

Wolfgang Brüggemann

Schule in freier Trägerschaft

Ihr bildungspolitischer Standort heute¹

Der Versuch, den bildungspolitischen Standort der Schule in freier, d. h. nicht in staatlicher oder kommunaler Trägerschaft zu skizzieren, kann mit dem Hinweis auf die imponierende Realität des Bestands beginnen. Im Bundesgebiet gibt es folgende Schulen in freier Trägerschaft:

Allgemeinbildende Schulen 1971² (vorläufiges Ergebnis)

Vorschulische Einrichtungen an Volks- und Sonderschulen	106
Volksschulen (Grund- und Hauptschulen)	202
Sonderschulen	340
Realschulen	194
Gymnasien	359
Gesamtschulen	29
Abendrealschulen	62
Abendgymnasien	16
Kollegs	15

Berufsbildende Schulen 1970

Berufsschulen	86
Berufssoonderschulen	62
Berufsaufbauschulen (Vollzeit)	26
Berufsaufbauschulen (Teilzeit)	19
Berufsfachschulen	648
Fachoberschulen/Fachgymnasien	29
Fachschulen	302
höhere Fachschulen	63
Schulen des Gesundheitswesens	785
Technikerschulen (Vollzeit)	46
Technikerschulen (Teilzeit)	40
Ingenieurschulen	17

Die Bestandsaufnahme, die den beachtlichen Beitrag der Schulen in freier Trägerschaft zum Bildungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland vor Augen führt, muß freilich mit dem Hinweis auf ein Paradoxon verbunden werden, das zu gesetzgeberischen und administrativen Initiativen veranlassen sollte.

In der 1971 von der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen herausgegebenen Begründung und Darstellung der gesellschaftlichen Funktion des Freien Schulwesens in der Bundesrepublik findet sich folgende Diagnose: „Die gesellschaftliche Gruppe der Schulen in freier Trägerschaft steht heute vor einem paradoxen Sachverhalt. Die heutige Gesellschaft versteht sich als plurale Bildungsgesellschaft, die wie in jedem anderen Bereich, so auch in der Bildung auf die Initiative gesellschaftlicher Gruppen angewiesen ist. Man müßte eigentlich vor einer Epoche von Initiativen auch nichtstaatlicher Schul- und Bildungseinrichtungen stehen. In Wirklichkeit aber steuert der Staat deutlich auf

¹ Vortrag aus Anlaß des fünfzigjährigen Bestehens des Clemens-Hofbauer-Kollegs, 11. 9. 1972, Bad Driburg.

² Fernschreiben Nr. 13685 des Statistischen Bundesamts vom 24. 11. 1972.

eine monopolistische Alleinvertretung des Bildungsbereiches zu in einer Weise, die kaum einer neuzeitlichen demokratischen Gesellschaftsform entspricht.“³

Es lohnt sich, der hier aufgeworfenen Problematik nachzugehen. Wir sprechen von Schulen in freier Trägerschaft oder auch von „freien Schulen“. Die Bezeichnung entspricht zwar dem Selbstverständnis der Schulen in freier Trägerschaft, darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß sich sowohl in schulrechtlicher und politischer Diskussion wie auch im Allgemeinverständnis nach wie vor die Unterscheidung zwischen „öffentlicher“ und „privater“ Schule behauptet.

„Öffentliche Schulen“ werden vom Staat oder von Gemeinden, „private Schulen“ dagegen von gesellschaftlichen Gruppen getragen und unterhalten. Mit dieser Unterscheidung verbindet sich, bewußt oder weniger bewußt, die Meinung, daß öffentliche Schulen der Allgemeinheit, dem allgemeinen öffentlichen Wohl dienen, während „Privat“-Schulen vor allem privaten Teilinteressen zugeordnet seien. Von dieser Ansicht, die von den in Verfassungen und Gesetzen begegnenden Begriffen „Ersatz“- und „Ergänzungs“-Schule noch bestärkt wird, ist der Schritt zu jener, ebenfalls weit verbreiteten Meinung nicht weit, die aus der öffentlich-rechtlichen Trägerschaft den Vorrang sogenannter „öffentlicher“ Schulen vor den „privaten Ersatz- und Ergänzungsschulen“ ableitet. Öffentliche Schulen in staatlicher oder kommunaler Trägerschaft sind „eigentliche“ Schulen; Privatschulen, scheinbar nicht dem Ganzen, sondern lediglich Teilbereichen zugeordnet, sind sekundär und uneigentlich, sind Ersatz und Ergänzung des Normalen, sind Institutionen, die nicht aus eigenem Recht existieren, sondern von Zulassung, Genehmigung und Anerkennung abhängig sind.

