

darüber hinaus die *subjektiven* Ursachen mancher Verärgerungen und Gegenpositionen, z. B. Uneinheitlichkeit der Hebesätze, ungenügende Öffentlichkeitsarbeit über das kirchliche Finanz- und Haushaltswesen, beseitigt wer-

den müssen, ist eine Selbstverständlichkeit. Zuzugeben ist auch, daß die Kirchen die Notwendigkeit einer geschickten „Werbung“ offensichtlich noch nicht genügend erkannt haben.

Was wird aus der Grundschule?

Nach dem zweiten Weltkrieg wurden in fast allen Ländern Europas grundlegende *Bildungsreformen* durchgeführt. In der Bundesrepublik Deutschland dagegen stand zunächst der *Wiederaufbau* des Schulsystems im Vordergrund. Dabei orientierte man sich in Fragen der Schulorganisation, der Lehrplangestaltung und der didaktisch-methodischen Konzeption am Schulsystem der Weimarer Zeit. Erst seit Ende der fünfziger Jahre zeichnen sich neue Entwicklungen ab, die jedoch — abgesehen von der ausschließlich auf die Schulorganisation bezogenen Gesamtkonzeption des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen im „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ vom 14. Februar 1959 (in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953—1965. Gesamtausgabe, Stuttgart, Klett 1966, S. 59—119) — nur *Reformen von Teilgebieten* betreffen. So wurde z. B. in der Saarbrücker Rahmenvereinbarung, einem Abkommen der Kultusminister-Konferenz vom 29. September 1960, die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe beschlossen; es folgten eine Reihe anderer Reformen: u. a. die Zusammenfassung kleiner und wenig gegliederter Schulen zu Mittelpunktschulen, wodurch ein Rückgang der einklassigen Volksschulen bewirkt wurde; in allen Ländern der Bundesrepublik die Umgestaltung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule; ebenfalls in allen Ländern Einführung eines neunten Schuljahres; Neuregelung des Übertritts in die höhere Schule durch Einführung neuer Übergangsverfahren (Probeunterricht, Förderstufen an Hauptschulen, Eingangs- und Beobachtungsstufen an Realschulen und Gymnasien, Stütz- und Förderkurse für Kinder mit Anpassungsschwierigkeiten). Fragen der *grundlegenden Neugestaltung* des gesamten Schulwesens wurden jedoch — mit Ausnahme der bereits erwähnten schulorganisatorischen Fragen — außer acht gelassen. Die Anerkennung einiger Teilreformen und ihrer positiven Auswirkungen konnte nicht darüber hinwegtäuschen, daß das deutsche Bildungswesen den Anforderungen der fortschreitenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung nicht gewachsen war und auch nicht durch die Beseitigung einiger offensichtlicher Mißstände adäquat an die Bedürfnisse und Erfordernisse eines hochentwickelten Industriestaates angepaßt werden konnte.

Die ersten Reformbestrebungen

Darauf wies der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen bereits in seiner Empfehlung vom 26. Juni 1954 hin („Zu der Entschließung der Ministerpräsidenten vom 5. und 6. Februar 1954“, Gesamtausgabe S. 52—57) und wiederholt in seiner „Stellungnahme zum Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 17. 2. 55“, daß das deutsche Schulwesen „den Umwälzungen nicht nachgekommen (ist), die in den letzten

fünfzig Jahren den Zustand und das Bewußtsein der Gesellschaft und des Staates verändert haben“, und „die Prägungen weithin festgehalten (hat), die aus vergangenen geistigen, wirtschaftlichen und politischen Verfassungen stammen“ (Gesamtausgabe S. 58).

In dem bereits erwähnten „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 14. Februar 1959 wird eine an internationalen Entwicklungen orientierte *Neuorganisation* des gesamten deutschen Schulwesens vorgeschlagen. Dieser „Rahmenplan“ löste eine Diskussion über Bildungs- und Schulreform in bisher nicht gekanntem Maß aus, die sich jedoch zur Hauptsache in Fachkreisen abspielte (vgl. hierzu z. B. die Zusammenfassung der Diskussionen zum „Rahmenplan“ sowie die Stellungnahme und Antwort des Deutschen Ausschusses vom 2. 7. 60; Gesamtausgabe S. 117—220). Die breite Öffentlichkeit wurde erst 1964 durch eine Artikelserie in „Christ und Welt“ unter dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“ arlarmiert, in der G. Picht die „Bedarfsfeststellung 1961—1970“ der Kultusminister und verschiedene Schulstatistiken analysierte und auf die fatalen Konsequenzen, nämlich den totalen Zusammenbruch des Bildungswesens in nächster Zukunft, hinwies. (Die Artikelserie erschien auch im Oktober 1965 als dtv-Taschenbuch Nr. 349 unter dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“.) Das Fazit von Pichts Untersuchungen lautete, „daß das Erziehungs- und Bildungswesen der Bundesrepublik bei weitem nicht mehr in der Lage ist, den Bedarf unserer Gesellschaft an qualifizierten Nachwuchskräften zu decken und den durchschnittlichen Bildungsstand unseres Volkes auf einem Niveau zu halten, das dem Standard des zwanzigsten Jahrhunderts entspricht“ (S. 17).

Das Schulwesen der Bundesrepublik im Vergleich zu den europäischen Nachbarstaaten war auch Thema der 100. Plenarsitzung der Kultusminister-Konferenz im März 1964. Es wurde gefordert, das deutsche Schulwesen an die technische und gesellschaftliche Entwicklung anzupassen, vor allem im Interesse einer engen Verflechtung mit den Nachbarstaaten in der EWG und im Europarat. Anregungen für einen solchen Anschluß des westdeutschen an das internationale Schulwesen gingen und gehen auch heute noch besonders von der OECD und der UNESCO aus (vor allem im Hinblick auf die Bildungsplanung und -finanzierung).

Die *politischen Parteien* und die Regierung der BRD verhielten sich lange Zeit so, als ob es den oft zitierten und vielfach dargestellten „Bildungsnotstand“ Deutschlands nicht gäbe. Erst im März 1964 befaßten sich die politischen Gremien in einer Bundestagsdebatte offiziell mit der Misere des deutschen Bildungswesens. Endlich wurde der Bildungsnotstand von höchster politischer Ebene wenigstens eingestanden. Aber selbst eine mit der bildungspolitischen Tradition Deutschlands so eng verbundene

Partei wie die SPD, die zwar eine Große Anfrage, betreffend die Koordination der Wissenschafts- und Bildungspolitik mit der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung, einbrachte und nach den Prioritäten und Richtlinien der CDU/CSU-Regierung Erhard fragte, konnte kein den sachlichen Erfordernissen entsprechendes Programm vorlegen und blieb bildungspolitisch inaktiv, ganz zu schweigen von der CDU/CSU und FDP. Weitere fünf Jahre vergingen, bis endlich die Pläne, Forderungen und Anregungen zur Bildungsreform in politisch effizienter Weise aufgegriffen wurden: Im Wahlkampf 1969 legte jede der drei großen Parteien ein schulpolitisches Programm vor.

