

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Peter Glotz
Wolfgang R. Langenbücher

Mitbestimmung und
Kommunikation

Thilo Castner

Schule und Demokratie

Christian Graf von Krockow

Kultur und auswärtige
Kulturpolitik - Versuch
einer Neubestimmung

B 32-33/70

8. August 1970

Dr. Peter Glotz, M. A., Lehrbeauftragter und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Zeitungswissenschaft der Universität München, Jahrgang 1939, studierte Soziologie, Germanistik, Philosophie und Zeitungswissenschaft; 1969/70 Konrektor der Universität München. Magisterarbeit über außenpolitische Berichterstattung (1963); Promotion mit einer Arbeit über Buchkritik in Deutschland (1968); Aufsätze über kommunikationspolitische Fragen u. a. in den Zeitschriften „Publizistik“ und „Rundfunk und Fernsehen“; zusammen mit Otto B. Roegele: Pressereform und Fernsehstreit, Gütersloh 1965.

Dr. Wolfgang R. Langenbacher, Lehrbeauftragter und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Zeitungswissenschaft an der Universität München, Jahrgang 1938, studierte Soziologie, Philosophie und Zeitungswissenschaft; Promotion mit einer Arbeit über die gesellschaftliche Funktion der Unterhaltungsliteratur (1963).

Aufsätze u. a. in „Publizistik“, „Rundfunk und Fernsehen“, „Börsenblatt für den deutschen Buchhandel“, „Bertelsmann-Briefe“, „Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte“.

1968 erhielten Glotz und Langenbacher den KURT-MAGNUS-PREIS der Arbeitsgemein-

Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, 53 Bonn/Rhein, Berliner Freiheit 7.

Redaktion: Dr. Enno Bartels.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 2 Hamburg 36, Gänsemarkt 21/23, Tel. 34 12 51, nimmt entgegen:

Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;

Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preise von DM 9,— vierteljährlich (einschließlich DM 0,47 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;

Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 5,29 zuzüglich Verpackungskosten, Partokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

schaft der Rundfunkanstalten Deutschlands (ARD) für ihre Sendereihe „Presse und Demokratie“.

Gemeinsame Veröffentlichungen u. a.: Versäumte Lektionen (Entwurf eines Lesebuches), Gütersloh 1965; Der mißachtete Leser (Zur Kritik der deutschen Presse), Köln 1969; Monopol und Kommunikation; in: Publizistik, 13. Jg., 1968, Heft 2/3/4; Manipulation — Kommunikation — Demokratie (Prolegomena zu einer Analyse von ‚Kapitalismus und Kommunikation‘), in: aus Politik und Zeitgeschichte, B 25/1969; zuletzt: Funk und Fernsehen in der Demokratie (sechsteilige Sendereihe des WDR I, Juli/August 1970).

Thilo Castner, Dr. rer. pol., Oberstudienrat im Dienste der Stadt Nürnberg und Dozent am Nürnberger Bildungszentrum, geb. 1935.

Buchveröffentlichungen: Methodik der Erwachsenenbildung (Dissertation), Nürnberg 1963; Lehrmethoden der beruflichen Erwachsenenbildung (Ko-Autor), Braunschweig 1964; Schüler im Autoritätskonflikt, Neuwied-Berlin 1969; in Vorbereitung: Sexualrevolution und Schule (zusammen mit Hartmut Castner).

Zeitschriftenveröffentlichungen in: Wirtschaft und Erziehung; Wirtschaft und Berufserziehung; Die Deutsche Berufs- und Fachschule; Der Merkur-Bote; Gegenwartskunde.

Christian Graf von Krockow, Professor, Dr. phil., geboren 1927 in Ostpommern, 1961 Prof. f. Politikwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Göttingen, 1965 Univ. Saarbrücken, 1968/69 Univ. Frankfurt a. M.

Veröffentlichungen u. a.: Die Entscheidung — eine Untersuchung über Ernst Jünger, Carl Schmitt, Martin Heidegger, Stuttgart 1958; Soziologie des Friedens — drei Untersuchungen zur Problematik des Ost-West-Konflikts, Gütersloh 1962; Sozialwissenschaften, Lehrerbildung und Schule — Plädoyer für eine neue Bildungskonzeption, Opladen 1969.

Mitbestimmung und Kommunikation

Eine Analyse der Diskussionen um die „innere Pressefreiheit“

I. Ausgangspunkt

Die Kommunikationspolitik hat in der kurzen Geschichte der deutschen Demokratie bisher kaum eine Rolle gespielt. Den Begriff gab es nicht, die Sache wurde in der klassischen Innenpolitik nebenbei miterledigt; daß bei dieser Sachlage immer mehr freiheitseinschränkende Maßnahmen des Staates zur Debatte standen als freiheitssichernde, ist nicht verwunderlich.

Neuerdings scheint sich diese Situation zu ändern. Erst kürzlich hat ein leibhaftiger Bundesminister — der Minister im Bundeskanzleramt, Horst Ehmke — die Kommunikationspolitik zu einem von drei „mittleren Prinzipien“ erklärt, die das politische Handeln der staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen bestimmen müsse¹⁾. Gesetzentwürfe, die das Grundrecht der Meinungsfreiheit sichern sollen, schießen nur so aus dem Boden. Die politische Gesellschaft der Bundesrepublik scheint endlich erkannt zu haben, daß ihre fundamentalen Freiheitsrechte nur bewahrt werden können, wenn man nicht blind der angeblichen Selbststeuerung gesellschaftlicher Prozesse vertraut, sondern sorgfältig darauf achtet, daß in diesen Prozessen der sozial Schwächere vom sozial Stärkeren nicht aus seinen Rechten verdrängt wird.

In der Freizeitgesellschaft von morgen oder übermorgen werden die Kommunikations- und Bildungspolitiker in ihren Parteien und Fraktionen nicht mehr wie bisher die Rolle des fünften Rades am Wagen spielen; man wird bald merken, daß ihre Entscheidungen die gesellschaftliche Entwicklung stärker bestimmen werden als so mancher, der schnell veraltende Waffensysteme zu verwalten hat. Trotzdem sollte man aber kommunikationspolitische Betriebsamkeit noch lange nicht mit kommunikationspolitischen Konzeptionen verwechseln.

Und eine derartige Betriebsamkeit ist in der Tat in der Bundesrepublik zur Zeit bemerkbar: In kaum einem Bereich der Politik wird so häufig und so laut auf dem falschen Fuß Hurra gebrüllt wie gerade im Bereich der Kommunikation. Die Diskussionen um die sogenannte „innere Pressefreiheit“ — um die es im folgenden Aufsatz gehen soll — machen dabei keine Ausnahme.

Wer so formuliert, gerät in den Verdacht, berechnete Forderungen der Arbeitnehmer zurückzuweisen und Privilegien der Arbeitgeber verteidigen zu wollen. Um diesem Verdacht vorzubeugen, sei schon an dieser Stelle die rechtspolitische Position, von der die folgenden

Thilo Castner:

Schule und Demokratie S. 18

Christian Graf von Krockow:

**Kultur und auswärtige Kulturpolitik —
Versuch einer Neubestimmung S. 32**

Ausführungen ausgehen, unumwunden gekennzeichnet: Die Verfasser bejahen die Notwendigkeit der Demokratisierung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche, halten die Mitbestimmung in ihren verschiedenen zur Diskussion stehenden Variationen für ein zukunftsweisendes gesellschaftspolitisches Konzept und weisen den „Herr im Haus“-Standpunkt eines gestrigen Unternehmertums für Kommunikationsunternehmen genauso zurück wie für andere Betriebe. Diese Grundsätze hindern sie aber nicht an der Feststellung, daß die heu-

Der Beitrag erscheint im September 1970 in dem von Fritz Hufeisen herausgegebenen Band „Massenmedien und Politik. Beiträge zu einem ungeklärten Verhältnis“ (= Kommunikationswissenschaftliche Bibliothek, Band 2, v. Hase & Koehler Verlag, Mainz).

¹⁾ Fernsehsendung von Günter Gaus „Zu Protokoll — Interview mit Horst Ehmke“, ARD-Programm, 26. 4. 1970, 22.30—23.15 Uhr.

tige Diskussion um die innere Pressefreiheit mit unscharfen Begriffen operiert, den Problemhorizont der gesellschaftlichen Meinungsfreiheit unzulässig auf arbeitsrechtliche Kategorien verengt und den eigentlichen *gesell-*

schattlichen Sinn des Mitbestimmungsgedankens partikularistisch, im Marx'schen Sinne trade-unionistisch verfälscht²⁾. Diese These wird im Folgenden näher auszuführen und zu belegen sein.

II. Zwischenbilanz und Bestandsaufnahme

Die Auseinandersetzungen um das Problem der inneren Pressefreiheit sind in den vergangenen zwei Jahrzehnten nie ganz zur Ruhe gekommen, aber erst in den Jahren 1967/68 wieder mit größerer Intensität geführt worden. Ursache für diese Belebung waren eine ganze Reihe von Umständen: Die Pressekonzentration auf dem Tageszeitungsmarkt und spektakuläre Zeitschriftenverkäufe ließen die Journalisten ihre starke wirtschaftliche Abhängigkeit nachhaltig spüren; die Problematisierung des Verständnisses von Pressefreiheit durch die (studentische) ‚Neue Linke‘ wurde von vielen Journalisten aufgegriffen; mit Schlagworten wie „Meinungsmonopol“ der „Manipulation“ wurde auch das Thema ‚innere Pressefreiheit‘ wieder ‚aktuell‘; die von den Journalisten schon immer angestrebten Ziele werden durch die allgemeine Forderung nach Demokratisierung und Partizipation unterstützt.

Die derzeitige Situation (Stand: April 1970) läßt sich durch folgende Tatsachen charakterisieren:

1. Die drei wichtigsten beteiligten Verbände haben Gesetz- und Vertragsentwürfe vorgelegt:

Die IG Druck und Papier, zu der die „Deutsche Journalisten-Union“ gehört, stellte auf ihrem 8. ordentlichen Gewerkschaftstag am 20. Januar 1968 den Entwurf für ein „Bundes-Presse-rahmengesetz für Zeitungen und Zeitschriften“ vor. In § 3 werden dort in vier Absätzen Regelungen für die „Innere Pressefreiheit“ formuliert³⁾.

Der Gesamtvorstand des „Deutschen Journalisten-Verbandes“ beschloß am 27. Oktober 1969 den „Entwurf eines Tarifvertrages für die Abgrenzung der Kompetenz von Verlag zu Redaktion“, der eine Reihe früherer Vorschläge dieser Organisation zusammenfaßt⁴⁾.

²⁾ So auch Hans Magnus Enzensberger, Baukasten zu einer Theorie der Medien, in: Kursbuch, Nr. 20/1970, S. 159.

³⁾ Die Feder, Heft XI/1968, S. 2/3.

⁴⁾ Der Journalist, Heft 11/1969, S. 1.

Ende Februar 1970 hat der „Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger“ den „Entwurf eines Vertrages über die Zusammenarbeit Verleger-Redakteur“ abgeschlossen^{4a)}.

2. Einige wenige Verlage und Redaktionen haben ihre Zusammenarbeit durch „Redaktions-Statute“ geregelt, die meist als Bestandteil der Dienstverträge verstanden werden:

- Der Stern
- Mannheimer Morgen
- Saarbrücker Zeitung
- Hannoversche Presse

Bei vielen Redaktionen — vor allem von Tageszeitungen — sind ähnliche Statuten-Regelungen in der Diskussion, so z. B. bei der „Süddeutschen Zeitung“ und der „Abend-Zeitung“, aber bislang noch nicht mit den Verlagen vereinbart⁵⁾.

3. Einige Tageszeitungen haben die Zusammenarbeit zwischen Verlag und Redaktion durch die Einigung auf „Richtlinien“, „publizistische Grundsätze“ oder „redaktionelle Leitsätze“ geregelt:

- Neue Ruhr Zeitung (NRZ)
- General Anzeiger der Stadt Wuppertal
- Rhein-Zeitung (Koblenz)⁶⁾.

4. In den Rundfunkanstalten haben sich Redakteursversammlungen und Redaktionsausschüsse konstituiert, die z. T. Redakteurs-Statute verabschiedet haben⁷⁾:

- WDR
- BR
- SDR
- Deutsche Welle
- ZDF

^{4a)} ZV + ZV, Nr. 29/1970, S. 1392/3.

⁵⁾ Vgl. Der Journalist, Heft 6/1969, S. 35, und Die Feder, Heft XIII/1969.

⁶⁾ Der Journalist, Heft 2/1969.

⁷⁾ Der Journalist, Heft 5, 9 und 10/1969.

5. In dem „Entwurf eines Gesetzes zum Schutze freier Meinungsbildung“, das der sogenannte „Arbeitskreis Pressefreiheit“ (Professorenkreis) Anfang 1970 vorlegte, enthält der Artikel II insgesamt zehn Paragraphen unter der Überschrift „Innere Pressefreiheit“⁸⁾.

Eine vergleichende Analyse der aufgeführten Richtlinien und Statute ergibt — vor allem, wenn man sie zusammen mit anderen öffentlichen Äußerungen von Journalisten zu diesem Thema sieht —, daß das Schlagwort ‚innere Pressefreiheit‘ heute eine Reihe höchst verschiedenartiger Aspekte zusammenfaßt.

Eine kommunikationssoziologische Analyse muß deshalb erst eine Differenzierung und Systematisierung vornehmen, um dann die einzelnen Probleme jeweils sachadäquat angehen zu können. Diese differenzierende Übersicht erfolgt zunächst rein dokumentarisch; die kritische Auseinandersetzung damit ist den Abschnitten III, IV und V vorbehalten.

Bei der Diskussion der inneren Pressefreiheit und den oben erwähnten Regelungsvorschlägen geht es heute vor allem um folgende Aspekte:

1. Pressefreiheit als Journalistenfreiheit,
2. innerbetriebliche (Verhältnis Verleger — Chefredakteur — Redaktion) und innerredaktionelle Organisation,
3. innerbetriebliche Mitbestimmung,
4. Sonderfall der öffentlich-rechtlichen Anstalten:
das Verhältnis von gesellschaftlicher Kontrolle und Selbstkontrolle.

Diese vier Aspekte seien im folgenden kurz dokumentiert:

Pressefreiheit als Journalistenfreiheit

Zur allgemeinsten verfassungsrechtlichen Auslegung dient der Begriff ‚öffentliche Aufgabe‘. So wird mit Berufung auf Art. 5 GG den *Redaktionen* eine „öffentliche Aufgabe“ zugesprochen (Entwurf Bundespresse-Rahmengesetz der IG Druck und Papier); das Statut der „Hannoverschen Presse“ weitet die entsprechende Passage auf die Verleger aus: „Die gesellschaftliche Ordnung der BRD weist Verlegern

und Redakteuren eine gemeinsame öffentliche Aufgabe zu.“⁹⁾ Im „Entwurf eines Tarifvertrages“ des Deutschen Journalistenverbandes heißt es, die „Zusammenarbeit von Verleger (Herausgeber) und Redaktion ist bestimmt durch die öffentliche Aufgabe der Presse“¹⁰⁾. Zur konkreten Bestimmung der Rolle des einzelnen Journalisten und damit der Ableitung von ‚Journalistenfreiheit‘ aus Art. 5 GG dient der Begriff ‚Unabhängigkeit‘ — explizit vor allem in den Statuten der Rundfunk- und Fernsehanstalten. Das wird z. B. in einem Bericht über das Journalistenstatut beim WDR deutlich:

„Die Redakteurs-Versammlung geht davon aus, daß ihre Angehörigen ihre journalistischen Aufgaben im Sinne der Meinungs- und Informationsfreiheit im Rundfunk nur in völliger Unabhängigkeit von Einflüssen des Staates, parteipolitischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Interessengruppen erfüllen können. Sie sieht ihre Aufgabe darin, die journalistische Unabhängigkeit, auch gegenüber den Organen des WDR und gegenüber der undfunkeigenen Verwaltung, zu vertreten.“¹¹⁾ Zu dieser Sicherung der individuellen Unabhängigkeit gehört fast überall der Schutz der Überzeugungsfreiheit, der in der Begründung zum Entwurf des Professorenkreises ein „journalistisches Gründrecht“ genannt wird¹²⁾. Vorbild der entsprechenden Formulierung war das „Stern“-Statut mit seinem Artikel II: „Kein Redakteur oder Mitarbeiter des STERN darf gezwungen werden, etwas gegen seine Überzeugung zu tun, zu schreiben oder zu verantworten. Aus einer Weigerung darf ihm kein Nachteil entstehen.“¹³⁾

Innerbetriebliche und innerredaktionelle Organisation

Alle Statute und vor allem der DJV-Entwurf eines Tarifvertrages enthalten — wenn auch unterschiedliche — Regelungen „für die Abgrenzung der Kompetenzen von Verlag und Redaktion“¹⁴⁾. Der eigentliche kritische Punkt ist dabei das Verhältnis des dem Verleger in allen Texten zugeordneten Rechts auf Festlegung der grundsätzlichen publizistischen Haltung (Richtlinienkompetenz) zur Frage der

⁹⁾ Der Journalist, Heft 2/1970, S. 12.

¹⁰⁾ Der Journalist, Heft 4/1970 (Beilage).

¹¹⁾ In: Der Journalist, Heft 6/1969, S. 35.

¹²⁾ A. a. O., S. 198.

¹³⁾ In: Der Journalist, Heft 6/1969, S. 34.

¹⁴⁾ Der Journalist, Heft 4/1970 (Beilage).

⁸⁾ Hubert Armbruster u. a. (Hrsg.), Pressefreiheit — Entwurf eines Gesetzes zum Schutze freier Meinungsbildung und Dokumentation des Arbeitskreises Pressefreiheit, Berlin, Neuwied 1970, S. 190 ff.

Einzelweisung. In der Ausgestaltung dieses Verhältnisses unterscheiden sich die verschiedenen Entwürfe:

Arbeitskreis Pressefreiheit (Art. II, § 4, Satz 1):

„Einzelweisungen des Verlegers oder Herausgebers an Redaktionsmitglieder sind unzulässig.“¹⁵⁾

Entwurf DJV (§ 4: Rechte und Pflichten des Redakteurs):

„Der Redakteur hat in Wahrung der grundsätzlichen Haltung der Zeitung und im Rahmen der Redaktionsordnung Freiheit bei der Gestaltung des Textteils.“

Entwurf DJV (§ 5: Auslegung der Richtlinien):

„Bei Meinungsverschiedenheiten zwischen Verleger (Herausgeber) und Redaktion über die Auslegung der Richtlinien für die grundsätzliche Haltung der Zeitung müssen der Chefredakteur und der Redaktionsbeirat gehört werden.“¹⁶⁾

Besonders ausführlich ist diese Frage im *Statut der „Saabrücker Zeitung“* behandelt; am Anfang steht dabei der Hinweis auf die „Erwirtschaftung notwendiger Gewinne“, um damit die „dauerhafte finanzielle Sicherung des redaktionellen Angebots“ zu garantieren. Im einzelnen heißt es dann: „Der Redakteur ist verpflichtet, in Beachtung des Gesamtinteresses der Zeitung eine Veröffentlichung zu unterlassen, die dem Ansehen der Zeitung abträglich wäre. Wenn Zweifel bestehen, ob eine beabsichtigte Veröffentlichung einen zumutbaren Schaden für das Unternehmen zur Folge haben könnte, stimmt sich der Chefredakteur mit dem Verlag ab. Über Veröffentlichungen, die infolge ihrer vermutbaren Reaktion in der Öffentlichkeit die Zeitung in besonderer Weise engagieren, ist der Chefredakteur vorher zu unterrichten.“¹⁷⁾

Als ein besonderes Element dieser Kompetenzabgrenzung wird z. B. im Statut des „Mannheimer Morgen“ oder in den „publizistischen Grundsätzen“ des „General-Anzeiger der Stadt Wuppertal“ festgehalten, daß das Anzeigengeschäft „keinen Einfluß auf die redaktionelle Arbeit haben darf“¹⁸⁾.

Neben diesen Kompetenzregelungen im Verhältnis Verlag-Redaktion enthalten alle Statu-

ten auch Hinweise auf die *innerredaktionelle Organisation*. Darin wird zunächst die übliche starke Stellung des Chefredakteurs (z. B. „Hannoversche Presse“: „Der Chefredakteur bestimmt in Zusammenarbeit mit der täglichen Redaktionskonferenz die redaktionelle Linie“)¹⁹⁾ und der Ressortleiter (z. B. „General-Anzeiger der Stadt Wuppertal“: „Der verantwortliche Redakteur hat im Rahmen der Richtlinien ... die geistige Bewegungsfreiheit bei der Gestaltung des Textteils im einzelnen innerhalb seines Ressorts“)²⁰⁾ festgehalten. Darin formalisieren die Statute lediglich die bestehende Praxis, neu dagegen ist die Einführung einer *Redakteurs-Versammlung* und eines *Redaktionsrates* (oder auch Beirat). Seine Zusammensetzung und seine Aufgaben sind sehr unterschiedlich geregelt. Beim Vorschlag des Professorenkreises gehören sozusagen kraft Amt der Verleger (!) und der Herausgeber dazu; meist würde das Modell des „Stern“ übernommen, das eine geheime Wahl durch die Redaktion vorsieht, allerdings im Falle von Tageszeitungen mit der Vorschrift, daß eine bestimmte Zahl von Ressortleitern im Beirat vertreten sein müssen²¹⁾. Über die Aufgaben dieses Gremiums läßt sich keine einheitliche Konzeption finden. Neben Funktionen, die üblicherweise unter den Begriff der innerbetrieblichen *Mitbestimmung* fallen (vgl. nächsten Punkt) finden sich z. B. folgende Formulierungen: „Unterstützung des Chefredakteurs bei der Beachtung der Richtlinien“ (Hannoversche Presse); „enge und vertrauensvolle Kontaktpflege zwischen Verlag und Redaktion“ (Rhein-Zeitung, Koblenz)²²⁾; „der Redaktionsbeirat schlichtet Streitigkeiten...“²³⁾.

Betriebliche Mitbestimmung

Den breitesten Raum in der Diskussion um die innere Pressefreiheit und in den schon vorliegenden Regelungsversuchen nehmen Probleme der innerbetrieblichen Mitbestimmung ein. Am ausführlichsten sind die entsprechenden Paragraphen im Entwurf des DJV formuliert. Dort ist im § 8 von den „publizistischen Interessen der Redaktion“ die Rede, die Chefredakteur und Beirat gegenüber dem Verleger vertreten; im einzelnen geht es um die „Aufstellung einer Redaktionsordnung“

¹⁵⁾ A. a. O., S. 191.

¹⁶⁾ Vgl. Anm. 14.

¹⁷⁾ In: Der Journalist, Heft 11/1969, S. 4.

¹⁸⁾ Der Journalist, Heft 1/1969, S. 4 und Heft 11/1969, S. 6.

¹⁹⁾ Die Feder, Heft 3/1970, S. 11.

²⁰⁾ Der Journalist, Heft 1/1969, S. 4.

²¹⁾ Vgl. Entwurf DJV, § 7, Absatz 3.

²²⁾ Der Journalist, Heft 2/1969, S. 4.

²³⁾ Professorenkreis (Anm. 8), S. 192/93.

und um die Unterrichtung und Anhörung bei wirtschaftlichen, personal-politischen und die Linie der Zeitung betreffenden Fragen. Ausdrücklich wird dann gesagt, daß damit die Zuständigkeit des Betriebsrates nach dem Betriebsverfassungsgesetz nicht berührt werde²⁴).

