

keine Funktion, die man zur Hebung seiner sozialen Stellung erlangen könnte. Kein rein menschlicher Fortschritt der Gesellschaft oder der menschlichen Person kann von sich aus den Zugang dazu eröffnen, da diese Sendung einer anderen Ordnung angehört.

Es bleibt uns also nun noch die wahre Natur dieser Gleichheit der Getauften tiefer zu bedenken, die eine der bedeutendsten Lehren des Christentums darstellt: Gleichheit ist nicht gleich Identität, da die Kirche ein vielgestaltiger Leib ist, in dem ein jeder seine Aufgabe hat. Die Aufgaben sind aber verschieden und dürfen deshalb nicht vermischt werden. Sie begründen keine Überlegenheit der einen über die andern und bieten auch keinen Vorwand für Eifersucht. Das einzige höhere Charisma, das sehnlichst erstrebt werden darf und soll, ist die Liebe (vgl. 1 Kor 12–13). Die Größten im Himmelreich sind nicht die Amtsdienere, sondern die Heiligen.

Die Kirche wünscht, daß die christlichen Frauen sich der Größe ihrer Sendung voll bewußt werden. Ihre Aufgabe ist heute von höchster Bedeutung sowohl für die Erneuerung und Vermenschlichung der Gesellschaft als auch dafür, daß die Gläubigen das wahre Antlitz der Kirche wieder neuentdecken.

¹ AAS 55 (1963), S. 267–268. ² Vgl. II. Vat. Konzil, Past. Konst. *Gaudium et spes*, 7. Dez. 1965, Nr. 29; AAS 58 (1966), S. 1048–1049. ³ Vgl. Papst Paul VI., *Ansprache an die Mitglieder der „Studienkommission über die Aufgaben der Frau in der Gesellschaft und der Kirche“ und des „Komitees für das Internationale Jahr der Frau“*, 18. April 1975; AAS 67 (1975), S. 265. ⁴ II. Vat. Konzil, Dekret *Apostolicam actuositatem*, 18. Nov. 1965, Nr. 9; AAS 58 (1966), S. 846. ⁵ Vgl. Papst Paul VI., *Ansprache an die Mitglieder der „Studienkommission über die Aufgaben der Frau in der Gesellschaft und der Kirche“ und des „Komitees für das Internationale Jahr der Frau“*, a. a. O., S. 266. ⁶ Vgl. AAS 68 (1976), S. 599–600; vgl. *ebd.*, S. 600–601. ⁷ Vgl. Irenäus, *Adv. haereses* I, 13, 2; PG 7, 580–581; ed. Harvey, I, 114–122; Tertullian, *De praescript. haeretic.* 41, 5; CCL 1, S. 221; Firmilian von Cäsarea, in S. Cyprian, *Epist.* 75; CSEL 3, S. 817–818; Origenes, *Fragmenta in I Cor.* 74, in *Journal of Theological Studies* 10 (1909), S. 41–42; Epiphaneus, *Panarion*, 49, 2–3; 78, 23; 79, 2–4; Bd. 2, GCS 31, S. 243–244; Bd. 3, GCS 37, S. 473, 477–479. ⁸ Vgl. *Didascalica Apostolorum*, c. 15, ed. R. H. Connolly, S. 133 u. 142; *Constitutiones Apostolicae*, lib. 3, c. 6, Nr. 1–2; c. 9, Nr. 3–4; ed. F. X. Funk, S. 191, 201; Johannes Chrysostomus, *De sacerdotio*, 2, 2; PG 48, 633. ⁹ Vgl. Bonaventura, *In IV Sent.*, Dist. 25, art. 2, q. 1, ed. Quaracchi, Bd. 4, S. 649; Richardus de Mediavilla (Middletown), *In IV Sent.*, Dist. 25, art. 4, Nr. 1, ed. Venedig, 1499, f^o 177^r; Johannes Duns Scotus, *In IV Sent.*, Dist. 25; *Opus Oxoniense*, ed. Vivès, Bd. 19, S. 140; *Reportata Parisiensis*, Bd. 24, S. 369–371; Durand de Saint-Pourcain, *In IV Sent.*, Dist. 25, q. 2, ed. Venedig, 1571, f^o 364^v. ¹⁰ Man hat diese Tatsache auch durch einen von Jesus beabsichtigten Symbolismus erklären wollen:

die Zwölf hätten die Stammväter der zwölf Stämme Israel repräsentieren sollen (vgl. Mt 19, 28; Lk 22, 30). Doch geht es in diesem Text nur um ihre Teilnahme am eschatologischen Gericht. Der eigentliche Grund für die Wahl der Zwölf ist vielmehr in ihrer gesamten Sendung zu suchen (vgl. Mk 3, 14): sie sollen Jesus im Volk repräsentieren und sein Werk fortsetzen. ¹¹ Papst Innozenz III.; *Brief* vom 11. Dezember 1210 an die Bischöfe von Palencia und Burgos, in *Corpus Iuris, Decret. lib. 5*, tit. 38, *De poenit.*, c. 10 *Nova*; ed. A. Friedberg, Bd. 2, col. 886–887; vgl. *Glossa in Decretal. lib. 1*, tit. 33, c. 12 *Dilecta*, v^o *Iurisdictioni*; vgl. Thomas v. Aquin, *Summa theol.*, III^a pars, q. 27, a. 5, ad 3; Pseudo Albertus Magnus, *Mariale*, quaest. 42, ed. Borgnet 37, 81. ¹² Vgl. Papst Pius XII., *Apost. Konst. Sacramentum ordinis*, 30. Nov. 1947, AAS 40 (1948), S. 5–7; Papst Paul VI., *Apost. Konst. Divine consortium naturae*, 15. Aug. 1971, AAS 63 (1971), S. 657–664; *Apost. Konst. Sacramentum unktionem*, 30. Nov. 1972, AAS 65 (1973), S. 5–9. ¹³ Papst Pius XII., *Apost. Konst. Sacramentum ordinis*, a. a. O., S. 5. ¹⁴ Sessio 21, cap. 2; Denzinger-Schönmetzer, *Enchiridion symbolorum* ..., Nr. 1728. ¹⁵ Cyprian, *Epist.* 63, 14: PL 4, 397 B; ed. Hartel, Bd. 3, S. 713. ¹⁶ Vgl. II. Vat. Konzil, *Konst. Sacrosanctum Concilium*, 4. Dez. 1963, Nr. 33: „... der Priester, in der Rolle Christi an der Spitze der Gemeinde stehend...“; *Dogm. Konst. Lumen gentium*, 21. Nov. 1964, Nr. 10: „Der Amtspriester nämlich bildet kraft seiner heiligen Gewalt, die er innehat, das priesterliche Volk heran und leitet es; er vollzieht in der Person Christi das eucharistische Opfer und bringt es im Namen des ganzen Volkes Gott dar“; Nr. 28: „kraft des Wehesakramentes nach dem Bilde Christi, des höchsten und ewigen Priesters, ... üben sie ihr heiliges Amt am meisten in der eucharistischen Feier oder Versammlung aus, wobei sie in der Person Christi handeln...“; *Dekret Presbyterorum ordinis*, 7. Dez. 1965, Nr. 2: „Dieses zeichnet die Priester durch die Salbung des Heiligen Geistes mit einem besonderen Prägema und macht sie auf diese Weise dem Priester Christus gleichförmig, so daß sie in der Person des Hauptes Christi handeln können“; Nr. 13: „Im Dienst am Heiligen, vor allem beim Meßopfer, handeln die Priester in besonderer Weise an Christi Statt...“; vgl. ferner Bischofssynode 1971, *De sacerdotio ministeriali*, I, Nr. 4; Kongregation für die Glaubenslehre, *Erklärung zur katholischen Lehre über die Kirche*, 24. Juni 1973, Nr. 6. ¹⁷ Thomas v. Aquin, *Summa theol.*, III^a pars, q. 83, art. 1, ad 3^{um}: „Es ist zu sagen, daß (wie die Feier dieses Sakramentes das vergegenwärtigende Abbild seines Kreuzes ist: ebd. ad 2^{um}) aus demselben Grunde der Priester das Abbild Christi ist, in dessen Person und Kraft er die Wandlungsworte spricht.“ ¹⁸ „Denn da das Sakrament ein Zeichen ist, wird in dem, was im Sakrament geschieht, nicht nur die ‚res‘, sondern auch die Bedeutung der ‚res‘ gefordert“, sagt der hl. Thomas gerade um die Weihe von Frauen zurückzuweisen: *In IV Sent.*, Dist. 25, q. 2, art. 2, quaestiuncula 1^a, corp. ¹⁹ Thomas v. Aquin, *In IV Sent.*, Dist. 25, q. 2, art. 2, quaestiuncula 1^a, ad 4^{um}. ²⁰ Vgl. Konzil von Trient, Sessio 22, cap. 1; *DS*, Nr. 1741. ²¹ Vgl. II. Vat. Konzil, *Dogm. Konst. Lumen gentium*, Nr. 28: „Das Amt Christi des Hirten und Hauptes üben sie entsprechend dem Anteil ihrer Vollmacht aus...“; *Dekret Presbyterorum ordinis*, Nr. 2: „...so daß sie in der Person des Hauptes Christus handeln können“; Nr. 6: „das Amt Christi, des Hauptes und Hirten“. – Vgl. Papst Pius XII., *Enzykl. Mediator Dei*: „Der Diener des Altares handelt in der Person Christi als des Hauptes, der im Namen aller Glieder opfert“; AAS 39 (1947), S. 556. – Bischofssynode 1971, *De sacerdotio ministeriali*, I, Nr. 4: „Christus, das Haupt der Gemeinschaft, setzt er gegenwärtig...“ ²² Papst Paul VI., *Enzykl. Mysterium fidei*, 3. Sept. 1965, AAS 57 (1965), S. 761.