Späte Beachtung der Grundschule

Inzwischen hat sich jedoch ein Teil der Vorhersagen G. Pichts bereits erfüllt: Der *Notstand* im deutschen Schulwesen ist in all seinen Teilen unübersehbar und eine Reform des gesamten Bildungswesens die dringlichste Aufgabe der Kulturpolitik geworden. Dabei hat sich gezeigt, daß nicht nur die weiterführenden Schulen (Gymnasien, Realschulen), auf die in der bildungspolitischen Diskussion der Nachkriegsjahre das Hauptgewicht gelegt wurde, ein großes Defizit aufzuweisen haben, sondern daß sich auch die damals noch gar nicht in die Überlegungen einbezogene vorschulische Erziehung (vgl. Herder-Korrespondenz ds. Jhg., S. 28) und die von G. Picht nur am Rande erwähnte Grundschule in einem desolaten Zustand befinden. Freilich, diese Erkenntnis ist noch nicht alt. Im Februar 1959 stellte der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen im „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ angesichts der Misere im höheren Schulwesen beruhigt fest: „Daß die Grundschule vier Jahre lang alle Kinder einheitlich unterrichtet, ist heute in der Pädagogik und in der Öffentlichkeit kaum noch der Kritik ausgesetzt. Für die Erfüllung ihrer Aufgaben . . . hat die Grundschule eine pädagogische Haltung und unterrichtliche Verfahren gewonnen, die zwar der weiteren Ausgestaltung und Festigung, aber keiner grundsätzlichen Wandlung mehr bedürfen“ (Gesamtausgabe S. 82). In den „Bemerkungen zur Arbeit der Grundschule“ vom 16. November 1962 wurde diese Stellungnahme bestätigt (Gesamtausgabe S. 253).

Auch G. Pichts These von der Bildungskatastrophe bezog sich noch vorwiegend auf das Sekundarschulwesen. Zwar wird auch dem *Volksschullehrermangel* der gebührende Platz in der Mängel-Liste eingeräumt, die Vorschläge zur Behebung dieses Mangels verraten jedoch eine nach dem heutigen Stand der Kenntnisse äußerst mangelhafte Vorstellung von der Funktion der Grundschule in einem modernen Industriestaat. So meint G. Picht z. B. bei den zukünftigen Grundschullehrern auf das Abitur verzichten zu können und hält eine viersemestrige Ausbildung für hinreichend (S. 60).

Erst die durch die neuen Erkenntnisse der *Begabungs- und Bildungsforschung* hervorgehobene Bedeutung der frühen und mittleren Kindheit lenkte die Aufmerksamkeit auf den Kindergarten und die Grundschule: Man fand auch hier — wie in dem früher analysierten Sekundarschulwesen — eine einzige Misere. Das ganze Ausmaß des Bildungsnotstandes in der Erziehung des Vorschul- und Grundschulkindes — die nach der neuen Konzeption unbedingt als Einheit gesehen werden muß, kam zum

erstenmal auf dem ersten Grundschulkongreß 1969 in Frankfurt a. M. (vgl. Herder-Korrespondenz, 23. Jhg., S. 508f.) zum Ausdruck. Veranstalter und Initiatoren dieses Kongresses waren die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, das Schuldezernat der Stadt Frankfurt a. M. und der „Arbeitskreis Grundschule“ e. V. Die Tagung fand ein ungeahnt reges Interesse, das sich nicht nur in der großen Zahl der Besucher (vom Hochschullehrer bis zur Kindergärtnerin), sondern auch in dem nachhaltigen Echo in der Öffentlichkeit ausdrückte.

Das Erbe von Weimar

Das Programm des Kongresses wurde durch die Frage bestimmt, „ob diese Schulstufe den Wandlungen gefolgt ist, die Staat und Gesellschaft in den letzten fünfzig Jahren verändert haben“ (E. Schwartz, Vorsitzender des „Arbeitskreises Grundschule e. V.“). — 1969, fünfzig Jahre nach der Gründung der deutschen Grundschule, wurde zum erstenmal von einem repräsentativen Fachgremium versucht, eine Bilanz der bisherigen Entwicklung zu ziehen.

Die Konzeption der *Weimarer Grundschule* geht auf die sogenannte Einheitsschulbewegung zurück, in der die sozialpolitische Forderung gleicher Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder von den unterschiedlichsten Gruppen und aus den verschiedensten Motiven vertreten wurde — eine Forderung, die als Vermächtnis oder, besser gesagt, als ein nicht eingelöstes Versprechen der Weimarer Schule — auch in der heutigen bildungspolitischen Diskussion von allen Beteiligten als eines der Hauptziele der Schulreform vertreten wird.

Im Gesetz „Betreffend die Grundschulen und die Aufhebung der Vorschulen“ vom 28. April 1920 wurde bestimmt: „Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf . . . Für die Aufnahme des Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.“ Mit dieser gesetzlichen Regelung wurden die bis dahin bestehenden „Vorschulen“, in denen die Kinder aus den privilegierten Oberschichten auf das Gymnasium vorbereitet wurden, grundsätzlich aufgelöst und die Volksschulunterstufe zur Grundschule aller Kinder bestimmt — eine Regelung, gegen die sich die betroffenen Eltern des Bürgertums zur Wehr setzten, „die aufgrund der vierjährigen Grundschulpflicht gezwungen wurden, sich in ihren Vorstellungen über eine standesgemäße Schulausbildung ihrer Kinder erheblich umzustellen“ (K. H. Nave, *Die allgemeine deutsche Grundschule*, Weinheim, Beltz 1961, S. 133).

