertraut, die mehr sind als Philosophen, darum aber auch unendlich mehr als Humanisten oder Realisten. Die letzteren haben den richtigen Geruch, daß auch die Philosophen untergehen müssen, aber keine Ahnung davon, daß ihrem Untergange eine Auferstehung folgt: sie abstrahieren von der Philosophie, um ohne sie in den Himmel ihrer Zwecke zu gelangen, sie überspringen sie und – fallen in den Abgrund eigener Leerheit, sie sind, gleich dem ewigen Juden, *unsterblich*, nicht ewig. Nur die Philosophen können sterben und finden im Tode ihr eigentliches Selbst; mit ihnen stirbt die Reformationsperiode, das Zeitalter des Wissens. *Ja, so ist es, das Wissen selbst muß sterben, um im Tode wieder aufzublühen als Wille;* die Denk-, Glaubens- und Gewissensfreiheit, diese herrlichen Blumen dreier Jahrhunderte, werden in den Mutterschoß der Erde zurücksinken, damit eine neue Freiheit, die des Willens, von ihren edelsten Säften sich nähre. Das Wissen und seine Freiheit war das Ideal jener Zeit, das auf der Höhe der Philosophie endlich erreicht worden ist: hier wird der Heros sich selbst den Scheiterhaufen erbauen und sein ewiges Teil in den Olymp retten. Mit der Philosophie schließt unsere Vergangenheit ab, und die Philosophen sind die Raphaele der Denkperiode, an welchen das alte Prinzip in leuchtender Farbenpracht sich vollendet und durch Verjüngung aus einem zeitlichen ein ewiges wird. Wer hinfort das Wissen bewahren will, der wird

es verlieren; wer es aber aufgibt, der wird es gewinnen. Die Philosophen allein sind berufen zu diesem Aufgeben und diesem Gewinste: sie stehen vor dem flammenden Feuer und müssen, wie der sterbende Heros, ihre irdische Hülle verbrennen, wenn der unvergängliche Geist frei werden soll.

Soviel als möglich muß verständlicher gesprochen werden. Darin nämlich liegt noch immer der Fehler unserer Tage, daß das Wissen nicht vollendet und zur Durchsichtigkeit gebracht wird, daß es ein materielles und formelles, ein positives bleibt, ohne sich zum absoluten zu steigern, daß es uns befrachtet als eine Bürde. Ähnlich jenem Alten muß man Vergeßlichkeit wünschen, muß aus der beseligenden Lethe trinken: sonst kommt man nicht zu sich. Alles Große muß zu sterben wissen und durch seinen Hintritt sich verklären; nur das Klägliche sammelt, gleich dem starrgliedrigen Reichskammergerichte, Akten auf Akten und spielt Jahrtausende in zierlichen Porzellanfiguren, wie die unvergängliche Kinderei der Chinesen. Das rechte Wissen vollendet sich, indem es aufhört, Wissen zu sein, und wieder ein einfacher menschlicher Trieb wird, – der Wille. So wird z. B. der, welcher jahrelang über seinen »Beruf als Mensch« nachgedacht hat, alle Sorgen und Pilgerschaften des Suchens in demselben Augenblicke in die Lethe eines einfachen Gefühles, eines von Stund an allmählich leitenden Triebes versenken, in welchem er jenen gefunden hat. Der »Beruf des Menschen«, dem dieser auf tausend Pfaden und Stegen der Forschung nachspürte, schlägt, sobald er erkannt worden, in die Flamme des sittlichen Willens aus und durchglüht die Brust des nicht mehr im Suchen zerstreuten, sondern wieder frisch und *naiv* gewordenen Menschen.

Auf, bade, Schüler, unverdrossen,
Die ird'sche Brust im Morgenrot.