Staatliches Schulmonopol?

Hinter dieser Auffassung, der man auch bei sehr „progressiv“ argumentierenden Kulturpolitikern begegnet, verbirgt sich ein überaltertes und unzeitgemäßes Staatsbild, das Thomas Mann in den 1915 begonnenen und wenige Monate vor Kriegsende erschienenen „Betrachtungen eines Unpolitischen“, in Erinnerung an seine Kindheitsvorstellungen, anschaulich geschildert hat: „Als Knabe personifizierte ich mir den Staat gern in meiner Einbildung, stellte ihn mir als eine strenge, hölzerne Frackfigur mit schwarzem Vollbart vor, einem Stern auf der Brust und ausgestattet mit einem militärisch-akademischen Titelgemisch, das seine Macht und Regelmäßigkeit auszudrücken geeignet war: als General Dr. von Staat.“

Mit diesem plastischen Bild gelingt Thomas Mann die Vergegenwärtigung einer Staatsauffassung, die bis zum Anfang unseres Jahrhunderts und weit darüber hinaus Geltung besaß. Souverän, Beamtentum und Heer (und noch in der Weimarer Republik

³ Freie Schule. Gesellschaftliche Funktion des Freien Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Stuttgart 1971) 86.

der zum „Ersatzkaiser“ hochstilisierte Reichspräsident) repräsentierten den Staat. Der Staat galt als ein „sittliches Reich“ und oft auch „als eine Art Ersatz für die religiös-sittliche Gemeinschaft der Kirche“ (Rudolf Smend). Als in sich ruhende Herrschaftsgewalt war „Vater Staat“ Herrschafts- und Willenssubjekt zugleich und damit allen politischen Auseinandersetzungen vorgegeben.

Der Staat war zugleich „Erziehungsanstalt im Großen“ (J. W. Süvern 1819), eine Auffassung, die schon der Bestimmung des Preußischen Allgemeinen Landrechts von 1794 zugrunde lag: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates.“ Privatschulen besaßen Ausnahmeharakter. Ihnen galten Abwehr und Mißtrauen. So fürchtete der preußische Minister von Ladenberg, daß der Staat „die geistige Pflege seiner Jugend und damit seine eigene Zukunft einer schranken- und rücksichtslosen Privatindustrie“ preisgeben könnte, „in deren Gefolge leicht nicht nur ein Sinken der intellektuellen Bildung, sondern auch eine tiefe Entsittlichung sich einstellen könnte“⁴. Wenige Jahre später (1862) begründete Minister von Bethmann-Hollweg die erforderliche Einschränkung der Privatschulen damit, daß in ihnen „Grund zu einer Gesinnung und Lebensrichtung gelegt werde, welche dem preußischen Staate und dem öffentlichen Leben in ihm stets ferngehalten werden müsse“; den öffentlichen Schulen dürfe im übrigen keine „Konkurrenz“ und dem vom „Staat sanktionierten Prinzip nicht prinzipielle und organisierte Opposition gemacht werden“⁵.

In jüngster Vergangenheit beanspruchte das nationalsozialistische „Dritte Reich“ ein Erziehungs- und Schulmonopol, wenngleich im Unterschied zum preußischen Staat unter Bedingungen eines totalitären, die Rechtsstaatlichkeit in Frage stellenden Regimes.