Sonderfall der öffentlich-rechtlichen Anstalten

Die Bestrebungen in den öffentlich-rechtlichen Anstalten sind in den meisten Aspekten an den gleichen Prinzipien orientiert wie bei der Presse. Als neues Element muß dagegen die Tatsache gewertet werden, daß versucht wird, die bisherige Form der ‚gesellschaftlichen‘ Kon-

trolle (Rundfunkrat bzw. Fernsehrat) so umzuwandeln, daß daraus eine partielle Selbstkontrolle wird. Am klarsten durchformuliert ist diese Forderung in den Änderungsvorschlägen für den Staatsvertrag des ZDF, die von einer Gruppe von Redakteuren entworfen wurden. Der Fernsehrat soll danach in Zukunft zusammengesetzt sein aus je einem Drittel der bisherigen Gruppen, einem Drittel „Personal der Anstalt“ und einem Drittel „unabhängiger Persönlichkeiten“, die hinzugewählt werden. Eine solche stärkere Beteiligung der Mitarbeiter der Anstalten in den Aufsichts- und Verwaltungsgremien scheint auch das Ziel der Redakteurs-Bemühungen z. B. beim SDR und beim WDR²⁵).

III. Der Begriff „innere Pressefreiheit“

Mallmann²⁶) hat schon im Jahre 1959 die innere Pressefreiheit als nicht ganz eindeutiges, zu einem brauchbaren Begriff noch nicht verfestigtes Stichwort bezeichnet. Die Diskussion der letzten Jahre hat die Verschwommenheit und Undeutlichkeit dieses Begriffes nicht verringert, sondern vermehrt.

Mallmann definierte klar. Für ihn betraf die „äußere Pressefreiheit“ „das Verhältnis der Presse zum Staat“²⁷). Die „innere Pressefreiheit“ beschrieb er so: „Hier geht es um die innere Struktur der Presse, die Verteidigung ihrer inneren Unabhängigkeit, der Sauberkeit ihrer Berichterstattung, Meinungsbildung und Meinungsäußerung gegen übermächtige kommerzielle Einflüsse, gegen finanzielle Korruption, dagegen, daß die Presse statt ein Organ der öffentlichen Meinung zu sein als Instrument wirtschaftlicher, zumal anonymen Kräfte mißbraucht wird.“²⁸)

Wie sehr diese Begriffseindeutigkeit verlorengegangen ist, sieht man an den Definitionen, die beispielsweise im „Entwurf eines Gesetzes zum Schutze freier Meinungsbildung“ des Professorenkreises gegeben werden. Wolfgang Fikentscher schreibt dort — durchaus repräsentativ für die heute geführten Diskussionen —: „Die Pressefreiheit wird von ‚außen‘ durch die

Pressekonzentration und von ‚innen‘ durch eine zu straffe Meinungshierarchie im Verleger-Redakteurverhältnis bedroht.“²⁹)

Die Akzentverschiebung ist deutlich. Während Mallmann „innere Pressefreiheit“ noch so definierte, daß sämtliche Gefährdungen der freien Meinungsbildung über die Presse durch „Dritte“ — durch Inserenten ebenso wie durch Verleger, durch korrupte Journalisten ebenso wie durch einfluß- und machthungrige Verbandsvertreter — darunter fielen, verengt Fikentscher den Begriff letztlich auf das Verhältnis Verleger/Redakteur. Dieser Interpretation wird in den Diskussionspapieren des Professorenkreises zwar auch klar widersprochen, sie kennzeichnet aber doch deutlich die Richtung der heutigen Diskussionen — wenn schon nicht der juristischen, so doch der politischen. Wenn heute — ob in Zeitungen und Zeitschriften, in Anträgen an Parteitage, in politischen Reden oder in Resolutionen von Verbandsvertretern — von „innerer Pressefreiheit“ die Rede ist, meint man zumeist nur die Auseinandersetzung Verleger/Journalist.

Diese Verengung des Begriffes, die die Isolierung eines Tatbestandes aus einem komplexen Problemzusammenhang darstellt, ist gefährlich: sie bewirkt nämlich, daß der gesellschaftliche Sinn der in Art. 5 GG verbürgten Meinungsfreiheit verlorengeht und daß diese Meinungsfreiheit zu einer kombinierten Verleger/Journalistenfreiheit verkümmert; dies wäre ein Rückfall aus dem sozialstaatlichen in ein individualistisch-liberales Denken.

²⁴) Entwurf DJV.

²⁵) Rundfunk-Fernseh-Film-Union (RFFU), Verband ZDF, Reformmodell für das Zweite Deutsche Fernsehen (Ms.).

²⁶) Walter Mallmann, Pressefreiheit und Journalistenrecht, in: Publizistik, 4. Jg./1959, Heft 6, S. 323 bis 335.

²⁷) A. a. O., S. 334.

²⁸) A. a. O., S. 324.

²⁹) A. a. O., S. 154.

Denn darüber sollte man sich im klaren sein: der Artikel 5 des Grundgesetzes normiert ein Jedermannsrecht, ein Grundrecht also, das *allen* Bürgern zusteht. Das Grundrecht der Meinungsfreiheit soll sichern, daß die gesamte Gesellschaft miteinander in freie Kommunikation treten kann; da dieser Kommunikationsprozeß heute über Kommunikationsmedien technisch hergestellt werden muß, statuiert sie auch das Recht für alle gesellschaftlichen Gruppen, im Darstellungsraum dieser Medien vertreten zu sein. Die Freiheit von Verlegern ebenso wie die von Journalisten ist also nichts anderes als ein Spezialfall der allgemeinen Meinungsfreiheit. Gerd Rolke sagt es so: „Die Aufgabe der Presse besteht darin, allen Meinungen die Chance der Veröffentlichung zu bieten. Aus dieser Aufgabe ergeben sich Inhalt und Grenzen der mit der Pressefreiheit verknüpften subjektiven Berechtigungen. Sie schaffen kein Privileg für die Meinungen der Journalisten oder der Presseunternehmer, sondern empfangen ihren Sinn aus der Meinungsfreiheit aller.“³⁰⁾

Eben diesen, auf die Gesellschaft, auf den Leser gerichteten Sinn des Artikels 5 Grundgesetz übersieht nun derjenige leicht, der „innere Pressefreiheit“ lediglich als ein Problem zwischen Verlegern und Journalisten ansieht. Dieser Denkansatz verführt nämlich sehr schnell zu der Annahme, daß die Verstärkung der subjektiven Berechtigungen der Journalisten, daß also die Verbesserung der sozialen und rechtlichen Position eines bestimmten Berufsstandes, „innere Pressefreiheit“ und damit Meinungsfreiheit sichern können. Dies ist aber keineswegs der Fall.

Denn wie sieht der Konflikt Verleger/Journalist aus? Zweifellos wird es oft der Konflikt zwischen demjenigen sein, der dem offenen Zeitgespräch der Gesellschaft, also den kontroversen Meinungen seiner Leser Gehör verschaffen will und der vom Unternehmer — der bestimmte Einzelinteressen vertritt — also vom Verleger, daran gehindert wird. Ist aber nicht genauso der entgegengesetzte Fall denkbar? Ist es für unsere Situation so untypisch, daß gerade der Verleger — der natürlich am Verkauf seines Produktes, am Markt besonders interessiert ist — dafür sorgt, daß die Gesellschaft in Freiheit kommunizieren kann und daß der Journalist — orientiert vielleicht an konkreten politischen Einzelzielen oder an bestimmten kulturellen Standards — die Unterdrückung einzelner Gesprächsanteile

durchsetzen möchte? Rühl etwa kommt in einer der wenigen Untersuchungen, die es zu diesem Aspekt gibt — sonst finden sich nur interessegebundene Aussagen von Verlegern und Journalisten —, zu dem Ergebnis, daß durch die Rolle des Verlegers der im übrigen „geringe direkte Einfluß einzelner Leser oder Lesergruppen modifiziert“ wird: „Die Erfordernisse des Absatzmarktes, d. h. die Bedürfnisse und Wünsche der Leser bestimmen die Einflußnahme des Verlegers auf die Redaktion entscheidend mit, weit mehr zumindest als seine persönlichen Absichten und Vorlieben.“^{30a)}

Wie sich die beiden geschilderten ‚Konfliktfälle‘ in der Wirklichkeit auch zueinander verhalten mögen — empirisch wissen wir zu wenig über die innerredaktionellen Verhältnisse, um beispielsweise über die Häufigkeitsverteilung von Fall eins oder Fall zwei etwas aussagen zu können. Als Konsequenz ergibt sich, daß weder Journalistenfreiheit noch Verlegerfreiheit absolut gesetzt werden können. Beide sind nur im Hinblick auf die Meinungsfreiheit der Gesellschaft zu verstehen; wer sie — als Einzel-Versatzstücke — aus dem Gesamtzusammenhang der sozialen Teilhabegarantie „Meinungsfreiheit“ herausreißt, zerstört den gesellschaftlichen Sinn dieses Grundrechts. Mayer-Maly sagt es lapidar mit den Worten: „Redaktionsstatute sind daher sinnvoll, soweit sie einen in Leserkreisen vorhandenen Wunsch nach Pluralität der Meinungsentfaltung artikulieren. Zugleich muß jedoch bedacht werden, daß die Meinung von Redakteuren nicht so sehr als solche Schutz- und Entfaltungsmöglichkeit verdient, sondern als Meinung gesellschaftlicher Gruppen. Daß der Gesellschaft anstelle der Informationsauswahl und Meinung eines Verlegers die Informationsauswahl und Meinung eines Redaktionsstabes präsentiert werden, wäre ein fragwürdiger Fortschritt. Da die vom Redaktionsstab geprägte Linie eines Blattes noch weniger einer gesellschaftlichen Kontrolle über den Markt unterläge, steigert die Unabhängigkeit von Redaktionsstäben die Gefahr einer Meinungsmanipulation.“³¹⁾

Auf die „gesellschaftliche Kontrolle über den Markt“, die heute vielerorts und nicht ohne Grund bezweifelt wird, wird noch zurückzukommen sein; auch muß klargestellt werden, daß all diese Argumente nichts gegen eine entscheidende Verbesserung der arbeitsrecht-

³⁰⁾ A. a. O., S. 52.

^{30a)} Rühl, vgl. Anm. 48, S. 129.

³¹⁾ Theo Mayer-Maly, Das Redaktionsstatut als Mitbestimmungsinstrument, in: Archiv für Presse-recht, Nr. 80, 1969, S. 879.

lichen Stellung der Journalisten sagen. Klar machen sollte man sich aber immerhin, daß man innere Pressefreiheit nicht durch eine isolierte Veränderung des Verhältnisses Verleger/Journalist gewährleisten kann; und daß es demnach auch wenig sinnvoll ist, den Begriff der inneren Pressefreiheit auf jenes Teilproblem zu verengen. Denn die Verengung des Begriffs spiegelt ja nur die Verengung des Denkens: man definiert enger, weil man weniger sieht.

Wer dem Demokratieprinzip unserer Verfassung Geltung verschaffen will, muß dafür eintreten, daß die gesamte Gesellschaft (einschließlich ihrer Minderheiten) in den Massenkommunikationsmitteln (anteilig) zu Wort kommt, wobei selbstverständlich nicht jeder überall vertreten sein muß, das heißt, wobei sich die einzelnen Medien die Aufgaben teilen können. Wie dies — daß nämlich alle zu Wort kommen können — am besten zu sichern sei, ist kontrovers; die einen schwören auf den Markt, die anderen auf paritätisch besetzte Kontrollorgane wie in den Rundfunkanstalten, andere vielleicht auf Sozialisierungsideen. Eindeutig ist nur, daß die Mitbestimmung der Redakteure jeweils im Kontext der allgemeinen gesellschaftlichen Mitbestimmung gesehen werden muß. Der Begriff der „inneren Pressefreiheit“ wurde einst geprägt, um darauf hinzuweisen, daß die Meinungsfreiheit der Gesellschaft nicht nur vom Staat, sondern auch aus der Gesellschaft heraus gefährdet werden kann. Zur Gesellschaft gehören die Verleger; sie bilden sie aber nicht allein. Auch die Journalisten sind in diesem Sinn „Gesellschaft“, auch von ihnen kann unter Umständen eine Gefährdung jener inneren Pressefreiheit ausgehen. Anders ausgedrückt: Journalistenfreiheit ist nicht identisch mit „innerer Pressefreiheit“.

Wie wichtig es ist, in der gegenwärtigen Diskussion den gesamtgesellschaftlichen Aspekt hervorzuheben, zeigt übrigens am deutlichsten eine Analyse der bisher vorgelegten Redaktionsstatute und der dazu geäußerten Meinungen von Politikern und Verbandsfunktionären. Der Leser kommt in all diesen Papieren nämlich höchstens als Negativfigur vor — mit einer einzigen Ausnahme: die „redaktionellen Leitsätze der NRZ“ enthalten sowohl in den allgemeinen Leitsätzen wie in den elf Artikeln zu den „Grundlagen der redaktionellen Arbeit“ den klaren Bezug auf die eigentliche gesellschaftliche Funktion eines Kommunikationsmediums: „Die Redaktion geht davon aus, daß sie für Leser schreibt, die als mündige

Staatsbürger die Träger der politischen Willensbildung im Staat sind.“³²⁾ Gegenüber den anderen vorliegenden Formulierungen ist der Verdacht nicht abzuwehren, daß diese Aspekte keineswegs deshalb fehlen, weil sie sich gleichsam von selbst verstehen. Eine Äußerung wie die von Rudolf Heizler bleibt zunächst eine Ausnahme: „Eigentlicher Sinn der inneren Pressefreiheit ist ja nicht die persönliche Ungebundenheit des Journalisten gegenüber irgend jemand in der Zeitung, gegenüber jedermann, sondern die richtige Information des Lesers. Innere Pressefreiheit muß dazu dienen, sachfremde Entscheidungen bei der Auswahl und Gestaltung von Nachrichten auszuschneiden. Sie kann auch nicht im Sinn haben, die Willkür des Verlegers durch die Willkür des Journalisten zu ersetzen.“³³⁾

Besonders deutlich wird dies alles bei der Diskussion um den in letzter Zeit mit Recht so betonten journalistischen Anspruch auf Überzeugungsfreiheit. Sofern dieser sich lediglich darauf bezieht, daß kein Journalist gezwungen werden soll, in Kommentaren Meinungen zu äußern, die nicht die seinen sind, halten die betreffenden Paragraphen eine unproblematische Selbstverständlichkeit fest. Die vagen Formulierungen für den Schutz der ‚Überzeugungsfreiheit‘ aber lassen den Verdacht aufkommen, daß sie im konkreten Fall auch dazu mißbraucht werden können, daß Journalisten sich die Freiheit nehmen, Meinungen, die sie nicht teilen, im Nachrichtenteil ihrer Zeitung zu unterdrücken. Deswegen stimmt es bedenklich, daß abgesehen von der NRZ nur noch beim „General-Anzeiger der Stadt Wuppertal“ und in weit weniger verbindlicher Form beim „Mannheimer Morgen“ eine gesamtgesellschaftliche Korrektur der journalistischen Überzeugungsfreiheit zu finden ist. Beim „General-Anzeiger der Stadt Wuppertal“ heißt es: „Auffassungen und Meinungen, mit denen die Redaktion nicht übereinstimmt, sind unverfälscht darzustellen.“³⁴⁾ Solche Formulierungen gehören eigentlich in alle Statute. Bezeichnenderweise sind sie in den meisten aber nicht zu finden; mehr noch, so manche Formulierung — vor allem bei der Kommentierung der Statute — läßt darauf schließen, daß viele der Protagonisten der heutigen Diskussion über

³²⁾ Dietrich Oppenberg, Die redaktionellen Leitsätze der NRZ, Essen 1968.

³³⁾ Rudolf Heizler, Journalisten fühlen sich frei — aber sie wollen informiert werden, in: Der Journalist, Heft 4/1970, S. 21.

³⁴⁾ Der Journalist, Heft 1/1969, S. 4.

die Hintertür der Journalistengesetzgebung das Marktprinzip im Kommunikationswesen ausschalten möchten. Dieser Gedanke findet sich etwa in einer Äußerung des FDP-Abgeordneten Karl Moersch, wenn er in der Zeitschrift der Deutschen Journalisten Union die „Rücksicht auf das Bedürfnis des Lesers“ als „eine enge Schranke der redaktionellen Freiheit“ bezeichnet³⁵⁾. Ähnlich argumentiert der hessische Sozialdemokrat Hans Henrich³⁶⁾, und die gleiche These findet sich in einem für die derzeitige Politik des Deutschen Journalistenverbandes besonders wichtigen Aufsatz von Helmut Crous („Die Unabhängigkeit der Redaktion“), der „die allzu bereitwillige Erfüllung vermeintlicher (!) oder erfragter Leserwünsche“ zu den „Versuchungen und Gefahren einer freien Presse“ zählt^{36a)}.

Dies alles weist darauf hin, daß die „innere Pressefreiheit“ in der gegenwärtigen Diskussion zur gesellschaftlich unreflektierten Journalistenfreiheit verkümmert. Gegen die naive Vorstellung, der kapitalistische Markt unterliege infolge der Reaktion auf die Kommunikationsbedürfnisse der Massen einer „gesellschaftlichen Kontrolle“ (Mayer-Maly) sind in der Tat viele Bedenken vorzubringen. Die bisherigen Beiträge dazu — z. B. von Holzer³⁷⁾ — können allerdings kaum überzeugen, da sie von einer unreflektierten Interpretation von „Kommunikation und Markt“³⁸⁾ ausgehen.

Wie es Christian Watrin gegenüber der allgemeinen Kapitalismuskritik formulierte, so kann man auch in diesem Zusammenhang fragen, ob denn „Wahlen und Märkte“, die ja als nichtautoritäre Koordinationsmechanismen für politische und ökonomische Entscheidungen entworfen sind“, wirklich „so wenig ihre selbstgesetzten Ziele“ erfüllen³⁹⁾. Ob man nicht auch heute in unserem Kommunikationssystem — das ja nicht nur aus Tageszeitungen besteht — das „kapitalistische Profitstreben als einen mächtigen Motor der gesellschaftlichen Kommunikationsvermittlung“ braucht, weil eben dadurch „jede kleinste kommunikative Bedarfslücke erspäht“ wird, be-

dürfte eingehender kommunikationssoziologischer Erörterung⁴⁰⁾. Trotzdem: die Brauchbarkeit des Marktprinzips steht zur Diskussion. Aber wer es für Kommunikationsmittel abschaffen will, soll es offen sagen; er muß dann andere Mechanismen sozialer Kontrolle — welcher Art auch immer — mit Gesetzeskraft etablieren. Und wer — weil er vielleicht dem „mündigen Staatsbürger“ nicht traut — die Leserbedürfnisse ein wenig kürzer halten möchte, um erzieherisch zu wirken, der muß dies erst recht klar und deutlich sagen und dann eine Revision unserer Rechtsordnung in die Wege leiten. Derartige Ziele mögen aller Ehren wert sein — sie sollten nur nicht durch die Hintertür „innere Pressefreiheit“ ins Haus getragen werden. Die (übrigens ungeprüfte) Überlegung, daß die Willkür einer bestimmten Gruppe — hier der Journalisten — der Gesellschaft ganz gut bekäme, jedenfalls besser als die der Verleger, mag richtig oder falsch sein. Rechtspolitisch wäre es jedenfalls unhaltbar, derartige Überlegungen zur Basis von gesetzgeberischen Entscheidungen zu machen.

Diese Argumentation hat auch eine historische Dimension, an die kurz erinnert werden muß. „Innere Pressefreiheit“ ist ein Problem, das erst mit dem Entstehen der industriellen Herstellung von Öffentlichkeit, mit dem Aufkommen der Massenpresse und im politischen Klima des Kapitalismus virulent wurde. Im 18. Jahrhundert und im frühen 19. Jahrhundert kämpften Verleger und Journalisten (gemeinsam oft mit ihren Lesern) gegen den Staat um „Pressefreiheit“; die Gesellschaft forderte vom Staat das, was wir heute „äußere Pressefreiheit“ nennen. Im relativ korrespondierenden Journalismus der frühen Zeit waren Verleger und Journalist identisch; im bürgerlichen Journalismus des 19. Jahrhunderts einte sie die Auseinandersetzung mit dem Staat; oft fühlten die Verleger sich auch als publizistisch interessierte „Geschäftsbesorger“⁴¹⁾ der Redakteure. Der alte Cotta — Verleger der „Neuesten Weltkunde“, der späteren „Allgemeinen Zeitung“ — hielt ganz und gar nichts von der Revolutionsbegeisterung seines Chefredakteurs Posselt, aber er ließ sie ungehindert sich äußern. Sein Redakteur sei, so schrieb noch 1861 sein Sohn, „nicht der literarische Hausknecht des oder irgendeines spekulations-süchtigen Verlegers“: „Dieser muß ihm seine ganze und volle Unabhängigkeit lassen, und das ist

³⁵⁾ Die Feder, Heft V/1968, S. 3.

³⁶⁾ Henrich, in: Die Feder, Heft V/1968, S. 5.

^{36a)} Crous, in: Der Journalist, Heft 4/1969, S. 2 und 4.

³⁷⁾ Horst Holzer, Massenkommunikation und Demokratie in der BRD, Opladen 1969.

³⁸⁾ Peter Glotz/Wolfgang R. Langenbucher, Monopol und Kommunikation, in: Publizistik, Heft 2/3/4/1968 S. 150 ff.

³⁹⁾ Christian Watrin, Spätkapitalismus?, in: E. K. Scheuch (Hrsg.), Die Wiedertäufer der Wohlstandsgesellschaft, Köln 1968, S. 51.

⁴⁰⁾ Heinz Starkulla, Die Zeitschrift (Ms.), München 1969, S. 2.

⁴¹⁾ Mallmann, a. a. O., S. 325.

auch die Constitution aller Cottaschen Journale.⁴²⁾ Dies änderte sich in dem Moment, in dem — durch den Fall des Intelligenzzwanges, die Lockerung der Zensur, die Verbilligung der Zeitungen — Massen angesprochen werden konnten und Zeitungen zu lukrativen, gewinnbringenden Unternehmen wurden, in die alle möglichen Geldgeber investierten. Plötzlich bemerkte man, daß nicht nur durch den Staat, daß auch aus der Gesellschaft „Pressefreiheit“ gefährdet werden konnte. Schon in den Anfängen der Massenpresse wurde das Verhältnis Verleger-Journalist kritisch; Wuttke, ein wortgewaltiger Pressekritiker der sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts, sprach schon von der „Verlegereinflußkrankheit“ und dem „Eigenthümmerrücksichtenaussatz“⁴³⁾. Mehring⁴⁴⁾ und viele andere bestätigten ihn. Das, was in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts, im Hinblick auf die Weimarer Verfassung und unter der „Drittwirkung der Grundrechte“, dann „innere Pressefreiheit“ genannt wurde, war aber noch als gesellschaftliches Problem bewußt: Lassalle kämpfte gegen Inserenten genauso wie gegen gewinnsüchtige Verleger und ihre Hintermänner, er kämpfte um die Kommunikationsfreiheit der Gesellschaft, um die Artikulationsmöglichkeit aller — und vor allem des vierten Standes, den man nicht zu Wort kommen lassen wollte. Die Journalisten wurden, wo es notwendig war, in der Kritik nicht ausgespart⁴⁵⁾.

Die Einengung des Begriffs auf das Verhältnis Verleger-Journalist ist eine Folge der neuesten Entwicklung. Während die Verleger der bürgerlichen Zeitungen ohne die individuell geprägte Arbeitskraft und Leistung ihrer Journalisten gar nicht auskamen, lieferten schon die Generalanzeiger des späten 19. Jahrhunderts Produkte, die von mehr oder weniger auswechselbaren „Arbeitnehmern“ hergestellt werden konnten; der Apparat war wichtiger

Sieht man die konkreten Vorschläge, die zur Durchsetzung „innerer Pressefreiheit“ in der neuesten Diskussion gemacht worden sind, un-

⁴²⁾ Zitiert nach Otto Groth, Die unerkannte Kulturmacht, Band IV, Berlin 1962, S. 126.

⁴³⁾ J. K. Wuttke, Die deutschen Zeitschriften und die Entstehung der öffentlichen Meinung, Hamburg 1866, zitiert nach Groth, a. a. O., S. 128.

