

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Hans Georg Lehmann

Schulreform und Politik

Der Konflikt um die
Kooperative Schule und
ihre Orientierungsstufe

Ralf Zoll

Militär und Gesellschaft
in der Bundesrepublik Deutschland
Zum Problem der Legitimität
von Streitkräften

ISSN 0479-611 X

B 36/78

9. September 1978

Hans-Georg Lehmann, Dr. phil., geb. 1935; 1966—1974 im Auswärtigen Amt, zugleich Lehrbeauftragter; 1976 Habilitation; Dozent für Politikwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Bonn, und Lehrbeauftragter an der Abteilung Köln.

Veröffentlichungen u. a.: Die Agrarfrage in der Theorie und Praxis der deutschen und internationalen Sozialdemokratie. Vom Marxismus zum Revisionismus und Bolschewismus, Tübingen 1970 (italienisch 1977); Der Reichsverweser-Stellvertreter. Horthys gescheiterte Planung einer Dynastie, Mainz 1975; In Acht und Bann. Politische Emigration, NS-Ausbürgerung und Wiedergutmachung am Beispiel Willy Brandts, München 1976; Carlo Schmid — Bibliographie, hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn-Bad Godesberg 1977; Der Oder-Neiße-Konflikt. Eine Analyse der internationalen und innenpolitischen Auseinandersetzungen um die deutsch-polnische Grenze, erscheint 1979 in München. — Zahlreiche Zeitschriftenaufsätze.

Ralf Zoll, Prof., Dr., geb. 1939 in Darmstadt; 1964 Projektleiter in der Markt- und Motivforschung; 1965—1967 Assistent am Seminar für politische Bildung der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt; 1968—1970 Leiter des Forschungsinstituts dieses Seminars; 1970—1974 stellvertretender Direktor des Wissenschaftlichen Instituts für Erziehung und Bildung in den Streitkräften; seit 1974 Direktor des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr (SOWI) in München.

Veröffentlichungen u. a.: mit H. J. Binder, Die soziale Gruppe, Frankfurt 1966 ff.; Interesse — Einfluß — Konflikt, Schwalbach/Ts, 1970; mit E. Hennig, Massenmedien und Meinungsbildung, München 1970; Gemeinde als Alibi — Materialien zur politischen Soziologie der Gemeinde, München 1972; mit Th. Ellwein, Berufsbeamtentum — Anspruch und Wirklichkeit, Düsseldorf 1973; Wertheim III — Kommunalpolitik und Machtstruktur, München 1974; mit Th. Ellwein u. E. Lippert, Politische Beteiligung in der Bundesrepublik Deutschland, Göttingen 1975; mit H. Huber, Vermessungswesen — Ein Curriculum, Opladen 1976; als Hrsg. mit E. Lippert und T. Rössler, Bundeswehr und Gesellschaft — Ein Wörterbuch, Opladen 1977.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn/Rhein.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels. Redaktionsmitglieder: Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dr. Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstr. 61—65, 5500 Trier, Tel. 06 51/4 61 71, nimmt entgegen

— Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;

— Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 12,60 vierteljährlich (einschließlich DM 0,72 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;

— Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,— zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

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

Schulreform und Politik

Der Konflikt um die Kooperative Schule und ihre Orientierungsstufe

I. Das Scheitern der Kooperativen Schule — Modellfall eines modernen Schulkampfes

Nach der verfassungsrechtlichen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland sind die Länder für das Schulwesen zuständig. Im Rahmen dieses Kulturföderalismus hatte bisher vor allem die Schulpolitik Hessens öffentliche Kontroversen ausgelöst, denn dieses Bundesland hatte eine Reihe aufsehenerregender pädagogischer Reformvorhaben eingeleitet. Ihre Anhänger sahen sie als beispielgebend für eine fortschrittliche Bildungspolitik in der Bundesrepublik an, die Gegner jedoch hielten sie für fragwürdige, vielfach sogar verwerfliche Experimente.

Mit dem Konflikt um die Kooperative Schule seit 1976 hatte sich der Schwerpunkt der Auseinandersetzungen um die Schulreform auf Nordrhein-Westfalen verlagert. Sie wurden dort in monatelangen erbitterten Streitigkeiten ausgetragen und schließlich in einem Volksbegehren entschieden. Diese „Schlacht“ um die Koop-Schule, die mit ihrer Ablehnung geendet hat, trägt alle Züge eines Schulkampfes und verdient als Modellfall moderner schulpolitischer Konflikte besondere Aufmerksamkeit. In ihrer Tragweite sind die Auswirkungen dieses Schulkampfes vorerst noch gar

nicht abzuschätzen: für das Bildungswesen des bevölkerungsreichsten und finanzstärksten Bundeslandes, aber auch in seinem Signalcharakter für die Schulpolitik der übrigen Länder.

Die Modellstudie geht von der Hypothese aus, daß Schulfragen letzten Endes politische Fragen sind und folglich auch mit politischen Mitteln ausgetragen werden. Beim Schulkampf in Nordrhein-Westfalen haben gewiß pädagogische, psychologische, rechtliche, ideologische, religiöse, organisatorische und andere Motive eine maßgebliche Rolle gespielt, aber ausschlaggebend ist doch der politische Machtkampf gewesen, der das Schicksal der Koop-Schule besiegelt hat.

Die folgende Analyse will die *wichtigsten politischen Vorgänge und Stationen der Konfliktentstehung, des Konfliktverlaufs und der Konfliktbeilegung* vergegenwärtigen. Da es sich um einen zusammenfassenden Rückblick handelt, muß auf Details verzichtet werden. Auch geht es darum, sachlich über Standpunkte und Argumente der am Schulkampf beteiligten wichtigsten Gruppen zu informieren, ohne eine von ihnen zu bevorzugen.

II. Die Konfliktentstehung

1. Die Schulreform durch Einführung von Orientierungsstufen in den Klassen 5 und 6

a) Vorschläge zur Reform des dreigliedrigen Schulsystems

Der bestehende dreigliedrige Aufbau des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland geht auf eine über 150-jährige Entwicklung zurück. Zwar sind Volksschule, Real-/Mittelschule und Gymnasium/Oberschule im Laufe der Industrialisierung immer wieder gesellschaftlichen und politischen

Wandlungen angepaßt worden, aber das ändert nichts an der Tatsache, daß dieses Schulsystem im 19. Jahrhundert eine Gesellschaftsordnung widerspiegelt hat, die hierarchisch aufgebaut und vor allem durch den Klassengegensatz zwischen Besitzbürgertum und Proletariat geprägt gewesen ist.

Seitdem nach dem Zweiten Weltkrieg Volksschule, Realschule und Gymnasium restituiert worden sind, verstummt in der Bundesrepublik nicht die Kritik: daß nämlich das dreigliedrige Schulsystem ein Relikt des 19. Jahr-

hunderts verkörpere („Drei-Klassen-Schulsystem“) und folglich in einer modernen Demokratie nur noch *historisch* zu legitimieren, aber nicht mehr *pädagogisch* zu rechtfertigen oder *bildungspolitisch* vertretbar sei. Am weitesten geht wohl die neomarxistische These, wonach das bestehende Bildungswesen „fast ausnahmslos zur Reproduktion der Herrschaftsverhältnisse“ diene: Die Volksschule, auch wenn sie mittlerweile Hauptschule heiße, „erzieht die arbeitenden Massen zu Lernverdrossenheit und Bildungsfeindlichkeit und garantiert, daß die Zahl der Lohnabhängigen nicht geringer wird“; „die Mittelstufe in den Gymnasien und Realschulen produziert den qualifizierten Facharbeiter und mittleren Angestellten“; „Fachhochschulen und Universitäten schließlich produzieren die höhere technische Intelligenz für Verwaltung und Industrie“¹⁾.

Der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ war 1953 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) und dem Bundesministerium des Innern als staatlich unabhängiges Expertengremium mit dem Auftrag berufen worden, Empfehlungen für eine Gesamtreform des bestehenden Bildungssystems auszuarbeiten. In seinem „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ vom 14. Februar 1959 trat der Ausschuß zwar dafür ein, in der arbeitsteilig entfalteten Gesellschaft der Bundesrepublik an drei Bildungszielen des tradierten Schulwesens festzuhalten: „an einem verhältnismäßig früh an Arbeit und Beruf anschließenden, einem mittleren und einem höheren“²⁾. Zugleich erstrebte er jedoch eine Schulreform insoweit, als er anregte, die Volksschuloberstufe zur Hauptschule als gleichwertige weiterführende Schule neben Real- und Oberschule fortzuentwickeln und eine schulformunabhängige, d. h. integrierte Förderstufe für alle 5. und 6. Klassen einzuführen³⁾. In seinen späteren Empfehlungen zum Aufbau der Förderstufe (16. Mai 1962) und der Hauptschule (2. Mai 1964) konkretisierte das Gremium seine Vorschläge; u. a. plä-

dierte es für eine Differenzierung des Unterrichts innerhalb des Schulsystems in Gruppen oder in Kursen⁴⁾.

Der sogenannte „Bremer Plan“ (1959/60) der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) forderte die umfassende „Neugestaltung“ des Schulwesens auf der Grundlage einer zehnjährigen Volksschulpflicht. Das 5. und 6. Schuljahr sollten zur integrierten „Mittelstufe“ ausgebaut und von allen Schülern absolviert werden. Erst danach sah der Plan die Differenzierung des Schulwesens nach drei Zweigen vor. Der „Werk-Oberschule“ fiel dabei die Aufgabe zu, die Schüler auf „werk-tätiger Grundlage“ auf die Arbeitswelt vorzubereiten: vor allem durch Sachunterricht, Sozial- und Weltkunde sowie musische Fächer⁵⁾.

Der „Deutsche Bildungsrat“, 1965 durch ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern gebildet, sollte — anders als der im gleichen Jahre aufgelöste „Deutsche Ausschuß“ — wirksame Empfehlungen für die Reform des Schul- und Erziehungssystems vorlegen. Unter dem Einfluß schulreformerischer Impulse stehend, bekannte sich die Bildungskommission des Bildungsrats im „Strukturplan für das Bildungswesen“ vom 13. Februar 1970 zur *horizontal gegliederten Stufenschule*, die das traditionell vertikal gegliederte Schulwesen ablösen und mehr „Chancengleichheit“ gewährleisten sollte. Zwar legte sich der Bildungsrat nicht auf die integrierte Gesamtschule fest, die er in Schulversuchen zu erproben empfahl, wohl aber sprach er sich dafür aus, die Bereiche des „organisierten Lernens“ einander zuzuordnen und als ein einheitliches Ganzes bei gleichzeitiger Differenzierung zu organisieren: Elementarstufe (Vorschule), Primarstufe (1. bis 4. Klasse), Sekundarstufe I (5. bis 9./10. Klasse) und Sekundarstufe II (11. bis 13. Klasse). Die Orientierungsstufe (entweder in Anlehnung an eine Grundschule oder an eine Sekundarschule) sollte innerhalb des gemeinsamen Unterrichts in den Klassen 5 und 6 „vermehrt individuelle Aufgaben“ sowie „Gruppenbildungen zur gemeinsamen Aufgabenerledigung“ fördern und so „auf die spä-

¹⁾ Volker Gerhardt, *Bildung*, in: *Veränderung der Gesellschaft. Sechs konkrete Utopien*, hrsg. von Hendrik Bussiek, Fischer-Bücherei, Bd. 1092, S. 65. Über inzwischen überwundene schulpolitische Konzeptionen der CDU unter dem Einfluß der Kirchen vgl. Helmuth Pütz, *Innerparteiliche Willensbildung. Empirische Untersuchung zum bildungspolitischen Willensbildungsprozeß in der CDU*, Mainz 1974, S. 75 ff.

²⁾ *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953—1965*, Stuttgart 1966, S. 75.

³⁾ *Rahmenplan*, a. a. O., S. 83—88. Zur Kritik am Rahmenplan: ebd., S. 117 ff.

⁴⁾ *Empfehlungen und Gutachten*, S. 267—344, 366—409. Vgl. dazu auch Hans Haenisch und Jörg Ziegenspeck, *Die Orientierungsstufe. Schulentwicklung zwischen Differenzierung und Integration*, Weinheim/Basel 1977, S. 23 ff.

⁵⁾ *Plan zur Neugestaltung des Deutschen Schulwesens*, 4. Fassung, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverband, Frankfurt a. M. 1960, S. 15; *Auf dem Weg zur Gesamtschule. Die Sekundarstufenschule. Ein Diskussionsbeitrag zur Reform der Sekundarstufe I*, hrsg. von der GEW, Landesverband NW, Düsseldorf 1977, S. 47.

tere Wahl eines geeigneten Ausbildungsschwerpunktes" vorbereiten⁶⁾.

Die neue sozialliberale Bundesregierung Brandt/Scheel, die in ihrer Regierungserklärung angekündigt hatte, sie werde sich bevorzugt der Bildungsreform widmen, griff hauptsächlich Vorschläge des „Strukturplans“ auf. Im „Bildungsbericht '70“, den der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft aufgrund der 1969 neugeschaffenen bildungspolitischen Kompetenzen nach Artikel 91 a und b des Grundgesetzes vorlegte, forderte die Bundesregierung, die „Trennung zwischen den Schularten und zwischen den Hochschulformen“ abzubauen und ein umfassendes differenziertes Gesamtschul- und Gesamthochschulsystem zu entwickeln. Das 5. und 6. Schuljahr sollte, wie vom Bildungsrat vorgeschlagen, als Orientierungsstufe ausgestaltet werden. „Nicht Auslese, sondern individuelle Förderung steht im Mittelpunkt“⁷⁾.

Im Rahmen der neuen „Gemeinschaftsaufgaben“ von Bund und Ländern wurde am 25. Juni 1970 durch ein Verwaltungsabkommen die „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung“ (BLK) geschaffen. Sie hatte u. a. die Aufgabe, einen Bildungsgesamtplan auszuarbeiten, der das Schulwesen einheitlich und verbindlich nach modernen Maßstäben reformieren sollte.

Bei der endgültigen Verabschiedung des Bildungsgesamtplanes am 15. Juni 1973 ließen sich jedoch grundsätzliche Meinungsverschiedenheiten nicht überbrücken. Während sich der Bund und die sechs SPD/FDP-regierten Länder Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen dafür aussprachen, im Sekundarbereich I die „Organisationsform der integrierten Gesamtschule“ einzuführen, meinten die fünf CDU/CSU-regierten Länder Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein, „daß in einem differenzierten Schulwesen die Förderung unterschiedlicher Begabungen besser gesichert werden“ könne. Deshalb sei erst das Ergebnis der Versuchsprogramme für integrierte wie kooperative Gesamtschulen „bei

gleichzeitiger Fortentwicklung des gegliederten Schulwesens“ abzuwarten⁸⁾.

Konsens bestand in der Bund-Länder-Kommission darüber, „daß die beiden ersten Schuljahre des Sekundarbereichs I zur Orientierungsstufe zusammengefaßt werden, in der alle Schüler ein einheitliches Bildungsangebot erhalten“⁹⁾. Die fünf CDU/CSU-regierten Länder wollten sich jedoch nicht auf die schulformabhängige Orientierungsstufe festlegen, wie die Bundesregierung und die übrigen sechs Länder, sondern es offen lassen, ob sie schulformabhängig oder schulformunabhängig zu organisieren sei. Wegen dieser Sondervoten sind Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, das Saarland und Schleswig-Holstein insoweit nicht an den Bildungsgesamtplan gebunden; denn die Beschlüsse, die die Regierungschefs des Bundes und der Länder am 20. September und 30. November 1973 gebilligt haben, binden nur jene Mitglieder, die ihnen zugestimmt haben.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesländer (KMK) verabschiedete am 28. Februar 1974 eine „Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6)“ unter „Berücksichtigung der Beschlüsse der Bund-Länder-Kommission“. Danach konnte die Orientierungsstufe sowohl schulformunabhängig eingerichtet wie auch schulformabhängig der Haupt-, der Realschule und dem Gymnasium zugeordnet werden. Die Lernangebote sollten für alle Schüler übereinstimmen, dabei jedoch Differenzierungsmaßnahmen dem „unterschiedlichen Lernverhalten und der individuellen Leistungsfähigkeit“ Rechnung tragen¹⁰⁾.

b) Stand der Reformen in den einzelnen Bundesländern

Die Vorschläge zur Schulreform, in der Öffentlichkeit lebhaft diskutiert und von den Parteien und Verbänden verschieden bewertet, haben dazu geführt, daß in den einzelnen Bundesländern das tradierte dreigliedrige Schulsystem zu unterschiedlichen Zeiten, aus unterschiedlichen Motiven und in unterschiedlicher Weise geändert worden ist. Eine einheitliche

⁶⁾ Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970, S. 168—174 (Abschn. III.2.6.) und S. 179—194 (Abschn. III.3.1.). Vgl. auch Haenisch-Ziegenspeck, S. 28 ff.

⁷⁾ Der Bundesminister für Bildung und Erziehung, Zielvorstellungen der Bundesregierung zur Erneuerung des Bildungswesens (Juni 1970), in: Bildungsbericht '70, Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970, S. 9 f., 36, 55.

⁸⁾ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan. Kurzfassung, Bonn o. J. (1973), S. 16. Einzelheiten in der vollständigen und verbindlichen Fassung: Bildungsgesamtplan, Bd. 1, Stuttgart 1973, S. 24—28. Vgl. auch Haenisch-Ziegenspeck, S. 32 ff.

⁹⁾ Bildungsgesamtplan, S. 16. Vollständige Fassung: Bd. 1, S. 25 f.

¹⁰⁾ Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. KMK, Bd. 1, Nr. 121.

Tabelle 1: Anzahl der Schulen mit Orientierungsstufen in den Ländern der Bundesrepublik

Land	Schulformunabhängige Orientierungsstufen	Schulformabhängige Orientierungsstufen
Baden-Württemberg	8 (Schulversuch)	14 (Schulversuch)
Bayern	12 (Davon 11 im Rahmen von Gesamtschulversuchen)	4 (Schulversuch)
Berlin	Die obligatorische sechsjährige Grundschule ersetzt mit ihren Klassen 5 und 6 die Orientierungsstufe.	
Bremen	In Bremen bestehen seit 1949 einzelne sechsjährige Grundschulen. Orientierungsstufen sind mit Beginn des Schuljahres 1977/78 in schulformunabhängiger Form eingeführt worden.	
Hamburg	2 (Schulversuch)	Orientierungsstufen als Beobachtungsstufen an Volksschulen und Gymnasien
Hessen	244 Förderstufen	—
Niedersachsen	334	—
Nordrhein-Westfalen	— Einführung war mit Beginn des Schuljahres 1977/78 vorgesehen	—
Rheinland-Pfalz	13 HS/RS/GY 15 RS/GY Ausbau ist vorgesehen	Eingangsklassen in weiterführenden Schulen ca. 600
Saarland	Die landesweite Einführung ist für 1980/81 vorgesehen	—
Schleswig-Holstein	Nicht vorgesehen	Flächendeckende Orientierungsstufe

(Quelle: Bernd Feldhaus, Friedrich-Wilhelm Fernau und Hans Schwier, *Kooperative Schule. Analysen, Argumente, Antworten*, Düsseldorf 1978, S. 72 f. Vgl. auch die Antwort der Landesregierung Nordrhein-Westfalens auf die „Kleine Anfrage 1105“: Drucksache 8/2919 des Landtags vom 24. 1. 1978).

Struktur ist wegen der verwirrenden Vielfalt dieser Reformen und Reformversuche kaum mehr zu erkennen. Nur die Volksschule ist in den Bundesländern, wenn auch phasenverschieben, einheitlich abgelöst und durch zwei organisatorisch selbständige Schulformen ersetzt worden: die Grundschule (Klassen 1 bis 4) und die Hauptschule (Klassen 5 bis 9/10).

Nach dem neuesten statistischen Material, das der Tabelle 1 entnommen werden kann, ist der Ausbau der schulformunabhängigen („integrierten“) Orientierungsstufe in Niedersachsen und in Hessen („Förderstufen“) am weitesten fortgeschritten. Ihre Funktion übernimmt in Berlin/West und teilweise auch in Bremen die sechsjährige Grundschule. In Baden-Württem-

berg, Bayern und Hamburg laufen einige Schulversuche mit schulformabhängigen und schulformunabhängigen Orientierungsstufen; der Ausbau ist in Rheinland-Pfalz und ihre Einführung landesweit im Saarland vorgesehen. Lediglich Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen besitzen keine schulformunabhängigen Orientierungsstufen; Schleswig-Holstein plant auch nicht, sie einzurichten.

Neben und unabhängig von der Einführung der Orientierungsstufe in den Klassen 5 und 6 hat sich der Ausbau von *Gesamtschulen* vollzogen: Nach dem Stande vom 1. August 1977 gibt es insgesamt 285; davon sind 195 für das 1969 vereinbarte, Experimentalprogramm der Kultusministerkonferenz gemeldet (Tabelle 2).

Tabelle 2: Gesamtschulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland

Land	Bestehende Gesamtschulen nach dem Stand vom 1. 8. 1977					
	integrierte	kooperative		sonstige	zu- sammen	davon mit Sekundar- stufe II
		mit Orientierungsstufe	ohne			
Baden-Württemberg	6	4	1	—	11	4
Bayern	3	2	8	—	13	7
Berlin/West	24	—	—	2	26	7
Bremen	4	—	—	—	4	—
Hamburg	7	1	—	1	9	7
Hessen	65	76	9	—	150	28
Niedersachsen	13	16	—	—	29	2
Nordrhein-Westfalen	27	—	—	—	27	9
Rheinland-Pfalz	2	3	1	1	7	5
Saarland	1	—	—	—	1	—
Schleswig-Holstein	5	—	3	—	8	—
Summe	157	102	22	4	285	69

Quelle: Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz, Nr. 6/77 vom 18. Dezember 1977, S. 2.

Integrierte Gesamtschulen, die vor allem in Hessen und Berlin (West) bestehen, bedeuten: Alle Kinder eines Altersjahrgangs besuchen unabhängig von Begabung und Leistung ein und dieselbe Schule im Sekundarbereich I. Haupt-, Realschule und das Gymnasium (Klassen 1 bis 6) sind somit als eigenständige Einheiten aufgehoben („integriert“).

In der *kooperativen Gesamtschule* dagegen bleiben Haupt-, Realschule und Gymnasium als selbständige Schulformen erhalten. Sie sind unter einem Dach oder in einem Schulzentrum organisiert und arbeiten eng miteinander zusammen („kooperieren“); z. B. werden die Schüler auch gemeinsam in schulformübergreifenden Kursen unterrichtet. Die meisten kooperativen Gesamtschulen, die am stärksten in Hessen vertreten sind und dort „schulformbezogene Gesamtschulen“ heißen¹¹⁾, verfügen über eine integrierte Orientierungsstufe in den Klassen 5 und 6.

¹¹⁾ Vgl. dazu Berichte Nr. 2 des Hessischen Kultusministers: Soziale Organisation von Schulzentren: Die Kooperationspraxis an „schulformbezogenen Gesamtschulen“ Hessens, Wiesbaden 1976.

2. Die Konzeption der Kooperativen Schule in Nordrhein-Westfalen

a) Schulpolitische Leitmotive der SPD/FDP-Koalition

Am 7. April 1970 hatten Ministerpräsident Heinz Kühn und sein Stellvertreter, Innenminister Willi Weyer, das „Nordrhein-Westfalen-Programm 1975“ veröffentlicht; darin wurden die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Ziele der nordrhein-westfälischen Landesregierung in den nächsten fünf Jahren vorgestellt. Dieser „mittelfristige Handlungsplan“ kündigte u. a. an, daß die 1968 eingeleitete Reform von Grund- und Hauptschule (zuvor Volksschule) durch die „Entwicklung zur integrierten und differenzierten Hauptstufe“ fortgeführt werde. Die langfristigen Ziele seien „die Kooperation und Verflechtung aller Formen der Hauptstufe“, d. h. der nach der vierjährigen „Grundstufe“ folgenden Klassen 5 bis 9 bzw. 10 der Haupt-, Realschule und des Gymnasiums, sowie die Erprobung und — soweit das Ergebnis von 30 Gesamtschulversu-

chen dies zulasse — die „allgemeine Einführung der Gesamtschule“¹²⁾.

In ihrem Arbeitsprogramm gab die SPD/FDP-Koalition deutlich zu verstehen, daß sie die integrierte Gesamtschule favorisiere, wenngleich sie sich noch nicht endgültig darauf festgelegt hatte, sie in ganz Nordrhein-Westfalen einzuführen. Die SPD hatte sich bereits in ihrem programmatischen „Modell für ein demokratisches Bildungswesen“ (Januar 1969) zur Gesamtschule im Sekundarbereich I („Mittelstufe“) bekannt, und die FDP erstrebte nach ihren bildungspolitischen „Leitlinien“ (1972) die sogenannte „Offene Schule“ als „liberale Form der integrierten Gesamtschule“¹³⁾. Die schulpolitischen Fernziele beider Koalitionsparteien unterschieden sich folglich nur in Nuancen.

Mit Kabinettsbeschluß vom 14. März 1972 billigte die Landesregierung die Strukturplanung der Bund-Länder-Kommission, und das Kultusministerium beabsichtigte, „auf dem Wege zur integrierten Gesamtschule“ bereits ab 1973 schrittweise „kooperative Schulen“ einzurichten. Sie sollten in den Klassen 5 und 6 eine schulformunabhängige Orientierungsstufe erhalten und danach so organisiert werden, daß Haupt-, Realschule und Gymnasium nebeneinander in einem „unterrichtsorganisatorischen, lehrplanmäßigen, personellen und auch engen räumlichen Verbund“ zusammenwirkten¹⁴⁾.

Noch im Juni 1973 kündigte der Halbzeitbericht des Nordrhein-Westfalen-Programms an, daß kooperative Schulen, „die zu integrierten Gesamtschulen fortentwickelt werden können“, planerisch vorbereitet werden. Damit sei neben dem Gesamtschulversuch ein „weiterer Schritt auf dem Wege zur Integration der Schulformen in der Sekundarstufe I eingeleitet“¹⁵⁾. Demgemäß sah der Kabinettsentwurf eines Gesetzes zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes vom 1. Juni 1973 vor, daß für die Sekundarstufe I auch eine Gesamtschule errichtet oder die Kooperative Schule in eine Gesamtschule überführt werden könne, sofern die

pädagogischen und schulorganisatorischen Voraussetzungen vorlägen¹⁶⁾.

Als sich der Termin der Landtagswahlen näherte, rückte die Regierung vor allem auf Veranlassung der FDP-Mitglieder immer mehr von ihrem Gesetzesvorhaben ab, sei es aus politischen, sei es aus rechtlichen Erwägungen: Am 19. März 1974 ließ sie den Begriff „Kooperative Schule“ fallen, und im Februar 1975, wenige Wochen vor der Landtagswahl am 4. Mai 1975, strich sie auch die schulformunabhängige Orientierungsstufe aus dem Gesetzentwurf. Verwirklicht wurde nur ein Aspekt der Schulreformpläne: die bereits im Nordrhein-Westfalen-Programm vorgesehene Ausbildung der Lehrer nach Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I und II sowie stufenübergreifende Sonderpädagogik) anstelle von Lehrern nach Schulformen (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Berufsschule und Sonderschule)¹⁷⁾.

b) Die ‚Koop-Schule‘ — Etappe oder Alternative zur integrierten Gesamtschule?

Nachdem die SPD/FDP-Mehrheit bei den letzten Landtagswahlen bestätigt worden war, griff sie ihre zeitweise zurückgestellten schulpolitischen Leitziele erneut auf, wenngleich modifiziert. In ihrer Koalitionsvereinbarung vom 27. Mai 1975 beschlossen die Fraktionen beider Parteien u. a.: „In Schulzentren werden die schulformunabhängige Orientierungsstufe und die drei weiterführenden Schulen in der Kooperativen Schule mit einer nach Möglichkeit kollegialen Schulleitung zusammengefaßt“¹⁸⁾. Um die „Chancengleichheit“ und die „Durchlässigkeit“ zu verbessern, sollten Inhalte und Ausleseverfahren in den Klassen 5 und 6 einheitlich und die bereits in Gymnasium und Realschule üblichen Erprobungsstufen auch auf die Hauptschule ausgedehnt werden.