Zur Zeit läßt sich das Vorherrschen eines auf Indoktrination und Stabilisierung des Systems gerichteten Schulmonopols in Deutschland am Beispiel der Schulpolitik in der DDR studieren. Im „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ von 1946 heißt es: „Die schulische Erziehung der Jugend ist ausschließlich Angelegenheit des Staates“ (§ 2, Abs. 1, S. 1) – eine Bestimmung, die in das „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens (1959)“ übernommen wurde. Und bereits in der DDR-Verfassung von 1949 findet sich in Art. 38, Abs. 1, Satz 4 die lapidare Bestimmung: „Privatschulen als Ersatz für öffentliche Schulen sind unzulässig“ (Art. 38, Abs. 1, S. 4).

Die Schule im demokratischen Staat

Der freie demokratische Parteienstaat versteht sich nicht als ein den gesellschaftlich-politischen Auseinandersetzungen vorgegebenes Willenssubjekt, sondern er hat sei-

⁴ Erläuterungen, die Bestimmungen der Verfassungs-Urkunde v. 5. Dez. 1848 ... betreffend, in: L. v. Rönne, Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates, Bd. 1 (Berlin 1855) 232, zit. nach: W. Hartmann, Öffentliche und freie Schulen, maschinenschriftl. Manuskript (o. J.) 4.

⁵ Motive zu dem Entwurf des Unterrichts-Gesetzes (1862), in: Die Gesetzgebung auf dem Gebiet des Unterrichtswesens in Preußen. Vom Jahre 1817 bis 1868 (Berlin 1869) 226.

nen Kern vielmehr im „Vorgang der Gewinnung und Durchsetzung der einheitlichen Willensrichtung des Ganzen“ (Ullrich Scheuner). Unbeschadet seiner rechtlichen und fachlichen Verantwortung für das Schulwesen beansprucht dieser Staat weder generelle Kompetenz für weltanschauliche, religiöse und pädagogische Ziel- und Wertfragen, noch identifiziert er sich mit bestimmten Interessen- und Weltanschauungsgruppen. Es gehört hingegen zu seinen wesentlichen Kennzeichen, daß er den Raum für geistige Auseinandersetzungen offenhält. Das gilt auch im Hinblick auf die unserer Verfassung zugrunde liegenden Fundamentalüberzeugungen. So unbestritten es sein sollte, daß der Staat das Recht und die Pflicht hat, die äußere Anerkennung der kodifizierten Rechts- und Verfassungsordnung und ein diesen Ordnungen gemäßes politisches Verhalten von allen Gruppen und Individuen einzufordern (von den Angehörigen des öffentlichen Dienstes wird mehr, nämlich aktives Eintreten für die Rechts- und Verfassungsordnung, gefordert), so wenig kann in Zweifel gezogen werden, daß die Anerkennung der unserer Verfassung zugrunde liegenden Fundamentalüberzeugungen nicht erzwungen werden kann.

Ein hartes geistiges Ringen um Grundüberzeugungen und um der Würde des Menschen gemäße Verfassungen ist somit Ausweis der Lebenskraft des demokratischen Gemeinwesens. Der Staat muß die Voraussetzungen dafür fördern und erhalten, daß sich geprägte Überzeugungen in freiem Wettbewerb entfalten und auch in Unterricht und Erziehung auswirken können. Wer „plurale Bildungsgesellschaft“ sagt, aber Dogmatisierung des Indifferentismus und einer stromlinigen Mehr-Zweck-Weltanschauung „mittleren Tiefgangs“ meint, erweist der demokratischen Gesellschaft und ihrem Staat einen schlechten Dienst. Es hat sich gezeigt, daß ein demokratischer Staat, der sich seinen eigenen Strukturgesetzen gegenüber indifferent verhält, auf die Dauer nicht in der Lage ist, antidemokratischen Ideologien zu widerstehen. Der demokratische Staat benötigt Schulen und Bildungsstätten in freier Trägerschaft, in denen im Rahmen der für alle öffentlichen Schulen gültigen allgemeinen Ausbildungs- und Leistungsziele weltanschauliche Überzeugungen und tiefer fundierte Ziele leitend und bestimmend sind.