Forum

Früh forciertes Spezialistentum oder überlebte Universalbildung?

Bemerkungen zum Kurssystem in der Sekundarstufe II

Der folgende Beitrag, der uns von Eckhard Nordhofen, Dozent im religionswissenschaftlichen Fachbereich der Universität Frankfurt, zur Verfügung gestellt wurde, setzt sich anhand der Beschlüsse und Auseinandersetzungen zur Reform der gymnasialen Oberstufe mit einem gegenwärtig vorherrschenden Bildungsleitbild auseinander, nach dem

Berufspraxis gleichsam zum alleinigen Bildungskriterium auf Kosten von Universalbildung erklärt wird.

In den derzeit herrschenden Bildungstheorien ist eine eigentümliche Teleologie anzutreffen, die sich die sogenannte Berufspraxis zum Oberkriterium hypostasiert hat.

Ist man auf Präzisierung dieses Begriffs aus, stellt sich bald heraus, daß meist nicht mehr dahintersteckt als ein vages Bild vom endgültigen, fertigen Arbeitsleben des ausgelesenen Mannes. Den Typus träfe es demnach, wenn ein Chemieingenieur, der für das richtige Funktionieren von Kläranlagen sorgt, im Kindergarten wenigstens ein Plantschbecken vorgefunden hätte, zu seinem sechsten Geburtstag mit dem „Kleinen Chemiker“, einem Experimentierkasten, beglückt worden wäre, in der Schule dann vornehmlich Mathematik, Biologie und Chemie, aber natürlich auch den richtigen Gebrauch der Sprache erlernt hätte – er muß ja auch Berichte abfassen –, mit fortschreitender Reife dann Einblick in die gesellschaftspolitische Bedeutung von Kläranlagen erhalten, zwischendurch natürlich allerhand Praktika absolviert hätte, in seiner Freizeit auf unterschiedlich verschmutzten Gewässern gepaddelt oder gefischt hätte, so daß er in möglichst frischen Jahren als umfassend ausgebildeter Spezialist zur Verfügung stünde.

Abschied von Denkmälern des Universalen

Die Bereitschaft zur völligen Funktionalisierung verrät schlagend die neudeutsche Prägung vom „Auszubildenden“, allenthalben schon forsch auf „Azubi“ reduziert. Und die andere, etwas ältere vom Fachidioten verliert durch den ideologischen oder trivialen Kontext, in dem man sie kennenlernen konnte, nicht unbedingt ihren Wahrheitskern. Keine Schultheorie gesteht ihm uns als ihr Ideal ein, und doch scheint es, als werde durch dieses Bild so manche schulreformerische Maßnahme magisch inspiriert. Und dann die Fülle des Stoffs! Anno 1740 sind nur etwa 600 Tierarten bekannt, und bloß hundert Jahre danach sind allein 2000 Sorten von Schlupfwespen katalogisiert. Was folgt daraus für unsere Konzeption von Bildung?