Ministerpräsident Kühn betonte in seiner Regierungserklärung am 4. Juni 1975, die alte und neue Koalition werde in der Schulpolitik ihren Reformweg „besonnen weitergehen“. Die Gesamtschule solle in dem bisher vorgesehenen Umfang von 30 Schulversuchen weiter erprobt und die Kooperative Schule — wie in

¹²⁾ Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, Düsseldorf 1970, S. 8 f., 45 ff., Abb. 9 auf S. 49. Vgl. auch Rüdiger Proske, Nordrhein-Westfalen-Programm 1975. Eine Zusammenfassung, Düsseldorf 1970, S. 9—13.

¹³⁾ Job-Günter Klink (Hrsg.), Aktuelle Bildungsprogramme, Bad Heilbrunn 1972, S. 85 ff., bes. 87, 89 f. und S. 106 ff., bes. 116 f.

¹⁴⁾ Wolfgang Nahl, Die Orientierungsstufe im Rahmen der Gründung kooperativer Schulen in Nordrhein-Westfalen, in: Prospect. Informationsbrief des Kultusministeriums NW, H. 10, Februar 1972, S. 7—8; Auszug in: Bildung aktuell, H. 9, November 1976, S. 264 f.

¹⁵⁾ Halbzeitbericht, Düsseldorf 1973, S. 20.

¹⁶⁾ Bildung aktuell, H. 4, April/Mai/Juni 1976, S. 112 f., und Jahresrückblick 1977, S. 324; Bildungsreform im Fadenkreuz der Reaktion. Zur Auseinandersetzung um den politischen Unterricht und die Orientierungsstufe in NW, hrsg. von Peter Rath, Wuppertal 1975, S. 182 f.

¹⁷⁾ Lehrerausbildungsgesetz vom 29. 10. 1974, in: GV NW, S. 1062 ff.; Novelle vom 18. 3. 1975, GV NW, S. 247 ff.

¹⁸⁾ Text in: Forum liberal, Sondernummer März 1977, Dokument Nr. 1.

der Koalitionsvereinbarung geplant — eingeführt werden¹⁹⁾.

Diese Grundsatzdokumente ebenso wie der nicht von der Regierung, sondern von den Fraktionen der SPD und FDP eingebrachte Gesetzentwurf zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes ließen offen, worauf die Kooperative Schule letztlich abzielte: Sollte sie, wie bisher geplant, eine *Etappe* auf dem Wege zur integrierten Gesamtschule sein? Oder aber ihre *Alternative*, d. h. das *Endziel* sozialliberaler Schulreform? Es deutete alles darauf hin, daß die Regierungskoalition in dieser Prinzipienfrage inzwischen selbst uneinig war.

Die Vertreter der SPD forderten nach wie vor die integrierte Gesamtschule, waren sich jedoch der Schwierigkeiten bewußt, sie als Regelschule einzuführen. So erklärte Kultusminister Jürgen Girgensohn im Landtag bei der ersten Lesung des Gesetzentwurfes am 25. November 1976, daß für ihn die Kooperation im Schulwesen „der Anfang der Integration“ sei. „Ich glaube, daß die Kooperative Schule ein Zwischenstadium zur integrierten Gesamtschule sein wird, und von diesem Glauben lasse ich mich auch nicht abhalten.“²⁰⁾ Diese vielzitierten Worte des zuständigen Ministers haben später im Kampfe gegen die ‚Koop-Schule‘ eine maßgebliche Rolle gespielt.

Der Koalitionspartner legte Wert darauf, vor dem Landtag diesem „persönlichen Glaubensbekenntnis“ des Kultusministers öffentlich zu widersprechen: Es sei, wie Wolfgang Heinz als Parlamentarischer Geschäftsführer der FDP betonte, weder durch die Beschlüsse der FDP-Fraktion noch die Koalitionsvereinbarung gedeckt. Solange nicht der Schulversuch „Integrierte Gesamtschule“ wissenschaftlich ausgewertet sei, bestehe ihr gegenüber ein Vorbehalt, der verhindere, daß die FDP ihre gesetzliche Einführung bejahe²¹⁾.

Alles in allem: Der Stand der pädagogischen Erprobung von Gesamtschulen, außergewöhnliche bildungspolitische Vorbehalte in der Öffentlichkeit, verfassungsrechtliche Barrieren und nicht zuletzt die Mehrheitsverhältnisse im Landtag dürften den Schulreformern der Regierungskoalition nahegelegt haben, vorerst die Einführung der Gesamtschule zurückzustellen, da sie sich „in absehbarer Zeit“ als Regelschule nicht hätte verwirklichen lassen²²⁾. Die

Kooperative Schule bot sich als Ausweg, Kompromiß und Alternative an; auch ließ sie sich später — unter veränderten Umständen — leicht in die integrierte Gesamtschule überführen. So blieben alle Türen offen.

c) Der Gesetzentwurf der SPD/FDP-Fraktion zur Einführung der ‚Koop-Schule‘

Der Gesetzentwurf zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes, von den Landtagsfraktionen der SPD und FDP am 9. November 1976 eingebracht, wurde vor allem mit den Zielvorstellungen des Bildungsgesamtplans (vgl. Kap. II 1 a) begründet²³⁾. Die Kooperative Schule solle im Zeichen des Geburtenrückganges das örtlich und regional gleichwertige Bildungsangebot sichern sowie die Chancengleichheit und Durchlässigkeit im Sekundarbereich I erhöhen. Pädagogisch erstrebe sie insbesondere, die Schüler individueller zu fördern, die Bildungsmöglichkeiten durch die Kooperation mehrerer Schulformen zu erweitern und die „soziale Koedukation durch Zusammenführung aller Schüler“ zu verbessern. Organisatorisch wolle sie gewährleisten, daß die vorhandenen Kapazitäten besser genutzt werden: personell beim Lehrereinsatz und bei der Schulleitung, räumlich bei den Schulanlagen (Schulzentren), planerisch bei Lern- und Lehrmitteln, Verwaltung, Rationalisierung, Schülertransport u. a. m.

Kernstück der geplanten Novelle im Artikel 1 war der neue § 5 a, der in das Schulverwaltungsgesetz eingeführt werden sollte. Danach konnten in einem „Schulzentrum“ die Schulen der Sekundarstufe I zu einer Kooperativen Schule vereinigt werden. Zu den „personellen, räumlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen“ gehörte, daß die Koop-Schule in der Regel über mindestens vier Züge verfügte und alle Abschlüsse der Sekundarstufe I anbot. Drei Kombinationen von Schulformen waren zugelassen: 1. Hauptschule + Realschule + Gymnasium; 2. Hauptschule + Realschule; 3. Hauptschule + Gymnasium. Die Oberstufe

S. 149 f.). Vgl. dazu Elmar Stuckmann, Kooperative Schule — Etappenziel auf dem Wege zur Integrierten Gesamtschule?, in: Bildung aktuell, Jahresrückblick 1977, S. 319 ff., und Werner Schafhaus, Vordergründiges und Hintergründiges zur Koop-Schule, in: ebd., S. 338 ff.

²³⁾ Abdruck der Vorlage u. a. in: Landtag intern 11. 2. 1977; Mitteilungsblatt der Landeselternschaft der Gymnasien in NW, Nr. 94, Dezember 1976, S. 2—4; Neue Deutsche Schule 28, 1976, H. 23/24, S. 430 und 29, 1977, H. 4, S. 63; Auf dem Weg zur Gesamtschule. Die Sekundarstufenschule. Ein Diskussionsbeitrag der GEW zur Reform der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1977, S. 54—58.

¹⁹⁾ Landtag Nordrhein-Westfalen, Plenarprotokoll 8/2, S. 16.

²⁰⁾ LT NW, Plenarprot. 8/34, S. 1826.

²¹⁾ Ebd., S. 1831.

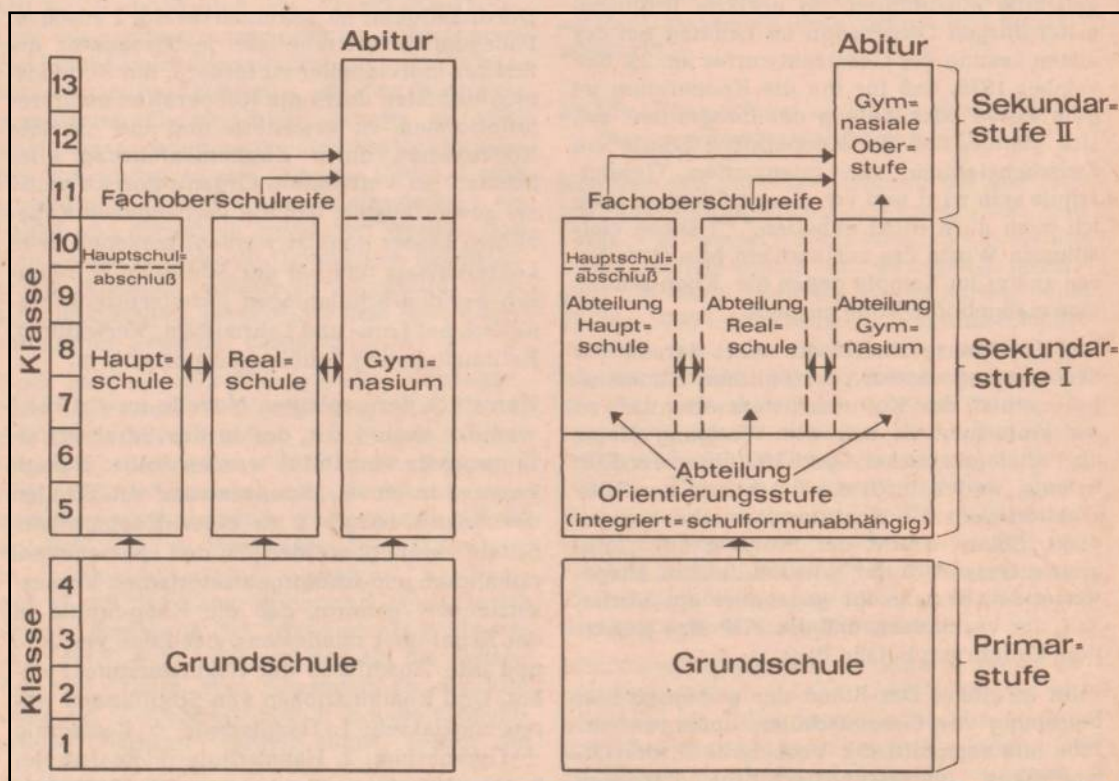
²²⁾ So Friedrich-Wilhelm Fernau und Hans Schwier, Kooperative Schule, in: Neue Deutsche Schule 28, H. 5. 4. 3. 1976, S. 82—85 (Diskussionsbeitrag,

des Gymnasiums (Sekundarstufe II) konnte (spätere Fassung: sollte) der Koop-Schule angeschlossen werden (§ 5 a Abs. 1).

Im Unterschied zum bestehenden Schulsystem sah § 5 a Abs. 2 für die ‚Koop-Schule‘ als eigenständige Schule (nicht aber neue Schulform) folgenden Aufbau vor (vgl. Abb.): 1. Die *horizontal gegliederte Abteilung* der schulformunabhängigen Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6); 2. die *vertikal gegliederten schulformbezogenen Abteilungen* der Haupt-, der Realschule und des Gymnasiums in der zugelassenen Kombination (Klassen 7 bis 9/10). Die Abteilungen hatten „schulfachlich“ zusammenzuarbeiten, insbesondere ihr Unterrichtsangebot abzustimmen und in Teilbereichen „schulformübergreifende Lerngruppen“ zu bilden.

innerer Differenzierung (z. B. Gruppenarbeit im Klassenverband), in der Klasse 6 nach *äußerer* Differenzierung in Englisch und Mathematik auf zwei Anspruchsebenen (Fachleistungskurse *außerhalb* des Klassenverbandes) sowie in Deutsch nach *flexibler* Differenzierung (Einzelbegründung zu § 5 a Abs. 3) ²⁴).

Nach dem ergänzten § 10 Abs. 2 konnten die Gemeinden ihrer Verpflichtung, Hauptschulen und, soweit erforderlich, Realschulen und Gymnasien zu errichten, auch nachkommen, wenn sie eine Kooperative Schule mit entsprechenden Abteilungen einführten. Es blieb somit der Gestaltungsfreiheit der Schulträger überlassen, ob sie sich für die traditionellen Einzelschulformen oder — bei Vorliegen der Voraussetzungen — für die Koop-Schule entschieden. Die



Aufbau des bestehenden vertikalen dreigliedrigen Schulsystems (links) und der geplanten horizontal/vertikal gegliederten Kooperativen Schule (rechts)

Die schulformunabhängige Orientierungsstufe auf der Basis der KMK-Vereinbarung vom 28. Februar 1974 (vgl. Kap. II 1 a) sollte die Schüler nach einheitlichen Lehrplänen individuell fördern und die Entscheidung über ihren weiteren Bildungsgang erleichtern (§ 5 a Abs. 3). Zur Eignungsermittlung diene u. a. differenzierter Unterricht: In der Klasse 5 nach

Gesetzvorlage ermächtigte den Kultusminister, die Schulaufsicht für Versuchs- und Koop-Schulen durch Rechtsverordnung gesondert zu re-

²⁴) Die „Richtlinien und Lehrpläne für die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) in Nordrhein-Westfalen“ vom 20. 2. 1974, auf die Bezug genommen wurde, enthielten Einzelheiten und sollten überarbeitet werden (Loseblattsammlung, hrsg. vom Kultusministerium NW).

geln. Das Gesetz sollte bereits am 1. August 1977, also mit Beginn des Schuljahres 1977/78, in Kraft treten.

Bereits bei der ersten Lesung des Gesetzentwurfs am 25. November 1976 kam es im Landtag zwischen den Regierungsparteien und der

Opposition zur Konfrontation²⁵⁾. Der Widerstand der CDU, in dieser Härte nicht erwartet, löste den schulpolitischen Konflikt aus. Er verschärfte sich in den folgenden Monaten immer mehr und entwickelte sich schließlich zum Schulkampf.

III. Der Konfliktverlauf

1. Die Formierung der Koop-Schulgegner

a) Die CDU

Die schroffe Haltung der CDU zur Koop-Schule überraschte deshalb, weil die Opposition selbst am 15. November 1971 im Landtag beantragt hatte, ein Versuchsprogramm „Kooperative Gesamtschule“ durchzuführen, um so „die Reform der gesamten Sekundarstufe I einzuleiten“²⁶⁾. Zwar handelte es sich um ein Schulexperiment, das die CDU beantragt hatte, sie gab jedoch in praxi den Versuchsvorbehalt auf, als der Abgeordnete Nagel am 13. September 1973 im Kulturausschuß forderte, zum 1. August 1974 in Nordrhein-Westfalen die erstrebten „Kooperativen Schulen“ einzuführen und „Formen der Kooperation zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium“ zu erproben²⁷⁾. Nagel wurde daher später neckisch als „Vater“ oder „Erfinder“ der Kooperativen Schule tituliert.

Diese damals von den Regierungsparteien abgelehnten schulpolitischen Initiativen entsprachen dem „Schulreformprogramm“ (1971) der CDU; es hatte u. a. die Orientierungsstufe gefordert, ohne sich allerdings — wie später auch die CDU/CSU-regierten Länder im Bildungsgesamtsplan — auf die integrierte (schulformunabhängige) oder kooperative (schulformabhängige) Variante festzulegen²⁸⁾. Noch auf ihrem bildungspolitischen Kongreß in Münster am 15. Februar 1975 wollte die CDU die „Kooperation zur Leitidee der Schulstruktur“ machen, in Rheinland-Pfalz hatte sie bis Mai 1977 30 schulformunabhängige sowie etwa 600

schulformabhängige Orientierungsstufen eingerichtet, und im Saarland und in Niedersachsen sollte die Orientierungsstufe schulformunabhängig landesweit eingeführt werden²⁹⁾.

Obwohl die CDU selbst Schulversuche mit der Kooperativen Schule beantragt hatte, sprach nun der Oppositionsführer Heinrich Köppler davon, daß man die Kinder in Nordrhein-Westfalen „einmal mehr zu weißen Mäusen im ideologischen Labor von SPD und FDP“ machen und durch die „Hintertür die integrierte Gesamtschule“ einführen wolle³⁰⁾. Im Gegensatz zu dem, was die CDU bisher erklärt und z. T. selbst praktiziert hatte, verwarf Köppler nun auch die Orientierungsstufe. In ihr „werden die Kinder zwei Jahre lang unter einen pausenlosen Prüfungsdruck gestellt. Und am Ende ist nichts gewonnen für eine sachgerechtere Beurteilung“³¹⁾. Wie läßt sich dieser Kurswechsel erklären?

Als die CDU Kooperative Schulen zu erproben empfahl, ging es ihr hauptsächlich darum, die integrierte Gesamtschule als Regelschule zu verhindern³²⁾. Nachdem diese Gefahr gebannt war, befürchtete die Partei, die Koop-Schule, „der schwerwiegendste und folgenschwerste Eingriff in das Schulwesen seit 1945“ (MdL Albert Pürsten), diene dazu, die Gesamtschule auf Umwegen einzuführen, so daß sie auch von der bislang befürworteten Orientierungsstufe abrückte. Sie stand bei dieser sukzessiven Revision ihrer Schulpolitik unter dem maßgeblichen Einfluß der öffentlichen Meinung, vor allem der Kirchen, Lehrer- und Elternverbände.

²⁵⁾ LT NW, Plenarprot. 8/34, S. 1806—1832.

²⁶⁾ Antrag der CDU-Fraktion vom 15. 11. 1971, Drucksache 7/1215. Vgl. dazu auch Lothar Theodor Lemper und Klaus-Dieter Salomon, *Schulkampf ohne Ende? Die Kooperative Schule in der Kritik von Lehrern, Schülern und Eltern*, Köln/Graz/Wien 1978, S. 35 f.

²⁷⁾ Ausschußprot. 7/1155, S. 9, 28; CDU-Materialien. Stichworte zur Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1977, S. 27, sowie das Interview mit dem SPD-Fraktionschef Dieter Haak in: *Westfälische Rundschau* 18. 2. 1977.

²⁸⁾ Job-Günter Klink, a. a. O., S. 126 ff., bes. 130 f.; Helmuth Pütz, a. a. O., S. 85.

²⁹⁾ Vgl. dazu § 6 Schulgesetz Rheinland-Pfalz in der Fassung vom 23. 12. 1976 (GV Bl., S. 307); § 3 a Schulordnungsgesetz Saarland in der Fassung vom 2. 8. 1974 (Abl., S. 697) und § 6 Niedersächsisches Schulgesetz in der Fassung vom 18. 8. 1975 (Nds GV Bl., S. 255).

³⁰⁾ Die Welt, vom 9. 2. 1977.

³¹⁾ Köppler in einem „Offenen Brief“ an die „lieben Mitbürger“ (Februar 1977).

³²⁾ Vgl. dazu den CDU-Abgeordneten Nagel im Landtag, Plenarprot. 8/34, S. 1812: „Als Sie über das Schulstrukturgesetz alter Fassung praktisch die integrierte Gesamtschule einführen wollten, wären wir eher bereit gewesen, unser Modell ‚Kooperative Schule‘ allgemein einzuführen.“

Die CDU hatte sich diesem bildungspolitischen Trend angepaßt und erstrebte, von ihm auch parteipolitisch zu profitieren.

b) Die Lehrerverbände

Der *Deutsche Philologenverband* trat von Anfang an als schärfster Gegner der Koop-Schule hervor. Diese einflußreiche und finanzstarke Interessenvertretung der Gymnasiallehrer/innen (insgesamt ca. 55 000 Mitglieder) hatte bereits heftig gegen die Einführung der Stufenlehrausbildung protestiert. Nun sprach der Landesvorsitzende Burkhard Sprenger von einem „hinterlistigen Gesetzestrick“, mit dem das gegliederte Schulwesen, insbesondere das Gymnasium, zerschlagen werden solle. Er proklamierte den „legalen Widerstand mit allen Mitteln“³³⁾. In seinen Zeitschriften („Bildung aktuell“, „Die höhere Schule“) sowie zahlreichen Publikationen und Flugblättern erläuterte der Verband seinen Standpunkt³⁴⁾. Er beeinflusste vor allem Lehrer, Eltern, Schüler und CDU-Funktionäre, zu denen enge Kontakte bestanden.

Der *Verband Deutscher Realschullehrer* mit etwa 15 000 Mitgliedern schloß sich dem Votum des Philologenverbandes an. Die Vertreterversammlung präziserte ihre Haltung am 20./21. Mai 1977 in Bonn³⁵⁾.

Scharf ablehnend reagierten auch der *Verein katholischer deutscher Lehrerinnen* und der *Bund Freiheit der Wissenschaft*. Sie warfen der Koop-Schule vor, sie sei pädagogisch „unverantwortlich“ und bildungspolitisch „unehrlich“³⁶⁾.

Ebenso hart ins Gericht mit dem Gesetzentwurf ging der *Deutsche Lehrerverband*, in dem unterschiedliche Lehrerorganisationen mit etwa 168 000 Mitgliedern zusammenarbeiten. Der Präsident dieses Dachverbandes, Clemens Christians, sah in der Koop-Schule den „entscheidenden Angriff auf das Gymnasium“ mit der Absicht, es „erbarmungslos in die Zange“ zu nehmen und „zum Sterben“ zu ver-

urteilen³⁷⁾. Der *Verband Bildung und Erziehung* konnte sich als Mitglied mit seinem abweichenden Votum nicht durchsetzen (III 2), doch hielt sich der *Deutsche Lehrerverband* in Zukunft mit negativen Werturteilen mehr zurück.

c) Die Elternverbände

Heftigen Protest gegen den „Generalangriff auf das dreigliedrige weiterführende Schulwesen“ erhob die *Landeselternschaft der Gymnasien*, in der sich Vorsitzende der Schulpflegschaften an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen zusammengeschlossen haben. In einem Schreiben vom 28. Januar 1977 an den Landtagspräsidenten begründete der Vorsitzende Heinz Post ausführlich die grundsätzlichen Bedenken gegen den Gesetzentwurf³⁸⁾.

Ebenso entschieden ablehnend reagierten folgende Elterngruppen in Nordrhein-Westfalen: Der *Verband der Elternschaften Deutscher Realschulen*, die *Landesschulpflegschaft*, die *Katholische Elternschaft Deutschlands* und der nach hessischem Vorbild gegründete *Elternverein Nordrhein-Westfalen*. Diese offiziell parteipolitisch unabhängigen Organisationen befürchteten u. a., die Koop-Schule werde das Elternrecht beeinträchtigen, das „bewährte“ gegliederte Schulwesen zerstören, die „sozialistische Einheitsschule“ vorbereiten und den Kindern schwere psychologische/pädagogische Schäden zufügen, vor allem durch Prüfungsstreß, Klassenwechsel und Schulexperimente.

d) Die Kirchen

Auch die beiden christlichen Kirchen, von jeher besonders engagiert in Schulfragen, hielten mit ihrer Kritik am Gesetzentwurf nicht zurück. Relativ distanziert äußerte sich die evangelische Kirche. Sie forderte zunächst eine „Phase der Konsolidierung“ im Schulwesen, da Eltern, Lehrer und Schüler allgemein beunruhigt und verunsichert seien. Obwohl sie die gute Absicht des Entwurfs, das Bildungsangebot vor allem im ländlichen Raum zu verbessern, anerkannten, blieben nach Ansicht der Landessynoden in Westfalen und im Rheinland „wesentliche pädagogische Bedenken“ bestehen, hauptsächlich ge-

³³⁾ dpa-Dienst für Kulturpolitik 15. 11. 1976; FAZ 15. 12. 1976.

³⁴⁾ Grundlegende Stellungnahme zum Gesetzentwurf: Plädoyer für das gegliederte Schulwesen. Kooperative Schule und schulformunabhängige Orientierungsstufe, Düsseldorf 1977. Auf dem 29. Gemener Kongreß vom 29. 9.—4. 10. 1977 beschäftigte sich der Verband im Arbeitskreis III mit Kooperationsfragen; vgl. den Sonderdruck: Prinzip Kooperation, o. O. 1977.

³⁵⁾ dpa-Dienst für Kulturpolitik 4. 4. und 30. 5. 1977.

³⁶⁾ Katholische Nachrichten-Agentur 1. 2.; Akademischer Dienst 15. 2. 1977.

³⁷⁾ dpa-Dienst für Kulturpolitik 15. 11. 1976; Akademischer Dienst 15. 2. 1977.

³⁸⁾ Mitteilungsblatt der Landeselternschaft, Nr. 95, Januar 1977, Sonderausgabe. Die erste Stellungnahme im Mitteilungsblatt, Nr. 94, Dezember 1976, S. 4.

gen die schulformunabhängige Orientierungsstufe³⁹⁾.

Schärfer fiel das Votum des Sekretariats der katholischen Bischöfe in Nordrhein-Westfalen aus. Es lehnte die Koop-Schule „aus pädagogischen und bildungspolitischen Gründen“ uneingeschränkt ab, u. a. auch deshalb, weil sie die verfassungsrechtlich verbürgten Bekenntnisschulen (Art. 12 LV) gefährde⁴⁰⁾. Die Kritik richtete sich in erster Linie gegen die integrierte Orientierungsstufe.

Die Haltung der beiden Kirchen, vor allem der katholischen, wirkte auf die CDU und konfessionelle Organisationen zurück. So wandten sich u. a. auch die Arbeitsgemeinschaft der Katholischen Verbände in den Bistümern, das Katholische Männerwerk Deutschlands, die zuständigen Abteilungen der Generalvikariate, Pfarrgemeinderäte und Geistliche in Erklärungen gegen die geplante Einführung der Kooperativen Schule⁴¹⁾.

2. Partielle Verbündete der Koop-Schule

Die *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* im *Deutschen Gewerkschaftsbund* gehörte nur mit Einschränkungen zu den Verfechtern der Koop-Schule. Denn diese etwa 170 000 Mitglieder starke Organisation befürwortete uneingeschränkt die integrierte Gesamtschule als Regelschule und sah deshalb keinen Grund, den Gesetzentwurf „als entscheidenden bildungspolitischen Fortschritt zu feiern“. Die Vorlage galt als „zu unpräzise“ und als „nicht ausreichend erklärt“, so daß sie Verwirrung stifte; auch binde und vergeude sie Energien, die „sinnvollerweise der Stärkung und dem Ausbau der Gesamtschule“ hätten zugute kommen sollen⁴²⁾.

Je mehr sich allerdings die „Antikampagne“ („künstlich erzeugte Hysterie“) gegen die Koop-Schule verschärfte, um so eher neigte

der Landesvorstand NRW der GEW dazu, die Kritik am Gesetzentwurf zurückzustellen und ihn gegen „egoistische Angriffe“ zu verteidigen⁴³⁾. Anders als etwa die *Landesschülervertretung*, die ebenfalls für die integrierte Gesamtschule votierte und deshalb trotz „positiver Elemente“ die Vorlage ablehnte, stellte sich die GEW hinter die Koop-Schule, als sie immer stärker in das Kreuzfeuer der öffentlichen Kritik geriet⁴⁴⁾. Dies war jedoch mehr Rückendeckung, weniger Parteinahme für sie.

Der *Verband Bildung und Erziehung (VBE)*, der etwa 75 000 Mitglieder vertritt, darunter viele Hauptschullehrer, begrüßte zunächst die Gesetzesvorlage. Jedoch distanzierte sich der Landesvorsitzende Albert Balduin nachträglich mehr oder weniger von diesem Votum, indem er es schrittweise modifizierte und vor einer „überstürzten Einführung der Koop-Schule“ warnte. Er plädierte zuletzt für eine Zusammenarbeit von Haupt- und Realschule, wollte aber das Gymnasium als selbständigen Teil des Schulwesens ausdrücklich erhalten wissen⁴⁵⁾. Da der VBE, beeinflusst wohl vom *Deutschen Lehrerverband* als Dachorganisation, von seinem ursprünglich grundsätzlich positiven Votum abrückte, kann er noch viel weniger als die GEW dem „echten“ Anhang der Koop-Schule zugezählt werden. Trotz gewisser Sympathien für sie hielt sich der Verband mehr aus dem Schulkampf heraus, als sich in ihm zu engagieren.