Die Ideengeschichte der Weimarer Grundschule hat ihre Wurzeln einerseits in den schulpolitischen Modellen großer Pädagogen und Philosophen der Vergangenheit — angefangen von Plato, der im „Staat“ die einheitliche Erziehung der Jugend fordert, über Comenius, der bereits eine vierjährige „Muttersprachschule“ für alle Kinder vorgesehen hat, und zwar mit einer Argumentation, die der heutigen ähnelt (u. a. gegenseitige Anregung der Kinder, Erziehung zu sozial-ethischer Haltung und sichere Begabungsauslese) bis zu Fichte, der in den „Reden an die deutsche Nation“ (gehalten 1807—1808 in Berlin) eine einigende nationale Erziehung des gesamten Volkes forderte. Andererseits sind die gesellschaftlichen und geistesgeschichtlichen Entwicklungen des 18. und 19. Jahr-

hunderts für die Grundschule entscheidend, besonders die Geschichte der deutschen Sozialdemokratie, in der die Proklamation der Gleichheit aller von der französischen Revolution aufgegriffen und von Marx, Engels und Bebel in klassenkämpferisch-revolutionärer Form weiterentwickelt und konsequent auf die Schul- und Berufsausbildung übertragen wurde. Denn schon damals wurde in dieser der Schlüssel zum Aufstieg in die höheren Stände und damit eine Wurzel der Ungleichheit gesehen. Marx bezeichnet es als eine „Frage von Leben und Tod, die Ungeheuerlichkeiten einer elenden, für das wachsende Ausbeutungsbedürfnis des Kapitals in Reserve gehaltenen, verwundbaren Arbeiterbevölkerung zu ersetzen durch die absolute Verwendbarkeit des Menschen für wechselnde Arbeiterfordernisse, das Teilindividuum, den bloßen Träger einer gesellschaftlichen Detailfunktion, durch das allseitig gebildete Individuum, für welches verschiedene gesellschaftliche Funktionen einander ablösende Betätigungsweisen sind“ (K. Marx in: F. Engels, Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaften, Stuttgart 1904, S. 190 f.).

Von der „Eigenwelt“ zur Bildungsfunktion

Das *utopische* Schulreformprogramm der alten Sozialdemokraten, das eine einheitliche und allseitige („polytechnische“) Ausbildung aller Kinder ohne Differenzierung vorsah, war Ausgangsbasis sowohl der deutschen Grundschule — als auch der seit 1946 konsequent verwirklichten Form der polytechnischen Einheitsschule in der Sowjetunion und den Ostblockstaaten. Beim Kampf um die Durchsetzung der bildungspolitischen Konzeption machte sich die SPD das Programm der zweitstärksten Gruppe der Einheitsschulbewegung, der im Deutschen Lehrerverein zusammengeschlossenen Volksschullehrer, zu eigen, indem sie einerseits als Kompromiß einer Grundschuldauer von vier Jahren zustimmte, andererseits die von den Volksschullehrern vertretene reformpädagogische Konzeption einer „Schule der Kindheit“ übernahm — bzw. in den von der SPD regierten Ländern unterstützte. So kam es zur Auffassung der Grundschule als „Schonraum einer ruhig wachsenden Kindheit“, gekennzeichnet durch die didaktisch-methodischen Grundsätze: Heimatkunde, Gesamtunterricht und Anschauungsprinzip. Ihren Ausdruck finden diese Tendenzen im Richtlinienverlaß des Reichsinnenministers vom 28. April 1923, in dem es heißt: „Die ersten vier Jahre haben ein eigenes Ziel und ein einheitliches Arbeitsgebiet. Ihr Ziel ist die allmähliche Entfaltung der kindlichen Kräfte aus dem Spiel- und Bewegungstrieb zum sittlichen Arbeitswillen, der sich innerhalb der Schulgemeinschaft betätigt. Ihr einheitliches Arbeitsgebiet ist die aufnehmende und gestaltende Erfassung der räumlichen und geistigen Kinderheimat unter besonderer Berücksichtigung der Pflege des kindertümlichen sprachlichen Ausdrucks und der pädagogischen Schulung von Auge und Hand durch eigene werktätige Arbeit sowie durch Beobachtung von Natur, Arbeit und Arbeitsstätte“ (zit. nach E. Schwartz, 1919—1969, Funktion und Reform der Grundschule, Westermanns Pädagogische Beiträge 3/1969, S. 157).

Das Bild des aus der Romantik stammenden „schonbedürftigen“ Kindes, das man einerseits vor den Gefahren der materialistisch-technisierten Welt der Wirtschaft und Industrie, andererseits vor dem Drill intellektueller Leistungen bewahren sollte, hat sich bis heute — wie die

heftige Kritik auf dem Grundschulkongreß gezeigt hat — zumindest im westlichen Teil Deutschlands nicht wesentlich geändert, während die DDR 1946 zusammen mit der Neuorganisation des Schulwesens eine völlig andersartige Sicht des Kindes übernahm.

Aus der „Schule der Kindheit“ entwickelte sich eine *Eigenwelt der Grundschule* — nicht nur fern der hochtechnisierten Umwelt des Kindes, die es nicht verstehen und beherrschen lernt, sondern auch fern der höheren Schule, auf deren differenzierte Anforderungen sie nur mangelhaft vorbereitet —, eine Entwicklung, die dazu führte, daß die „offizielle Pädagogik“ von der Grundschule häufig kaum Notiz nimmt. So bezeichnet z. B. W. Flitner die Grundschule als „Vermittlungsschule“, die zur „eigentlichen Schulfähigkeit“ erst hinzuführen habe; Th. Wilhelm läßt seine „Theorie der Schule“ erst bei der Hauptschule und dem Gymnasium beginnen.

Der heftigste Widerstand gegen eine allgemeine Grundschule kam aus den politischen Kreisen des Zentrums, des Bürgertums und des Philologenverbandes und von führenden Universitätspädagogen, so z. B. von F. W. Foerster und F. J. Schmidt, beide, wie die meisten der wissenschaftlichen Gegner, Hochschullehrer für Philosophie und Pädagogik. — Ein Widerstand, der erst lange nach Einführung der Grundschule nachließ, der jedoch immer wieder spürbar wird — auch in der heutigen Diskussion um die sog. Gesamtschule —, sobald eine Ausdehnung der Dauer und oder Ausbildungskapazität der Grundschule zugunsten des Gymnasiums vorgeschlagen wird.

Im *Reichsschulpflichtgesetz* vom 6. Juli 1938 wurde zwar der Begriff „Grundschule“ zugunsten des umfassenderen Begriffs „Volksschule“ aus dem amtlichen Sprachgebrauch entfernt, die pädagogisch-didaktische Konzeption jedoch nicht entscheidend verändert.