⁴⁴⁾ Kapital und Presse, Berlin 1891.

als die individuelle Zutat, der Verleger bekam die Übermacht. Wie viel mehr gilt dies für „Jasmin“, für „Twen“ oder den „Spiegel“. In einer Zeit, in der die Abhängigkeit im Arbeitsprozeß, die ‚Entfremdung‘ des Arbeitnehmers immer härter kritisiert wird, mußte eben jene Abhängigkeit und Entfremdung des Journalisten in den Vordergrund der Diskussion treten. Spektakuläre Großverkäufe, bei denen die Journalisten dann „mitverramscht“ wurden, haben diese Entwicklung beschleunigt.

Zusammenfassend: So verständlich es also ist, daß heute alle Welt jenes Verhältnis von Kapital zu Arbeitskraft, von Verleger zu Journalist als zentrale Frage behandelt, so gefährlich ist eine Isolierung dieser Fragestellung. Das „Innen“ der „inneren Pressefreiheit“ meint die Gesellschaft und nicht lediglich das innere Gefüge der Presse; so gesehen gehört die Pressekonzentration, der Anzeigenboykott und der Inseratendruck auch zum Problembündel „innere Pressefreiheit“. Vielleicht sollte man den unklaren Begriff ganz fallenlassen. Das Problem Verleger-Journalist läßt sich unter dem deutlichen Signum der „Journalistenfreiheit“ oder, wie Groth sagt, der „journalistischen Meinungsfreiheit“⁴⁶⁾ viel besser abhandeln. Wenn man den Begriff aber schon beibehält, sollte man die alte, umfassende Definition erhalten. Definieren kann man zwar (grundsätzlich) willkürlich; ein falscher Sprachgebrauch kann aber verhängnisvolle Wirkungen in der Wirklichkeit entfalten. Und verhängnisvoll wäre es, wenn der *gesellschaftliche* Sinn der Meinungsfreiheit verlorenginge; wenn man den sozialstaatlich reflektierten Freiheitsbegriff aufgabe zugunsten eines partikularistischen, individualistisch-liberalen Denkansatzes, der aus der Staat-Gesellschaft-Dialektik vordemokratischer Tradition stammt; wenn man über den Rechten der Journalisten — die verstärkt werden müssen — die der Leser übersähe.

IV. Elemente konkreter Reformen

ter den in Abschnitt III entwickelten Perspektiven durch, so läßt sich das Ergebnis der Analyse folgendermaßen zusammenfassen:

⁴⁵⁾ Vgl. Lassalles Rede „Die Feste, die Presse und der Frankfurter Abgeordnetentag“, in: Otto B. Roegel/Peter Glotz, Presse-Reform und Fernsehstreit, Gütersloh 1965, S. 43—55.

⁴⁶⁾ Otto Groth, Die Zeitung, Band 2, Mannheim-Berlin-Leipzig 1929, S. 518.

1. Zur Reform der innerbetrieblichen Mitbestimmung

In den letzten Jahrzehnten ist die Fiktion, Effizienz sei nur bei streng hierarchischen Strukturen im Arbeitsprozeß zu erreichen, immer mehr in Zweifel gezogen worden. Das gilt für Schule und Universität, es gilt für die klassische industrielle Produktion, es gilt aber auch für Theater, Verlage und eben auch für Zeitungen und andere Kommunikationsmedien. Immer mehr wird dort, wo früher *der Ordinarius, der Chef, der Regisseur, der Verleger* (oder auch *Chefredakteur*) befahlen, mit dem Team experimentiert. Arbeitsgruppen, denen Vorgesetzte einfach präsentiert werden, die mit Aufgaben konfrontiert werden, deren Sinn sie nicht begreifen, die hin und her geschoben werden, ohne daß man sie fragt, beginnen überall gegen derartige Manipulationen zu protestieren.

Insofern ist die Diskussion um Redaktionsstatute und Mitbestimmungsrechte von Redakteuren ein Teil der allgemeinen Diskussion um die Demokratisierung unserer Gesellschaft. Sicherlich wird die empirische Forschung noch viel zu tun haben, um genau herauszufinden, wo das Prinzip der Kollegialität das des Anweisungsrechts ersetzen kann und wo nicht. Reformen sollten das Ergebnis von ‚trial and error‘, nicht das Ergebnis vorgefaßter Meinungen sein. Einige Grundsätze scheinen heute aber bereits geklärt. Der hierarchische Aufbau des Arbeitsprozesses ist in der Aufbauphase der industriellen Gesellschaft in schroffer Form überbetont worden; die Team-Arbeit in vielen Bereichen der arbeitsteiligen Produktion hat gezeigt, daß die Effizienz durch Demokratisierung nicht leiden muß, sondern im Einzelfall sogar gesteigert werden kann. Zusätzlich muß der Demokrat im Zweifel auch eine Güterabwägung zwischen Effizienz und Demokratisierung vollziehen; ein bißchen weniger Effizienz ist in vielen Fällen tragbar, wenn durch ein Mehr an partnerschaftlicher Abstimmung die Grundrechtsgarantie des Art. 1 GG aktualisiert werden kann. Dies alles gilt in besonders hohem Maße für Arbeitsgruppen, deren Sensibilität durch die Art ihrer Tätigkeit — beispielsweise durch komplizierte, unter Zeitdruck stehende geistige Tätigkeit wie in Redaktionen — empfindlich erhöht ist. Mehr Mitbestimmung müßte heute für Arbeitsgruppen aller Art verwirklicht werden — und erst recht für Redaktionen.

Orientierungspunkt solcher innerredaktioneller Organisationsvorschläge aber kann nicht

der — völlig unzulässigerweise aus Art. 5 GG abgeleitete — Anspruch auf schrankenlose individuelle Selbstdarstellung jedes einzelnen Journalisten sein, sondern ausschließlich die Überlegung, daß die Medien ihre Aufgaben für die Gesellschaft nur erfüllen können, „wenn sie im Innern funktionsgerecht organisiert sind“. Das schlägt sich nieder in der Ressortgliederung, der Aufgabenverteilung, der langfristig geplanten Programmstruktur etc. und wird in vielen Fällen eine Einsicht bei dem in einem arbeitsteiligen Herstellungsprozeß tätigen Redakteur erfordern, „in das, was den Hörern bzw. Fernsehteilnehmern an Informationen und Meinungen geboten werden muß“, die von seiner eigenen ‚Überzeugung‘, seinen Vorlieben, seinen Antipathien notwendigerweise abweicht. Die Binnenstruktur der Medien — von Sell erörtert das als Jurist kommunikationssoziologisch völlig zutreffend — muß so beschaffen sein, daß sie notfalls die gesamtgesellschaftliche Institution Rundfunk auch gegen die freiheitsgefährdenden Aktivitäten deren schützt, „die selbst im Dienst dieses Mediums stehen“⁴⁷⁾. Diese Fragen wären u. a. im Rahmen einer Organisationssoziologie genauer zu erörtern⁴⁸⁾.

Geht man von den erwähnten rechtspolitischen Grundsätzen aus, so wird man einer Erweiterung der Mitbestimmung im sachlichen wie im personellen Bereich zustimmen können. *Sachlich* wird eine verstärkte Mitsprache bei der Festsetzung der Redaktionsausgaben und der Änderung der grundsätzlichen „Linie“ des Mediums verlangt; der Verleger soll — im Rahmen einer allgemeinen Richtlinienkompetenz — keine Einzelanweisungen geben dürfen und der Journalist soll „Überzeugungsschutz“ genießen. Personell wird vor allem ein Mitbestimmungsrecht bei der Einsetzung von „Chefs“ — welcher Kategorie auch immer — gefordert.

Analysiert man diese Programmpunkte, so sind folgende Stichworte zu beachten: *Redaktionsstatut*: hier wird durch Sonderklauseln die wirtschaftliche Gesamtlage des Unternehmens zu berücksichtigen sein; *Richtlinienkompetenz*: sie

⁴⁷⁾ Friedrich Wilhelm von Sell, Meinungsfreiheit in Rundfunk und Presse aus der Sicht der Verfassung, in: Publizistik, 14. Jg./1969, Heft 4, S. 394—397; ders., Programmverantwortung und redaktionelle Mitbestimmung, in: Rundfunk und Fernsehen, Heft 1/1970, S. 13—20.

⁴⁸⁾ Vgl. z. B. die zahlreichen Arbeiten von Niklas Luhmann und als Einzelstudie: Manfred Rühl, Die Zeitung als organisiertes soziales System, Bielefeld 1969.

wird für viele Objekte — Zeitungen in Monopolgebieten, Rundfunkanstalten mit öffentlich-rechtlichem Status — sowieso wegfallen (vgl. IV, 2); bei Partei- und Gruppenorganen muß sie dem Einzelverleger (oder der Gruppe, Partei) verbleiben. Das Hineinregieren in Arbeitsgruppen oder durch Einzelweisungen bewirkt leicht eine Desintegration der Gruppe und widerspricht dem Autonomieanspruch der Persönlichkeit. Freilich: dies betrifft das Verhältnis Chefredakteur — Redakteure, Ressortleiter — Redakteure, Redakteure — freie Mitarbeiter in gleicher Weise wie das Verhältnis Verleger — Redakteur. Kollegialität als allgemeines Prinzip wird in Redaktionsteams noch weiter erprobt werden müssen; in manchen Zeitungen wird es längst unausgesprochen praktiziert⁴⁹⁾.

Überzeugungsschutz: dies kann nur heißen, daß niemand gezwungen werden kann, etwas als seine Meinung auszugeben, was nicht seine Meinung ist. Die unverfälschte Darstellung fremder Meinungen durch die Redaktionen muß gewährleistet werden. *Personelle Mitbestimmung*: eine Arbeitsgruppe, die mit Mehrheit einen Teamleiter ablehnt, wird — wenn er ihr aufgezwungen wird — wahrscheinlich nicht besser, sondern schlechter arbeiten. Ein *Mitbestimmungsrecht* ist also zu befürworten, wobei allerdings die Dialektik zwischen zwei Instanzen (hier: Verlag/Redaktion) erhalten bleiben sollte. Die *reine* Selbstergänzung von Gremien hat sich bei den deutschen Universitäten in den klassischen Berufungsverfahren keineswegs als besonders glücklich erwiesen. Die Gefahr der personellen „Inzucht“ besteht bei Redaktionen ebenso wie bei Fakultäten oder Fachbereichen.

Die aufgezeigten Ziele sollen durch die Bildung von gewählten Redaktionsräten und die Etablierung von Redaktionsordnungen verwirklicht werden. Hierbei ist allerdings nachdrücklich darauf hinzuweisen, daß innerbetriebliche Mitbestimmung eine Frage des Betriebsverfassungsgesetzes ist und die entsprechenden Reformen auch nur durch eine Änderung dieses bereits bestehenden Gesetzes ermöglicht werden können. Personelle Mitbestimmung beispielweise ist aufgrund der §§ 60 ff. Betr.VG dem Betriebsrat vorbehalten⁵⁰⁾. Wenn man — was sinnvoll ist — Redaktionsräte aus dem Gesamtbetriebsrat ausgliedern

will, um die Autonomie der Einzelbereiche eines Betriebes (hier: der Redaktion) zu stärken, so kann man dies nur durch eine entsprechende Änderung des Betr.VG erreichen, wobei auch der § 81 (Ausschluß von Mitbestimmung bei Tendenzbetrieben) verändert bzw. ergänzt werden muß. Die zur Zeit geltenden Redaktionsstatute konkurrieren in ihrer Mehrzahl mit den „Mitbestimmungsrechten der Betriebsräte und usurpieren die Normsetzungsmacht von Betriebsvereinbarungen“⁵¹⁾. Wer rechtsstaatlich einwandfrei vorgehen will, muß also das Betriebsverfassungsgesetz reformieren.

Dieser Hinweis sollte übrigens nicht als rein rechtstechnische Rechthaberei verstanden werden. Die Regelung der redaktionellen Mitbestimmung im Betriebsverfassungsgesetz zeigt auch, daß Redakteursmitbestimmung Teil der Erweiterung der allgemeinen Mitbestimmung ist — und sonst nichts. Sie setzt keine Sonderprivilegien sondern regelt Arbeitsverhältnisse nach den Prinzipien der Demokratie.

2. Mitbestimmung und Kommunikation

Wichtiger als die innerbetriebliche Mitbestimmung — im Hinblick auf die allgemeine Rechtsgarantie des Art 5 GG — ist der Ausbau der *gesellschaftlichen Mitbestimmung* auch im Bereich der Kommunikation und der Kommunikationsmittel. Regelungen nach IV, 1, die nicht durch Mechanismen gesellschaftlicher Kontrolle ergänzt werden, bleiben ohne nachhaltige Wirkung.

Schon hier stößt man auf das Problem der *Richtlinienkompetenz* des Verlegers. Manche, die dieses Problem heute diskutieren, glauben es ‚fortschrittlich‘ zu lösen, wenn sie diese Richtlinienkompetenz zum Teil vom Verleger auf den Journalisten übertragen. In Wirklichkeit ist diese Antwort, sofern sie nur die politische Tendenz der Zeitung meint, von vorgestern, denn zumindest für Zeitungen in Monopolgebieten — und ihre Zahl erhöht sich täglich — müßte diese „Richtlinienkompetenz“ generell dem Prinzip der inneren Pluralität weichen⁵²⁾. In Monopolgebieten verbliebe hier — bei einer Kommunikationspolitik, die sich konsequent an der Freiheit der Gesellschaft zum Gespräch orientierte⁵³⁾ — dem Verleger

⁴⁹⁾ Vgl. Elisabeth Noelle-Neumann, Die Frankfurter Zeitung und das Problem der inneren Pressefreiheit, in: Festschrift für Oskar Stark, Freiburg/Br. 1970.

⁵⁰⁾ Vgl. Mayer-Maly, a. a. O., S. 880.

⁵¹⁾ Mayer-Maly, a. a. O., S. 881.

⁵²⁾ Vgl. Dieter Czajka, Pressefreiheit und „öffentliche Aufgabe“ der Presse, Stuttgart 1968, S. 156/7.

⁵³⁾ Vgl. Glotz/Langenbucher, Der mißachtete Leser, Köln 1969, S. 160 ff.

bestenfalls das Recht, die Richtung der Kommentare zu bestimmen. Selbst dies würde, obwohl es kaum Schaden stiftet, besser durch das Prinzip durchgängiger Pluralität ersetzt, denn kontroverse Stellungnahmen regen die Meinungsbildung des Lesers allemal sicherer an, als der Monolog eines einseitigen Kommentators.

Bleibe das Problem der „Richtlinienkompetenz“ bei Tendenzorganen: bei politisch und weltanschaulich ausgerichteten Wochenzeitungen und Magazinen wie etwa „konkret“ oder „Pardon“ sowie bei Parteizeitungen und Gruppenorganen. Selbstverständlich muß auf einem freien Kommunikationsmarkt die Möglichkeit für die Herausgabe derartiger ‚tendenziöser‘ Organe bestehen. Hier wird die *allgemeine Richtlinienkompetenz* des Finanziers — ob des einzelnen Verlegers, der Partei oder Gruppe — nicht angetastet werden können. Parteien und Gruppen, aber auch einzelne müssen die Freiheit zur Artikulation ihrer Partei-, Gruppen- oder auch Individual-Position haben. Kautsky hat dies — als orthodoxer Sozialist — klar ausgedrückt. Er fragte: „Hat er (der Journalist) ein Recht darauf, im Namen der Organisation, unter Benutzung der Hilfsmittel der Organisation gegen dieselbe Organisation zu wirken?“ Und er antwortete: „Diese Auffassung des Rechts auf freie Meinungsäußerung würde den Journalisten zum selbständigen Herrn der Hilfsmittel der Organisation machen, als deren Diener er eingesetzt wurde.“⁵⁴⁾ Die Herr-Diener-Metaphorik aus dem Jahr 1905 entstammt sicherlich einer versunkenen Zeit — auch des Sozialismus. Der Kern der Argumentation ist aber heute noch gültig. Der Journalist muß bei Vertragsabschluß prüfen, inwieweit er eine Tätigkeit für ein tendenziöses Organ im oben definierten Sinn mit seinem Gewissen vereinbaren kann. Solange diese ‚Tendenz‘ — objektiviert in ‚Redaktionsordnungen‘ — im alten Sinn erhalten bleibt, kann er sich nach Übernahme der Vertragspflicht nicht auf Gewissensnot berufen⁵⁵⁾. Seine Absicherung ist nur über eine — soziale — Garantie bei Änderung der „Linie“ erreichbar; die Definition der „Linie“ kann nur die Gruppe, die Partei, der Verleger verantworten. Der Journalist muß aber finanziell abgesichert sein: er muß die Möglichkeit erhalten, in Ruhe einen neuen Arbeitsplatz zu suchen.

Sieht man neben der innerbetrieblichen auch die gesellschaftliche Mitbestimmung, wird man in allen Redaktionsstatuten zuerst einmal Formulierungen befürworten, die der — wenn auch spezialisierten, auf Gruppen und Teile der Gesellschaft ausgerichteten — Vermittlungsfunktion des Journalismus in einem demokratischen Sozialstaat Geltung verschaffen. Solche Formulierungen würden bei Tageszeitungen etwa der schon zitierten Klausel des „General-Anzeigers der Stadt Wuppertal“ („Auffassungen und Meinungen, mit denen die Redaktion nicht übereinstimmt, sind unverfälscht darzustellen“) entsprechen, bei Partikular-Organen würden die entsprechenden Artikel auf eine *spezialisierte Pluralität* eingeschränkt sein, die etwa bei einer Parteizeitung gemäß Art. 21 GG die *innerparteiliche Bandbreite* von Meinungen umfassen muß.

Darüber hinaus sollte allerdings die Frage diskutiert werden, wie die gesellschaftliche Mitbestimmung noch weiter konstitutionalisiert werden kann. Wir selbst haben an anderer Stelle für Tageszeitungen die Begründung von Presseausschüssen vorgeschlagen⁵⁶⁾, die die freie Meinungsbildung in Monopolgebieten sichern sollten; es wird zu überprüfen sein, inwieweit derartige Einrichtungen, die die *organisierte Gesellschaft* repräsentieren, zumindest als Appellationsinstanzen — vielleicht ohne Kompetenzen zum Eingriff in die Redaktionen — sinnvoll sind. Sie könnten zumindest erreichen, daß Konflikte, die heute unter der Hand ausgetragen werden und in denen der Mächtigere den Schwächeren heimlich unterwirft, öffentlich gemacht werden.

Eine weitere Möglichkeit wäre die Repräsentation der *nichtorganisierten* Gesellschaft durch Leserräte, Leserparlamente u. ä. Formen. Wahrscheinlich dürften diese Gremien keine regulierende Kompetenz gegenüber den Redaktionen haben; die Redaktionen könnten sich aber immerhin verpflichten, die Kritik des Leserrats in bestimmten Abständen auf Sonderseiten, Diskussionsforen oder über den Leserbriefteil zu veröffentlichen. Die aktive Mitarbeit des Lesers — als Form gesellschaftlicher Mitbestimmung — sollte nicht totalitären Regimen überlassen bleiben, die über „Volkskorrespondenten“ und ähnliche Einrichtungen die Massen mobilisieren; sie sollte auch in der

⁵⁴⁾ Groth, Die Zeitung, a. a. O., S. 520.

⁵⁵⁾ Vgl. Wieacker in: JZ, 1954, S. 466 ff.

⁵⁶⁾ Glotz/Langenbacher, Der mißachtete Leser, a. a. O., S. 185 ff.

Repräsentativdemokratie verwirklicht werden⁵⁷⁾).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang noch der Hinweis, daß alle Versuche, gesellschaftlich organisierte Mitbestimmungsorgane wieder in sogenannte „Selbstkontrollorgane“ umzufunktionieren, schlicht reaktionär sind. Der Vorschlag, Rundfunk- und Fernsehräte so zu besetzen, daß ein Drittel der jeweiligen Gremien aus Arbeitnehmern der Anstalt, ein weiteres Drittel aus Vertretern der gesellschaftlichen Gruppen und das letzte aus „unabhängigen Persönlichkeiten“ besteht, ist nicht nur deshalb indiskutabel, weil die Formulierung von den „unabhängigen Persönlichkeiten“ nichts als weltfremde Antipathie gegen den modernen Parteienstaat verrät; sie will vor allem gesellschaftliche durch Eigenkontrolle ersetzen und erinnert so an die Argumente der Verleger gegen eine Ergänzung des Presserats durch Laien⁵⁸⁾.

Die Gegenargumente hat die „Kommission zur Untersuchung der rundfunkpolitischen Entwicklung im südwestdeutschen Raum“ sehr klar formuliert: „Der Rundfunkrat hat die Aufgabe, die Allgemeinheit und Öffentlichkeit zu repräsentieren, die Arbeit der Rundfunkanstalt zu kontrollieren und sicherzustellen, daß den Grundsätzen eines staatsfreien und von keiner Einzelgruppe beherrschten Rundfunks entsprochen wird. Eine Vertretung von Arbeitnehmern der Rundfunkanstalten selbst wäre aber nicht mehr eine Fremdkontrolle des Rundfunks durch die Gesellschaft, sondern eine verfassungsrechtlich nicht unbedenkliche partielle Eigenkontrolle durch die Anstalt selbst⁵⁹⁾. Die berechtigten Mitbestimmungsforderungen der Rundfunkredakteure sind genauso über das Betriebsverfassungsrecht (hier das Personalvertretungsgesetz) zu erfüllen, wie die der Pressejournalisten. Ein Abbau der gesellschaftlichen Kontrolle wäre nicht ein Schritt vorwärts, sondern ein Schritt rückwärts.“

Reformen allerdings scheinen notwendig, wenn dieses System — zusammen mit der sehr starken Position des Intendanten — zu einer Freiheitseinschränkung und nicht zu einer Freiheitssicherung führt. Von entsprechenden Er-

fahrungen vieler Redakteure und Journalisten innerhalb der Rundfunkanstalten sind die Demokratisierungsversuche bei ARD und ZDF u. a. auch bestimmt. Sie versuchen den Kontrollanspruch der Öffentlichkeit durch ein wirksames Gegengewicht zu ergänzen. Welche Reformen hier im einzelnen sinnvoll und möglich sind, bedürfte einer speziellen Erörterung, zumal die Probleme ganz anders liegen, als bei der privatwirtschaftlich organisierten Presse, um die es in diesem Aufsatz primär geht. Die Diskussion darüber beginnt erst jetzt^{59a)}.

Insgesamt: Wie neben der Reform des Betriebsverfassungsgesetzes die Einführung der qualifizierten Mitbestimmung in Großbetrieben gefordert wird, muß — im Zusammenhang mit „innerer Pressefreiheit“ — neben einer Reform der innerbetrieblichen Mitbestimmung das Problem der gesellschaftlichen Mitbestimmung wenigstens gesehen werden. Eine Verbesserung der arbeitsrechtlichen Stellung der Journalisten ist wichtig; sie darf aber nicht aus dem Gesamtzusammenhang der Meinungsfreiheit als einem gesellschaftlichen Grundrecht herausgelöst werden.

3. Verleger und Herausgeber

Im Entwurf des Professorenkreises wird u. a. der Versuch gemacht, das Verhältnis von Verleger und Redakteur durch die Einführung eines für jede Zeitung oder Zeitschrift obligaten ‚Herausgebers‘ zu regeln. Dabei soll eine Person nur bei einer Zeitung oder Zeitschrift Herausgeber sein dürfen, so daß auch ein Besitzer mehrerer Objekte nur eines als ‚Herausgeber‘ leiten könnte, ansonsten aber weitere Herausgeber bestimmen müßte. Über die Funktionen der Herausgeber heißt es in Art II, § 2 Abs. 2: „Der Herausgeber bestimmt die allgemeinen Richtlinien im Rahmen des Statuts. Der Herausgeber entscheidet über die Stellenbesetzung, insbesondere die Ernennung

⁵⁷⁾ Vgl. Heinz Starkulla, Presse, Fernsehen und Demokratie, in: Festschrift für Otto Groth, Bremen 1965, S. 203.

⁵⁸⁾ Vgl. Der Journalist, Heft 6/1969, S. 35 und Heft 10/1969, S. 14.

⁵⁹⁾ Bericht der Kommission zur Untersuchung der rundfunkpolitischen Entwicklung im südwestdeutschen Raum (Michelbericht II), Kornwestheim 1970, S. 210.