Es ergibt sich somit als Fazit: Weder unter den Lehrer- noch unter den Elternverbänden gab es eine maßgebliche Organisation, die sich mit der Kooperativen Schule identifizierte.

Die Städte und Gemeinden, denen der Gesetzentwurf anbot, unter bestimmten Voraussetzungen Koop-Schulen als Schulträger zu errichten, hielten vorerst mit Stellungnahmen zurück; sie hingen stark — wengleich nicht

³⁹⁾ So die Stellungnahme vom März 1977 im Landtag (Evangelische Elterninitiative NW: Unsere Schulen brauchen Vertrauen. Überlegungen evangelischer Eltern zur gegenwärtigen Schulsituation, Bonn ([1978], S. 17). Vgl. auch die Ausführungen des Vertreters der Evangelischen Kirche, von Mutius, vor dem Landtagsausschuß für Schule und Kultur, in: Landtag intern 28. 1. 1977.

⁴⁰⁾ Wortlaut der Erklärung vom 26. 1. 1977 in: Kath. Nachrichten-Agentur 12. 2. 1977.

⁴¹⁾ Vgl. die Kath. Nachrichten-Agentur 2. 2., 12. 2., 15. 2. und 19. 2. 1977.

⁴²⁾ Flugblatt der GEW: Kooperative Schule: Kein Grund zu Emotionen, in: Neue Deutsche Schule 29, H. 4, 23. 2. 1977, S. 65. Vgl. auch Bernhard Wittmann, Die Kooperative Schule — eine Chance, in: Neue Deutsche Schule 28, H. 23/24, 9. 12. 1976, S. 429—432.

⁴³⁾ Die erste Stellungnahme vom 19./20. 11. 1976 wurde durch den „differenzierten Beschluß“ des Landesvorstandes vom 15. 12. 1976 ersetzt (Auf dem Weg zur Gesamtschule, S. 59—61); vgl. auch GEW-Korrespondenz für NW vom 22. 12. 1976, das interne Rundschreiben vom 11. 2. 1977 und die Kurzfassung des Referats der Landesvorsitzenden Ilse Brusis vom 10. 3. 1977 (hekt. Material). Zur Haltung des DGB-Landesbezirks in NW: Gerhard Sittig, Kooperative Schule für gleiche Chancen, in: Welt der Arbeit 18. 2. 1977.

⁴⁴⁾ Bernhard Wittmann, Standesinteressen contra kooperative Schule?, in: Neue Deutsche Schule 29, H. 2, 26. 1. 1977, S. 27 f.; Bodo Hombach, Der neue Popanz: Kooperative Schule, in: Neue Deutsche Schule 29, H. 4, 23. 2. 1977, S. 16—66.

⁴⁵⁾ Balduin hatte zunächst die Stellungnahme des DL gescholten; vgl. dpa-Dienst für Kulturpolitik 15. 11. 1976 und 7. 2. 1977; Akademischer Dienst 14. 12. 1976.

nur — von parteipolitischen Entscheidungen und ihren Mehrheiten in kommunalen Selbstverwaltungsgremien ab. Bei der Anhörung im Landtag betonten die Vertreter des *Städte-tages Nordrhein-Westfalens* wie auch des *nordrhein-westfälischen Städte- und Gemein-debundes* im wesentlichen übereinstimmend, daß der Gesetzentwurf es zwar im Zeichen zurückgehender Schülerzahlen erleichtere, organisatorische Schulfragen zu bewältigen, daß er jedoch verschiedener „Verbesserungen“ bedürfe. Im übrigen sei die Meinungsbildung der Kommunen noch nicht abgeschlossen⁴⁶⁾.

Lediglich kommunalpolitische Organisationen, die direkt oder indirekt mit den Regierungsparteien oder mit der Opposition zusammenarbeiteten, wie z. B. die *Sozialdemokratische Gemeinschaft für Kommunalpolitik in Nordrhein-Westfalen* oder die *Kommunalpolitische Vereinigung der CDU*, engagierten sich im Schulkampf a priori für oder gegen den Gesetzentwurf. Im allgemeinen bekundeten die Kommunen — selbst in den sozialdemokratischen Hochburgen des Ruhrgebietes — nach Umfragen nur geringes Interesse, Kooperative Schulen zu errichten⁴⁷⁾.

3. Die Eskalation vom Schulstreit zum Schulkampf

a) Flugblattkrieg kontra und pro Kooperative Schule

Die Gegner der Kooperativen Schule beschränkten sich nicht darauf, gegen den sozialliberalen Gesetzentwurf zu protestieren; sie trugen den Konflikt auch in die Öffentlichkeit. Anfangs agierten die einzelnen Gruppen spontan auf eigene Initiative, doch stimmten sie ihre Kampagne immer mehr aufeinander ab. So organisierten sie nach und nach einen regelrechten Flugblattkrieg gegen die Kooperative Schule.

Da sich die Koalitionsparteien herausgefordert fühlten, antworteten sie ihrerseits mit Flugblattaktionen, um auf die Diskussion einzuwirken. Die SPD brachte ein Informationsfaltblatt mit einer Auflage von zunächst 120 000 Exemplaren heraus und gab eine Million Flugblätter in Auftrag⁴⁸⁾. Pressekonferenzen, Resolutionen, Flugblätter/-schriften, Plakate, Anzeigen und Autoaufkleber vermittelten bereits im Januar/Februar 1977 den

Eindruck, als befände sich Nordrhein-Westfalen im Wahlkampf. Zeitungskorrespondenten konstatierten einen „Schulstreit von hessischen Ausmaßen“⁴⁹⁾.

Trotz aller Flugblatt- und Aufklärungs-Aktionen sowie der Drohung, Verfassungsklage gegen die Kooperative Schule zu erheben, falls der Gesetzentwurf verabschiedet werde, gelang es CDU und Lehrer-/Elternverbänden vorerst nicht, eine Bresche in die Einheitsfront der Koalition zu schlagen. Im Gegenteil: Die unerwartet vehementen Angriffe bestärkten die Landtagsfraktionen von SPD und FDP darin, ihrerseits Solidarität zu üben und Gelassenheit zu demonstrieren. So erklärte der stellvertretende Vorsitzende der SPD-Fraktion, Christoph Zöpel, noch am 1. Februar 1977 vor der Presse, in seiner Fraktion gebe es „nicht den Ansatz von Neigung“, die Kooperative Schule fallenzulassen, und auch die FDP-Fraktion ließ durch ihren Parlamentarischen Geschäftsführer Wolfgang Heinz versichern, sie halte „einstimmig“ am gemeinsamen Gesetzentwurf fest⁵⁰⁾.

b) Großkundgebungen als Machtdemonstration

Der Schulkonflikt erreichte eine neue Dimension, als die Gegner des Gesetzentwurfs mit Großkundgebungen den „Generalangriff“ (Köppler) gegen die Kooperative Schule eröffneten. Sie wollten ihren Anhang und ihre Macht demonstrieren, aber auch Zeugnis für die Entschlossenheit ablegen, sie zu gebrauchen. Der *Schulstreit*, der bislang noch konventionelle „hessische“ Züge getragen hatte, eskalierte nun zum *Schulkampf*. Er übertraf an Schärfe alle bisherigen schulpolitischen Auseinandersetzungen in der Bundesrepublik Deutschland.

Die Welle der Großkundgebungen leiteten die *Landeselternschaft der Gymnasien*, der *Verband der Elternschaften Deutscher Realschulen*, der *Elternverein NRW*, der *Philologenverband* und der *Deutsche Lehrerverband* am 2. Februar 1977 in Bad Godesberg ein. Unter dem Motto „Keine weiteren Experimente mit unseren Schulen!“ protestierten etwa 2 000 Lehrer und Eltern gegen den ihres Erachtens verfassungswidrigen Gesetzentwurf⁵¹⁾.

⁴⁶⁾ FAZ 25. 1. 1977.

⁴⁷⁾ Vgl. Landtag intern 28. 1. 1977, S. 4.
⁴⁸⁾ Alfons Pieper, *Koop-Schule ist im Revier nicht gefragt*, in: WAZ 12. 10. 1977.

⁴⁹⁾ dpa-Dienst für Kulturpolitik 7. 2. 1977. Der FDP-Landesvorsitzende Horst-Ludwig Riemer hatte allerdings bereits Bedenken gegen den Gesetzentwurf geäußert.

⁵⁰⁾ Frankfurter Rundschau 27. 1. und 19. 2. 1977.

⁵¹⁾ Bonner General-Anzeiger und FAZ vom 3. 2. 1977.

Das „Trommelfeuer“ (WAZ), das sich gegen die Kooperative Schule richtete, erreichte den Höhepunkt auf der bisher größten westdeutschen Kundgebung von Lehrern und Eltern: Am 9. Februar 1977 versammelten sich in Essen etwa 13 000 bis 15 000 Demonstranten, um ihrem Ärger über die sozialliberalen Schulreformpläne Luft zu machen. Die zentral organisierte Veranstaltung, für die der Philologenverband NRW je Bus einen Zuschuß von DM 100,— gewährte, legte ein beredtes Zeugnis davon ab, wie entschlossen die Gegner der Koop-Schule waren, Widerstand bis zum äußersten mit allen legalen Mitteln zu leisten. Unter frenetischem Beifall deklamierte Heinz Post, der Vorsitzende der Landeselternschaft der Gymnasien: „Dies ist ein echter Volksaufstand!“⁵²⁾ Diese Großkundgebungen verfehlten nicht den Eindruck auf die Repräsentanten der sozialliberalen Koalition. Trotz aller verbalen Beschwörungen begann die Einheitsfront der Regierungsparteien Risse zu zeigen.

4. Risse in der sozialliberalen Koalition

a) Der innerparteiliche Konflikt in der FDP

Zweifel an der geplanten Schulreform artikulierte zuerst der FDP-Landesvorsitzende Horst-Ludwig Riemer, zugleich stellvertretender Ministerpräsident und Wirtschaftsminister. Der Bundesvorsitzende Hans-Dietrich Genscher teilte diese Bedenken: Er warnte vor übereilten Schritten und insbesondere davor, die Partei in einen Schulstreit nach dem „Hessen-Modell“ zu verwickeln. Wie Zeitungen meldeten, bezweifelte auch Bundespräsident Scheel die Berechtigung der Kooperativen Schule⁵³⁾.

Der Streit in der FDP spitzte sich weiter zu: Die Landtagsfraktion hielt am Gesetzentwurf fest, während führende Parteipolitiker und -mitglieder Bedenken gegen ihn hegten und deshalb den Fraktionsvorsitzenden Hans Koch angriffen⁵⁴⁾. Die Kluft, die sich zwischen Landesvorstand und Landtagsfraktion aufgetan hatte, konnte jedoch auf einer gemeinsamen Sitzung am 10. Februar 1977 notdürftig überbrückt werden: Danach war sich die FDP darin einig, daß „die weitere parlamentarische Behandlung des Gesetzentwurfs nicht unter Zeitdruck stehen“ dürfe und „mit Sorgfalt alle Hinweise und Anregungen zur Verbesserung

⁵²⁾ Die Welt 9., 10. und 11. 2. 1977; WAZ 8. 2. 1977. Vgl. dazu Jürgen Girgensohn im SPD-Pressedienst 11. 2. 1977.

⁵³⁾ Neue Ruhr-Zeitung 1. und 2. 2. 1977; Rheinische Post 2. 2. 1977; Die Welt 3. 2. 1977.

⁵⁴⁾ Neue Ruhr-Zeitung 7. 2.; Rheinische Post 7. 2. 1977.

des Gesetzentwurfes“ zu prüfen seien⁵⁵⁾. Dieser Beschluß implizierte zweierlei: daß die ursprünglich am 28. April 1977 geplante zweite Lesung zu vertagen sei und daß der Entwurf einer kritischen Prüfung bedürfe.

Wie tief trotz dieses Kompromisses die Meinungsverschiedenheiten in der FDP wurzelten, offenbarte der Landesparteitag in Münster Ende April 1977. Dort lieferten sich Anhänger und Gegner des Gesetzentwurfs stundenlange erbitterte Wortgefechte. Die Delegierten konnten sich nicht einigen und beauftragten schließlich den FDP-Landeshauptausschuß, am 4. Juni 1977 endgültig die Weichen zu stellen. Auf diesem „kleinen Parteitag“ setzte sich Riemer mit dem Argument durch, daß der inzwischen geänderte Gesetzentwurf verfassungsrechtliche und sonstige Bedenken ausgeräumt habe; werde er auch jetzt noch abgelehnt, so gefährde dies die Koalition mit der SPD, aber auch die Glaubwürdigkeit der FDP. Die Minderheit unter dem Düsseldorfer Regierungspräsidenten Achim Rohde hatte empfohlen, von der Revisionsklausel des Koalitionsvertrages Gebrauch zu machen und den umstrittenen Gesetzentwurf vorerst nicht weiter zu beraten, zumal die „Schlappe“ der SPD bei den hessischen Kommunalwahlen auf ihre Schulpolitik zurückzuführen sei⁵⁶⁾.

b) Spannungen zwischen Regierung und Regierungsfractionen

Die sozialliberale Koalition geriet nicht nur wegen massiver Eltern-, Lehrer- und CDU-Proteste sowie Differenzen innerhalb der FDP ins Wanken, sondern auch wegen Spannungen, die zwischen der Regierung und den sie tragenden Landtagsfraktionen aufbrachen. Die Krise verschärfte vor allem ein Interview, das Ministerpräsident Kühn der „Rheinischen Post“ gewährte; es bestärkte den Verdacht, daß die Regierung allenfalls „im Prinzip“ hinter der Kooperativen Schule stehe. Kühn plädierte u. a. dafür, die Gesetzesvorlage behutsam zu beraten, das Schulwesen nicht „durch Nivellierung der Wissensvermittlung und der Erziehungsziele nach unten“ zu demokratisieren sowie „den Eltern keine Lösungen durch knappe parlamentarische Mehrheitsentscheidung“ aufzuzwingen⁵⁷⁾.

Das Interview des Ministerpräsidenten und die offene Kritik seines Stellvertreters Riemer befremdeten die Koalitionsfraktionen, da das Ka-

⁵⁵⁾ Forum liberal März 1977, S. 3; FAZ 5. und 8. 2. 1977; Süddeutsche Zeitung 12. 2. 1977.

⁵⁶⁾ Kath. Nachrichten-Agentur 26. 4.; Rheinische Post 3. 5.; Die Welt 6. 6. 1977.

⁵⁷⁾ Rheinische Post 8. 2. 1977.

binett ihrem Gesetzentwurf am 23. November 1976 zugestimmt hatte. Kühn hatte ihn in der Haushaltsdebatte am 2. Februar 1977 noch gegen Angriffe der CDU, die eine Verfassungsklage ankündigte, verteidigt und auch im SPD-Landesausschuß (erweiterter Landesvorstand) eben erst gutgeheißen⁵⁸⁾.

Den „vertikalen“ Konflikt zwischen der Regierung und den sie stützenden sozialliberalen Abgeordneten sollte eine Anzeigenaktion, die das Kabinett zugunsten der Kooperativen Schule betrieb, entschärfen. Jedoch lösten die Zeitungsinserate, für die Kultusminister Girgensohn verantwortlich zeichnete, neue Kontroversen aus. Die CDU beschuldigte am 10. März 1977 im Landtag die Regierung, sie verschleudere Steuergelder und verstoße gegen das neueste Urteil des Karlsruher Bundesverfassungsgerichts, das die von Regierungen finanzierte staatliche Wahlpropaganda zugunsten regierender Parteien für unzulässig erklärt hatte⁵⁹⁾.

5. Der Kampf um das Gesetz des Handelns

a) Die Revision des Gesetzentwurfes

Allen Schwierigkeiten zum Trotz gelang es der Koalition, die verlorengegangene Initiative zurückzugewinnen. Dies geschah durch die Revision des Gesetzentwurfs mit folgenden Zielsetzungen: Erstens sollte sie die Meinungsverschiedenheiten, die die Koalition belasteten, durch Kompromisse überbrücken; zweitens sollte sie verfassungsrechtliche Bedenken ausräumen, die gegen die Vorlage erhoben worden waren, und damit einer Verfassungsklage den Boden unter den Füßen entziehen⁶⁰⁾. Der am 24. Mai 1977 veröffentlichte revidierte Gesetzentwurf der Koalitionsfraktionen modifizierte und konkretisierte die ursprüngliche Vorlage wie folgt⁶¹⁾:

1. Die Voraussetzungen, unter denen der Kultusminister eine Kooperative Schule genehmigen durfte, wurden präzisiert. Dies sollte die

⁵⁸⁾ LT NW, Plenarprot. 8/39, S. 2177 f. Die CDU hatte erneut Verfassungsklage angedroht; vgl. Die Welt 9. 2. 1977.

⁵⁹⁾ LT NW, Plenarprot. 8/42, S. 2330—2347, bes. 2337 f. FAZ 1. und 11. 3. 1977.

⁶⁰⁾ LT NW, Ausschlußprot. 8/525, S. 2 ff.; dpa-Dienst für Kulturpolitik 4. 4. 1977; Fritz Ossenbühl, Verfassungsrechtliche Probleme der Kooperativen Schule. Rechtsgutachten, Köln 1977.

⁶¹⁾ Drucksache 8/2163 (Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Schule und Kultur vom 22. 6. 1977) mit Synopse. Vgl. auch Landtag intern 27. 5. 1977, S. 12 und 13. 6. 1977, S. 3; Jürgen Girgensohn in: SPD-Pressedienst 31. 5. 1977; Frankfurter Rundschau 30. 5. 1977.

staatliche „Kompetenzordnung“ gewährleisten, d. h. den verfassungsrechtlichen Einwand entkräften, die Errichtung der Kooperativen Schule bleibe der Entscheidungsfreiheit der Gemeinden überlassen. Daher mußte die Kooperative Schule das ortsnahe Bildungsangebot unter Berücksichtigung der überörtlichen schulischen Versorgung *sichern* oder *erweitern*. Um eine Zwerg- oder Mammuschule zu verhindern, wurden mindestens vier und höchstens acht Züge vorgeschrieben (§ 5 a Abs. 1 Satz 2).

2. Die Orientierungsstufe, nunmehr inhaltlich und organisatorisch näher umschrieben, sollte die Lernfähigkeit fördern, auf die weiteren Bildungsgänge vorbereiten und die Entscheidung über die geeignete Schullaufbahn verbessern (§ 5 a Abs. 3 Sätze 1—4).

3. Das vielfach reklamierte Elternrecht wurde gesetzlich verankert: Danach wirkten die Erziehungsberechtigten in der Orientierungsstufe u. a. bei der Ein- und Umstufung in den Fachleistungskursen mit. Am Ende der Klasse 6 konnten sie auch gegen die „Empfehlung“ der Schule über den weiteren Bildungsgang ihrer Kinder entscheiden (§ 5 a Abs. 3 Sätze 5—7).

4. Ein neuer § 5 b verpflichtete Haupt-, Realschule und Gymnasium, die Erprobungsstufe (schulformabhängige Orientierungsstufe) jeweils in den Klassen 5 und 6 einzuführen. Sie sollte „in Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten die Entscheidung der Schule über die Eignung des Schülers für die gewählte Schulform sicherer“ machen.

b) Zweite Lesung trotz verschärfter Proteste

Die Gegner der Kooperativen Schule reagierten auf den geänderten Gesetzentwurf unisono scharf ablehnend. Die CDU sprach von „Schönheitschirurgie“, der Philologenverband von einem „Täuschungsmanöver“, die Landeselternschaft der Gymnasien von „Bildungschinesisch“ und der Realschullehrerverband von „Flickschusterei“. Das Sekretariat der katholischen Bischöfe in Nordrhein-Westfalen erklärte, die bereits vorgebrachten Bedenken seien „keineswegs entkräftet, sondern vielmehr noch verstärkt“ worden⁶²⁾.

Die Koalition habe, so entrüsteten sich ihre Gegner, alle Proteste „in den Wind geschlagen“ und sich nur juristisch besser abgesichert, um einer Verfassungsklage vorzubeugen. Da ihre Erfolgchancen, die das im Auftrag des

⁶²⁾ Katholische Nachrichten-Agentur 25. 6. 1977. FAZ 26. 5. und Akademischer Dienst 14. 6. 1977; Bildung aktuell, Jahresrückblick 1977, S. 326—329; Bildung real, H. 8/9, 1977, S. 221 ff. und 223—225.

Realschullehrer- und Philologenverbandes NRW erarbeitete Rechtsgutachten Ossenhühls außergewöhnlich günstig beurteilt hatte, beträchtlich gesunken waren, versprachen sich die Gegner der Kooperativen Schule nun mehr davon, notfalls gegen sie ein Volksbegehren zu initiieren. Wie Oppositionsführer Köppler bereits am 1. März 1977 erklärt hatte, war die Idee für ein solches Volksbegehren erstmals aus dem „Verbandsbereich“ an ihn herangetragen worden⁶³⁾. Sie wurde seitdem mehrfach als Alternative zur bisher favorisierten Verfassungsklage erwogen. Damit sollte der „gefährliche Unmut“ (Sprenger) der Bevölkerung gegen die Kooperative Schule in „verfassungsrechtliche Bahnen“ gelenkt werden.

Der Landtagsausschuß für Schule und Kultur, der sowohl Gruppenvertreter wie Sachverständige angehört hatte, billigte den revidierten Gesetzentwurf und überwies ihn an das Plenum. Der Landtag billigte ihn trotz CDU-Protests am 29. Juni 1977 in 2. Lesung mit 103 gegen 93 Stimmen. Die Opposition hatte zuvor nach § 81 der Geschäftsordnung eine 3. Lesung erwirkt und erneut mit einem Volksbegehren gedroht. Ministerpräsident Kühn, der erstmals versicherte, die Landesregierung stehe „in vollem Umfang“ hinter dem überarbeiteten Entwurf, forderte Köppler auf, das Volksbegehren nicht nur zu unterstützen, sondern selbst zu initiieren: „Wagen Sie die Befragung des Volkes!“⁶⁴⁾

c) Auf dem Wege zum Volksbegehren: Chancen und Risiken

Mit der Revision des Gesetzentwurfes und seiner 2. Lesung hatte die Koalition die Zügel wieder in den Griff bekommen, die ihr zeitweilig zu entgleiten drohten. Der Gegner stand nun vor einer folgenschweren Entscheidung: Entweder zu resignieren oder aber weiter zu kämpfen, d. h. neue Wege zu suchen, die Kooperative Schule doch noch zu verhindern, nachdem alle bisherigen Kampfmittel gescheitert waren und auch feststand, daß sich die Koalition nicht durch neue Kampagnen davon werde abhalten lassen, ihre Schulpläne zu verwirklichen.

In diesem Dilemma bot sich als Ausweg das verfassungsrechtliche Institut des *Volksbegehrens* an, da Verfassungsklage zu erheben nach der Revision des Gesetzentwurfes wenig erfolgversprechend erschien. Es barg allerdings hohe Risiken in sich: Die verfassungsrechtliche Hür-

de, 20 % der Wahlberechtigten in Nordrhein-Westfalen zu aktivieren, d. h. etwa 2,4 Millionen Unterschriften gegen die Kooperative Schule zu sammeln, ließ sich nur schwer überwinden, von den Kosten, dem Aufwand und den unvorhersehbaren Konsequenzen eines gescheiterten Volksbegehrens ganz zu schweigen. Bisher hatte es in Nordrhein-Westfalen erst ein Volksbegehren gegeben: Als 1974 der Wattenscheider Textilfabrikant Klaus Steilmann eine Bürgerinitiative gegen die umstrittene kommunale Neugliederung gründete, konnte sie „nur“ etwa 720 000 Personen (6 % der Wahlberechtigten) dazu bewegen, sich in die Unterschriftenlisten einzutragen, und blieb daher weit unter dem Quorum.

Trotz des Risikos, sich vorzeitig festzulegen, beschlossen acht Lehrer- und Elternvereine unter dem Einfluß des Philologenverbandes und der Landeselternschaft der Gymnasien schon Anfang Juli 1977, ein Volksbegehren zu wagen, sofern die Koalition den revidierten Gesetzentwurf gegen die Stimmen der Opposition in 3. Lesung verabschiedete. Am 7. Juli 1977 entschied das gemeinsame Landespräsidium der rheinischen und westfälischen CDU, dieses Volksbegehren nachdrücklich zu unterstützen. Der Bundesvorsitzende Helmut Kohl stellte sich voll hinter diesen Beschluß, da die Kooperative Schule „der bisher umfassendste strategische Angriff auf die Einheitlichkeit des Schulsystems“ sei⁶⁵⁾.

Die katholische Kirche engagierte sich nach der 2. Lesung stärker als bisher im Schulkonflikt, so daß er nun Züge eines „Kulturkampfes“ anzunehmen begann. In allen Kirchenzeitungen der nordrhein-westfälischen Bistümer erschienen Artikel, die die Kooperative Schule verurteilten und zum Volksbegehren gegen sie ermunterten; in einem gemeinsamen Hirtenbrief vom 30. August 1977, der von allen Kanzeln verlesen wurde, bat Kardinal Höffner (Köln), Erzbischof Degenhardt (Paderborn) und die Bischöfe Hemmerle (Aachen), Hengsbach (Essen) und Tenhumberg (Münster) sogar beschwörend die Landtagsabgeordneten, den Gesetzentwurf nicht zu verabschieden⁶⁶⁾.

⁶³⁾ Deutschland-Union-Dienst 11. 8. 1977. Vgl. auch das Interview mit Köppler im WDR II am 7. 7. 1977 (Kommentarübersicht BPA 8. 7. 1977). Die CDU-Sozialausschüsse an der Ruhr sprachen sich gegen die Teilnahme am Volksbegehren aus (WAZ 9. 8. 1977).

⁶⁴⁾ Erklärung der Bischöfe in NRW zur beabsichtigten Einführung der Kooperativen Schule, Köln 1977. Vgl. auch Kath. Nachrichten-Agentur 9. 9., Frankfurter Rundschau 21. 7. und 10. 9. 1977. Zur Kontroverse mit dem neuen SPD-Landesvorsitzenden Rau wegen der Gefahr eines „Kulturkampfes“: Vorwärts 15. 9., 20. 10. und FAZ 22. 11. 1977.

⁶³⁾ dpa-Dienst für Kulturpolitik 7. 3. 1977.

⁶⁴⁾ LT NW, Plenarprot. 8/51, S. 2878—2927, bes. 2898. Vgl. Rheinische Post 30. 6. 1977.

Die evangelische Kirche, die sehr viel mehr Zurückhaltung übte, ermutigte die Eltern erst auf den Landessynoden in Westfalen am 3. November 1977 und im Rheinland am 13. Januar 1978 dazu, „von ihrem Entscheidungs- und Mitwirkungsrecht Gebrauch zu machen“, obwohl Präses Immer zuvor das Volksbegehren als „in der Sache unangemessen“ bezeichnet hatte⁶⁷⁾.

Am 1. September 1977 gründeten zehn formell überparteiliche Vereine aus Nordrhein-Westfalen die „Bürgeraktion Volksbegehren gegen die Kooperative Schule“: 1. *Philologenverband* (Düsseldorf); 2. *Elternverein* (Bonn); 3. *Landesschulpflegschaft* (Gelsenkirchen); 4. *Realschullehrerverband* (Bochum); 5. *Katholische Elternschaft* (Essen); 6. *Verein katholischer deutscher Lehrerinnen* (Essen); 7. *Landeselternschaft der Gymnasien* (Mönchengladbach); 8. *Arbeitsgemeinschaft von Schulpflegschaften im Regierungsbezirk Münster* (Gladbeck); 9. *Verband der Elternschaften deutscher Realschulen* (Wuppertal) und 10. *Landesarbeitskreis Schule im Bund Freiheit der Wissenschaft* (Bonn). Als 11. Mitglied schloß sich nachträglich noch die im Januar 1978 gegründete *Evangelische Elterninitiative* der Bürgeraktion an. Damit hatten sich außer der GEW und dem VBE alle maßgeblichen Lehrer- und Elternverbände definitiv entschlossen, den Kampf gegen die Kooperative Schule neu aufzunehmen.