Ein Durchbruch: der Frankfurter Grundschulkongreß

Professor E. Schwartz betonte in seinem Einleitungsvortrag auf dem Grundschulkongreß die Verbundenheit der heutigen Reformbestrebungen mit der ursprünglichen Weimarer Konzeption einer Schule für alle Kinder des Volkes, in der „nicht mehr die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse über das Bildungsschicksal und damit über den sozialen Aufstieg entscheiden: „Diesem Geist von Weimar fühlen wir uns verbunden, erkennen aber auch heute deutlicher als je zuvor, daß diese Absichten bis heute noch nicht verwirklicht werden konnten und daß die Grundschule diese ihre Funktion noch nicht erfüllt hat . . . Grundschulen haben in der Bundesrepublik die höchsten Klassenfrequenzen, die wenigsten Lehrer und die niedrigsten Lehrmittelaufwendungen“ (E. Schwartz, a. a. O., S. 219). Diese Kritik ist hart — es ist die Rede vom völligen Versagen der Grundschule, die ihr eigentliches Ziel, die gleiche Bildungschance für alle Kinder zu sichern, nicht erreicht hat —, im Gegenteil, es wird ihr vorgeworfen, sie habe die ohnehin schon milieubenachteiligten Kinder in ihrer schlechten Ausgangsposition fixiert: 25 % der Volksschüler versagen bzw. müssen Klassen wiederholen, wobei der Anteil der Arbeiterkinder erheblich höher liegt als der Anteil der Kinder aus höheren sozioökonomischen Schichten. L. Kemmler findet als Ergebnis einer Untersuchung über „Erfolg und Versagen in der Grundschule“, „. . . daß bestimmte Kinder sowohl durch ihre Begabung wie durch die Struktur ihres Elternhauses vom Beginn ihrer Schul-

zeit an benachteiligt sind und daß sich diese Benachteiligung im Laufe der Schulzeit noch verstärkt“ (L. Kemmler, Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967; aus den empirischen Untersuchungen geht ganz klar hervor, daß die Konformität von Intelligenz und Leistung den Ausschlag für den Schulerfolg gibt).

Entsprechend der Bedeutung und dem Grad der Vernachlässigung der Grundschule wurde ein dringliches Reformprogramm vorgelegt und diskutiert, das folgende Schwerpunkte enthält:

1. *Das Recht auf Bildung* als Grundlage der Forderung nach einer funktionsfähigen Grundschule, in der die entscheidenden Jahre der Kindheit nicht vergeudet werden in überfüllten Klassen, mit überforderten und schlecht ausgebildeten Lehrern nach völlig anachronistischen Richtlinien und Lehrplänen.

2. *Reform der Schule* in der Richtung, in der sie durchlaufen wird, da nur eine bei der Vor- und Grundschule beginnende Reform effektiv ist. Nach den neueren Erkenntnissen der Begabungsforschung ist eine intensive Förderung in der frühen und mittleren Kindheit am wirkungsvollsten. Später ist eine Korrektur von milieu- und schulbedingten Mängeln der Begabung und der Leistungs- und Lerneinstellung nicht — oder nur noch in unerheblichem Maß möglich. Deshalb wird auch von den Vertretern der Grundschule als eine der dringendsten bildungspolitischen Aufgaben der Ausbau der vorschulischen Erziehung in engster Beziehung zur Grundschule gefordert.

3. *Die Reform der Lehrerbildung*. In der BRD sind zur Zeit 60—80% der Grundschullehrer für die Haupt- oder Realschule ausgebildet, nicht für die Grundschule. Die zukünftigen Lehrer selbst scheinen an der Grundschule wenig interessiert zu sein. Dies geht u. a. aus einer Mitteilung des CDU-Fraktionsvorsitzenden im Stuttgarter Landtag, Prof. *Ganzenmüller*, hervor, nach der sich im Jahr 1968 81,7% der baden-württembergischen PH-Absolventen für die Hauptschule, der klägliche Rest von 18,3% für die Grundschule gemeldet hat.

Die fatale Situation, in der sich die Grundschule befindet, kann nicht oft genug eindringlich und detailliert dargestellt werden, weil es dem Außenstehenden — auch die Politiker, die letztlich über die Reformvorschläge zu entscheiden haben, sind Außenstehende — schwerfällt zu glauben, daß es solche pädagogisch unverantwortbare Mißstände tatsächlich gibt, die alle Kinder der BRD betreffen. Denn — so erfreulich die wachsende Einsicht in die Reformbedürftigkeit der Grundschule ist — die Schulwirklichkeit ist noch in kaum einem Punkt verbessert: noch immer gilt z. B. die Meßzahl „50“ als Richtzahl für die Klassenfrequenz in der Grundschule — für die höheren Klassen und die privilegierten höheren Schulen sind niedrigere Werte vorgesehen (vgl. *H. A. Horn*, Stiefkind der Bildungspolitik. Zahlen und Fakten zur Situation der Grundschule, in: „betrifft: erziehung“, 2. Jhg., 1969/10, S. 17 ff.). Eine zusätzliche Belastung bedeutet die viel zu geringe Lehrerschaft: in Berlin z. B. hat ein Lehrer der Grundschule durchschnittlich 30 Schüler zu unterrichten, ein Lehrer der Haupt- oder Realschule dagegen nur 17 bis 19, ein Lehrer am Gymnasium nur 13 bis 14. Dazu kommen: Raumnot, geringe Wochenstundenzahl, veraltete Lehrpläne und Richtlinien sowie ein lächerlich geringer Aufwand für Lehr- und Arbeitsmittel. Ein Grundschullehrer hat 1969 für die Erweiterung und Ergänzung seiner Lehr- und Lernmittel pro Klasse 140.— DM bekom-

men — das Minimum liegt bei 650.— DM, das Optimum bei 1200.— DM pro Klasse und Jahr (Bericht von *H. Heinrichs* auf dem Grundschulkongreß).

