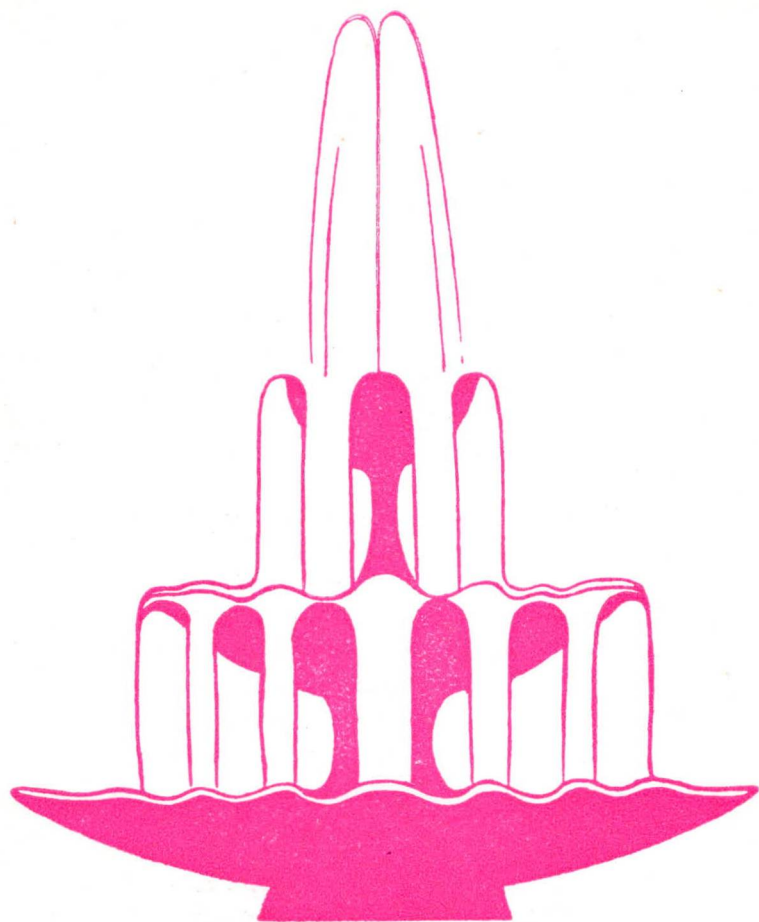




FRAGEN DER FREIHEIT

EINE SCHRIFTENREIHE

HEFT NUMMER

6

SEPTEMBER 1958

Lasset Gelehrte sich zanken und streiten,
Streng und bedächtig die Lehrer auch sein!
Alle die Weisesten aller der Zeiten
Lächeln und winken und stimmen mit ein:
Töricht, auf Beßrung der Toren zu harren!
Kinder der Klugheit, o habet die Narren
Eben zum Narren auch, wie sich's gehört!

Merlin der Alte, im leuchtenden Grabe,
Wo ich als Jüngling gesprochen ihn habe,
Hat mich mit ähnlicher Antwort belehrt:
Töricht, auf Beßrung der Toren zu harren!
Kinder der Klugheit, o habet die Narren
Eben zum Narren auch, wie sich's gehört!

Und auf den Höhen der Indischen Lüfte
Und in den Tiefen Ägyptischer Gräfte
Hab' ich das heilige Wort nur gehört:
Töricht, auf Beßrung der Toren zu harren!
Kinder der Klugheit, o habet die Narren
Eben zum Narren auch, wie sich's gehört!

Goethe

FRAGEN DER FREIHEIT

EINE SCHRIFTENREIHE

HEFT 6

September 1958

Herausgegeben durch Lothar Vogel

Inhaltsübersicht

<i>Fritz Götte:</i>	Seite.
„Die Würde des Menschen ist unantastbar . . .“	3
<i>Dr. Heinz-Hartmut Vogel:</i>	
Über Notwendigkeit und Möglichkeit einer freien Erziehung	23
<i>Heinz Eckhoff:</i>	
Erste Arbeitstagung eines sozialpolitischen Seminars	47
<i>F. D.</i>	
Der Waldorfschüler und die Soziale Dreigliederung	50
Mitteilungen und Hinweise	51
Bücher und Zeitschriften	52

„Die Würde des Menschen ist unantastbar . . .“

Einige bisher übersehene Konsequenzen aus den
Grundrechten der westdeutschen Verfassung ^{1) 2)}

Grundgesetz und Freiheit des Schulwesens

Im Osten des Abendlandes hat ein der Menschenwürde Widersprechendes im sozialen Leben Gestalt gewonnen. Im Westen der Welt behauptet man, Menschenwürde zu „haben“; aber jeder rückhaltlos ehrliche Betrachter muß bekennen: von einer wirklich menschenwürdigen Gestalt des westlichen Lebens kann nicht die Rede sein.

Der Westen beruft sich, ohne es näher in seinem Zusammenhang zu begründen, auch auf seine Christlichkeit, indem er darauf hinweist, daß in seinem Bereich die Individualität frei sei, während sie in den totalitären Regimen der Freiheit in jeder Form beraubt würde.

In Europa, wo man sich besonders darin gefällt, dieses Gebiet als Abwehrbastion gegenüber dem bolschewistischen Osten

¹⁾ Exakt genommen wurde 1948 auf eine eigentliche „Verfassung“ verzichtet, um die Situation offenzuhalten für eine spätere gesamtdeutsche Verfassung. Der Parlamentarische Rat nannte damals seine Arbeit bescheidener: „Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland“.

²⁾ Mit der freundlichen Erlaubnis des Verfassers abgedruckt aus „Die Drei“, Anthroposophische Zeitschrift zur Erneuerung von Wissenschaft, Kunst und sozialem Leben, Juli/August 1957, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart-O., Fraasstr. 4

anzusehen, ist man, sich als Anhängsel an den eigentlichen Westen empfindend, ebenfalls über allgemeine Deklamationen, daß man christlich und daß die Freiheit der Individualität gewährleistet sei, nicht hinausgekommen.

Von wirklichen Formungen im Geiste der Freiheit, die ein Gegengewicht darstellen könnten gegenüber der prinzipiellen und realisierten Vernichtung der individuellen Freiheit im europäischen Osten, kann keine Rede sein.

In Mitteleuropa, genauer in Westdeutschland, existiert eine Verfassung, welche in ihrem ersten Artikel erklärt:

„Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“

Das aber kann nichts anderes heißen, als daß der Staat, der seine Existenz und sein Funktionieren immer einem Machtanspruch einer Mehrheit — verbunden mit einer mehr oder minder empfindlichen Vergewaltigung einer Minderheit — verdankt, eindeutig zum Achten und Schützen der Menschenwürde bestimmt ist. Er ist nicht dazu bestimmt, Menschenwürde zu schaffen, sondern die unabhängig von ihm aus geistigen Quellen sich bildende Würde zu schützen.

Die Inhalte des geistigen Lebens, welche der Gelehrte als Naturgesetze, Urphänomene usw. in seinem Forschen zutage bringt, welche der Künstler in den sozialen Zusammenhang stellt, alle Arbeitskraft aber auch, welche die mit Kopf und Hand schaffenden Menschen anwenden, sie entspringen der Individualität. Sie allein ist produktiv im eigentlichen Sinne, niemals der Staat als solcher.

Darum kann dieser auch nur Schützer aller Keim- und Gestaltungskraft sein, die in den Individualitäten wohnt. Er tritt, wenn wir ihn wirklich menschlich verstehen und gestalten, gleichsam zurück, so wie Polizei und Feuerpolizei zurücktreten vor einer Aufführung von Goethes „Faust“ oder Bruckners Symphonien, indem sie diese Aufführungen schützen, aber nicht

selber hervorbringen. Eine „Schutzanstalt gegen Übergriffe“ nannte Adalbert Stifter den Staat.

Individualitäten vermögen den Staat zu bilden, ihn — je nach dem Grade der geistigen Entwicklung — zu formen und von Stufe zu Stufe umzuformen. Niemals kann der Staat Individualitäten erzeugen. Und er würde sich seiner eigenen Quell- und Bildekräfte berauben, wenn er nicht völlig vor der geistigen Entfaltung der Individualität zurückträte, wenn er mehr täte, als sie zu achten, wenn er mehr täte, als sie zu schützen, wie die Polizei eine Kunstdarbietung vor äußerer Unordnung und vor Übergriffen schützt.

Weil die Väter der westdeutschen Verfassung etwas gehäht haben von der Urquelle für alles soziale Leben, und weil sie sich innerlich abgestoßen haben an dem unmenschlichen Gegenbild des die Menschenwürde nicht schützenden und nicht achtenden Staates, der von 1933 bis 1945 unter uns aufgerichtet wurde, deshalb haben sie im zweiten Artikel unserer Grundrechte formuliert:

„Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“, und hinzugefügt:

„Die Freiheit der Person ist unverletzlich“.

(Umgekehrt darf keine Person ihre „Freiheit“ dazu verwenden, andere in ihren Rechten zu verletzen.)