Das ist das Ende und zugleich die Unvergänglichkeit, die Ewigkeit des Wissens: das Wissen, das wieder einfach und unmittelbar geworden, als Wille sich (das Wissen) in jeder Handlung von neuem und in neuer Gestalt setzt und offenbart. *Nicht der Wille ist von Haus aus das Rechte, wie uns die Praktischen gern versichern möchten, nicht überspringen darf man das Wissenwollen, um gleich im Willen zu stehen, sondern das Wissen vollendet sich selbst zum Willen, wenn es sich entsinnlicht und als Geist, »der sich den Körper baut«, sich selbst erschafft.* Darum haften an jeder Erziehung, die nicht auf diesen Tod und diese Himmelfahrt des Wissens ausgeht, die Gebrechen der Zeitlichkeit, die Formalität und Materialität, der Dandysmus und Industrialismus. Ein Wissen, welches sich nicht so läutert und konzentriert, daß es zum Wollen fortreißt, oder mit anderen Worten, ein Wissen, welches mich nur als ein Haben und Besitz beschwert, statt ganz und gar mit

mir zusammengegangen zu sein, so daß das freibewegliche Ich, von keiner nachschleppenden Habe geniert, frischen Sinnes die Welt durchzieht, ein Wissen also, das nicht *persönlich* geworden, gibt eine ärmliche Vorbereitung aufs Leben ab. Man will es nicht zur Abstraktion kommen lassen, worin doch erst die wahre Weihe allem konkreten Wissen verliehen wird: *denn durch sie wird der Stoff wirklich getötet und in Geist verwandelt, dem Menschen aber die eigentliche und letzte Befreiung gegeben. Nur in der Abstraktion ist die Freiheit:* der freie Mensch nur der, welcher das Gegebene überwunden und selbst das aus ihm fragweise Herausgelockte wieder in die Einheit seines Ich's zusammengenommen hat.

Ist es der Drang unserer Zeit, nachdem die *Denkfreiheit* errungen, diese bis zu jener Vollendung zu verfolgen, durch welche sie in die *Willensfreiheit* umschlägt, um die letztere als das Prinzip einer neuen Epoche zu verwirklichen, so kann auch das letzte Ziel der Erziehung nicht mehr das *Wissen* sein, sondern das aus dem Wissen geborene *Wollen*, und der sprechende Ausdruck dessen, was sie zu erstreben hat, ist: der *persönliche oder freie Mensch*. Die Wahrheit selbst besteht in nichts anderem, als in dem Offenbaren seiner selbst, und dazu gehört das Auffinden seiner selbst, die Befreiung von allem Fremden, die äußerste Abstraktion oder Entledigung von aller Autorität, die wiedergewonnene Naivität. Solche durchaus *wahre* Menschen liefert die Schule nicht; wenn sie dennoch da sind, so sind sie es *trotz* der Schule. Diese macht uns wohl zu Herrn über die Dinge, allenfalls auch zu Herrn über unsere Natur; zu freien Naturen macht sie uns nicht. Kein noch so gründliches und ausgebreitetes Wissen, kein Witz und Scharfsinn, keine dialektische Feinheit bewahrt uns vor der Gemeinheit des Denkens und Wollens. Es ist wahrlich nicht das Verdienst der Schule, wenn wir nicht die Selbstsucht aus ihr mitbringen. Jede Art entsprechender Eitelkeit und jede Art der Gewinnsucht, Ämtergier, mechanischer und serviler Dienstbeflissenheit, Achselträgerei usw. verbindet sich sowohl mit dem ausgebreiteten Wissen, als mit der eleganten, klassischen Bildung, und da dieser ganze Unterricht keinerlei Einfluß auf unser sittliches Handeln ausübt, so verfällt er häufig dem Lose, so weit vergessen zu werden, als er nicht gebraucht wird: man schüttelt den Schulstaub ab. Und dies alles darum, weil die Bildung nur im Formellen oder im Materiellen, höchstens in Beiden gesucht wird, nicht in der Wahrheit, in der Erziehung des *wahren* Menschen. Die Realisten machen zwar einen Fortschritt, indem sie verlangen, der Schüler solle das finden und verstehen, was er lernt: Diesterweg z. B. weiß viel von dem »Erlebungsprinzip« zu reden; allein das Objekt ist auch hier nicht die Wahrheit, sondern irgend ein Positives (wohin auch die Religion zu rechnen), das der Schüler mit der Summe seines übrigen positiven Wissens in Übereinstimmung und Zusammenhang zu bringen angeleitet wird, ohne