^{59a)} Vgl. u. a. Otto Wilfert, Reformverlangen in den Funkhäusern, in: Frankfurter Hefte, 24. Jg., Heft 7/1969, S. 485—494; Werner Bader, Gedanken zur Mitbestimmung in Rundfunk und Fernsehen (Referat für den 7. o. Delegiertentag der RFFU, 19. 10. 1969, Manuskript); Reinold E. Thiel, Rundfunk- und Fernsehintendanten als Herrscher, in: Die Zeit, Nr. 51 (19. 12. 1969), S. 13/4; Walter Menning, Überlegungen zu einer Demokratisierung — auch in den Funkhäusern, in: Rundfunk und Fernsehen, Heft 2/1970, S. 151—155; Peter Glotz/Wolfgang R. Langenbucher, Funk und Fernsehen in der Demokratie, Teil I: Das öffentlich-rechtliche Prinzip (Sendung des WDR, Erstes Programm, 14. 7. 1970, 20.00—20.30).

und Entlassung des Chefredakteurs und der Redakteure, soweit sich nicht aus § 7 Abs. 2 etwas anderes ergibt. Der Verleger darf ihm insoweit weder Weisungen erteilen noch wegen der Nichtbefolgung von Weisungen Nachteile androhen oder zufügen.“⁶⁰⁾

In der ‚Begründung‘ wird ausdrücklich festgestellt, daß dieser ‚Herausgeber‘ die „Funktionen des Arbeitgebers ausübt“ und man diese Rolle vor allem einführt, weil dadurch „die Zahl der für einen Redakteur in Betracht kommenden potentiellen Arbeitgeber sehr groß“ wird. Deutlicher gesagt: Im Springer-Konzern gäbe es nicht mehr einen Arbeitgeber (den Besitzer), sondern so viele wie der Konzern Zeitungen herausgibt (die Herausgeber).

Abgesehen von der wohl etwas naiven Vorstellung, wie sich in großen Verlagskonzernen die Personalpolitik abspielt, abgesehen davon, daß ein so konstruierter ‚Herausgeber‘ nur der verlängerte Arm des Verlegers sein kann (vgl. § 2, Abs. 3) — eigentlich bedenklich ist die Vorschrift, daß dieser Herausgeber (der als Arbeitgeber gedacht ist) die „allgemeinen Richtlinien im Rahmen des Statuts“ bestimmt. Rudolf Heizler hat wohl recht, wenn er diese Lösung einen Rückschritt nennt: „Um den Einfluß eines Verlegers mit vielen Zeitungen auf eine einzige Zeitung zu beschränken, öffnet man allen Verlegern den Weg zum verstärkten Einfluß. Das ist geradezu grotesk... Die Professoren definieren zwar an keiner Stelle ihrer Veröffentlichung den Begriff der ‚Richtlinien‘. Doch wird man unter Richtlinien die Auslegung der grundsätzlichen Haltung verstehen müssen... Die Festlegung dieser Richtlinien soll nun offenbar Sache des Herausgebers sein. Er allein als ‚gesetzlicher Vertreter des Verlegers‘ soll sie ‚bestimmen‘. So etwas gibt es heute nicht einmal mehr in sehr unternehmerisch betonten Verlagen. Die Redaktion - Chefredakteur und Ressortleiter — wird bei der Festsetzung der ‚allgemeinen Richtlinien‘ ausgeschaltet. Es besteht keine Anhörungspflicht.“⁶¹⁾

4. Mitbesitz

Vor allem mit dem ständig vorgebrachten Hinweis auf das Beispiel „Le Monde“ wurde als Lösungsvorschlag häufig auch die Frage des

Mitbesitzes der Redakteure am Verlag diskutiert. Sofern diese Vorschläge lediglich als Versuch zur „Vermögensbildung in Arbeitnehmerhand“ offeriert werden, sind sie unproblematisch und wären in einem ganz anderen Zusammenhang zu erörtern. Seltsam kurzschlüssig aber muß genannt werden, daß man auch hierfür von Journalistenseite die Pressefreiheit bemüht — sogar dort, wo als eigentliches und einziges Übel der redaktionellen Freiheit der Einfluß des am Gewinn orientierten Verlegers genannt wird. Wie soll — so muß man fragen — sich dieses Übel abstellen lassen, wenn nun auf einmal nicht mehr ein Unternehmer, sondern 50 mitbeteiligte Unternehmer-Journalisten eine Zeitung machen? Was garantiert, daß sie nicht alle genauso gewinnorientiert denken, wie vorher nur der eine? Kurz: nur wer an die gesellschaftliche Kontrolle über den Markt *naiv* glaubt, kann für diese Lösung eintreten.

Wenn man das einzige in der Bundesrepublik bislang vorliegende Beispiel bedenkt — die Beteiligung der Mitarbeiter am Spiegel-Verlag —, so drängt sich ohnehin der Verdacht auf, daß hier von einem Verleger-Journalisten, der selbst auf seine eigene verlegerische Position keineswegs verzichten wollte, der Redaktion die Forderung nach Mitbestimmung ‚abgekauft‘ wurde. Immerhin gab es auch im „Spiegel“ einen sehr weitgehenden Entwurf eines Redaktions-Statutes, von dem seit seiner Veröffentlichung kaum mehr die Rede ist! Eugen Sotz vom Hauptvorstand der IG Druck und Papier meinte, daß es nach den bisher bekanntgewordenen Einzelheiten dieser Unternehmensbeteiligung noch keinen Anlaß gibt, „Augsteins Vorschläge für etwas anderes als raffinierte Spiegelfechtereien zu halten, dazu bestimmt, dem Boß die Herrschaft zu erhalten und durch materielle Verlockung das Interesse an der publizistischen Mitbestimmung einzulullen“⁶²⁾.

Wirtschaftlicher Mitbesitz an Zeitungen (übrigens für alle Mitarbeiter, nicht nur Redakteure) ist im Sinne einer breiten Vermögensstreuung ein brauchbares sozialpolitisches Instrument. Der Mitbesitz kann die Mitbestimmung in Zeitungen aber ebensowenig ersetzen wie — allgemein — der Volkskapitalismus die Machtkontrolle.

⁶⁰⁾ Professorenkreis, a. a. O., S. 190.

⁶¹⁾ Rudolf Heizler, Pressefreiheit — von Professoren verschenkt, in: Der Journalist, Heft 3/1970.

⁶²⁾ Leserbrief in: Der Spiegel, Nr. 7/1970.

Aus der — hier vertretenen — „weiten“ Definition des Begriffes „innere Pressefreiheit“ folgt klar: mit den in diesem Aufsatz erörterten Reformen ist das Problem keineswegs erledigt. Regelungen zur Sorgfaltspflicht der Presse, zum Gegendarstellungsrecht, zur Offenlegungsverpflichtung der Besitzverhältnisse und vor allem zur Pressekonzentration müßten mitdiskutiert werden.

Ein Teil dieser Probleme ist von uns in einer anderen Veröffentlichung erörtert worden. Dieser Aufsatz sollte nur die wichtigsten Fragen zu klären versuchen. Die „innere Pressefreiheit“, ja sogar die „Journalistenfreiheit“ allein verdienten einmal eine Monographie; hier wäre ein Thema, in dem Presserechtswissenschaft und Kommunikationssoziologie sehr fruchtbar zusammenarbeiten könnten⁶³⁾.

⁶³⁾ Glotz/Langenbacher, Der mißachtete Leser, a. a. O.

Der Hauptzweck dieses Aufsatzes war es, die Diskussionen um das Verhältnis Verleger-Journalist in den größeren Zusammenhang der Debatten um die Meinungs- und Pressefreiheit zu stellen. Denn die Isolierung dieser Fragestellung bringt die Gefahr mit sich, daß über den berechtigten Forderungen einer Berufsgruppe die Gesellschaft vergessen wird. Und diese Vergeßlichkeit sollte sich zumindest nicht mit dem Mantel des Fortschritts drapieren.

George Bernhard Shaw schrieb einmal: „Alle Berufe sind Verschwörungen gegen den Laien“. Die Journalisten dürften sich am allerwenigsten an derartigen Verschwörungen beteiligen, wenn sie ihren Beruf in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft nicht verfehlen wollen.

Schule und Demokratie

Der Beitrag Alexander S. Neills zur Verwirklichung einer freien, antiautoritären Erziehung

I. Die Schule als gesellschaftspolitischer Hebel

Liberales und linksorientierte Soziologen sind sich darin einig, daß die Ursachen für das Ausbleiben einer emanzipierten, Kontrollfunktionen übernehmenden Öffentlichkeit zum großen Teil in der Struktur des bestehenden Schulsystems zu suchen sind. Vor allem folgende Versäumnisse werden genannt:

1. Es ist bis jetzt nicht gelungen, allen Bürgern gleiche Bildungschancen zu verschaffen. Die fortdauernden Sprachbarrieren und einseitig ausgewählte, oft unternehmerfreundliche Bildungsinhalte bevorzugen den Lernprozeß bei den Kindern der Mittelschicht und benachteiligen den der Unterschicht, so daß die Arbeiterschaft, obwohl sie 50 % der Gesamtbevölkerung stellt, mit etwa 5 bis 7 % bei Abiturienten und Studenten eindeutig unterprivilegiert ist¹⁾.
2. Unterprivilegiert ist auch noch immer die Stellung der Schülerin. Nur 36 % der Abiturienten sind Mädchen, nur 17 % der Hochschulabsolventen Studentinnen. Infolge alter gesellschaftlicher Vorurteile (starre Rollenfixierung als Mutter und Hausfrau) erhalten Mädchen eine bei weitem schlechtere berufliche Ausbildung als Jungen; auch Bezahlung für die gleiche Arbeit sowie berufliche Aufstiegschancen sind geringer²⁾.
3. Die genannte schichtenspezifische Benachteiligung findet in der Erwachsenenbildung ihre Fortsetzung. Nur etwa 5 % der Volkshochschul-Besucher sind Arbeiter (in Großbritannien immerhin 25 %), weil bis jetzt hinsichtlich Unterrichtsstil und Bildungsangebot kein Konzept entwickelt worden ist, das der Bedürfnis- und Interessenlage einer Industriegesellschaft entspricht. Vielmehr begnügt man sich, ähnlich wie die Bildungspolitiker der Gewerkschaften, mit einer Imitation der bürgerlichen Bildungsinhalte und vertieft damit das vorhandene Bildungsgefälle³⁾.
4. Die Schule erblickt ihre Aufgabe primär darin, die Schüler in die Erwachsenenwelt zu integrieren. Als Haupttugenden gelten Fleiß, gutes Benehmen⁴⁾, Ausdauer, Disziplin, Gehorsam, Ordnungsliebe, Aufrichtigkeit und Sorgfalt; angesichts der sich abzeichnenden technologischen Veränderungen auch Mobilität, Abstraktionsvermögen, Reaktionsfähigkeit⁵⁾, also insgesamt die Elemente der Anpassung und Unterordnung. Öffentliche Tugenden wie Kritikfähigkeit, Zivilcourage, Solidarität, Opposition oder Engagement hingegen sind nicht gefragt und werden, wo sie auftreten, meist negativ sanktioniert⁶⁾.
5. In der schulischen Unterrichtsmethodik dominiert noch immer der Lehrervortrag. Der einseitige Informationsfluß vom Lehrer zum Schüler wird nur selten in umgekehrter Richtung unterbrochen. Wo es zu Diskussion und Arbeitsgemeinschaft kommt, bleiben sie auf den Lehrer konzentriert. Die meisten Pädagogen fühlen sich den Jugendlichen wissenschaftlich überlegen, lebenserfahrener und positionsmäßig bevorrechtigt. Kritik am Unterrichtsstil des Lehrers gilt im Normalfall als Aufsässigkeit und Dissozialität. Sozialintegrative Lehrformen sind kaum bekannt.
6. Schülermitbestimmung wird somit kaum geübt, weder in methodischen, didaktischen noch personellen Fragen. Die Verfahrenheit

³⁾ Vgl. Oskar Negt, *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen — Zur Theorie der Arbeiterbildung*, Frankfurt 1968.

⁴⁾ Fleiß und Betragen stehen nach wie vor als Kopfnote den anderen Zensuren voran und spielen im Gesamtzeugnis eine nicht unbedeutende Rolle.

⁵⁾ Vgl. Hans G. Schachtschnabel, *Automation in Wirtschaft und Gesellschaft*, Reinbek 1961, S. 145 ff.

⁶⁾ Vgl. Ralf Dahrendorf, *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*, München 1968; Kapitel: Öffentlichkeit oder Die Not der schönen Tugenden, S. 327 ff.

¹⁾ Vgl. Ralf Dahrendorf, *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*, Tübingen 1965.

²⁾ Vgl. Helge Pross, *Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik*, Frankfurt 1969.

der Situation zeigt sich besonders deutlich an der Einrichtung der Schülermitverwaltung: Wohl dürfen die Schüler Lehrer und Direktor arbeitsmäßig entlasten, eine Mitgestaltung des Schulalltags außer Blumengießen und Geldkassieren jedoch ist nicht möglich. Der Umgang mit Demokratie erschöpft sich in schein- oder verbaldemokratischen Zugeständnissen und Sonntagsreden ⁷⁾.

Diese Skizzierung beweist, wie sehr das bestehende Schulsystem zur Aushöhlung des Demokratieverständnisses beiträgt. Wie sollen Schüler, die zehn oder mehr Jahre Subordination gelernt haben, selbstbewußte, sich dem Allgemeinwohl verantwortlich fühlende Demokraten werden? Wie sollen junge Menschen, die ihre Lehrer ständig als Vorgesetzte erlebt haben, sich von elitären Vorstellungen lösen und nicht an Begabung als Grundlage allen gesellschaftlichen Aufstiegs glauben? Wie sollen Jugendliche, denen schulische Mitbestimmung stets versagt war, von den Möglichkeiten einer Staatsform überzeugt werden, die auf der Fähigkeit des Mitregierens und -kontrollierens aller Staatsbürger in gleicher Weise aufbaut?

Die konkreten Ausführungen einer Schulverfassung, die Schülern, Eltern und Lehrern die Gestaltung einer demokratischen Schule gestattet und die Autonomie des einzelnen institutionalisiert, sind inzwischen vorgelegt worden ⁸⁾. Die Hoffnung scheint berechtigt, daß ein Schulsystem, das den Schüler zielbewußt zu Mündigkeit und Verantwortung erzieht und ihm die dazu notwendigen Übungsmöglichkeiten und Lernschemata anbietet, auch zur Demokratisierung der Gesellschaft beiträgt.

Als praktische Versuche können wir lediglich auf Erfahrungen der Halephagenschule in Buxtehude zurückgreifen. Die Oberstufenschüler haben hier die Möglichkeit, ihren Bildungs-

gang zum Abitur selbst zu bestimmen. Die Unterrichtsinhalte werden in offenen Arbeitsgruppen von Schülern und Lehrern gemeinsam zusammengestellt, und jedem Schüler bleibt überlassen, welcher Arbeitsgruppe er sich anschließt. Wer im Unterricht fehlt, braucht keine Entschuldigung vorzulegen, muß aber den versäumten Stoff nachholen. Paritätisch besetzten Ausschüssen obliegen Aufgaben, die bisher dem Schulleiter oder der Lehrerkonferenz zustanden. Konflikte werden nicht mehr harmonisiert oder autoritär entschieden, sondern offen ausgetragen. Jeder Schüler wählt sich anstelle des bisherigen Klassenlehrers einen Lehrer als Tutor, der ihm zur Seite steht. Und das Ergebnis: Trotz des fehlenden Lernzwanges gab es „kaum weniger“ Ausfälle, aber der Arbeits- und Leistungswille hatte sich gesteigert, wahrscheinlich, weil der Lernprozeß kooperativ erfolgte und sich die starre Rollenfixierung von Lehrern und Schülern verringert hatte. Der Direktor der Schule, Johannes Güthling, stellte als vorläufiges Fazit fest: „Die bisherigen Beratungen haben gezeigt, daß Sachverstand und Urteilsvermögen keineswegs immer an Lebensalter und bestandene Examina gebunden sind — soweit nur dem Schüler wirkliche Mitbestimmungsrechte eingeräumt werden.“⁹⁾

So erfreulich die größere Selbständigkeit und Mitbestimmung der Schüler im Buxtehuder Modell auch sein mag, so wäre es doch verfehlt, bereits von einer demokratischen, anti-autoritären Schule zu sprechen. Denn einmal bleibt der Reformansatz auf die Oberstufe beschränkt, und zum andern sind das alte Unterrichtsziel sowie die traditionellen Lehrinhalte in Form der Stunden- und Fächertafeln nicht geändert worden. Damit bleibt das Modell elitär und erfaßt die große Zahl der vorzeitigen Schulabgänger ebensowenig wie alle die Buxtehuder Schüler, die andere Schulen besuchen.

II. Das radikale Modell: Summerhill

des Engländers Alexander S. Neill in Summerhill. Großbritannien gilt ja als das „klassische“ Land sozialer Utopien und hat auch eine Reihe pädagogischer Modelle und Schulversuche aufzuweisen ¹⁰⁾. Summerhill, seit

Eine der wenigen Schulen, die mit den herkömmlichen Unterrichts- und Erziehungspraktiken gebrochen hatten, ist die Privatschule

⁷⁾ Vgl. dazu: Demokratisierung der Schule — Die Stellung des Schülers in der Schule und die Rolle der Schülermitverantwortung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 81, Bonn 1969.

⁸⁾ Modell einer demokratischen Schulverfassung, Sonderdruck des Instituts für staatsbürgerliche Bildung in Rheinland-Pfalz, Neuwied 1970.

⁹⁾ Johannes Güthling, Versuch in Buxtehude, in: Die Deutsche Schule, 1969/Heft 1, S. 56.

¹⁰⁾ Vgl. dazu A. C. Stewart, W. P. McCann, The Educational Innovators 1750—1880, Vol. I; 1881 bis 1967, Vol. II, 1968.

Jahren Gegenstand einer weltweiten pädagogischen Diskussion, steht somit im Rahmen einer langen Tradition, und Neill wäre der letzte, der hinsichtlich der Umsetzung seiner Ideen in die Praxis Originalität beansprucht hätte. Dennoch stellt Summerhill auch in England alle ähnlichen Versuche an Kühnheit und Konsequenz in den Schatten, wie ein kurzer Blick auf Bertrand Russells Privatschule zeigt, die etwa zur gleichen Zeit wie Summerhill gegründet wurde.

Bertrand Russell als Schuldirektor

Russell verabscheute für die Erziehung seiner eigenen Kinder jede Art sexueller Prüderie und religiöser Belehrung¹¹⁾, beanspruchte jedoch Freiheit und individuelle Selbständigkeit in einem höheren Maße, als die Public Schools sie damals anboten. Andererseits schreckte Russell davor zurück, seine Kinder auf eine der progressiven Privatschulen zu schicken, in denen, wie er meinte, auf jegliche Disziplin verzichtet würde. So entschloß er sich 1927, die Erziehung von John und Kate mit zusammen 20 anderen Kindern selbst in die Hand zu nehmen.

Die Schwierigkeiten und Hindernisse erwiesen sich von Anfang an als unüberwindlich. Da die erhobenen Schulgelder zur Bestreitung der entstehenden Kosten bei weitem nicht ausreichten, mußten Russell oder seine Frau ständig auf Vortragsreisen gehen oder sich mit der Herausgabe neuer Bücher beschäftigen, so daß wenig Zeit für die Leitung des Schulbetriebs übrigblieb. Unter diesen Umständen hielten sich die pädagogischen Mitarbeiter nur äußerst unzureichend an die vom Initiator der Schule aufgestellten Erziehungsgrundsätze. Zudem fanden sich, ähnlich wie in Summerhill, vorwiegend „Problem“-Kinder ein, die voller Aggressions- und Destruktionstrieb waren. Es kam zu Tötlichkeiten und Anfeindungen unter den Schülern, wie es bei bisher unterdrückten Kindern zu erwarten ist, und Russell sah sich offensichtlich außerstande, die persönlichen Spannungen anders als durch permanente Aufsicht und Disziplin zu überbrücken.

Rückblickend stellte er fest: „Eine Schule ist wie das Leben überall auf der Welt: nur durch Lenkung kann brutale Gewalt verhindert werden.“¹²⁾ Er postuliert damit Einsichten, die

¹¹⁾ Vgl. Bertrand Russell, Warum ich kein Christ bin, München 1963, insbes. S. 39 ff.

¹²⁾ Bertrand Russell, The Autobiography of Bertrand Russell, Vol. II, London 1968, S. 154.

durchaus konservativ und rückschrittlich, ja autoritär und lebensfeindlich klingen und den vorher aufgestellten Anspruch auf Freiheit unglaubwürdig werden lassen. „Kleine Kinder in einer Gruppe“, so schreibt er später, „können ohne ein gewisses Maß an Ordnung und Routine nicht glücklich sein. Sich selbst überlassen langweilen sie sich und wenden sich der Tyrannei oder der Zerstörung zu. In ihrer Freizeit sollte ihnen ein Erwachsener zur Verfügung stehen, der ihnen ein vernünftiges Spiel vorschlägt und sie zu einer Initiative anregt, da kleine Kinder dazu kaum in der Lage sind.“¹³⁾

Russell gelang es nicht, Freiheit im Alltag der Kinder zu verwirklichen. Bezüglich Gesundheit und Sauberkeit bestanden feste Vorschriften: Die Kinder mußten sich regelmäßig waschen, die Zähne putzen, zur vorgeschriebenen Zeit ins Bett gehen usw. Der große Humanist und Menschenfreund hielt das Recht auf Selbstbestimmung, was das tägliche Verhalten betrifft, für unerheblich. Die höheren Werte lagen außerhalb der Sachwelt des Kindes, und offensichtlich verstand Russell, im Gegensatz zu Neill, nur wenig von Psychologie und Psychotherapie.

Zwar hatten Russell und Neill die gleiche Zielsetzung: Die Kinder sollten zu Selbständigkeit, Mündigkeit und Freiheit erzogen werden. Während jedoch der eine, von Freud inspiriert, als der geborene Erzieher wirkte, handelte der andere rein spekulativ, ohne fundierte Kenntnis der Individuallage des Kindes. „Ich bewundere“, schrieb Neill an Russell, „daß zwei Männer, die von so verschiedenen Positionen ausgehen, zu genau den gleichen Schlußfolgerungen finden... Während Ihr Kind Sie über die Sterne fragt, wollen meine Schüler etwas über Muttern und Schrauben wissen.“¹⁴⁾ Und vorsichtig deutet Neill im weiteren Verlauf des Briefes an, daß er sich nicht als Wissenschaftler oder Philosoph, sondern als Pragmatiker versteht. Die Unterschiede werden deutlich, wenn man sieht, was den Schülern Neills in Summerhill alles erlaubt war.

Das Leben in Summerhill

1. Neill ging davon aus, daß die Fähigkeit zu freier, individueller Lebensführung sich nicht von selbst einstellt oder durch Willensstärke erzwungen werden kann, sondern wie jede an-

¹³⁾ Ebenda, S. 155.