In diesen beiden ersten Artikeln unserer „Grundrechte“ ist durchaus innere Gesetzmäßigkeit. Die „Menschenwürde“ wird an die Spitze aller Rechtssatzung gestellt. Die darüber getroffene Bestimmung bindet, wie es in Artikel 1 heißt, „Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtssprechung als unmittelbar geltendes Recht“. In dieser „Spitze“ figuriert als ein der Menschenwürde immanentes Element, mit der gleichen Bindung für Legislative und Exekutive, als zweites Grundrecht das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit. Die nachfolgenden Artikel betreffen weitgehend solche Rechte, welche aus den

beiden ersten Artikeln abgeleitet werden können. Was wir aber unterscheiden müssen, sind Artikel, welche die elementaren Grundrechte konsequent und rein auslegen, und solche, welchen die wahre Konsequenz daraus mangelt.

Mit innerer Konsequenz gehen z. B. aus der Wahrung der Menschenwürde und der freien Entfaltung der Persönlichkeit hervor die Gleichheit vor dem Gesetz, die Gleichberechtigung von Männern und Frauen (da man auf die Kategorie der geistigen Individualität und nicht der Leibesbeschaffenheit sehen muß, wenn man menschenwürdig verfahren soll); es gehen ferner daraus hervor Glaubens- und Gewissensfreiheit, das Recht auf freie Meinungsäußerung, Freiheit der Lehre und Forschung und dergleichen.

Nicht ohne weiteres mit gleicher Konsequenz formuliert ist aber z. B. der Artikel 6, welcher erklärt: „Pflege und Erziehung sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“, um fortzufahren: „Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“. Auf alle Fälle muß dabei klar sein, daß der Staat nur darüber zu wachen hat, daß das Recht der noch kindlichen Individualität auf Pflege und Erziehung erfüllt wird, nicht aber z. B. der Inhalt und die Art der letzteren von ihm zu bestimmen ist.

Von wirklicher Inkonsistenz im Hinblick auf die beiden Elementarartikel 1 und 2 muß aber gesprochen werden beim Artikel 7, wo gesagt wird: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“, wobei zwar „das Recht zur Errichtung von privaten Schulen“ gewährleistet, ihre Errichtung aber von der „Genehmigung des Staates“ abhängig gemacht wird. Außerdem glaubt dieser Artikel das, was freie Individualitäten tun zur Heranbildung nachwachsender freier Individualitäten — auf denen nach allgemeiner Sage das Wesen des „freien Westens“ beruhen soll — als „Ersatz für öffentliche Schulen“ bezeichnen zu dürfen.

Mit dem Artikel 7 rückt der Staat aus seiner dienenden Rolle dem geistigen Leben gegenüber heraus. Er tritt nicht zurück in Achtung der doch für „untastbar“ erklärten Menschenwürde, sondern gibt seinen Schulen den Primat. Statt den Kulturquell Schule und Erziehung frei wirken zu lassen, „macht“ er selbst Kultur, zu welcher ja die Erziehung primär gehört.

Es kann auch nicht davon gesprochen werden, daß die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (nach Artikel 2) gewährleistet sei, wenn der anonyme Staat seine von ihm nach Inhalt und Form determinierten Schulen als die Schulen hinstellt, neben denen die frei, d. h. menschenwürdig erwachsenen Schulen als „Ersatz“ für sein ideales Muster bezeichnet werden, für die auch — unter Bedingungen — die Genehmigung erteilt werden kann. In Wahrheit — d. h. wenn der innere Zusammenhang mit den elementarsten Menschenrechten, welche die ersten beiden Artikel verkünden, gewahrt bleiben soll — müßte der Artikel 7 in seinem Hauptsatz nicht schlankweg lauten: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“, sondern etwa:

„Das gesamte Schulwesen ist in bezug auf Bildungsziele und Bildungsmethoden grundsätzlich frei. Das Achten und Schützen der Freiheit des Schulwesens beschränkt sich auf das Erlassen von Bestimmungen, welche die äußere Ordnung und hygienischen Mindestanforderungen betreffen. Um die Überleitung des bisherigen amtlich verwalteten Schulwesens in freie, sich autonom verwaltende Schulgemeinden zu ermöglichen, wird von den staatlichen Schulverwaltungen jede Hilfe gewährt. Wo sich freie Schulgemeinden zunächst nicht bilden, bleibt die staatliche Initiative weiter bestehen.“

Zugleich müßte dafür gesorgt werden, daß der Staat Steuermittel nur für die von ihm verwalteten Schulen in Anspruch nimmt. D. h. die Steuerveranlagung müßte für alle Eltern,

welche ihre Kinder in freie Schulen schicken, um den Betrag gesenkt werden, welcher bisher in den staatlichen Schulen für sie aufgewendet wurde.

Auf die Dauer kann für die Finanzierung des Schulwesens nur der Grundsatz gelten: jede Schule muß durch ihre Aktivität, durch ihre erzieherischen Leistungen diejenige Anerkennung sich erwerben, welche freie Schenkungen der an ihnen interessierten (Eltern, Freunde) auslösen. Mit dem Gelde darf nichts anderes in geistige Institutionen einziehen, als die Hingabe an die Sache, wie es religiöse, wissenschaftliche oder weltanschauliche Institutionen — wo sie nicht zu steuerähnlichen eintreibbaren Zwangsschenkungen schritten — immer getan haben. Geistige Arbeit und das ihr gebrachte, sie erhaltende „Opfer“ gehören untrennbar zusammen.

Jeder geistig gewissenhaft Strebende — und das wird jeder Erzieher, aber auch jeder Forscher und Künstler sein wollen — muß es als unerträglich empfinden, daß seine Arbeit ihre wirtschaftliche Basis anders erhalte als dadurch, daß der diese Arbeit Bejahende sie unterstützt. Freie Arbeit kann nur in Freiheit und aus freiem Entschluß finanziert werden; nicht aber aus Steuern, welche die anonyme Staatsmacht von ihren Bürgern erzwingt, um damit geistige Institutionen zu erhalten, welche die freie Individualität aus freiem Entschluß niemals unterstützen würde. Ohne freies Geben keine freie Erziehung!

Es hat tiefgreifende, die soziale Struktur verändernde Folgen, wenn man den Schlachtruf des Westens „Für die Freiheit der Individualität“ im Kampf mit dem die Individualität versklavenden kollektivistischen Osten zur sozialen Tat werden lassen will. Ob er aber Tat wird, das ist nicht eine theoretische, sondern die Frage der abendländischen Existenz!

Zu einem wenig beachteten Problem:
zur „Würde“ des kindlichen Menschen

Inwiefern ist die Freiheit der Individualität eine Frage der Menschenwürde und zugleich ein christliches Anliegen? Das ist ein tiefbewegendes Problem, das nicht dadurch gelöst wird, daß man sich daran gewöhnt hat, im Westen Menschenwürde, Freiheit und Christlichkeit für sich „in Anspruch“ zu nehmen, ohne daß etwa das Wesen der Freiheit klar erkannt wurde, noch ausreichende Sozialformen gebildet wurden, die sie garantieren; und schließlich auch, ohne daß klargestellt wurde, inwiefern die Freiheit der Individualität ein wesentlich christliches Anliegen ist.

Die westdeutschen Grundrechte betonen an erster Stelle die Würde des Menschen, um im zweiten Artikel die Freiheitsrechte herauszustellen da, wie Nipperdey im großen Sammelwerk über die Grundrechte sagt, „ohne Anerkennung von Freiheitsrechten echte Menschenwürde undenkbar ist“.³⁾

Alle außermenschlichen Geschöpfe — im Mineral-, Pflanzen- und Tierreich — sind in ihrer Seinsweise und in ihrem Lebensverhalten gesetz-, urbild- oder typusmäßig determiniert. So reagieren die einer Tiergattung angehörenden Individuen in allen Lagen typisch; ein alle Einzelwesen gemeinsam beseelendes muß darum angenommen werden. Beim Menschen hat jeder einzelne seine einzelne, einmalige, nicht „typisch“ in einem gattungsmäßigen Sinne geprägte Biographie. Darum sagt Rudolf Steiner in seiner „Theosophie“⁴⁾: „Wer über das Wesen der Biographie nachdenkt, der wird gewahr, daß in geistiger Beziehung jeder Mensch eine Gattung für sich ist.“ Die Anwesenheit eines einmaligen Menschengestes in einem physischen Leibe ist es, welche zur Möglichkeit einer nicht bloß „typischen“ Verhaltensweise — wie beim Tier

³⁾ Siehe das Handbuch „Die Grundrechte“, Bd. II, Duncker und Humblot, Berlin 1954.

⁴⁾ „Theosophie“, Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung“. Neuauflage 70.—75 Tausend, Stuttgart 1955.

— sondern zur Eigenlenkung des Lebens führt und zwar aus Bestimmungsgründen, welche die Individualität aus sich selber findet. So formuliert auch Nipperdey im Eingang seiner Ausführungen über „Die Würde des Menschen“ in seinem Handbuch im Blick auf den Artikel 1 der Grundrechte: „Das Wesen des Menschen besteht in der Freiheit der Entscheidung und seinem Geöffnetsein, seinem Organ für das Reich der sittlichen und geistigen Werte, für die Wertfülle des Lebens“.

Nicht ein Menschenwesen gleicht dem andern. Wenn Nipperdey sagt: „Die Würde hat jeder, der Menschenantlitz trägt“, so hängt dies mit dieser Einmaligkeit zusammen, die auch da erkennbar ist, wo unter Menschen noch Gattungsgebundenheit herrscht; wie z. B. in bäuerlichen Zusammenhängen oder unter den sogenannten Naturvölkern. Und es ist evident, daß eine Gemeinschaft um so mehr den Namen „menschlich“ zu tragen verdient, je größer der Reichtum an Individualitäten ist, welchen sie umschließt.