Zu den facts, mit denen man in der soeben aus der Mode gekommenen literarischen Gattung des Bildungslamentos gerne Aufputz trieb, gehört das *geometrische Anwachsen des Wissensstoffs*. Das geht dann etwa nach dem Muster: Goethe und Humboldt konnten nach Stand und Umfang der Wissenschaften ihrer Zeit noch umfassend gebildet sein, Einstein noch auf dem ganzen Felde der Physik als kompetent gelten, Hilbert noch ein mathematisches Allroundwissen vorweisen, während heute mathematische Dissertationen geschrieben werden, die außer dem Autor vielleicht noch zwei andere Kollegen zu verstehen imstande sind...

Wo immer es eine Großwissenschaft zu Filiationen und hypertrophischem Wachstum ihrer Spezialgebiete gebracht hat, treffen wir auf ein Denkmal des letzten Universalgelehrten, dem allenfalls noch ein wehmütig resignierter Gruß gelten kann. Vom Ideal der Universalbildung scheint es jedem Realisten aber geboten, sich schleunigst zu verabschieden. Für ihn kann es nicht mehr sein als eines jener freundlichen Ideale, die, zum Thema

für Abitursreden der letzten überlebten Humanisten degeneriert, von mitleidiger Unaufmerksamkeit begleitet werden, wie unfreiwillige Clowns.

Der gesunde Menschenverstand wird hier ein entschlossenes Valet sagen und sich auf die Suche nach einem handfesten Claim und einer sicheren Berufsperspektive machen. Ein Studium generale scheint jedenfalls bestimmt, in das Arsenal der moribunden Schönheiten eines gemächlicheren Zeitalters abzusinken. Wie vor einem zeitaufwendigen Schaustück alter Handwerkskunst ist rasch das nostalgische Bekenntnis des fortgeschrittenen Geistes zur Hand: „So etwas kann heute nicht mehr gemacht werden.“

Verstärkung erhält der Ruf nach Spezialisierung von Lehrlingsausbildern, Universitätsleuten und der Industrie, die unisono die Ergebnisse der Schule unbrauchbar finden oder doch mindestens fordern, für ihre Bedürfnisse einer konkreten Berufsausbildung müsse schon in der Schule der Boden besser bereitet werden.

Hierher schreibt sich auch ein geläufiger Topos der Bildungsdiskussion, der Ruf nach der Etablierung neuer Schulfächer; es sind ja nicht nur Yoga-Leute und Verkehrserzieher, die hier ihre Ansprüche anmelden. Die Betriebswirte fordern für die gymnasiale Oberstufe WiSo-Kurse, die Juristen die Rechtskunde, die EDV-Industrie Computerkurse, die Ingenieure Kurse in Technologie, natürlich sind auch Psychologen und Soziologen mit von der Partie, und alle haben sie Erfolg.

Immer frühere Spezialisierung

Wolf Lepenies bringt in seinem gescheiterten Buch „Das Ende der Naturgeschichte“ (Hanser, München 1976) den „Empirisierungszwang“ mit einem „Erfahrungsdruck“ in Zusammenhang. Tatsächlich ist hier der Finger auf einen Gemeinplatz gelegt, der für unsere Zeit charakteristisch zu sein scheint, den Ruf nach der sogenannten „Praxis“, hier der „Berufspraxis“. Vor diesem Fetisch haben Trivialmarxisten und technokratische Macher eine merkwürdige Allianz geschlossen. Beiden gemeinsam ist meist die Verwechslung der Wirklichkeit mit der Rede über „Wirklichkeit“. Diese Vokabel scheint an der metaphysischen Basis originäre Erkenntnis zu garantieren, aber Praxis wird nicht schon dadurch erzeugt, daß in Diskussionen möglichst häufig die Wendung „ganz konkret“ verwendet wird. Wie so manchmal ist auch hier die Politik, näherhin die Kultusministerkonferenz, nicht viel mehr als die Vollstreckerin dessen gewesen, was ihr der Zeitgeist halblaut vorgeraunt hatte.