Den Wandel im Staatsverständnis dokumentierend hat das Grundgesetz mit der in Art. 7 Abs. 4 ausgesprochenen Garantie der Privatschulen auch die letzten Anklänge an ein staatliches Schulmonopol beseitigt; der Vorrang, den „öffentliche“ Schulen in tatsächlicher und auch in rechtlicher Hinsicht vor „privaten“ Schulen genießen, läßt sich gleichwohl nicht übersehen, was nicht zuletzt durch die von einem modernen Rechtsbegriff des Öffentlichen nicht mehr gestützte Aufrechterhaltung der Unterscheidung von öffentlicher = staatlicher oder kommunaler und privater = in freier Trägerschaft befindlicher Schule deutlich wird.

Bejaht man jedoch in Übereinstimmung mit modernen Kriterien als Voraussetzungen der Zugehörigkeit zum Bereich des Öffentlichen, „daß der Träger der Öffentlichkeit an den Legitimitätsprinzipien der Gesamtordnung teilhat, daß sein Wirken sich nicht nur an die Allgemeinheit wendet, sondern daß er der Allgemeinheit auch Einsicht in die Vorgänge gewährt, welche dieses Wirken hervorbringen, daß er vor allem in

Wahrnehmung einer aufgegebenen Verantwortung für das Ganze und in realisierbarer Verantwortlichkeit tätig wird“⁶, so wird man erkennen, daß alle diese Voraussetzungen von den Trägern freier Schulen erbracht werden. Daß staatliche und freie Schulen heute „gemeinsam dem Bildungsanspruch antworten“, sich gemeinsam einer öffentlichen Aufgabe widmen und somit „gemeinsamer Teil des öffentlichen Schulwesens sind“⁷ – dies ist in der Tat in der Bundesrepublik eine überprüfbare Realität, der freilich das bildungspolitische Bewußtsein und die administrativen Bedingungen zur Zeit noch keineswegs entsprechen.

Der bildungspolitische Standort Freier Schulen

Die weiteren Überlegungen zum bildungspolitischen Standort Freier Schulen sollen sich an den drei Stichworten Curriculum, Sinn und Erziehung orientieren.

1. Curriculum

Revision des Curriculums, mit diesen vielzitierten Begriffen verbindet sich der Anspruch einer prinzipiellen Neuvermessung des gesamten schulischen Lehrgebietes. Ziel, Inhalt, Prozeß und Organisation im Unterricht stehen zur Debatte. Es geht um „die Überprüfung der pädagogischen Relevanz des gesamten Gefüges in einem Prozeß, in dem gesellschaftliche Kräfte mittelbar und unmittelbar bestimmend werden können“⁸. Was bedeutet dieser Reformansatz für die öffentlichen Schulen in freier Trägerschaft?

Es ist möglich, daß der zur Zeit anlaufende Prozeß einer Revision der Inhalte des Lehrgefüges den Freien Schulen die Chance bietet, ihre Eigenart schärfer auszuprägen, insbesondere dann, wenn Freie Schulen sich mit eigenen Beiträgen und Vorstellungen an dieser Revision beteiligen. Denkbar ist aber auch, daß sich die neuen Curricula, vor allem wenn sie zentral verordnet werden, als Fesseln erweisen, die den lebensnotwendigen Dispositionsspielraum Freier Schulen einengen und verkürzen.

Was zunächst die Chancen betrifft, so stehen sie im Zusammenhang mit dem Anspruch der Pädagogik, das gesamte schulische Lehrgebiet neu zu vermessen, einem Anspruch, mit dem sich die Pädagogik in der Tat weiter „in ideologische Gefilde“ vorwagt „als je in ihrer Geschichte. Sie übernimmt damit erklärt und freiwillig das Ziel- und Wertproblem in ihre eigene wissenschaftliche Verantwortung“⁹.