Man kann deshalb auch davon sprechen, daß der Begriff Menschheit zwar alle diejenigen umfaßt, welche Menschenantlitz tragen, aber man muß hinzufügen, daß dieser Begriff nur einen Sinn hat und daß er sich nur erfüllt, wenn der unermessliche Reichtum an Individualitäten in ihm geborgen ist, von denen auch nicht eine einzige verloren werden darf. Die Menschheit wäre nicht Menschheit, wenn nicht jede Individualität ihre eigenste Gabe auf deren Altar darbringen würde. Die gleichförmige Abrichtung aller derjenigen, welche Menschenantlitz tragen — etwa die Abrichtung nach einer Doktrin —, würde das Menschentum auf der Erde auslöschen. Hier scheiden sich die Geister in dem gewaltigen Ringen des Ostens und des Westens. Der Osten arbeitet zielbewußt an der Vernichtung bzw. an der Versklavung der Individualität. Er arbeitet damit zugleich an der Vernichtung des Menschen und an der Auslöschung der Menschheit. Der Westen aber ist erst auf dem

Wege, den Menschen und sein Menschentum wie auch das Wesen der Menschheit als Zusammenklang aller Menschen in Individualitäten zu begreifen, die zudem in stetiger Entwicklung sich befinden, und die damit auch die Quellkräfte liefern zu einer Entwicklung der Menschheit als Ganzes.

Der Christus ist auf die Erde gekommen, weil die Menschen in Gefahr waren, sich an die Stofflichkeit, an das Vergängliche zu binden, und dabei ihre ewige Individualität zu verlieren. Er hat selbst von sich gesagt, daß Er die Wahrheit sei, und so ist Christentum an die Erkenntnis der Wahrheit gebunden, die ihrerseits, indem sie in Welt und Mensch gesucht wird, die Voraussetzung zum Freiwerden des Menschen ist. Die Wahrheit aber wird nur durch das einzelne individuelle Ich erkannt, das aus ihr in vielen Stufen der Entwicklung sich in Freiheit selber findet. Im Freiheitsfinden der Individualität durch freie Wahrheitssuche findet sich der Mensch als Mensch, in seiner Menschenwürde.

Dies alles wird man im Westen berücksichtigen müssen, wenn man Freiheit und Christlichkeit für sich beansprucht.

Darum kann es aber auch im Abendlande nur ein wahres Bildungsziel für den Heranwachsenden geben: nämlich ihn fähig zu machen, im echten Sinne zu erkennen, da er nur dann in die Lage kommt, sich als frei zu erleben und in Freiheit zu handeln. Wobei immer bedacht werden muß, daß es sich sowohl im Erkennen wie auch im Freiheitserleben und aus Freiheit handeln um Stufen in einer fortschreitenden Entwicklung handelt. „Aus Handlungen der Freiheit und der Unfreiheit setzt sich unser Leben zusammen“, sagt Rudolf Steiner in der „Philosophie der Freiheit“⁵⁾, und er fährt fort: „Wir können aber den Begriff des Menschen nicht zu Ende denken, ohne auf den freien Geist als die reinste Ausprägung der menschlichen Natur

⁵⁾ Neuauflage 44.—48. Tausend, Stuttgart, 1955.

zu kommen.“ Andererseits aber heißt es in dem gleichen Buche, die ganze Spannweite des Erkenntnis- und Freiheitsweges umfassend, der eigentlich erst zur Menschenwürde — nicht als einem Erreichten, sondern als einem Ziele — führt: „Durch meine Instinkte, Triebe bin ich ein Mensch, von denen zwölf ein Dutzend machen; durch die besondere Form der Idee; durch die ich mich innerhalb des Dutzend als Ich bezeichne, bin ich Individuum“.

Weil es zur Wahrheit, zur Freiheit und zur Menschenwürde, die alle drei untrennbar miteinander verbunden sind, ein Weg ist, so kann auch alle Erziehung derjenigen, welche noch Kinder sind, nur Wegleitung sein. Das Ziel der Erziehung wird nicht sein eine in Gedanken vorgefaßte Form, welche den werdenden Menschen prägt, und ihn dergestalt seines eigentlichen Menschentums beraubt, sondern ein Tüchtig- und Fähigmachen dazu, daß er — aus der Hand der Erzieher entlassen — auf seinem weiteren Lebensgang sich selber findet.

Das allein ist des Erziehungsgedankens in Mitteleuropa würdig, und das allein ist des Menschen würdig. Darum muß es als dem Wesen des Kindes nicht würdig bezeichnet werden, wenn prägen wollende Mächte in seine Entwicklung eingreifen, die es anderen Kräften aussetzen, als sie in einer sich bilden wollenden Individualität zu finden sind. Und wir dürfen hier auch nicht des Grundsatzes vergessen, den Aristoteles von Empedokles berichtet: „Die Erkenntnis des Gleichen erfolgt durch das Gleiche“. Denn was von der Erkenntnis gilt, gilt auch vom Bilden: Gleiches kann nur von Gleichem gebildet werden! Ohne bildende freie Individualität kein Bilden freier Individualitäten. Eine Weisheit, welche die Substanz abendländischer menschlicher Existenz berührt.

Das Hauptmotiv des Christentums ist Erlösung, betrat doch der Christus selber in Jesus von Nazareth die Erde als deren und der Menschheit Erlöser. Erlösen aber besagt

nichts anderes, als los- d. h. freimachen. Was freigemacht werden muß, ist zunächst gefangen. Gefangen ist — seit dem Sündenfall fortschreitend — das ewige Wesen des Menschen; konkret gesprochen: gefangen sind die ewigen Iche, welche selbständige Glieder der Menschheit sind, in ihrer Verstrickung in die Dunkelmacht der geistgeborenen, aber geistentsunkenen Materie. Und die Erlösung besteht in der stufenweisen Befreiung aus dieser Knechtschaft, welche freilich im historischen Materialismus als Leitprinzip gefeiert und vom politischen Materialismus in der gewaltsamen Versklavung und Verknechtung aller Menschen, unter Auslöschung des geistigen Ich, ausgewirkt wird.

Christliches Verhalten heißt also im allgemeinen: Lösung und Befreiung der Wesen aus den Banden des Unwesentlichen, des Scheines. Die Lösung oder Erlösung des Wesens bezieht sich auf alles Sein, das mit fortschreitender Zeit immer mehr in die Gewalt des Menschen gegeben ist, welcher aber, des Pauluswortes über das Seufzen der Kreatur nicht achtend, nicht nur immer gewalttätiger die Naturreiche in immer größere Knechtschaft führt, ja sie vernichtet, sondern auf diesem Wege sich selber immer stärker menschenunwürdig in die Gewalt des Materiellen — in Wissenschaft und Wirtschaft — begibt. Insofern sind Ost und West — trotz aller Gegenpostulate — tief unchristlich zu nennen. Der im „innerlichsten Sinne zum „Herrn“ der Erdschöpfung Berufene hat sich in äußerlichster, materialistischer Weise zum Herrn der Erde gemacht. Statt ein Erlösender im Auftrage Christi zu sein, der das Wesen aus der Hülle befreit, ist er der Hüllennatur alles Stofflichen verfallen und ist nicht minder erlösungsbedürftig geworden, wie die in Stein, Pflanze und Tier gebannten Wesen auch.

Aus diesem circulus vitiosus gibt es nur einen Ausweg: den der Lösung alles Geistigen in den Zusammenhängen des sozia-

len Lebens aus allen Bindungen, welche nicht das Wesens des Individuellen selber darstellen. Im geistigen Gliede des sozialen Organismus darf nichts walten, das nicht individueller Natur ist. Das wird in unserer Zeit tief gefühlt, aber ohne — in einer merkwürdigen Schwäche des Geistes und des Gestaltungswillens — in seinen inneren und äußeren Konsequenzen durchgedacht und ausgeführt zu werden.

Nipperdey sagt innerhalb des Sammelwerkes über die „Grundrechte“, Band II S. 9 in Anknüpfung an Coing in seiner Arbeit über die Menschenwürde, welche in Artikel 1 beschworen wird, die „Achtung vor der Menschenwürde des Mitmenschen“ sei das „Zentrum der Rechtsidee als der versittlichenden Kraft im Recht“ „Sie bestimmt die Grundlage für die rechtliche Bewertung des Menschen“. Dann fährt er fort: „In der Rechtsordnung ist die Menschenwürde dann verwirklicht, wenn sie dem Menschen eine Sphäre sichert, in der er als selbständiges und sittlich verantwortliches Wesen wirken kann, in der er weder dem Machtanspruch eines anderen Menschen unterworfen, noch zum bloßen Mittel von Gemeinschaftszwecken gemacht wird, sondern freier selbstverantwortlicher Mensch ist“.

Diese „Sphäre“ aber ist nichts anderes als ein autonom, d. h. von dem Machteinfluß des Staates und der Wirtschaft frei verwaltetes Geistesleben, in welchem alle geistig tätigen Menschen sich selber ihre Korporationen schaffen.