Jedenfalls ist zu fragen, ob die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe, der Sekundarstufe II, nicht ein Beispiel für die Lepeniessche Beobachtung ist: Empirisierungszwang führt zum Erfahrungsdruck. Die Schule ist offenbar dabei, ihm zu erliegen. Kein Trost ist es, daß sich damit eine bildungsgeschichtliche Tradition fortsetzt, die man als die Ausdünnung des Humboldtschen Ideals der Universalbildung bezeichnen könnte. Man erinnere sich an die

reiche Palette von Schultypen und Verzweigungen der Oberstufe, die dem Schüler schon seither die Möglichkeit boten, sich nach musischen, naturwissenschaftlichen, sprachlichen und anderen Neigungen beizeiten zu spezialisieren. Rückschauend kann festgehalten werden, daß der Zeitpunkt der Spezialisierung immer weiter nach vorne verschoben wurde und auch in den folgenden Jahren sich ein Stoffreichtum zur Auswahl vor den ratlosen Pubertanden auftrat, der oft in seltsamem Kontrast zur Gedankenarmut stand, mit der er sich paarte. Am 7. Juli 1972 einigte sich die Konferenz der Kulturminister auf ein Konzept der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe, das zuerst hier und da versuchsweise, nun aber überall eingeführt wurde. Der Beschluß forciert diese Entwicklung abermals: Das Kurs- oder Kollegsystem gliedert das Unterrichtsangebot in einen Pflicht- und in einen Wahlbereich. Innerhalb beider Bereiche ergeben sich noch einmal Gewichtsunterschiede durch die Aufteilung in sogenannte Grund- und Leistungskurse. Die stattliche Broschüre, die zu jedem Semester vom Schulsekretariat erstellt werden muß, ähnelt einem Vorlesungsverzeichnis und einem Warenhauskatalog zugleich. Der Schüler hat die Wahl. Erste Erfahrungen zeigen, daß sie nicht frei ist, sondern von den sogenannten Sachzwängen vorprogrammiert wird, von denen der bedeutendste der Numerus clausus ist, der einen beispiellosen intellektuellen Darwinismus erzeugt. Nach Schularaumnot und Lehrermangel ist er sicher die bedeutendste Mißhelligkeit nicht-struktureller Art.

Solche quasi-naturgesetzlichen Schwierigkeiten und Engpässe müssen natürlich äußerst ernst genommen werden. Sie dürfen in keiner Analyse des Schulwesens außer Betracht gelassen werden, aber man muß sie doch von konzeptionellen Grundsatzfragen struktureller Art unterscheiden. Für unsere Schulverwaltungen ist eine Geburtenstatistik offenbar noch nicht zu bewältigen. Sie kann, wie wir es erlebt haben, hereinbrechen wie eine Naturkatastrophe. Zumal wenn durch Wirtschaftsrezession und leere Staatskassen sich die Probleme bündeln.

An der Grenze zu einem strukturellen Diskurs von Bildungskonzeptionen lägen Vorschläge zu einer antizyklischen Bildungspolitik, die mit den Wellenbergen und Tälern unserer Bevölkerungsstatistik fertig werden könnte. Ganz sicher ist aber unser Widerstreit von früh forciertem Spezialistentum und Universalbildung ein Problem konzeptioneller Art, und es muß ernstlich geprüft werden, ob die Aura des Gestrigen, die das Studium generale umgibt, eine rationale Basis hat oder nicht. So gilt es zum Beispiel zu prüfen, ob die Flucht in die Stoffhuberei die einzige und sinnvollste Antwort auf Empirisierungszwang und Erfahrungsdruck ist.

Objekt- und Dispositionswissen

Zu diesem Zweck soll eine für den Wissenschafts- und Erkenntnistheoretiker eher grobschlchtige, für unsere Bedürfnisse aber hinreichende Unterscheidung zwischen inhaltlichem Objektwissen und einem strukturellen Dispo-

sitionswissen getroffen werden. Letzteres überhaupt „Wissen“ zu nennen, steht etwas quer zum alltagsprachlichen Wissensbegriff, denn es handelt sich um logische, methodologische und andere formale Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich nicht in Quizform abfragen lassen, sondern sich erst in der Aktualisierung am Stoff dokumentieren. Der wird dann aus dieser Perspektive – so wichtig er ist – sekundär und Spielmaterial. Mit anderen Worten, eine vereinfachte Fassung der semantischen Idee einer Unterscheidung von Objekt- und Meta-Wissen ließe sich für die Reform der Oberstufenreform gut an.

