

Auffassung führe notwendig zur Zulassung der vereinbarten Scheidung. Das gilt sowohl für den ersten wie den zweiten Fall: die Minderheit hält die mit dem immer bestehenden Recht des Gerichtes, die Tatsache des Scheiterns zu prüfen, gegebenen Nachteile für geringer als die Gefahr der vereinbarten Scheidung und der Ungerechtigkeit gegenüber dem mit der Scheidung nicht einverständigen Partner. Dies um so mehr, wenn auch die Härteklausele auf fünf Jahre beschränkt wird. Grundsätzlich würde so die Ehe für die aus ihr Hinausstrebenden kündbar.

Die Kommission hat es abgelehnt, die Erleichterung der Scheidung als Ziel anzustreben. Man wird nicht leugnen, daß die von ihr in den Thesen 4 und 5 gemachten Vorschläge über die Voraussetzungen der Scheidung in der Praxis solche Erleichterungen bedeuten. Es gibt aber in den Thesen auch Einschränkungen.

Die erste Erschwerung liegt in der Verknüpfung der Scheidungsfolgenregelung mit dem Scheidungsurteil selbst. Sie ist unterschiedlich im Falle der Scheidung nach einjähriger Trennung und einverständlichem Scheidungsbegehren, anders bei der fünfjährigen Trennung und auf dem Weg über die Generalklausel.

„a) Die Ehescheidung nach These 5 Abs. 1, Buchst. a) darf nur ausgesprochen werden, wenn die Ehegatten eine Vereinbarung über den Unterhalt für sich und die Kinder, über die Zuordnung der Kinder und das Verkehrsrecht, über die Zuweisung der Ehewohnung und über die Verteilung des Hausrats sowie über die Verfahrenskosten vorlegen. Die Vereinbarung soll grundsätzlich auch die vermögensrechtliche Auseinandersetzung der Ehegatten regeln. Sie bedarf der Bestätigung durch den Richter. b) In allen übrigen Fällen entscheidet der mit der Ehescheidung befaßte Richter — soweit er nicht eine Vereinbarung der Ehegatten über die Scheidungsfolgen bestätigt — auch über die Zuordnung der Kinder und das Verkehrsrecht, über den Unterhalt der Ehegatten und der Kinder, über die Zuweisung der Ehewohnung und die Verteilung des Hausrats sowie auf Antrag auch über die vermögensrechtliche Auseinandersetzung der Ehegatten. c) Über die Ehescheidung und die Scheidungsfolgen hat der Richter gleichzeitig zu entscheiden“ (These 6).

Diese Vorschläge bedeuten zweifellos *Sicherungen* gegenüber den so anrühigen Schnellscheidungen. Sie enthalten gleichzeitig, werden sie Gesetz, die *Beseitigung von offenkundigen Mängeln* im geltenden Recht. Es wird viel von der Änderung des Verfahrensrechts abhängen, in welchem Umfang sie zum Tragen kommen.

Die zweite Erschwerung liegt im Vorschlag der These 3 zur *Mindestdauer der Ehe*: „Die Ehescheidung darf nur ausgesprochen werden, wenn die Ehe mindestens ein Jahr bestanden hat. Eine Ausnahme soll zulässig sein, wenn es einem Ehegatten aus schwerwiegenden Gründen nicht zugemutet werden kann, bis zum Ablauf der Frist an die Ehe gebunden zu bleiben. — Neben dem gesetzlichen Scheidungsverbot im ersten Ehejahr soll dem Richter allgemein die Möglichkeit gegeben werden, ein Ehescheidungsverfahren auf bestimmte Zeit auszusetzen.“

Der im Interesse der Erhaltung der Ehe und der Sicherung des Feststellens des Scheiterns vorgesehene Aufschub der Scheidungsmöglichkeit ist wohl zu begrüßen; manche hätten eher einen längeren Zeitraum gewünscht.

Die dritte Erschwerung der Scheidung liegt in der von der Kommission geforderten Intensivierung der *Bemühungen des Staates und der Gesellschaft zur Beratung* vor Eingehung der Ehe und zur Festigung gefährdeter Ehen;

der Ausbau an Ehe- und Familienberatung und das Angebot an Lebenshilfe unter Verwertung ausländischer Erfahrungen (These 8). Bei der in der These vorgeschlagenen Reform des Scheidungsrechts ist manche Ehe nicht mehr gesetzlich so geschützt wie bisher; die Bemühung um ihre Erhaltung müßte auch die Regelung hinsichtlich der Kinder vom Bereich des staatlichen Rechts mehr auf den der gesellschaftlichen Hilfe verlagern. Vorsichtig ist die Kommission in der *Frage der Verbindung von Eheberatung und Justiz*. „Nach Auffassung der Kommission sollte darauf hingewirkt werden, daß die Ehegatten vor Einleitung eines Ehescheidungsverfahrens eine Eheberatungsstelle oder eine Einrichtung der freien Eheberatung in Anspruch nehmen. Außerdem sollte dem Richter im Ehescheidungsverfahren ausdrücklich die Befugnis gegeben werden, den Ehegatten zu empfehlen, eine Eheberatungsstelle aufzusuchen oder sich von anderen geeigneten Personen oder Stellen beraten zu lassen. — Die Eheberatung sollte jedoch dem Ehescheidungsverfahren nicht obligatorisch vorgeschaltet werden. Insbesondere sollte es nicht vorgeschrieben werden, daß bei der Einleitung eines Ehescheidungsverfahrens eine Bescheinigung über die Inanspruchnahme einer solchen Stelle oder Einrichtung vorzulegen ist.“ — Auch die Einrichtungen der katholischen Eheberatung haben sich im Interesse einer fruchtbaren Erfüllung ihres eigenen Auftrags in diesem Sinn ausgesprochen. — Zum Teil auf Anregung der Beratungsstellen geht der in den Erläuterungen des Berichts aufgenommene Vorschlag zurück, *Schlichtungsstellen* im Bereich der Justiz zu errichten, „die die Ehegatten vor Einleitung des Verfahrens vor allem über die rechtlichen Auswirkungen der Scheidung aufklären können. Auch solche Gespräche sind geeignet, ernüchternd und erhaltend zu wirken, während die Inanspruchnahme anwalt-schaftlicher Beratung schon eindeutig auf die kommende Scheidung abgestellt ist.“

Die Härteklausele

Die wichtigste Vorkehrung gegen eine den Intentionen der Kommission nicht entsprechende mißbräuchliche Praxis im Anschluß an die in den Thesen vorgeschlagene Scheidungsrechtsreform ist die Härteklausele: „Die Ehe soll gegen den Willen des andern Ehegatten nicht geschieden werden, wenn die Scheidung a) im Hinblick auf die besonderen persönlichen Verhältnisse des Ehegatten für ihn außerordentlich hart und unbillig wäre oder b) schwerwiegende wirtschaftliche Härten für ihn oder die gemeinsamen Kinder zur Folge hätte, so daß trotz des Scheiterns der Ehe es nicht gerechtfertigt wäre, die Ehe aufzulösen. Der Richter kann in diesen Fällen den Anspruch der Scheidung auch zeitlich hinausschieben. — Die Anwendung der Härteklausele soll nach fünfjähriger Aufhebung der häuslichen Gemeinschaft der Ehegatten nicht mehr möglich sein“ (These 7).

Der Sinn der Härteklausele leuchtet ein. Schon immer war die Rede vom Mißbrauch des Zerrüttungsprinzips, der zu befürchten ist, wenn das Anliegen, dem bisher der § 48 des Scheidungsgesetzes diene, nicht auch im Gesetz zum Tragen kommt. Die genannte Regelung des geltenden Gesetzes hat sich nach der Auffassung auch als gewissenhaft anerkannter Richter und Sachverständigen nicht bewährt. Dem widersprechen andere, die sie vielleicht etwas modifiziert formuliert immer noch für besser halten als die vorgeschlagene Härteklausele oder als eine Einschränkung

der Berechtigung, eine Scheidung zu begehren, in bestimmten Fällen. — Manche befürchten bei der Härteklausele den Versuch, mit untauglichen Mitteln ideale Werte durchzusetzen oder materielle Werte in einer Form zu erreichen, die im Ergebnis den Reichen vor dem Armen benachteiligt. Trotzdem sind die Gründe, die sowohl für die immaterielle Härteklausele sprechen (1. Teil der These) wie für die materielle (2. Teil) so schwerwiegend, daß die Stellungnahme bei den kirchlichen Verlautbarungen, wie die des genannten Arbeitskreises der CD-Juristen, sich eindeutig für sie einsetzt. Nicht aus konfessionellen Gründen oder aus einem abstrakten Festhalten an einem institutionalistischen Denken, sondern weil nur so jene Fälle sachgerecht geregelt werden können, in denen „die Gerechtigkeitserwartung des betroffenen Ehegatten und der Allgemeinheit durch die Gewährung der Scheidung verletzt, der Partner der Gefahr der wirtschaftlichen Verelendung ausgesetzt und durch die Begrenzung der Dauer auf 5 Jahre bei der Klausel das Prinzip des Scheiterns selbst“ um seine volle Glaubwürdigkeit gebracht wird.

In einem Aufsatz „Gedanken zur Reform des Scheidungsrechts“ hat sich der Bayerische Staatsminister der Justiz, Ph. Held, der sich wie der mehrfach erwähnte Arbeitskreis Christlich-Demokratischer Juristen grundsätzlich zur Ablösung des Verschuldensprinzips durch das Zerrüttungsprinzip bekannte, gegen den Mißbrauch dieser Ablösung ausgesprochen und gefordert, daß dieser Entwicklung „etwa durch eine Härteklausele vorzubeugen“ sei („Bayerische Staatszeitung“ vom 26. 3. 1970). Aber er fügt hinzu, „dies wird allerdings noch große Schwierigkeiten bereiten“.

Die Erläuterungen zur Härteklausele im Bericht der Kommission spiegeln zwei Interpretationsrichtungen in dieser selbst: die *Interpretation der Mehrheit* hat die Tendenz die Härteklausele strikt, um nicht zu sagen restriktiv zu interpretieren (z. B. bei der immateriellen Härteklausele „nur in besonderen Ausnahmefällen“). Eine *Minderheit in der Kommission* drängte darauf, nach Maßgabe der jeweiligen Umstände die Anwendung der Härteklausele möglichst offenzuhalten, so daß die Scheidung nicht das Gerechtigkeitsgefühl des Ehegatten, der an der Ehe festhalten will, ungewöhnlich stark verletzt oder zu einem schweren Verstoß gegen die sittliche Ordnung oder die allgemeine Gerechtigkeitserwartung werde.