Nipperdey sagt: „Die Rechtsidee fordert, daß die Würde der Person gerade auch gegenüber den Gruppen, dem Staat, der Nation gewahrt werde; sie verlangt, daß der Eigenwert der Person auch seitens der sozialen Mächte anerkannt werde.“ Dies gilt selbstverständlich auch für den Bereich, in welchem der Mensch als Kind oder Jugendlicher für jenes Lebensalter herangebildet wird, in welchem einmal die Menschenwürde in vollem Selbstbewußtsein erlebt werden kann; es gilt für den Bereich der Erziehung. Jede Einmischung

des Staates in das Erziehungswesen, jede Aufstellung von Lehrzielen und Prüfungsordnungen, jede Beeinflussung von Lehrmethoden von staatlicher Seite bedeutet den Versuch, aus einem Kollektivwesen heraus formen zu wollen, sie ist ein Angriff des Kollektivwesens Staat auf die Menschenwürde, ein Verletzen derselben da, wo der Staat durch den Artikel 1 verpflichtet ist, lediglich als Achter und Schützer aufzutreten.

Nipperdey sagt, daß zwei diametral entgegengesetzte Grundanschauungen in der Menschheit gewirkt haben, welche die Volkscharaktere so oder so geprägt haben, „die das Verhältnis des Einzelnen zur Rechtsordnung so oder anders bestimmt“, ja, „die Kriege entzündet hat“. Diese Anschauungen liegen in der Frage: „Steht der einzelne Mensch oder die Gesamtheit, der Staat, im Mittelpunkt des Rechts? Wer hat den höheren Rang?“ Und Nipperdey antwortet: „Die Grundentscheidung ist für die Würde und Freiheit der Einzelpersönlichkeit gefallen, sie beruht auf den Grund- und Freiheitsrechten der abendländischen Kultur...“ Wir aber müssen fragen: Ist die Entscheidung wirklich gefallen? Oder stehen wir noch im Beginn des Kampfes um die Freiheitsrechte der Einzelpersönlichkeit? Das Abendland ist nicht frei zu nennen, solange der Staat nicht — wie in Westdeutschland — auch vor der Würde des kindlichen Menschen zurücktritt, solange er diese nicht achtet und schützt, sondern sich selbst nicht nur in den Mittelpunkt einer demokratisch bestimmten Rechtsordnung, sondern des geistigen Lebens in der Erziehung setzt, wo nur die schöpferische Individualität, nicht eine „Gesamtheit“ im Sinne von Nipperdey maßgebend sein darf.

Wenn diese Inkonsequenzen in der westdeutschen Verfassung aber nicht beseitigt werden, so ist dieser Teil des Abendlandes nicht nur nicht frei, sondern er ist auch nicht im eigentlichen Sinne christlich zu nennen; denn Christus ist der Erlöser der Menschheit dadurch, daß er die Iche erlöst, indem er jedem

einzelnen zu seinem ewigen Wesen verhilft. Das aber ist der entgegengesetzte Weg wie derjenige, welcher das einzelne Kind prägen will nach dem himmelsfremden Bilde eines anonymen Kollektivs, des Staates.

Unsere geschichtliche Situation

Wenn wir als Deutsche uns unsere geschichtliche Situation vergegenwärtigen, so stoßen wir zu allererst auf die Zerreißung unseres Volkskörpers. Suchen wir diese in ihren tiefen Gründen zu verstehen, so sehen wir durch die Ereignisse nach 1945 hindurch auf die Unterlassungen und Verschuldungen zurück, welche nach dem ersten Weltkriege, kulminierend in dem Regime des „Dritten Reiches“, das deutsche Volk auf sich genommen hat ⁹⁾. Die Verleugnungen unseres eigenen Wesens, die Nichtachtung des Geistes und seiner freiheitlichen Lebensbedingungen, im Gefolge davon die Abtretung der Volksrechte an eine wesensfremde Diktatur, haben uns in unsere heutige im tieferen Sinne ohnmächtige Lage geführt. Weil nach dem ersten Weltkrieg die Idee eines freien Geisteslebens nicht zündete, weil der Weg des staatlichen Verwaltens der Kultur weitergegangen wurde, haben wir, die Quellen für eine wirkliche Erneuerung verschüttend, im Grunde die Diktatur selber gerufen. Wer aber die Freiheit des Geistes bis in die freie Korporierung freier gleichstrebender Individualitäten nicht achtet, sondern die staatliche Führung in Bildung und Kultur, finanziert mittels der den Bürgern auferlegten Steuern, auch heute noch prinzipiell bejaht, der muß sich schließlich fragen, ob er damit der Würde des Menschen gerecht wird. Das Versagen diesem Prinzip gegenüber bis in seine ausgesprochene Mißachtung und systematische Vernichtung zwischen 1933 und 1945 war aber und ist der tiefere Grund für die deutsche Tragödie.

⁹⁾ Siehe den Aufsatz „Das Erbe des vergangenen Regimes und die osteuropäischen Fragen“. Zu einer „geheimen Reichssache“ des „Reichsführers“ Himmler in „Die Drei“, Heft 3/1957, S. 128

Unter solchen Gesichtspunkten ist es von schicksalshafter Bedeutung, daß sich Menschen fanden, welche unter dem frischen Eindruck, daß die Menschenwürde in unserem Volke — und durch dasselbe auch in anderen Völkern — Jahre hindurch mit Füßen getreten wurde, eben dieses Motiv an die Spitze der Grundrechte gestellt haben: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“. Und wenn sie weiter aufs genaueste bezeichneten, was die Rolle der staatlichen Gewalt dieser Menschenwürde gegenüber ist, nämlich nichts anderes als sie zu „achten und zu schützen“.

Freilich ist nicht zu verkennen, daß heute ein Abgrund klapft zwischen Verfassungspostulat und Verfassungswirklichkeit. Ja, in den Formulierungen des Grundgesetzes selbst finden sich, wie wir an einem Beispiel glauben dargetan zu haben, bereits gegenüber den eigentlichen Grundrechten Inkonssequenzen, welche der Aufklärung und Bearbeitung harren, wenn anders nicht die Würde des Menschen und die soziale Wirklichkeit sich immer mehr von dem eigentlich Menschenwürdigen wegentwickeln sollen.

In Hartungs „Deutsche Verfassungsgeschichte“ wird (S.370) darauf hingewiesen, daß das Grundrechtswerk von 1948 „ein tiefes Mißtrauen gegen die elementaren Kräfte des deutschen Volkes“ durchziehe. Diese Aussage wird vom Gesichtspunkt des politischen Lebens aus gemacht. „Volksbegehren und Volksentscheid sind ebenso aus der Verfassung verschwunden wie die unmittelbare Wahl des Präsidenten durch das Volk“. Die politischen Parteien werden durch Artikel 21 ausdrücklich und positiv dazu berufen „bei der politischen Willensbildung“ mitzuwirken. „Es ist kaum übertrieben“, so heißt es in jenem grundlegendem verfassungsgeschichtlichem Werke, „wenn von einer ‚Mediatisierung‘ des Volkes zugunsten der Parteien gesprochen worden ist“. Er weist weiter auf die Gefahr hin, „daß die großen Verbände des wirtschaftlichen und sozialen Lebens

mittelbar, ja sogar unmittelbar über die parlamentarischen Körperschaften hinweg Einfluß auf die Regierung und die Gesetzgebung zu erlangen versuchen... Nicht geglückt ist es bisher, die zentralistische Entwicklung aufzuhalten." — Daß den Kollektivgewalten wie auch dem Zentralismus dadurch Einhalt geboten werden könnte, daß man der geistigen Individualität in einem autonomen, nicht staatsverwalteten Geistesleben die Bahn freigibt..., davon ist in dieser Kritik des Grundgesetzes freilich nicht die Rede.⁷⁾

Aber es gibt unter den deutschen Rechtsgelehrten solche, welche ein Empfinden dafür haben, was die geschichtliche Stunde erfordert. Dafür haben wir als Beispiel Prof. Hans Carl Nipperdey, den Präsidenten des Bundesarbeitsgerichts, welcher in seiner Arbeit über „Die Würde des Menschen“ in dem von ihm mit herausgegebenen Handbuch über die Grundrechte Fundamentales über die Bedeutung dieses Motivs für die Rechtsbildung ausgesagt hat. Nipperdey eröffnet seine Abhandlung mit den Worten: „Der Begriff der Würde des Menschen bedarf keiner weiteren juristischen Definition. Es handelt sich um den Eigenwert und die Eigenständigkeit, die Wesenheit, die Natur des Menschen schlechthin, die an den Anfang und in den Mittelpunkt der Gesamtordnung gestellt wird“.