Dabei kann es nicht darum gehen, gegen inhaltliches Objektwissen Amok zu laufen und etwa einen soliden Fundus an Faktenwissen zu perhorreszieren. Im Gegenteil: der inhaltliche Stoff wird ja gerade benötigt, um exemplarisch an ihm zu lernen. Das klassische und in seiner Bedeutung unbestrittene Beispiel einer reinen Formalwissenschaft liefert die reine Mathematik, von der, wissenschaftstheoretisch gesehen, niemand sagen kann, wofür sie eigentlich gut ist. Als Disziplin reiner Formalsysteme ist sie *l'art pour l'art*. Und gerade hier ist der Schritt zur Anwendung in vielen Fällen so leicht getan, und der instrumentelle Nutzen liegt auf der Hand. Aber die Mathematik ist ein Sonderfall, weil der ihr selbstverständliche Verzicht auf Inhaltlichkeit jenseits unserer Frage liegt, wie angesichts eines gegebenen Empirisierungszwangs eine vernünftige Zuordnung von Objekt- und Metawissen für das Kurssystem der Sekundarstufe II vorgenommen werden kann. Kein Alternativenradikalismus also zwischen Stoffhuberei und abstraktem Strukturwissen, aber eine Stärkung des letzteren gegen die Ansprüche einer schulfremden Inhaltsfülle. Daß dieses positive Wissen das menschliche Vermögen, es zu bewältigen, seit langem explosionsartig überflügelt hat, braucht dann auch nicht zu Panikreaktionen im Bildungswesen zu führen. Warum sollte die Unmöglichkeit des Alleswissens als womöglich noch schuldhaftes Defizit erlebt werden müssen?

Eine vernünftige Reaktion auf diese Sachlage wäre zunächst die Stärkung der instrumentellen Vernunft. Stärkung also einer formalen Denkvariabilität, die sich nicht an fertigen, statischen Berufsbildern orientiert, sondern wegen ihres Grundlagencharakters zu einem Typus von Intelligenz führt, der sich auf den Wechsel des Spielmaterials, den der Wandel der Arbeitswelt ihm bringt, besser einstellen kann, als zum Beispiel jene Schüler, die man vor einigen Jahren Computerkurse absolvieren ließ, die, wie sich herausstellte, recht unnützlich waren, weil die technische Entwicklung zu neuen Generationen von Computern geführt hat und somit das Spielmaterial veraltet war.

An dieser Stelle muß auf die Pointe aufmerksam gemacht werden, daß, folgt man dem Vorschlag einer Stärkung der instrumentellen Vernunft, dem eingangs abgewiesenen Oberkriterium der Berufspraxis ein großer Dienst geleistet würde, denn jeder weiß, daß beim immer rascheren Gestaltwandel der Arbeitswelt derjenige am besten disponiert wird, der es gelernt hat, sich mit Hilfe seiner Grundlagen-

kenntnisse auf neue Situationen rasch einzustellen. So wären die kurzfristigen Tagesbedürfnisse der „Berufspraxis“ zu ihrem eigenen Nutz und Frommen verweigert worden, um ihr auf lange Sicht um so besser zu entsprechen.

Aber Pointe hin Pointe her, es soll bei einer konsequenten Ablehnung einer Vereidigung der Pädagogik auf die Berufspraxis bleiben.

Es muß daher an dieser Stelle eingestanden werden, daß es sich bei dem Vorschlag der Stärkung instrumenteller Vernunft um eine rein strukturpositivistische Maßnahme handeln würde, die den Ehrentitel des Studium generale lange nicht verdiente.

Denken bleibt mehr als sein Handwerkszeug

Vor dem zweifelhaften Kriterium der Berufsausbildung kann eine positivistische Formalwissenschaft zwar den Ausweg zeigen, auch disponiert sie besser als Faktenfülle. Instrumentelles Denken ist aber für den, der den Zauberlehrling-Mythos verstanden hat, korrumpiert. Denken ist eben mehr als sein Handwerkszeug, denn dieses kann sich verselbständigen und machen, was keiner will. Das kann nur im Rahmen einer selbstreflexiven Legitimitätsdiskussion eingesehen werden. Am Ideal einer Universalbildung scheint es mir, wenn die Selbstkritik der bloß instrumentellen Vernunft mit einbezogen wird, durchaus möglich festzuhalten. Denn ein fungibles Dispositionswissen for-

maler Art ist seinem Wesen nach universal, seine Negation in der Kritik ist bestimmt und konkret. Was heißt das aber nun für die Reform der reformierten Oberstufe, deren Notwendigkeit auch Kultusminister, wenigstens in ihren verbalen Bekundungen – „Wiedergewinnung des Pädagogischen“, „Abbau des Leistungsdrucks“ (Rheinland-Pfalz, Bayern) – eingesehen haben?