¹⁴⁾ Vgl. ebenda, S. 181 f.

dere Verhaltensweise erlernt werden muß, und zwar in einer Umwelt, die radikal auf Zwang, Unterdrückung und Bevormundung verzichtet, auch in Form des freundlichen Zuredens und Belohnens. So erhielten die Schüler in Summerhill Freiheit ohne Lenkung in einem Umfang, wie sie Russell anarchistisch erschienen wäre. Den Jungen und Mädchen stand es nicht nur frei, die Schulfächer zu wählen, die sie interessierten, sondern auch der Besuch der Stunden selbst war freiwillig. Niemand wurde zum Unterricht gezwungen, genötigt oder überredet. Viele Kinder lernten erst mit acht, neun Jahren lesen und schreiben, in einem Fall sogar erst zu Beginn der Pubertät, weil Neill die Auffassung vertrat, daß jeder Lernprozeß unter Zwang, ohne die innere Zustimmung und Bereitschaft des Lernenden, zu seelischer Verkrüppelung, Unterwürfigkeit und Lebensangst führe. „Daseinszweck des Kindes ist es, sein eigenes Leben zu führen — nicht das Leben, das es nach Ansicht der besorgten Eltern führen sollte oder das den Absichten des Erziehers entspricht, der zu wissen glaubt, was für das Kind am besten ist. Solche Einmischung und Lenkung von Seiten Erwachsener hat lediglich eine Generation von Robotern zur Folge. — Man kann Kinder nicht dazu zwingen, ein Instrument zu spielen oder etwas zu lernen, ohne sie damit in einem gewissen Ausmaß zu willenlosen Erwachsenen zu machen. Man macht sie zu Konformisten — eine gute Sache für eine Gesellschaft, die gehorsame Diener an trübseligen Schreibtischen und hinter Ludentischen braucht...“¹⁵⁾

Auch in der Freizeit konnten die Schüler fast immer tun, was sie wollten, nämlich vor allem spielen. Aufsichten gab es nur beim Schwimmen im offenen Meer, und den Lehrern war ein Eingreifen nur erlaubt, wenn Gesundheit oder Leben der Betroffenen gefährdet schien. Wie die Kinder sich anzogen, frisiereten, die Mahlzeiten zu sich nahmen, ob und wie sie grüßten, aufstanden, sich wuschen usw. wurde in keiner Weise vorgeschrieben. Auch Fluchen, Schimpfen, Schreien wurde nicht bestraft oder sonstwie negativ sanktioniert, was zur Folge hatte, daß die meisten Schüler diese Freiheiten bald nicht mehr mißbrauchten und

¹⁵⁾ A. S. Neill, Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill, Reinbek 1969, rororo-Band 6707/08, S. 30. Der Titel der Originalausgabe lautet: A Radical Approach to Child Rearing, New York 1960. Vgl. auch: A. S. Neill, Selbstverwaltung in der Schule, Zürich 1950.

zu sozialem Verhalten fanden. Selbst Diebstähle gingen oft straffrei aus, wobei Neill immer dann, wenn das Stehlen einer Zwangshandlung entsprach, das Kind sogar zum Stehlen ermutigte oder selbst daran teilnahm. Dasselbe wird über Bettnässen und notorisches Lügen berichtet. So konnte ein Schüler ein Fenster nach dem anderen einschlagen, ohne daß Neill einschritt, weil ihm die seelische Entlastung in Form des Aggressionsabbaus wichtiger war als der entstandene Schaden.

2. Neill hatte sich immer wieder gegen den Vorwurf wehren müssen, die von ihm praktizierte Nichteinmischung in die Bedürfnisse seiner Schüler sei gleichbedeutend mit Zügellosigkeit und Anarchie. „Den Unterschied zwischen Freiheit und Zügellosigkeit können viele Eltern nicht begreifen. In einem Heim, in dem Disziplin herrscht, haben die Kinder *keine* Rechte. In einem Heim, in dem sie verwöhnt werden, haben sie *alle* Rechte. In einem guten Heim haben Kinder und Eltern jedoch *gleiche* Rechte... Es muß immer wieder darauf hingewiesen werden, daß Freiheit nichts mit Verwöhnen zu tun hat.“¹⁶⁾

Die Freiheit eines normalen, also nicht neurotisierten Kindes fand natürlicherweise dort ihre Grenzen, wo die Interessen anderer verletzt wurden. Neill erlaubte es nicht, daß Schüler ihn bei der Arbeit störten oder seine frisch gepflanzten Kartoffeln herausrissen. Er schloß auch das Handwerkszeug ein und verbot, auf seiner Schreibmaschine zu hämmern oder auf dem Eßtisch spazierenzugehen. Andererseits aber achtete er die Eigentumsrechte der Schüler ebenso sehr, und wenn ihn der 5jährige Billy bat, seine Geburtstagsfeier zu verlassen, zu der er nicht eingeladen war, so befolgte er diesen Wunsch. „Niemand darf sich auf den Konzertflügel stellen, und ich kann auch nicht einfach das Fahrrad eines Jungen benutzen, ohne ihn um Erlaubnis zu bitten. In einer Schulversammlung hat die Stimme eines 6jährigen ebenso viel Gewicht wie meine.“¹⁷⁾ Da die Begrenzung des Freiheitsdranges durch die Ansprüche der Umwelt einzusehen war und das Recht des Kindes dem des Erwachsenen als ebenbürtig galt, stießen die beschriebenen Persönlichkeitseinschränkungen im Normalfall auf keinerlei Widerspruch oder Unverständnis, zumal der Gleichheitsgrundsatz zwischen

¹⁶⁾ Neill, a. a. O., S. 116 f.

¹⁷⁾ Neill, a. a. O., S. 27.

Lehrern und Schülern nicht gepredigt, sondern vorgelebt wurde¹⁸⁾.

Neill achtete darauf, daß die Respektierung des Freiheitsraumes der Mitschüler und Lehrer nicht durch Drill und Strafe anezogen, sondern im täglichen Umgang erfahren wurde. Wer sich lediglich unter Zwang sozial integrieren läßt, wird diese Haltung leicht aufgeben, sobald der Zwang gelockert wird oder fortfällt¹⁹⁾. Neuankömmlinge, die auf anderen Schulen zu „guten Manieren“ erzogen worden waren, benahmen sich in Summerhill anfangs „wie junge Wilde“. Da sie ihren bis dahin unterdrückten Regungen und Wünschen freie Bahn lassen durften, tobten sie sich zunächst rücksichtslos aus.

Freiheit und Selbstregulierung wird aber ebensowenig verwirklichen können, wer als Kind verzogen und verwöhnt worden ist und die Rechte anderer nicht zu beachten brauchte. Nachgiebigkeit in jedem Fall, Liebe und Zärtlichkeit auch dort, wo sich kein frühkindliches Bedürfnis, sondern ein unkontrolliertes Besitz- und Machtstreben regt, verwechselt Erziehung mit Schwäche. Darum mahnt Neill zu Recht: „Man sollte einem Kind nicht alles geben, was es haben will. Im allgemeinen bekommen Kinder heutzutage viel zuviel, so daß sie es gar nicht mehr zu schätzen wissen, wenn man ihnen etwas schenkt. Eltern, die ihre Kinder mit Geschenken überhäufen, lieben sie häufig nicht. Sie möchten ihr Versagen kompensieren, indem sie ihre Elternliebe demonstrativ zur Schau stellen. Sie handeln damit ähnlich wie der Mann, der seine Frau betrogen hat und ihr nun großzügig einen Pelzmantel

¹⁸⁾ Die empirische Sozialforschung spricht heute von der Notwendigkeit „sozialer Reversibilität“: dem Schüler soll all das auch zugebilligt werden, was der Erzieher für sich beansprucht. Wie das Ehepaar Tausch gezeigt hat, verringert reversibles Lehrerverhalten die Ängste und Schwierigkeiten der Schüler und fördert gleichzeitig freie, spontane Stellungnahmen. Vgl. Reinhard u. Anne-Marie Tausch, *Erziehungspsychologie — Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht*, Göttingen 1968³, S. 146 ff.

¹⁹⁾ Vgl. dazu William Golding, *Lord of the Flies*, deutsch: *Herr der Fliegen*, Frankfurt 1963. Golding beschreibt in diesem Roman, wie eine Gruppe englischer Schüler auf eine Insel im Pazifik verschlagen wird und in kurzer Zeit, da die bisher gewohnte, ordnende Autorität der „großen Leute“ fehlt, die anezogenen sozialen Verhaltensdressate ablegt. Die Jungen entwickeln sich zu machtgierigen, barbarischen Wilden, die sich einen Kampf auf Leben und Tod liefern. Als der Roman auf einer Insel verfilmt wurde, verfielen die jugendlichen Darsteller in die gleichen asozialen Verhaltensmuster.

schenkt, den er sich eigentlich nicht leisten kann.“²⁰⁾ Die Verwechslung von Freiheit und Verwöhnung zählt zweifellos zu den gravierendsten Mißverständnissen, die Summerhill gegenüber gemacht worden sind.

3. Bis auf einige wenige Punkte (z. B. Einstellung und Bezahlung der Lehrkräfte, Verwaltung der Küche, Kontrolle der Einnahmen und Ausgaben) verwalteten die Schüler in Summerhill ihre Anliegen selbst. Einmal in der Woche trafen sich Lehrer und Schüler, um die für das gemeinsame Zusammenleben notwendigen Beschlüsse zu fassen, um Strafen für gemeinschaftsschädigendes Verhalten auszusprechen oder um über allgemeine Schulprobleme zu diskutieren und nachzudenken. Die Sitzungen wurden stets von einem Schüler geleitet, der als amtierender Vorsitzender am Ende der Aussprache den Leiter der nächsten Sitzung bestimmte.

Nach den Erfahrungen Neills waren diese Schulversammlungen außerordentlich beliebt und gut besucht und funktionierten nahezu reibungslos. Da Lehrer wie Schüler jeweils nur eine Stimme besaßen, fühlten sich die Schüler nie bevormundet und stimmten gemäß ihrer jugendlichen Bedürfnislage und ohne Ressentiment nach irgendeiner Richtung. Die vom Plenum erlassenen Verordnungen (z. B. Rauchverbot im Schlafzimmer) fanden Anerkennung bis zum nächsten, oft entgegengesetzten Erlaß. Bei Verstößen fielen die Schüler Urteile, die nicht den Täter strafen, sondern das begangene Unrecht aus der Welt schaffen sollten. Wer beispielsweise andere beim Schlafen störte, wurde eine Woche lang eher ins Bett geschickt. Jungen, die andere mit Erdklumpen beworfen hatten, mußten Erdlöcher auf dem Hockeyplatz ausfüllen; drei Mädchen, die in der Speisekammer geplündert hatten, wurden zur Abgabe ihres Taschengeldes verurteilt, (als sie die Diebstähle wiederholten, allerdings mit 10 Pf. „belohnt“) ²¹⁾. Da sich die jugendlichen Richter leicht in die Lage des Täters versetzen konnten, gelangen ihnen vielfach gerechtere Urteile, als es Erwachsenen möglich gewesen wäre. Als ein Junge einmal einem anderen Schüler die Fahrradpedale gestohlen hatte, da seine eigenen kaputt waren und er unbedingt auf eine Radtour mitwollte, das wöchentliche Taschengeld der Eltern aber ausgeblieben war, beschlossen die Schüler, eine Geldsammlung durchzuführen und auf

²⁰⁾ Neill, a. a. O., S. 280.

²¹⁾ Neill, a. a. O., S. 64.

jede Strafe zu verzichten. „Der Gerechtigkeits-sinn von Kindern“, so urteilte Neill, „setzt mich immer von neuem in Erstaunen. Auch ihre administrative Begabung ist bemerkenswert. . . . Schon oft habe ich erlebt, daß ein Junge, der gerade eine lange Strafhandlung hinter sich hatte und verurteilt worden war, am Ende der Versammlung zum Vorsitzenden für die nächste Sitzung bestimmt wurde.“²²⁾

Anarchistische Regungen blieben nicht völlig aus, wurden aber nach kurzer Zeit durch die Schüler, nicht durch Neill oder seine Lehrer, aufgefangen. Als z. B. die jüngeren Schüler unter Anführung einer neuen Schülerin, für die das freie Zusammenleben auf Grund fehlender Erwachsenenautorität verwirrend war, die Anarchie ausriefen, sich Sägen aus der Werkstatt holten, um alle Obstbäume zu fällen, da war die Begeisterung schon nach zehn Minuten verfliegen, und noch am gleichen Tag wurde eine neue Schulversammlung einberufen. Der Gesamtschaden des anarchistischen Zustandes war ein zersägter Garderobenständer²³⁾.

Als Voraussetzung für das Funktionieren einer Schülerselbstverwaltung nennt Neill allerdings die Anwesenheit einiger älterer Schüler. „Kinder unter zwölf . . . können sich allein nicht organisieren, weil sie noch zu jung sind, als daß sie gemeinschaftsfähig wären. Trotzdem versäumen in Summerhill selbst Siebenjährige nur selten eine Schulversammlung.“²⁴⁾

4. Der Fächerkanon Summerhills sah weder Religionsunterricht noch irgendeine Unterweisung in Moral oder Sittenlehre vor. Hätten die Schüler danach verlangt, so wäre ihrem Wunsch entsprochen worden, doch ist dieser Fall nach den Aussagen Neills nie eingetreten. Die Schule setzte sich zur Aufgabe, die jungen Menschen realistisch, das heißt, den Problemen und Schwierigkeiten des Lebens zugewendet, zu erziehen und nicht mit bestimmten moralischen Normen zu belasten. Begriffe wie Sünde, schmutzig oder sauber spielten in Summerhill keine Rolle. Alle Erscheinungen der Lebenswirklichkeit, auch die der Sexualität, des Stehlens oder Fluchens, wurden weder als gut noch als böse klassifiziert, sondern als Fakten behandelt. Neill ermutigte seine Schüler, über ihre sexuellen Probleme offen zu sprechen, und wo er unterdrückte Triebregun-

gen (z. B. Onanieverbot) feststellte, versuchte er, sie zu lösen, indem er die Ursachen der Unterdrückung besprach. Wer in Summerhill als Schüler oder Lehrer nackt baden wollte, konnte dies tun, ohne Aufsehen zu erregen. Ebenso wenig war das Zeigen pornographischer Werke verboten, es stellte jedoch in den Augen der Schüler, die bereits länger auf der Schule waren, keinerlei Anreiz dar.

5. Neben dem Besuch normaler Unterrichtsstunden hatten die Schüler Gelegenheit, bei Neill Privatstunden zu nehmen. Diese Einrichtung war in erster Linie für seelisch gestörte Kinder gedacht, die im Einzelgespräch durch therapeutische Betreuung von ihren Zwangshandlungen und einseitigen Moralvorstellungen geheilt werden sollten. Da Summerhill stets eine Reihe von Kindern aufnahm, die infolge der bisher genossenen autoritären Erziehung neurotisch geworden waren und sich mit der Rolle des Schulversagers, Bummelanten oder notorischen Störenfrieds abgefunden hatten, stellte ein fundierte psychologische Behandlung oft die einzige Möglichkeit zur Persönlichkeitsfindung bzw. Resozialisierung dar. Neill half den seelisch erkrankten Schülern, indem er ihren Zwangs- oder Ersatzhandlungen freien Lauf ließ oder sie in ihren Triebwünschen noch unterstützte, etwa indem er einem zum Diebstahl neigenden Jungen Tips gab, die Eisenbahn um das Fahrgeld zu prellen, einen Lügner „belohnte“, indem er auf fingierte Telefonanrufe einging und erschwindelte Geldbeträge aus eigener Tasche bezahlte; die Wonne eines Mädchens an Schmutz und Unsauberkeit durch den Vorschlag stärkte, das Gesicht mit Kohlenstaub zu schwärzen²⁵⁾.

Darüber hinaus wurden neurotisierte Kinder wegen ihrer Fehlhandlungen und Schwächen nicht gerügt oder bestraft, auch wenn schwere antisoziale Wirkungen auftraten. Neill stellte sich vielmehr stets auf die Seite des jugendlichen Übeltäters und versuchte, das schlechte Gewissen, die Fixierung des Kindes auf eine bestimmte Handlung, durch Beteiligung am Delikt abzubauen. „Ich hatte einmal einen dick-

²²⁾ Neill, a. a. O., S. 65.
²³⁾ Neill, a. a. O., S. 286.
²⁴⁾ Neill, a. a. O., S. 67.
²⁵⁾ Die therapeutischen Bemühungen unter jugendlichen Straftätern zum Zwecke der Resozialisierung, wie sie zur Zeit auch in der Bundesrepublik in einigen Strafanstalten zu beobachten sind, gehen von den gleichen Überlegungen aus, die Neill bei neurotischen Summerhill-Schülern angewendet hat. Vgl. dazu Tilmann Moser/Eberhard Künzel, Gespräche mit Eingeschlossenen, Edition Suhrkamp 375, Frankfurt 1969.

lichen Jungen, der auf der psychischen Stufe eines Drei- oder Vierjährigen stand. Er stahl im Geschäft. Ich beschloß, mit ihm in ein Geschäft zu gehen und in seinem Beisein zu stehen (nachdem ich vorher das Einverständnis des Ladenbesitzers eingeholt hatte). Für diesen Jungen war ich Vater und Gott. . . . Meine Überlegung war, daß er sein Gewissen betreff Stehlen revidieren müßte, wenn er seinen Vater-Gott stehlen sah." ²⁶⁾

6. Die Erziehung zu freiem, spontanem Verhalten beruhte weitgehend auf dem Verzicht auf autoritäre Strukturen. Neill wußte, daß Jugendliche keinen „Chef“ in ihm oder anderen Lehrern sehen wollten, wohl aber den väterlichen Freund und Vertrauten. Zwar genoß Neill, den die Kinder stets scheinbar respektlos mit seinem Familiennamen und nie mit „Sir“ anredeten, hohes Ansehen, doch beruhte diese Achtung nicht aufgrund seines Amtes als Schulleiter, sondern in den Fähigkeiten und Haltungen, die er vorlebte. Die Zurückweisung religiöser, mystischer und moralischer Ansprüche trug ebenfalls zum Abbau von Autorität und Führung wesentlich bei. Die Kinder mußten kein höheres Wesen als letzte Instanz und

Befehlsträger verinnerlichen und fürchten, und da lebensfeindliche Moralgebote fehlten, konnte kein Über-Ich entstehen, das permanent Gewissensbisse produziert. Weisungen und Vorschriften auszusprechen lag allein in der Kompetenz der Schulversammlung, doch da jeder Summerhill-Bewohner an diesen Aussprachen teilnahm, waren auch die dort erlassenen Gesetze nicht autoritär, sondern Ergebnis einer transparenten und demokratischen, dem Individuum Mitsprache und Einfluß gewährenden Lebensordnung.

Die herrschaftsfreie Atmosphäre hatte sich auf allen Ebenen des sozialen Zusammenlebens durchgesetzt. „Besucher sagen immer wieder“, so berichtet Neill, „sie könnten in Summerhill Schüler und Lehrer nicht auseinanderhalten. Diese Beobachtung ist richtig: denn in einer Schule, in der die Kinder anerkannt werden, bilden Lehrer und Schüler tatsächlich weitgehend eine Einheit. Es gibt keine Ehrerbietung den Lehrern gegenüber. Lehrer und Schüler bekommen das gleiche Essen. Es gelten für sie dieselben Regeln der Gemeinschaft. Die Kinder nähmen es übel, wenn die Lehrer Vorrechte hätten.“ ²⁷⁾

III. Die anthropologische Konzeption in Summerhill

Der Praxis in Summerhill liegt ein theoretisches Konzept von der Natur des Menschen sowie der Aufgabe der Erziehung zugrunde, ohne deren Kenntnis die von Neill eingeführten Methoden in der Tat verwirren und bestürzen müssen.

Neill hat sich immer wieder auf die Psychoanalyse Sigmund Freuds sowie auf das Werk seines Freundes Wilhelm Reich berufen. Summerhill ist der erste Versuch, die psychologischen Einsichten der letzten 50 Jahre pädagogisch konsequent umzusetzen, wobei außerdem noch die Erfahrungen Homer Lanes bei der Gründung der Gemeinschaftskolonie „Little Commonwealth“ auf einer Farm in Dorset Berücksichtigung fanden.

Freiheit und Selbstbestimmung stellen nach Neill die höchsten Werte dar, deren sich Erzieher anzunehmen haben. Gemäß seiner Auffassung vom Leben kommen Kinder nicht als gute

oder schlechte Menschen auf die Welt, sondern werden erst durch die Prägung ihrer sozialen Umwelt gut oder schlecht. Deshalb liegt es an der Erziehung, welche soziale Entwicklung der einzelne nimmt.

Freud hatte erstmals den Beweis angetreten, daß die zunehmende Verletzung humaner Inhalte im Zuge der technischen Zivilisation Folge einer übergroßen Triebunterdrückung sei: indem man dem Menschen überhöhte Kulturleistungen (in Wissenschaft, Kunst und vor allem in der Wirtschaft) zugunsten der Allgemeinheit auferlege, würde den sexuellen oder lebensbejahenden Bedürfnissen eine spontane Befriedigung verwehrt. Nichtbefriedigung oder Aufschub der Lust führten jedoch, sofern ein bestimmtes Ausmaß überschritten sei, zu schweren Schädigungen im Triebhaushalt.

Das Gleichgewicht zwischen Eros- oder Lebenstrieb und Todes- oder Destruktionstrieb

²⁶⁾ Neill, a. a. O., S. 259.

²⁷⁾ Neill, a. a. O., S. 29.

werde beeinträchtigt mit der Folge, daß die unterdrückten Bedürfnisse an anderer Stelle perversiert zum Durchbruch gelangen und Nervosität, Lebensangst, Haß und Aggression hervorrufen. „Die Schicksalsfrage der Menschheit“, so schloß Freud seine Abhandlung über das Unbehagen in der Kultur, „scheint mir zu sein, ob und in welchem Maße es ihrer Kultur-entwicklung gelingen wird, der Zerstörung des Zusammenlebens durch den menschlichen Aggressions- und Selbstvernichtungstrieb Herr zu werden. . . . Die Menschen haben es in der Beherrschung der Naturkräfte so weit gebracht, daß sie es mit deren Hilfe leicht haben, einander bis auf den letzten Mann auszurotten. Sie wissen das, daher ein gut Stück ihrer gegenwärtigen Unruhe, ihres Unglücks, ihrer Angststimmung. Und nun ist zu erwarten, daß die andere der beiden ‚himmlischen Mächte‘, der ewige Eros, eine Anstrengung machen wird, um sich im Kampf mit seinem ebenso unsterblichen Gegner (= der Todestrieb, T. C.) zu behaupten.“²⁸⁾

Ganz ähnlich beurteilt Neill die allgemeine Lage: „Unsere Erziehung, unsere Politik, unser Wirtschaftssystem führen zum Krieg. Unsere medizinische Wissenschaft hat mit den Krankheiten nicht aufgeräumt. Unsere Religion hat weder Wucher noch Raub aus der Welt geschafft. . . . Neue Weltkriege drohen auszubrechen, weil das soziale Gewissen der Welt noch immer primitiv ist. — Stellen wir ein paar unangenehme Fragen! Warum haben Menschen offensichtlich sehr viel mehr Krankheiten als Tiere? Warum hassen und töten Menschen im Krieg, während Tiere das nicht tun? Warum gibt es immer mehr Krebskranke? Warum geschehen so viele Selbstmorde, so viele Sexualverbrechen? Warum gibt es den Haß, der Antisemitismus heißt? Warum werden Neger gehaßt und gelyncht? Warum Bosheit und Verleumdung? Warum gilt alles Sexuelle als obszön und muß für schmutzige Witze herhalten? Warum ist es ein gesellschaftlicher Makel, ein uneheliches Kind zu sein? . . . Warum, tausend Warums zu dem gepriesenen Zustand unserer Zivilisation, die es so herrlich weit gebracht hat!“²⁹⁾

Aus den Untersuchungen Reinhard und Anne-Marie Tauschs geht sehr deutlich hervor, daß der Unterrichts- und Erziehungsstil der meisten Lehrer unserer Schulen als autokratisch,

nicht aber als sozialintegrativ bezeichnet werden muß. Die Anzahl der autoritär vorgehenden Lehrkräfte wird auf über 90 % angegeben. Als Merkmale autokratischer, führerzentrierter Verhaltensformen gelten dabei: „Häufige Befehle oder Anordnungen — Vorwürfe, Ungeduld, Kritik, Tadel, Setzen von Bedingungen — Verwarnungen, Drohungen, Strafen — Großes Ausmaß des Redens und Fragens — Geringe Respektierung von Wünschen und Belangen sog. untergebener Personen — Ungleiche Rechte von Führenden und Untergebenen — Überzeugung des Leiters von der Notwendigkeit häufiger Kontrolle der Geführten — Geringe Akzeptierung anderer Menschen — Geringes echtes Verständnis für sog. Untergebene durch den Leiter — Eindeutige Determinierung der Aktivität der Geführten durch Erfahrungen, Urteile und Entscheidungen des Leiters — Geringe Möglichkeit der Nachahmung des Verhaltens des Leiters durch sog. Untergebene.“

Neben Konzentrationsschwäche, häufiger Frustration, Unfähigkeit zu individueller Problemlösung, geringer Lernmotivation und vorwiegend rezeptivem Verhalten führt der autoritäre Unterricht nach Tausch vor allem auch zur Übernahme von Vorurteilen beim Schüler sowie zu konformistischem Denken: „Konformismus steht somit in positivem Zusammenhang mit autoritärem Verhalten und in entgegengesetzter Beziehung zu Toleranz, sozialer Teilhabe, Verantwortlichkeit sowie effektivem, intelligentem Verhalten. Bei weiteren Untersuchungssituationen zeigten sich bei Personen mit größerer Tendenz zu Konformismus folgende weitere Merkmale: submissives, gefälliges Verhalten gegenüber Autorität, genaues Befolgen von Vorschriften, geringe Breite des Interesses, Überkontrolle eigener Impulse und Hemmungen, Unfähigkeit, Entscheidungen ohne Zögern oder Verzögerungen zu treffen, Streben nach klarer Symmetrie, Intoleranz gegenüber Doppeldeutigkeiten . . . Sie zeigten ferner weniger Spontaneität und produktive Originalität sowie mehr Vorurteile. Hinsichtlich der Erziehung ihrer eigenen Kinder waren konformistische Personen mehr restriktiv.“³⁰⁾

Den Ausweg aus diesem Zustand der selbstverschuldeten Unmündigkeit und Unfreiheit sieht Neill ebenso wie Freud allein in der bewußten Stärkung des Libido- oder Lustprin-

²⁸⁾ Sigmund Freud, Das Unbehagen in der Kultur, Frankfurt 1953, S. 190 f.