Selbstverständlich muß bei der Härteklausele auch an jene Fälle gedacht werden, wo die Scheidung die *Kinder* außergewöhnlich hart trifft. Hier liegt dieser Schaden oft schon in der Zerrüttung der Ehe selbst und ist die Scheidung für die Kinder das kleinere Übel, aber es muß doch auf die sehr unterschiedlichen Umstände Rücksicht genommen werden.

Die Regelung der Scheidungsfolgen

Obwohl die Kommission zur Frage der *Zuordnung der Kinder nach der Ehescheidung*, zum Verkehrsrecht des nicht sorgeberechtigten Elternteils mit dem Kinde, zur Verteilung des Hausrats und zur Zuteilung der Ehwohnung noch keine Vorschläge gemacht hat, so hat sie jetzt schon ihre Auffassung zum Ausdruck gebracht, daß sie auch im Recht der Scheidungsfolgen nicht von einer Schuldfeststellung ausgehen will. Das erscheint ihr nicht sachgerecht. Trotzdem hat sie vor, dazu gesonderte Vorschläge zu machen, wobei bei der Zuordnung der gemeinsamen Kinder nach der Ehescheidung allein vom *Kindeswohl* auszu-

gehen sei (These 12). Geändert werden müssen dann auch die Vorschriften über den *Namen* der geschiedenen Frau, den Widerruf von Geschenken unter Ehegatten.

Bei der Verwandtschaft der Folgenregelung bei Scheidung aus Verschulden mit der aus Nichtigkeit oder Aufhebung der Ehe aus Verschulden sind auch Vorschläge vorzubereiten, die auch hier die Schuldenverknüpfung aufheben (vgl. These 11).

Wie schon oben erwähnt, verlangt in den Vorbemerkungen des 2. Teils ihres ersten Teilberichts die Kommission neben „der Ausgestaltung des privatrechtlichen Unterhaltsrechts eine *Änderung des Sozialversicherungsrechts, des Beamtenrechts und des Versorgungsrechts mit dem Ziel, eine auf eigenen Ansprüchen beruhende soziale Sicherheit der Ehefrau zu erreichen*“. Die Erläuterung, die in diesem Zusammenhang wertvolle, wenn auch unvollständige, statistische Hinweise auf die Situation der Betroffenen, insbesondere die älterer Frauen in bezug auf die Erwerbstätigkeit, auf Ansätze zu Hilfen und Tendenzen des ausländischen Rechts enthält, sagt: „Soweit irgend möglich, sollte gleichzeitig“ — mit einem Gesetzentwurf, der die Thesen zur Scheidungs- und Unterhaltsrechtsregelung zugrunde legt — „ein Gesetzentwurf vorgelegt werden, der ein Mindestprogramm für die soziale Sicherung der als Hausfrau tätigen Ehefrau enthält; ein solches Mindestprogramm, zu dem jedenfalls die Änderung des § 1268 RVO, des § 1291 RVO und entsprechende Vorschriften des Sozialversicherungsrechts gehört, sollte zugleich mit der Reform des Ehescheidungsrechts und des Unterhaltsrechts nach der Scheidung verabschiedet und in Kraft gesetzt werden. Weitergehende Reformen auf dem Gebiet des Sozialversicherungsrechts, des Beamtenrechts und des Versorgungsrechts . . . sollten dann in möglichst nahem zeitlichem Zusammenhang damit erfolgen.“

Es folgt der Hinweis darauf, daß damit die *Bedeutung einer privatrechtlichen Konzeption für das Unterhaltsrecht* nicht verkürzt werde, daß auch eine soziale Sicherheit — deren Verwirklichung überdies noch zeitlich nicht abgesehen werden kann — auf den Gedanken privater Vorsorge nicht verzichten könne. Hier ist eine Warnung ausgesprochen vor Konzeptionen, die auf eine „Sozialisierung“ der Scheidungsfolgen hinauslaufen.

Neuordnung des Unterhaltsrechts

Daß die Anknüpfung des Unterhaltsrechts der Ehegatten nach der Ehescheidung an das Verschulden im geltenden Recht schweren Bedenken unterliegt und nicht sachgerecht ist, scheint unbestritten. Trotzdem ist der folgende Abschnitt in seiner Formulierung nicht ohne Gefahr: „Mit der Scheidung der Ehe wird die Gemeinsamkeit der wirtschaftlichen Basis der Ehegatten aufgelöst. Deshalb hat nunmehr jeder Ehegatte in eigener Verantwortung nach besten Kräften für sich selbst zu sorgen. Jedoch besteht in Nachwirkung der Ehe eine wirtschaftliche Verantwortung der früheren Ehegatten füreinander, aus der sich Unterhaltspflichten des einen für den anderen ergeben können. Dabei kommt die Arbeitsteilung in der bisherigen Ehe, die regelmäßig auf der übereinstimmenden Entscheidung beider Gatten beruht, besondere Bedeutung zu. Auch muß der fortbestehenden gemeinsamen Verantwortung für die aus der geschiedenen Ehe hervorgegangenen Kinder Rechnung getragen werden.“

Die *Voraussetzung des Grundsatzes der Eigenverantwortung* bedeutet nach den Erläuterungen im Bericht, „daß

ihm in Zukunft voraussichtlich immer größere Bedeutung zukommen wird“. Sie kann aber auch — und das ist bereits öfter geschehen — so gedeutet werden, als handle es sich dabei um die Aufstellung eines Verhältnisses von *Regel und Ausnahme*. Deshalb ist wichtig, daß auch nach den Aussagen der Erläuterung die Mehrheit der Kommission für „beide Prinzipien als gleichwertig“ ansieht. Die zweite Besorgnis besteht darin, daß die so gewählte Akzentsetzung nicht prognostisch, sondern normativ verstanden wird, als sei es Aufgabe dieses Gesetzes, auf eine bestimmte gesellschaftliche Entwicklung auch sozusagen pädagogisch hinzuwirken. Es wäre ein innerer Widerspruch, in der Frage des Rechts des Scheidungsgrundes bewußt zurückhaltend zu sein, im Bestreben, bestimmte ethische Werte, wie die eheliche Treue, durch Gesetz, unter Druck also, zu fördern und hier weniger zurückhaltend zu sein in dem Willen, bestimmte gesellschaftspolitische Ziele — z. B. die außerhäusliche Erwerbstätigkeit der Frau — durch pädagogische Züge im Gesetz zu fördern. Beide ethischen Ziele haben die Freiheit zur Voraussetzung.

Der Grundtatbestand und Härteklauseel

„Ein Ehegatte soll nach der Scheidung Unterhalt verlangen können, wenn . . . er sich weder aus einer zumutbaren Erwerbstätigkeit noch aus sonstigen Einkünften selbst unterhalten kann, sei es wegen der Sorgepflichten gegenüber gemeinsamen Kindern, sei es, daß die Eingliederung oder Wiedereingliederung in das Erwerbsleben mit einem unzumutbaren Aufwand an Kräften verbunden ist, sei es wegen des bereits erreichten Alters oder Krankheit im Zeitpunkt der Ehe, den Pflichten der Pflege gegenüber sonstigen im bisherigen Haushalt lebender naher Angehöriger, sei es aus anderen schwerwiegenden Gründen.“ Wegen Benachteiligung einmal erwerbstätig gewesener Gatten in öffentlich-rechtlichen Ansprüchen oder privatrechtlichen Versorgungsansprüchen infolge der ehebedingten Nichtaufnahme oder eines Abbruchs einer Erwerbstätigkeit oder Berufstätigkeit soll ein angemessener Ausgleich gegeben werden.

Der starken Betonung des Grundsatzes der Selbstverantwortung im Generaltatbestand hat eine Minderheit widersprochen, z. B. beim Vorschlag der Altersfestsetzung und beim Ausschluß einer nicht unmittelbar ehebedingten Bedürftigkeit. Zu vage erscheint ihr die im Vorschlag enthaltene Umschreibung der Zumutbarkeit der Erwerbsarbeit einer Frau mit betreuungsbedürftigen Kindern. Die Kommission sucht offensichtlich einen Ausgleich zwischen den verschiedenen hier zu bedenkenden Interessen und Werten. Ihre Vorschläge werden entsprechend den unterschiedlichen psychologischen und soziologischen Standpunkten der Kritiker gegensätzlich bewertet. Die wesentlichen Kriterien haben wir im vorhergehenden Abschnitt berichtet. Die dazugehörigen empirischen Voraussetzungen sind keineswegs allseits geklärt. Begreiflich, daß, zumal seitens vieler Frauenorganisationen, gerade hier starke Bedenken geltend gemacht werden.

Auf die Schwierigkeit der Durchführung des „angemessenen Ausgleichs“ ist oft hingewiesen worden. Viel hängt von der Leistungsfähigkeit des Verpflichteten ab.

These 4, nach der Ausgangspunkt für die Höhe des Unterhalts die wirtschaftlichen Verhältnisse im Zeitpunkt der Ehescheidung sein sollen, war einstimmig angenommen worden. Bei wesentlichen Änderungen in Einkom-

men oder Vermögen soll eine der Billigkeit entsprechende Neuregelung erfolgen.

These 5 regelt die Unterhaltsansprüche *bei einer beruflichen Ausbildung, Fortbildung oder Umschulung* im Zusammenhang mit der Suche nach einer zumutbaren Erwerbstätigkeit, These 6 das *Recht* auf eine Umstellungsbeihilfe oder einen Übergangsunterhalt.

Von grundsätzlicher Bedeutung ist auch hier eine Härteklauseel: Ein Unterhaltsanspruch soll entfallen, wenn und soweit die Inanspruchnahme des anderen Ehegatten im Hinblick auf die besonderen Verhältnisse der Ehegatten oder die kurze Dauer der Ehe außergewöhnlich hart und unbillig wäre (These 8). Man spürt im ersten Falle das Bestreben, nicht auf dem Umweg über das Unterhaltsrecht wieder den Verschuldensgedanken einzuführen, andererseits angesichts der allgemeinen berechtigten Gerechtigkeitserwartung nicht die unverantwortliche Ehezerstörung auch noch in zusätzlichen Belastungen des Betroffenen zu honorieren.