⁶ K. Hesse, Die verfassungsrechtliche Stellung der politischen Parteien im modernen Staat, in: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, H. 17 (Berlin 1959) 52. Vgl. auch U. K. Preuß, Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen (Stuttgart 1969).

⁷ Freie Schule, a. a. O. 48.

⁸ S. B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum (1967) 10.

⁹ W. P. Teschner, Wissenschaftliche Zielanalyse als Kern der Curriculumentwicklung, in: Beiträge zum Lernzielproblem. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, H. 16 (Ratingen 1972) 14.

Während der Pädagogik von alters her Ziele und Werte vorgegeben waren, zunächst von der Kirche und dann im Zug der Säkularisierung vom Staat, beansprucht wissenschaftliche Pädagogik heute, ihre Ziele eigenständig, nicht deduktiv von vorgegebenen Normen, sondern mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden zu setzen. Den differenzierten Problemen, die sich hier ergeben, kann nicht weiter nachgegangen werden. Die Chancen, die dieses Selbstverständnis der Pädagogik auch den öffentlichen Schulen in freier Trägerschaft bietet, sollten jedoch nicht gering erachtet werden; denn es läßt sich nicht übersehen, daß als Folge dieses Anspruchs wissenschaftlicher Pädagogik auch das Selbstbewußtsein der in den Schulen Lehrenden gewachsen ist. Die Lehrenden erinnern sich stärker als in der Vergangenheit ihrer eigenen Freiheits- und Gestaltungsrechte. Dabei geht es um jene Voraussetzungen fruchtbarer Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit, die in den Schulverwaltungsgesetzen der Länder als „pädagogische Selbstverantwortung“ (NRW), „pädagogische Eigenverantwortung“ (Saarland), „unmittelbare pädagogische Verantwortung“ (Bayern) bezeichnet werden. Zudem wächst die Erkenntnis, daß das Gelingen der Schulreformen an die Voraussetzung tatkräftiger Mitwirkung der von Reformen Betroffenen gebunden ist, und daß Curriculum-Reformen nicht von Wissenschaften allein geleistet werden können. Wissenschaft kann im Hinblick auf festgelegte Bedingungen lediglich abstrakte Aussagen machen. Die Schule aber ist eine konkrete Institution. Lehrer und Schüler wirken im Konkreten, was zur Folge hat, daß man „das Curriculum, welcher Art es auch immer ist, nicht als Kassette ansehen“ darf, „die man einsetzt und die dann allemal das Richtige, weil von der Wissenschaft Gemachte und Geprüfte, in den Unterricht hineinspielt“¹⁰.

Im Rahmen pädagogischer Eigenverantwortung müssen die Betroffenen ihre Aufmerksamkeit freilich verstärkt den neuen *Inhalten* zuwenden, die im Zusammenhang curricularer Reformen diskutiert und zum Teil schon administrativ verordnet werden. Viel zu lange ist Schulreform mit Organisationsreform identifiziert worden! Im Hinblick auf neue Inhalte ergeben sich zwei aktuelle Fragen: Sollen die zur Kritik, zur Emanzipation, zum Widerstand befähigenden und motivierenden Kräfte primär oder etwa gar ausschließlich auf dem Weg modischer Rezeption eines klassenkämpferischen Neomarxismus gewonnen und vermittelt werden? Können sich junge Menschen auch weiterhin davon überzeugen, daß diese motivierenden Kräfte in den Zeugnissen der großen europäischen Literaturen, der *Philosophia perennis*, in ethischen Normen und in der religiösen Offenbarung zu finden sind?

Man darf die Prognose wagen, daß schon in allernächster Zeit von der Antwort auf diese Fragen Curricula und Schulwirklichkeit viel intensiver und nachhaltiger als von organisatorischen neuen Modellen und Varianten geprägt werden. Es kommt mithin darauf an, zu erkennen, daß sich im Zug der Curriculumrevision ein für Freie Schulen förderliches Klima entwickeln kann, da gerade die Tendenz zur pädagogischen Eigenverantwortung und Initiative im Bereich des Freien Schulwesens auf Tradition trifft.