Die Menschenwürde ist, so sagt er weiter, „ein naturrechtliches Elementarprinzip“. Wenn es vielleicht auch zutrifft, daß dasselbe keiner „juristischen Definition“ bedarf, so ist doch wohl sicher, daß es für eine Rechtspraxis, welche dieses Prinzip „an den Anfang und in die Mitte der Gesamtordnung“ stellt, unerläßlich ist, sich über das Wesen des Menschen, das die Würde erst begründet, erkennend Aufklärung zu verschaffen. Einige Andeutungen in dieser Hinsicht haben wir im zweiten Abschnitt dieses Aufsatzes bereits gemacht. Kann man dabei

⁷⁾ Fritz Hartung, „Deutsche Verfassungsgeschichte von 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart“. Stuttgart 1950.

demjenigen, was etwa über die „Würde des kindlichen Menschen“ gesagt ist, Zustimmung geben, so ist ein weiterer Schritt der, daß dem Erkennen auch verfassungsrechtlich Folge gegeben werde; dann muß daran gearbeitet werden, daß der innere Widerspruch, welcher zwischen dem naturrechtlichen Elementarprinzip des Abs. 1 in Art. 1 und dem Art. 7; welcher den Primat des Erziehens der kindlichen Individualität dem unindividuellen Kollektivwesen Staat überträgt, überwunden wird. Die Zurücksetzung derjenigen, welche, der Menschenwürde Rechnung tragend, als freie Individualitäten in freien und sich selbst verwaltenden Schulgemeinschaften Kinder zur individuellen Freiheit und Verantwortlichkeit erziehen, muß beseitigt werden, sowohl was Bildungsziele wie die Erziehungsmethoden und die Schaffung der notwendigen finanziellen Grundlagen betrifft.

Der dritte Absatz im Artikel 1 der Grundrechte gibt zu einer Metamorphose innerhalb des Gesamt-Grundrechtswerkes die Möglichkeit. Er lautet: „Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht“. Diese „nachfolgenden Grundrechte“, zu denen auch der Schulartikel 7 gehört, sind aber ihrerseits gebunden durch den Absatz 1 über die Menschenwürde, wenn Nipperdeys Satz gilt: „Er (dieser Absatz 1 des Artikels 1) gehört daher zu den Rechtssätzen, die so elementar und so sehr Ausdruck eines auch der Verfassung vorausliegenden Rechtes sind, daß sie den Verfassungsgesetzgeber selbst binden, und daß andere Verfassungsbestimmungen, denen dieser Rang nicht zukommt, wegen ihres Verstoßes gegen sie nichtig sein können“.

Im selben Geiste sprach sich Prof. Eisner in den Tübinger Hochschulwochen 1955 aus, indem er sagte: „Die Unverzichtbarkeit des Persönlichkeitsrechts ist eine Folge der Unveräußerlichkeit der Menschenrechte... So kann der einzelne auf seine Würde als Mensch weder dem Staat noch Dritten gegen-

über verzichten", und er erklärt; jede Änderung der in Artikel 1 niedergelegten Grundsätze „für unzulässig... Sie genießen den höchsten Grad an Bestandfestigkeit, die eine Verfassung ihren Normen geben kann". Auch Eisner vertritt, daß der Artikel 1 „den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt des Rechts" stellt, wobei das einzelne Individuum gegenüber dem Staat und der Gemeinschaft den höheren Rang" hat.⁸⁾

Schon gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts sagte Rudolf Steiner in seiner Abhandlung „Ethische und historische Wissenschaften": „Jede Persönlichkeit repräsentiert eine geistige Potenz, eine Summe von Kräften, die nach der Möglichkeit, zu wirken, suchen... Die Staatsverfassung hat keinen anderen Zweck, als dafür zu sorgen, daß jeder einen angemessenen Wirkungskreis finde". Das steht außer Zweifel, denn der Wert der Gemeinschaft ist abhängig von dem Wirksamwerden (oder auch Nichtwirksamwerden) der „geistigen Potenzen" durch die ihr zugehörenden Individualitäten.

Wir können aber jenen Satz auch auf den kindlichen Menschen beziehen, ihn umgestaltend, sagen: „Jedes Kind repräsentiert eine latent schlummernde geistige Potenz, eine Summe von individuellen Kräften, die nach der Möglichkeit zur Entfaltung suchen... Die Staatsverfassung hat auch den Zweck, dafür zu sorgen, daß jedes Kind in seinem Wert und Eigenwert geachtet und geschützt werde, so daß nichts seine Bildung zum Menschen durch freie Individualitäten — in Freiheit — behindert".

Wenn das Achten und Schützen der Würde des Menschen, von dem die Grundrechte sprechen, nicht zum bloßen Postulat herabsinken soll, dann müssen sich in Deutschland Menschen finden, welche jenen Artikeln Wirklichkeit verleihen. Denn so wie Rudolf Steiner in bezug auf den einzelnen Menschen sagt:

⁸⁾ Siehe den Wortlaut der Rede in „Stuttgarter Zeitung" 10. 11. 1955.

„Jede Idee, die dir nicht zum Ideal wird, ertötet in deiner Seele eine Kraft; jede Idee, die aber zum Ideal wird, erschafft in dir Lebenskräfte“⁹⁾, so gilt dieser Satz auch für die auf Individualität gegründete volkliche Gemeinschaft. Freilich werden wir Deutsche uns erst einmal um die „Idee der Menschenwürde“ bemühen müssen, damit sie zum „Ideal“ und schließlich zur sozialen Wirklichkeit werden kann.

Was in diesem Aufsatz versucht worden ist: diese Idee wenigstens anfänglich zu erfassen und auf ihre Konsequenzen hinzuweisen — bezieht sich zunächst auf ein großes Lebensgebiet, das des Geistig-Kulturellen in allen Formen, besonders aber auf das Gebiet der Erziehung. Nipperdey deutet auf Seite 23 des erwähnten Handbuches der Grundrechte bereits weitere Auswirkungen an: „Insbesondere ist in Art. 1 Abs. 1 als Norm die „Idee des Arbeitsrechts“ gegründet, daß nämlich die menschliche Arbeit eine besondere über den Sachgütern stehende Funktion ist, daß alle diese Funktionen regelnden Rechtsvorschriften einen inneren Zusammenhang haben und von einem Prinzip, dem Prinzip des Menschentums, beherrscht sind.“¹⁰⁾ — Im Grunde sind die Auswirkungen auf die gesamte soziale Ordnung, wenn man sich wirklich entschließt, mit der Verwirklichung der Menschenwürde ernst zu machen, unabsehbar.

Sicher aber ist, daß, selbst wenn wir alle Reiche der Welt gewännen, wir doch weiter Schaden nähmen an der Seele un-

⁹⁾ In „Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?“ Neuauflage 68.—74. Tausend. Stuttgart 1955.

¹⁰⁾ Vgl. hierzu Rudolf Steiners Bemühungen, die Arbeitskraft des Warencharakters, welche das heute geltende Lohnprinzip ihr aufprägt, zu entkleiden, in „Kernpunkte der sozialen Fragen. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart. — Vgl. ferner den Beitrag des Verfassers zu diesem Problem: „Arbeitskraft darf nicht Ware sein. — Ein untergründiger Kampf in unserer Zeit und die Beiträge des Aristoteles, Thomas von Aquino und Rudolf Steiners für sein Bestehen“. „Die Drei“, Heft 3/1956.

seres Volkes, wenn wir nicht beginnen würden, Schritt für Schritt an die Stelle der Barbarei des die Menschenwürde vernichtenden staatlichen Totalitarismus, den wir in einer bitteren Schule der Geschichte am eigenen Leibe erfahren haben, geradezu gegenbildlich ein Gemeinschaftswesen aufzurichten, welches, soweit auch nur unsere Kräfte reichen, vom Geiste der Menschenwürde durchdrungen ist.

Eine erste Wirklichkeit in dieser Richtung ist das Vorhandensein des ersten Artikels der westdeutschen Grundrechte.

Ein weiterer Schritt wäre, daß die Sekundärartikel des Grundgesetzes im Sinne des Elementarartikels umgestaltet würden.

Ein dritter, eminent praktischer wäre, daß denjenigen, welche auf dem Felde der Erziehung arbeiten, alle Rechte auch wirklich zufallen, welche aus dem Artikel 1 ihnen zustehen, damit sie in vollem Maße der Achtung der Menschenwürde — auch und gerade von Staates wegen — teilhaftig werden, ebenso wie die Eltern und allem voran die Kinder, welche vom Staate in ihrer Menschenwürde geachtet und geschützt, nicht aber von diesem erzogen und gebildet werden wollen.

Diese drei Schritte würden nicht nur dem deutschen Volke zugute kommen. Sie wären Muster, Ansporn und Schrittmacher für alle Menschen in allen Völkern, welche im echten Sinne Freiheit suchen, besonders im Osten, wo man auf die Dauer von Mitteleuropa her nicht bloß das Postulat der Freiheit hören, sondern die reale Herausgestaltung freiheitlich-sozialer Lebens-Formen erleben möchte.

Fritz Gött

Über Notwendigkeit und Möglichkeit einer freien Erziehung

Nach einem Vortrag, gehalten am 1. Sozialpolitischen
Jugendseminar in der Waldorfschule am Kräherwald
in Stuttgart vom 31. 7. bis 3. 8. 1958

Es gibt kaum eine ernstzunehmende Zeitanalyse, die nicht in der Feststellung gipfelt: die Entwicklung der modernen Gesellschaft eile unaufhaltsam einer immer konsequenteren Kollektivisierung des öffentlichen und privaten Lebens entgegen. Die Massengesellschaft sei unser aller Schicksal.