Nicht weniger wichtig ist der in These 9 aufgestellte *Ranggrundsatz*: „Der Unterhaltsanspruch des bedürftigen früheren Ehegatten soll im materiellen wie im Verfahrensrecht grundsätzlich den Vorrang vor dem Anspruch eines Ehegatten haben, mit dem der Verpflichtete nach der Scheidung eine neue Ehe eingegangen ist. Für diesen Grundsatz haben sich auch die kirchlicherseits vorliegenden Verlautbarungen ausgesprochen.

Der Verpflichtete soll auf Verlangen des Berechtigten, wenn möglich, *Sicherheit* leisten, und in der Vollstreckung soll dem wirtschaftlich Schwächeren in stärkerem Maß als bisher Hilfe zuteil werden. These 11 spricht vom Erlöschen des Unterhaltsanspruchs bei Wiederverheiratung des Berechtigten und seinem Wiederaufleben bei Lösung der zweiten Ehe, wenn Kinder aus erster Ehe da sind, mit deren Pflege eine Erwerbstätigkeit nicht vereinbar ist. These 13 handelt vom Übergang der *Unterhaltspflicht auf den Erben* und der Übertragbarkeit der Abfindung des Berechtigten.

Zur Diskussion der Thesen

Es ist sicher zu erwarten, daß die Diskussion, die nun über die Thesen der Kommission einsetzt — in Kreisen der Juristen, der Familien- und Frauenverbänden, der politischen Parteien, der Kirchen —, vieles kritisch durchleuchten, Einseitigkeiten und Lücken aufdecken, Unbestimmtheiten durch Konkretisierungsvorschläge ergänzen, in der Wirklichkeit nicht so zu Realisierendes sichtbar machen wird. Im ersten Teil dürfte diese Diskussion vor allem um das Für und Wider des Übergangs zum Prinzip der Scheidung gescheiterter Ehen (so besser als Zerrüttungsprinzip), um die Härteklauseel und um die Vermutungsvorschläge über die Fristen gehen; im zweiten Teil um Vermeidung des Zwangs zu einem wirtschaftlichen und sozialen Abstieg bei einer ganzen Gruppe von Frauen, um das Junktim zwischen Scheidungsrecht und sozial sicherndem Folgerecht, vor allem auch im Alter, um das Nichtabwälzen der Last der Scheidungsfolgen auf die „Allgemeinheit“. Das Urteil bleibt in vielem offen angesichts der noch offengelassenen Fragen im Recht der Scheidungsfolgen und des Scheidungsverfahrens.

Die Christen und die mit den Fragen bisher befaßten Stellen haben ein gemeinsames Ziel vor Augen: den Schutz der Ehe. — Sie wissen um die Grenzen, die im Rahmen des konkreten Gemeinwohls dem Staat und der

ihm vom Grundgesetz auferlegten Verpflichtung, das gleiche Ziel im Auge zu behalten, gesetzt sind. Es kann ihnen nicht um die Durchsetzung konfessionalistisch eingegrenzter Ziele in ihrem Beitrag zur Gestaltung des Ehescheidungsrechts gehen. Es muß ihnen aber um jene Gestaltung gehen, die den Menschen angemessen und zumut-

bar ist. Eine solche Gestaltung ist als *Notlösung* in einer notvollen menschlichen Situation nie vollkommen. Wer hat am meisten unter ihr zu leiden? Die, denen sie am schmerzlichsten Unrecht tun kann, sei es bei der Scheidungsregelung, sei es bei der Scheidungsfolgenregelung. Ihr Anwalt zu sein ist christlichste Pflicht.

Zum Strukturplan für das deutsche Bildungswesen

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates verabschiedete am 13. Februar 1970 zum Abschluß ihrer ersten vierjährigen Arbeitsperiode den „Strukturplan für das Bildungswesen“, ein umfangreiches (fast 500 Seiten!) und gewichtiges Werk, von dem wirksame Anregungen für eine Gesamtreform des deutschen Bildungswesens bis zum Hochschulbereich erwartet werden — eine Erwartung, die sich in den letzten Jahren durch die düsteren Prognosen pessimistischer Fachleute zu kaum erträglicher Spannung gesteigert hat: Gemessen an dem internationalen Stand des Bildungswesens, weist die Bundesrepublik einen erkennbaren Rückstand auf — und zwar auf allen Teilgebieten, dessen Überwindung in nächster Zukunft ausgeglichen werden muß, denn vom Ausbau und der Konkurrenzfähigkeit des Bildungswesens hängt, von der kulturellen Potenz eines Landes einmal abgesehen, auch dessen wirtschaftliche und gesellschaftliche Zukunft ab.

Ein beträchtlicher Rückstand

Wie konnte es zu diesem Rückstand kommen? *H. Becker*, ein prominentes Mitglied des Deutschen Bildungsrates, weist in seiner Prognose für das Jahr 1980 auf die *langfristigen Wirkungen* bildungspolitischer Maßnahmen hin. (*H. Becker*, Ein Gesamtplan für die Bildung. In: Das 198. Jahrzehnt. Eine Team-Prognose für 1970 bis 1980, Hamburg: C. Wegener Verlag 1969, S. 437—456.) Anders als bei außen-, wirtschafts- und sozialpolitischen Entscheidungen werden die Konsequenzen bildungspolitischer Entscheidungen erst 30 bis 50 Jahre nach ihrer Realisierung sichtbar. Aus dieser langfristigen Wirkweise ergeben sich zwei Aspekte: der eine, der in die Zukunft weist und in unsere bildungspolitische Verantwortung gestellt ist, nämlich die Planung des Bildungswesens unter der Rücksicht des Jahres 2000. Der andere Aspekt, der die Wurzeln unserer heutigen bildungspolitischen Misere in jener Vergangenheit vor 30 bis 50 Jahren sucht, in der die Weichen für unser heutiges Schulsystem entscheidend gestellt wurden.

Nach dem Ersten Weltkrieg erlebte Deutschland eine Blüte schulreformerischer Ansätze und Verwirklichungen, die besonders in Preußen konzipiert und zügig durchgeführt wurden (Akademisierung der Lehrerbildung, Richtersche Reform der Höheren Schule, Reform der Volksschule). Die Reformpädagogik entdeckte die Eigenständigkeit des Kindes und leitete daraus das Recht des Kindes auf volle Berücksichtigung seiner individuellen Bedürfnisse und Interessen ab. Die gesamtgesellschaftlichen Aspekte dieser Reform wurden jedoch — wie *H. Becker* betont — nicht gesehen. Es kam im Gegenteil zu Fehleinschätzungen, wie sie *K. Gördeler* in der Weimarer Zeit aussprach, als er die „Schulexperimente“ für eine der Ursachen der Weimarer Krise erklärte und forderte, die Zahl der Bildungsanstal-

ten zu beschränken und die Lehrerakademien zu Lehrerseminarien zurückzustufen. Aus dem Zusammenbruch des gesamten Bildungswesens nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges entstand keine dieser ersten Reformbewegung vergleichbare Erneuerung. Das Verlangen nach Wiederherstellung von Ruhe und Ordnung war nach dem totalen Chaos so stark, daß alle Kräfte darauf verwendet wurden, das traditionelle Schulsystem zu restaurieren in genau der gleichen Form, wie es vor der Herrschaft des Nationalsozialismus bestanden hatte; das Schulsystem wurde in der traditionellen Dreigliederung wiederhergestellt; die Universität galt wie in der Weimarer Zeit als „im Kern gesund“. Von 1945 bis 1965 gab es zwar verschiedentlich *system-immanente Verbesserungen*, jedoch keine entscheidenden Strukturveränderungen, die mit der Entwicklung im Ausland verglichen werden könnten. Es scheint sogar, als ob diese Zeit in der Geschichte der Pädagogik einmal jene kennzeichnende Überschrift tragen würde, die *S. B. Robinsohn* und *J. C. Kuhlmann* als Titel über ihre Darstellung der Pädagogik dieses Zeitabschnittes schrieben: „Two Decades of Non-Reform in West German Education“ (in: *Comparative Education Review*, Bd. XI, Nr. 3, Oktober 1967).

Bis 1965 gab es in der BRD nicht einmal ansatzweise den Versuch, der drohenden Stagnation mit einer gemeinsamen Anstrengung zu begegnen: es kam nicht nur zwischen den Ländern zu keinen nennenswerten Reformgesprächen — es gelang nicht einmal, ein Gremium einzurichten, in dem sich Politiker und Sachverständige der verschiedenen beteiligten Wissenschaften über die Zukunft des Bildungswesens hätten unterhalten können — ganz abgesehen von etwa gemeinsam erarbeiteten Entscheidungen. Von 1953 bis 1965 arbeitete zwar der *Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen* als von Bund und Ländern gemeinsam berufener Sachverständigenausschuß eine Reihe von Empfehlungen zur Bildungsreform aus — deren bildungspolitischer Wert jedoch höchst eingeschränkt war: diese Empfehlungen waren wichtig, „weil sie das deutsche Bewußtsein für Reformen vorbereiteten“ (*H. Becker*). Realisiert wurden sie nicht.

Eine karge Bilanz zwölfjähriger Arbeit — zu einer Zeit, als man keine Zeit mehr zu verlieren hatte. Grund des Scheiterns: die mangelnde Zusammenarbeit zwischen Sachverstand und Politik. „Es gelang in dieser Zeit nicht, Sachverstand und politische Entscheidungen zusammenzuführen, da die Väter des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland die Notwendigkeit einer solchen Zusammenarbeit noch nicht wahrgenommen hatte und im Grundgesetz daher auch kein Instrumentarium dafür vorgesehen ist“ (*H. Becker*, Ein Gesamtplan für die Bildung, S. 439).