Die Bürgeraktion, die eigene Zeitungen, Flugblätter, Autoaufkleber und Spendenaufrufe herausbrachte, arbeitete eng mit der CDU zusammen. Doch entwickelten sich kleinere Konflikte; denn anders als die Bürgeraktion, die erstrebte, ihren formell überparteilichen Charakter zu bewahren, beabsichtigte die CDU nicht nur, die Kooperative Schule zu verhindern, sondern auch, den allgemeinen politischen Unmut gegen die sozialliberale Regierung zu lenken und sie eventuell zu stürzen⁶⁸⁾. Die Streitigkeiten, u. a. wegen eines CDU-Autoaufklebers („Auch in der Schule — uns zuliebe — Freiheit statt Sozialismus“) und wegen der vom niedersächsischen Kultusminister Werner Remmers (CDU) angekündigten landesweiten Einführung der schulformunabhängigen Orientierungsstufe, konnten jedoch

⁶⁷⁾ Evangelische Elterninitiative NRW, Unsere Schulen brauchen Vertrauen, S. 17 f.; Flugblatt „Evangelische Eltern gegen Koop-Schule“; Rheinische Post 17. 1. 1978.

⁶⁸⁾ In einem Interview erklärte Köppler, es sei „nicht außerhalb des Bereichs des Möglichen“, daß er noch 1977 Ministerpräsident werde; vgl. Rheinischer Merkur 24. 6. 1977.

zumindest vor der Öffentlichkeit beigelegt werden⁶⁹⁾.

d) Sozialliberale Reaktionen und 3. Lesung

Die Koalition hatte zwar die Initiative im Schulkampf zurückgewonnen, geriet jedoch teilweise schon wieder in die Defensive. Um den Gegnern der geplanten Schulreform offensiv zu begegnen, hatte nämlich der SPD-Landesparteitag am 25./26. Juni 1977 in Duisburg ein Volksbegehren zugunsten der Gesamtschule beschlossen, damit jedoch die Regierung in Verlegenheit gestürzt und die FDP-Führer verärgert. Ministerpräsident Kühn betonte deshalb bei der 2. Lesung im Landtag auf Angriffe der CDU, der Parteitag werde das Handeln der Regierung nicht bestimmen⁷⁰⁾. Die Pläne, die Gesamtschule als Regelschule einzuführen, obwohl die Landesverfassung die Hauptschule institutionell garantierte, favorisierten vor allem die Vereinigung „Gesamtschule e. V.“ und die GEW, die angekündigt hatte, bei einem Volksbegehren den DGB einzuschalten, damit die wahre Stimme des Volkes Gehör fände⁷¹⁾. Die FDP hatte bereits erklärt, sie lehne ein Volksbegehren zur integrierten Gesamtschule ab⁷²⁾.

Um die Kampagne von Schulleitern und Lehrern gegen die Kooperative Schule zu stoppen, untersagte Kultusminister Girgensohn mit Erlaß vom 25. Juli 1977 die Verteilung von Informationsmaterialien, Flugblättern, Spendenaufrufen u. ä. an Schüler und über sie an ihre Eltern. Dieser bald so genannte „Maulkorb- und Knebelerslaß“ bewirkte jedoch das Gegenteil von dem, was er bezweckte: Er forderte Lehrer, Eltern und Schüler heraus, gegen das „verordnete Informationsmonopol“ der Regierung aufzubegehren und sich im Schulkampf zu engagieren. Die Opposition trug diesen Streit am 12. Oktober 1977 vor den Landtag⁷³⁾.

Die Versuche der Koalition, die Einheitsfront ihrer Gegner zu sprengen, führten zwar zu

⁶⁹⁾ Über die Auseinandersetzungen zwischen Köppler und Remmers, der die Orientierungsstufe verteidigte: Hannoversche Allgemeine 1. 12. 1977; dpa-Dienst für Kulturpolitik 5. und 20. 12. 1977.

⁷⁰⁾ LT NW, Plenarprot. 8/51, S. 2897 f. Vgl. dagegen Beckel (CDU), S. 2878 f.

⁷¹⁾ Auf ihrem Gewerkschaftstag 1977 forderte die GEW erneut die integrierte Gesamtschule als Regelschule; die schulformunabhängige Orientierungsstufe sei ein „wichtiger Zwischenschritt“; vgl. Erziehung und Wissenschaft 12/1977, S. 20.

⁷²⁾ Zur neugegründeten „Aktion mehr Gesamtschulen“ in NRW: dpa-Dienst für Kulturpolitik 14. 11. 1977.

⁷³⁾ LT NW, Plenarprot. 8/55, S. 3094—3110. Die Welt 30. 8.; Kath. Nachrichten-Agentur 13. 10. 1977.

Geheimverhandlungen mit dem Philologenverband. Sie scheiterten jedoch endgültig einen Tag vor der 3. Lesung, da die Fraktionsführer Dieter Haak (SPD) und Hans Koch (FDP) es ablehnten, auf die integrierte Orientierungsstufe zu verzichten⁷⁴⁾.

Bei der 3. Lesung am 26. Oktober 1977 traten die Regierungsparteien geschlossen auf. Die Koalitionssprecher versicherten übereinstimmend, die Kooperative Schule sei „kein Vehikel für die Gesamtschule“, sondern unabhängig von ihr zu sehen. Auch betonten sie, das Volksbegehren werde scheitern⁷⁵⁾. Nach vierstündiger Debatte billigte der Landtag das „Gesetz zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes“ mit 104 SPD-/FDP- gegen 95 CDU-Stimmen. Die Landesregierung fertigte die Novelle am 8. November 1977 aus und veröffentlichte sie im Gesetz- und Verordnungsblatt⁷⁶⁾.

6. Argumente und Motive im Streit um die Koop-Schule

a) Politische und gesellschaftliche Kriterien

Die meisten Parteinahmen pro oder contra Kooperative Schule verhielten sich reziprok zueinander: Was ihre Gegner gegen sie vorbrachten, bestritten ihre Anhänger und umgekehrt. Argumente waren im Schulkampf vor allem politische Waffen der Auseinandersetzung und Agitation, weniger rationale Hilfsmittel der Meinungsbildung und Urteilsfindung.

Außergewöhnlich einflußreich war die These, die Kooperative Schule diene dazu, das „bewährte“ gegliederte Schulwesen abzuschaffen, insbesondere das Gymnasium. Als Vorstufe zur Gesamtschule, die entweder mit einer „sozialistischen Erziehungsanstalt“ identifiziert oder aber als Etappe auf dem Weg zu ihr gedeutet wurde, erschien die Koop-Schule als eine „getarnte Zwischenstation auf dem Marsch“ zum Einheitsschulsystem⁷⁷⁾. Einwände, die Kooperative Schule sei eigenständig, wiesen ihre Gegner zurück, indem sie sich auf die Entstehungsgeschichte des Gesetzentwurfs, die ursprünglichen Intentionen der Regierungskoalition und Äußerungen führender SPD-Funktionäre beriefen.

⁷⁴⁾ Kath. Nachrichten-Agentur 28. 10.; FAZ 27. und 28. 10.; Die Welt 28. 10. 1977.

⁷⁵⁾ LT NW, Plenarprot. 8/57, S. 3240 ff., bes. 3251 f., 3255, 3261 f. Vgl. auch Landtag intern 31. 10. 1977, S 4 ff.

⁷⁶⁾ GV NW 1977, Ausgabe A, Nr. 50, S. 378. Zur Abstimmung: Plenarprot. 8/57, S. 3284.

⁷⁷⁾ Wolfgang Brüggemann und Lothar Theodor Lemper, Koopschule. Schleichweg zur sozialistischen Einheitsschule, Köln 1977, S. 13 f., 18 f.

Viele besorgte Eltern sahen in der Kooperativen Schule ein Instrument, gesellschaftspolitische Veränderungen gegen ihren Willen herbeizuführen und die Schüler dem Elternhaus zu entfremden. Derartige Ängste mobilisierten vor allem konservative Eltern gegen die sozialliberale Schulpolitik.

Unter dem Eindruck von „Schulstreß“⁷⁸⁾ und schlechten oder vermeintlich schlechten Erfahrungen mit „Schulreformen“ neigten Eltern oft zu einem pädagogischen Quietismus. Er artikuliert sich in der vielzitierten Losung, die *Schule brauche endlich Ruhe statt Reformen*. Herrschte dieses Motiv vor, so ließ es sich nachträglich leicht mit Argumenten ausschmücken. Sie boten sich während der schulpolitischen Auseinandersetzungen von selbst an und brauchten nur rezipiert zu werden.

Gesellschaftliches Status- und Prestigedenken spielte im Schulkampf ebenfalls eine wesentliche Rolle: bei Eltern, die ihre Kinder traditionell aufs Gymnasium schicken oder schicken wollen, aber auch bei Studienräten und Realschullehrern, die befürchteten, die Koop-/Gesamtschule gefährde ihren „Stand“. Indem diese den Beruf des Hauptschullehrers aufwertete, stellte sie das eigene tradierte Rollenverständnis in Frage; auch drohte sie, die Anfangsgehälter im Sekundarbereich I zu „nivellieren“, wenn alle dort unterrichtenden Lehrer die Besoldungsgruppe A 13 (höherer Dienst) erhielten. Derartige — meist unausgesprochene — „Standesinteressen“ ließen sich in der Öffentlichkeit am leichtesten mit sachlich vorgeschobenen Argumenten, die lediglich eine Alibifunktion erfüllten, verfechten.

b) Verfassungsrechtliche Kriterien

Alle gegen die Koop-Schule eingestellten Gruppen warfen dem Gesetzentwurf vor, geltendes Recht zu verletzen, insbesondere die Landesverfassung. Als Hauptgründe wurden u. a. aufgeführt⁷⁹⁾:

1. Der Gesetzentwurf überlasse den Gemeinden und sonstigen Schulträgern, darüber zu beschließen, ob sie eine Kooperative Schule einführen wollten oder nicht. Er verstoße damit gegen die demokratische Kompetenzordnung, d. h. gegen den rechtsstaatlichen Geset-

⁷⁸⁾ Hartmut und Thilo Castner, Schulstreß — Krankheit der Schule oder Krankheit der Gesellschaft?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 52/77, S. 21—38.

⁷⁹⁾ Vgl. dazu Fritz Ossenbühl, a. a. O.; Dieter Margies/Karsten Roeser, Verfassungsrechtliche Aspekte der Kooperativen Schule, in: Fritz Bohnsack (Hrsg.), Kooperative Schule. Ziele und Möglichkeiten eines Schulkonzepts, Weinheim/Basel 1978, S. 113—125.

zuvorbehalt, der dem Parlament gebiete, solche Grundsatzfragen selbst förmlich zu entscheiden.

2. Die Kooperative Schule entwerfe das „natürliche Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu bestimmen“ (Art. 8 Abs. 1 LV NRW), indem sie ganz oder teilweise das Lehrerkollegium ermächtige, über deren Schullaufbahn zu entscheiden.

3. Die Kooperative Schule zerschlage oder gefährde das bestehende gegliederte Schulwesen, das „durch die Mannigfaltigkeit der Lebens- und Berufsaufgaben bestimmt“ werde (Art. 10 Abs. 1 LV NRW). Sie zerstöre insbesondere die institutionell garantierte Hauptschule.

4. Das Recht, Bekenntnisschulen einzurichten (Art. 12 Abs. 4 und 6 LV NRW), werde durch den Gesetzentwurf beeinträchtigt.

5. Die Kooperative Schule verursache Schulwarr und Schulchaos; sie zerstöre dadurch die gebotene rechtliche Einheitlichkeit des Schulsystems in der Bundesrepublik Deutschland.

Diesen verfassungsrechtlichen Einwänden trugen die Regierungsparteien teilweise Rechnung, denn sie überarbeiteten den Gesetzentwurf. Das hatte zwei Folgen: Erstens, daß die Gegner der Kooperativen Schule den Schwerpunkt ihrer Kritik auf pädagogische und psychologische Argumente verlagerten, und zweitens, daß sie ihren ursprünglichen Plan, Verfassungsklage zu erheben, fallen ließen und sich dazu entschlossen, ein Volksbegehren einzuleiten.

c) Pädagogische und psychologische Kriterien

Die pädagogischen und psychologischen Vorzüge, die sich die Regierungsparteien von der Koop-Schule versprochen, bestritten ihre Gegner; sie gewährleistete ihrer Ansicht nach weder größere Chancengleichheit noch höhere Durchlässigkeit noch bessere individuelle Förderung u. a. m.⁸⁰⁾ Im Gegenteil: Die Orientie-

rungsstufe unterwerfe alle Schüler in ihrer Vorpupertät einem zweijährigen permanenten Prüfungsstreß und verschärfe dadurch den Leistungsdruck; sie überfordere praktisch begabte Kinder, unterfordere jedoch theoretisch begabte; sie vertage die Entscheidung über die künftige Schullaufbahn, ohne die Promosicherheit zu verbessern; sie verstümmle die bisher „leistungsfähigen“ weiterführenden Schulen zu pädagogisch unvertretbaren Restschulen; sie zerstöre durch häufigen Klassen- und Lehrerwechsel vor allem in Fachleistungskursen persönliche Bindungen und verschlechtere so die Lernbedingungen namentlich leistungsschwächerer Schüler. Als „Mammutschule“/„Lernfabrik“ mache die Koop-Schule „schulkrank“ und nivelliere zudem das gesamte Bildungsangebot; auch schränke sie die Auswahlmöglichkeiten innerhalb einzelner Schulzweige ein und behindere die Entfaltung besonderer Begabungen. Die Losung hieß daher: „Macht Koop kaputt, bevor Koop Kinder kaputt macht“.

Gegner wie Anhänger des Gesetzentwurfs beriefen sich auf pädagogische und psychologische Forschungsergebnisse sowie wissenschaftliche Autoritäten⁸¹⁾. Die Interpretationen und Voten blieben allerdings kontrovers, da empirisch eindeutig abgesicherte Untersuchungen immer noch fehlen. Gegen die Koop-Schule wurde daher häufig eingewandt, sie sei das größte und zugleich pädagogisch völlig ungesicherte Schulexperiment in der Bundesrepublik. Es lägen zwar praktische Erfahrungen über Orientierungsstufen und Gesamtschulen aus verschiedenen Bundesländern vor, nicht jedoch über die Kooperative Schule, wie sie speziell in Nordrhein-Westfalen geplant sei. In der Tat war der einzige Schulversuch im Schulzentrum Saaler Mühle in Bergisch

Antworten, Düsseldorf 1978; Hans Haenisch/Jörg Ziegenspreck, Orientierungsstufe in der Kooperativen Schule. Argumente, Begründungen und Ergebnisse für eine schulformunabhängige Schülerstufe, Essen o. J. (1977); Fritz Bohnsack (Hrsg.), a. a. O., S. 31 ff., 95 ff. Zur Haltung der FDP: Sentenzen 1/78, hrsg. von Jürgen Hinrichs und Rolf Prey, 16 S.

⁸¹⁾ Vor dem Kulturausschuß des Landtags hatten am 2. 3. 1977 Wolfgang Sehringer (Heidelberg) gegen die Koop-Schule, Hellmut Becker (Berlin) für sie Stellung bezogen; vgl. Landtag intern 4. 3. 1977, S. 3 f.; Die demokratische Gemeinde 29, April 1977, S. 335 f. Positive Voten: Bielefelder Pädagogen wie Hartmut von Hentig, Heinrich Bauersfeld, Dieter Baacke u. a. in: Frankfurter Rundschau 8. 3. 1977; Hans-Georg Hielscher (Bonn) in: General-Anzeiger 18. 3. 1977; negative Voten in: Bildung aktuell, Jahrsrückblick 1977, S. 335 ff.; Lilly Kemmler, Schulerfolg und Schulversagen, Göttingen 1976; Brüggemann-Lemper, a. a. O., S. 37 ff.

⁸⁰⁾ Vgl. Josef Hardmann, Kooperative Schule, Bonn 1977; Konrad Kraemer in: Kath. Nachrichten-Agentur 17. 2. 1977; dpa-Dienst für Kulturpolitik 30. 5. 1977; Brüggemann-Lemper, S. 16 ff.; Salomon-Lemper, a. a. O. — Die Argumente der Gegenseite: Daten — Fakten — Argumente zur nordrhein-westfälischen Kulturpolitik, Düsseldorf 1977; Bernd Feldhaus/Friedrich-Wilhelm Fernau und Hans Schwier, Kooperative Schule. Analysen, Argumente,

Gladbach (Otto-Hahn-Schule in Bensberg) schon nach kurzer Anlaufzeit abgebrochen bzw. für gescheitert erklärt worden⁸²⁾.

d) Schulorganisatorische, insbesondere demographische Kriterien

Je mehr sich die Regierungsparteien mit ihrer pädagogisch/psychologischen Argumentation in die Defensive gedrängt sahen, um so nachdrücklicher beriefen sie sich auf schulorganisatorische, insbesondere demographische Notwendigkeiten des Gesetzentwurfs. Danach schuf die Koop-Schule überhaupt erst die Voraussetzungen dafür, einen geordneten Schulbetrieb und ein angemessenes Bildungsangebot bei sinkenden Schülerzahlen aufrechtzuerhalten. Vor allem auf dem Lande müßten weiterführende Schulen geschlossen werden, wenn es nicht gelinge, die vorhandenen Kapa-

zitäten unter dem gemeinsamen Dach einer Koop-Schule optimal zu nutzen: Personell im Schüler- und Lehrereinsatz und bei der Schulleitung, räumlich in Schulzentren sowie finanziell durch ebenso sparsame wie effektive Verwendung von Steuergeldern.

Die Gegner des Gesetzentwurfs bestritten zwar nicht, daß die Schülerzahlen in den kommenden Jahren rapide zurückgehen, sie bezweifelten allerdings, daß die aus statistischen Prognosen abgeleiteten schulpolitischen und -organisatorischen „Sachzwänge“ stichhaltig seien⁸³⁾. Selbst wenn ein Schulzentrum die Schulkosten dämpfen könnte, so verlängere es doch die Schulwege und erhöhe damit die Schülertransportkosten, von den Umbauten an vorhandenen Schulen und ihrer mangelhaften Ausnutzung bei sinkenden Schülerzahlen ganz zu schweigen.

IV. Die Konfliktbeilegung

1. Das Volksbegehren gegen die Kooperative Schule — Höhepunkt des Schulkampfes

a) Rechtliche und tatsächliche Voraussetzungen des Volksbegehrens

Das verfassungsrechtliche Institut des Volksbegehrens, in Art. 2 LV gleichberechtigt neben Wahl und Volksentscheid gestellt, ermöglicht es, Landesgesetze „zu erlassen, zu ändern oder aufzuheben“ (Art. 68 Abs. 1 LV), soweit sie nicht Finanz-, Steuer- und Besoldungsfragen betreffen. Erfolgreich ist das Volksbegehren dann, wenn sich mindestens ein Fünftel der Wahlberechtigten in Nordrhein-Westfalen fristgerecht eigenhändig in öffentlich ausgelegte Listen einträgt⁸⁴⁾.

⁸²⁾ Vgl. dazu die hektografierten Erfahrungsberichte der beteiligten Schulleiter Neuheuser (Orientierungsstufe), Spiegel (Gymnasium), Sydow (Realschule) und von den Driesch (Hauptschule) vom 14. 12. 1976 nebst Anlagen. Siehe auch Feldmann, Fernau, Schwier, a. a. O., S. 57 f. Über den Stand empirischer Forschungen zur Orientierungsstufe: Haenisch-Ziegenspreck, S. 21 ff. Ferner Beiträge in Bohnsack (Hrsg.), S. 31 ff. und 127 ff.

⁸³⁾ Vgl. die Statistiken von Kindern im schulpflichtigen Alter: Helmut Czischke, Bevölkerungsentwicklung bis 1990, hrsg. vom Landschaftsverband Rheinland, Köln (1977), S. 9 f.

⁸⁴⁾ GV NW 1951, S. 103 f. und 1952, S. 93 f. Das Quorum gemäß Art. 68 LV war auf Vorschlag der CDU bei den Verfassungsberatungen von einem Zehntel auf ein Fünftel der Wahlberechtigten erhöht worden: Abänderungsantrag der CDU-Fraktion: II — 1603 vom 25. 4. 1950, dem sich die SPD-Fraktion anschloß: II — 1667 vom 4. 5. 1950.

Die Bürgeraktion Volksbegehren hatte unmittelbar, nachdem sie gegründet worden war, damit begonnen, Ortskomitees in fast allen Gemeinden und Städten zu organisieren und bei ihren Mitgliedern und Anhängern „Solidaritätsspenden“ zu sammeln. Erst nach dieser Vorbereitungsphase beantragte sie am 20. Dezember 1977 beim Innenminister, ein Volksbegehren mit dem Ziel zuzulassen, alle Passagen über die *Orientierungsstufe und Kooperative Schule* im novellierten Schulverwaltungsgesetz ersatzlos zu streichen; erhalten blieb somit nur der neue § 5 b SchVG, der die *Erprobungsstufe* in der 5. und 6. Klasse an allen weiterführenden Schulen errichtete⁸⁵⁾.

Innenminister Burkhard Hirsch (FDP) sicherte der Bürgeraktion, die mehrfach betonte, es gehe ihr lediglich darum, das „Koop-Schulgesetz“ aufzuheben, nicht aber darum, die Regierung zu stürzen, ein „objektives Verwaltungsverfahren“ zu. In einem umfangreichen Erlaß gab er Anordnungen und Hinweise an Gemeinden und Städte, „zumutbare Eintragungsmöglichkeiten“ anzubieten und sie nicht nur während der regelmäßigen Dienstzeit, sondern zeitweise auch an Wochenenden geöffnet zu halten⁸⁶⁾.

⁸⁵⁾ Wortlaut: Bildung aktuell, Jahresrückblick 1977, S. 325; hektogr. Pressematerialien der Bürgeraktion vom 20. 12. 1977.

⁸⁶⁾ dpa 2. 1. 1978, Die Welt 7. 12. 1977.

b) Die Durchführung des Volksbegehrens

Die Landesregierung beschloß am 10. Januar 1978, die Auslegung von Eintragungslisten zuzulassen; ihre Herstellungs- und Versandkosten mußten die Antragsteller vorstrecken⁸⁷⁾. Eintragungsberechtigt waren alle wahlberechtigten Bürger des Landes Nordrhein-Westfalen; die Eintragsfrist begann am 16. Februar und endete am 1. März 1978. Die Eintragungsstellen und -zeiten gaben die Gemeinden/Städte in Amtsblättern, in der Lokalpresse und durch Hinweisschilder bekannt.

Im Januar 1978 leitete die Bürgeraktion mit Hilfe der CDU, die das Volksbegehren nach eigenen Angaben mit 800 000 DM unterstützte, die „Mobilisierungsphase“ ein. Sie diente dazu, das Volksbegehren unmittelbar vorzubereiten: durch Flugblätter, Autoaufkleber, Inserate, Plakate, eigene Zeitungen, Informationsmaterialien, Leserbriefe, Pressekonferenzen, Versammlungen, Rednerschulung und mündliche Agitation von Haus zu Haus, in Straßenaktionen oder per Telefon. Die Hauptarbeit leisteten die überall gegründeten örtlichen Komitees und Bürgerinitiativen, die vor allem auf dem Lande außergewöhnlich aktiv waren.

Die Koalitionsparteien verhielten sich, mit der Propaganda und Agitation der Bürgeraktion und der CDU verglichen, außergewöhnlich zurückhaltend. Die FDP trat kaum in Erscheinung; die SPD begnügte sich im wesentlichen mit der Verteilung von Flugblättern, in denen sie — wie auch der DGB — den Bürgern nahelegte, dem „überflüssigen“ Volksbegehren fernzubleiben⁸⁸⁾.

In ganz Nordrhein-Westfalen herrschte Wahlkampfatmosphäre: Bürgeraktion und CDU forderten durch Handzettel, Zeitungen, Plakate, Anzeigen, Hauswurfsendungen, Straßendiskussionen, Telefon- und Mundpropaganda zur Beteiligung am Volksbegehren auf, Verteilerringe informierten fast alle Wahlberechtigten durch graue Benachrichtigungskarten (die amtlichen Wahlbenachrichtigungen ähnelten) über Eintragungslokale und -zeiten; Fahrdienste boten kostenlose Beförderung zu ihnen an. Als besonders einflußreich erwiesen sich Zeitungsmeldungen, wonach Bundespräsident Scheel beabsichtigte, sich als Vater dreier schulpflichtiger Kinder am Volksbegehren zu

⁸⁷⁾ Sie erhielten sie gem. § 26 des Gesetzes vom 3. 8. 1951 (GV NW, S. 103) erstattet, da der Landtag dem Volksbegehren entsprach.

beteiligen⁸⁹⁾, sowie Gerüchte, welche Eltern die Angst einjagten, die Koop-Schule diene dazu, den Kommunismus einzuführen. Die katholische Kirche unterstützte das Volksbegehren massiv; viele Geistliche forderten die Gläubigen sogar von der Kanzel dazu auf, sich in die Listen einzutragen. Die Regierungsparteien und ihre Kommunalpolitiker sahen sich von vornherein in die Verteidigung genötigt, da CDU-Vertreter sie wochenlang mit Vorwürfen überschütteten, das Volksbegehren zu behindern, insbesondere im Ruhrgebiet, wo es zu wenig Eintragungsstellen gebe⁹⁰⁾.

c) Das Ergebnis des Volksbegehrens

Der überwältigende Erfolg, den die Initiatoren des Volksbegehrens erzielten, übertraf alle Prognosen von Meinungsforschern. Danach hatten sich 3 637 207 Bürger, d. h. 29,9 % von 12 184 710 Berechtigten, in die Listen eingetragen. Für einen Erfolg hätten 2 436 942 Unterschriften von Wahlberechtigten (= 20 %) ausgereicht.

Die Koop-Schule, insbesondere für ländliche Gebiete gedacht, wurde vor allem in den 31 Landkreisen abgelehnt: von 37,5 % der dort wohnenden 6,7 Millionen Wahlberechtigten. Selbst in den 23 Städten an Rhein und Ruhr unterzeichneten 20,5 % der dort wohnenden 5,5 Millionen Wahlberechtigten; nur neun kreisfreie Städte blieben unter dem Quorum, insbesondere die SPD-Hochburgen Gelsenkirchen (12,8 %), Herne (13 %), Dortmund (14,3 %), Bochum und Oberhausen (je 16,2 %). Eintragungsrekorde verzeichneten die Kreise Höxter mit 59,9 % und Paderborn mit 57,1 % der Wahlberechtigten; aber auch in den Kreisen Borken, Coesfeld, Euskirchen, Heinsberg und Olpe unterschrieb mehr als die Hälfte der Wahlberechtigten.

2. Die Wende des Schulkampfes

Die Regierungskoalition, vom Ergebnis des Volksbegehrens schockiert, trat an der ganzen Front den Rückzug an. Ministerpräsident Kühn erklärte schon am 2. März 1978, die Landes-

⁸⁸⁾ dpa-Dienst für Kulturpolitik 6. 2. 1978.

⁸⁹⁾ Vgl. General-Anzeiger 18./19. 2. 1978; FAZ 20. 2. 1978. — Scheel trug sich nicht in die Unterschriftenlisten ein (Parlamentarisch-Politischer Pressedienst 2. 3. 1978).

⁹⁰⁾ Vgl. die Aktuelle Stunde im Landtag am 1. 2. 1978 (Landtag intern 7. 2., S. 3 f.); die Kontroverse im Bundestag zwischen Kohl, Hirsch und Biedenkopf am 16. 2. (Das Parlament 25. 2. 1978, S. 9 f.). Ferner Die Welt 24. 1., WAZ 26. 1., Süddeutsche Zeitung 2. 2., Rheinische Post 24. 2. 1978.

regierung werde nach dieser „Niederlage“ dem Landtag empfehlen, die gesetzlichen Bestimmungen über die Kooperative Schule aufzuheben⁹¹⁾. Die Landesvorsitzenden der Koalitionsparteien Rau (SPD) und Riemer (FDP) akklamierten umgehend, während die Bürgeraktion und die CDU ihren „Sieg“ feierten. Auf dem kommunalpolitischen SPD-Landesparteitag in Leverkusen am 4. März 1978 bekannten sich die Delegierten jedoch erneut zur Gesamtschule, die sie aber als Angebotsschule einzuführen empfahlen. Sie stimmten allerdings darin überein, daß das „Koop-Modell“ kampfflos aufzugeben sei. Die Partei zog damit Konsequenzen aus dem „Lehrstück mit negativen Charakter“ (Hans Koschnick⁹²⁾).