²⁹⁾ Neill, a. a. O., S. 41.

³⁰⁾ Tausch, Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht, Göttingen 1968³, S. 77, 110 f.

zips. Erst wenn Zwang und Unterdrückung bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen konsequent überwunden und die spontanen Bedürfnisse des Heranwachsenden, auch und vor allem in den ersten Lebensjahren, ohne Verzögerung befriedigt werden, kann eine neue Generation heranreifen, die dem Leben uneingeschränkt positiv gegenübersteht. Neill war davon überzeugt, daß zwischen einer strengen, den individuellen Regungen des Kindes keinen Raum lassenden Erziehung in Familie und Schule und den antihumanitären Handlungen faschistischer oder technokratischer Staaten ein zwingender Zusammenhang besteht. Das gegenwärtige westliche Schul- und Erziehungssystem ist seiner Überzeugung nach dazu angetan, feige, gefügte Untertanen und konformistische Staatsbürger zu erzeugen. „Die Erziehung des kleinen Kindes ähnelt sehr der Dressur eines Hundes. Das geschlagene Kind wird wie das geschlagene Hündchen zu einem folgsamen, duckmäuserischen Wesen. Und wie wir einen Hund zu unseren eigenen Zwecken abrichten, so erziehen wir auch unsere Kinder. Im Kinderzimmer wie im Zwinger: die menschlichen Hunde müssen reinlich sein, sie dürfen nicht zuviel bellen, sie müssen der Pfeife gehorchen, sie müssen essen, wann es uns paßt. — Ich sah, wie 1935 hunderttausend folgsame, kriecherische Hunde auf dem Tempelhofer Feld in Berlin mit dem Schwanz wedelten, als der große Trainer Hitler seine Befehle pfiß.“³¹⁾

Aus diesem Grunde ermöglichte Neill seinen Schülern jede Form der Glücksentfaltung und verbannte harte Arbeit sowie Lernen unter Zwang. Die Verlagerung des Schwerpunktes vom Realisationsprinzip zugunsten des Lustprinzips werde, so hoffte er, die spontane Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse anregen und Zufriedenheit, Lebensbejahung, Kreativität und Originalität hervorrufen. Die freie Entwicklung des Trieblebens, nur dort eingeschränkt, wo die Interessen anderer tangiert werden, bewirken seiner Überzeugung nach eine offene, optimistische Einstellung zum Leben und gleichzeitig Immunität gegen Haß, Sadismus, Brutalität und Unterwürfigkeit. Nur wer seine Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen realisieren und aus der Befriedigung der vorhandenen Triebenergien Lust ziehen könne, werde das Leben lieben. „Ein glücklicher Mensch hat sich noch nie zum Störenfried hergegeben, Krieg gepredigt oder einen Neger gelyncht. . . .“³²⁾

³¹⁾ Neill, a. a. O., S. 110.

³²⁾ Neill, a. a. O., S. 20.

Die beschriebenen ungezwungenen, unkontrollierten Lebensformen in Summerhill dienten somit einem doppelten Ziel. Einerseits sollten freie, nichtautoritäre Charaktere erzogen werden, die ihrer eigenen Existenz sowie der Umwelt lebensbejahend gegenüberstehen. Nicht die Fülle der verinnerlichten Dressuren, Wissenspensen oder aufoktroierten Verhaltensweisen machte den Inhalt der Erziehung aus, sondern allein das Maß der freigesetzten Lebensenergie und spontanen Aktivitäten.

Andererseits sollte eine Erziehung in Freiheit und Selbstbestimmung zur Abwehr faschistoider, antisozialer und ideologisch verkrusteter Strukturen beitragen und zu politischer Mündigkeit führen. Denn Konformismus, Freude an Grausamkeit, Unterdrückung und Herrschaft, im familiären wie im gesellschaftlichen Bereich, waren für ihn stets Folge autoritärer Erziehung als Nichtbeachtung der seelisch-geistigen Bedürfnisse und Ansprüche des jungen Menschen.

Dieses anthropologische Konzept ist durch die Ergebnisse der Sozialwissenschaften voll bestätigt worden. So erblickt beispielsweise Erich Fromm in der Förderung „spontaner Aktivität“ den einzigen Weg zur persönlichen Freiheit, hingegen in Bevormundung und autoritärer Führung den Ursprung aller Minderwertigkeitskomplexe, Lebensschwäche, Selbstvernichtung und Aggression. Demokratie als Lebensform verlangt seiner Ansicht nach „die volle Bejahung der Einzigartigkeit des Individuums“, die nur so zu erreichen sei, daß dem einzelnen von Anfang an, schon im Säuglingsalter, eigenes Fühlen, Wollen und Denken gestattet werden. Begriffe wie Freiheit, Selbstbestimmung, Initiative, Spontaneität, soziale Verantwortung, Demokratie, Vernunft und individuelles Glück erscheinen ihm als Synonyma, ebenso Friedfertigkeit, Altruismus und Liebe³³⁾. Entsprechend interpretiert er den Nationalsozialismus als Endzustand einer Erziehung, die den „Individuations-Prozeß“ systematisch verhindert³⁴⁾. Ganz ähnlich deutet Herbert Marcuse Phänomene wie „Konzentrationslager, Massenvernichtung, Weltkriege und Atombomben“ nicht als „Rückfall in Barbarei“, sondern als äußersten Anspruch auf Herrschaft von Menschen über Menschen, hervorgerufen durch übergroßen Triebverzicht

³³⁾ Erich Fromm, Die Furcht vor der Freiheit, Zürich 1945, S. 240 ff.

³⁴⁾ Ebenda, S. 203 ff.

und daraus resultierender Lebensangst und perverser, weil versagter Liebe³⁵). Und auch Marcuses theoretischer Entwurf zur Überwindung von Gewalt und Repression entspricht Neills Praxis. Denn wenn Marcuse, unter Bezug auf das philosophische Werk Friedrich Schillers, den menschlichen Spieltrieb als

„Vehikel der Befreiung“ ansieht und für eine Versöhnung der „Gesetze der Vernunft“ (= technische Welt) mit den „Interessen der Sinne“ (= Trieb- und Bedürfnisstruktur des Menschen) eintritt³⁶), so finden sich diese Forderungen in Summerhill in ihrer ganzen Tragweite berücksichtigt.

IV. Die Erfolge von Summerhill

Die in Summerhill erzielten Ergebnisse haben Neill und der von ihm vertretenen Theorie weitgehend recht gegeben. Trotz des fehlenden Lernzwanges lernten auch seelisch gestörte Kinder nach einer gewissen Übergangszeit aus freien Stücken gern und intensiv. Der gewährte Vorschub an Vertrauen und Anerkennung bewirkte in den meisten Fällen, daß vorher sozial verwaahlte und aufsässige Kinder, für die es nur noch den Weg in dissoziale Verhaltensweisen zu geben schien, geheilt und lebensstauglich gemacht wurden, nicht durch Überredung, geschicktes Taktieren oder pädagogische Manipulation, sondern durch die Bereitstellung von Freiheits- und Spielräumen.

Wirklich große Persönlichkeiten sind nach Neills eigenen Angaben aus der Schule nicht hervorgegangen. „Ein paar schöpferische Menschen vielleicht, die noch nicht berühmt sind, einige hervorragende Künstler, einige gute Menschen, noch kein Schriftsteller, soweit ich weiß.“³⁷)

Entscheidender ist sicherlich die Tatsache, daß die Summerhill-Absolventen gegen dissoziale Entwicklungen gefeit waren. Neill versichert, keiner seiner Schüler habe sich später gemeinschaftsschädlich verhalten oder sei wegen krimineller Delikte ins Gefängnis gekommen³⁸). Da die Schüler ihre Aggressionen und egoistischen Antriebe ohne Angst vor Strafen austragen konnten, fiel es ihnen im Erwachsenenalter nicht schwer, sich altruistisch zu verhalten oder asoziale Neigungen zu kontrollieren³⁹). Allerdings betont Neill, daß diese positiven Wirkungen mit Sicherheit nur eintreten, wenn die Methoden der freien Erziehung bei Kindern unter zwölf Jahren begonnen haben.

³⁵) Vgl. Herbert Marcuse, *Triebstruktur und Gesellschaft*, Frankfurt 1967, S. 9 ff.

³⁶) Ebenda, S. 184 ff. Zum Zusammenhang zwischen Triebunterdrückung und Politik vgl. auch Hermann Glaser, *Eros in der Politik*, Köln 1967.

³⁷) Neill, a. a. O., S. 50.

³⁸) Neill, a. a. O., S. 262.

³⁹) Vgl. dazu Moser/Künzel, *Gespräche mit Eingeschlossenen*, a. a. O., S. 17 ff. K. weist nach, daß die „wesentlichsten“ Ursachen für Dissozialität in

Der Bericht der Schulinspektoren über Summerhill vom Juni 1949 bestätigt das positive Bild. Zwar wird die Qualität des Unterrichts als zum Teil altmodisch und nicht genügend effektiv bezeichnet und die Entscheidungsfreiheit der Schüler beim Lernen und Wählen der Fachgebiete kritisiert, doch zollen die Inspektoren dem Schulbetrieb in zahlreichen Punkten ihre Anerkennung:

Keine Langeweile, stets Aktivität und Leben, vor allem außerhalb des Unterrichts (Spiel, Theater, Sport, handwerkliche Arbeiten);

Ausgezeichnetes Benehmen, Unbefangenheit der Schüler im Umgang mit Erwachsenen;

Große Initiative, Verantwortungsgefühl und Solidarität;

Erfreuliche Erfolge der Schulabsolventen;

Günstige Arbeits- und Lernatmosphäre, ohne Prüfungsangst und Leistungsdruck.

Der Bericht enthält einige Bedenken hinsichtlich der praktizierten Grundsätze und Methoden, läßt jedoch in der Gesamtbeurteilung keinen Zweifel daran, „daß in Summerhill faszinierende und wertvolle erzieherische Forschungsarbeit geleistet wird, die zu beobachten für alle Pädagogen von Nutzen wäre“⁴⁰).

seelischen oder körperlichen Störungen durch die Umwelt in der Kindheit der späteren Delinquenten liegen: „... immer handelt es sich um Verletzungen des menschlichen Lebens- und Selbstgefühls, also um Ohnmachtserlebnisse, die als tödliche Bedrohung der Ich-Integrität erlebt und deshalb mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln abgewehrt werden müssen.“ „Neben der Vertrauensbildung vollziehen sich im Raume zureichenden Verwahrtseins im frühen Kindesalter weitere psycho-soziale Entwicklungsschritte wie die Fähigkeit zu Eigenständigkeit, zur Initiative und die Werkfähigkeit. Kinder, denen liebende Zuwendung versagt blieb und die deshalb diese Entwicklungsschritte nicht machen konnten, sind unfähig, Versagungen und Belastungen zu ertragen, da in ihnen nie die Erfahrung heranreifen konnte, daß ‚Warten sich lohnt‘. Alle auftretenden Bedürfnisse drängen deshalb zur Sofortbefriedigung ... Das Individuum pflegt ... unterträgliche Selbstgefühlskränkungen und Ohnmachtserlebnisse oft durch ins Aktive umgekehrte Machtphantasien zu kompensieren.“

⁴⁰) Zitiert nach Neill, a. a. O., S. 87—97.

V. Die Anerkennung Summerhills durch die Gesellschaft

Das Experiment in Summerhill hat bei Sozialpsychologen und Psychotherapeuten, zumindest soweit sie sich als Nachfolger Freuds fühlen, einhellige Zustimmung gefunden. „Ich glaube“, schrieb Erich Fromm in seinem Vorwort zur amerikanischen Erstausgabe, „Neills Werk ist Saat, die aufgehen wird. In einer neuen Gesellschaft, in der der Mensch und seine Entfaltung im Mittelpunkt aller Anstrengungen stehen, werden Neills Gedanken allgemeine Anerkennung finden.“⁴¹⁾

Der Widerhall in England

In England selbst genießen Summerhill und ihr Begründer ein hohes Prestige. Diese Achtung basiert allerdings nicht so sehr auf der Erkenntnis, Neills Experiment führe zu einer neuen Gesellschaft, zu größerer sozialer Gerechtigkeit und individuellem Glück, sondern vorwiegend auf dem Gefühl, daß es unfair wäre, einem Mann die Anerkennung zu versagen, der für seine Ideen mit bewundernswerter Energie eingetreten ist. Lediglich einige engagierte britische Erzieher haben Summerhill als konkreten Ansatzpunkt zur Veränderung der Gesellschaft erkannt und gutgeheißen, während sich die breite Öffentlichkeit dem eigentlichen Ziel der progressiven Erziehung gegenüber außerordentlich reserviert verhält⁴²⁾.

Solange Summerhill bestand, steckte Neill in finanziellen Nöten, was kaum möglich gewesen wäre, wenn die britischen Schulbehörden die Bedeutung seines Schulversuchs richtig eingeschätzt hätten. Sie bewiesen jedoch im Gegenteil oft ein völliges Unverständnis bezüglich der praktizierten Lehrmethoden, so daß sich Neill wiederholt gezwungen sah, die wahren

Intentionen und psychologischen Begründungen zu verschleiern, um unnötige Einmischungen und Konfrontationen zu vermeiden⁴³⁾.

Wie wenig die gegenwärtige englische Gesellschaft von der Notwendigkeit einer freien, repressionslosen Erziehung überzeugt ist, hat in jüngster Vergangenheit das beschämende Ende von „Risinghill“ gezeigt, einer Comprehensive School in den Slums von Islington, London. Was man Neill als Leiter einer Privatschule noch nachsah, wurde Michael Duane, dem Direktor einer staatlichen Schule, als Versagen und Ungehorsam gegenüber der Schulverwaltung ausgelegt. Schon kurze Zeit nach der Gründung von Risinghill, 1960, gerieten die Erziehungsmethoden Michael Duanes — Verzicht auf jegliche Form körperlicher und psychischer Gewalt; Nachsicht und Güte auch bei jugendlichen Delinquenten; regelmäßige Aussprachen zwischen Schülern und Lehrern; Vollversammlungen am Morgen ohne Gebetsrituale; individuelle Schülerbehandlung; unbegrenzte Möglichkeiten für Unterrichtsversuche; offene Gespräche über sexuelle Probleme — in Verruf. Gerüchte kursierten, die Schüler hätten freie Hand und tyrannisierten ihre Lehrer nach Gefallen, was der nicht emanzipierten Öffentlichkeit als erneuter Beweis für die Richtigkeit der alten, „bewährten“ Methoden erschien. Nachdem sich Duane 1962 geweigert hatte, die körperliche Züchtigung sowie Schuldemission als Strafmittel wieder einzuführen, wurde er 1965 auf Betreiben autoritärer Lehrer sowie mit Hilfe der Schulverwaltung und zahlreicher Politiker wegen „Unfähig-

⁴¹⁾ Erich Fromm, Vorwort zu Neill, a. a. O., S. 18.

⁴²⁾ Vgl. dazu Maurice Ash, In Defence of Progressive Education, in: Maurice Ash, Who are the Progressives Now? London 1969. Ash zitiert (S. 52) Elmslie Philip, der bezüglich der Wirksamkeit der Ideen progressiver Pädagogen wie Neill urteilte: „Let us not kid ourselves that the progressive schools have persuaded the mass of English people now to come forward, in a wave, in favour of comprehensive schools. The great British public doesn't give a damn about the ideas we have been talking about. But educationalists do.“

⁴³⁾ Russell in einem Brief an Neill: „I wonder whether you made the mistake of mentioning psycho-analysis in your application. You know, of course, from Homer Lane's case that policemen regard psycho-analysis as merely a cloak for crime ... Nobody is allowed to do any good in this country except by means of trickery and deceit.“ Und an Charles Trevelyan: „Neill is trying an experiment which everybody interested in education considers most important, and Whitehall is doing what it can to make it a failure ... I see no reason why intelligent people who are doing important work should submit tamely to the dictation of ignorant busybodies, such as the officials in the Ministry of Labour appear to be.“ Nach B. Russell, The Autobiography, a. a. O., S. 183, 186.

keit' seines Amtes enthoben und Risinghill, zur Abschreckung ähnlicher Versuche, aufgelöst⁴⁴⁾.

Die Rezeption Neills in Deutschland

Die traditionelle Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland hat bis jetzt von Neill und seinen Beobachtungen kaum Notiz genommen. Da sich die Erziehungswissenschaften in unserem Land überwiegend als affirmatives, nicht jedoch als kritisches Ferment der Gesellschaft verstehen, paßt Summerhill nur schwer in ihr System. Das gleiche gilt für die Mehrzahl der westdeutschen Lehrer und Erzieher, die einem etwaigen partnerschaftlichen, antiautoritär strukturierten Lehr- und Lernprozeß angstvoll und ablehnend gegenüberstehen und sich als Funktionsträger der bestehenden Leistungskultur, nicht aber einer humaneren Gegenposition begreifen⁴⁵⁾. Neill wird deshalb, soweit man überhaupt von seiner Existenz weiß, als Utopist, Schwärmer oder Psychopath bezeichnet oder aber als geschickter Taktiker abqualifiziert, der nur scheinbar demokratische Formen geschaffen habe, in Wirklichkeit der unangefochtene Führer der Schule bleibe. „Diese Führung wird dem Schüler weniger bewußt, und sie beruht auf der pädagogischen Autorität, die den Schüler zugleich zu Gehorsam führt“, argumentierte beispielsweise G. O. Schudrowitz⁴⁶⁾ bei der Beurteilung von Summerhill, da ihm offensichtlich Erziehung als Selbstbestimmungsprozeß des Schülers unvorstellbar ist.

Ganz anders war die Reaktion unter der Jugend. Die meisten derjenigen Schüler, die von Summerhill Kenntnis haben, zeigen sich begeistert und sehen sich in ihrer Ablehnung des bestehenden Schulsystems bestärkt. So forderte eine Schülerarbeitsgemeinschaft in Mannheim 1968 eine „kritische Schule“ analog zu Summerhill⁴⁷⁾. Bei dem Schülerkongreß in Nürnberg Anfang 1969 stand das Konzept Neills im Mittelpunkt der Diskussion, wobei die Jugend-

lichen ihre Forderungen nach freier Wahl der Lehrkräfte, Mitbestimmung bei der Stoff- und Stundenplangestaltung, Einführung einer neuen, von Lehrern und Schülern gemeinsam entworfenen Schulordnung, Schaffung paritätisch besetzter Schlichtungsstellen für Schulkonflikte sowie Abschaffung der Noten und Zeugnisse durch Hinweise auf die Praxis in Summerhill stützten⁴⁸⁾.

Auch Hannes Graetz bezeichnete Summerhill „als das wohl kühnste und konsequenteste Schulmodell seit den Versuchen der Wera Schmidt in der Sowjetunion zu Beginn der zwanziger Jahre“ und stellte sich bis auf die Frage der Eigentumsregelung voll hinter die von Neill postulierten Erziehungsziele⁴⁹⁾. Generell läßt sich sagen, daß zwischen den Vorstellungen der progressiven Jugend bezüglich der Humanisierung und Demokratisierung des Schulwesens sowie der Veränderung der Gesellschaft allenfalls graduelle Unterschiede bestehen⁵⁰⁾. Auch das schulische Mitbestimmungsmodell der IG-Metall, wie es Fritz Vilmar vorgelegt hat, weist Punkte auf, die in Summerhill längst verwirklicht sind⁵¹⁾.

Das Wirken Neills hat indessen nicht nur die Diskussion über eine Reform von Schule und Gesellschaft unter der jüngeren Generation beflügelt, sondern auch die Gründung neuer antiautoritärer Schulen erleichtert. Es ist uns nicht bekannt, ob das 1967 in Oslo von Schülern initiierte Gegengymnasium ideell an Summerhill orientiert war; auf jeden Fall erinnert es in seiner Struktur an das Neillsche Konzept, da die Schüler

— in der wöchentlich tagenden Vollversammlung und über den Schüler-Lehrer-Rat die schulischen Angelegenheiten selbst regulieren;

⁴⁷⁾ Nach Ulf Preuss-Lausitz, Wege zur demokratischen Schule, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, 1969/1, S. 47.

⁴⁸⁾ Vgl. Thilo Castner, Schüler proben den Aufstand — Wege zur demokratischen Schule, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1969/8, S. 612 ff.

⁴⁹⁾ Hannes Graetz, Summerhill — Die Schule ohne Angst, in: Spontan, Nr. 1/1970, S. 30.

⁵⁰⁾ Vgl. dazu Manfred Liebel/Franz Wellendorf, Schüler selbstbefreiung, Edition Suhrkamp Nr. 336, Frankfurt 1969; ferner: Hans-Jürgen Haug/Hubert Maessen, Was wollen die Schüler? Frankfurt 1969.

⁵¹⁾ Fritz Vilmar, Die Mitbestimmung der Schüler — Grundlagen und Umriß einer Schulbetriebsverfassung, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, 1969/1, S. 62 ff.

⁴⁴⁾ Vgl. Leila Berg, Death of a Comprehensive School, Pelican Book A 883, Harmondsworth/Baltimore/Ringwood 1968.

⁴⁵⁾ Vgl. Friedhelm Nyssen, Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule, Köln 1969.

⁴⁶⁾ Erziehung zur Freiheit und differenzierte Demokratisierung der Schule, in: Wirtschaft und Erziehung, 1969/9, S. 398.

— zum Besuch des Unterrichts sowie zur Anfertigung von Hausaufgaben nicht gezwungen werden, sondern auf der Basis der Freiwilligkeit arbeiten;

— keinem Noten-, Zeugnis- oder Versetzungszwang unterliegen⁵²⁾.