Ein weiterer Versuch, die wissenschaftliche Analyse des

bestehenden Systems zur Grundlage von Reformen zu machen, führte zur Konstituierung des Wissenschaftsrats, der im September 1957 von Bund und Ländern gemeinsam berufen wurde und in dem — anders als beim Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen — der sog. Wissenschaftlichen Kommission (22 Mitglieder) eine Verwaltungskommission (sechs Vertreter des Bundes, 11 Vertreter der Länder) gegenübersteht, die bei den Beschlüssen der Wissenschaftlichen Kommission mitstimmt. Diese Konstruktion erwies sich zwar für die bildungspolitische Durchsetzung der Empfehlungen als wesentlich effektiver als die Konstruktion des Deutschen Ausschusses, gleichzeitig wirkte sich die Notwendigkeit, schon im Beratungsstadium Kompromisse zu schließen, auf die Progressivität der Empfehlungen aus. So hängt es — nach H. Becker — z. B. mit der Verfassung des Wissenschaftsrats zusammen, „daß dieses Gremium während zehn Jahren eine *quantitative* Verstärkung des Lehrkörpers der Universitäten durchgesetzt, sich aber gehütet hat, zu Struktur und Aufgabe der Universität ernsthaft Stellung zu nehmen“ (H. Becker, Der Bildungsrat. Bildungsplanung als Lernprozeß. In: Neue Sammlung, 10. Jg. 1/1970, S. 1—18, S. 3). Während der letzten drei Jahre mußte sich der Wissenschaftsrat dann doch — unter der Bedrängnis der Universitätsunruhen — mit diesem heißen Eisen befassen. Das Ergebnis: ein 1100 Seiten umfassendes Werk — das bisher umfangreichste Reformwerk überhaupt —, das in der ersten Juniwoche 1970 durch den Vorsitzenden des Wissenschaftsrates, Prof. R. Lüst, dem Bundespräsidenten überreicht wurde.

Wissenschafts- und Bildungsrat

Das im *Wissenschaftsrat* realisierte Modell einer Zusammenarbeit zwischen Sachverstand und Politik wurde bei der Berufung des Deutschen Bildungsrates (als Nachfolgegremium des Deutschen Ausschusses) zur Hälfte wieder zurückgenommen. Das im März 1966 konstituierte Gremium besteht zwar ebenfalls aus einer Bildungs- und einer Verwaltungskommission — im Gegensatz zum Wissenschaftsrat haben die Vertreter der Verwaltung und Regierung jedoch nur Beratungsfunktion, kein Stimmrecht. Der Raum für Entscheidungsfreiheit und Initiative ist daher für die wissenschaftlichen Experten größer als beim Wissenschaftsrat — doch die schon einmal erreichte Gesprächsebene zwischen Sachverstand und Politik auf der einen Seite — zwischen Bund und Ländern auf der andern ist wieder aufgegeben. Ob sich daraus Konsequenzen für die Verwirklichung der Empfehlungen des Bildungsrates ergeben, wird erst die Zukunft erweisen. Es bleibt zu hoffen, daß die gründliche und umfassende Arbeit des Bildungsrates nicht wieder nur „zur Vorbereitung des deutschen Bewußtseins“ auf spätere Reformüberlegungen dient. Es ist vor allem zu hoffen, daß die Empfehlung des Bildungsrates verwirklicht wird, die Gesamtplanung des Bildungswesens sowie speziell die Curriculumrevision einer zentralen Institution zu übertragen, in der interessierte Öffentlichkeit, Sachverstand und Politik in so effektiver Weise zusammenarbeiten können, daß ein „nationaler Bildungsplan“ unter entscheidender Beteiligung der Wissenschaft auf der einen — des Bundes und der Länder auf der anderen Seite zustande kommen kann. Der *Deutsche Bildungsrat* hat die Aufgabe, „Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen zu entwerfen, die den Erfordernissen des kulturel-

len, wirtschaftlichen und sozialen Lebens entsprechen und den zukünftigen Bedarf an ausgebildeten Menschen berücksichtigen — außerdem Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen und den Finanzbedarf zu berechnen“ (nach H. Becker, Der Deutsche Bildungsrat S. 4). Die Erfüllung dieser Aufgaben wurde durch zwei Umstände besonders erschwert: auf der einen Seite fehlte in Deutschland die Rezeption der lerntheoretischen und begabungswissenschaftlichen Forschungsergebnisse des Auslands, ohne deren Berücksichtigung jeder Reformentwurf schon im Entstehen überholt gewesen wäre — auf der andern Seite fehlt eine genaue Statistik des Bildungswesens, die als Grundlage genauer Vorausberechnungen unerlässlich ist.

Zur Rezeption der internationalen Forschung auf dem Gebiet der Lern- und Begabungstheorie leistete der Deutsche Bildungsrat selbst den entscheidenden Beitrag mit dem Gutachtenband „Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen“ (hrsg. von H. Roth, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Stuttgart 1970, 4. Auflage) — eine Verbesserung der Bildungsstatistik konnte bisher nur angeregt — jedoch noch nicht verwirklicht werden, so daß die entsprechenden Prognosen auf Schätzwerten beruhen.

Bisher erarbeitete die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Empfehlungen für die Behebung des Lehrermangels als Grundlage der Schulreform (vgl. ds. Heft, S. 314). 1967/68 folgten die *Berechnungen und Empfehlungen zukünftiger Bildungsausgaben*, die jedoch noch keine Strukturveränderungen, sondern lediglich eine Erweiterung des Bildungssystems vorsahen. Schon damals wurde sichtbar, daß die Berücksichtigung des Zuwachses nicht ohne eine Umstrukturierung des öffentlichen Haushalts möglich sei. Das Problem des wachsenden Andranges, speziell zu weiterführenden Schulen, führte — wie der Vorsitzende der Bildungskommission K. D. Erdmann im Vorwort des Strukturplanes ausführt — zu der Überzeugung, „daß unter Verwerfung jeden Gedankens an Restriktion das quantitative Problem des Bildungswesens nur im Zusammenhang mit einer Strukturveränderung gelöst werden kann“ (S. XIII). In der Behandlung wichtiger Teilprobleme (Empfehlungen zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen; Empfehlungen zum Schulbau; Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung) verstärkte sich die Vorstellung von der Notwendigkeit einer Strukturveränderung des gesamten Bildungswesens, wie sie unter Einbeziehung der Ergebnisse der Begabungsforschung im Strukturplan konsequent durchgeführt und zu einem vorläufigen Abschluß gebracht wurde.

Grundlinien des Strukturplanes

Der Strukturplan ist in sechs Teile gegliedert. Im ersten, „Grundsätze“ betitelt, ist die Theorie enthalten, die von der Verfassungsordnung ausgeht. Der zweite Teil, „Elemente“, behandelt die pädagogischen Leitmotive, von der empfohlene Strukturveränderungen zugrunde liegen. Im Mittelpunkt der Empfehlungen (Teil III und IV) steht der „Aufriß“ des gesamten Bildungswesens, in dem auch die Vorschläge für eine Reform der Lehrerbildung enthalten sind. Die abschließenden Teile V und VI skizzieren in vorläufigen Formen die Konsequenzen der Strukturveränderung für Verwaltung und Finanzierung.

Die wichtigsten *Reformvorschläge* des Strukturplanes sind durch die lebhaften bildungspolitischen Diskussionen in der Öffentlichkeit und die Veröffentlichungen des Bildungsrates schon so weit bekannt und akzeptiert, daß sie fast als Selbstverständlichkeiten wirken. Es sind dies vor allem: Ausbau der vorschulischen Erziehung für die Drei- und Vierjährigen; Einschulung der Fünfjährigen; Umwandlung der Grundschule; Einführung eines obligatorischen zehnten Bildungsjahres; Angebot eines qualifizierten mittleren Abschlusses (Abitur I) an alle; differenziertes Fächerangebot auf der Oberstufe (Sekundarstufe II); verstärkter Zugang zum Hochschulbereich über berufliche Bildungsgänge.

Obwohl die Mängel der Bildungsstatistik keine genauen Vorausberechnungen erlauben, glaubt der Bildungsrat folgende Zieldaten für das Jahr 1980 angeben zu können. Bis dahin soll die erste Phase der Verwirklichung des Strukturplans abgeschlossen sein. Als *realistische Ziele* werden bezeichnet: die Einführung des zehnten Schuljahres in fünf Jahren; die Schaffung von Kindergartenplätzen für 75 % der Drei- und Vierjährigen in 10 Jahren; ebenfalls in 10 Jahren den Abschluß der Grundschulreform als Voraussetzung für die Herabsetzung des gesetzlichen Einschulungsalters auf fünf Jahre; in weiteren zehn Jahren die Einführung eines obligatorischen Bildungsjahres in der Sekundarstufe II für alle.

Im ersten Teil werden die *allgemeinen Grundlinien* und Prinzipien erörtert, die dem Strukturplan zugrunde liegen. Für das gesamte Bildungswesen gelten zunächst zwei Voraussetzungen: 1. die horizontale Gliederung nach Stufen in allen Lernbereichen, 2. die Berücksichtigung der körperlichen und geistigen Belastbarkeit und der Lernvoraussetzungen des Schülers.

Eine der bestimmenden Grundideen des Strukturplanes ist die Überzeugung, die an vielen Stellen ausgeführt wird, daß eine Umstrukturierung des Bildungswesens ohne eine gleichzeitige umfassende Curriculum-Reform unzulänglich bleibt. Diese Curriculum-Reform, auf die der Strukturplan immer wieder eindringlich hinweist, wird im gesamten Zusammenhang nur angeregt, die Ausführung selbst soll einer weiteren Bearbeitung bzw. dem vom Bildungsrat dringend empfohlenen zentralen Institut für Curriculum-Forschung überlassen bleiben.

Die Bildungsreform einschließlich der Strukturveränderungen, die in den vorliegenden Empfehlungen ausgesprochen sind, werden von der Bildungskommission nicht als endgültige Lösungen, sondern als „Schritte im Veränderungsprozeß des Bildungswesens“ (S. 5) verstanden, in dem der Strukturplan eine herausragende Etappe darstellt, ein „Vorschlag für die nächste Phase der Bemühungen um eine zeitgerechte Lösung der Bildungsfragen“ (S. 6).

Als allgemeine Ziele werden genannt: 1. die Verwirklichung der Grundrechte; 2. insbesondere die Verwirklichung der Chancengleichheit, die in diesen Grundrechten ausgesprochen ist; 3. die Gewährleistung eines optimalen Verhältnisses zwischen individuellem Bildungsstreben und den Ansprüchen der Gesellschaft; 4. die wissenschaftliche Orientierung auf allen Stufen des Bildungswesens, die bedeutet, „daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden“ (S. 13).