Die Landesregierung hatte das rechtswirksam zustande gekommene Volksbegehren unter Darlegung ihres Standpunktes unverzüglich dem Landtag zugeleitet. Er mußte nun darüber beschließen, ob er der plebiszitären Gesetzesinitiative nachkommen oder aber, ob er, falls er sie ablehnte, zwangsläufig binnen zehn Wochen einen Volksentscheid herbeiführen wollte. Dann entschied die Mehrheit der mit „Ja“ oder „Nein“ stimmenden wahlberechtigten Bürger (Art. 68 Abs. 2 LV). Der Landtag zog bereits am 13. April 1978 einen Schlußstrich unter die Koop-Schule, indem er, wie von der Regierung vorgeschlagen, den Gesetzesentwurf der Bürgeraktion zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes in erster und zweiter Lesung einstimmig verabschiedete⁹³⁾.

Mit diesem „Begräbnis dritter Klasse“ hatte die Kooperative Schule ein Fiasko erlitten, das in der deutschen Schulgeschichte beispiellos ist. Sie war an der bisher größten und erfolgreichsten Bürgerinitiative in der Bundesrepublik Deutschland gescheitert. Bedeutet das eine Signalwirkung des Schulkampfes für alle Bundesländer? „Wenn der Bürgerwille in un-

serem Lande noch etwas gilt, so muß das Volksbegehren in Nordrhein-Westfalen Signalwirkung für die Schulpolitik auch in all den Bundesländern haben, die ebenfalls mit integrierten Schulsystemen experimentieren.“⁹⁴⁾ Diese Forderung des Bundes Freiheit der Wissenschaft machten sich inzwischen vor allem CDU/CSU-Politiker und Lehrer-/Elternverbände zu eigen. So sah der bayerische Kultusminister Hans Maier in dem Volksbegehren eine „bildungspolitische Wasserscheide“; mit ihm sei die „Gesamtschule als Regelschule für die Bundesländer erledigt“⁹⁵⁾. Der hessische CDU-Vorsitzende Alfred Dregger richtete an die Regierung in Wiesbaden die „unüberhörbare Warnung“, in Zukunft nicht mehr den Elternwillen in der Schulpolitik zu mißachten⁹⁶⁾.

Die in der Bürgeraktion zusammengeschlossenen elf Verbände wollen vorerst weiter zusammenarbeiten und vor allem kritisch beobachten, wie die 30 Gesamtschulversuche bis 1980 in Nordrhein-Westfalen verlaufen. Der Philologenverband deutet das Volksbegehren als klare Willenserklärung der Bürger, das „bewährte, gegliederte Schulwesen“ zu erhalten und weiterzuentwickeln; er fordert nun, die Stufenlehrausbildung rückgängig zu machen, da es sinnlos sei, Lehrer für Schulen auszubilden, die es gar nicht gebe und geben werde.

Nach dem Volksbegehren in Nordrhein-Westfalen ist die Schulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland nicht leichter, sondern schwerer geworden. Das gilt insbesondere für die Schulreform. Gewiß: Die Kooperative Schule ist gescheitert, aber die Probleme, die sie lösen sollte, sind geblieben. Künftige Schulpolitik wird sich in erster Linie daran messen lassen müssen, inwieweit es ihr gelungen ist, diese Probleme zu bewältigen — nicht im Interesse einer gesellschaftlichen Gruppe oder politischen Partei, sondern im Interesse der heranwachsenden Generation.

⁹¹⁾ BPA-Kommentarübersicht 3. 3. 1978.

⁹²⁾ FAZ und Die Welt 8. 3. 1978; dpa-Dienst für Kulturpolitik 13. 3. 1978; Dieter Adelman im Vorwärts 9. 3. 1978. Zur GEW: Neue Deutsche Schule, Nr. 6/7 und 8, April 1978, S. 120 ff., 156 ff.

⁹³⁾ LT NW, Plenarprot. 8/72, S. 5081—5129. Vgl. auch FAZ 11. 4. und 14. 4., Frankfurter Rundschau und Die Welt 14. 4. 1978.

⁹⁴⁾ General-Anzeiger 4. 3. 1978.

⁹⁵⁾ Interview in: Augsburger Allgemeine 10. 3. 1978.

⁹⁶⁾ dpa-Dienst für Kulturpolitik 13. 3. 1978.

Militär und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland

Zum Problem der Legitimität von Streitkräften

I. Einleitung

Die Ausbildung spezieller Soziologien gilt allgemein als Zeichen für die besonders intensive Beschäftigung mit einem Forschungszweig innerhalb der Sozialwissenschaften. Ist diese Annahme richtig, bildet die Militärsoziologie eine bemerkenswerte Ausnahme. So konnte Jacques van Doorn nach 1974 feststellen: „Die Hauptschwierigkeit besteht darin, daß das gesamte Untersuchungsfeld zu fragmentarisch und unzusammenhängend ist, und zum Teil aus diesem Grund ist die Diskussion seiner verschiedenen Aspekte oft stark deskriptiv ... Es gibt keine enge Verbindung entweder mit den wesentlichen Problemen der Soziologie oder den wichtigsten soziologischen Theorien.“¹⁾

Ende 1972 vermochte Heinz Renn die Frage, ob es in der Bundesrepublik Deutschland überhaupt eine Militärsoziologie gebe, nur weitgehend negativ zu beantworten²⁾.

Und Charles C. Moskos stellte 1976 fest: „Das Studium von Streitkräften und Gesellschaft ist so etwas wie eine Anomalie in der soziologischen Disziplin.“³⁾

Trotz des einheitlichen trüben Bildes, das allgemein vom Zustand der Militärsoziologie gezeichnet wird, meint van Doorn eine bestimmte fortgeschrittene Entwicklungsphase

erkennen zu können: „Die Militärsoziologie hat jetzt wahrscheinlich einen Punkt erreicht, wo wir einen genügend großen Fundus an Material besitzen, um zu Integration und Verallgemeinerung voranzuschreiten.“⁴⁾

INHALT

- I. Einleitung
- II. Legitimität und Legitimitätskrise
- III. „Innere Führung“ als Legitimationskonzept
 - 1. Die verfassungs- und gesetzmäßige Einbindung der Streitkräfte
 - 2. Öffentliche Diskussionen und öffentliche Reaktion
 - 3. Einstellungen und Verhaltensweisen der Soldaten
 - 4. Die soziale Herkunft der Soldaten
 - 5. Die soziale Einbindung der Soldaten
- IV. Konzeption und Realität — Der empirische Befund
 - 1. Die verfassungs- und gesetzmäßige Einbindung der Streitkräfte
 - 2. Öffentliche Diskussion und öffentliche Reaktion
 - 3. Einstellungen und Verhaltensweisen der Soldaten
 - 4. Die soziale Herkunft der Soldaten
 - 5. Die soziale Einbindung der Soldaten
- V. Schlußfolgerungen
 - 1. Gibt es eine Legitimationskrise des Militärs in der Bundesrepublik Deutschland?
 - 2. Zum Stand der Militärsoziologie in der Bundesrepublik Deutschland

¹⁾ Jacques van Doorn, *The Military and the Crisis of Legitimacy*, paper presented to the VIII World Congress of Sociology in Toronto, August 1974, S. 1, eigene Übersetzung.

²⁾ Heinz Renn, *Gibt es eine Militärsoziologie in der Bundesrepublik?*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*, B 44/1972.

³⁾ Charles S. Moskos, Jr., *The Military*, in: *Annual Review of Sociology*, Vol. 2, 1976, S. 155, eigene Übersetzung.

Der vorliegende Text stellt die überarbeitete Fassung eines Beitrags dar, der unter dem Titel „German Civil-Military Relations — The Problem of Legitimacy“ auf der National Conference des „Inter-University Seminar on Armed Forces and Society“ im Oktober 1977 in Chicago referiert wurde.

Abgesehen von der wissenschaftstheoretischen bzw. erkenntnistheoretischen Problematik dieser Aussage, lassen sich die Implikationen hinsichtlich der Materialfülle wenigstens auf den ersten Blick auch für die Bundesrepublik Deutschland bestätigen. Bis heute liegen über zweihundert vorwiegend empirische

⁴⁾ J. van Doorn, a. a. O., S. 1, eigene Übersetzung.

Studien zur einschlägigen Thematik vor; bis Anfang der siebziger Jahre hatte das Bundesministerium der Verteidigung über einhundert Millionen DM für sozialwissenschaftliche Forschung ausgegeben, und eine Bibliographie „Bundeswehr und Gesellschaft“ verzeichnet für die Jahre 1960—1975 weit über zweitausend Titel⁵⁾.

Existiert nun tatsächlich eine Materialfülle und lassen sich die Ergebnisse eines sehr heterogenen Materials tatsächlich verallgemeinern und integrieren? Nach van Doorn „bietet die derzeitige Legitimationskrise eine gute Gelegenheit, um zu einer allgemeinen Analy-

se zu gelangen ... Das Legitimitätskonzept und sein analytisches Potential öffnet Wege für mehr theorieorientierte Studien, zumal die Ergebnisse solcher Studien Ansatzpunkte bieten, um die Verteidigungspolitik wie die Organisation und Ausbildung des Militärs zu verbessern.“⁶⁾

Der vorliegende Beitrag versucht, die These von van Doorn für die Bundesrepublik Deutschland zu überprüfen. Es geht also darum, *die vorhandenen empirischen Materialien mit Hilfe des Legitimationsansatzes zu integrieren und zu einem allgemeineren Analyse-niveau zu gelangen.*

II. Legitimität und Legitimitätskrise

Das Legitimitätsthema hat in den letzten Jahren einen beachtlichen Teil der theoretischen Diskussion in den Sozialwissenschaften vor allem der Bundesrepublik Deutschland bestimmt⁷⁾. Im Mittelpunkt des Interesses standen dabei Fragen nach der Legitimität staatlicher Macht und staatlichen Handelns, speziell unter dem Aspekt der relativen Autonomie vom wirtschaftlichen Bereich. Bezugspunkt der Überlegungen bildeten die veränderten Staatsfunktionen, welche aus den Antagonismen des entwickelten Kapitalismus resultieren. Legitimationsprobleme ergeben sich danach aus der staatlichen Aufgabe, die das Gesellschaftssystem gefährdenden Erscheinungsformen des Wirtschaftsprozesses zu mildern oder zu beseitigen, ohne die strukturellen Ursachen der Widersprüche im ökonomischen System verändern zu dürfen. Der Staat erscheint nicht mehr als die gleichsam neutrale Instanz, welche nur die inneren und äußeren Rahmenbedingungen für das private Wirtschaften bereitstellt. Durch seine korrigierenden, umverteilenden und auch gestalterischen Funktionen gerät er zunehmend unter den Druck von sehr unterschiedlichen Gruppeninteressen, welche, jede für sich genommen, kaum wirklich zu befriedigen sind. Ein Legiti-

mationsdefizit ist damit auf Dauer existent⁸⁾.

Legitimität staatlichen Handelns ist in mehrfacher Hinsicht ein Normenproblem. Kann Legitimität unter diesen Bedingungen überhaupt noch definiert werden, etwa als die Fähigkeit eines politischen Systems, Einverständnis der Bevölkerung mit dem System herzustellen bzw. zu bewahren? Bildet gesellschaftlicher Konsens eine zureichende Legitimation der Norm Legitimität? Muß ein allgemeiner Konsens in einer Gesellschaft mit sozialen und wirtschaftlichen Abhängigkeiten nicht auch diese Abhängigkeit widerspiegeln? Muß bei der Analyse der Konsensbildung nicht zwischen objektiven Interessen eines Gemeinwesens und den subjektiven Interessen einzelner

⁵⁾ Die Diskussion wird in diesem Zusammenhang weitgehend durch die Ansätze von Habermas und Offe bestimmt. Vgl. besonders Jürgen Habermas, Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973, und Claus Offe, Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt 1972. Schlotter und Schmidt haben übrigens versucht, anhand der „Militärpolitik“ in der Bundesrepublik die Krisentheorie von Offe mit Hilfe empirischer Materialien zu überprüfen. Im Prinzip ist dies ebenfalls ein Unterfangen, welches als Überprüfung der Ausgangsthese von van Doorn bezeichnet werden kann. Beim militärischen Sektor handelt es sich jedoch gerade nicht um einen für die Krisentheorie in den Ansätzen von Habermas und Offe zentralen Bereich staatlichen Handelns. Hier wären „harte Fälle“ nur Aspekte, welche sich direkt auf die drei folgenden Aufgaben des Staates beziehen: wachstumsichernde Konjunkturpolitik, eine an kollektiven Erfordernissen orientierte Beeinflussung der Produktionsstruktur und Ausgleich sozialer Ungleichgewichte. Vgl. Peter Schlotter und Manfred G. Schmidt, Staatsintervention und Legitimationsdefizite. Das Beispiel der Militärpolitik in der BRD, vorbereitet für den Kongreß der „Deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft“ in Duisburg 1975.

⁶⁾ Vgl. besonders Paul Klein, Ekkehard Lippert und Tjarck Rössler, Bibliographie „Bundeswehr und Gesellschaft“, in: Berichte des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr, Bd. 5, München 1976.

⁷⁾ J. van Doorn, a. a. O., S. 1 f.

⁸⁾ Der Kongreß der „Deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft“ 1975 in Duisburg befaßte sich ausschließlich mit der Legitimationsproblematik. Vgl. Peter Graf von Kielmansegg, (Hrsg.), Legitimationsprobleme politischer Systeme, Sonderheft der Politischen Vierteljahresschrift, 7, 1976.

und von Gruppen unterschieden werden? Begrenzt der Legitimitätsansatz nicht schon im vorhinein die Fragestellung auf jene parlamentarischen repräsentativen Varianten der Volksherrschaft, welche von der historischen Entstehung des Begriffs her naheliegen? Ist die inhaltliche Bestimmung von Legitimität eine Wertentscheidung, eine Setzung oder muß sie theoretisch begründbar sein bzw. begründet werden? Um diese und andere Fragen bemüht sich die neuere Legitimitätsdiskussion.

Demgegenüber ist die Militärsoziologie, was den Legitimitätsansatz angeht, noch eher traditionell orientiert. Van Doorn definiert Legitimität als „die Fähigkeit eines sozialen oder politischen Systems, einen allgemeinen Glauben zu entwickeln oder zu erhalten, daß die bestehende soziale Ordnung und ihre zentra-

len Einrichtungen im allgemeinen angemessen und akzeptabel sind“⁹⁾. Wir beziehen uns auf diesen Ansatz, einmal um den Prämissen der These von van Doorn gerecht zu werden, welche es zu überprüfen gilt. Zum anderen entspricht die Definition weitgehend jenen Bedingungen, welche mit der Konzeption der „Inneren Führung“ in der Bundesrepublik Deutschland verbunden sind. Die Konzeption der Inneren Führung dient und dient der Legitimation von Streitkräften in der Bundesrepublik im angegebenen Sinn. Kernstück der Konzeption der Inneren Führung bildet die Norm einer den Funktionen der Streitkräfte angemessenen weitestgehenden Integration von Bundeswehr und Gesellschaft. Als Legitimitätskrise wäre danach eine unzureichende Integration der Bundeswehr in die Gesellschaft im Sinne der „Inneren Führung“ zu bezeichnen.

III. „Innere Führung“ als Legitimationskonzept

Das Konzept der „Inneren Führung“ ist in der Praxis oft einzig als Modell eines zeitgemäßen Führungsverhaltens von militärischen Vorgesetzten mißverstanden worden. Tatsächlich handelt es sich um eine Konzeption, welche versucht, der Vielfalt in den zivil-militärischen Beziehungen gerecht zu werden. Für den vorliegenden Zweck müssen wir wenigstens fünf Betrachtungsebenen unterscheiden.

1. Die verfassungs- und gesetzmäßige Einbindung der Streitkräfte

Aufgaben und Wirkungsumfang von Streitkräften sind in der Bundesrepublik Deutschland verfassungsmäßig festgeschrieben. Entscheidend ist die Verankerung des Primats einer demokratischen Politik, welche sich in gesetzlichen Regelungen auch für die Rechte und Pflichten der Soldaten widerspiegelt.

2. Öffentliche Diskussion und öffentliche Reaktion

Das Primat einer demokratischen Politik bedeutet nicht allein eine klare Festlegung der Aufgaben der Bundeswehr oder die Regelung des Oberbefehls, sondern erfordert letztlich eine angemessene öffentliche Diskussion über Fragen der Sicherheitspolitik und damit über den jeweiligen Stellenwert von Streitkräften je nach historischer Situation. Diese Anforderung beinhaltet sowohl die Pflicht zur möglichst weitgehenden Information der Bevölke-

rung durch die dafür zuständigen Stellen wie Parlament, Regierung, Verteidigungsministerium oder Parteien über die Konzeption von Sicherheitspolitik und die Problematik bewaffneter Macht, als auch die Darstellung dieser Aspekte in den Massenmedien und die argumentative Auseinandersetzung in der Bevölkerung. Nur dann besteht eine ausreichende gesellschaftliche Legitimation für Streitkräfte und nur dann können Wahlen oder Abstimmungen über politische Programme auch eine politische Legitimation grundlegen. Die Abwesenheit von offenem Widerstand oder fehlende Verweigerungen größeren Umfangs gegenüber der Wehrpflicht können kaum als ausreichende Legitimation von Sicherheitspolitik und Streitkräften gelten.

Mit dieser näheren Bestimmung der zweiten Betrachtungsebene wird der Rahmen verlassen, der durch die Legitimitätsdefinition von van Doorn vorgegeben ist. Eine solche Erweiterung ist an dieser Stelle jedoch insofern gerechtfertigt, als die politische Führung in wesentlichen Äußerungen selbst von einem so gerichteten normativen Begriff von Öffentlichkeit ausgeht. Im „Weißbuch 1973/1974 zur Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland und zur Entwicklung der Bundeswehr“ heißt es: „Politische Öffentlichkeit ist ein Wesensmerkmal der Demokratie. Information und ausreichende Unterrichtung sind Vorausset-

⁹⁾ J. van Doorn, a. a. O., S. 4.

zung zur politischen Teilnahme, zur fundierten Urteils- und Willensbildung. Dies gilt auch für die Sicherheitspolitik.“¹⁰⁾ Eine weitere Erläuterung, was unter politischer Öffentlichkeit zu verstehen ist, wurde schon im Weißbuch 1970 vorgenommen: „Jede Ansammlung von Macht — politischer Macht, wirtschaftlicher und bewaffneter Macht — erzeugt in einer Demokratie Spannungen, Mißtrauen und Wachsamkeit. Die Bundeswehr ist eine der umfangreichsten und stärksten Organisationen in der Bundesrepublik ... Sie macht nicht nur einen großen Teil der staatlichen Exekutive aus, sondern ist zugleich der größte Dienstleistungsbetrieb in unserem Lande und überdies das stärkste Instrument staatlicher Macht. Dieses Instrument bedarf deshalb der wachsenden Kontrolle.“¹¹⁾

3. Einstellungen und Verhaltensweisen der Soldaten

Die primär individualbezogene Komponente der „Inneren Führung“ wird oft als das Modell vom „Staatsbürger in Uniform“ bezeichnet.

Das Modell vom „Staatsbürger in Uniform“ besitzt einen doppelten Integrationsaspekt. Auf der einen Seite sollen dem Soldat als Staatsbürger alle Möglichkeiten der politischen Teilnahme und des politischen Engagements im zivilen Bereich offenstehen. Auf der anderen Seite geht es im Rahmen der Organisationsbedingungen für Streitkräfte um die Realisierung eines den demokratischen Erfordernissen angemessenen, auch politisch sensiblen Bewußtseins, um angemessene Verhaltensdispositionen wie um ein angemessenes Verhalten, besonders der Vorgesetzten.

Hieraus ergeben sich weitreichende Anforderungen vor allem an das Ausbildungssystem der Bundeswehr.

In einer Wehrpflichtarmee darf das Modell vom „Staatsbürger in Uniform“ aber nicht, wie häufig geschehen, einzig als Modell für Vorgesetzte, vor allem für höhere Vorgesetzte, mißinterpretiert werden. Besonders unter der Militarismusproblematik kommt z. B. dem Sozialisationseinfluß des Wehrdienstes auf die Wehrpflichtigen eine besondere Bedeutung zu.

4. Soziale Herkunft der Soldaten

Die allgemeine Zugänglichkeit, vor allem zu sogenannten Eliteberufen, gilt seit jeher als ein Merkmal demokratischer Gesellschaften. In der deutschen Militärgeschichte für das Kaiserreich und die Jahrzehnte davor läßt sich nachweisen, daß eine strenge einseitige Auswahl den Zugang zum Offizierberuf reglementierte. Am Rekrutierungsmuster, besonders für den militärischen Führungsnachwuchs, kann demnach abgelesen werden, in welchem Umfang deren soziale Herkunft dem Anspruch einer pluralistischen Gesellschaft entspricht.

5. Die soziale Einbindung der Soldaten

Der Soldatenberuf besitzt einige Spezifika, ist letztlich aber gegenüber anderen Berufen weder herausgehoben noch zurückgesetzt. Ein wesentlicher Aspekt von Integration besteht darin, ob der Soldat soziale Anerkennung, soziales Prestige wie vergleichbare Berufe erfährt, ob er in die Kommunikationskreise seiner Wohnorte und das gesellschaftliche Leben ganz allgemein eingebunden ist.

IV. Konzeption und Realität — Der empirische Befund

Es ist einsichtig, daß die Aufbereitung des empirischen Materials anhand des Legitimationskonzepts „Innere Führung“ im Rahmen eines Aufsatzes nur eine äußerst begrenzte Zahl an Daten zu berücksichtigen vermag. Der Realitätswert, welcher der Überprüfung der Ausgangsthese zukommt, hängt deshalb entscheidend davon ab, ob die herangezoge-

nen Daten in etwa repräsentativ für die Gesamtheit des Materials sind. Eine solche Repräsentativität ist allerdings insofern nicht gegeben, als versucht wurde, wenn vorhanden, nur fundiertes Material zu berücksichtigen.

1. Die verfassungs- und gesetzmäßige Einbindung der Streitkräfte

Die verfassungs- und gesetzmäßige Einbindung der Streitkräfte in das politische System der Bundesrepublik Deutschland ist unter formaler Betrachtung weitgehend gelungen. Der Primat der Politik ist fest verankert und im

¹⁰⁾ Weißbuch 1973/1974 — Zur Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland und zur Entwicklung der Bundeswehr, Bonn 1974, S. 130.

¹¹⁾ Weißbuch 1970 — Zur Sicherheit der Bundesrepublik und zur Lage der Bundeswehr, Bonn 1970, S. 116.

Zweifelsfall gelten demokratische Normen eher denn Erfordernisse der militärischen Organisation. Mit dem Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestages wurde eine für das parlamentarische System in der Bundesrepublik einmalige Institution, nämlich die eines ‚Ombudsmans‘, geschaffen. Seine Aufgabe besteht, verkürzt gesagt, in der Absicherung der gesetzlich garantierten Grundrechte der Soldaten und in der Beobachtung und Kontrolle undemokratischer oder gar anti-demokratischer Tendenzen in der Bundeswehr.

Die empirische Bestandsaufnahme zeigt, daß zwischen Normierung und Realität erhebliche Diskrepanzen bestehen. Wenn auch die ermittelten Probleme eher für das parlamentarische System als solchem denn für den Verteidigungsbereich charakteristisch sind¹²⁾, so mag dennoch die Schärfe überraschen, mit welcher sie zutage treten. So resümiert Heribert Schatz seine Untersuchung über die verteidigungspolitische Willensbildung im Deutschen Bundestag, „daß der Bundestag insgesamt, aber auch die Opposition, in bezug auf verteidigungspolitische Grundsatzentscheidungen sowohl quantitativ als auch qualitativ im allgemeinen wenig Gewicht haben“¹³⁾. Dominierend ist die Bürokratie vor allem auch bei Entscheidungen über größere Beschaffungsprogramme. Das Parlament allgemein wie der Verteidigungsausschuß bzw. der Haushaltsausschuß sind selbst nur schwer in der Lage und werden auch von der Ministerialbürokratie nicht in die Lage versetzt, Vorschläge zu überprüfen oder wirklich Alternativen zu entwickeln. Unter vorgeblichem Zeit- und Kostendruck fallen die Entscheidungen meist im Sinne der Exekutive¹⁴⁾.

In einer Analyse des größten westeuropäischen Rüstungsprogramms der Geschichte, der deutsch-britisch-italienischen Kooperation in der Entwicklung des Kampfflugzeugs MRCA Tornado, werden von Alfred Mechttersheimer die Ergebnisse der „älteren“ Untersuchungen weitgehend bestätigt, und nicht nur das¹⁵⁾. Mechttersheimer kann nachweisen, daß neben den erschreckenden Defiziten an parlamentarischer und allgemein öffentlicher Kontrolle sich im Laufe der Zeit das Rüstungsprogramm von seinen Zielen nahezu

ganz verselbständigte. Von der ursprünglichen militärischen Forderung der Luftwaffe ist heute nur noch wenig übrig geblieben. „Weil die Luftwaffe das Flugzeug, das sie gefordert hatte, nicht erhalten konnte, das MRCA nun aber einen Platz im Luftwaffenkonzept erhalten muß, wird eine militärische Forderung nachgereicht ... Das MRCA hat militärische Forderungen produziert, die es ohne dieses Flugzeug nicht gegeben hätte, zumindest aber nicht erhoben worden wären. Dieser Umkehrung der Zweck-Mittel-Relation war man sich durchaus bewußt, wie die sarkastische Luftwaffen-Interpretation ‚Military Requirements Come Afterwards‘ für ‚MRCA‘ zum Ausdruck bringt.“¹⁶⁾ Das hierdurch neben den finanziellen und sicherheitspolitischen Implikationen, welche den Glauben an eine irgendwie geartete Rationalität des parlamentarischen Systems als Variante der „Volksheerrschaft“ arg strapazieren, alle Ansätze zum Militär-Industriellen Komplex wieder größere Plausibilität erhalten, liegt auf der Hand. Bezogen auf die Funktion der öffentlichen Kontrolle wurden ironischerweise gerade in jener Phase, in der sich öffentliche Kritik am MRCA-Programm äußerte, die zum Teil sehr widersprüchlichen Interessen im Verteidigungsministerium und in der Bundesregierung eben durch die Angriffe von „außen“ ge-
eint.

In der Tätigkeit des Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestages wird in der einschlägigen Literatur in zunehmendem Umfang eine Schwerpunktverlagerung festgestellt. In seinen Jahresberichten nimmt die eigentliche primäre politische Kontrollfunktion einen immer geringeren Raum ein, in den Vordergrund geschoben haben sich demgegenüber gleichsam lobbyistische Aktivitäten auf dem Sektor der Fürsorge und Betreuung¹⁷⁾. Der Jahresbericht 1977 könnte allerdings als Tendenzwende bezeichnet werden.

Insgesamt fehlt es jedoch sowohl an faktischer parlamentarischer Entscheidungsfähigkeit als auch an zureichender parlamentarischer Kontrolle.

2. Öffentliche Diskussion und öffentliche Reaktion

Die demokratiethoretische Perspektive „geht von der Annahme aus, daß das Militär nur insofern legitim ist, als die Gesellschaft als

¹²⁾ Vgl. vor allem Winfried Steffani (Hrsg.), Parlamentarismus ohne Transparenz, Opladen 1971.

¹³⁾ Heribert Schatz, Der parlamentarische Entscheidungsprozeß, Meisenheim am Glan 1970, S. 157.

¹⁴⁾ Vgl. hierzu etwa Kurt Johannson, Vom Starfighter zum Phantom, Frankfurt 1969.

¹⁵⁾ Vgl. Alfred Mechttersheimer, Rüstung und Politik in der Bundesrepublik — MRCA Tornado, Bad Honnef 1977.

¹⁶⁾ A. Mechttersheimer, a. a. O., S. 112—113.