Auch die Auswirkungen waren in Oslo ganz ähnlich wie in Summerhill. Der Fortfall des Schulzwanges, die Aufhebung des hierarchischen Lehrer-Schüler-Gefälles führten nicht ins Chaos, sondern zu einem intensiveren Lernen, zu größerer Initiative und einer positiven Einstellung zur Schule. „Wir erlebten“, so berichtet Mosse Jorgensen, die Schulleiterin, „daß die meisten Jugendlichen völlig imstande sind, Verantwortung zu übernehmen, wenn sie nur dürfen. Und wir erlebten, daß die Grenze zwischen Vernunft und Unvernunft keine Al-

tersgrenze ist... Wir erleben das kleine Wunder, daß der Gegensatz, den man zwischen Lehrern und Schülern erwartet, in Wirklichkeit nicht existiert. Er existiert nur in einer künstlichen Prestigegevalt, die davon ausgeht, daß sich die Menschen primär schlagen wollen.“⁵³⁾

Summerhill ist für alle diejenigen, die auf die Verbesserung der Verhältnisse hoffen, von unüberschätzbarer Bedeutung. Alexander S. Neill hat mit seinem pädagogischen Versuch bewiesen, daß Freiheit in der Erziehung nicht nur denkbar, sondern auch realisierbar ist. Der Traum von einem Leben in Glück und sozialer Gerechtigkeit, ohne Aggressions- und Herrschaftsansprüche⁵⁴⁾, hat damit das Stadium der Reflexion und Spekulation verlassen und den ersten Schritt zur „konkreten Utopie“ (im Sinne Herbert Marcuses) getan.

VI. Antiautoritäre Erziehung und Leistungsdenken

Überprüft man, mit welchen Argumenten progressive Schulversuche wie in Summerhill oder Oslo von konservativer Seite abgewertet werden, so stößt man bald auf die Behauptung, ein Wegfall von Zwang, Führung und Gehorsam in Schule und Familie gefährde den Fortbestand der Zivilisation. Junge Menschen, die nicht von früh an gelernt hätten, möglichst viel Wissen in sich aufzunehmen und sich ihren Eltern und Lehrern unterzuordnen, seien später außerstande, im Betriebsleben ihren Mann zu stehen und im beruflichen Wettkampfbetrieb mithalten. Freizügigkeit und Freiwilligkeit machten zwar Kindheit und Jugendzeit angenehm, verdürben aber die Chancen im Erwachsenenalter und erzögen letztlich zu Lebensschwäche und Untüchtigkeit. Eine Schule, die den Jugendlichen freie Lehrer- und Fächerwahl, außerdem einen auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhenden Unterrichtsbesuch sowie Mitbestimmung in Lehrstoff und -methodik zubillige, vergehe sich an den wahren Interessen und Bedürfnissen der Heranwachsenden.

Mag man als Vertreter des traditionellen Schulsystems die von Neill und seinen Mitarbeitern⁵⁵⁾ beanspruchten und größtenteils auch bewiesenen Erfolge als bloße Behauptung abtun, so kann man jedoch kaum an den Ergebnissen der Effektivitätsmessungen an Schulen mit autoritärem und sozial-integrativem Unterrichtsstil vorbeigehen. Z. B. konnte Reinhard Tausch in einer Untersuchung feststellen, daß bei Rechtschreib- und Rechenleistungen die Schüler bei einem freundlichen, verständnisvollen und hilfsbereiten Lehrer ebensoviel lernten wie bei einem autokratischen Pädagogen. Diese und ähnliche Erfahrungen führten Tausch zu dem Schluß: „Unter der Voraussetzung sonst gleicher Unterrichtsbedingungen kann man insgesamt annehmen, daß auf Grund des besseren Beziehungsverhältnisses Schüler — Lehrer die Leistungen der Schüler von Lehrern mit mehr sozialintegriertem Unterricht im allgemeinen zumindest nicht schlechter sein werden als von Lehrern

⁵²⁾ Nach Manfred Liebel, Das norwegische Versuchsgymnasium, Modell einer demokratischen Gegenschule? in: Frankfurter Hefte, 1968/9, S. 630 ff.

⁵³⁾ Zitiert nach M. Liebel, a. a. O., S. 636, 634.

⁵⁴⁾ Vgl. dazu Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1907. In diesem berühmten, hinsichtlich seiner Realisierbarkeit aber nicht sonderlich ernstgenommenen Buch „träumte“ E. Key von der Schule der Zukunft, die bis in Details hinein Summerhill in vielen Punkten entspricht.

⁵⁵⁾ Vgl. A. L. Morton, einen ehemaligen Summerhill-Lehrer: „People often ask how Summerhill children are able to adapt to the hard outside world after their rather exceptional education. The fact is, they adapt, on the average, considerably better than most, and I believe the reason is that they have lived for years in a small but really functioning society, all members of which they really come to see as having rights and interests that demand equal respect to their own.“ Zitiert nach: John Walsmsley, Neill & Summerhill — A Man and his Work, London 1969.

mit mehr autokratischen und intensiv lenkenden Verhaltensformen. Sieht man auch das Lernen sozialer Verhaltensformen von Schülern als ein Leistungsergebnis des Unterrichts und der Tätigkeit von Lehrern an, so steht das Ausmaß autokratischer und häufig dirigierender Verhaltensformen von Lehrern mit größerer Wahrscheinlichkeit in negativer Beziehung zu der bei den Schülern erreichten Leistungseffektivität.“⁵⁶⁾

Zahlreiche Untersuchungen im Industriebereich (so von Elton Mayo, C. R. Rogers, W. Metzger) kamen ebenso zu dem Ergebnis, daß autoritär geführte Unternehmen ihre Mitarbeiter zu Mittelmäßigkeit, Verantwortungsscheu und Desinteresse führten, wenn sie ihnen individuelle Entfaltungsmöglichkeit, Selbständigkeit und „kreatives Denken“ verwehrten⁵⁷⁾. „Leistungen, Arbeitshaltungen und Arbeitsermüdung von Arbeitenden“, so fassen R. und A. M. Tausch diese Ergebnisse jedenfalls zusammen, „sind abhängig von der Art des zwischenmenschlichen Beziehungsverhältnisses und der Art der sozialen Interaktion, die Vorgesetzte gegenüber Arbeitenden, so auch Lehrer gegenüber Schülern, verwirklichen. Bestimmte Merkmale des Beziehungsverhältnisses hängen mit Steigerungen, andere mit Verminderungen der Leistungen zusammen. Sozialintegrierte Interaktionsformen von Erziehern führen nicht zu geringeren Leistungen der Schüler als mehr autokratische Formen, vorausgesetzt, daß unter sozialer Integration nicht Weichheit, Passivität und mangelndes Verhalten der Erzieher verstanden wird. Darüber hinaus vermuten wir, daß Arbeiten, die individuelles, schöpferisches, verantwortungsbewußtes und kooperatives Verhalten erfordern, sozialintegrierte Interaktionsformen der Leitenden und ein angemessenes emotionales Klima häufig als effektive Bedingungen voraussetzen.“⁵⁸⁾

Es kann zum Schluß festgestellt werden, daß die vorurteilsbehaftete Argumentation der konservativen Erzieher, denenzufolge der Mensch durch Schwäche, Egoismus und den Wunsch, geführt zu werden, gekennzeichnet ist und die dann konsequenterweise Schüler als von Natur aus faul, uninteressiert und unselbständig einstufen, lediglich die am eigenen Leib erfahrenen, Spontaneität, Krea-

tivität und Verantwortung unterdrückenden Erziehungspraktiken widerspiegelt. Daß vor diesem seelischen Hintergrund eine freiheitliche Pädagogik Furcht einflößt und zu verständnisperrenden, irrationalen Abwehrmechanismen führt, ist nur allzu verständlich.

Keine Furcht vor einer Schule mit Selbstbestimmung und Eigenverantwortung haben hingegen die meisten Schüler, selbst wenn sie schon seit Jahren dem Druck des bestehenden Schulsystems ausgesetzt sind. Die Frage: „Führt nach Ihrer Überzeugung mehr Freizügigkeit in der Schule für die Schüler (z. B. Lehrerwahl, freiwilliger Unterrichtsbesuch, freie Fächerwahl) zu besseren oder schlechteren Leistungen?“ beantwortete der überwiegende Teil der von mir befragten Schüler mit der festen Überzeugung, daß an einer solchen Schule bessere Leistungen möglich wären. Als eine Stimme von vielen hier die Antwort einer 16jährigen Schülerin, die wie alle anderen von Summerhill nichts wußte und dennoch das Wesen der freiheitlichen Erziehung intuitiv erfaßt hatte: „Leider gehen die meisten Schüler heute ungern in die Schule, weil vor allem die älteren die Bevormundung satt haben und selbst entscheiden wollen. Auch werden durch den Zwang viele Schüler zu Unehrlichkeiten erzogen. Gefälschte Unterschriften und Entschuldigungen usw. sind keine Seltenheit. — Viele Lehrer glauben, daß sich durch Freizügigkeit die Leistungen verschlechtern und noch mehr Nachlässigkeit hervorgerufen würde. Auch ich glaube, daß viele Schüler, wenn plötzlich mehr Freiheit gewährt würde, erst einmal gründlich von ihren neuen Rechten Gebrauch machen würden. Aber ich meine, daß dies die normale Reaktion auf den jahrelangen Zwang wäre und sich nach kurzer Zeit wieder legen würde. Wenn mehr Freiheit in der Schule schon bei den ABC-Schützen gewährt würde, gäbe es diese Probleme wahrscheinlich nicht, weil die Schüler dann wesentlich selbständiger wären. Ich glaube auch, daß bei mehr Freizügigkeit in der Schule die Leistungen besser wären, da man ohne Zwang lieber lernt.“⁵⁹⁾

Ob es möglich sein wird, die Schule noch lange gegen die Interessen und Bedürfnisse der Schüler zu organisieren, muß auf Grund solcher Äußerungen ernstlich bezweifelt werden.

⁵⁶⁾ R. u. A. M. Tausch, a. a. O., S. 116.

⁵⁷⁾ Vgl. dazu Robert Jungk, Die Zukunft hat schon begonnen, Hamburg 1963, Kapitel: Seeleningenieur, S. 137 ff.

⁵⁸⁾ Tausch, a. a. O., S. 155 f.

⁵⁹⁾ Eine vom Verfasser durchgeführte Klassenbefragung im Schuljahr 1969/70 an einer Wirtschaftsschule. Unveröffentlichtes Manuskript.

Kultur und auswärtige Kulturpolitik – Versuch einer Neubestimmung

Was der Laie und Außenseiter assoziiert, wenn er von auswärtiger Kulturpolitik hört, dürfte etwa mit den folgenden Stichworten zu umschreiben sein: Die Berliner Philharmoniker unter Karajan in Tokio, die Hamburger Staatsoper in New York, Günter Grass in Tel Aviv und Schuhplattler am Kilimandscharo. Vielleicht auch noch: Alexander von Humboldt-Schule in Mexico-City. Und natürlich: Goethe-Institute an den erwarteten und manchmal an den unerwartetsten Orten. Bei innerer Kulturpolitik fällt einem der Kulturdezernent ein, dessen Stolz, Sorge und Haupttatposten das Stadttheater ist, alimentiert von sozialdemokratischen Stadträten, die, geradewegs Nachfahren von Erbprinzen und Großherzögen, sich nicht lumpen lassen möchten, auch wenn sie selbst das Stadttheater kaum besuchen und die Besucher sie kaum wählen. Mithin erscheint Kulturpolitik als eine seltsam schillernde Angelegenheit: ernst, beinahe heilig — und eben deshalb auch ein wenig lächerlich, unabdingbar und nicht sehr wichtig.

Dieses „Image“, dieses Verständnis oder Mißverständnis dürfte nicht leicht sich verändern lassen, es sei denn mit der Sache selbst, um die es geht. Denn im Hintergrund steht der eigentümliche deutsche Begriff von Kultur als Alternative oder als Gegenpol zum Begriff des Politischen, mit dem er im Begriff der Kulturpolitik so leichthin wie spannungsreich verkuppelt wird. Vielleicht hat niemand der Polarität so klar Ausdruck verliehen wie Thomas Mann, wenn er einst schrieb: „Ich bekenne mich tief überzeugt, daß das deutsche Volk die politische Demokratie niemals wird lieben können aus dem einfachen Grunde, weil es die Politik selbst nicht lieben kann, und daß der vielverschiedene ‚Obrigkeitsstaat‘ die dem deutschen Volk angemessene, zukömmliche und von ihm im Grunde gewollte Staatsform ist und bleibt. — Der Unterschied von Geist und Politik enthält den von Kultur und Zivilisation, von Seele und Gesellschaft, von Freiheit und Stimmrecht, von Kunst und Literatur; und Deutschtum, das ist Kultur, Seele, Freiheit, Kunst und nicht Zivilisation, Gesellschaft, Stimmrecht, Literatur...“. Nach solcher Gegenüberstellung wären also Kultur und Kulti-

viertheit denkbar, ja sind sie geradezu vorzusetzen in einem prinzipiell unpolitischen Bereich, in einer Innerlichkeit, die sich erfüllt mit „Seele“, mit Kunst und — ganz besonders — mit Musik: ein Thema, dem gerade Thomas Mann immer wieder nachgegangen ist, zuletzt kritisch etwa im „Doktor Faustus“. Aber eine auf den Bereich des Politisch-Gesellschaftlichen bezogene Kultur und Kultiviertheit ist schwerlich denkbar; sie erscheint als Widerspruch in sich selbst. Das geflügelte Wort „Politik verdirbt den Charakter“ erschien übrigens zuerst 1881 in dem Verlagsprospekt einer neuen Zeitschrift, die den Titel trug: „Blatt für die Gebildeten aller Stände — eine Zeitung für Nichtpolitiker“. — Es ist gleichwohl unverkennbar, daß eben in der Polarisierung und wechselseitigen Negation Politik und Kultur eine Beziehung haben. Thomas Mann macht das in seinen Sätzen deutlich, und er hat — seinerzeit durchaus apologetisch gemeint — für diese Beziehung die knappste, die treffende Formel gefunden: machtgeschützte Innerlichkeit.

Das deutsche Syndrom, dem die Formel Ausdruck verleiht, kommt nicht von ungefähr und von weither. Es wird bereits im 18. Jahrhundert spürbar, in einer Zeit, in der das bürgerliche Bewußtsein sich neu entwickelt nach seiner Katastrophe im Zeitalter der Religionskämpfe, besonders des Dreißigjährigen Krieges. Die realen Machtverhältnisse aber und die wirtschaftliche Rückständigkeit lassen es — anders als zum Beispiel in Frankreich — nicht zu, daß das bürgerliche Bewußtsein unmittelbar praktisch wird, das heißt, sich mit konkurrierendem oder gar revolutionierendem politisch-gesellschaftlichen Machtanspruch gegen den Absolutismus und gegen höfische wie aristokratische Vorherrschaft wendet. Konkurrenz oder sogar Überlegenheit, die Selbstbewußtsein verleiht, jedenfalls Minderwertigkeitsgefühle kompensiert, ist vielmehr nur erreichbar im „rein Geistigen“, im Bereich einer Bildung, die als innere Kultur und Kultiviertheit sich absetzt von „bloßer“ Zivilisation, welche, wie man nunmehr meint, im Äußeren, Äußerlichen steckenbleibt. „Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips“, so der Titel

einer tiefgreifenden Untersuchung von Hans Weil, das in Klassik und Neuhumanismus rasch seinen Höhepunkt erreicht und, obwohl zunehmend akademisiert, im ganzen 19. Jahrhundert von der Musikkultur bis zum Glanz der Universitäten weithin ausstrahlt: dieses Bildungsprinzip ist in seiner ganzen Anlage und Eigenart, in seinen Stärken wie Schwächen nur zu verstehen aus der angedeuteten Ausgangslage, die überdies trotz so vieler geschichtlicher Wechselfälle nie wirklich überwunden, sondern immer neu verfestigt wurde, mit dem Resultat, daß das bürgerliche Selbst-

bewußtsein in Deutschland sich eben entweder in die Burg seiner machtgeschützten Innerlichkeit zurückzieht oder aber, wenn es sich doch einmal der politisch-gesellschaftlichen Sphäre zuwendet, unter dem Erlebnis des eigenen Ungenügens alsbald zusammenzubrechen droht, beziehungsweise erstarrt, unter wechselnden Vorzeichen, in einer Art Wiederholungszwang des Selbsthasses, wovon wir ja in diesen Jahren eine neue Variante gerade im Bereich der Bildungselite zu spüren bekommen.

Zum Begriff der Kultur ist in dem eben ganz grob umrissenen Zusammenhang wohl noch dreierlei anzumerken:

1. Der Begriff der Kultur, ursprünglich durchaus handfest und praktisch gemeint — wie es heute noch zum Beispiel im Begriff der Forstkulturen oder des „Kultivators“ nicht etwa als eines beamteten Kulturwahrers, sondern eines Ackergeräts anklingt — wird moralisiert. So etwa bei Kant in seiner „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ (1784): „Wir sind im hohen Grade durch Kunst und Wissenschaft *kultiviert*. Wir sind *zivilisiert*, bis zum Überlästigen, zu allerlei gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit. Aber, uns für schon *moralisiert* zu halten, daran fehlt noch sehr viel. Denn die Idee der Moralität gehört noch zur Kultur; der Gebrauch dieser Idee aber, welcher nur auf das Sittenähnliche in der Ehrliche und der äußeren Anständigkeit hinausläuft, macht bloß die Zivilisierung aus. So lange aber Staaten alle ihre Kräfte auf ihre eiteln und gewaltsamen Erweiterungsabsichten verwenden, und so die langsame Bemühung der inneren Bildung der Denkungsart ihrer Bürger unaufhörlich hemmen, ihnen selbst auch alle Unterstützung in dieser Absicht entziehen, ist nichts von dieser Art zu erwarten; weil dazu eine lange innere Bearbeitung jedes gemeinen Wesens zur Bildung seiner Bürger erforderlich ist. Alles Gute aber, das nicht auf moralisch gute Gesinnung gepfropft ist, ist nichts als lauter Schein und schimmerndes Elend.“

Hier sind schon alle Stichworte des deutschen Syndroms beisammen, gleichsam nur darauf wartend, in mindere Hände zu fallen und zu giftigen Waffen, buchstäblich zu Schlag-Worten zu entarten. Dabei ist die Frontstellung

Moralisierung und Nationalisierung

zunächst einmal sehr verständlich: Die moralisierende Verinnerlichung des Kulturbegriffs, polemisch gegen bloß gesellschaftliche Artigkeit, Anständigkeit, Ehrliche einer Zivilisation gewandt, die so als Schein und schimmerndes Elend entlarvt wird, dies alles mit der Wendung gegen den Machtstaat, — das ist nun einmal die Waffe, die wahrscheinlich einzig mögliche, des sozial und machtmäßig Unterlegenen, also des deutschen Bürgertums im Kampf gegen die höfisch-aristokratische Welt und gegen den Absolutismus. Insofern steckt in der polemischen Wendung ja auch, bei Kant zumal ganz unverkennbar, ein freiheitlich-fortschrittliches Moment. Die mindestens im Keim für die Zukunft angelegte Gefahr liegt jedoch darin, daß die Moralisierung des Kulturbegriffs, diese Gesinnungsethik, die mit Absolutheiten von Gut und Böse hantiert, zum Aufbau von Freund-Feind-Klischees verführt, die, sobald sie einmal vom Apolitischen ins Politische sich wenden, zu fatal aggressiven wie destruktiven und radikal inhumanen Wirkungen kommen können: Wer jeweils „anders“ ist, wird als Inbegriff des Bösen gebrandmarkt und im Namen des Guten mit schattenlosem Gewissen, in „idealistischer“ Selbstlosigkeit, verfolgt.

2. Die anfängliche soziale Frontstellung wird wenig später umgebogen in die nationale. Dies geschieht vor allem im Zuge der napoleonischen Eroberung und im Zeitalter der Befreiungskriege und ist zunächst wieder sehr verständlich: Es gilt die Eigen-Art deutscher Kultur zu verteidigen gegen die westlich-französische Überlagerung. Aber indem man sich gegen die westliche Zivilisation, gegen Frankreich und in diesem gegen die Ideen von 1789 wendet, schnürt sich das Bürgertum gerade von

den freiheitlich-fortschrittlichen Momenten ab, die eigentlich seine ureigene Sache ist. Aus dem Kampf um nationale Einheit und Freiheit wird so untergründig ein Kampf zwischen Einheit und Freiheit, eine wechselseitige Blockierung und Schwächung, die eigentlich schon das Scheitern der bürgerlichen Bewegung vorwegnimmt, beziehungsweise ihre nur zu rasche und fast widerstandslose Selbstaflösung, das Einschwenken ins Syndrom machtgeschützter Innerlichkeit, als die ersehnte nationale Einheit vom siegreichen Obrigkeitsstaat durchgesetzt wird.

Zugleich vollzieht sich im Zeichen der scheinbar un-, ja antipolitischen „Kulturnation“, die sich gegen die westlichen Nationen und ihren Zivilisationsbegriff absetzt, eine Selbsteinengung, ja Einkapselung des deutschen Geistes, die dann in geheimer Unsicherheit nur um so vertrackter in Überheblichkeit verfällt. Ein „Literat“, der in aller Welt, außer in Deutschland, als einer der größten deutschen Dichter verehrt wird, Heinrich Heine, hat es so eindringlich warnend wie vergeblich formuliert: „Der Patriotismus des Deutschen besteht darin, daß sein Herz enger wird, daß es sich zusammenzieht wie Leder in der Kälte, daß er das Fremdländische haßt, daß er nicht mehr Weltbürger, nicht mehr Europäer, sondern nur ein enger Deutscher sein will. Da sahen wir nun das idealische Flegeltum, das Herr Jahn in

System gebracht; es begann die schäbige, plumpe, ungewaschene Opposition gegen eine Gesinnung, die eben das Herrlichste und Heiligste ist, was Deutschland hervorgebracht hat, nämlich gegen jene Humanität, gegen jene allgemeine Menschenverbrüderung, gegen jenen Kosmopolitismus, dem unsere großen Geister, Lessing, Herder, Schiller, Goethe, Jean Paul, dem alle Gebildeten in Deutschland immer gehuldigt haben.“ — Aber wer so spricht, gilt hierzulande schwerlich als Patriot, auch nicht als Weltbürger, sondern als wurzelloser oder gar „artfremder“ Intellektueller.

Die politische Bedeutung des Vorgangs wurde dann mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs und mit seinen Folgen dramatisch sichtbar. Die „Ideen von 1914“ wurden ausdrücklich gegen die von 1789 ausgespielt, die Eigen-Art deutscher Kultur gegen den Ansturm westlicher Zivilisation polemisch herausgestellt. Die eingangs zitierten Sätze Thomas Manns sind dafür lediglich ein — vergleichsweise vornehmer und zurückhaltender — Ausdruck. Nur ganz wenige — wie etwa Hugo Preuss und etwas später Ernst Troeltsch — haben damals dem Kulturchauvinismus differenzierende Besinnung entgegenzusetzen versucht. Vergeblich; der geschichtliche Weg führte weiter in die barbarische Naturalisierung des Kulturbegriffs im Nationalsozialismus.

Merkmale politischer Kultur

3. Es ist eine offene Frage, ob und wieweit die Katastrophe des Dritten Reiches zu einer Änderung geführt hat. Zwar ist der auf den Kulturbegriff gebaute Chauvinismus erschüttert und diskreditiert worden; ihn weiter zu vertreten, gilt nun zumindest als unseriös. Was aber ist an seine Stelle getreten? Ein bloßes Vakuum wäre jedenfalls wenig beruhigend; es könnte unversehens implodieren.

Vor allem: Ist der Graben zwischen kultureller und politisch-gesellschaftlicher Sphäre und jene deutsche Schizophrenie, die er hervorbrachte — von Troeltsch, der von den Höss und Adolf Eichmann noch nichts wissen konnte, bereits im Ersten Weltkrieg mit Erschrecken registriert — wirklich überwunden? Wäre es, positiv gewendet, zum Beispiel möglich, von einer politisch-gesellschaftlichen Kultiviertheit in Deutschland zu sprechen, und wie ließe sie sich benennen, konturieren? Bei solchen Fragen dürfte die Verlegenheit deut-

lich werden, die zur Rückfrage drängt: Was kann der Begriff politisch-gesellschaftlicher Kultur und Kultiviertheit überhaupt meinen?