¹⁰ H. v. Hentig, Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? (Stuttgart 1971) 107.

Schulen in freier Trägerschaft sind es gewesen, die experimentierfreudig und wagemutig pädagogisches Neuland erschlossen und sich zugleich immer auch als Anreger für das staatliche und kommunale Schulwesen und als Garanten lebendiger und praktischer Kritik verstanden haben. Allerdings können Freie Schulen ihre anregende und kritische Funktion nur wahrnehmen, ihren spezifischen Beitrag nur leisten, wenn ihnen die erforderlichen personellen und materiellen Voraussetzungen nicht vorenthalten werden.

Praktisch und konkret: Auch Freie Schulen müssen Mittel zur wissenschaftlichen Begleitung und Auswertung von Schulversuchen und neuen Unterrichtsorganisationen erhalten. Ferner: Staatliche Schulaufsicht, der die Freien Schulen als öffentliche Schulen zu Recht unterstehen, darf den Raum für Initiativen und neue Ansätze im Bereich der Freien Schulen nicht administrativ einengen. Freie Schulen, die als öffentliche Schulen den anderen Schulen gleichwertig sind, würden im Grund um ihre innere Berechtigung gebracht, wenn man sie mit den Mitteln staatlicher Schulaufsicht oder mit dem „goldenen Zügel“ der Gewährung oder des Entzugs finanzieller Zuwendung auf die Gleitschiene der Gleichartigkeit zwingen wollte. Mit diesen Hinweisen sind wir schon bei der zweiten Wirkung, die, von der Revision des Curriculums ausgehend, die Freien Schulen berühren kann.

Nach den Vorstellungen des Bildungsrats „bestimmen die Curricula, was ein Schüler wann, wo, in welchen Lernschritten, in welcher Weise und an Hand welchen Materials lernen soll und wie das Erreichen der Lernziele festzustellen ist“¹¹. Es liegt auf der Hand, daß staatliche Schulaufsicht, sollte sie der Wahnidee verfallen, curriculare Neuansätze in dieser perfektionistischen Form allen Schulen verbindlich zu verordnen, mit Sicherheit zugleich alle Ansätze und Möglichkeiten zu Eigenstand und Originalität im freien Schulwesen zerstörte. Freilich kann man auch mit überspitzten schulorganisatorischen Anforderungen den Freien Schulen den Lebensraum nehmen!

Bestimmte Schulgrößen, die im übrigen weniger im Zusammenhang mit pädagogischen Notwendigkeiten denn als Folge periodisch wiederkehrender Anfälle administrativer Megalomanie gefordert werden, können von Freien Schulen in der Regel nicht erreicht werden. Auch das Institut einer in jedem Fall schulform-unabhängigen Orientierungsstufe stellte die Freie Schule vor schwierige Probleme! Die den Freien Schulen in Art. 7 GG und in den Landesverfassungen zugestandene Eigenständigkeit bliebe leere Verbalproklamation, wenn man sich anschickte, die Gliederungsgrundsätze der staatlichen und kommunalen Schulen ohne Einschränkung auf die Freien Schulen zu übertragen. Den Freien Schulen muß es vielmehr weiterhin erlaubt bleiben, sich auf Ausschnitte im Bildungsangebot zu beschränken. Und es wäre ein Rückschritt, wenn man zu einem Zeitpunkt, in dem die gesellschaftspolitische Bedeutung der Ganztagschule wiederentdeckt wird, den besonderen Aufgaben der Schulen, die mit einem Internat verbunden sind, nicht Rechnung tragen wollte.

¹¹ H. Brauberger, Freie Schulen in einem sozialen Rechtsstaat, in: Forum E 2 (1972) 38; vergl. auch: J. Flüge, Autoritäre Tendenzen in modernen Unterrichtskonzepten, in: Zur Pathologie des Unterrichts, hrsg. v. J. Flüge (1971) 151 ff.