irgend eine Erhebung über die Vierschrötigkeit des Erlebens und Anschauens, und ohne allen Anreiz, mit dem *Geiste*, welchen er durch Anschauung gewonnen, weiter zu arbeiten und *aus* ihm zu produzieren, d. h. spekulativ zu sein, was praktisch soviel sagen will, als zu sein und sittlich zu handeln. Im Gegenteil, *verständige* Leute zu erziehen, das soll genügen; auf *vernünftige* Menschen ist's nicht eigentlich abgesehen; Dinge und Gegebenes zu verstehen, dabei hat's sein Bewenden, – sich zu vernehmen, scheint nicht Jedermanns Sache zu sein. So fördert man den Sinn für das Positive, sei es nach seiner formellen oder zugleich nach seiner materiellen Seite, und lehrt: sich in das Positive schicken. Wie in gewissen anderen Sphären, so läßt man auch in der pädagogischen die Freiheit nicht zum Durchbruch, die Kraft der *Opposition* nicht zu Worte kommen: man will *Unterwürfigkeit*. Nur ein formelles und materielles Abrichten wird bezweckt, und nur Gelehrte gehen aus den Menagerien der Humanisten, nur »brauchbare Bürger« aus denen der Realisten hervor, die doch beide nichts als *unterwürfige* Menschen sind. Unser guter Fond von Ungezogenheit wird gewaltsam erstickt und mit ihm die Entwicklung des Wissens zum freien Willen. Resultat des Schullebens ist dann das Philistertum. Wie wir uns in der Kindheit in alles zu finden gewöhnten, was uns aufgegeben wurde, so finden und schicken wir uns später ins positive Leben, schicken uns in die Zeit, werden ihre Knechte und sogenannten guten Bürger. Wo wird denn an Stelle der bisher genährten Unterwürfigkeit ein Oppositionsgeist gestärkt, wo wird statt des lernenden Menschen ein schaffender erzogen, wo verwandelt sich der Lehrer in den Mitarbeiter, wo erkennt er das Wissen als umschlagend in das Wollen, wo gilt der freie Mensch als Ziel, und nicht der bloß gebildete? Leider nur erst an wenigen Orten. Die Einsicht muß aber allgemeiner werden, daß nicht die Bildung, die Zivilisation, die höchste Aufgabe des Menschen ausmacht, sondern die Selbstbetätigung. Wird darum die Bildung vernachlässigt werden? Gerade so wenig, als wir die Denkfreiheit einzubüßen gesonnen sind, indem wir sie in die Willensfreiheit eingehen und sich verklären lassen. Wenn der Mensch erst seine Ehre darein setzt, sich selbst zu fühlen, zu kennen und zu betätigen, also in Selbstgefühl, Selbstbewußtsein und Freiheit, so strebt er von selbst, die Unwissenheit, die ihm ja den fremden, undurchdrungenen Gegenstand zu einer Schranke und Hemmung seiner Selbsterkenntnis macht, zu verbannen. Weckt man in den *Menschen die Idee der Freiheit, so werden die Freien sich auch unablässig immer wieder selbst befreien;* macht man sie hingegen nur *gebildet*, so werden sie sich *auf höchst gebildete und feine Weise* allezeit den Umständen anpassen und zu unterwürfigen Bedientenseelen ausarten. Was sind unsere geistreichen und gebildeten Subjekte größtenteils? Hohnlächelnde Sklavenbesitzer und selber – Sklaven.