¹⁷⁾ Vgl. etwa Bernhard Fleckenstein, Bemerkungen zum Verhältnis von Wehrbeauftragtem und Parlament, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 37/75.

Ganzes seiner Existenz und dem Gebrauch seiner Macht zugestimmt hat. Das zentrale Merkmal ist Konsens.“¹⁸⁾ In der hier wichtigen Literatur wird der demokratische Konsens in zweifacher Weise als gegeben oder hergestellt angesehen. Die Theorie, welche wir auf den nächsten Seiten diskutieren, beschreibt diesen Konsens, soweit er sich auf größere politische und soziale Systeme bezieht, als „eine eher allgemeine Unterstützung für bestimmte Institutionen und das Fehlen von explizitem und erfolgreichem Widerstand gegen die Existenz dieser Institutionen“¹⁹⁾.

Als „allgemeine Unterstützung“ (fairly general support) wollen wir eine wohlwollende, bestätigende öffentliche Meinung verstehen, welche an die Erfüllung der politisch festgeschriebenen Funktionen der Streitkräfte glaubt; als „expliziter Widerstand“ (explicit resistance) kann in der Bundesrepublik mit ihrer Wehrpflichtarmee etwa die Zahl der Kriegsdienstverweigerer oder die Zahl der Freiwilligen in Relation zum Personalbedarf betrachtet werden.

Beide Momente sind abhängig von allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen, historisch also keineswegs konstant. Für die Bundesrepublik zeigt sich hinsichtlich der öffentlichen Meinung trotz sehr unterschiedlicher allgemeiner Entwicklungen ein *konstant ambivalentes* Bild. Das Meinungsspektrum ist breit gefächert und die Bewertungen differieren zum Teil extrem, je nachdem, welcher Aspekt der Streitkräfte gerade gefragt ist.

Auf die Problematik des Begriffs öffentliche Meinung, auf seine Reichweite wie auf die Frage, was überhaupt durch Meinungsforschung erfaßt wird, kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Wenn wir allerdings Ergebnisse der Meinungsforschung als Indikator für die Legitimation der Bundeswehr heranziehen, dann bewegen wir uns in jedem Fall im Rahmen der systemimmanenten Betrachtung, wie sie etwa durch die parlamentarische Diskussion oder die Äußerungen der Bundesregierung vorgezeichnet ist. Auf der 20. Kommandeurstagung der Bundeswehr sagte der damalige Verteidigungsminister Georg Leber z. B.: „Die Notwendigkeit der Bun-

deswehr für die Aufrechterhaltung unserer äußeren Sicherheit wird von der großen Mehrheit unserer Bürger heute anerkannt. Die Bundesregierung kann sich bei der Verfolgung ihrer sicherheitspolitischen Ziele daher des Rückhalts in der Bevölkerung der Bundesrepublik sicher sein. Auch Umfrageergebnisse, wonach im Gegensatz zu den Vorjahren drei Viertel der Bürger die Bundeswehr für ‚sehr wichtig‘ oder für ‚wichtig‘ halten, bestätigen dies.“²⁰⁾

In der Tat brachten die letzten Jahre, fragte man nach der Bedeutung der Bundeswehr, einen erheblichen Anstieg der Zustimmung in der Bevölkerung von 58 Prozent 1974 auf 79 Prozent 1977/78 (vgl. Tabelle 1, S. 30)²¹⁾.

In den Jahren 1976 und 1977/78, in denen 79 Prozent der Bevölkerung die Bundeswehr für wichtig oder sehr wichtig halten, zählen aber nur fünf bzw. neun Prozent die äußere Sicherheit zu den wichtigsten politischen Aufgabenbereichen (vgl. Tabelle 2).

Auch läßt sich bei korrelativer Analyse erkennen, daß tendentiell die Wichtigkeit der Bundeswehr um so geringer bewertet wird, je demokratischer im Sinne eines pluralistischen Demokratieverständnisses der Befragte eingestellt ist und je eher er erklärt, auch die direkten politischen Einflußmöglichkeiten oder Partizipationschancen im repräsentativen demokratischen System zu nutzen²²⁾. Eine im Vergleich zu anderen Staatsorganen geringere subjektive Betroffenheit des einzelnen durch die Bundeswehr relativiert die Zustimmungsdaten ebenfalls (vgl. Tabelle 3).

Andererseits sehen etwa von 1821 repräsentativ ausgewählten Lehrern verschiedener Schultypen 71 Prozent in der Wehrdienstzeit einen Nutzen für den späteren Beruf des Wehrpflichtigen²³⁾. Gilt also die Erziehungsleistung der Bundeswehr in der genannten Weise als bedeutsam, so wird ihre Kampfkraft im Vergleich zu DDR- oder UdSSR-Truppen als relativ gering geachtet; nur zehn bzw. neun Prozent der befragten Lehrer meinen, die

²⁰⁾ Georg Leber, Der Standort der Bundeswehr, in: Standortbestimmung — 20 Jahre Bundeswehr, Schriftenreihe Innere Führung, Reihe Politische Bildung, Heft 10, Bonn 1975, S. 6.

²¹⁾ Die dort gestellte Frage weist wegen der verschiedenen Ebenen Probleme auf, welche eine weiterreichende Interpretation der Ergebnisse verbieten.

²²⁾ Bislang noch unveröffentlichtes Ergebnis des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr (SOWI) im Rahmen des Projektes „Bundeswehr und öffentliche Meinung“.

²³⁾ Infas-Repräsentativerhebung unter Lehrern, Random-Auswahl, Juni/Juli 1975.

¹⁸⁾ Gwyn Harries-Jenkins, Legitimacy and the Problem of Order, in: derselbe und Jacques van Doorn (Hrsg.), The Military and the Problem of Legitimacy, London/Beverly Hills 1976, S. 43, eigene Übersetzung.

¹⁹⁾ J. van Doorn, a. a. O., S. 7.

Tabelle 1

Wichtigkeit der Bundeswehr

Frage: Halten Sie die Bundeswehr in der heutigen Zeit und bei der heutigen Weltlage für sehr wichtig, wichtig, nicht so wichtig, unwichtig, überflüssig, schädlich oder gefährlich?

Zeitpunkt	Die Bundeswehr ist							
	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	unwichtig	überflüssig	schädlich	gefährlich	keine Angabe
August 1969	18	45	18	6	4	1	0	8
März 70	16	52	16	4	5	1	1	6
Sept/Okt 71	14	48	17	5	5	1	1	8
April/Mai 72	14	52	21	4	4	1	1	4
April/Mai 73	9	41	23	8	6	1	2	9
Nov 73	17	46	17	5	5	1	2	7
April 74	12	46	26	6	7	0	3	7
Juni/Juli 75	22	52	14	2	2	1	0	7
Juli/Aug 76	23	56	9	1	1	0	0	10
Dez/Jan 1977/78	22	57	15	2	2	0	0	1

Quelle: Informations- und Pressestab des Bundesministeriums der Verteidigung (Bevölkerung insgesamt, random, Antworten in Prozent, Abweichungen von 100 = Rundungsfehler)

Tabelle 2

Wichtige politische Aufgabenbereiche

Frage: Hier auf dieser Karte stehen einige politische Aufgabenbereiche. Geben Sie mir bitte die beiden davon an, die Sie persönlich für die wichtigsten halten.

Jahr	politische Aufgabenbereiche	Vollbeschäftigung	Soziale Sicherung	Bildungs- u. Schulwesen	Bekämpfung der Kriminalität	Bekämpfung des Radikalismus	äußere Sicherheit	weiß nicht, keine Angaben
		%	%	%	%	%	%	%
1976		60	36	13	32	19	5	14
1977/78		60	54	18	33	22	9	0

Quelle: Infas-Repräsentativerhebungen, Bundesgebiet ohne Berlin (West), Befragte ab 18 Jahren, Random-Auswahl, Juli/August 1976 und Dezember/Januar 1977/78

Tabelle 3

**Betroffenheit durch Bundesorgane
oder Bundeseinrichtungen**

Frage: Es gibt verschiedene Ämter und Einrichtungen, die für die politischen Entscheidungen in der Bundesrepublik von Bedeutung sind ... Wenn Sie nun einmal an Ihren persönlichen Lebensbereich denken, sind da diese einzelnen Ämter und Einrichtungen für Sie eher wichtig oder eher unwichtig? ...

Institution	für den eigenen Lebensbereich	Bevölkerung insgesamt Dezember 1974 %
Bundesverfassungsgericht	eher wichtig	41
	eher unwichtig	18
	betrifft mich nicht	41
Bundestag	eher wichtig	63
	eher unwichtig	15
	betrifft mich nicht	22
Bundesrat	eher wichtig	44
	eher unwichtig	24
	betrifft mich nicht	32
Bundesregierung	eher wichtig	77
	eher unwichtig	10
	betrifft mich nicht	13
Bundeswehr	eher wichtig	34
	eher unwichtig	26
	betrifft mich nicht	40

Quelle: Jahrbuch der öffentlichen Meinung, Bd. VI, Allensbach 1976

Bundeswehr könne eine militärische Auseinandersetzung gewinnen (vgl. Tabelle 4).

Diese ausgewählten Beispiele aus Ergebnissen im wesentlichen der Meinungsforschung belegen, daß keineswegs, wie es manche Zahlen über die Ansichten der Bevölkerung zur Wichtigkeit der Bundeswehr nahelegen, von einer durchgängigen Legitimation der Streitkräfte durch die öffentliche Meinung gesprochen werden darf. Die ausgewählten Beispiele belegen außerdem, daß den Daten der Mei-

nungsforschung keine größere Aussagekraft zukommen kann, als Meinungen sie per definitionem haben. Meinungen besitzt der einzelne zu hunderten oder gar zu tausenden; sie existieren an der Oberfläche der Persönlichkeit, sind ebenso schnell zu bilden wie zu verändern und dem Menschen auch in ihrer Widersprüchlichkeit häufig nicht bewußt. Aus einer neueren Studie, welche versucht, hinter die Oberflächenmeinungen zu schauen und Motivstrukturen zu ermitteln, liegen zum Zeitpunkt der Veröffentlichung leider erst einige wenige Daten vor²⁴⁾.

Dabei ist an dieser Stelle von Interesse, daß die neuen Ergebnisse doch eine bemerkenswerte Stimmigkeit zeigen, eine Stimmigkeit, die Richard L. Merritt in bezug auf die öffentliche Meinung als „kognitive Konsistenz“ (cognitive consistency) bezeichnet hat²⁵⁾. So wurde ermittelt, daß Personen, welche die Bundeswehr eher für wichtig halten,

— mit den Militärstrategien eher konkrete Vorstellungen verbinden,

— eher zutreffende Kenntnisse über Bundeswehr und Sicherheitspolitik haben,

— eher Vertrauen zum Bündnis (NATO) und zu den USA besitzen,

— häufiger über Bundeswehr und Sicherheitspolitik sprechen und

— die äußere Sicherheit eher höher bewerten als Personen, welche die Bundeswehr als weniger wichtig einschätzen²⁶⁾.

Legitimationsprobleme sind auch erkennbar, wendet man sich dem zweiten hier diskutierten Ansatz zu. Als Maßstab für die Feststellung einer Krise können dabei objektive Schwierigkeiten in der Funktionserfüllung der Bundeswehr wie die Reaktionen der politisch Verantwortlichen dienen.

Als Legitimationskrise läßt sich einmal die Entwicklung im Bereich der Kriegsdienstverweigerer bezeichnen. Die Zahl der Anträge auf Anerkennung als Kriegsdienstverweigerer stieg von 2 777 im Jahr 1964 über 19 363 im Jahr 1970 auf 35 192 für 1973. 1976 wurden dann sogar über 40 000 Anträge registriert. Geburtenstarke Wehrpflichtigenjahrgänge und wahrscheinlich auch die Entwicklung auf

²⁴⁾ Kooperationsprojekt Informations- und Pressestab des BMVg mit dem SOWI im Rahmen der Arbeiten zu „Bundeswehr und öffentliche Meinung“; fortan zitiert als „Kooperationsprojekt“.

²⁵⁾ Vgl. Richard, L. Merritt, Public Opinion and Foreign Policy in West Germany, in: Patrick J. McGowan (ed.), Sage International Yearbook of Foreign Policy Studies, Vol. I, Beverly Hills/London 1973, S. 256.

²⁶⁾ Ergebnisse des „Kooperationsprojektes“.

Tabelle 4

Kampfkraft der Bundeswehr

1. Stellen Sie sich vor, ein Bataillon der Bundeswehr kämpft gegen ein Bataillon der Sowjetarmee mit ähnlicher Ausrüstung. Gewinnt da das Bundeswehrebataillon oder das sowjetische Bataillon?

2. Und wie wäre es, wenn das Bundeswehrebataillon gegen ein Bataillon der DDR-Streitkräfte mit ähnlicher Ausrüstung zu kämpfen hätte?

Merkmale	Zahl der Befragten abs.	Frage 1: Bei einem Kampf würde gewinnen ...				Frage 2: Bei einem Kampf würde gewinnen ...			
		Die Bundeswehr	Die Sowjetarmee	Weder noch	Weiß nicht, keine Angabe	Bundeswehr	DDR-Streitkräfte	Weder noch	Weiß nicht, keine Angabe
		%	%	%	%	%	%	%	%
Lehrer insges. (gewichtet)	1 821	9	34	14	43	10	31	17	42

Quelle: Infas-Repräsentativerhebung unter Lehrern, Meistern und Jugendvertretern, Bundesgebiet, Juni/ Juli 1975, Random-Auswahl

dem Arbeitsmarkt haben in der Folgezeit die Auswirkungen der Kriegsdienstverweigerung so stark relativiert, daß der Deutsche Bundestag auf Initiative der Bundesregierung 1977 vor allem im Interesse größerer Rechtssicherheit beschloß, das Prüfverfahren für Kriegsdienstverweigerer auszusetzen.

Mit der Aussetzung des Prüfverfahrens stieg die Zahl der Kriegsdienstverweigerer allerdings so stark an — 1977 wurden über 70 000 Anträge registriert —, daß der erfolgreiche Antrag der Opposition im Deutschen Bundestag beim Bundesverfassungsgericht auf einstweilige Anordnung zur Aussetzung der Neuordnung der Kriegsdienstverweigerung im Rahmen einer Normenkontrollklage Bundeswehr wie Bundesregierung wenigstens bis zum Urteil vor nicht erwarteten Problemen bewahrte. Hier ist es gerechtfertigt, wenigstens von einem Legitimationsdefizit zu sprechen. Immerhin gingen 1977 in den Wochen seit der Aussetzung des Prüfverfahrens ca. 40 000 Verweigerungsmeldungen ein.

Die siebziger Jahre brachten zum anderen aber nicht nur auf der Wehrpflichtenebene Probleme. Anfangs der siebziger Jahre ergaben sich eklatante Lücken in der Rekrutierung des Unteroffiziers- wie des Offiziersnachwuchses. Das Heer hatte bei bestimmten Waffengattungen zeitweise nicht einmal eine zweistellige Zahl an ernsthaften Offiziersbewerbern. Die Funktionsfähigkeit der Bundeswehr war ernsthaft in Frage gestellt. Umfang-

reiche und tiefgreifende Reformmaßnahmen, wie bei der Bildungsreform gegen den deutlichen Widerstand eines größeren Teils des Militärs von der Bundesregierung durchgesetzt, haben in der Folge mit den Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungsbereich den Nachwuchsmangel an Offizieren ganz, den an Unteroffizieren leidlich behoben. Die Krisensituation gilt heute als bereinigt.

Daß es bei den Wehrpflichtigen wie bei den Unteroffizieren überhaupt zu Rekrutierungsproblemen kommen konnte, wurde in der parlamentarischen Diskussion auf eine geringe Wehrmotivation wie insgesamt auf eine staatsneutrale bis staatsfeindliche Einstellung besonders der jungen Generation zurückgeführt. Als verantwortlich betrachtete man u. a. ein unzureichende Unterrichtung der Jugendlichen in den Schulen. Schulbuchanalysen erbrachten denn auch als Ergebnis, daß eine Erziehung zur Wehrfreudigkeit nicht erfolgte, ebensowenig aber auch eine problembezogene Behandlung von Sicherheitspolitik und Streitkräften²⁷⁾.

Bei der Kritik an der Darstellung dieser Thematik in den Schulbüchern ist relativierend darauf hinzuweisen, daß Schulbuchanalysen

²⁷⁾ Vgl. eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse von Schulbüchern durch das Sozialwissenschaftliche Institut der Bundeswehr. Die Studie wird zur Zeit abgeschlossen und noch 1978 publiziert; fortan zitiert als „Schulbuchstudie“.

zu anderen Problembereichen, etwa dem der Entwicklungsländer, keinesfalls positivere Ergebnisse gezeitigt haben. Dennoch ist es bemerkenswert, daß beispielsweise gerade nur jedes zweite der für die Abschlußklassen der allgemein- und berufsbildenden Schulen in der Bundesrepublik zugelassenen Sozialkundebücher den Wehrbeauftragten erwähnt oder nur jedes vierte die Frage der Wehrrechtlichkeit (vgl. Tabelle 5)²⁸⁾.

Betrachtet man die begrifflichen Zusammenhänge, in denen zentrale Probleme von Bundeswehr und Sicherheitspolitik behandelt werden, so bestätigen sich die Defizite. Wie Tabelle 6 ausweist, werden z. B. von insgesamt 158 Nennungen des Inhalts „Wehrpflicht“ nur 28 im Zusammenhang mit dem Komplex „Demokratie“ und nur 11 im Kontext des Begriffsinhalts „Sicherheit“ gebraucht²⁹⁾.

Die in der Folge des Ansteigens der Anträge auf Kriegsdienstverweigerung Anfang der siebziger Jahre entstandene Diskussion um eine sogenannte „Wehrkunde“ in den Schulen ist inzwischen abgeebbt. Geblieben sind die Defizite hinsichtlich einer problembezogenen Darstellung von Sicherheitspolitik und Streitkräften in den Schulbüchern und geblieben ist auch eine damit korrespondierende unzureichende öffentliche Diskussion.

In der demokratiethoretischen Diskussion wird eine Legitimation der Streitkräfte nicht auf eine wohlwollende Meinung oder die Abwesenheit von explizitem Widerstand beschränkt gesehen. Als für eine demokratische Legitimation unabdingbar gilt die intensive öffentliche Diskussion zentraler politischer Entscheidungen, deren Abklärung durch Austausch von Argumenten und durch Auseinandersetzung unterschiedlicher Positionen.

Geht man davon aus, daß in demokratischen Gesellschaften, besonders bei lebenswichtigen Entscheidungen, eine breitestmögliche Beteiligung der Bevölkerung zu verwirklichen ist, so bildet die Sicherheitspolitik eines Staates den Partizipationsgegenstand par excellence. Wie vielfach betont, bedeutet heute ein Krieg nicht mehr „nur“ die Fortsetzung von Politik mit anderen Mitteln, sondern eine Gefährdung der Menschheit schlechthin oder, in anderen Worten, das Ende jeder Politik. Aus

²⁸⁾ Ergebnisse der „Schulbuchstudie“. Im Rahmen der Schulbuchstudie werden alle 81 zur Zeit für die Abschlußklassen der allgemein- und berufsbildenden Schulen zugelassenen Sozialkundebücher untersucht. Untersuchungsgegenstand waren die 4 693 Texteinheiten (14,4 % des Gesamtumfangs der Bücher) mit sicherheitspolitischer Thematik.

²⁹⁾ Ergebnisse der „Schulbuchstudie“.

Tabelle 5

Ausgewählte Inhalte zum Themenkomplex „Bundeswehr in den Schulbüchern“

Inhalte	Anzahl der Nennungen	durchschnittliches Auftreten pro Buch
— Wehrpflicht	158	1,95
— Zuständigkeit des Bundes für Verteidigung	100	1,23
— Verteidigungshaushalt	84	1,04
— Kriegsdienstverweigerung aus Gewissensgründen	76	0,94
— Ersatzdienst	65	0,80
— Wehrbeauftragter	42	0,52
— Staatsbürger in Uniform	37	0,46
— Prinzip von Befehl und Gehorsam	30	0,37
— Soldatengesetz, Rechtsstellung von Soldaten	25	0,31
— Wehrgerechtigkeit	21	0,26
— politische Bildung in der Bundeswehr	6	0,07
— Bundeswehr als Arbeitgeber	3	0,04

Quelle: Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr

der Sicht der bundesrepublikanischen Bevölkerung braucht man nicht einmal die Eskalation bis zum Atomkrieg anzunehmen; die derzeit gültige Militärdoktrin der „flexible response“ und der „Vorneverteidigung“ läßt bei einem begrenzten Konflikt eine Vernichtung wenigstens von Teilen der Bundesrepublik selbst bei einem „Sieg“ der NATO nicht unwahrscheinlich erscheinen. Unter dieser Perspektive besteht für die Bevölkerung der Bundesrepublik ein im wahrsten Sinne des Wortes lebenswichtiges Interesse, sich an wesentlichen sicherheitspolitischen Entscheidungen zu beteiligen.

Die empirisch feststellbaren Diskrepanzen zwischen partizipatorischer Norm und auf-

Tabelle 6

Nennverbindungen ausgewählter Inhalte mit politischen Merkmalen
in den Schulbüchern

Inhalte	Sicherheit n = 676	Demokratie n = 618	Grundgesetz n = 690	Militär n = 1 552
parlament. Kontrolle n = 72	6	20	31	36
Wehrpflicht n = 158	11	28	73	58
Innere Führung n = 104	13	42	42	65

Quelle: Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr

zeigbaren Interessen sind allerdings außerordentlich groß. Nur 16,6 Prozent eines repräsentativen Bevölkerungsquerschnittes wissen in der Bundesrepublik ungefähr, was der Begriff „Vorneverteidigung“ überhaupt bedeutet; etwa 70 Prozent der Befragten haben nach eigenen Angaben noch nie von dem Begriff gehört. Den Begriff „flexibel response“ kennt nur jeder zehnte erwachsene Bundesbürger, nur gut drei Prozent wissen, um was es sich dabei handelt³⁰⁾.

Es wurde oben schon darauf hingewiesen, daß aus einer überwiegend „positiven“ Einschätzung der Bundeswehr durch die Bevölkerung keine generelle Legitimation der Streitkräfte und der Sicherheitspolitik abgeleitet werden kann. Die Unkenntnis über die gültige Militärstrategie und ihre Implikationen ist sicher stärker zu werten als nur eine Informationslücke. Wenn die gültige Militärdoktrin beinhaltet, daß zur Verteidigung der Bundesrepublik notfalls auch Atomwaffen auf dem eigenen Gebiet eingesetzt werden, und wenn weiterhin nur noch 16,5 Prozent der Bevölkerung unter diesen Umständen der Ansicht sind, die Bundesrepublik solle sich überhaupt einem militärischen Angriff auf ihr Territorium mit Waffengewalt widersetzen, dann muß im Rahmen des demokratietheoretischen Ansatzes hieraus auf ein erhebliches Legitimationsdefizit geschlossen werden³¹⁾. Unzulässig ist dagegen aus diesen Daten der Schluß, die Bevölkerung würde bei genauer Kenntnis dieser Zusammenhänge die Bundeswehr für überflüssig erachten.

Als Ursache für Kenntnislücken und Desinteresse kann u. a. eine Vernachlässigung der

Thematik Sicherheitspolitik und Bundeswehr auf vielen Ebenen der öffentlichen Diskussion gelten. Schon festgestellten Defiziten im parlamentarischen Raum entspricht nach der einschlägigen Literatur das gänzliche Fehlen einer „strategic community“ größerer Reichweite³²⁾. Obwohl auch hier umfassendere Studien empirischer Art nicht vorliegen, lassen sich aus einer Untersuchung der Präsentation der Bundeswehr im deutschen Fernsehen doch einige Hinweise gewinnen, zumal die Untersuchung einen verallgemeinerungsfähigen Ansatz wählte³³⁾. Für den Untersuchungszeitraum vom August 1975 bis Dezember 1976 wurden u. a. die folgenden Resultate ermittelt:

- In den Programmsparten, die den Fernsehalltag ausmachen, fehlen weitgehend Bezüge zu den Streitkräften;
- bei den Sendungen zur Sicherheitspolitik findet die NATO durchschnittliche, die Bundeswehr kaum Erwähnung;

³⁰⁾ Vgl. u. a. Christian Potyka, Bundeswehr und Öffentlichkeit. Zur Diskussion gesellschaftspolitisch orientierter Militärfragen in der Presse, in: Sicherheitspolitik heute, Heft 1, 1975, und neuerdings: derselbe, Dimensionen der Sicherheitspolitik in der Öffentlichkeit, in: Karl Kaiser und Karl Markus Kreis (Hrsg.), Sicherheitspolitik vor neuen Aufgaben, Frankfurt 1977, S. 353—373.

³¹⁾ Vgl. Paul Klein und Fritz F. Zelinka, Fernsehanalyse — Zur Präsentation der Bundeswehr in ARD und ZDF, in: Informationsschriften des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr, Heft 2, 1976, S. 72 ff., und Fritz F. Zelinka, Die Bundeswehr im Spiegel der bundesdeutschen Fernsehprogramme, ausgearbeitet für den Kongreß „Tradition et changement dans les systèmes militaires occidentaux“ in Sorèze (Südfrankreich) vom 25.—27.7.1977; für die USA kommt E. W. Lefever, TV and National Defense, Institute for American Strategy Press, Boston 1974, zu ähnlichen Erkenntnissen.

— die Bundeswehr wird nicht im Rahmen der militärstrategischen Funktionen und ihrer Probleme dargestellt; die Bundeswehr erscheint eher als Katastrophenschutztruppe oder Feuerwehr;

— die als Bezugsgruppe gewählten anderen staatlichen Einrichtungen — Bundesgrenzschutz und Polizei — sind in den Sendungen in ihren Funktionen vergleichsweise selbstverständlicher Teil der Gesellschaft.

Im Medium mit der größten Glaubwürdigkeit in der Sicht der Rezipienten fehlt also eine problem- und funktionsbezogene Darstellung der Streitkräfte im Untersuchungszeitraum fast völlig.

Ob eine in der Folgezeit unsystematisch beobachtete häufigere und problembezogenere Thematisierung von Sicherheitspolitik und Bundeswehr eine grundsätzliche Wandlung anzeigt, bleibt abzuwarten.

Eine von der Arbeitsgemeinschaft für Wehrpflichtige (Aktion Kaserne) durchgeführte Inhaltsanalyse der Zeitungen BILD, BILD am Sonntag, Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) und Süddeutsche Zeitung (SZ) (Ausgaben vom 26. 3. — 27. 5. 1977) kommt zu dem Ergebnis, daß auch im Medium Zeitung, hier allerdings bezogen auf die Probleme der Wehrpflichtigen, eine ungenügende Information erfolgte. „Die Untersuchungsergebnisse... zeigen, daß Wissen, das für den einzelnen Wehrpflichtigen im Kasernenalltag nützlich sein kann, bis auf einige Abweichungen kaum vermittelt wird. Ebenso stehen zentrale Probleme und Fragen der Wehrpflichtigen, wie Besoldung, heimatferne Stationierung und dergleichen, nicht im Brennpunkt des Zeitungsinteresses. Der Schwerpunkt der Themen liegt vielmehr bei Phänomenen im Bereich der Bundeswehr, das heißt Fragen zum Personal, zum Material und der Infrastruktur der Bundeswehr und zur Militär-/Wehrgesetzgebung stehen zum Beispiel im Mittelpunkt des Interesses.“³⁴⁾

Gewiß ist die Interpretation von inhaltsanalytischen Untersuchungsergebnissen stark von dem gewählten Bezugsrahmen und sinnvollen Vergleichsmöglichkeiten, hier etwa der Darstellung betrieblicher Situationen für Berufsanfänger in den gleichen Zeitungen, abhängig; weder der FAZ noch der SZ kann man vergleichsweise den Vorwurf machen, sie vernachlässigten militärstrategische Themen

³⁴⁾ Vorwort zu Norbert Schreiber, Zum Bild der Bundeswehr in Zeitungen — Eine inhaltsanalytische Untersuchung, in: Aktion Kaserne, Düsseldorf, o. J., S. 2.

in Bericht und Kommentar. Dennoch bleibt bis zum Nachweis des Gegenteils richtig, daß eine der Bedeutung der Problematik von Sicherheitspolitik und Streitkräften für die Bundesrepublik angemessene Behandlung in den Massenmedien in der Regel nicht erfolgt. Vom demokratietheoretischen Ansatz her lassen sich demnach deutliche Legitimationsmängel festhalten.