Für die den Freien Schulen zur Zeit in der pädagogischen Fachwelt entgegengebrachte Erwartung ist eine Grundsatzfrage des diesjährigen Gemener Kongresses¹² bezeichnend. In den Erläuterungen zu den Arbeitszielen wird u. a. gefragt: „Ist die Schule eine solche des Staates oder der Gesellschaft? Dabei dürfte über die Mitwirkung der Freien Schulen im öffentlichen Schulwesen nachzudenken sein. Die den Freien Schulen mögliche eigene Organisationsstruktur könnte mitbestimmend sein bei der Antwort auf die Frage, wie groß der Freiheitsspielraum sein muß bzw. kann, der einer einzelnen Schule für ihre Selbstbestimmung eingeräumt wird.“¹³

Es ist offensichtlich, daß den Freien Schulen auf der Basis ihrer eigenen, relativ autonomen Organisationsstruktur Modellcharakter und Beispielfunktion zugemessen wird. Ein nicht unwichtiger Vorgang, der den Stellenwert und das reformerische Potential der Freien Schulen im öffentlichen Schulwesen betont! Freie Schulen könnten in der Tat am ehesten jene Forderung verwirklichen, deren Aktualität Hartmut v. Hentig kürzlich betont hat: „Wir brauchen in der sich verändernden, ängstlichen und allzusehr zu fleißiger Anpassung neigenden Zeit nicht Angemessenes, sondern Maßstäbe und Spielraum.“¹⁴

2. Sinn

Alexander Mitscherlich hat sich kürzlich in einem Vortrag vor der Westdeutschen Rektorenkonferenz zu dem Problem „Leistungsverfall – Leistungsverweigerung“ geäußert. Mitscherlich vertrat folgende These: „In mangelhaften Leistungen drückt sich eine Krise zwischen der Institution (z. B. Universität) und einer wachsenden Zahl von Individuen aus, die sich von den Institutionen verständnislos hinsichtlich der Sinnfrage behandelt fühlen. Vielleicht beschäftigt die Sinnfrage in sogenannten ruhigen, innerlich gesicherten Zeitläufen die Menschen weniger, als sie es bei einer nicht geringen Zahl von jungen Menschen beileibe nicht nur in den Universitäten unserer Zeit tut.“ Und im weiteren Verlauf des Vortrages sagte er: „Es steht mehr als die (wie ich meine, höchst gefährdete) Zukunft der Universität auf dem Spiel; es geht um die Zielsetzungen, oder genauer, um das Wiederauffinden sinnträchtiger Zielsetzungen unseres Handelns.“¹⁵

Diese Hinweise Mitscherlichs lassen sich durch Beobachtungen über die Gruppe der Studierenden hinaus verifizieren. Die erkennbare Anziehungskraft marxistischer Visionen auf eine junge Generation beruht nicht zuletzt auf den Verheißungen von Sicherheit und Gesetzmäßigkeit und vor allem darauf, daß junge Menschen im Marxismus eine zur Solidarität und Aktion provozierende Antwort auf die Frage nach

¹² Jahresveranstaltung 1972 des Philologenverbands NRW in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium NRW in der Jugendburg Gemen (Westf.).

¹³ 24. Gemener Kongreß 1/72, Sozialisation und Erziehung, S. 8.

¹⁴ H. v. Hentig, a. a. O. 91.

¹⁵ Deutsche Universitätszeitung 14 (1972) 576 ff.

Sinn angeboten erhalten. Wer heute mit jungen Menschen zu tun hat, weiß, wie sehr sie von der Frage nach dem Sinn des Lebens, der Arbeit, der Produktion, des künstlerischen Gestaltens und von der mit der Sinnfrage verbundenen Frage nach der Glaubwürdigkeit der Werte unserer Gesellschaft bewegt werden. Unter der dünnen Oberfläche scheinbarer Selbstsicherheit und Aggressionsbereitschaft trifft man immer wieder auf diese Frage.