Die Realisten dürfen sich des Vorzugs rühmen, daß sie nicht bloße Gelehrte erziehen, sondern verständige und brauchbare Bürger: ja ihr Grundsatz: »man lehre alles mit Beziehung auf das praktische Leben« könnte sogar als das Motto unserer Zeit gelten, wenn sie die wahre Praxis nur nicht in gemeinem Sinn auffaßten. Die wahre Praxis ist aber nicht die, sich durchs Leben durchzuarbeiten, und das Wissen ist mehr wert, als daß man es verbrauchen dürfte, um damit seine praktischen Zwecke zu erjagen. Vielmehr ist die höchste Praxis die, daß ein freier Mensch sich selbst offenbart, und das Wissen, das zu sterben weiß, ist die Freiheit, welche Leben gibt. »Das praktische Leben!« – damit glaubt man sehr viel gesagt zu haben, und doch führen selbst die Tiere ein durchaus praktisches Leben, sobald die Mutter sie ihrer theoretischen Säuglingsschaft entwöhnt hat, und suchen entweder nach Lust in Feld und Wald ihr Futter, oder werden ins Joch eines – Geschäftes eingespannt. Der tierseelenkundige Scheitlin würde den Vergleich noch viel weiter führen, bis in die Religion hinein, wie zu ersehen aus seiner »Tierseelenkunde«, einem gerade darum sehr belehrenden Buche, weil es das Tier dem zivilisierten Menschen und den *zivilisierten Menschen* dem Tiere so nahe rückt. Jene Intention, »fürs praktische Leben zu erziehen«, bringt nur *Leute von Grundsätzen* hervor, die nach *Maximen* handeln und denken, keine *prinzipiellen* Menschen; *legale* Geister, nicht *freie*. Etwas ganz anderes aber sind Menschen, in denen die Totalität ihres Denkens und Handelns in steter Bewegung und Verjüngung wogt, und etwas anderes solche, die ihren Überzeugungen *treu* sind: die Überzeugungen selbst bleiben unerschüttert, pulsieren nicht als stets erneutes Arterienblut durch das Herz, erstarren gleichsam als feste Körper und sind, wenn auch erworben und nicht eingelernt, doch etwas Positives und gelten noch obenein als etwas Heiliges. So mag die realistische Erziehung wohl feste, tüchtige, gesunde Charaktere erzielen, unerschütterliche Menschen, treue Herzen, und das ist für unser schleppenträgerisches Geschlecht ein unschätzbarer Gewinn; allein die *ewigen* Charaktere, in welchen die Festigkeit nur in dem unablässigen Fluten ihrer stündlichen Selbstschöpfung besteht und die darum ewig sind, weil sie sich in jedem Augenblicke selbst machen, weil sie die *Zeitlichkeit* ihrer jedesmaligen Erscheinung aus der nie welkenden und alternden Frische und Schöpfungstätigkeit ihres ewigen Geistes setzen – die gehen nicht aus jener Erziehung hervor. Der sogenannte gesunde Charakter ist auch im besten Falle nur ein starrer; soll er ein vollendeter sein, so muß er zugleich ein *leidender* werden, zuckend und schauernd in der seligen *Passion* einer unaufhörlichen Verjüngung und Neugeburt.

So laufen denn die Radien aller Erziehungen in dem einen Mittelpunkte zusammen, welcher *Persönlichkeit* heißt. Das Wissen, so gelehrt und tief,

oder so breit und faßlich es auch sei, bleibt solange doch nur ein Besitz und Eigentum, als es nicht in dem unsichtbaren Punkt des Ich's zusammengeschwunden ist, um von da an als Wille, als übersinnlicher und unfaßlicher Geist allgewaltig hervorzubrechen. *Das Wissen erfährt diese Umwandlung dann, wenn es aufhört, nur an Objekten zu haften, wenn es ein Wissen von sich selbst, oder, falls dies deutlicher scheint, ein Wissen der Idee, ein Selbstbewußtsein des Geistes geworden ist*. Dann verkehrt es sich, sozusagen, in den Trieb, den Instinkt des Geistes, in ein bewußtloses Wissen, von dem sich jeder wenigstens eine Vorstellung zu machen vermag, wenn er es damit vergleicht, wie so viele und umfassende Erfahrungen bei ihm selbst in das einfache Gefühl sublimiert wurden, das man Takt nennt: alles aus jenen Erfahrungen gezogene weitläufige Wissen, ist in ein *augenblickliches* Wissen konzentriert, wodurch er im Nu sein Handeln bestimmt. Dahin aber, zu dieser Immaterialität, muß das Wissen durchdringen, indem es seine sterblichen Teile opfert und als Unsterbliches – Wille wird.