3. Einstellungen und Verhaltensweisen der Soldaten

Eine Beantwortung der Frage nach den Einstellungen und Verhaltensweisen der Soldaten wirft zwei besondere Schwierigkeiten auf. Einmal ist in Analogie zum Modell vom „Staatsbürger in Uniform“ zwischen den politischen Einstellungen und Verhaltensweisen der Soldaten im politischen Alltag der Bundesrepublik und den Einstellungen und Verhaltensweisen der Soldaten im Dienstbetrieb zu differenzieren. Zum anderen ergeben vor allem Einstellungsdaten nur einen interpretierbaren Sinn, wenn Material über vergleichbare Gruppen aus anderen Bereichen vorliegt. Eine Vergleichbarkeit erfordert zudem die Differenzierung wenigstens nach Funktionsgruppen. Ebenso wenig wie es die Bundeswehr gibt, gibt es *den* Soldaten der Bundeswehr.

a) In den Anfangsjahren der Bundeswehr wurde viel über die einseitig konservative Haltung und stark der CDU/CSU zuneigende Parteipräferenz der Soldaten geschrieben. Peter Lange berichtet von 71,7 Prozent der Bundeswehr-Freiwilligen, welche 1960 politisch der CDU/CSU zuneigten³⁵⁾. Soweit überhaupt halbwegs vergleichbare Daten vorliegen, haben sich die parteipolitischen Orientierungen in einer Weise entwickelt, daß von einer extremen einseitigen Ausrichtung keine Rede mehr sein kann. Nach Dietmar Schössler findet sich bei den Generalen bzw. Admiralen mit gut einem Viertel kein größerer Anteil an Personen mit einem konservativen Staatsbild als bei sicherheitspolitischen Experten aus dem Bereich der Gewerkschaften (OTV und DGB) oder der F.D.P.³⁶⁾. In der gleichen Untersuchung wurde für einen politischen Teilbereich allerdings eine stärkere Affinität des Militärs zu Positionen der CDU/CSU ermittelt. „Ein militärischer Hintergrund — ob über Dienstgrad, ak-

³⁵⁾ Vgl. Peter Lange, Soldaten und Politik, in: Ralf Zoll, Ekkehard Lippert und Tjarck Rössler (Hrsg.), Wörterbuch „Bundeswehr und Gesellschaft“, Opladen 1977.

³⁶⁾ Vgl. Dietmar Schössler, Militärische Elite, in: R. Zoll, u. a. (Hrsg.), a. a. O.

Tabelle 7

**Ausprägungen von Anomie und politischer Entfremdung bei der Bundeswehr
und zivilen Gruppierungen**

Befragte Einstellungen	Heeres- offiziers- schüler	Studenten Hochschulen der Bundes- wehr	Studenten Hochschulen der Bundes- wehr	Erwerbs- personen, welche die Bundeswehr für		Personen, welche die Bundeswehr für	
				sehr wichtig	sehr un- wichtig	wichtig	un- wichtig
				halten		halten	
				1974		1975	
politische Entfremdung	6,09*	9,85	8,55	8,48	7,58	7,49	8,09
Anomie	6,46	8,29	7,71	7,10	7,51	6,39	6,31

* Mittlerer Skalenwert ³⁹⁾

Quelle: Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, verschiedene Projekte

tiver Status oder Erfahrung erfaßt — verstärkt im allgemeinen den Glauben an die Abschreckung sowie das Streben nach Verteidigungskooperation mit den USA unter deren Führung ... Wegen der militärischen Affinität zur realistischen Abschreckungspolitik und der entsprechenden Spannungsskepsis steht das Militär eher den Auffassungen der Christdemokraten als der Sozialliberalen nahe." ³⁷⁾

Eine generelle Unterstützung dieser Aussage im Sinne eines Umkehrschlusses könnte eventuell darin gesehen werden, daß in der oben bereits erwähnten Studie über „Bundeswehr und öffentliche Meinung“ nach einer ersten Auswertung in den Teilen der Bevölkerung eher eine Präferenz für die Unionsparteien besteht, welche vergleichsweise „militärnahe“ Einstellungen und Meinungen aufweisen ³⁸⁾.

Es sind jedoch alle Aussagen über unterschiedliche oder gleiche Einstellungs- und Meinungsstrukturen von Zivilisten und Soldaten mit großem Vorbehalt zu versehen, soweit sie nicht aus einer Studie oder aus Studien mit einem entsprechend vergleichbaren Ansatz

³⁷⁾ Vgl. Erich Weede und Dietmar Schössler, Abschreckung und Entspannung: Hypothesen von westdeutschen Eliten und ihre Bewährung in der quantitativen Forschung, Ausarbeitung für die Arbeitsgruppe B6 des Bonner Kongresses der Deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft, S. 11.

³⁸⁾ Ergebnisse des „Kooperationsprojektes“.

stammen. Zum Beleg für diese Behauptung haben wir aus verschiedenen Untersuchungen des SOWI die mittleren Skalenwerte für die sorgfältig ausgetesteten Einstellungsskalen Anomie und politische Entfremdung von drei homogenen Bundeswehrgruppierungen und zwei Bevölkerungstichproben gegenübergestellt (vgl. Tabelle 7). Die hier notwendigerweise fehlende gemeinsame Fragestellung erlaubt nur die Konstatierung von Unterschieden oder Ähnlichkeiten, jedoch keine weitergehende Interpretation. Die in diesem Zusammenhang zentrale Frage, ob die Unterschiede in Beziehung mit dem interessierenden Kriterium Zivilist/Soldat stehen, läßt sich so nicht beantworten.

Bezogen auf die Ausgangsthese von van Doorn ist jedenfalls an dieser Stelle festzuhalten, daß eine gleichsam nachträgliche übergeordnete, allgemein theoretische Durchdringung empirischen Materials nicht zu ermitteln vermag, was in der Anlage der Studien nicht Berücksichtigung fand.

Was das „offene“ politische Verhalten von Soldaten im engeren und weiteren Sinne angeht, so liegen Zahlen über den Organisationsgrad und die passiven Wahlen vor. Rund 80 Prozent der längerdienenden Soldaten sind

³⁹⁾ Zu den Skalen „politische Entfremdung“ und „Anomie“ vgl. Thomas Ellwein, Ekkehard Lippert und Ralf Zoll, Politische Beteiligung in der Bundesrepublik Deutschland, Göttingen 1975.

Bevorzugter Führungsstil bei Unteroffizieren

Frage: Welchen Führungsstil bevorzugen Sie persönlich im Dienst mit Ihren Untergebenen? (Bitte nur eine Antwort ankreuzen)

Antwortvorgaben	Antwortverteilung	
	absolut (n = 781)	%
habe keine Untergebenen	34	4,4
insgesamt streng nach dem Prinzip „Befehl und Gehorsam“	83	10,6
kooperativ, d. h. jeder Untergebene kann in seinem Bereich selbständig arbeiten und wird als Partner akzeptiert	525	67,2
Neigung, alles von selbst ablaufen zu lassen	7	0,9
alles vormachen, Führen durch Beispiel	121	15,5
Sonstiges	11	1,4

Quelle: Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr

in einer Berufsvereinigung organisiert und immerhin fünf (aktive) Soldaten wurden in den jetzigen Bundestag, 41 in Land- und Kreistage und 526 in Gemeinderäte gewählt ⁴⁰⁾.

b) Die Trennung in Einstellungen und Verhaltensweisen, welche sich auf allgemeingesellschaftliche und welche sich auf bundeswehrinterne Aspekte bezieht, ist selbstverständlich nur analytischer Natur. Demokratisches Bewußtsein gilt hier wie dort als Norm, findet also nicht allein etwa im parlamentarischen Engagement der Soldaten seinen Niederschlag, sondern ebenso im dienstlichen Verhalten etwa als Vorgesetzter.

So kann die Personalauswahl und Personalführung in den Streitkräften durchaus daran gemessen werden, ob eher demokratisch-politisch sensible Personen in Führungspositionen gelangen oder beispielweise eher Technokraten. In einer Untersuchung zur Kontrolle von Lernzielen bei einem Laufbahnlehrgang wurde ermittelt, daß solche Hauptleute bzw. Kapitänleutnante, welche weniger konservativ, weniger rigide waren und ein deutlich größeres politisches Interesse und eine tendenziell stärker ausgeprägte demokratische Haltung besaßen, besser abschnitten als die anderen Lehrgangskameraden ⁴¹⁾.

„Innere Führung“ unter dem im Moment diskutierten Aspekt bezieht sich besonders auf Einstellungen und Verhaltensweisen von Vorgesetzten. Nimmt man die Berichte des Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestages als Maßstab, so fehlen in den letzten Jahren spektakuläre Verstöße gegen die Prinzipien der „Inneren Führung“, von Vorgesetzten vor allem gegenüber Wehrpflichtigen, fast völlig, wie sie etwa in den sechziger Jahren zu verzeichnen waren. Bezüglich des Führungsstils hat sich eine Anpassung an gesellschaftliche Vorstellungen von Führung vollzogen. Betrachtet man die Führungsstile mit überwiegenden Elementen von „Befehl und Gehorsam“ und von „Kooperation“ als Gegenpole, so neigen 1974 von den befragten Hauptleuten bzw. Kapitänleutnanten nicht einmal mehr 15 Prozent zu einem Führungsstil, in dem Elemente des Prinzips von „Befehl und Gehorsam“ dominant sind ⁴²⁾. Ähnliche Resultate erbrachte die „Unterführerstudie“ für den Unteroffizier-

bereich ⁴³⁾. Nur 10,6 Prozent der Befragten geben an, streng nach dem Prinzip von Befehl und Gehorsam zu verfahren (vgl. Tabelle 8).

In der Unterführerstudie wurden auch die Einschätzung des ‚Betriebsklimas‘ und die Art von Vorgesetzten, Leistungen anzuerkennen, erfragt; über 70 Prozent der Unteroffiziere berichten von einem guten Betriebsklima, aber fast 43 Prozent finden nach eigenem Empfinden keine Anerkennung durch die Vorgesetzten. 1973 bezeichnete in einer Studie von Warnke rund die Hälfte aller befragten Zeitsoldaten das Verhältnis zu ihren Vorgesetzten als gut oder sehr gut und 29 Prozent als zufriedenstellend ⁴⁴⁾. Ein solches Ur-

⁴⁰⁾ Stand Februar 1977 nach Auskunft des Deutschen Bundeswehr-Verbandes.

⁴¹⁾ Vgl. Paul Klein, Ekkehard Lippert, Paul Schneider und Ralf Zoll, Zur empirischen Kontrolle von Lernprozessen — Begleitstudie zum Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C, Berichtreihe des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr, Heft 1, München 1975.

⁴²⁾ Vgl. ebenda.

⁴³⁾ Die „Unterführerstudie“ ist ein Projekt des SOWI, das 1979 abgeschlossen sein wird. Bei den im folgenden wiedergegebenen Daten handelt es sich um Zwischenergebnisse. Zur Anlage des Projektes vgl. die Informationsschrift 2 des SOWI.

⁴⁴⁾ Vgl. Rudolf Warnke und Helmut Mosmann, Zeitsoldaten 1973 (II). Arbeitsplatzzufriedenheit und Beurteilung der Bundeswehr, Schriftenreihe Innere Führung, Reihe Führungshilfen, Wehrsoziologische Studien, Heft 19, Bonn 1975.

teil ist deshalb von besonderem Gewicht, weil die Bundeswehr einerseits auf einen relativ großen Anteil von Zeitsoldaten in den Streitkräften insgesamt angewiesen ist und andererseits bei den Zeitsoldaten wegen ihrer stärkeren zivilen Orientierung eine besonders kritische Beurteilung angenommen werden muß.

Ein neuralgischer Punkt stellt offensichtlich immer noch der für eine Wehrpflichtigenarmee so zentrale Funktionsbereich der Unterführer, speziell der Gruppenführer dar.

In einer Untersuchung an Wehrpflichtigen wurde die primäre Bedeutung der Gruppenführer hinsichtlich der Sozialisationswirkungen der Streitkräfte ermittelt⁴⁵⁾. Eine Überprüfung der Beziehung zwischen der Beurteilung des Vorgesetzten und der Ansichten vom Sinn des Wehrdienstes bzw. über das Ausmaß subjektiv empfundener Gammelei erbrachte mit $-,49$ bzw. $-,45$ beachtlich hohe negative Korrelationen. Daß es sich bei dem in der Untersuchung thematisierten Vorgesetzten aus der Sicht der Wehrdienstleistenden nur um den Unterführer handeln kann, belegen die Ergebnisse der Kontaktanalyse. In der Sozialisationsstudie gab mehr als die Hälfte der Wehrpflichtigen an, mit dem Kompaniechef in den letzten 14 Tagen nicht gesprochen zu haben. Eine andere Studie (Einheitsführerstudie) ermittelte für die untersuchten Jägerkompanien, daß der Kompaniechef, rein rechnerisch betrachtet, jeden Wehrdienstleistenden bestenfalls einmal im Monat spricht⁴⁶⁾.

Generell stellte die Sozialisationsstudie fest, daß keine einheitliche, gezielte Sozialisation bei den Wehrpflichtigen erfolgt. Dieser Hinweis auf weitreichende Probleme im Ausbildungssystem der Bundeswehr auf der Unterführer- und Wehrpflichtigenebene wird durch Selbsteinschätzungen von Unterführern bezüglich ihrer pädagogischen Eignung erhärtet. Auf die Frage, ob sie in der eigenen Ausbildung das nötige pädagogische Rüstzeug für die Tätigkeit als Ausbilder und Erzieher erhalten hätten, antworten nahezu zwei Drittel mit nein⁴⁷⁾.

⁴⁵⁾ Vgl. Ekkehard Lippert, Paul Schneider und Ralf Zoll, Sozialisation in der Bundeswehr. Der Einfluß des Wehrdienstes auf soziale und politische Einstellungen der Wehrpflichtigen, Berichtreihe des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr, Heft 2, München 1976.

⁴⁶⁾ Die hier angesprochene „Einheitsführerstudie“ ist ein Projekt des SOWI, das noch 1978 abgeschlossen wird. Zur Anlage der Studie vgl. die Informationsschrift 2 des SOWI.

⁴⁷⁾ Ergebnis der „Unterführerstudie“. Vgl. hinsichtlich von Defiziten in der politischen Bildung auch Axel Kaiser und Marianne Schatz-Bergfeld,

Die besonderen Probleme der Unterführer als Ausbilder und Erzieher lassen sich weiterhin auch daran verdeutlichen, daß manche Unterführer nicht die „gleiche Sprache“ sprechen bzw. mit gleichen Worten nicht dieselben Inhalte verbinden wie die Wehrpflichtigen. Tabelle 9 zeigt die unterschiedliche Bewertung ausgewählter Eigenschaften bei Wehrpflichtigen und Zeitsoldaten. Die Unterschiede haben ihre Ursache nicht in eventuellen ungleichen Alters- oder Bildungsmerkmalen beider Gruppen.

Ohne die in Tabelle 9 dargestellten Ergebnisse überinterpretieren zu wollen, fällt doch schon bei oberflächlicher Betrachtung auf, daß die positivere Bewertung z. B. der Eigenschaften hart, pflichtbewußt, konzentriert oder regelmäßig bei den Zeitsoldaten einerseits und die positivere Bewertung z. B. der Eigenschaften charmant, großzügig, humorvoll oder schönheitsliebend bei den Wehrpflichtigen andererseits unterschiedliche Wertsysteme andeutet, welche ein gegenseitiges Verstehen erschweren. Solche Unterschiede müßten den Ausbildern zumindest bewußt gemacht werden. Paul Klein fand zudem, daß die Zeitsoldaten vergleichsweise extremere Urteile und Bewertungen vornehmen und insgesamt geschlossener, einheitlicher urteilen als die Wehrpflichtigen⁴⁸⁾.

Unter der Legitimationsperspektive sind schließlich auch Art und Ausmaß devianten, d. h. abweichenden Verhaltens von besonderem Interesse. Rein zahlenmäßig betrachtet ist in den verschiedenen Devianzbereichen (z. B. eigenmächtige Abwesenheit oder Fahnenflucht) in den letzten Jahren mit einer Ausnahme kein Anzeichen für eine verstärkte individuelle Problematisierung festzustellen. Bei der Ausnahme handelt es sich um Selbstmordversuche, deren Zahl 1977 drastisch gestiegen ist. Eine empirisch gesicherte Erklärung für das Ansteigen liegt zur Zeit noch nicht vor. Die primären Ursachen von deviantem Verhalten in der Bundeswehr, welches im übrigen keine besonderen Auffälligkeiten in Relation zu vergleichbaren gesellschaftlichen Verhältnissen aufweist, liegen ganz offenbar in der Vorsozialisation begründet. Klaus Puzicha und Hermann Flach bezeichnen die soldatische Gesamtsituation als Auslöser von abweichendem Verhalten, welches vor allem durch frühere negative Sozialisationsbedingungen verur-

Politische Bildung in der Bundeswehr. Erster Ergebnisbericht zur Situation der politischen Bildung in der Bundeswehr, in: Wehrpsychologische Untersuchungen, Heft 2, 12. Jg., 1977.

⁴⁸⁾ Vgl. P. Klein, a. a. O.

Tabelle 9

Bewertung von Eigenschaften bei Zeitsoldaten (Unteroffizier bis Oberfeldwebel) und ungedienten Wehrpflichtigen; Auswahl aus einem 50-Begriffvergleich

Instruktion: „Sie finden im folgenden eine Liste von 50 Eigenschaften. Bitte geben Sie bei jeder Eigenschaft an, ob sie Ihnen positiv, weder positiv noch negativ oder negativ erscheint. Bitte denken Sie bei den Eigenschaften nicht an eine bestimmte Person oder Sache, sondern urteilen Sie ganz spontan. Ihnen steht jeweils eine Skala von 7 Stufen zur Verfügung. Dabei bedeutet:

1 = sehr negativ, 2 = negativ, 3 = schwach negativ, 4 = weder positiv noch negativ, 5 = schwach positiv, 6 = positiv, 7 = stark positiv⁴⁹⁾).

Eigenschaft	Wehrpflichtige n = 83	Zeitsoldaten n = 122
	m	m
hart	4,98	3,24
lasch	1,91	2,37
arbeitswillig	6,07	5,32
ohne Erziehung	1,51	2,35
charmant	4,68	5,55
plichtbewußt	6,13	5,71
temperamentvoll	4,95	4,36
heimatliebend	4,92	4,14
schwungvoll	5,45	4,77
großzügig	4,54	5,10
konzentriert	5,80	5,30
humorvoll	5,56	6,12
schönheitsliebend	4,52	5,14
sorglos	2,73	3,55
regelmäßig	5,23	4,21
arbeitsscheu	1,60	2,33
schmutzig	1,65	2,24
kultiviert	5,77	5,41

m = arithmetisches Mittel

sacht sei wie: Verlust von Eltern, schwierige familiäre Situation, Berufstätigkeit der Mütter, Ablehnung des Vaters als Vorbild oder staatliche Eingriffe in die Erziehung⁵⁰⁾. Form und

⁴⁹⁾ Vgl. Paul Klein, Die Bewertung von Eigenschaftsbegriffen bei Zeitsoldaten und ungedienten Wehrpflichtigen, in: Berichtreihe des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr, Heft 8, München 1977, S. 56 f.

⁵⁰⁾ Vgl. Klaus Puzicha und Hermann Flach, Wehrdevianz, in: R. Zoll, u. a. (Hrsg), a. a. O.

Ausmaß von abweichendem Verhalten können zur Zeit jedenfalls nicht als Anzeichen einer Legitimationskrise gewertet werden.

Legitimationsdefizite sind primär im Ausbildungsbereich und dort bei Unterführern und Wehrpflichtigen zu verzeichnen. Als besonders problematisch muß sicher gelten, daß es nicht gelingt, der Mehrheit der Wehrpflichtigen einen Sinn für den geleisteten Wehrdienst zu vermitteln.

4. Soziale Herkunft der Soldaten

Wenn die allgemeine Zugänglichkeit von Führungspositionen in den verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Bereichen als ein Zeichen für den demokratischen Charakter des jeweiligen sozialen Systems gilt, dann handelt es sich bei der Bundeswehr um ein gesellschaftliches Subsystem mit ausgeprägten demokratischen Merkmalen. War in früheren deutschen Armeen eine erhebliche Überrepräsentanz des Adels in den Offiziers- und speziell in den Generalsrängen charakteristisch, so weist das Offizierskorps der Bundeswehr auch in den oberen Rängen keine zu anderen gesellschaftlichen Bereichen besonderen Ungleichgewichte in der sozialen Herkunft auf. Man kann im Gegenteil sogar nachweisen, daß die Zusammensetzung des Offiziersnachwuchses sich gegenüber der zivilen Studentenschaft durch einen höheren Anteil an Personen aus niedrigeren sozialen Schichten auszeichnet. Der Anteil an Arbeiterkindern betrug — allerdings vor der Einführung eines obligatorischen Studiums für Offiziere und damit vor dem Selektionseinfluß der Eingangsvoraussetzung Abitur — sogar mit 19,9 Prozent 2,5 bzw. 4,2 Prozentpunkte mehr als bei den ersten Jahrgängen der Offizierstudenten und 5,5 Prozentpunkte mehr als bei den Studienanfängern an zivilen Hochschulen 1971/72 (vgl. Tabelle 10)⁵¹⁾.

Im Bereich der Unteroffiziere sind Söhne von Angestellten im Vergleich zu den männlichen Erwerbstätigen in der Bundesrepublik stark unterrepräsentiert. Der Anteil von Arbeiter- und Beamtenöhnen entspricht etwa den Größenordnungen der Vergleichspopulationen (männliche Erwerbstätige). Wie zu erwarten, überwiegen bei den Angestellten- und Beamtenvätern von Unteroffizieren die Kategorien des einfachen und mittleren Dienstes (vgl. Tabelle 10)⁵²⁾.

Kann man für den Offizierberuf in der Bundeswehr von einem Aufstiegsberuf und auch von einem Integrationsfaktor zwischen Bundeswehr und Gesellschaft sprechen, so bergen demgegenüber die soziale Zusammensetzung der Wehrpflichtigen und die wahrscheinlichen Einzugsquoten der nahen und fernen Zukunft, wie bereits angedeutet, einige Problematik in sich. Bislang rekrutieren sich die Wehrpflichtigen überproportional aus den

gesellschaftlichen Gruppen der Arbeiter und Bauern.

In zwei unabhängig voneinander gezogenen repräsentativen Stichproben von Wehrpflichtigen im Jahr 1972 hatten 73 Prozent der Wehrdienstleistenden bestenfalls Volksschulabschluß⁵³⁾. Versucht man über die Schulabschlüsse aller Schulabgänger 1972 eine in etwa sinnvolle Vergleichsgröße⁵⁴⁾, so ergibt sich ein Prozentsatz von 60,3 für die Kategorien „bestenfalls Volksschulabschluß“. Die Stichprobe, welche das SOWI 1972 im Rahmen der Sozialisationsstudie zog, umfaßte 4,6 Prozent an Personen mit Hochschulreife; die Vergleichszahl aus dem Jahre 1972 bezüglich aller männlichen Schulabgänger mit Hochschulreife lautet 17,6 Prozent. Analog dazu sind die Personen mit Hochschulreife bei den Kriegsdienstverweigerungen stark überrepräsentiert. Beispielweise besaß rund die Hälfte der Antragsteller auf Kriegsdienstverweigerung von den Geburtsjahrgängen 1949 wie 1950 das Abitur⁵⁵⁾.

Ähnliche Ungleichgewichte zeigen sich bei der Herkunft der Wehrpflichtigen hinsichtlich der Größe des letzten Wohnortes, akzeptiert man die Verteilung der gesamten Bevölkerung nach Gemeindegrößen 1972 als Maßstab. 40 Prozent der Wehrdienstleistenden kommen aus Gemeinden unter 5 000 Einwohnern. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes wohnen jedoch nur 18,9 Prozent der Gesamtbevölkerung in Gemeinden gleicher Größe⁵⁶⁾. Nahezu umgekehrt sind die Relationen

⁵³⁾ Vgl. Rudolf Warnke und Helmut Mosmann, *Der Wehrpflichtige 1972*, Schriftenreihe Innere Führung, Reihe Führungshilfen, Wehrpsychologische Studien, Heft 17, Bonn 1973 und E. Lippert, P. Schneider und R. Zoll, a. a. O.; wie Charles Moskos jüngst feststellte, galt die Unterrepräsentation der besser Ausgebildeten bei den gezogenen Wehrpflichtigen auch für die USA. Mit Einführung der Freiwilligenarmee hat sich die Unterrepräsentation der besser Ausgebildeten bei den (nun) Zeitsoldaten noch erheblich verstärkt. 1977 hatten nur noch 4,9 Prozent der Zeitsoldaten eine College-Ausbildung gegenüber 23 Prozent der Bezugsgruppe in der Gesellschaft. Vgl. Charles Moskos, *The Enlisted Ranks in the All-Volunteer Army*, Paper prepared for the Military in America study, White Burkett Miller Center of Public Affairs, University of Virginia, Januar 1978, S. 6.

⁵⁴⁾ Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1974*, Stuttgart/Mainz 1974.

⁵⁵⁾ Vgl. Dietmar Schössler, *Die Bundeswehr als Sozialisations-Agentur*, in: *Psychologie heute*, April 1975, S. 27 ff.

⁵⁶⁾ Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1973*, Stuttgart/Mainz 1973; von einem starken ländlichen Übergewicht bei der Herkunft der Zeitsoldaten auch in den Streitkräften der USA berichtet Ch. Moskos, a. a. O.

⁵¹⁾ Übernahme von Zabel, Rosemarie und Ekkehard Lippert, *Bildungsreform und Rekrutierungsmuster*, in: *Wehrwissenschaftliche Rundschau*, Heft 6, 25. Jg., Nov./Dez. 1976, S. 191.

⁵²⁾ Ergebnisse der „Unterführerstudie“.

Berufe des Vaters, bezogen auf drei Offiziersjahrgänge und vier Vergleichsgruppen; Berufe des Vaters von Unteroffizieren des Heeres und der Luftwaffe

	Lehrgangsteilnehmer der Heeresoffizierschule 1973			Hoch- schulen der Bundes- wehr Stud.- Jahr- gang 1974 %	Hoch- schulen der Bundes- wehr Stud.- Jahr- gang 1975 %	Trup- pen- offi- ziere (Zug- führer) %	Haupt- leute bzw. Kapi- tän- leut- nante %	Deut- sche Stud. An- fänger WS 71/72 %	Männl. Er- werbs- tätige in der Bun- desre- publik %	Unter- offi- ziere Heer + Luft- waffe %
	Gesamt	ohne Abitur	mit Abitur							
	%	%	%							
Beamte des gehobenen und höheren Dienstes	10,9	9,6	12,0	16,9	12,8	25,0	26,0	25,0	—	3,5
Beamte des mittleren und einfachen Dienstes	9,5	6,4	12,0	7,8	8,5					
Soldaten	9,0	9,6	8,5	7,81	6,9	14,0	18,7	1,1 ¹⁾	—	1,5
Beamte insgesamt	29,4	25,6	32,5	32,5	28,2	39,0	44,7	23,8	11,1	12,6
Leitende Angestellte	18,2	19,7	17,0	16,9	19,6	—	—	—	—	5,0
Einfache und mittlere Angestellte	16,2	15,9	16,5	18,0	19,1	—	—	—	—	13,3
Angestellte insgesamt	34,4	35,6	33,5	34,9	38,7	33,0	26,3	34,4	25,6	18,3
Selbständige, freie Berufe, Handwerker	12,6	9,6	15,0	10,5	13,4	19,0	14,6	20,9	13,3	8,0
Landwirte	3,4	3,8	3,0	4,7	4,0					
Arbeiter/ Facharbeiter	19,9	24,8	16,0	17,4	15,7	9,0	11,8	14,4	50,04	51,6
Basis	356	157	200	449	695	487	254	43836		655

1) Soldaten und Beamte der Bundeswehr zusammengefaßt

Quelle: vgl. Anmerkung 51 und Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr

bei Gemeinden mit 100 000 oder mehr Einwohnern. In der Wehrdienstleistenden-Stichprobe sind es 20, in der Gesamtbevölkerung aber 32 Prozent, welche in den größeren Gemeinden wohnen bzw. vor der Einberufung wohnten.