Verhängnisvoll wäre es, wenn dieser, eng mit erzieherischer Aufgabe verbundenen Frage ausgewichen würde. Es entstünden leere Stellen und Räume, die einem ontologischen Gesetz zufolge eben nicht leer bleiben, sondern meistens sehr schnell von kompakten Ideologien aufgefüllt werden. Unterliegt derjenige wirklich einem Irrtum, der heute in vielen Bereichen der Erziehung und des Unterrichts ein Defizit an Bereitschaft, sich diesen Sinnfragen zu stellen, feststellt? Besteht nicht die Gefahr, daß die weit verbreitete Empfehlung, in allen mit der Sinnfrage gekoppelten weltanschaulichen Grundfragen auf ein im Grund unverbindliches, von allen akzeptierbares Programm „mittlerer Tiefe“ auszuweichen, eben nicht ausreicht, vor allem dann nicht ausreicht, wenn es sich um letzte und entscheidende Sinnfragen menschlicher Existenz handelt?

Es ist für eine freie Gesellschaft lebenswichtig, daß es in ihr Erziehungs- und Bildungsinstitutionen gibt, in denen Lehrenden und Lernenden die Chance gegeben ist, „eigene Bildungsvorstellungen in den pädagogischen Vollzug, also in die konkrete Erschließung der Wirklichkeit und ihrer Sinngehalte im Unterricht und in der Erziehung einzubringen“¹⁶.

3. Erziehung

Daß an Schulen nicht nur unterrichtet und Kenntnisvermittlung betrieben werden soll, ist eine banale Feststellung, der aber angesichts des heute feststellbaren Defizits an Erziehungskraft und Erziehungsbereitschaft geradezu der Rang einer dringenden Forderung zukommt. Es gäbe viele Anzeichen für den nachlassenden Willen zur Erziehung anzuführen. Der zunehmende Hang der Lehrerschaft, ihr berufliches Selbstverständnis primär aus ihrer Funktion als Wissensvermittler und nicht aus ihrer Erziehungsaufgabe abzuleiten, wäre hier zu nennen. Die Kritik, die der vom Deutschen Bildungsrat vorgelegte „Strukturplan für das Bildungswesen“ gefunden hat, entzündet sich denn auch vor allem daran, daß er ausschließlich Erkenntnisprozesse organisiert, „während von Erziehung nur im Vorschulalter die Rede ist“.

Eine der schärfsten Kritiken formulierte Georg Picht; er schreibt, daß der Plan vorsehe, „das gesamte Schulwesen nach dem Modell riesiger Einkaufszentren mit Selbstbedienung“ zu organisieren, und folgert: „Jedes Erziehungssystem produziert seine Opfer. Es ist nicht schwer vorauszusagen, wo die Opfer dieses Systems zu finden sein werden. Psychisch labile, affektiv gefährdete, in ihrer Entwicklung gestörte oder

¹⁶ J. Homeyer, *Die katholische Schule*, in: *Freie Schule*, a. a. O. 109.

bedrohte Kinder und Jugendliche werden in den überdimensionalen Schulorganismen, die hier geschaffen werden sollen, keine Oase mehr finden, in der sie, von personalen Bindungen gehalten, vor den Schrecknissen der ‚brave new world‘ geschützt werden könnten... Das Vakuum, in dem sich das moralische Wachstum der Jugendlichen heute abspielt, wird durch die Modernisierung einer reinen Lern- und Unterrichtsschule nicht ausgefüllt, sondern zementiert.“

Picht beschließt seine Kritik mit folgenden Sätzen: „Wenn je ein Schulsystem, so ist dieses auf ein Antisystem angewiesen, das seine Opfer aufzufangen vermag und seine Einseitigkeiten kompensiert. Die Freien Schulen hatten schon immer jene erzieherischen Aufgaben zu lösen, die das staatliche Schulwesen seiner Struktur nach nicht bewältigen konnte. Die Dringlichkeit dieses Auftrags wird sich verschärfen. Das Zentralproblem der nächsten Jahrzehnte wird nicht der *Bildungsnotstand*, so ernst er ist, sondern der *Erziehungsnotstand* unserer Jugend sein.“¹⁷

¹⁷ G. Picht, Freie Schule, Vorwort, a. a. O. 10 ff.