In diesem Umstande liegt großenteils die Not unserer seitherigen Erziehung, daß das Wissen nicht zum Willen, zur Betätigung seiner selbst, zur reinen Praxis sich läuterte. Die Realisten fühlten den Mangel, halfen ihm jedoch auf eine elende Weise dadurch ab, daß sie ideenlose und unfreie »Praktiker« ausbildeten. Die meisten Seminaristen sind ein lebendiger Beleg dieser traurigen Wendung. Zugestutzt aufs Trefflichste stutzen sie wieder zu, dressiert dressieren sie wieder. *Persönlich* aber muß jede Erziehung werden, und vom Wissen ausgehend doch stets das Wesen desselben im Auge behalten, dies nämlich, – daß es nie ein Besitz, sondern das Ich selbst sein soll. Mit einem Worte, nicht das Wissen soll angebildet werden, sondern die Person soll zur Entfaltung ihrer selbst kommen; nicht vom Zivilisieren darf die Pädagogik ferner ausgehen, sondern von der Ausbildung freier Personen, souveräner Charaktere; und darum darf der Wille, der bisher so gewalttätig unterdrückte, nicht länger geschwächt werden. Schwächt man ja doch auch den Wissenstrieb nicht, warum denn den Willenstrieb? Pflegt man jenen, so pflege man auch diesen. Die kindliche Eigenwilligkeit und Ungezogenheit hat so gut ihr Recht, als die kindliche Wißbegierde. Die letztere regt man geflissentlich an; so rufe man auch die natürliche Kraft des Willens hervor, die *Opposition*. Wenn das Kind sich nicht fühlen lernt, so lernt es gerade die Hauptsache nicht. Man erdrücke seinen Stolz nicht, seinen Freimut. Gegen seinen Übermut bleibt meine eigene Freiheit immer gesichert. Denn artet der Stolz in Trotz aus, so will das Kind mir Gewalt antun; das brauche ich mir, der ich ja selbst so gut als das Kind ein Freier bin, nicht gefallen zu lassen. Muß ich mich aber durch die bequeme Schutzwehr der Autorität dagegen verteidigen? Nein, ich halte die Härte meiner eigenen Freiheit entgegen, so wird der Trotz der Kleinen von selbst

zerspringen. Wer ein ganzer Mensch ist, braucht keine – Autorität zu sein. Und bricht der Freimut als Frechheit aus, so verliert diese ihre Kraft an der sanften Gewalt eines echten Weibes, an ihrer Mütterlichkeit, oder an der Festigkeit des Mannes; man ist sehr schwach, wenn man die Autorität zu Hilfe rufen muß und sündigt, wenn man glaubt, den Frechen zu bessern, sobald man aus ihm einen Furchtsamen macht. Furcht und Respekt fordern, das sind Dinge, die mit der heimgegangenen Periode dem Rokoko-Stil angehören.

Worüber klagen wir also, wenn wir die Mängel unserer heutigen Schulbildung ins Auge fassen? Darüber, daß unsere Schulen noch im alten Prinzipe stehen, in dem des *willenlosen Wissens*. Das junge Prinzip ist das des Willens, als der Verklärung des Wissens. Darum kein *»Konkordat zwischen Schule und Leben«, sondern die Schule sei Leben, und dort, wie außer ihr, sei die Selbstoffenbarung der Person die Aufgabe*. Die universelle Bildung der Schule sei Bildung zur Freiheit, nicht zur Unterwürfigkeit: Freisein, das ist das wahre *Leben*. Die Einsicht in die Leblosigkeit des Humanismus hätte den Realismus zu dieser Erkenntnis treiben sollen. Indes gewahrte man an der humanistischen Bildung nur den Mangel aller Befähigung zum sogenannten praktischen (bürgerlichen – nicht persönlichen) Leben, und wendete sich, im Gegensatze wider jene bloß formelle Bildung, einer materiellen Bildung in der Meinung zu, daß man durch Mitteilung des im Verkehr brauchbaren Stoffes, nicht nur den Formalismus überwinden, sondern auch das höchste Bedürfnis befriedigen werde. Allein auch die praktische Bildung steht noch weit zurück hinter der persönlichen und freien, und gibt jene die Geschicklichkeit, sich durchs Leben zu schlagen, so verschafft diese die Kraft, den Feuerfunken des Lebens aus sich herauszuschlagen; bereitet jene darauf vor, sich in einer gegebenen Welt zu Hause zu finden, so lehrt diese, bei sich zu Hause zu sein. Wir sind noch nicht alles, wenn wir uns als nützliche Glieder der Gesellschaft bewegen; wir vermögen vielmehr selbst dies erst dann vollkommen, wenn wir freie Menschen, selbstschöpferische (uns selbst schaffende) Personen sind.