Bei den Unteroffizieren wurde übrigens eine ähnliche Überrepräsentanz von Personen aus kleinen Gemeinden ermittelt. 42,4 Prozent der befragten Unterführer gaben als Heimatort eine Gemeinde mit weniger als 10 000 Einwohnern an; aus Gemeinden mit 100 000 Einwohnern und mehr stammen 24,5 Prozent der befragten Unteroffiziere ⁵⁷⁾.

⁵⁷⁾ Ergebnisse der „Unterführerstudie“.

Betrachtet man Aspekte der Wehrgerechtigkeit auch als Legitimitationsprobleme, so sind die zu erwartenden Überhänge bei den geburtenstarken Wehrpflichtigenjahrgängen der nahen Zukunft, welche wahrscheinlich nicht zum Zivildienst oder zum Wehrdienst eingezogen werden können, problematisch hoch. Neben den Ungleichgewichten wird dann die Unmöglichkeit, die Wehrpflichtigen eines Jahrganges annähernd vollständig einzuziehen, durchaus eine Legitimationskrise heraufbeschwören können. Für die ferne Zukunft, für die allerdings schon heute weitreichende Entscheidungen vor allem bezüglich der Waffensysteme gefällt werden, sind demgegenüber, wie bereits angemerkt, nicht einmal annähernd die derzeitigen Mindestquoten er-

reichbar. Daraus folgende Konsequenzen für die Wehrstruktur werden öffentlich jedenfalls bislang nicht diskutiert ⁵⁸⁾.

5. Die soziale Einbindung der Soldaten

Eine Analyse der sozialen Einbindung von Soldaten steht wiederum vor der Frage nach dem Bezugssystem, das eine Bewertung, und zwar als sozial eingebunden oder sozial nicht eingebunden, erlaubt. Im Fall des sozialen Prestiges von Soldaten, das als ein Indikator für eine soziale Einbindung betrachtet werden kann, existieren sogenannte Berufsprestige-Rangreihen; die berücksichtigten Berufe dienen dabei als Vergleichsgrößen. Ob die vorhandenen Rangreihen allerdings tatsächlich einen validen Vergleich beinhalten, wird nicht selten bezweifelt. In Frage steht in die-

⁵⁸⁾ Hierzu ist eine Publikation von Ekkehard Lipert und Tjarck Rössler in Vorbereitung.

sem Kontext, ob die verschiedensten Berufe, etwa der Buchhändler, der Rechtsanwalt, der Fabrikdirektor oder der Offizier, in den Vorstellungen der Bevölkerung auch tatsächlich eine Prestige-Struktur bilden. Die in der Bundesrepublik bislang erhobenen Prestige-Rangreihen weisen jene heterogenen Berufsbezeichnungen auf und beziehen sich damit auf sehr unterschiedliche Tätigkeitsfelder und Tätigkeitsebenen. Nach diesen Rangreihen besitzt der Berufsoffizier ein relativ geringes soziales Prestige. Im Laufe der letzten Jahre läßt sich zwar ein leichter Anstieg feststellen, an der Platzierung in der unteren Hälfte der Rangreihe hat sich jedoch nichts geändert (vgl. Tabelle 11).

Im Prinzip ergibt sich auch kein anderes Bild, wenn man versucht, das Prestige auf einer eher vergleichbaren Ebene zu ermitteln.

Im Vergleich zu neun anderen Berufen, welche alle (der Pfarrer im weiteren Sinne) dem

Tabelle 11

Prestige verschiedener Berufe nach Meinung der Bevölkerung

Frage: Hier sind einige Berufe ausgeschrieben. Könnten Sie bitte die fünf davon herausuchen, die Sie am meisten schätzen, vor denen Sie am meisten Achtung haben?

	Bevölkerung insgesamt					
	1968	1972	1975	1968	1972	1975
	%	%	%	Rangplatz		
Arzt	77	81	79	1	1	1
Atomphysiker	74	40	34	2	3	5
Hochschulprofessor	56	41	39	3	2	3
Botschafter, Diplomat	49	33	33	4	6	6
Pfarrer, Geistlicher	34	37	48	5	5	2
Politiker	34	27	22	6	9	11
Rechtsanwalt	30	38	38	7	4	4
Direktor in großer Firma	27	19	20	8	12	13
Apotheker	27	29	29	9	7	7
Ingenieur	24	29	28	10	8	8
Studienrat	18	24	25	11	11	10
Zeitungsredakteur	16	15	11	12	14	15
Volksschullehrer	13	26	26	13	10	9
Unternehmer, selbst. Kaufmann	9	18	22	14	13	12
Buchhändler	8	5	7	15	16	16
Offizier	5	13	16	16	15	14

Quelle: Jahrbücher der öffentlichen Meinung, Bd. V und VI, Allensbach 1974 und 1976

öffentlichen Dienst zuzurechnen sind und zur Besoldungsgruppe A 13 gehören, schneidet der Major nur in Relation zum Forstmeister und zum Bibliotheksrat besser ab. In der Rangreihe ist der Major demnach erst an achter Stelle plaziert hinter: Medizinalrat, Staatsanwalt, Studienrat, Kriminalrat, Regierungsrat, Akademischer Rat und Pfarrer (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12

Berufsprestige des Majors im Vergleich zu neun anderen Berufen des öffentlichen Dienstes gleicher Besoldungsgruppe 1977/1978

Frage: Hier sind Karten mit 10 Berufsbezeichnungen für Amtsinhaber aus verschiedenen Bereichen des öffentlichen Dienstes. Das Gehalt all dieser Beamten ist gleich hoch. Suchen Sie sich zunächst den Beruf heraus, den Sie am meisten schätzen, vor dem Sie am meisten Achtung haben. Geben Sie mir bitte diese Karte.

Aus den verbleibenden Berufen suchen Sie bitte dann den Beruf heraus, den Sie am meisten schätzen, vor dem Sie am meisten Achtung haben. Geben Sie mir bitte diese Karte. Setzen Sie dieses Verfahren fort, bis Sie mir alle Karten gegeben haben (Kartenspiel vorlegen).

Berufsbezeichnung	mittlerer Rang (N zwischen 1 757 und 1 847; random Bundesrepublik)	Rangplatz
Medizinalrat	6,14	1
Staatsanwalt	5,75	2
Studienrat	5,41	3
Kriminalrat	4,78	4
Regierungsrat	4,60	5
Akademischer Rat (Universität)	4,40	6,5
Pfarrer	4,40	6,5
Major	3,83	8
Forstmeister	3,36	9
Bibliotheksrat	2,38	10

Quelle: Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr

Analog dazu empfinden Berufsoffiziere ihr Berufsprestige überwiegend als nicht ausreichend. 1970 hielten von knapp 2 000 repräsentativ ausgewählten Berufsoffizieren 81 Prozent ihr Ansehen im Vergleich zu zivilen Berufen als zu niedrig⁵⁹⁾.

Auch in der Unterführerstudie des SOWI wurde versucht, eine Prestigeskala mit Berufen einzusetzen, welche eher auf einer vergleichbaren Ebene liegen. Der hier berücksichtigte Soldatenrang findet durch die befragten Unteroffiziere eine Platzierung ebenfalls nur in der unteren Hälfte der Rangreihe (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13

Prestige verschiedener Berufe nach Meinung von Unteroffizieren 1977

Frage: Im folgenden finden Sie eine Reihe von Berufen aufgeführt. Ordnen Sie die Berufe nach ihrer Wichtigkeit für unser Volk in eine Rangfolge. Schreiben Sie hinter den für unser Volk wichtigsten Beruf eine 1, den zweitwichtigsten eine 2 usw. bis 10.

Beruf	mittlerer Rang (N = 720)	Rangplatz
Landwirt	2,87	1
Krankenpfleger	3,46	2
Bäcker	3,72	3
Polizei-Oberwachtmeister	4,31	4
Elektroinstallateur	5,81	5
Kfz-Mechaniker	5,92	6
Unteroffizier	5,93	7
Postassistent	7,29	8
Bundesbahnbetriebsassistent	7,82	9
Kaufmannsgehilfe	7,88	10

Quelle: Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr

⁵⁹⁾ Vgl. Rudolf Warnke und Helmut Mosmann, Der Offizier der Bundeswehr — Berufszufriedenheit, Schriftenreihe Innere Führung, Reihe Führungshilfen, Wehrsoziologische Studien, Heft 13, Bonn 1972; ähnlich für die USA Sam C. Sarkesian, An Empirical Re-Assessment of Military Professionalism, Paper prepared for the Regional Meeting of the Inter-University Seminar on Armed Forces and Society, Maxwell, Alabama, October 1976.

Während es sich beim Sozialprestige im Grunde genommen um einen indirekten Indikator für die soziale Einbindung der Soldaten handelt, geben die allgemeinen sozialen Kontakte der Soldaten unmittelbar Auskunft, in welcher Weise eine soziale Integration in die Gesellschaft erfolgt. In einer Untersuchung über die Kommunikationskreise von Offizieren konnten Rudolf Warnke und seine Mitarbeiter feststellen, daß auch im nicht-dienstlichen Bereich der Kontakt der Offiziere zu Offizierskameraden gegenüber allen anderen Kontakten überwiegt. Von den befragten Kompaniechefs unterhalten 37 Prozent gesellschaftliche Kontakte ausschließlich zu Offizieren und Beamten. Von den Kommandeuren erwähnen 69 Prozent soziale Beziehungen außerhalb der eigenen Berufssphäre auch bzw. vor allem zu Angehörigen sogenannter freier Berufe. Überraschen mag, daß offensichtlich keinerlei gesellschaftliche Beziehungen zu Beamten oder Angestellten der Bundeswehrverwaltung bestehen. Unter dem Integrationsaspekt kommt dem Ergebnis besondere Bedeutung zu, daß Wertvorstellungen und Orientierungsmuster der pluralistischen Industriegesellschaft um so eher übernommen und akzeptiert werden, je eher der befragte Offizier sich privat außerhalb des eigenen Berufskreises orientiert⁶⁰⁾.

Fragen der sozialen Einbindung betreffen aber nicht allein oder primär den Soldaten, sondern vor allem die Soldatenfamilien.

Hierzu liegen allerdings kaum Daten, sondern allenfalls Impressionen und journalistische Erfahrungen vor. Dennoch kann es als sehr wahrscheinlich gelten, daß einige Rahmenbedingungen des Soldatenberufes wie z. B. häufige Versetzungen und abgeschiedene Standorte eine soziale Integration der Soldatenfamilien sehr erschweren. Zu denken wäre hier vor allem an den häufigen Schulwechsel der Kinder mit nachfolgenden Lern- und Kontaktschwierigkeiten, an die großen Probleme von Soldatenfrauen, einen einmal erlernten Beruf, besonders einen solchen mit höheren Qualifikationen, weiter ausüben zu können wie an die Störung oder gar Zerstörung privater Bindungen durch die Standortwechsel. Auf diese Weise werden die Soldatenfamilien nicht nur in Fragen der Berufstätigkeit der Frauen und hinsichtlich der Ausbildung der Kinder benachteiligt; die ständig wechselnden sozialen Bezüge führen offensichtlich auch zu einer Verengung der sozialen Kontakte auf vertraute Kommunikationsmuster. Ob auch die von Warnke und Mitarbeitern festgestellten nahezu völlig fehlenden sozialen Kontakte zwischen Offiziers- und Unteroffiziersfamilien auf die genannten Gründe zurückzuführen sind, muß zur Zeit noch offen bleiben. Insgesamt erfordert eine Bewertung und weitergehende Interpretation der Daten Vergleichsmaterial aus vergleichbaren zivilen Berufsgruppen.

V. Schlußfolgerungen

Vom Ansatz der Analyse her ist es möglich, Folgerungen aus den Analyseergebnissen auf zwei unterschiedlichen Ebenen zu ziehen. Einmal erlauben die Daten eine Aussage darüber, ob sich das Militär in der Bundesrepublik in einer Legitimationskrise befindet. Zum anderen können jene Annahmen von van Doorn überprüft werden, welche von der Möglichkeit ausgehen, die vorhandene Fülle an empirischem Material zur Thematik sei erstens mit Hilfe des Legitimationsansatzes zu integrieren und dies führe zweitens zu einem allgemeineren Analyseniveau. Unsere Folgerungen werden in Thesenform präsentiert.

⁶⁰⁾ Vgl. Rudolf Warnke u. a., *Der Offizier im Truppendienst — Aspekte zur innerbetrieblichen Mobilität und zu Fragen der Integration, Schriftenreihe Innere Führung, Reihe Führungshilfen, Wehrsoziologische Studien, Heft 9, Bonn 1971.*

1. Gibt es eine Legitimationskrise des Militärs in der Bundesrepublik Deutschland?

a) Eine eindeutige Antwort auf die Frage nach der Legitimitätskrise des Militärs setzt eindeutige Bezugspunkte für das Urteil voraus. Ein solches eindeutiges Bezugssystem existiert nicht. Das Konzept, das der eigenen Analyse zugrunde liegt, unterscheidet wenigstens fünf Betrachtungsebenen. Da keine Kriterien für die Gewichtung der einzelnen Ebenen bei ungleichen Analyseergebnissen vorliegen, kann eine Wertung nur ebenenbezogen erfolgen. Weiterhin ist zu berücksichtigen, daß das Militär nur ein Subsystem der Gesellschaft darstellt und Aussagen über Legitimationskrisen, soweit nicht absolute Indikatoren zur Verfügung stehen, stets den Vergleich mit anderen Bereichen erfordern.

b) Hinsichtlich der verfassungsmäßigen und gesetzmäßigen Einbindung der Streitkräfte läßt sich in der Bundesrepublik nicht von einer Legitimationskrise sprechen. Was die parlamentarischen Entscheidungsprozesse und die parlamentarische Kontrolle der Bundeswehr angeht, so bestehen von den demokratischen Anforderungen her betrachtet erhebliche Defizite; diese Defizite betreffen aber weitgehend Probleme des Parlamentarismus in entwickelten Industrienationen allgemein und sind kaum spezifisch für den Bereich der Bundeswehr. Es muß jedoch gefragt werden, ob sich diese Defizite in der Sicherheitspolitik nicht gravierender auswirken als in anderen Politikbereichen.

c) Da die Streitkräfte in der Bundesrepublik nicht nur unter den Funktionen bewertet und gesehen werden, welche die Politik ihnen zuerkennt, fällt das Resümee bezüglich der öffentlichen Diskussion und Reaktion ambivalent aus. Von einer demokratietheoretisch begründeten normativen Sicht bestehen eindeutig erhebliche Legitimationsdefizite hinsichtlich der gültigen Militärstrategien, was im Moment allerdings nicht handfest als Legitimationskrise in Erscheinung tritt. Obwohl die Verteidigungsleistung der Bundeswehr etwa gegenüber der Nationalen Volksarmee der DDR oder der Roten Armee der UdSSR als relativ gering erachtet wird und die Soldaten relativ geringes Sozialprestige genießen, erfährt die Bundeswehr bezüglich ihrer Wichtigkeit eine breite Zustimmung. Die Bundeswehr als Institution repräsentiert in einer allgemein als unsicher, undurchsichtig, anomisch erfahrenen Welt offensichtlich Sicherheit in einem übergeordneten Sinne.

Eine Legitimationskrise erfuhr die Bundeswehr Anfang der siebziger Jahre, als nicht nur die Anträge auf Anerkennung als Kriegsdienstverweigerer die vorgesehenen Rekrutierungsquoten bei Wehrpflichtigen in Frage stellten, sondern auch für den Offiziersbereich beim Heer in bestimmten Waffengattungen faktisch keine Freiwilligenmeldungen mehr eingingen. Veränderungen im Ausbildungsbereich der Bundeswehr und allgemeine konjunkturelle Entwicklungen haben hier bis heute vor allem bei den Offizieren eine veränderte Situation geschaffen. Kritisch bleibt weiterhin der Wehrpflichtigenbereich.

d) Eben bereits angesprochene erhebliche Defizite im Ausbildungsbereich der Bundeswehr wurden Anfang der siebziger Jahre durch eine Bildungsreform wenigstens in den Ausbildungskonzeptionen weitgehend beseitigt. Legitimationsprobleme bestehen weiterhin im Unterführerbereich und hinsichtlich der So-

zialisationswirkungen bei Wehrpflichtigen. Ob hieraus längerfristig eine Krise entsteht, hängt neben gesamtgesellschaftlichen Einflüssen stark davon ab, wie schnell eine Reform des Unterführerbereichs gelingt. Im Offiziersbereich finden sich zur Zeit keine Trends, welche von Entwicklungen in der Gesellschaft wesentlich verschieden wären. Aus normativer Sicht ließe sich allerdings ein genereller Trend hin zu angepaßtem Verhalten bemängeln. Faktische Legitimationskrisen können hier aber wohl nur über heute eben nicht vorhandenen Diskrepanzen zu gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen entstehen.

e) Die Rekrutierung der Soldaten hinsichtlich der sozialen Herkunft wirft zur Zeit noch keine wirklichen Legitimationsprobleme auf. Die sozialen Merkmale des Offiziersnachwuchses entsprechen weitgehend denjenigen vergleichbarer Gruppen. Schwierigkeiten sind in bezug auf die Frage der Wehrgerechtigkeit zu erwarten. Im Wehrpflichtigenbereich sind schon heute die höheren Bildungsschichten stark unterrepräsentiert. Nach einem Wehrpflichtigenüberhang bis Mitte der achtziger Jahre können spätestens ab 1989 die zur Zeit geltenden Mindestquoten nicht mehr erfüllt werden.

f) Die soziale Einbindung der Soldaten ist in der Bundesrepublik nur unzureichend untersucht. Die vorhandenen Resultate lassen den vorsichtigen Schluß zu, daß eine dem relativ niedrigen Sozialprestige entsprechende Isolierung der Soldaten bislang nicht erfolgt ist, jedoch aus spezifischen Ursachen wie der hohen räumlichen Mobilität oder abgelegenen Standorten nicht ausgeschlossen werden kann. Benachteiligungen verschiedenster Art müssen die Familienangehörigen von längerdienenden Soldaten in Kauf nehmen. Dies gilt auch für die sozialen Kontaktmöglichkeiten. Ob im Blick auf Diskrepanzen im gesellschaftlichen und militärischen Wertesystem bereits jetzt von einer Legitimationskrise im Bewußtsein der Soldaten gesprochen werden sollte, ist besonders im Zusammenhang mit dem eher konservativen Trend in der Gesamtgesellschaft sehr fraglich. Friktionen sind hier allerdings angelegt.

2. Zum Stand der Militärsoziologie in der Bundesrepublik Deutschland

a) Hinsichtlich der vorhandenen Materialien läßt sich sicher von einer Materialfülle, aber nur bedingt von einer Materialvielfalt sprechen. Heterogenität besteht vor allem in der Reichweite des Materials. Die Ergebnisse einer größeren Zahl von Studien, vor allem hier

nicht zitierter Arbeiten, besitzen kaum Aussagekraft über die Tagespolitik und die Meinungsebene hinaus. Die verfahrenstechnische und methodische Absicherung dieser Daten ist unzureichend.

b) Mit Hilfe entwickelter Theorien lassen sich die vorhandenen Materialien eher bewerten und in ihrer Aussagekraft einordnen, denn integrieren. Die Gründe hierfür sind darin zu suchen, daß die wenig theoriebezogen erhobenen Daten gerade jenen Erfordernissen der Operationalisierung nicht Rechnung tragen, welche eine Verallgemeinerung der Ergebnisse erst ermöglichen. Dieses Urteil gilt auch für unseren Testfall. Aussagekraft besitzt im wesentlichen nur das Material, das theoriebezogen erhoben wurde. Von den verschiedenen theoretischen Ansätzen im Kontext der Legitimationsproblematik sind einige so abstrakt, daß eine Operationalisierung kaum sinnvoll möglich zu sein scheint.

c) Vom empirischen Material her läßt sich weiterhin schlußfolgern, daß eine zureichende Interpretation sich oft nicht allein oder gar primär auf militärsoziologische Ansätze im engeren Sinne stützen kann. Dies gilt besonders für jene Aspekte, welche das zivil-militärische Verhältnis betreffen und damit in Gänze auch für die Legitimationsproblematik.

d) Um dem militärischen Bereich nicht jenen „sui-generis-touch“ wieder zu verleihen, den die öffentliche Diskussion der letzten Jahre, aber auch die sozial-wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Militär fragwürdig gemacht haben, sollten die Ergebnisse der militärsoziologischen Forschung über Vergleiche mit Studien in anderen Großorganisationen erhärtet oder relativiert werden. Auch van

Doorn hat auf die Fruchtbarkeit vergleichen der Forschung im hier diskutierten Kontext hingewiesen.

e) Unsere kurze Analyse hat weiterhin erbracht, daß größere Fortschritte in der eigenen Wissenschaft wohl nur zu erzielen sind, wenn wir nach denselben Kriterien arbeiten und vorgehen, die wir an die Arbeit anderer, etwa der Regierungen, anlegen. Gemeint ist die Notwendigkeit von langfristigen Forschungsplanungen. Solche Forschungsplanungen sollten auf Bedarfsanalysen basieren, welche den gesellschaftlichen Bedarf an einschlägiger Forschung ermitteln und diesen über die wissenschaftsimmanente Betrachtung in einen theoretischen Rahmen bringen. Diese Forschungsplanung würde dann der Koordinierung der wissenschaftlichen Arbeit, sowohl der mehr theoriebezogenen wie der mehr anwendungsbezogenen, dienen.

f) Schließlich wäre noch darauf hinzuweisen, daß sich gerade die Trennung in eher angewandte und eher theoriebezogene Forschung einerseits und die weitgehende Ausklammerung der übergeordneten Problematik einer Soziologie des Krieges andererseits auf die Entwicklung der Militärsoziologie außerordentlich negativ ausgewirkt hat. Für die Zukunft wäre danach eine stärkere Verknüpfung von eher angewandter und eher theoriebezogener Forschung über die Forschungsansätze zu fordern wie eine engere Anbindung des Forschungsprogramms an Entscheidungen hinsichtlich des übergeordneten Erkenntnisinteresses. Die gesellschaftliche Verantwortung von Wissenschaft hat mit der Möglichkeit, menschliches Leben überhaupt zu vernichten, eine andere Qualität und Dringlichkeit erhalten.

Redaktioneller Hinweis: In dem Beitrag von Hermann Weber: Die deutschen Kommunisten 1945 in der SBZ (B 31/78) muß es in der Tabelle über die Mitglieder der KPD auf S. 28 heißen: Ende Juni 1945: Sachsen 40 000 (statt: Sachsen-Anhalt 40 000).

Hans Georg Lehmann: Schulreform und Politik. Der Konflikt um die Kooperative Schule und ihre Orientierungsstufe

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 36/78, S. 3—23

Der politische Konflikt um die Kooperative Schule und ihre Orientierungsstufe in Nordrhein-Westfalen wird als Modellfall eines modernen Schulkampfes dargestellt. Die Auseinandersetzungen entzündeten sich an den Bestrebungen der sozialliberalen Koalition in Düsseldorf, das bestehende dreigliedrige Schulsystem (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) zu reformieren, insbesondere durch die integrierte Orientierungsstufe in den Klassen 5 und 6 des Sekundarbereichs I. Zur Konfrontation kam es, als die Landtagsfraktionen der SPD und FDP im November 1976 einen Gesetzentwurf zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes einbrachten, der vorsah, die Kooperative Schule als eigenständige Angebotsschule mit folgendem Aufbau einzuführen: die horizontal gegliederte Abteilung der schulformunabhängigen Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) sowie die vertikal gegliederten schulformbezogenen Abteilungen der Hauptschule und Realschule und/oder des Gymnasiums (Klassen 7—9/10). Die Oberstufe des Gymnasiums (Sekundarstufe II: Klassen 11—13) konnte bzw. sollte der Kooperativen Schule angeschlossen werden.

Die CDU, die Kirchen und alle maßgeblichen Lehrer- und Elterngruppen — die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) sowie der Verband Bildung und Erziehung (VBE) ausgenommen — bekämpften den Gesetzentwurf. Nach Flugblattaktionen und Großkundgebungen gegen die geplante Schulreform kam es zu Meinungsverschiedenheiten innerhalb der Regierungskoalition, die sich jedoch (u. a. durch eine Revision des Gesetzentwurfs) bereinigen ließen.

Nach der 2. Lesung schlossen sich zehn Lehrer- und Elternvereine zur „Bürgeraktion Volksbegehren“ zusammen. Sie leitete, nachdem der Gesetzentwurf vom Landtag am 26. 10. 1977 trotz aller Proteste verabschiedet worden war, eine plebiszitäre Gesetzesinitiative ein, um die Kooperative Schule nachträglich wieder zu Fall zu bringen.

Das Volksbegehren vom 16. 2. bis 1. 3. 1978, von der CDU und den Kirchen unterstützt, erzielte einen überwältigenden Erfolg, da sich fast 30% (erforderlich waren 20%) der Wahlberechtigten in die ausgelegten Listen eintrugen. Unter dem Eindruck dieser bisher größten und erfolgreichsten Bürgerinitiative in der Bundesrepublik hob der Landtag auf Vorschlag der Landesregierung die gesetzlichen Bestimmungen über die Kooperative Schule und ihre Orientierungsstufe am 13. 4. 1978 wieder auf. Die langfristige Signalwirkung dieses schulpolitischen Fiaskos läßt sich noch nicht abschätzen.

Ralf Zoll: Militär und Gesellschaft in der Bundeswehr. Zum Problem der Legitimität von Streitkräften

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 36/78, S. 24—46

Die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit dem Militär fristet in der Bundesrepublik — und nicht allein dort — ein Schattendasein. Trotz weitgehender Einigkeit hinsichtlich dieser Aussage wird in jüngster Zeit vermutet, daß inzwischen doch eine genügend große Fülle an empirischem Material zur Verfügung stehe, um zu einer allgemeineren Analyse und zur Integration der Daten voranzuschreiten. Eine gute Möglichkeit, ein höheres Analyseniveau zu erreichen, bietet sich im theoretischen Konzept der Legitimität.

Das Hauptthema dieser theoretisch-empirischen Bestandsaufnahme innerhalb des Bezugsrahmens der Legitimität bildet die Konzeption der „Inneren Führung“, welche in der Bundesrepublik zur Legitimation der Streitkräfte diene und dient. Mit der Wahl der „Inneren Führung“ als Prüfobjekt wird es zum anderen möglich, auch inhaltliche Aussagen über den Umfang der Integration von Bundeswehr und Gesellschaft zu machen.

Da die Konzeption der „Inneren Führung“ für sich beansprucht, der Vielfalt der zivil-militärischen Beziehungen gerecht zu werden, sind für die Analyse wenigstens fünf Betrachtungsebenen zu unterscheiden: die verfassungs- und gesetzmäßige Einbindung der Streitkräfte, die öffentliche Diskussion über und öffentliche Reaktion auf Sicherheitspolitik und Bundeswehr, Einstellungen und Verhaltensweisen von Soldaten, die soziale Herkunft und die soziale Einbindung der Soldaten. Anhand dieser fünf Dimensionen wird das vorhandene empirische Material gesichtet und eingeordnet.

Das Ergebnis der Überprüfung fällt nicht eindeutig aus. Mit Hilfe entwickelter Theorien lassen sich die vorliegenden Daten zwar besser einordnen und bewerten, eine Integration ist aber nur dort möglich, wo das empirische Material schon entsprechend theoriebezogen erhoben wurde.

Hinsichtlich der Frage nach dem Umfang der Integration von Bundeswehr und Gesellschaft ermittelte die Arbeit ein ebenfalls ambivalentes Resultat. Gemessen an den Normen der „Inneren Führung“ ist die Integration keineswegs so weitgehend gelungen, wie das häufig in der parlamentarischen Diskussion konstatiert wird.