Ein Vergleich mit der DDR

Ein Vergleich der *internationalen Tendenzen* in der Grundschulentwicklung zeigt deutlich, daß die Bedeutung der Grundschule als Eingangsstufe des gesamten Bildungswesens einen Vorrang in der Bildungspolitik rechtfertigt — besonders im Hinblick auf die Korrektur von milieubedingten Begabungsdifferenzen. Am Beispiel z. B. der *bildungspolitischen Situation der DDR* wird deutlich, daß aus dem Zusammenbruch des deutschen Schulwesens 1945 auch eine völlig andersartige Entwicklung des Bildungswesens als in der BRD möglich war. Diejenigen, die ihre Kritik am Bildungssystem des Ostens lediglich mit der Ablehnung der ideologischen Zielsetzung bestreiten, machen sich jedenfalls die Sache zu leicht. So abstoßend und unverständlich für uns im Westen die penetrante Überbetonung des Ideologischen und der „Parteilichkeit“ ist, man sollte die zwanzigjährige Aufbauarbeit trotz einseitiger Ausrichtung auf industrielle Nutzbarkeit nicht unterschätzen. Ihre Früchte werden sich erst in den kommenden Jahrzehnten zeigen. In der DDR werden die Forderung nach „Chancengleichheit“ im Bildungswesen — von allen Reformwilligen in der BRD ebenso überzeugend wie bisher unwirksam vertreten — jedenfalls bereits jetzt — sieht man von damit verbundenen fragwürdigen politischen Zielsetzungen einmal ab — in einem Maße verwirklicht, von dem man hierzulande noch weit entfernt ist. In den Reformprogrammen der DDR ist die Grundschule keineswegs das „Stiefkind“ der Bildungspolitik, sondern in Anlehnung an die Schulentwicklung in der UdSSR eine nach erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen konsequent aufgebaute Eingangsstufe der Einheitsschule.

Schon das „Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule“ (1946) nannte als *Grundprinzipien* für die gesamte Schulpädagogik: Staatlichkeit, Weltlichkeit, Einheitlichkeit, Gleichheit, Wissenschaftlichkeit, wobei mit „Einheitlichkeit“ und „Gleichheit“ die angestrebte gleiche Erziehung für alle im Schülerkollektiv gemeint ist. Das Prinzip der Wissenschaftlichkeit ist allerdings durch die „Parteilichkeit“ bzw. die „Erziehung zur fortschrittlichen Demokratie“ gründlich eingeschränkt: Wissenschaft muß unter dem Gesichtspunkt der *Parteilichkeit* gesehen werden. Die Lehre des Marxismus-Leninismus ist Grundlage des gesamten Unterrichts. Als weitere Unterrichtsprinzipien gelten die Verbindung von Theorie und Praxis, Einheit von Konkretem und Abstraktem, Planung und Kontrolle. Eine bedeutende Rolle spielt der Grundsatz der Selbsttätigkeit im Rahmen vorgegebener Aufgaben. In einer so verstandenen Schule war Lernen und Anpassen an das Kollektiv überbetont, die Freizeit der Schüler durch gesellschaftliche Aktivitäten in Jugendorganisationen ausgefüllt — ein Programm, das die Kinder dauernd überforderte und wenig Platz für spontane Interessen und Betätigungen ließ.

Im „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR“ vom 2. Dezember 1959 wurde der Plan eines kontinuierlichen Ausbaus der zehnklassigen *polytechnischen Oberschule* bis 1964 vorgelegt, in dem die Unterstufe die Klassen eins bis vier, die Oberstufe die Klassen fünf bis zehn umfassen sollte. Das „Gesetz

über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ vom 25. Februar 1965 änderte diese Dreigliederung im Zusammenhang mit der in der UdSSR vorgesehenen Reform. Die Unterstufe umfaßt nur noch drei Jahre, die Mittelstufe drei Jahre, die Oberstufe vier Jahre. Neuere theoretische Tendenzen, die besonders aus der Entwicklung in der Sowjetunion entnommen werden, beinhalten Zielvorstellungen für den polytechnischen Unterricht, die heute auch in anderen Ländern, vor allem auch in den USA, vertreten werden. Kreativität und produktives Denken rücken in den Vordergrund. So heißt es z. B. im Rechenschaftsbericht des ZK der SED an den VII. Parteitag über die veränderte Zielsetzung der Unterstufe:

„Eine durchgreifende Veränderung ist in der Unterstufe eingetreten. Bei der Vermittlung von Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen wird in starkem Maße selbständiges Denken, Eindringen in einfache Zusammenhänge von Natur und Gesellschaft angestrebt. Damit werden wichtige Voraussetzungen geschaffen, um auch in der Mittel- und Oberstufe das Wissen und Können der Schüler weiter zu erhöhen.“

Ab dem dritten Schuljahr besteht für besonders begabte Kinder die Möglichkeit, eine *Spezialschule* mit hohen Leistungsanforderungen zu besuchen. Die Staatssekretärin *H. Hamm-Brücher*, die in einem bildungspolitischen Report („Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter“, rororo-Taschenbuch Nr. 983, Hamburg 1967) die Entwicklung der Schule in der DDR im allgemeinen sehr positiv, besonders im Vergleich zur BRD, beurteilt, schließt ihre Ausführungen über die DDR aber mit dem kritischen Einwand, der den Bewohnern der BRD die Überlegenheit des anderen Deutschland leichter ertragen läßt, daß es sich bei der Schule der DDR um eine „marxistische Konfessionsschule“ handle: „Es liegt mir daran, keinen Zweifel darüber aufkommen zu lassen, daß trotz vieler rein pragmatischer Entwicklungen das Schulsystem einer perfekten, ganzheitlichen marxistischen Konfessionsschule gleichkommt. Dies wird einem bei der Teilnahme an Unterrichtsstunden auf Schritt und Tritt bewußt. Der Deutsch- und Geschichtsunterricht vor allem ist durchtränkt von einer oft nur noch an den Haaren herbeigezogenen ideologischen Bezogenheit. Ein anders denkender Lehrer müßte in seinem Beruf zerbrechen. In keinem Unterrichtsfach werden Alternativen angeboten, oder sie werden so verzerrt dargestellt, daß sie eben keine mehr sind“ (S. 64).

Sowjetische Parallelen

Im Gegensatz zu den beiden Teilen Deutschlands, deren Schulsystem nach nur 25jähriger Trennung kaum noch vergleichbar ist, ähneln sich die Entwicklungstendenzen der beiden großen Antipoden *Sowjetunion* und *Amerika* in auffallender Weise. Der *Bildungswettlauf* zwischen Ost und West führt zu ebenso erbitterten Anstrengungen wie der Wettlauf zu den Planeten, wenn auch die Ergebnisse zur Zeit weit weniger Aufsehen erregen. Ziel des Wettbewerbs im Osten wie im Westen: „... die überdimensionale quantitative Steigerung des Bildungspotentials“ (Hamm-Brücher, S. 145) — und als Voraussetzung für eine solche Steigerung: die intensive und extensive Förderung aller Kinder in der Vor- und Grundschule, in denen nach übereinstimmenden Ergebnissen der russischen und amerikanischen Bildungsforschung noch grundlegende Korrekturen der Begabungsmotivation möglich sind.