Chancengleichheit und Leistungsprinzip

Im Gegensatz zur bisherigen Zielsetzung einer möglichst umfassenden Allgemeinbildung als Voraussetzung für spätere Spezialisierung verlangt der Strukturplan ausdrücklich eine *schwerpunktbestimmte Allgemeinbildung*, die zugleich berufsvorbereitende Bedeutung haben soll. Im Zusammenhang mit der Forderung nach einer möglichst ausreichenden Verwirklichung der Chancengleichheit wird das Leistungsprinzip, das heute das Bildungswesen bestimmt und Auslesefunktion besitzt, die in den meisten Fällen zugleich mit schulischer Leistung soziale Herkunft belohnt, fordert der Strukturplan in extremer Weise die Aufgabe des Leistungsprinzips als Auslesefaktor bei gleichzeitiger Anerkennung der Leistung als pädagogisches Prinzip. Bei allem guten Willen, den man den Vätern dieses Gesamtplanes zubilligen muß, führt die fast fanatisch vertretene und zugleich psychologisch einseitig fundierte Idee der Chancengleichheit an dieser Stelle in die Utopie: „Wenn auch Leistungen in der Schule oder in der beruflichen Bildung gefordert werden und Leistung als pädagogisches Prinzip anerkannt wird, so darf die Anwendung dieses Prinzips doch keinesfalls zu einer Sozialauslese führen. Jene findet dann statt, wenn die geforderten Leistungen nicht aufgrund der schulischen Lernprozesse, sondern nur oder vornehmlich aufgrund der Herkunft des Lernenden aus einem bestimmten sozialen Milieu erbracht oder nicht erbracht werden können. Als Beispiel seien die Leistungen in Sprachen genannt, die im Gymnasium eine ausschlaggebende Rolle spielen“ (S. 17). Entweder es gelingt schon im Bereich der Vor- und Grundschule, durch die Herkunft verursachte Begabungs- und Bildungsdifferenzen auszugleichen, so daß später an alle die gleichen Maßstäbe gelegt werden können, oder man verschiebt die „Sozialauslese“ nach dem Leistungsprinzip lediglich auf die Zeit nach der Schule und schafft damit in der Schule selber wieder eine Art „Schonraum“, in dem die weniger Begabten eine falsche Einschätzung ihrer Chancen und ihres Könnens erhalten. Es ist im Strukturplan — unter einer einseitigen Überbewertung der schulischen Einflüsse — überhaupt nicht in Rechnung gestellt, daß die sozial höhere Herkunft mit ihrem fördernden Einfluß auf die Begabung nicht nur in dem viel diskutierten Bereich der Vorschule ihre Wirkung ausübt, sondern während der gesamten Schulzeit und darüber hinaus während der gesamten späteren Berufsausübung — ein Einfluß, den man nur durch sehr intensive und langandauernde kompensatorische Maßnahmen für die Kinder aus bildungsschwachem oder bildungsbenachteiligtem Milieu auszugleichen versuchen kann.

Ausrichtung der Lernprozesse

Die pädagogischen Leitlinien des Strukturplans werden im Teil II als „Elemente“ dem Vorschlag für die Neuorganisation des Bildungswesens vorangestellt und kurz begründet. Als erster und zweiter Punkt werden „frühes Lernen“ und „Weiterbildung“ genannt — Bereiche, denen nach Ansicht des Bildungsrates für die Zukunft die größte Bedeutung zukommt und die über alle übrigen Stufen des Bildungswesens eng aufeinander bezogen sind. Wichtigstes Lernziel der Vorschulzeit ist das Lernen des Lernens, der Aufbau der Lern- und Leistungsmotivation, die ein Kind befähigen soll, weit über die eigentliche Schulzeit hinaus in der ständigen Weiterbildung ein Leben lang zu

lernen. Weiterbildung wird verstanden als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme des organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (S. 250).

Als weiterer Schwerpunkt der vorgeschlagenen Schulreform wird die Notwendigkeit einer Lösung des Curriculum-Problems für alle Ausbildungsstufen betont. Im allgemeinen Gebrauch bedeutet Curriculum „das inhaltliche und didaktische Programm eines Lernvorgangs, der im Hinblick auf ein Lernziel abgegrenzt ist“ (S. 50). Der Begriff Curriculum ist weiter als der früher übliche Terminus „Lehrplan“. Er umfaßt den Prozeß der Lernzielgewinnung und -hierarchisierung ebenso wie die den Lernzielen zugeordneten Kontrollen, die im Gegensatz zu den früheren „Prüfungen“ nicht als Leistungskontrolle des Schülers verstanden werden, sondern als Kontrolle des Lernprozesses selbst. Die Organisation des Lernprozesses, Auswahl von Lernstoffen und Methoden der Darbietung sollen kontrolliert und bei negativem Ergebnis verbessert werden — eine Umstellung, die bei der bisher üblichen Praxis der Prüfungen und Zeugnisnoten sowie deren Bewertung einer Revolution gleichkommt, von der abzusehen ist, daß es lange dauern wird, bis sie sich im allgemeinen Bewußtsein und in der Schulpraxis durchsetzt.

Die Gliederung der Lernziele in Kategorien unterschiedlicher Organisationshöhe wird ebenfalls neu zu erarbeiten sein. Damit ist gemeint, daß so unterschiedliche Lernziele wie Gedächtnistraining, Einsicht in das Wesentliche, Reorganisation des Gelernten, Übertragung einmal erkannter Grundprinzipien auf ein ähnlich strukturiertes Gebiet, problemlösendes Denken auf der einen Seite systematisch und bewußt zu schulen sind, wobei der Aufbau höherer Lernziele die Erreichung der zugrunde liegenden einfacheren Leistungen voraussetzt — auf der anderen Seite verlangt diese Rangordnung eine Höherbewertung komplizierterer Leistungen. Die Ausbildung eines guten Gedächtnisses ist zwar in sich ein erstrebenswertes Ziel, es wird jedoch im Vergleich zum problemlösenden Denken niedriger eingestuft und bewertet — eine Art der Unterscheidung und Bewertung, die sicher heute noch nicht allgemein verbreitet ist — und vor allem wohl kaum in allen Schulen praktiziert wird. Als Lernziel besonderer Art — das in seiner Bedeutung für die Erreichung aller anderen Ziele zwar von pädagogischer Seite längst anerkannt und in einigen pädagogischen Systemen (z. B. in der Montessori-Pädagogik) konsequent angestrebt wird — gilt die Leistungsmotivation, deren grundsätzliche Struktur zwar schon im Alter von sechs Jahren aufgebaut ist, deren weitere Verstärkung jedoch während der gesamten Schulzeit von größter Wichtigkeit ist. Gerade in der unterschiedlichen, von der sozialen Umwelt stark abhängigen Ausbildung der Leistungsmotivation in der früheren Kindheit unterscheiden sich Kinder aus sozial benachteiligtem Bildungsmilieu von ihren sozial geförderten Altersgenossen — und gerade diese Leistungsmotivation läßt sich nicht durch Einzelprogramme kognitiver Art verbessern, sondern nur durch eine Umstrukturierung der Umgebung bzw. durch einen langandauernden ganzheitlich angreifenden kompensatorischen Prozeß in vorschulischen bzw. schulischen Förderungseinrichtungen.

Vor der Erreichung der genannten Ziele muß als eine der Hauptschwierigkeiten das Problem der Differenzierung gelöst werden. Erst eine Differenzierung ermöglicht eine

optimale Förderung des einzelnen — darüber dürfte bei allen Fachleuten Einigkeit bestehen. Methoden und Aspekte einer solchen Differenzierung jedoch sind umstritten. Von der organisatorischen äußeren Differenzierung in die verschiedensten Ausbildungsgänge und -übergänge bis zur „inneren“ Differenzierung nach Lernbereichen, Zielen, Methoden und Leistungsgruppen besteht für kaum eine der vielen in Frage kommenden Möglichkeiten ein allgemeiner Konsensus. Im Strukturplan ist die Frage der Differenzierung nicht in Einzelheiten behandelt. Es finden sich jedoch Vorschläge zur Differenzierung für die einzelnen Bereiche: für den Elementarbereich liegen bisher in Deutschland keine systematischen Untersuchungen vor. In den USA, wo die Vorschulziehung schon seit den sechziger Jahren im großen Umfang ausgebaut und wissenschaftlich untersucht wurde, hat sich gezeigt, daß eine äußere Differenzierung in Lerngruppen nach der Höhe des erreichten Leistungsstandes sich da günstig auswirkt, wo es um die Beseitigung spezieller Lernrückstände und -hemmungen geht. Bei Vorschulprogrammen, die den Motivations- und sozialen Bereich besonders fördern wollen, ist eine solche äußere Differenzierung dagegen hinderlich, da in homogenen Leistungsgruppen kaum Anregungen und Kommunikation zwischen den Kindern möglich sind. In der BRD ist bisher keine Entscheidung über die didaktischen Ziele von Vorschulprogrammen gefallen, so daß der Bildungsrat keine entsprechenden Vorschläge machen kann. In den USA geht die Entwicklung in Richtung einer Synthese der kognitiven und emotional-sozialen Zielbereiche.

Im Primarbereich und in der Orientierungsstufe bringt eine frühzeitige Differenzierung Nachteile für die Schwächeren und kaum Vorteile für die Begabten. In der Orientierungsstufe sollte eine innere Differenzierung nach Leistungsgruppen einsetzen. Eine endgültige Entscheidung ist auch für diesen Bereich in der BRD noch nicht gefallen.

Die Sekundarstufe sollte in steigendem Maße Differenzierungsmöglichkeiten bieten — die Sekundarstufe II zur Wahldifferenzierung übergehen, bei welcher der Schüler sein individuelles Curriculum weitgehend selbst bestimmt. Als dringlichste Ergänzung zum gesamten Bildungssystem empfiehlt der Bildungsrat die Einführung eines differenzierten Beratungswesens als eigenständige Institution, zu deren Aufgaben die Schullaufbahnberatung, Berufsbildungsberatung und die individual-psychologische Beratung von Eltern und Schülern gehören sollen.

Das Organisationsschema

Im Strukturplan werden vier große Bereiche des Bildungswesens unterschieden:

Der *Elementarbereich* soll alle Einrichtungen zur Bildung und Erziehung der Drei- bis Vierjährigen umfassen, der *Primarbereich* „die veränderte Schule“ für die Fünf- bis Achtjährigen, die *Sekundarstufe I* „die veränderte Schule“ für die Neun- bis Vierzehnjährigen, die *Sekundarstufe II* alle Bildungsgänge für eine höhere Qualifikation zum Eintritt in den Beruf oder weiterführende Bildungseinrichtungen. Sekundarstufe I und II sind zum Sekundarbereich zusammengeschlossen. Der Bereich der *Weiterbildung* umfaßt alle Einrichtungen und Veranstaltungen, die nach vollendeter erster Lernphase der beruflichen und persönlichen Weiterbildung dienen.