Ist nun die Idee und der Trieb der neuen Zeit die *Willensfreiheit*, so muß der Pädagogik als Anfang und Ziel die Ausbildung der *freien Persönlichkeit* vorschweben. Humanisten wie Realisten beschränken sich noch aufs *Wissen* und wenn's hoch kommt, so sorgen sie für das freie Denken und machen uns durch theoretische Befreiung zu *freien Denkern*. Durch das Wissen werden wir indes nur *innerlich* frei (eine Freiheit übrigens, die nie wieder aufgegeben werden soll), äußerlich können wir bei aller Gewissens- und Denkfreiheit Sklaven und in Untertänigkeit bleiben. Und doch ist gerade jene für das Wissen äußere Freiheit für den Willen die innere und wahre, die sittliche Freiheit.

In dieser darum universellen Bildung, weil in ihr der Niedrigste mit dem Höchsten zusammentrift, begegnen wir erst der wahren Gleichheit aller, der *Gleichheit freier* Personen; nur die Freiheit ist Gleichheit.

Man kann, wenn man einen Namen will, über die Humanisten und Realisten die *Sittlichen* (ein deutsches Wort) stellen, da ihr Endzweck die sittliche Bildung ist. Doch kommt dann freilich gleich der Einwand, daß uns diese wieder für positive Sittlichkeitsgesetze werden ausbilden wollen, und daß das im Grunde schon bisher immer geschehen sei. Weil es aber bisher geschehen ist, so meine ich das auch nicht, und daß ich die Kraft der Opposition geweckt, den Eigenwillen nicht gebrochen, sondern verklärt wissen will, das könnte den Unterschied hinreichend verdeutlichen. Um indes die hier gestellte Forderung selbst noch von den besten Bestrebungen der Realisten, wie eine solche z. B. in dem eben erschienenen Programm Diesterweg's Seite 36 so ausgedrückt wird: »In dem Mangel an Charakterbildung liegt die Schwäche unserer Schulen, wie die Schwäche unserer Erziehung überhaupt. Wir bilden keine Gesinnung« – zu unterscheiden, sage ich lieber, wir brauchen fortan eine persönliche Erziehung (nicht Einprägung einer Gesinnung). Will man diejenigen, welche diesem Prinzipe folgen, wieder -isten nennen, so nenne man sie meinetwegen *Personalisten*.

Daher wird, um noch einmal an Heinsius zu erinnern, der »lebhafte Wunsch der Nation, daß die Schule dem Leben näher gerückt werden möchte«, nur dann erfüllt, wenn man in der vollen Persönlichkeit, Selbständigkeit und Freiheit das eigentliche Leben findet, da, wer nach diesem Ziele strebt, nichts des Guten, weder aus dem Humanismus noch aus dem Realismus aufgibt, wohl aber beides unendlich höher rückt und veredelt. Auch kann der *nationale* Standpunkt, welchen Heinsius einnimmt, noch nicht als der richtige gepriesen werden, da dies vielmehr erst der *persönliche* ist. Erst der freie und persönliche Mensch ist ein guter Bürger (Realisten), und selbst bei dem Mangel spezieller (gelehrter, künstlerischer usw.) Kultur ein geschmackvoller Beurteiler (Humanisten).

Soll daher am Schlusse mit kurzen Worten ausgedrückt werden, nach welchem Ziele unsere Zeit zu steuern hat, so ließe sich der notwendige Untergang der willenlosen Wissenschaft und der Aufgang des selbstbewußten Willens, welcher sich im Sonnenglanz der freien Person vollendet, etwa folgendermaßen fassen: das Wissen muß sterben, um als Wille wieder aufzuerstehen, und als freie Person sich täglich neu zu schaffen.

Nachwort zur Ausgabe 1956*

Max Stirner wurde am 25. Oktober 1806 in Bayreuth geboren. Nach Beendigung philosophischer und theologischer Studien war er in Berlin als Gymnasiallehrer tätig. 1844 erschien seine Schrift »Der Einzige und sein Eigentum«, welche von seiner Zeitgenossenschaft radikal abgelehnt wurde.