Eine Konsequenz ist zunächst die, daß in den Schulen für spätere Studenten – und eine solche ist die Sekundarstufe II nun einmal – keine Berufsschule imitiert wird. Es muß bei weniger Fächern bleiben, als der Katalog des gemeinsamen Ministerbeschlusses aufzählt. Wenn jemand Astronom werden will, so kann er nach dem Abitur Astronomie studieren. Er braucht dazu keinen Kurs im Gymnasium.

Ein weithin brachliegendes Grundlagenfach, die Philosophie, gilt es für die Schule zu erschließen: gerade die eben breit aus Angelsachsen rezipierte analytisch und systemtheoretisch orientierte Philosophie mit ihren logischen und wissenschaftstheoretischen Fortschritten bietet ein universal anwendbares Grundlagenwissen.

Eine andere Konsequenz ist die Sicherung der Möglichkeiten zu individueller und gemeinsamer Selbstreflexion und zu intellektueller Selbsterfahrung. Wenn es nicht bei einem bloß instrumentellen Denken bleiben soll, müßte auch das im Kursfach Philosophie stattfinden, das überall zu etablieren und dessen Status zu sichern wäre.

Eckhard Nordhofen

Kurzinformationen

Eine neue Runde in der Grundwerte-Debatte hat die Katholische Akademie in Hamburg eingeleitet. Die Diskussion, deren akute Phase mit einer Vortragsrunde von Spitzenpolitikern (Bundeskanzler *Helmut Schmidt*, Oppositionsführer *Helmut Kohl*, Bundesinnenminister *Werner Maihofer*) im Mai und Juni 1976 in der gleichen Akademie begonnen worden war (vgl. HK, Juli 1976, 356–366), hat sich bisher, soweit sie in den politischen Raum hineinreicht, besonders auf einige damalige Ausführungen des Bundeskanzlers (Zuständigkeit für die Grundwerte, Verhältnis von Grundwerten und Grundrechten) konzentriert. Absicht der zweiten Vortragsrunde war es, die Diskussion insofern auf eine andere Ebene zu heben, als diese zwar nicht direkt ökumenisch programmiert war, aber durch die Auswahl der Referenten einen eindeutigen ökumenisch-zwischenkirchlichen Anstrich erhielt. Am 31. Januar sprach der bayerische Kultusminister und Präsident des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, Professor *Hans Maier*, am 13. Februar der Professor für Kirchenrecht und öffentliches Recht und jetzige Staatssekretär im niedersächsischen Kultusministerium, *Axel von Campenhausen*, einer der führenden (evangelischen) Staatskirchenrechtler in der Bun-

desrepublik. Zu einem echten ökumenischen Diskurs, den sich Hans Maier bereits beim Antritt seines Amtes als Präsident des ZdK öffentlich gewünscht hatte (vgl. HK, Dezember 1976, 594), ist es dennoch nicht gekommen. Dies lag nicht nur daran, daß die beiden Vorträge zeitlich auseinanderlagen, sondern es stellte sich – bei Referaten von verwandter politischer Couleur nicht unerwartet – bald heraus, daß trotz unterschiedlicher philosophischer, staatstheoretischer und kirchenpolitischer Voraussetzungen in den Grundlinien weitgehend Einigkeit herrschte. Zwar hielt sich Axel von Campenhausen entschieden in Distanz zur katholischen Naturrechtstradition und betonte nachdrücklich die Geschichtlichkeit allen Wertbewußtseins und aller Wertgeltung. Im Zugriff auf die durch Verfassung und Gesetzgebung zu schützenden Werte war er aber wesentlich konkreter und „expansiver“ als der katholische Referent. Von Campenhausen zählte nicht nur die gemeinhin als Leerformeln verdächtigten politischen Werte Freiheit, Gleichheit, Solidarität zu den Grundwerten, sondern nannte unter der gleichen Kategorie als Beispiele auch die Eigentumsgarantie, den Schutz der Ehe und den Schutz des menschlichen Lebens. Die interessantesten Aspekte