In der UdSSR wurde erst 1934 die allgemeine Grundschulpflicht (vierjährig) eingeführt — erstes Ergebnis einer rasanten Entwicklung des Bildungswesens, die 1917 mit einem Bevölkerungsanteil von zweidrittel Analphabeten begonnen hatte. Seit den vierziger Jahren wurde die Grundschule zur siebenjährigen Einheitsschule erweitert, 1958 eine allgemeine *Einheitsschule* von acht Jahren eingeführt, die auf freiwilliger Basis drei weitere Jahre besucht und mit der Hochschulreife abgeschlossen werden kann. In der Einheitsschule blieb die vierjährige Grundschule relativ autonom mit einer ähnlichen Zielsetzung wie in Deutschland. Die bis 1966 durchgeführten Reformen betrafen in erster Linie die Sekundarschulen. Erst 1964 war in der UdSSR von einer ähnlichen Grundschulmisere die Rede wie heute in der Bundesrepublik. So heißt es in einem Tagungsbericht der APN vom Jahr 1964:

„Die Referenten waren sich darin einig, daß die Grundschulbildung hinter den Anforderungen des Lebens zurückbleibt und einer grundlegenden Umgestaltung bedarf. Die Zeit ist reif, den Inhalt und das System der Grundschulbildung im Lichte des gegenwärtigen wissenschaftlichen und technischen Fortschritts und der ideologischen Erziehungsaufgaben sowie unter Berücksichtigung der Veränderungen in der Psyche und der Erfahrung des Kindes ernsthaft und fundamental zu überprüfen“ (Probleme des Grundschulunterrichts, „Sovetskaja pedagogika“, 1964, 12, S. 149). Die Konsequenzen in der UdSSR hießen gezielte wissenschaftlich-pädagogische Untersuchungen und Anwendung der Ergebnisse auf die Planung der neuen Grundschule. 1964 wurde eine aus 500 Fachleuten bestehende *Lehrplankommission* gebildet, die eine Revision der Grundschullehrpläne vorbereitete. Dabei stützte man sich hauptsächlich auf die durch Zankov und seinen Mitarbeitern entwickelte und in vielen Experimenten erprobte Theorie des „entwickelnden Unterrichts“, in der eine Steigerungsmöglichkeit der kindlichen Begabung durch gezielten Unterricht angenommen wird. Die so entwickelten Lehrpläne ermöglichten es, die *Grundschuldauer* von vier auf drei Jahre zu verkürzen, ohne den Unterrichtsstoff zu reduzieren und ohne die Kinder zu überfordern. Diese Konzeption einer nur dreijährigen Grundschule wurde im November 1966 als verbindliche Richtlinie in die Partei- und Regierungsverordnung aufgenommen. Für 1969/70 ist die stufenweise Verwirklichung der dreijährigen Grundschule in der gesamten Union vorgesehen (vgl. *B. Schiff*, Didaktische Aspekte der Grundschulreform in der Sowjetunion. In: *O. Anweiler* [Hrsg.], Bildungsreformen in Osteuropa, Stuttgart 1969, 73 ff. [vgl. ds. Heft, S. 93]).

Amerikanische Reformprojekte

Die neueren bildungspolitischen Bemühungen der USA — wie sie von den Präsidenten *J. F. Kennedy* und *L. B. Johnson* (Great Society Program) besonders forciert wurden, sind durch das Schlagwort „Compensatory Education“ (ausgleichende Erziehung) gekennzeichnet. 15 bis 25 % der amerikanischen Bevölkerung leben von einem Einkommen unterhalb des Existenzminimums. Im Kampf gegen diese Armut spielen die bildungspolitischen Programme und Investitionen eine zentrale Rolle. Der „Sputnik-Schock“, der Amerika 1957 zum erstenmal an seiner Überlegenheit über die Sowjetunion zweifeln ließ, löste als Reaktion die größte *bildungspolitische*

Kampagne in der Geschichte der USA aus. Seit 1957 ist die Bildungspolitik primäres Anliegen der gesamten Nation. Seit diesem Zeitpunkt sind eine Reihe von Reformgesetzen erlassen worden, von denen die „Education and Secondary Act (Title I)“ von 1965 für die Elementarschule am bedeutendsten ist. Dieses Gesetz zielt auf die Erhöhung des nationalen Bildungspotentials durch die systematische Verbesserung der Bildungschancen der unterprivilegierten Volksschichten. Dabei wird einer der wichtigsten Grundsätze der *kompensatorischen Erziehung* verwirklicht: je früher, desto effektiver! Im Juni 1965 begann der großangelegte „Project Head-Start“ (wörtlich: „Kopf-an-Kopf-Start“), in dem bis 1968 bereits über zwei Millionen unterprivilegierte Vorschulkinder mit gezielten Programmen auf den Schuleintritt vorbereitet wurden. Im Schuljahr 1967/68 folgte das sogenannte „Follow-Through-Program“ (Nachfolgeprogramm), durch das „Head-Start-Kinder“ in der Elementarschule weiter gefördert werden sollen (niedrige Klassenfrequenz, psychologische Beratung, Fortsetzung der erfolgreichen Methoden des Head-Start-Projekts). Hauptziele der schulischen Förderungsprogramme sind die Änderung der Bildungsinhalte (Curriculum-Forschung) und der Didaktik sowie Eingehen auf die spezifischen Lernbedürfnisse soziokulturell und ökonomisch deprivierter Kinder. Ein konkretes Beispiel ist das sog. in Amerika vieldiskutierte „MES-Program“ (More-Effective-Schools-Programs), eingeführt im Herbst 1964 mit dem Ziel einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen in den Schulen und einer Veränderung der Lehrer-Schüler-Beziehungen.

Ein Vergleich der sowjetischen mit der amerikanischen Bildungspolitik zeigt für die Grundschule ähnliche Tendenzen:

Der Elementarbildung — einschließlich der Grundschule — wird immer stärkeres Gewicht innerhalb des Schulsystems beigemessen. Diese Akzentuierung kommt auch in der Betonung der inneren Schulreform zum Ausdruck (Probleme der Curriculum-Forschung, Überprüfung der Effizienz von Lehr- und Lernstrategien u. a.).

In verwaltungsmäßiger Hinsicht wird — für die Diskussion in der BRD besonders beachtenswert — Zentralisierung angestrebt, auch in Staaten mit einer traditionellen Kulturhoheit der Länder (z. B. USA).

Welche Tendenzen zeichnen sich ab?