In der Ausgabe vom 23. Juli 1958 schreibt Friedrich Sieburg (bekannt durch Bücher wie: „Gott in Frankreich“) in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung: „Mehr und mehr Berufe drängen danach, sich zu Verbänden zusammenzuschließen, um sich eine größere Autorität zu verschaffen und um ihre Interessen besser vertreten zu können. Diese Interessen brauchen nicht immer materieller Natur zu sein. Häufig geht es auch darum, bestimmte Werte und Grundsätze zu verteidigen, durch deren Verlust dieser oder jener Beruf gegenüber dem Staat oder anderen verwaltenden Mächten wehrlos werden würde. So entsteht die paradoxe Lage, daß die Furcht vor der Übermacht der Organisation und die Abwehr gegen die organisierenden Tendenzen in der modernen Gesellschaft praktisch immer neue Zusammenschlüsse und Verbände hervorrufen. Das Gewicht der einzelnen Person erfährt dadurch, auch was die Leistung angeht, eine fortschreitende Verminderung.“ Obwohl Autoren wie Sieburg ganz sicher den Kampf gegen die Vermassungs-

tendenz noch nicht aufgegeben haben, so ist es doch nicht von ungefähr, daß es gerade liberale Geister sind, die mit mehr oder weniger starker Resignation solche Betrachtungen anstellen. Dagegen sind Urteile dieser Art weniger ernst zu nehmen, wenn sie aus dem sozialistischen Lager kommen. Hier versucht man ohnehin seit jeher die gesellschaftlichen Probleme — aus der traditionellen Ohnmacht und Abhängigkeit des Einzelnen heraus — im genossenschaftlich-kollektivistischen Sinne zu lösen. Eine historische Betrachtung der sozialen Frage, ihrer Wurzeln im antiken, mittelalterlichen und neuzeitlichen Feudalismus lassen es ganz selbstverständlich erscheinen, daß die nach sozialer Unabhängigkeit drängenden ehemaligen Sklaven, Leibeigenen und modernen Lohnempfänger zunächst überhaupt keine andere Wahl hatten, als durch klassenkämpferische Methoden und schließlich der Massenbildung mit analogen Zielsetzungen den historischen Mächten eine neue Macht entgegenzusetzen, um so die soziale, ökonomische und rechtliche Einengung des „vierten Standes“ mit Gewalt zu sprengen.

Nach erfolglosen Verzweiflungsaktionen wie den Sklavenaufständen und den Bauernkriegen kam es schließlich im Ausgang des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum Generalangriff gegen das überalterte System der Zweiteilung der Menschen in besitzende und gesellschaftlich bevorrechtete und nichtbesitzende und rechtlich abhängige.

Die französische Revolution brachte den ersten Durchbruch des Prinzips der Gleichheit aller Menschen und die — wenn auch nur theoretische — Beseitigung der Privilegien des weltlichen und geistlichen Adels. Das sichtbarste und von da an bleibende Ergebnis der französischen Revolution war jedoch der Jakobinismus, die totale Demokratisierung des staatlichen Lebens. Die rechtliche Machtposition des geistlichen und weltlichen Patriarchats war offiziell gebrochen. Die Gewalt ging

auf das Volk bzw. dessen gewählte Vertreter über. Dies ist die Geburtsstunde der legitimen Massengesellschaft, des rechtlich erlaubten Zusammenschlusses zu Berufsverbänden, Parteien und Gewerkschaften mit dem Ziel, die Interessen eines Standes, einer wirtschaftlichen Gruppe gegenüber dem Ganzen mit legalen demokratischen Mitteln durchzusetzen. Da man in der Frühzeit der modernen Massendemokratie jedoch zunächst keiner anderen Konzeption fähig war als: „Alle Gewalt geht vom Volke aus“, war man ängstlich bedacht, die historischen, Privilegien, die sich primär als Bildungsprivilegien und in zweiter Linie als politisch-rechtliche Privilegien erwiesen, keinem Stand und keiner weltlichen oder geistlichen Gemeinschaft mehr zu überlassen, sondern sie dem „Volk“, d. h. dem Staat als Interessenverwalter des Volkes zu übertragen. Der Staat war demnach zum Generalerben der Vorrechte des Fürstenabsolutismus und des Gottesgnadentums geworden.

Als soziologisches Phänomen ist die französische Revolution eine echt bürgerliche Angelegenheit. Das Rechtsbewußtsein des Bürgers setzte sich gegenüber dem Untertanenbewußtsein durch. Dementsprechend galten die Forderungen in erster Linie den staatsbürgerlichen Rechten, die für alle Bürger — ob reich oder arm — in gleicher Weise gelten sollten. Für die wirtschaftlichen Probleme hatte man dagegen noch keine gemäßen Vorstellungen. Das industrielle Zeitalter stand noch bevor. Würde es damals schon die Frage des späteren industriellen Proletariats gegeben haben, so hätte man mit großer Wahrscheinlichkeit keinen theoretischen Marxismus mehr gebraucht. In einem Zuge hätte sich „das Volk“ auch in den Besitz des gesamten wirtschaftlichen Potentials, des Bodens, der Bodenschätze und der Produktionsmittel gesetzt. Wir können daher rückblickend verstehen, warum „die Revolution“ vor diesen mächtigen, rechtlich damals noch nicht durchschaubaren Monopolen halt machte und sie nicht — wie alles andere — ih

die Zuständigkeit der Volksvertretung nahm. Die Zeit des Sozialismus als entschiedene politische Forderung war noch nicht gekommen. Durch die Übernahme aller früheren Standesrechte durch das Volk hat sich immerhin die Möglichkeit ergeben, überhaupt von unten her einen legitimen Einfluß auf die Gestaltung des öffentlichen Lebens zu nehmen, wenn auch nur auf dem höchst problematischen Umweg über eine politische Mehrheitsbildung.

Die eingangs angeführte düstere Prognose unserer sozialen Zukunft wird — auf dem Hintergrund der oben skizzierten Entwicklung vielleicht verständlich — ausgerechnet von philosophierenden Individualisten gestellt. Als typisches Beispiel einer leider weitverbreiteten Anschauung von der hoffnungslosen Untauglichkeit freiheitlicher Ideen soll der Kommentar einer neueren Ausgabe der Jugendschrift Wilhelm von Humboldts: „Grenzen der Wirksamkeit des Staates“ an einigen bezeichnenden Stellen zitiert werden. Wir können deshalb aus einer Kritik an einer wirklich liberalen Staatsidee lernen, weil sie nicht weniger mit dem Anspruch auftritt, der menschlichen Freiheit — wenn auch mit den vermeintlich notwendigen Einschränkungen — dienen zu wollen.

Dr. Wilhelm Heitmüller schreibt: „Wir müssen aufs neue die Grenzen der Wirksamkeit des Staates abstecken. Wir können das tun in dem Bewußtsein, daß der Staat . . . nur eine Zwischenstufe auf dem Wege zu einer Gesellschaft freier Menschen darstellt . . . Wir brauchen den Staat, freilich den durch überstaatliche Kooperation in seiner Potenz zugleich begrenzten und erweiterten Staat, schon aus dem einleuchtenden Grund, weil wir ohne ihn nicht einmal die materielle Grundlage für eine freiere und bessere Gestaltung unserer Gesellschaft und damit auch der Individuen als der Elemente dieser Gesellschaft gewährleisten können. Wenn Humboldt und seine Zeit den Staat als sozialen Ausgleichsfaktor und Wirtschaftsaktivisten ablehnen, so geschah das in Unkenntnis der historischen Katastrophe, als die wir die kapitalistisch-bürgerliche Zwischenherrschaft inzwischen kennen gelernt haben. Humboldt glaubte, auf den wirtschaftenden Staat (auch den erziehenden Staat, d. V.) zugunsten des ideali-

sierten und nach eigener sittlicher Verantwortung und Vervollkommnung strebenden Menschen verzichten zu können. Es gibt auch heute wieder Theoretiker, die in ihrer liberal-dogmatischen Befangenheit uns einreden möchten: Was hülfte es dem Menschen, wenn er mit Hilfe eines starken Staates beispielsweise Vollbeschäftigung und erhöhten sozialen Schutz gewönne, und er nähme dabei doch Schaden an seiner persönlichen Freiheit. Es sind die gleichen neoliberalen Geister, die uns einreden möchten, daß jede staatliche Aktivität auf dem Felde der Wirtschafts- und Sozialpolitik geradezu zwangsläufig die Wiederholung autoritärer Staatsübergriffe nach sich ziehen müsse... Das ist auch der Grund, daß wir dem Staat, unentbehrlich wie er ist, als Träger einer stabilen sozialen Ordnung und einer vollbeschäftigten und von den Konjunkturlaunen befreiten Wirtschaft einen weit größeren Raum einräumen müssen, als es Humboldt tat in seinen gefährlichen Einseitigkeit, die über dem humanistischen Endziel den Blick für die politisch-ökonomische Wirklichkeit verloren hat.“ (Aus dem Nachwort der Neuausgabe der „Grenzen der Wirksamkeit des Staates“ von Wilhelm von Humboldt, im Marees-Verlag, Wuppertal.)