Der *Hochschulbereich* ist „eine in sich gegliederte Einheit“,

die in die Kompetenz des Wissenschaftsrates gehört. Die einzelnen Bereiche sind in „Stufen“ untergliedert, deren horizontale Gemeinsamkeiten stärker betont werden als ihre vertikalen Differenzen. Damit soll zwischen parallelen Stufen in verschiedenen Bildungsgängen möglichst große Durchlässigkeit erreicht werden. Der Einschulungstermin soll auf fünf Jahre festgesetzt werden, die Bildungspflicht bis zum vollendeten 16. Lebensjahr reichen. Der *Elementarbereich* wird als Teil des künftigen Bildungswesens verstanden, dessen oberstes Ziel es ist, alle Kinder zu fördern. Förderung wird im Strukturplan in einem umfassenden Sinn verstanden. Neben der Förderung der Lernfähigkeit und Selbständigkeit wird der kognitiven und sozialen Entwicklung hohe Bedeutung beigemessen. Dabei soll die Individualität auch des kleinen Kindes berücksichtigt und dem sozial benachteiligten Kind besondere Hilfe zuteil werden. „Die Forderung nach einer inhaltlichen und methodischen Qualitätssteigerung der Kindergärten schließt deshalb die Verpflichtung ein, den Elementarbereich drastisch auszubauen“ (S. 107). Die gegenwärtige Situation ist gekennzeichnet durch fehlende Fachkräfte: auf eine pädagogische Fachkraft kommen 50 Kinder, wobei hier nur die Kindergartenkinder berücksichtigt sind. Auf alle Kinder bezogen, ist das Verhältnis pädagogische Fachkraft zu Kinderzahl 1 zu 150. Als weitere Mängel werden genannt der unzureichende Gesundheitsdienst und die schlechte materielle Ausstattung. Ziel des Ausbaues ist ein zweijähriger Elementarbereich als *freiwilliges Angebot* an alle Kinder von drei bis vier Jahren. Der voraussichtliche Bedarf wird auf zwei Millionen Kindergartenplätze berechnet. Zur Zeit sind in den Kindergärten eine Million Plätze vorhanden. Mittelfristig sollte bis 1980 eine Gruppenstärke von 20 Kindern mit einem Erzieher bzw. Sozialpädagogen und einer qualifizierten Hilfskraft für je zwei Gruppen angestrebt werden. Parallel zum Ausbau der Kindergärten ist die Erweiterung der Ausbildung für die notwendigen Fachkräfte zu betreiben, deren Bedarf (mittelfristig) auf 100 000 geschätzt wird. Ziel der langfristigen Planung ist für alle Gruppenleiter(innen) die Qualifikation eines Sozialpädagogen. Aus diesen Forderungen ergibt sich als Notwendigkeit der gleichzeitige Ausbau der Ausbildungsinstitutionen.

Der Primarbereich

Der *Primarbereich* tritt an die Stelle der heutigen *Grundschule*. Er umfaßt je nach Organisation zwei oder drei Zweijahresstufen: die Eingangsstufe, die Grundstufe und gegebenenfalls die Orientierungsstufe, die auch organisatorisch mit der Sekundarstufe I verbunden werden kann. Die einschneidendste Veränderung gegenüber der heutigen Grundschule ist mit der Einschulung der Fünfjährigen und der damit verbundenen Umgestaltung der ersten Schuljahre gegeben. Eine *Zurücksetzung* von der Schulpflicht, wie sie heute praktiziert wird, soll es in Zukunft *in keinem Falle* mehr geben. Diese Maßnahmen werden aus den neuen Erkenntnissen der Begabungsforschung begründet: „Die veränderte Auffassung von der Lernbereitschaft und -fähigkeit des Kindes, die nachteiligen Folgen einer Vernachlässigung dieses frühen Lernbedürfnisses und allgemeine bildungspolitische Zielsetzungen lassen eine Vorverlegung des Einschulungstermins um ein Jahr geraten erscheinen . . . Standardisierte Verfahren zur Feststellung der Schuleignung sollten schon jetzt nur noch

dazu dienen, eine möglichst wirksame Abstimmung der Lehrprogramme auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder zu ermöglichen. Keinesfalls dürfen sie mehr zur Begründung einer Zurückweisung vom Schulbesuch der ihrem Alter nach schulpflichtigen Kinder verwandt werden. Das bedeutet, daß außer Kindern, die wegen eines medizinisch festgelegten schweren Schadens von vornherein nicht in der Lage sind, eine normale Schule zu besuchen, alle Kinder im schulpflichtigen Alter zum Schulbesuch zugelassen werden müssen. Das gilt auch für die Fünfjährigen nach der gesetzlichen Festlegung des Schulbeginns auf dieses Alter.“ Es wird jedoch ausdrücklich betont, daß der frühere Einschulungstermin keine Zielsetzung in sich sein kann, sondern nur in *Verbindung mit der entsprechenden inhaltlichen und methodischen Veränderung* des bisherigen Anfängerunterrichts in der Grundschule pädagogisch wünschenswert ist (genügend Fachpersonal, genügend Raum, genügend Lern- und Spielmittel sowie entsprechende Unterrichtsprogramme). Die heutige Situation der Grundschule ist gekennzeichnet durch die Belastung mit der Auslesefunktion für die weiterführenden Schulen, durch die mangelnde Synthese zwischen Einheit und Differenzierung des Unterrichts, fehlenden Raum für die Individualisierung der Lernprozesse, Vernachlässigung der schwächer Begabten, Nichtanpassung der Lehr- und Lerninhalte an die Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft; kurz: „Das Dilemma der Grundschule besteht gegenwärtig darin, daß ihr fast alle Voraussetzungen fehlen, um die notwendigen Reformen in Gang zu bringen“ (S. 146).

Unter diesen Bedingungen ist es selbstverständlich, daß der Übergang von der Grundschule zum geplanten Primarbereich nur allmählich vor sich gehen kann. Der Bildungsrat spricht sich für eine vorläufige Beibehaltung der *Jahrgangsklassen* aus, schlägt allerdings parallel dazu Experimente mit innerer Differenzierung vor. Die Klassenstärke soll bei 25 Schülern liegen, die Wiederholung einer ganzen Klasse soll durch die Wiederholung einzelner Kurse ersetzt werden.

Außer der organisatorischen Neuregelung der Vorverlegung des Einschulungsalters mit den sich daraus ergebenden methodisch-didaktischen Konsequenzen fallen als neue Aspekte des Primarbereichs besonders auf: die Möglichkeit der Schwerpunktbildung und die wissenschaftliche Orientierung der Lerninhalte und Lernprozesse. „Die Vorbereitung eines modernen Umweltverständnisses macht Denk- und Arbeitsformen notwendig, die sich von den bislang in unsern Grundschulen bevorzugten abheben: entdeckendes Lernen, selbständiges und kooperatives Arbeiten, Schulung im Problemlösen sind als Verfahren und Prozesse des Lernens ebenso wichtig wie die zu erlernenden Inhalte selbst“ (S. 158).

Ein Curriculum für den Primarbereich wurde bisher in der BRD nicht entwickelt. Der Strukturplan schlägt nur allgemein die Neugliederung des bisherigen Gesamtunterrichts als Sachunterricht vor, in dem historisch-kulturelle Gehalte, soziale und gesellschaftliche sowie naturwissenschaftlich-technische Inhalte und Verfahren angemessen berücksichtigt werden sollen.

Der Übergang von der Grundstufe zum Primarbereich soll in der *Orientierungsstufe* vorbereitet werden, die in etwa der jetzigen Förderstufe entspricht. Auf dieser Bildungsstufe sollen die Anforderungen merklich angehoben und äußerlich differenzierte Leistungskurse eingerichtet

werden, wobei die Freiheit, Selbständigkeit und Initiative der Kinder ermutigt und gefördert werden sollen. Inhaltlich soll der Bezug zu späteren Anforderungen in den Vordergrund treten.

Der Sekundarbereich

Die Sekundarstufe I umfaßt die Schüler vom fünften bis zehnten Schuljahr (in Organisationsformen, in denen die Orientierungsstufe dem Primarbereich zugeordnet ist) bzw. vom siebten bis zum zehnten Schuljahr. Inhaltlich wird an die Lernziele des Primarbereichs angeknüpft und die Vorbereitung der Sekundarstufe II angestrebt. Den Abschluß bildet das Abitur II. Als wesentliche Ziele werden genannt: „Abstimmung der Lernziele und Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen; Anhebung des Bildungsniveaus aller Jugendlichen bis zum Abitur I; Vermittlung einer für alle verbindlichen gemeinsamen Grundbildung; Angebot spezieller Bildungsmöglichkeiten, angepaßt an die individuellen Voraussetzungen und Orientierungswünsche der Schüler; Angebot von Entscheidungssituationen in regelmäßigen Abständen; derartige Organisation von Lernprozessen, daß die Schüler sich als interessierte Mitarbeiter verstehen.“ Die Einführung des *Abitur I* für alle wird wie folgt begründet: „Da sich mit Veränderungen in der Politik, Wissenschaft und Technik auch die Lernbedürfnisse der Schüler selbst geändert haben, ist eine Anhebung und Differenzierung des allgemeinen Bildungsniveaus nötig geworden.“

Die Sekundarstufe I ist in Zweijahresblöcke gegliedert, die sich hinsichtlich ihrer Lernziele, Methoden und Differenzierung unterscheiden. Entsprechend dem Ziel einer anspruchsvollen Grundausbildung für alle soll das Curriculum der Sekundarstufe I einen breiten, für alle Schulen verbindlichen Bereich von Pflicht- und Wahlfächern enthalten. Das Abitur I schließt eine Grundbildung ab, die durch ihre Profilierung auf Erweiterung angelegt ist und in der Sekundarstufe II in differenzierte Ausbildungsgänge einmünden soll. Die Zeugnisnoten ergeben sich aus der Bewertung der Leistungen der beiden letzten Jahre nach einem Gutschriftensystem und aus den Ergebnissen der Abschlußprüfungen in einzelnen Fächern.

Die *Sekundarstufe II* folgt auf das Abitur I und leitet zur Weiterbildung über, die einerseits im Hochschulbereich, andererseits im Bereich der Berufsbildung und -spezialisierung angeboten wird.