Nach diesem Blick über die Grenzen kehren wir zur westdeutschen Grundschule zurück: Welche Programme gibt es, welche Tendenzen zeichnen sich ab? „Verglichen mit der Vehemenz dieser mehr oder weniger parallelaufenden Entwicklung der bildungspolitischen Expansion erscheint der elffach zersplitterte westdeutsche Aufbruch wie ein mühseliges, unentschlossenes und Energien zersplitterndes Auf-der-Stelle-Treten“ (H. Hamm-Brücher, S. 146.) Von der Reformbedürftigkeit der Grundschule ist allerdings heute sowohl in wissenschaftlichen als auch in politischen Kreisen überall die Rede. Die *parteilichen Bestrebungen und Vorstellungen* fanden ihren Niederschlag in schulpolitischen Programmen, wobei besonders auffällt, daß die soziale Struktur und der ideologische Hintergrund der einzelnen Parteien in den bildungspolitischen Forderungen besonders deutlich zutage treten. Von allen drei politischen Parteien wird zwar einmütig die Forderung nach Chancengleichheit und Demokratisierung des Bildungswesens erhoben, über die Verwirk-

lichung dieser Ziele in der konkreten Schulsituation jedoch bestehen grundlegende, inzwischen schon traditionell verfestigte Differenzen. „Nirgends ... gibt es bereits im Vorfeld bildungspolitischer Überlegungen so zählige Widerstände und Hindernisse wie in unserm Lande“ (Hamm-Brücher, S. 144).

Einigkeit in bezug auf die Grundschule besteht in der vielzitierten, durch sozialwissenschaftliche Untersuchungen gefestigten Überzeugung, daß Vor- und Grundschulkinder in besonderer Weise lernfähig sind. Daraus werden von allen Parteien übereinstimmend zwei Konsequenzen abgeleitet: die Vorverlegung des institutionellen Lernens (Vorverlegung des Einschulungstermins oder Vorschuljahr); die Verkürzung der Grundschulzeit auf drei Jahre für besonders Begabte.

Differenzen bestehen bei den Parteien über den Schulaufbau und damit über den Stellenwert der Grundschule. Die CDU/CSU hält fest an der herkömmlichen Dreigliederung des Schulsystems (Volksschule, Realschule, Gymnasium), betont dabei freilich die Notwendigkeit einer besseren Gliederung und Durchlässigkeit. Über die Grundschule werden wenig differenzierte Aussagen gemacht. Zu ihren Aufgaben rechnet man Entfaltung der kindlichen Begabung, Vermittlung elementaren Kulturtechniken, Förderung der Sprachfähigkeit und des mathematischen Denkens. Vom Arbeitsstil wird global gefordert, daß er „elternhausnah“ sein solle. Als typisch für die Position der CDU/CSU kann man die unauffällige und vorsichtige Formulierung der Forderung bezeichnen, daß schon am Ende der Grundschule eine „vorläufige Entscheidung“ über den weiteren Bildungsweg getroffen werden solle. Demgegenüber ist zu bemerken, daß die internationale Tendenz dahingeht, diese Entscheidung möglichst spät, jedenfalls nicht vor Abschluß der Pubertät, zu treffen.

Die SPD proklamiert seit längerem das in den meisten anderen Ländern (USA, UdSSR, DDR eingeschlossen) bereits durchgesetzte System der „Gesamtschule“. Die Grundschule soll zu einer „Grundstufe der differenzierten Gesamtschule“ (E. Schwartz) ausgebaut werden — zu einer umfassenden „Schule der Kindheit“. Die Grundschule gliedert sich in Eingangsstufe, Grundstufe und Förderstufe. Die Äußerung über Lernziele, Didaktik und Methodik sind ebenfalls spärlich, u. a. soll altersangemessenes mathematisches, naturwissenschaftliches und technisches Verständnis geweckt werden; die Schülerzahlen sollen nicht höher sein als in der Mittelstufe; individualisierende Unterrichtsverfahren sind zu bevorzugen; besonders betont wird der Ausbau von Einrichtungen für behinderte Kinder. Die bisherigen Lehrziele werden als zu „traditionell, autoritär und unreflektiert“ abgelehnt.

Die FDP artikuliert ihr schulpolitisches Anliegen in bezug auf die Grundschule kaum. Sie spricht von einem „gleitenden Übergang“ in die „erste Phase“ und fordert, daß der Unterricht von Anfang an nach Kern- und Wahlkursen differenziert wird.

Mehr Schulversuche

Die Erprobung der Programme in Schulversuchen, die in den Bildungsreformen des Auslands eine so bedeutende Rolle spielt, ist in der Bundesrepublik bisher noch nicht weit gediehen. Das gilt besonders für die Grundschule: „Es besteht bei uns die bedauerliche Neigung, den Anfangsunterricht als theoretisch und praktisch hinreichend

fundiert anzusehen. Diesbezüglich ist man im Ausland keineswegs so sicher; sowohl der erste Leseunterricht wie der erste Rechenunterricht sind Gegenstand zahlreicher Versuche“ (Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland und im Ausland. Studien zum europäischen Schul- und Bildungswesen Bd. 2; Hrsg.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung e. V., Weinheim/Berlin: Beltz 1967, S. 84). Bislang wurde vor allem „Symptom-Therapie“ betrieben: z. B. Versuche mit der Einführung einer modernen Fremdsprache in der dritten Klasse (Kassel, Osnabrück, Berlin, Hamburg, Tübingen, Frankfurt/M.); Einrichtung von Förderkursen für Legastheniker (Berlin) und einer Beobachtungsgruppe für Linkshänder (ebenfalls Berlin). — Eine Ausnahme von dieser „Flickwerk-Reform“ machen die neuen „Richtlinien und Lehr-

pläne für die Grundschule“ von Nordrhein-Westfalen, veröffentlicht am 20. Oktober 1969 (Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule. Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. Reihe: Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 40, Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf: A. Henn 1969), die zunächst für zwei Jahre in 200 Versuchsschulen (von insgesamt 4000 Grundschulen) erprobt werden.

Das Fazit: Die Ursachen des Bildungsnotstandes sind heute erkannt, und zwar in ganz besonderer Weise für die Elementarbildung. Es liegt nicht zuletzt in der Entscheidung der politischen Führung, ob in der Bundesrepublik Deutschland die Priorität des Bildungswesens durchgesetzt und verwirklicht werden kann oder ob der Rückstand weiter wächst.