Solche Darstellungen offenbaren mit aller Deutlichkeit die Gefährlichkeit der Lage. Zugleich zeigen sie, wie dringend notwendig es ist, die großartigen freiheitlichen Gedanken des Goethezeitalters aufzugreifen und sie in Richtung einer geschlossenen tragfähigen Konzeption einer freiheitlichen Sozialordnung weiterzuführen. Diese Aufgabe muß geleistet werden! Angesichts der heute verfassungsrechtlich erlaubten (oder doch nicht in Frage gestellten) sonstigen vollkommenen Demokratisierung, sprich Majorisierung, so gut wie aller gesellschaftlichen Vorgänge, ist eine resignierende Beurteilung der gegenwärtigen sozialen Situation durchaus verständlich. Tatsächlich ist auch auf dem offiziellen Wege, etwa einer Parteienbildung, der Prozeß einer weiter um sich greifenden Kollektivisierung unserer Gesellschaft nicht aufzuhalten. Es wäre ein Widerspruch in sich selbst, über eine Mehrheitsbildung das totale Mehrheitsprinzip einschränken oder gar abschaffen zu wollen. Ganz abgesehen davon, daß man für allgemeine und auf die Freiheit des Menschen hinorientierte soziale Ideen niemals eine

Mehrheit gewinnen könnte. Die Parteien als Vertreter der tatsächlichen oder gelenkten Volksmeinung und ihre Wortführer im Parlament denken selbstverständlich niemals daran, auch nur die geringsten ihrer Zuständigkeiten freiwillig preiszugeben.

Mit der Feststellung dieser Tatsache ist jedoch noch nicht viel gewonnen. Selbst dann nicht, wenn wir beobachten, wie im Verlaufe des 19. Jahrhunderts die Vermassung des Menschen mit der Industrialisierung und der damit verbundenen Auflösung und Verdünnung der alten kulturellen Formen und Bindungen erst richtig einsetzt. Weder die Industrie noch die Technik sind an dem gesellschaftlichen und kulturellen Entwurzungsprozeß schuld. Man könnte höchstens sagen, daß das gesellschaftliche Gebäude den Anforderungen der technischen Entwicklung nicht standgehalten hat. Man muß vielmehr der Gesellschaftswissenschaft, der Nationalökonomie, der Philosophie und Psychologie den Vorwurf machen, daß sie nicht rechtzeitig den Bewußtseinswandel erkannt haben, der sich lange bevor die Technik das soziale Gefüge zu sprengen begann, deutlich abzeichnete. Die Seelenverfassung der Menschen hatte sich geändert, ehe die Dampfmaschine und der mechanische Webstuhl die soziale Frage im modernen Sinne akut werden ließen. Das kann hier nur angedeutet werden. Das Rechtsgebäude der Demokratie versagte den neuen Problemen gegenüber vollkommen. Die Ideale: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit verhallten und herauf zog drohend der moderne Sozialismus. Die Idee der Demokratie wurzelt, wie auch weiter obenhin ausgeführt wurde, im Bürgertum und nicht etwa im Proletariat. Dies läßt sich geschichtlich ohne weiteres anhand der Stadtdemokratien Griechenlands und des Mittelalters, sowie vor allem an der Entwicklung der schweizerischen Demokratie nachweisen. Das im Bürgertum und im freien Bauernstand in sehr vollkommener Weise schon früh entwickelte Prinzip der Gleichheit der Rechte und Pflichten war unterbaut geistig

durch gleiche Bildungsmöglichkeiten und — nicht zu vergessen — die gleichen wirtschaftlichen Chancen. Außerhalb der bürgerlichen Rechte und damit zugleich außerhalb der bürgerlichen Bildungsmöglichkeiten und Besitzverhältnisse standen bis zur Französischen Revolution und in Deutschland noch bis nach 1848 die unselbständigen Handarbeiter, Tagelöhner und bis zur Bauernbefreiung zum größten Teil auch die Bauern. Selbst in einem so „demokratischen“ Lande wie der Schweiz gibt es noch im 18. Jahrhundert die sogenannten „Gnädigen Herren“ der im besten Sinne demokratischen Städte und von ihnen weitgehend abhängig und in jeder Hinsicht unterdrückt, die bäuerliche Landbevölkerung. Mit dem Auftreten des Industrieproletariats verschärft sich dieser Gegensatz. In die inzwischen überall eingerichteten Parlamente ziehen als Vertreter des „Vierten Standes“ die Sozialisten ein. Und nun wird das Versagen des Bürgertums erst recht offenbar.

Der Verlauf der konstituierenden Reichsversammlung in der Paulskirche zu Frankfurt a. M. 1848 zeigt deutlich die Unreife der liberalen Gedanken und damit ihre Schwäche sowohl dem reaktionären feudalistisch-monarchischen Prinzip als auch den revolutionären Forderungen der Arbeiter und Bauern gegenüber.

Das Bürgertum und der im liberalen Geiste fortschrittlich denkende Adel hatten damals die historische Aufgabe, das Anliegen des „Volkes“ nach einer Verfassung der gleichen Rechte für alle und einer entsprechenden Vertretung in der Legislative aufzugreifen und gegenüber den retardierenden Mächten durchzusetzen. Die großen Möglichkeiten der Paulskirche wurden versäumt, die Zeit ging in endlosen Diskussionen dahin und die Reaktion des europäischen Nationalismus, vertreten durch die Fürstenhäuser, behauptete sich noch einmal und zwar sowohl gegen die hoffnungsvolle liberale Bewegung als auch gegen das „Volk“. Ein tragisches Versagen des sozialen Freiheits-

gedankens. — Heute, nach 100 Jahren, erleben wir die Folgen. Auf die Dauer war die absolute Monarchie nicht in der Lage, den Volkswillen zu unterdrücken. Die Volksversammlungen und privaten Vereine für Volksrecht mußten schließlich anerkannt werden und somit dehnte sich die demokratische Vertretung auch in Deutschland auf alle Bürger aus, ohne Unterschied des Standes. Das Entscheidende an diesem Vorgang war der nunmehr rigoros vorgebrachte Anspruch breiter Volkskreise an der Übernahme bisher privater Einrichtungen, wie es die Bürgerschulen des 18. Jahrhunderts darstellten, in die Zuständigkeit des Volkes.

Trotzdem bleiben die alten bürgerlichen Privilegien teils aus traditionellem gesellschaftlichem Gewohnheitsrecht, teils einfach aus den überlieferten Besitzverhältnissen heraus, bestehen. Ein großer Fortschritt war zunächst die allgemeine Volksschulpflicht. Man vergegenwärtige sich jedoch, daß noch um die Wende des 19. zum 20. Jahrhundert darum gerungen wurde, die Schulpflicht vom 10. bis zum 12. und schließlich bis zum 14. Lebensjahr heraufzusetzen. So gut wie alle Arbeiter- und Bauernkinder hatten sich bis in die zwanziger Jahre mit dieser Minimalschulbildung abzufinden und noch heute sind es 80% der Jugendlichen, die mit der 8 jährigen Volksschulklasse ihren Bildungsgang beenden.

Die Vertreter dieses überwiegenden Bevölkerungsanteils saßen und sitzen jedoch im Parlament und treffen auf dem Wege der Mehrheitsbildungen Entscheidungen, die für alle verbindlich sind. —

Mit der Ausdehnung der Legislative auf ein durch das ganze Volk zu wählendes Parlament war eine Situation geschaffen, die — bei der omnipotenten Zuständigkeit auch der Exekutive — den gesellschaftlichen Spielraum des einzelnen immer stärker einschränken mußte. Die eigentlichen Vertreter einer echten liberalen Staatsauffassung sind seit 1848 hoff-

nungslos in die Enge getrieben. Die Majorität verfällt — aus ihrer gesellschaftlichen Vergangenheit her verständlich und durch das Versagen des liberalen, demokratischen Bürgertums gefördert — bei allen Entscheidungen grundsätzlich auf kollektive Lösungen. Sie kann auch kein Vertrauen in den Liberalismus haben, weil sie allzulange unter den pseudoliberalen Privilegien des Adels und des Bürgertums gelitten hat. In bezug auf das Schulwesen lebt deshalb heute in den Volksvertretern — nicht nur der Sozialdemokratie — ein tiefsitzendes Vorurteil gegenüber allen exklusiven Erziehungszielen, insbesondere natürlich gegenüber privaten weltanschaulichen Erziehungsanstalten. Auch dies ist aus der oben angeführten Entwicklung verständlich. Der Argwohn allen Sonderrechten gegenüber wurde und wird heute noch auf die Bildung der Jugend ganz allgemein übertragen. Deshalb votiert die Sozialdemokratie auf alle Fälle für die völlig einheitliche Staatsschulerziehung, weil sie im Glauben ist, auf diese Weise ihrem Recht auf Gleichheit am besten zu dienen.

Interessant und eine Bestätigung der historischen Kämpfe um die Schule ist die Entwicklung des Schulwesens in Frankreich seit Napoleon I. Er hatte infolge richtiger Weiterführung der Errungenschaften der Französischen Revolution das absolute Bildungsmonopol des Staates geschaffen. Später, unter Napoleon III., glaubte sich die Regierung der Sozialisten am besten dadurch zu erwehren, daß sie der Kirche, d. h. den Jesuiten das Schulwesen anvertraute. Erst nach 1870 wurde durch Gambetta in Frankreich das Schulwesen in der gründlichsten Weise verstaatlicht und zu einem ausgesprochenen Machtmittel des republikanischen Staates gemacht. Ähnlich, wenn auch nicht so schroff, ging die Entwicklung in Deutschland.

Nur die Schweiz hat sich auch im Schulwesen einen letzten Rest von Freiheit erhalten, indem die Gemeinden das Recht

haben, sich ihre Lehrer selbst zu wählen. Dies hängt mit der dort noch weitgehend erhalten gebliebenen keltisch-germanischen Sippenverfassung zusammen, die heute noch in dem ausgeprägten föderativen Selbstverwaltungsprinzip von Gemeinden und Kantonen wirksam ist.