Die Bildungsgänge in der Sekundarstufe II sind vielfältig differenziert und führen zum Abitur II oder zu berufsqualifizierenden Abschlüssen von unterschiedlichem Niveau. In die Sekundarstufe II gehen ein: die Berufsschule und betriebliche Lehre, die Berufsaufbauschule, die Berufsfachschule, die Fachschule, die Höhere Fachschule, die Fachoberschule und die gymnasiale Oberstufe. Die Grundzüge der neuen Konzeption bilden im Gegensatz zum heutigen Schulsystem eine differenzierende Einheit, in der alle Bildungsgänge von den gleichen bildungspolitischen Zielen, didaktischen und methodischen Grundsätzen bestimmt sind. „Das Denken in Bildungsinstitutionen tritt hinter dem Denken in Bildungsgängen zurück, die auf bestimmte Lernziele gerichtet sind“ (199). Die Neuregelung umfaßt vor allem folgende Punkte: 1. Annäherung der einzelnen Studiengänge. 2. Abitur II als Abschluß von beruflichen und gymnasialen Studiengängen. 3. *Gleich-*

ordnung der bisherigen Sonderformen des Gymnasiums (Wirtschafts-, sozialwissenschaftliches, technisches, musikalisches Gymnasium) mit dem altsprachlichen, neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium. Dazu kommt die Fachoberschule. Damit ist die Trennung zwischen Hochschulreife und Fachhochschulreife aufgehoben. 4. Das *Abitur II* ist nach inhaltlichen Profilen differenziert und öffnet den Weg zum Hochschulstudium, jedoch nicht in beliebigen Studiengebieten. 5. Das berufliche Bildungswesen in der Sekundarstufe II ist gegliedert in ein obligatorisches Berufsbildungsjahr und eine Fachbildung (höchstens zwei Jahre), die mit einem berufsqualifizierenden Abschluß endet. 6. Danach ist der Übergang in die Fachschulstufe I möglich. 7. Bei stärker theoretisch ausgerichteter Fachstufe I ist der Übergang in die Fachstufe II möglich. 8. Es bedarf eines leistungsfähigen Fachschulbereichs, um Schülern mit Abitur I genügend differenzierte Ausbildungsgänge mit mittleren Abschlüssen zu bieten.

Die *gymnasiale Oberstufe* wird gebildet durch „die studienbezogenen allgemeintheoretischen und fachtheoretischen Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II, die sich um einen festumrissenen Pflichtfächerkern gruppieren und die auf dem kürzesten Weg zum Abitur II führen“. Die Dauer beträgt zwei bis drei Jahre. Einzelheiten zur Reform der gymnasialen Oberstufe veröffentlichte der Deutsche Bildungsrat bereits 1969 (Empfehlungen der Bildungskommission „Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“) — ebenso wie die Reformvorschläge zur Berufsbildung („Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“).

Als kurzfristige Maßnahmen werden für den *Berufsschulbereich* gefordert: Schaffung von genau definierten Abschlüssen und Übergängen zu weiterführenden Stufen; Vereinheitlichung der Berufsbezeichnungen; Einführung des Abitur I und II im Berufsschulbereich; Vereinheitlichung der Ausbildung in den Bundesländern; Verbesserung der Lehre entsprechend der Lehrlingsempfehlung; Errichtung von beruflichen Schulzentren; Versuche mit Integrationsformen von beruflichen und gymnasialen Oberstufen. Für den *gymnasialen Bereich* wird empfohlen: Erarbeitung der Voraussetzungen für die Durchlässigkeit zwischen gymnasialen und beruflichen Bildungsgängen; Erarbeitung eines differenzierten Wahlfachprogramms; Neugestaltung des Curriculums im Sinne von Schwerpunktbereichen und Neueinführung von Kursen.

Die Lehrerbildung

Als erste und wichtigste Voraussetzung für die Durchführung des Strukturplans sieht der Deutsche Bildungsrat die Reform der Lehrerbildung und die Behebung des Lehrermangels an: „Die Lehrerbildung . . . ist das Schlüsselproblem der Bildungsreform“ (S. 275). — „Der Lehrermangel kann nachhaltig nur dann behoben werden, wenn die Lehrerbildung tiefgreifend verändert wird“ (S. 276).

Zu einer Veränderung der Lehrerbildung sollen die neuen Erkenntnisse der Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft verhelfen, die eine Verbesserung der Befähigung des Lehrers bewirken können. Der Lehrer soll neben den traditionellen Aufgaben des Lehrens und Erziehens neue Funktionen übernehmen: er soll mit Hilfe objektiver Leistungskontrollen sachgerecht urteilen, er soll den Schüler und dessen Eltern Unterrichts-, Schullaufbahn- und

Berufsberatung erteilen können und schließlich an der Entwicklung neuer Bildungsinhalte aktiv mitarbeiten. Mit der Übernahme dieser Aufgaben wird die Position des Lehrers wichtigster Ansatzpunkt der Schulreform.

Für eine Reform der Lehrerbildung wird eine Differenzierung und Spezialisierung des Lehrers nach Schularten und Schulstufen, nach Unterrichtsfächern und nach besonderen pädagogischen Funktionen empfohlen: „Entsprechend der Aufteilung des Schulwesens nach Bereichen und Stufen soll die Ausbildung der Lehrer ungeachtet der Differenzierungen nach Schularten bzw. Schulformen nach Stufenschwerpunkten erfolgen, auch wenn bei den Fachstudien diese Studientypen nicht immer so differenziert anzubieten sind“ (S. 300).

Im einzelnen sind folgende Studientypen vorgesehen: A₁ Lehrer im Elementarbereich (4. Lebensjahr bis Einschulung) mit Ausdehnungsmöglichkeit in den Primarbereich; A₂ Lehrer im Primarbereich (1.—4. Schuljahr) mit Ausdehnungsmöglichkeit in den Elementarbereich; B₁ Lehrer im Primarbereich (1.—4. Schuljahr) mit Ausdehnungsmöglichkeit in die Sekundarstufe I; B₂ Lehrer in der Sekundarstufe I (5.—10. Schuljahr) mit Ausdehnungsmöglichkeit in den Primarbereich; C₁ Lehrer in der Sekundarstufe I (5.—10. Schuljahr) mit Ausdehnung in die Sekundarstufe II; C₂ Lehrer in der Sekundarstufe II (11. bis 13. Schuljahr) mit Ausdehnungsmöglichkeit in die Sekundarstufe I. Dabei sollen die Studien aller Lehrer sich nicht im Grad der Wissenschaftlichkeit unterscheiden. Es soll lediglich ein Unterschied in der Orientierung bestehen: während die Studien für die Primarstufe stärker didaktisch-methodisch akzentuiert werden, sollen die Studien für die Sekundarstufen stärker auf theoretische Fundierung und wissenschaftliche Arbeitsweise ausgerichtet sein. Der Bereich der Lehrerweiterbildung ist völlig neu zu organisieren. Bisher sind nur Ansätze vorhanden. Empfohlen wird die Übernahme der Lehrerbildung in den Hochschulbereich, die Besoldung der Lehrer nach Qualifikation (nicht nach Dienstalter) und die Gewährung der Beamtenrechte des höheren Dienstes für alle Lehrer.

Die Verwaltung

Die Realisierung der Empfehlungen des Strukturplans sind nur dann möglich, wenn zugleich die Verwaltungsstruktur neu organisiert wird. Der Bildungsrat beabsichtigt, in seiner zweiten Amtsperiode genaue Empfehlungen zur Reform der Verwaltung auszuarbeiten. Im Teil V des Strukturplans werden nur vorläufige und mehr allgemeine Empfehlungen ausgesprochen, die eine solche Reform vorbereiten können. Die einschneidendste Änderung wird die bisherige Orientierung der Verwaltung an isolierte Bildungsinstitutionen (z. B. Universität, Berufsbildung, Kindergarten) betreffen. In Zukunft sollen Elementar- und Weiterbildung als Teilbereiche in das Bildungssystem integriert und allgemeine und berufliche Bildung als Einheit verstanden werden. Verwaltungsrecht und Verwaltungspraxis müssen daher in Zukunft von den Bildungsaufgaben und nicht von den Bildungsinstitutionen her entwickelt werden. Die mangelnde Sachgerechtigkeit der Verteilung der Verantwortung und die institutionelle Ordnung im Bildungswesen lassen die Möglichkeit der Durchführung von Strukturänderungen zweifelhaft erscheinen. Die Bildungskommission regt die Anwendung folgender Prinzipien an: 1. Das gesamte Bildungswesen steht unter öffentlicher Verantwortung und wird staatlich

finanziert. 2. Die Bildungsinstitutionen sollen eine begrenzte Selbständigkeit erhalten (Zuständigkeit für Leitung und Organisation, Beteiligung an Bildungsplanung und Curriculumrevision). 3. Beteiligung. Die Bildungsinstitutionen sind an der öffentlichen Verantwortung des Bildungswesens stärker zu beteiligen. 4. Unabhängigkeit. Die öffentliche Verantwortung muß von der Finanzierung des Bildungswesens unabhängig sein. Für die *Bildungsplanung* wird vorgeschlagen: die Bildungsplanung muß Teil einer Reformpolitik für das Bildungswesen sein; die Bildungsplanung muß mit entsprechenden Planungen der Kultur-, Sozial-, Wirtschafts- und Finanzpolitik verbunden werden können; die Bildungsplanung muß die Strukturreform und die Curriculumrevision einbeziehen; an der Bildungsplanung sollen außer der staatlichen Bildungsverwaltung *gesellschaftliche Gruppen* beteiligt sein.

Der Strukturplan geht von Voraussetzungen aus, die nur bei einheitlichen Grundentscheidungen für das gesamte Bildungswesen gewährleistet sind (u. a. Einheit und Durchlässigkeit des Bildungswesens, Integration von Elementar- und Weiterbildung). Der Bund muß in seinen Kompetenzbereichen handlungsfähig sein und eine Bildungsplanung entwickeln, die in die Wirtschafts-, Sozial- und Außenpolitik sowie die Finanzpolitik und die Wissenschafts- und Ausbildungsförderung miteinbezogen ist.