Ganz formal ausgedrückt müßte damit wohl ein gewisser „set“, ein Satz von „Spielregeln“, gemeint sein, dem gewissermaßen als Spitze eines Eisbergs Verfassungsgrundsätze Ausdruck geben mögen, der aber viel weiter und tiefer, auch unausdrücklicher in die Alltäglichkeit eingesenkt ist, eben als ein Insgesamt der Regeln für menschliches Verhalten und Zusammenleben, die zwar wie das Moralische sich von selbst verstehen sollten, aber gerade nicht „moralisch“ sind in jenem Sinne der Innerlichkeit, des subjektiv aufs inhaltlich Gute, Wahre, Gerechte gerichteten guten Willens, sondern in einem Sinne der praktischen Verkehrsregelung, die das humane Miteinander auch und gerade dann ermöglicht, wenn um unterschiedliche, ja gegensätzliche Anschauungen und Interessen gefochten wird.

Daß es eine so verstandene, mit der Sicherheit und Selbstverständlichkeit ihres Geltens nicht zuletzt am Schutze mißliebiger Minderheiten sich ausweisende politisch-gesellschaftliche Kultur und Kultiviertheit bei uns nicht oder allenfalls in Ansätzen gibt, soll im folgenden durch drei Hinweise veranschaulicht werden.

a) Ralf Dahrendorf hat einmal plastisch vom „Kartell der Angst“ deutscher Führungseliten gesprochen — ein Kartell, das stets die Gefahr der Erstarrung im gerade Bestehenden mit sich führt und rationale, Veränderungen bewirkende Konfliktaustragung verhindert, zumindest sehr erschwert. Die Angst dürfte indessen keineswegs auf Führungseliten beschränkt sein, wofür bereits zeugt, daß im Zeichen der Angst vor Veränderungen — „Keine Experimente!“ — so lange und erfolgreich Gefolgschaft zu gewinnen war und weithin noch immer zu gewinnen ist. Worauf aber beruht diese Angst, wenn nicht darauf, daß es eben keine verlässlichen Spielregeln der Konfliktaustragung gibt, so daß jeder Konflikt elementare Gefährdung signalisiert: Es könnten moralisierend-totalisierende Freund-Feind-Klischees entstehen, die erst im übertragenen, dann auch im buchstäblichen Sinne tödlich sind. Die naheliegende, psychologisch nur allzu plausible Alternative ist es in solcher Situation, alle auf Veränderungen drängenden Konflikte in kartellisierter Angst vor dem vulkanischen Ausbruch zu unterdrücken oder auf Außenseiter abzulenken. Kritische Außenseiter und Minderheiten werden damit entweder zu resignierter Anpassung oder ihrerseits zu einer regelverachtenden Gewalttätigkeit gedrängt, der am Ende nur noch die Gewalt zu begegnen vermag: ein fataler Zirkel.

b) Der Herzog von Wellington soll einmal gesagt haben, die Schlacht von Waterloo sei auf den Spielfeldern von Eton gewonnen worden. Dieser Satz dürfte noch bedeutsamer werden, wenn man ihn nicht auf eine glorreiche Schlacht, sondern auf die Entwicklung der britischen Demokratie bezieht, auf den schwierigen und konfliktreichen, schließlich aber doch bruchlos bewältigten Weg von der aristokratischen Oligarchie in die moderne sozialstaatliche Demokratie. Dabei darf man nicht überhören, daß von den Spielfeldern statt von Klassenzimmern oder Studierstuben die Rede ist. Denn auf den Spielfeldern erlernt man zwar nicht diese oder jene Wissensinhalte, wohl aber, im unmittelbaren, praktischen Vollzug, Spielregeln, ohne die der simulierte Konflikt des sportlichen Spiels gar nicht ausgetragen werden könnte. Diese Spieltraditionen der alten

Public Schools werden auch demokratisiert in den angelsächsischen Schulen fortgesetzt, die nicht zufällig Ganztagschulen sind. Zum Vergleich: Die herkömmliche deutsche Vormittags-Wortschule läßt für das Erlernen von Spielregeln des Mit- und Gegeneinander sehr wenig Raum, jedenfalls jenseits des autoritär-disziplinären Minimums: Seid ruhig! Schreibt nicht ab! Sagt nicht vor! Prügelt euch nicht auf dem Pausenhof! Daß man aus dem Laster des Vorsagens und Abschreibens die Tugenden des Arbeitens in Gruppen machen könnte, scheint weithin noch unbekannt zu sein. Charakteristischerweise fehlt bei uns auch jene für die angelsächsische Schule und Universität so typische Institution der Debating Society, des hoch formalisierten Debattierklubs, in dem die Spielregeln des argumentierenden Duells erlernt werden. Und nicht minder charakteristisch ist es, wie schwer es in unserem Lande der „echten Anliegen“ fällt, etwa engagierten jungen Leuten die grundlegende Bedeutung dieser Institution für die politische Kultur Großbritanniens zu verdeutlichen: „Da werden doch Witze gerissen!“, meinte jüngst ein studentischer Kritiker, und damit war die Sache für ihn erledigt. Nun mag es sich in der Tat um Trivialitäten handeln, um lauter Schein und schimmerndes Elend, mit Kant zu reden, zumal dann, wenn es um nichts geringeres geht als darum, eine endgültig heile Welt sei es wiederherzustellen, sei es neu zu gewinnen. Aber vielleicht hat es eben politische Kultur mit solchen Trivialitäten zu tun; vielleicht könnte man deshalb etwa aus der Art, wie Regeln im Straßenverkehr auch ohne Polizistenaugen in den verschiedenen Ländern beachtet oder nicht beachtet werden, mehr über die politische Substanz dieser Länder erfahren, als aus manchem Buch über Verfassungsprinzipien und Meinungsumfragen über ihre Bekanntheit. Sehr britisch, auch mit der gehörigen Selbstironie, sagt es Aldous Huxley: „Ein Denken in Begriffen von Grundprinzipien bringt ein Tun mit Maschinengewehren mit sich. Eine Regierung mit einem umfassenden Plan für die Verbesserung der menschlichen Gesellschaft ist eine Regierung, die die Folter anwendet. Per contra, wenn man nie Grundprinzipien bedenkt und keinen Plan hat, sondern Situationen behandelt, wie sie entstehen, eine nach der anderen, kann man sich unbewaffnete Polizisten, Redefreiheit und Habeas-corpus-Akte leisten“. Daß die Reformen in England nicht aus philosophischen Prinzipien abgeleitet werden, sondern aus praktischen Erfordernissen, hat ihnen bereits Hegel angekreidet.

c) Es ist eigentlich merkwürdig, daß es in Deutschland keinen gesamtgesellschaftlich repräsentativen Roman gegeben hat, vielmehr von Raabe und Fontane bis Thomas Mann und Günter Grass immer nur Romane, die in einem partiellen, eng umgrenzten Milieu wurzeln; offenbar nur bei Strafe des Intensitäts- und Anschaulichkeitsverlustes läßt sich, wie man noch bei Grass sieht, dieser sozio-geographische Partialrahmen überschreiten. Entsprechend gibt es, noch trivialer, einen markanten Mangel an guten, international konkurrenz-

fähigen deutschen Kriminalromanen. Woran liegt das? Wahrscheinlich hängt es mit dem Mangel an deutscher Gesellschaftskultur zusammen, also mit dem Fehlen eines national verbindlichen, durchgehend bekannten und anerkannten Systems von Umgangs-, Status- und Rollenspielregeln. Zum Vergleich: Ein Lord ist ein Lord und ein Butler ist ein Butler, da weiß jeder, woran er ist. Um so größer wird dann die Überraschung, wenn der Butler sich als verkleideter Lord und der Lord sich als Gauner oder gar als Genie erweist.

Kulturpolitik im gesellschaftlichen Kontext

Die kritische Analyse des deutschen Kulturbegriffs in seinem geschichtlichen Kontext beantwortet natürlich noch nicht die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen zeitgemäßer Kulturpolitik. Ohnehin wäre es eine Anmaßung, Rezepte liefern zu wollen. Aber einiges läßt sich vielleicht doch aus den vorangestellten Überlegungen ableiten.

Zunächst sollte deutlich sein, daß der Export von Kulturerzeugnissen im herkömmlichen Sinne, von der Philharmonie bis zu den Schuhplattlern, ein fragwürdiges Unternehmen ist, zumal wenn diese Erzeugnisse eben nichts oder kaum mehr etwas von dem ursprünglichen politisch-gesellschaftlichen Zusammenhang vermitteln, dem sie entstammen. Damit wird selbstverständlich nichts gegen den internationalen Kulturaustausch gesagt, dem Hilfestellung zu leisten gut und nützlich bleibt, sofern er nicht ohnehin schon kommerziell sich verselbständigt hat. Aber politisch bedeutsam dürfte das kaum sein, sondern eher ein Alibi für den Mangel an Kulturpolitik.

Sofern es im übrigen um internationale Ansehenspflege der Nation geht, dürfte man wahrscheinlich mit einer gut dotierten Werbeagentur am besten fahren. Schließlich sollte man überdenken, ob nicht Erscheinungen, an die man gewöhnlich gar nicht oder eher mit Unbehagen denkt, unerwartete Werbewirksamkeit entfalten. Rudi Dutschke zum Beispiel, in der Zeit bis zum Attentat, hat vermutlich für das deutsche Ansehen bei der Jugend vieler Länder — und nicht unbedingt nur bei der Jugend — sehr viel bedeutet, nämlich — mißverständlich oder nicht, gleichviel — als Signal dafür, daß die Bundesrepublik keineswegs nur der alte Obrigkeits-Untertanenstaat emsigen Gehorsams ist, als der er so weithin in herrschenden Klischees erschien. Nun läßt sich ein

Mann wie Dutschke natürlich kaum für eine Werbereise mittels der Goethe-Institute einspannen; das Beispiel soll lediglich demonstrieren, daß die Dinge gerade dort wirklich interessant zu werden beginnen, wo ein politisch-gesellschaftlicher Zusammenhang spürbar wird, wobei die Tatsache, daß es sich um Kritisches handelt, keineswegs negativ wirken muß — unter Umständen ganz im Gegenteil. „Don't be defensive!“ — offen und selbstkritisch zu sein, dürfte jedenfalls eine weitaus bessere Werbeeinstellung abgeben als die gegenteilige Haltung.

Was die Sprache angeht, so bleibt ihre Vermittlung gewiß nützlich, ja unerlässlich für diejenigen, die einmal in Deutschland lernen und studieren wollen. Im übrigen allerdings dürfte jeder Versuch, eine Weltmachtstellung der deutschen Sprache zu verteidigen oder neu zu erringen, so überholt sein, wie entsprechende Versuche im machtpolitischen Sinne es sind. Dieses Rennen ist, soweit sich irgend absehen läßt, für das Englische gelaufen. Wenn sogar in der Sowjetunion, trotz Karl Marx und der DDR, der Deutsch- zugunsten des Englischunterrichts an Boden verliert, mag das bitter sein, aber hier oder anderswo sich der Entwicklung entgegenstemmen wollen, hieße einer Don-Quichotterie anheimfallen. Und was die Sprache als ein aus dem praktischen Kontext losgelöstes „Kulturgut“ angeht, so dürften ähnliche Vorbehalte anzumelden sein wie bereits gegen Exportoffensiven mit anderen Kulturgütern.

Bleibt also nur die Resignation, das Eingeständnis, daß Kulturpolitik bloße Prestigepolitik ist und Muster ohne Wert feilbietet? Das zu behaupten wäre zumindest voreilig, voreilig auch — oder sogar gerade — unter der doppelten Voraussetzung, daß einerseits Poli-

tik es stets mit nüchtern und wechselseitig zu kalkulierenden Anschauungen und Interessen zu tun hat und daß andererseits Kultur Bedeutung gewinnt in praktischen politisch-gesellschaftlichen Zusammenhängen.

Es gibt doch heute einen besonderen Bereich, der politisch, gesellschaftlich und wirtschaftlich zentrale Bedeutung gewonnen hat und diese Bedeutung in der Zukunft noch unmißverständlicher demonstrieren dürfte. Das ist das Erziehungs-, Bildungs- und Forschungswesen im weitesten Sinne, vom Kindergarten — übrigens als deutsches Wort, wenn auch leider nicht als deutsche Realität ein Welt-Export-schlager — bis zur Universität und zur Berufs- und Erwachsenenbildung. Bildung und Forschung gewinnen erstrangige politisch-wirtschaftliche Bedeutung, weil von ihrer Leistungsfähigkeit immer klarer und direkter das Bestehen der Nationen im internationalen Wettbewerb abhängt. Das Bildungswesen gewinnt erstrangige politisch-gesellschaftliche Bedeutung, weil seine Gestaltung, etwa hinsichtlich der Frage, wieweit es Chancengleichheit und Entfaltungsmöglichkeiten für alle gewährleistet, mehr und mehr als elementares Problem der Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit erscheint und damit zugleich als Problem der Tragfähigkeit, der Legitimationsgrundlage jedes politisch-gesellschaftlichen Systems. Die Gesellschaften der Zukunft werden, wie uns die Experten versichern, lebenslange Lerngesellschaften sein müssen — und die Zukunft hat längst begonnen: Die Lebenserwartung eines Kindes, das heute eingeschult wird, reicht bis in die Mitte des kommenden Jahrhunderts, also weit über das vielberufene Jahr 2000 hinaus.

Nun befindet sich bekanntlich unser Bildungswesen heute in einer schweren Krise. Tiefgreifende Strukturveränderungen sind angesichts der neuartigen Anforderungen unumgänglich; immer neue Planungsgremien entstehen, Pläne werden geboren und wieder verworfen, und weithin herrschen Verwirrung und Ratlosigkeit. Die Strukturprobleme betreffen institutionelle Regelungen, Organisationsfragen ebenso wie die Lehr- und Lerninhalte und die Methoden ihrer Vermittlung. Dieser Sachverhalt mag es als zweifelhaft erscheinen lassen, ob sich aus deutschen Bildungseinrichtungen und -inhalten Exportprodukte gewinnen lassen. Aber vielleicht ist das bereits wieder eine traditionalistische, eine unangemessene Problemstellung.

Zunächst einmal stellt sich doch die Frage, ob man nicht manches oder gar Wesentliches *importieren* und mit Lösungen, die anderswo gefunden, oder mit Einsichten in Fehler, die gemacht und aufgedeckt wurden, erheblichen Aufwand an Zeit, Energie und Finanzmitteln einsparen könnte. Nicht zufällig gewinnt in der Bildungsforschung der internationale Vergleich ein immer größeres Gewicht; die entwickelte Industriegesellschaft schafft überall prinzipiell ähnlich gelagerte Ärgernisse und Lösungsmöglichkeiten. Sollte hier nicht womöglich ein dringender Aufgabenbereich der Kulturpolitik liegen, bei der sich dann übrigens deren auswärtige Aspekte mit den inneren unauflöslich verflechten würden? Wie etwa die Geschichte des modernen Japan demonstriert, kann es eine höchst erfolgreiche Strategie sein, sozusagen in alle Himmelsrichtungen Kundschafter auszusenden, um zu erforschen, was, in Anpassung sodann natürlich an die eigenen Bedingungen, zu übernehmen sich lohnt.

Der Sachverhalt soll mit zwei Beispielen veranschaulicht werden, die beide alles andere als imposant sind, aber eben deshalb vielleicht zeigen, worum es geht oder gehen sollte. Die Beispiele ließen sich gewiß leicht vervielfältigen und schließlich zu einem Insgesamt von nüchtern interessenbestimmter Kulturpolitik zusammenfügen.

1. Seit zehn Jahren organisiert das Frankfurter Studienbüro für Politische Bildung regelmäßig im Halbjahresabstand Studienreisen deutscher Pädagogen, Hochschullehrer, Schulverwaltungsbeamter usw. in die Vereinigten Staaten, zunächst mit dem Ziel, Anregungen für die Praxis politischer Bildungsarbeit zu gewinnen, dann immer mehr auch in Ausweitung auf die Untersuchung von Strukturproblemen des Bildungswesens insgesamt. Das Gesamtprojekt wurde wesentlich angeregt vom American Jewish Committee; die Finanzierung erfolgte zunächst durch die Ford- und New World Foundation und dann vor allem durch das Auswärtige Amt unter zeitweiliger Mitwirkung der Stiftung Volkswagenwerk und der Thyssenstiftung.

Nichts ist vollkommen, und gewiß hat es auch bei diesem Unternehmen Schwierigkeiten, Mißverständnisse, Mißgriffe gegeben. Insgesamt aber handelt es sich fast um einen Musterfall von erfolgreicher, fruchtbarer Kulturpolitik bei begrenztem Mitteleinsatz; die amerikanischen Erfahrungen der Stipendiaten haben eine Fülle praktischer Initiativen ausgelöst. Dabei sollte ein Nebenprodukt nicht

unerwähnt bleiben: der Abbau von Vorurteilen, der sich statt der sonst häufigen bloßen Auswechslung von Klischees gerade dann einstellt, wenn man sich engagiert mit einem konkreten Sachbereich beschäftigt. An diesem Punkt zeigt sich dann übrigens auch, daß man es entgegen dem oberflächlichen Eindruck keineswegs mit einem Einbahnstraßen-Verhältnis zu tun hat; die „German Educators“ haben vielfach bei ihren intensiven Kontakten mit Schlüsselpersonen des amerikanischen Bildungswesens Interesse und ein differenzierteres Verständnis für die deutschen Verhältnisse wecken können. Es zeigt sich an diesem Beispiel erneut, daß es keineswegs der schlechteste Weg der Sympathiewerbung ist, wenn man als Fragender und Lernender in ein fremdes Land kommt.

2. Bekanntlich wird bei uns derzeit diskutiert, ob nicht das herkömmliche Schulwesen in Richtung auf ein Gesamt- und Ganztagschulsystem umkonstruiert werden sollte. Einschlägige Erfahrungen sind freilich Mangelware, und so werden zunächst einmal Modellversuche ge-

macht oder geplant. Nun läßt es die Diskussion oft so erscheinen, als gehe es um einen Sprung in eiskaltes Wasser, um die Erforschung und Erprobung von völlig Unbekanntem. Aber in manchen Ländern der Welt gibt es seit langem Gesamt- und Ganztagschulsysteme; andere Länder sind im Übergang zu solchen Systemen bereits weit fortgeschritten. Man könnte also aus den Erfahrungen — und ebenso aus den Fehlern — der anderen lernen. Natürlich gibt es Berichte. Aber vom Bericht bis zur unmittelbaren Erfahrung und Anschauung bleibt stets noch eine tiefe Kluft. Deshalb wäre es dringend zu wünschen, daß etwa dem vorgesehenen Leiter eines Gesamt- oder Ganztagschulmodells, möglichst auch noch Mitgliedern seines Kollegiums, durch eine Auslands-Studienreise die notwendige Erfahrung und Anschauung vermittelt würde. Wo solche Vermittlung unterbleibt — und das ist leider eher die Regel als die Ausnahme —, drohen unweigerlich große Schwierigkeiten, ja kann der Erfolg des Projektes überhaupt in Frage gestellt werden.

Organisations- und Orientierungsprobleme

Dies sind, wie gesagt, nur zwei unscheinbare Beispiele, die fast beliebig vermehrt werden könnten. Im Bereich der Wissenschaft denke man, um nur eines zu nennen, etwa an die Friedensforschung, deren Aufbau in Deutschland gerade erst beginnt. Würde man nun auswärtige Kulturpolitik zumindest mit einem neuen Schwerpunkt im Sinne des systematischen Erfahrungsaustausches von Bildungs- und Forschungsproblemen konzipieren, so dürften allerdings zunächst und vor allem die Schwierigkeiten sichtbar werden, die sich stellen.

Einmal wäre es erforderlich, daß — jedenfalls in vielen, für den Erfahrungsaustausch wichtigen Ländern — der herkömmliche Kulturattaché wenn nicht ersetzt, dann doch ergänzt würde durch den Bildungs- und Forschungsattaché, der durch entsprechende Vorbildung mit den Fragen, um die es geht, vertraut ist, so daß er gezielt und erfolgreich die notwendigen Problemanalysen ebenso betreiben kann wie die Vermittlung personeller Kontakte. Die Realisierung eines solchen Vorschlags kostet leider Geld, wie fast alles auf der Welt. Aber man sollte bedenken, daß wahrscheinlich auf längere Sicht durch die gezielte Erfahrungsvermittlung noch viel mehr Geld eingespart wer-

den könnte, und der Vorschlag sollte eigentlich auch nicht revolutionär sein, sofern man in Rechnung stellt, daß heute die Stapelläufe neuer Universitäten oder Schulsysteme für die Selbstbehauptung der Nationen etwa den Stellenwert haben, den einst die Stapelläufe von Schlachtschiffen einnahmen — und daß also für den Bildungs- und Forschungsattaché nicht zu teuer sein sollte, was dem Militärattaché billig war oder noch ist.

Ungleich größer dürfte ohnehin eine andere Schwierigkeit sein: Bereits zwischen Bund und Ländern ergeben sich ja ständig Reibungsverluste als Folge mangelhafter Koordination in der Bildungs- und Forschungspolitik. Das gilt selbst dann noch, wenn man die Bildungspolitik der Länder als ein produktives Konkurrenzverhältnis wesentlich positiver beurteilt, als es gemeinhin in der Öffentlichkeit der Fall ist. Die Schwierigkeiten dürften jedoch noch erheblich wachsen, von Verfassungsfragen bis herab zu den Alltagsärgernissen, wenn es im Sinne von Bildungs- und Forschungsfragen um die Koordinierung von innerer und auswärtiger Kulturpolitik ginge. Die Arbeit von Attachés etwa würde ziel- und nutzlos bleiben, wenn sie nicht einerseits von den heimischen Problemen her inspiriert würde und wenn anderer-

seits alle Berichte nur dazu verdammt wären, in den Aktenschränken von Kultusministerien und anderen Behörden Staub anzusetzen. Oder um zu einem der Beispiele zurückzukehren: Wie fruchtbar immer die vom Auswärtigen Amt finanzierten Studienreisen der „German Educators“ nach Amerika sein mögen, ihnen droht das organisatorische Fundament verloren zu gehen, weil dessen materielle Sicherstellung nicht in den Zuständigkeitsbereich des Bundes fällt.

Eine weitere Schwierigkeit gilt es in Rück-erinnerung an den überkommenden deutschen Kulturbegriff noch zu bedenken: Dieser Kulturbegriff betont ja, wie der auf ihn gegründete der Kulturnation, die Besonderheit, die Eigen-Art, welche als historisch individuelle bewahrt, verteidigt werden soll gegen alle Versuche der „Überfremdung“, gegen die angeblich einebnenden Tendenzen, die polemisch mit dem Begriff der „Zivilisation“ verbunden werden. Man mag das für fragwürdig und für antiquiert halten. Doch in Gesprächen zumal mit Vertretern der älteren Generation muß man immer wieder feststellen, wie sehr die Idee der Kulturnation und ihrer unauswechselbaren Bildungsprinzipien noch nachwirkt; etwa von den Amerikanern etwas lernen oder gar

übernehmen zu wollen, von den Russen nicht zu reden, ruft erregte Abscheu hervor, fast als handle es sich um Landesverrat. Aber auch bei der jungen Generation scheinen sich trotz allem zur Schau gestellten Internationalismus die alten Klischees oft hinterrücks zu reproduzieren; wenn man zum Beispiel von amerikanischen Vorbildern spricht, darf man die ständig zu wiederholende Absicherung keinesfalls vergessen, daß die Amerikaner schlecht seien zu den Negern und den Vietnamesen. Und da die jungen Leute es gelernt haben, in Totalitäten zu denken, kann eigentlich, wo es solche Schlechtigkeiten gibt, überhaupt nichts gut sein.

Summiert man alle Schwierigkeiten, so liegt Resignation nahe. Aber sie sollte so wenig erlaubt sein wie leichtfertiger Optimismus. Kulturpolitik ist zu wichtig geworden, als daß man sie noch allein und je stückweise den Kultusministern, Kulturdezernenten und Kulturattachés überlassen dürfte — oder den Philharmonikern und Schuhplattlern. Kulturpolitik, soll sie nicht vollends veralten und provinziell werden, fordert den Versuch einer Neuorientierung, die Grenzüberschreitung in jedem Sinne, schlechthin als Notwendigkeit.