Kurzinformationen

Eine biblisch-dogmatische Handreichung zum Verständnis des priesterlichen Amtes verabschiedeten die deutschen Bischöfe auf ihrer außerordentlichen Vollversammlung am 11. November 1969, die jetzt zu Beginn dieses Jahres als Broschüre vorliegt. (Sonderdruck des Sekretariats der deutschen Bischofskonferenz im Paulinus-Verlag, Trier 1969). Anlaß des Schreibens bildete die heutige Diskussion um den Gesamtkomplex der Priesterfrage mit all ihren Komponenten und kritischen Infragestellungen. Das Anliegen des Schreibens ist begrenzt, aber grundlegend: die Frage, ob es ein Weihepriestertum sowie priesterliche Vollmachten und Aufgaben gebe, soll biblisch-dogmatisch geklärt werden. Dabei sucht das als „Handreichung“ deklarierte Schreiben nicht nur die kirchliche Lehre darzustellen, sondern will sie ausdrücklich begründen. Bischof H. Volk zeigt in seinem dazu erschienenen Aufsatz die methodischen und inhaltlichen Voraussetzungen des Schreibens auf (vgl. „Publik“, 2. 1. 70). Die grundlegende methodische Voraussetzung sei die „Kirchlichkeit“ der Schriftauslegung, d. h. Schriftauslegung geschehe immer in der Kirche und durch die Kirche, ja ihr Selbstvollzug gehe ebenfalls in diese Auslegung mit hinein, wenn auch immer als geschichtlich bedingter und dadurch grundsätzlich immer auch überholbarer Selbstvollzug. So setzt diese Geschichtlichkeit der Kirche immer auch zugleich Identität mit sich selbst und damit einen Zusammenhang zu ihrem bleibenden Ursprung, Christus, voraus. Dieser Zusammenhang mit Christus als dem einzigen und letzten Hohenpriester und seiner Sendung und Bevollmächtigung sei unaufgebbar. Der spezifische Sendungsauftrag Christi begründe auch das Apostolat, das zunächst nur als „lehren“ und „leiten“ im NT bezeugt ist. Die strikt sacerdotale-kultische Aufgabe des Priesters sei zwar in der Schrift nicht ausdrücklich ausgesagt, könne aber von der Einheit der Ämter Christi und seines gesamten Heilswirkens nicht getrennt werden. Der geforderte Zusammenhang sei daher kein bloß zeitlicher, sondern in der Einheit der Ämter Christi begründet, der als Hirt Lehrer und als Lehrer Priester sei. Diese Einheit der Ämter Christi und seines Heilswirkens müsse daher auch als der innere Grund für die Legitimität der Ausbildung der kultischen Funktion des Priesters in apostolischer und nach-apostolischer Zeit angesehen werden. Wir werden auf das Schreiben noch ausführlich zurückkommen.

In der diesjährigen *Ansprache an das diplomatische Korps* vom 12. Januar 1970 („Osservatore Romano“, 12./13. 1. 70) suchte der Papst die diplomatische Tätigkeit des Vatikans zu begründen und ihr Ziel anzugeben. Ist diese Tätigkeit, so fragte er, „dem Wesen und Ziel der Kirche nicht völlig fremd?“ „Läuft sie nicht Gefahr, die Kirche den zeitlichen Institutionen und Organisationen gleichzustellen, mit denen sie nicht verwechselt werden kann noch darf?“ Der Papst verstand sie als Auswir-

kung „der Sendung der Kirche in der heutigen Welt“, die eben auch den „heutigen Entwicklungen in den internationalen Beziehungen“ entsprechen müsse. Kraft dieser Sendung sei die Kirche „berufen“, der „Gesellschaft eine entscheidende Hilfe“ zu bieten, indem sie „die Einheit der menschlichen Familie stärkt und erfüllt“. Der Papst berief sich dabei auf „Gaudium et spes“ (Abschnitt 42), wo es heißt, daß die Kirche, von jedem „politischen, wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen System“ unabhängig, „kraft ihrer Universalität ein ganz enges Band zwischen den verschiedenen menschlichen Gemeinschaften bilden“ könne. Die Päpste hätten vor allem in der letzten Zeit diese ihre Aufgabe immer schärfer erkannt, ohne „freilich damit ungebührlich sich in Bereiche einmischen“ zu wollen, die nicht in ihre Zuständigkeit fallen. Vielmehr gehe es der Kirche darum, die „Achtung vor den Grundprinzipien des bürgerlichen und internationalen Lebens, die Gerechtigkeit gegenüber allen, die Zusammenarbeit zwischen allen Völkern zu fördern“, mit einem Wort, beizutragen am friedlichen Bemühen um Verwirklichung des Allgemeinwohls. So stehe auch ihre diplomatische Tätigkeit ganz im „Dienst des Friedens“, des inneren, in den verschiedenen nationalen Gemeinschaften, wie des äußeren, internationalen. Auf dem ersten Gebiet erstreckte sich die Hilfe der Kirche auf den „Abbau des Egoismus, des Hochmutes, der Rivalitäten, Überwindung der Ungerechtigkeiten; auf dem zweiten auf die Ausmerzung jeder Art von Streitigkeiten zwischen den Völkern. Sie gestatte dem Papst, nicht nur „feierliche, aber rein theoretische Prinzipienklärungen“ abzugeben, sondern auch „konkret für den Frieden zu intervenieren, sogar zwischen den zerstrittenen Parteien selbst“. Das gleiche gelte von der Mitarbeit der Kirche in den internationalen Organisationen. Dabei werde sie nicht von „Profit- oder Machtgedanken“ geleitet, sondern möchte dem Frieden und der internationalen Gerechtigkeit dienen. Abschließend rief der Papst alle dazu auf, das „Unmögliche zu versuchen“, um eine „furchtbare Tragödie“ in Biafra zu verhindern (vgl. ds. Heft, S. 63).

Seit Neujahr 1970 liegt der Vertrag zur Gründung der „Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche“ im Druck vor, am 23. Januar fand für Hamburg die erste Lesung statt über den Zusammenschluß der Landeskirchen Hamburg, Lübeck, Schleswig-Holstein, Eutin und den hannoverschen Kirchenkreis Hamburg-Harburg. Nachdem 12 Jahre vergeblich verhandelt worden war, brachte Bischof O. Wölber in zwei Jahren das „Modell“ einer Überwindung des landeskirchlichen Partikularismus zum Ziel (epd, 1. 12. 69 und „Lutherische Monatshefte“, Januar 1970, S. 11—13). An die Stelle von vier Synoden, zahlreichen Bischöfen, vier Kirchenleitungen und vier Landeskirchenämtern tritt künftig eine Synode für die drei neuen Sprengel Groß-Hamburg, Holstein-Lübeck und Schleswig, mit Kiel