Die Koordination zwischen Bund und Ländern kann auf zwei Arten erreicht werden: einmal durch eine erweiterte institutionalisierte Kooperation zwischen Bund und Ländern; zum andern durch eine umfassende Rahmenkompetenz des Bundes für die Grundzüge des Bildungswesens. „Die Bildungskommission empfiehlt, den ersten Weg zu gehen und zu versuchen, die Koordinationsprobleme von Bund und Ländern in der Bildungsplanung durch eine Kooperation im Rahmen von Art. 91 b des Grundgesetzes zu lösen.“

Die Finanzberechnungen für den vorgelegten Strukturplan ergeben einen Finanzbedarf von 50 Milliarden DM für den Schulbereich ohne Berücksichtigung der außerschulischen Bildung, der Weiterbildung und des Hochschulbereichs — ein Ziel, das ohne eine Umstrukturierung des öffentlichen Haushalts wohl kaum erreichbar sein dürfte. Gegenwärtig liegen die Ausgaben für den Schulbereich bei 14,5 Milliarden DM im Jahr.

Förderung statt Auslese

Wenn man versucht, das Hauptanliegen des Strukturplans durch ein Schlagwort zu kennzeichnen, so lautet die Devise: *fördern statt auslesen*, wobei die Förderung *allen* Kindern zugute kommen soll, besonders aber — im Gegensatz zur gegenwärtigen Praxis — den Kindern aus sozial benachteiligten Schichten, die schon zu Beginn der Schulzeit an den milieubedingten Sprachbarrieren scheitern und in einem Schulsystem, das auf die Bedürfnisse der Mittelschicht abgestimmt ist, nur in einem verschwindend geringen Prozentsatz Höhere Schulen und Hochschulen besuchen können. Die konsequente Folgerung dieser Konzeption ist der drastische *Ausbau der Vorschulerziehung*, in der nach Auffassung der Begabungsforschung eine Kompensation milieubedingter Begabungsmängel noch weitgehend möglich ist. Eine weitere Grundforderung des Strukturplans betrifft die *permanente Weiterbildung*, die heute kaum im Ansatz entwickelt ist, die aber in Zukunft u. a. vor allem wegen der raschen Überalterung des Wissens eine dominierende Rolle spielen wird. Als dringendste

Voraussetzung der Schulreform überhaupt wird die Reform der Lehrerbildung angesehen. Es ist schon kurz nach der Veröffentlichung abzusehen, daß dem Strukturplan — in Verbindung mit den vom Wissenschaftsrat ausgearbeiteten umfangreichen Empfehlungen „Zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970“ und dem von der Bundesregierung vorgelegten „Bericht über Bildungs- und Wissenschaftspolitik“ — in der Diskussion um die Erneuerung des Bildungswesens in

der BRD zentrale Bedeutung zukommen wird. Darüber hinaus ist zu erwarten, daß auch die zugrundeliegende Auffassung von der zentralen Bedeutung des Lernens im Leben des einzelnen und in der gesamten Gesellschaft diskutiert werden wird: schon das erste Presseecho, speziell aus katholischen Kreisen, deutet in Richtung einer anthropologischen Auseinandersetzung, in der es weniger um die Realisierung konkreter Organisationsformen geht, sondern um das dem Plan immanente Menschenbild.

Kurzinformationen

Die **Gemeinsame Arbeitsgruppe Vatikan** — Genf gab von ihrer Tagung in *Neapel* (28. bis 30. 5. 70) ein Kommuniqué, das über die Gespräche betr. den Beitritt Roms zum Weltrat der Kirchen nur sagt, diese sollten fortgesetzt werden (vgl. HK 24, 291). Wenn nach weiteren Gesprächen Ergebnisse vorliegen, würden sie „zu gegebener Zeit“ dem Vatikan bzw. dem Zentralauschuß des Weltrates zur Prüfung vorgelegt (öpd. 4. 6. 70). Somit sind alle Indiskretionen, auch die in „Le Monde“ (30. 5. 70), über verschiedene Möglichkeiten eines Beitritts der römisch-katholischen Kirche erledigt. Denn der Herausgeber von IDOC-International hat sich gemäß Kommuniqué für die von ihm veröffentlichten „falschen Informationen“ ausdrücklich entschuldigt, falsch insofern, als die erwähnten Vorschläge nur von einem einzigen Verfasser der Unterkommission stammen und nicht ein Dokument der „Gemeinsamen Arbeitsgruppe“ sind. Ferner wurde mitgeteilt, Kardinal *Willebrands* wie Generalsekretär *Blake* haben den gemeinsamen Vorsitz niedergelegt und nehmen an künftigen Tagungen als „reguläre Berater“ teil. Die Vorsitzenden würden jeweils neu gewählt. — Die Zurückhaltung des Kommuniqués von Neapel wird durch ein Interview bestätigt, das Kardinal *Willebrands* anlässlich des 10. Gründungstages des Einheitssekretariats dem „*Avvenire*“ (5. 6. 70) gewährte. Darin gibt er einen Rückblick über die bisher geleistete Arbeit eines praktischen Ökumenismus und hebt außer dem 2. Teil des Direktoriums die bilateralen Kontakte mit den Konfessionellen Weltbünden hervor. Die Zusammenarbeit sei gefestigt, leider noch nicht mit den Orthodoxen. Zu seinem Zukunftsprogramm gehört im Hinblick auf die Lage in Lateinamerika die Aufnahme von Kontakten mit den Pfingstlern und sogar den Adventisten. Sodann meinte der Kardinal, der Ökumenismus müsse noch an der Basis gepflegt werden. Gegenüber dem „Säkularökumenismus“ äußerte er Vorbehalte, weil er in Gefahr sei, das spezifisch christliche Zeugnis zu verleugnen und das „postökumenische Zeitalter“ einzuleiten, an das er nicht glaube. Das zweite Jahrzehnt werde „eine neue Phase“ der Beziehungen zwischen den Kirchen durch vertieftes theologisches Studium und praktische Dienste erbringen. Die Entwicklung habe jetzt den Punkt erreicht, „wo der Dialog der Kirchen unmittelbar auf die Einheit gerichtet sein muß“ (epd. 9. 6. 70). Doch auch von ihm keine Silbe von einem Beitritt Roms zum Weltkirchenrat.

Die **Arbeiten an der Kodifizierung eines Grundgesetzes der Kirche**, über deren früheren Verlauf wir bereits berichtet haben (vgl. HK 24, 272), sind in eine neue Phase getreten. Vom 19. bis 23. Mai 1970 fand in Rom eine Arbeitssitzung der mit der Ausarbeitung beauftragten Sonderkommission „*De Lege Ecclesiae Fundamentalium*“ unter dem Vorsitz des Präsidenten der Gesamtkommission, Kardinal *P. Felici*, statt (vgl. „*Osservatore Romano*“, 24. 5. 70). An ihr nahmen auch Beobachter anderer christlicher Konfessionen teil. Die Endfassung des dritten Entwurfs vom 24. Mai 1969 (vgl. HK 24, 272—281) war, wie wir bereits berichteten, den 68 Kardinälen, die Mitglieder der *Gesamtkommission* sind, aber auch allen Konsultoren der Glaubenskongregation, den Mitgliedern der Internationalen Theologienkommission sowie anderen Fachleuten zur Stellungnahme

vorgelegt worden, die von Dezember 1969 bis April 1970 zahlreiche Verbesserungsvorschläge eingereicht haben. Danach seien nach römischen Angaben „Substanz und Struktur“ des Entwurfs fast von allen befragten Personen gutgeheißen worden. Daß jedoch „Substanz und Struktur“ des Entwurfs nicht ganz so vorbehaltlos gutgeheißen worden sind, läßt sich aus der Aufzählung der diskutierten Themen entnehmen, von denen der „*Osservatore Romano*“ etwas minimalisierend meinte, daß „einige“ „vorwiegend *theologischen* Charakter“ trugen: z. B. Sinn und Geltung des Rechts im Leben der Kirche, Inhalt, Anwendungsbereich und Unveränderlichkeit kirchlicher Verfassungsnormen, das Verhältnis charismatischer Gaben und institutioneller bzw. hierarchischer Elemente zueinander, die juristischen Implikationen des *Kollegialitätsprinzips*, seine Formen und Anwendungsgrenzen im Verhältnis zum Primat, die Voraussetzungen für eine *plena communio ecclesialis*, die eventuellen technisch-juristischen Implikationen des *Subsidiaritätsprinzips*, die fundamentalen Rechte und Pflichten aller Gläubigen, Kleriker und Laien, und ihr angemessener juristischer Schutz u. a. So wurden bereits auf der letzten Arbeitssitzung aufgrund der eingegangenen Vorschläge in den Entwurf vom 24. Mai 1969 zahlreiche Präzisierungen eingearbeitet. Auf einer weiteren Sitzung soll die vorläufige Überarbeitung abgeschlossen werden, bevor er nochmals an die Mitglieder der Gesamtkommission und möglicherweise an den Gesamtepiskopat geht.

Vom 29. bis 31. Mai 1970 fand in Ostberlin ein „**Internationales Symposium**“ der „**Berliner Konferenz katholischer Christen aus europäischen Staaten**“ statt. Die Tagung stand unter dem Thema „1945 bis 1970 — Lehren und Konsequenzen — für ein System der kollektiven Sicherheit in Europa“. An dieser Konferenz nahmen 120 katholische Persönlichkeiten aus 20 europäischen Ländern teil. Die meisten Teilnehmer waren schon bisher an der Arbeit der Berliner Konferenz beteiligt und sind entweder als regimetreue Katholiken oder als Sympathisanten der kommunistischen Weltfriedensbewegung hervorgetreten. Aktueller Anlaß des Symposiums sollte die Würdigung des 25. Jahrestages der Beendigung des Zweiten Weltkrieges sein. Am sowjetischen Ehrenmal in Berlin-Treptow, am Mahmal im ehemaligen Konzentrationslager Sachsenhausen, am Ehrenmal für die Opfer des Faschismus Unter den Linden und am Sarge von Prälat Bernhard Lichtenberg in der Krypta der St.-Hedwigs-Kathedrale wurden von Delegationen Kränze niedergelegt. Das Hauptreferat hielt der Geschäftsführende Vorsitzende der Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes in der Bundesrepublik, der laisierte einstige Jugendseelsorger *Dr. J. C. Rossaint*. Rossaint, der schon in der NS-Zeit Kontakte zu kommunistischen Widerstandskreisen unterhielt und ca. 8 Jahre im Zuchthaus verbringen mußte, forderte in seinem scharf gegen die Bundesrepublik akzentuierten Referat vor allem eine positive Haltung zum Status quo. In der Deklaration des Symposiums wurde festgestellt: „Je länger man sich weigert, den Status quo anzuerkennen, desto zahlreicher sammeln sich in der Bundesrepublik nationalistische und extremistische Kräfte, die ein Programm zur Wiedererrichtung Großdeutschlands auf-