1842 entwickelte er seine grundlegende Freiheitsphilosophie in dem Aufsatz »Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder der Humanismus und Realismus«. Niemals wurde vor Stirner die Selbstbestimmung der Individualität so eindeutig und rein im Hinblick auf die soziale Bestimmung des Menschen aufgefaßt. Vereinsamt und verarmt starb er am 25. 6. 1856 in Berlin und seine Schriften wurden erst im Jahre 1888 durch John Henry Mackay in den Bibliotheken des Britischen Museums beim Studium der sozialen Bewegung wiederentdeckt.

Würdigung erfuhr die Philosophie Max Stirners besonders durch Rudolf Steiner in mehreren Aufsätzen, Briefen und in seinen Rätseln der Philosophie.

Der Aufsatz über das unwahre Prinzip unserer Erziehung erschien zum ersten Mal in der Rheinischen Zeitung, in den Beiblättern zu den Nummern 100, 102, 104 und 109 vom 10., 12., 14. und 19. April 1842. Die erste Wiederveröffentlichung erfolgte erst durch John Henry Mackay in der »Neuen deutschen Rundschau« im Januar 1895. Eine neue Veröffentlichung erfolgte innerhalb der Ausgabe von »Max Stirners kleineren Schriften« durch John Henry Mackay in einer Auflage von nur 1200 Exemplaren im Jahre 1914. 1926 erschien eine neue Ausgabe durch Willi Storrer im Verlag für Freies Geistesleben – Basel, mit einer Einführung »In Memoriam Max Stirner«. Unsere private Manuskript-Ausgabe zum 100jährigen Todestag erfolgt in einer Auflage von 1000 Exemplaren. Sie stützt sich textlich auf die Ausgaben von 1914 und 1926.

L. V.

* Der vorstehende Abdruck von Stirners Aufsatz aus Anlaß seines 200. Geburts- und 150. Todesjahres folgt der von Lothar Vogel besorgten Ausgabe aus dem Jahre 1956, aus der wir auch das folgende Nachwort übernehmen.

Die Autoren tragen die Verantwortung für ihre Beiträge selbst. Für nichtverlangte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.
Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers.

Gesamtinhaltsverzeichnis der in »Fragen der Freiheit« erschienenen Beiträge kann angefordert werden.

Vierteljahresschrift »Fragen der Freiheit«
Herausgeber: Seminar für freiheitliche Ordnung e. V.
Begründet durch Diether Vogel †, Heinz-Hartmut Vogel †, Lothar Vogel †

Redaktion: Fritz Andres % Seminar für freiheitliche Ordnung e.V.

Bezug: Seminar für freiheitliche Ordnung e. V.,
Badstr. 35, D-73087 Boll, Telefon (0 71 64) 3573
Fax (0 71 64) 70 34, E-mail info@sffo.de
Internet www.sffo.de

Preis: Jahresabonnement Euro 25,—, sfr. 40,—
Jahresabonnement für Schüler, Studenten und Auszubildende: Euro 15,—, sfr. 25,— (einschließlich Versandkosten)

Einzelhefte: Euro 5,—, sfr. 8,— (zuzügl. Versandkosten)

Wer die steuerlich als gemeinnützig anerkannte Arbeit des Seminars für freiheitliche Ordnung e. V. als *förderndes Mitglied* mit einem Mindestbeitrag von Euro 60,—, sfr. 100,— pro Jahr unterstützt, wird über die Arbeitsergebnisse durch die regelmäßige, *unentgeltliche* Lieferung der »Fragen der Freiheit« informiert.

Sammelmappen: jeweils für 1 Jahr Euro 5,—, srf. 8,—
zuzügl. Versandkosten. Abonnement möglich

Bank: Kreissparkasse Göppingen Nr. 20011, BLZ 610 500 00
Raiffeisenbank Boll Nr. 482 999 004, BLZ 600 697 66

Postbank: Frankfurt am Main 26 1404-602, BLZ 500 100 60
Schweiz: Postscheckamt Bern 30-30 731/9

ISSN 0015-928 X
Satz: Mediendesign Späth GmbH, 73102 Birenbach
Druck: Druckerei Müller, 73102 Birenbach
Printed in Germany