Die großartigen Ansätze einer liberalen Erziehungspraxis sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz, in den Stadtschulen, den teilweise vorbildlichen Fürstenschulen, aus denen die Blüte der deutschen Klassiker und Romantiker hervorgingen, sind in der Bürokratie des immer „geordneteren“ Staatsschulwesens untergegangen.

Man vergegenwärtige sich einmal, welche sorgfältige, ganz im liberalen Geiste des Bürgertums wurzelnde Erziehung ein Goethe in Frankfurt genoß, um dann — selbstverständlich ohne staatliche „Berechtigung“ auf die Universität nach Leipzig zu ziehen.

In Wahrheit und Dichtung schreibt Goethe: „Nun eilte ich mit meinem Empfehlungsschreiben zu Hofrat Böhme, der, ein Zögling von Mascov, nunmehr sein Nachfolger, Geschichte und Staatsrecht lehrte. Ein kleiner, untersetzter, lebhafter Mann empfing mich freundlich genug und stellte mich seiner Gattin vor ... doch ließ ich mich anfangs gegen niemand merken, was ich im Schilde führte, ob ich gleich den schicklichen Moment kaum erwarten konnte, wo ich mich von der Jurisprudenz frei und dem Studium der Alten verbunden erklären konnte.“

Ein schönes Beispiel für die damalige Atmosphäre der Geistesfreiheit liefert Heinrich Zschokke, Theologe, Lehrer und bedeutender Politiker zur Zeit Napoleons und darnach in der Schweiz, in seiner Lebensbeschreibung. Es hatte sich in der Unterprima des Magdeburger Gymnasiums eine Auseinandersetzung zwischen Lehrer und Schülern ergeben. Einer der Schüler hatte einen dummen Streich begangen. „Aber nun nahm der erzürnte Ausleger horazischer Lebensweisheit das

Wort und rief: „Zschokke, Sie haben gelacht, Sie kennen ihn.“ ... Als er aber demjenigen einen harten Taler und Verschwiegenheit seines Namens versprach, der den Strafbaren anzeigen würde, trat ich empört vor und sagte: „Ich kenne ihn, nun aber nenn ich ihn nicht. Wir Schüler haben mehr Ehrgefühl als der, welcher daran so wenig glaubt, daß er uns mit einem Taler zur Verrätereikauf will.“ Neide gebot mir Schweigen. Ich wurde in das Zimmer des Rektors berufen. Mit väterlichem Ernst hielt er mir die Unehrethetigkeit meines Betragens vor. Als ich noch immer verlegen schwieg, drohte er mir mit schimpflicher Verweisung vom Gymnasium.

Das fuhr mir wie ein heller Lichtstrahl durch die Seele. Wegweisung von der Schule war Anweisung zum Weg auf die Universität. Zur Grundveränderung aller Verhältnisse, unter denen ich seufzte. Ich harrete mit Ungeduld manchen Tag auf die Vollstreckung des Strafurteils, vergebens. Da faßt ich den Entschluß, mir selber zur Hochschule das Tor zu öffnen und ging zum Vormund.“

Wie in dieser Epoche bereits erkannt wurde, welche Bedeutung einer freien, individuellen Erziehung, nicht nur für den Einzelnen, sondern für das ganze Volk und sein Verhältnis zu anderen Nationen zukommt, geht aus folgender Rede des Abgeordneten Paur aus Neiß in der Paulskirche 1848 hervor: „Die Schule, wenn sie recht ihren Zweck erfüllen soll, muß den Menschen frei aus der Urquelle heraus entwickeln, die er in seinem Geiste, seinem Wesen lebendig fühlt. Soll aber die Schule dieses Ziel erreichen, so muß sie in einer freien Lebensatmosphäre atmen dürfen, die frei ist von jedem Nützlichkeitsprinzip, die frei ist von einem kirchlichen Prinzip und frei von einem vorausgestellten staatlichen. Das Leben und unsere ganze Zukunft verlangen ein Geschlecht, dem nicht von vorne herein ein abgegrenztes und vereinzelt Ziel der Ausbildung gesteckt ist. Alles, was wir schaffen, was die Menschheit er-

strebt, findet seinen letzten Schutz in dem reinen Boden der Menschheit. Darum wollen wir die Jugend schützen sowohl vor dem überwiegenden Einfluß der Kirche oder vielmehr der Geistlichkeit, als auch vor dem Einfluß irgendeiner politischen Ansicht, die der Staat für sich geltend machen könnte.

Die Jugend muß den Lehrer so frei vor sich stehen sehen, daß sie aus seinen Worten, aus seinen Blicken erkennt, daß er immer nur sein Eigentum bietet. Der Lehrer hat der Jugend nicht bestimmte Dinge zur Abrichtung vorzuführen, der Lehrer hat, wenn er seinen Beruf recht erfüllt, sich selbst der Jugend hinzugeben. Derjenige Lehrer ist nicht berufen für sein Amt, welcher der Jugend nichts zu geben weiß als Kenntnisse. Auf solche Weise wäre Jugend leicht zu unterrichten, das verstünden dann gar viele. Das Erziehungswerk und das Unterrichtswesen, wenn es richtig aufgefaßt wird, hat einzig und allein darin Grund und Boden, daß der Lehrer imstande ist und in der Lage sich befindet, sein frei entwickeltes Selbst der Jugend vorzuführen...

In diesem Sinne wünsche ich, daß die Schule in einer reinen Lebensatmosphäre erhalten werde. Wenn Sie die Freiheit des Volkes wollen, so schaffen Sie in diesem Sinne freie Schulen."

Einen hohen Grad verfassungsrechtlicher Vollkommenheit erreichen die Gedanken Humboldts auch in bezug auf das Erziehungswesen. Die durchgängige staatsrechtliche Idee Humboldts ist der Gedanke der negativen Sorgfalt des Staates. In jedem Falle haben die Gesetze verhütenden, schützenden Charakter. Er nimmt ganz allgemein das elementare Naturrecht des einzelnen wahr und dieses besteht nach Humboldt „in der höchsten und proportionierlichsten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung. Allein, außer der Freiheit, erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas Anderes,

obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes: Mannigfaltigkeit der Situationen.“

In der Erziehung schützt, ja garantiert, — nach Humboldt — der Staat das Urrecht des Kindes auf „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte“ unter der Bedingung der „Freiheit und Mannigfaltigkeit der Situationen“.

„Dem Staat liegt es nun ob, für die Sicherheit der Rechte der Kinder gegen die Eltern Sorge zu tragen, und er muß daher zuerst ein gesetzmäßiges Alter der Reife bestimmen. Dieses muß nun natürlich nicht nur nach Verschiedenheit des Klimas und selbst des Zeitalters verschieden sein, sondern auch individuelle Lagen, je nachdem nämlich mehr oder minder Reife der Beurteilungskraft in denselben erfordert wird, können mit Recht darauf Einfluß haben. Zunächst muß er verhindern, daß väterliche Gewalt nicht über ihre Grenzen hinausschreite, und darf daher dieselbe mit seiner genauesten Aufsicht nicht verlassen. Jedoch muß diese Aufsicht niemals positiv den Eltern eine bestimmte Bildung und Erziehung der Kinder vorschreiben wollen, sondern nur immer negativ dahin gerichtet sein, Schranken zu halten. Daher scheint es auch weder gerecht noch ratsam, fortdauernde Rechenschaft von den Eltern zu fordern, man muß ihnen zutrauen, daß sie eine Pflicht nicht versäumen werden, die ihrem Herzen so nahe liegt, und erst solche Fälle, wo entweder schon wirkliche Verletzungen dieser Pflicht geschehen oder sehr nahe bevorstehen, können den Staat sich in ihre Familienverhältnisse zu mischen berechtigen.“

Das schreibt ein preußischer Minister, der — wenn auch Jahre später — sein Land auf dem Wiener Kongreß zu vertreten hatte.

Man sieht an solchen Beispielen, wie nahe man damals schon einer Lösung der gesellschaftlichen Probleme im Sinne der wahren Menschennatur war und zwar — was sehr wesent-

lich ist — in den Kreisen der privilegierten Stände, des Adels und des Bürgertums. Man war sich bewußt, daß die Verwirklichung der Menschenrechte nicht auf statischem Wege, d. h. einfach nur durch Übertragen jener politischen Rechte auf das Volk zu erreichen war, die bis dahin in den Händen des gebildeten, in langen Generationen geschulten Adels lagen, daß vielmehr das Prinzip einer neuen Ordnung der Gerechtigkeit in erster Linie darauf beruhen mußte, den einzelnen Menschen in vollem Umfange an den Bildungsgütern teilnehmen zu lassen. Die persönliche Urteilsfähigkeit und damit die Möglichkeit zur Privatinitiative und Selbstverantwortung sollten gefördert werden. Humboldts große soziale Idee ist es, durch liberale Einrichtungen, nicht zuletzt durch ein liberales Schulwesen, diese gesellschaftliche Urteilsfähigkeit als Voraussetzung einer wahren Demokratie allmählich heranzubilden.

Erinnern wir uns in diesem Zusammenhang der Tatsache, daß heute noch die größere Mehrheit des Volkes — jedenfalls in Deutschland — auf dem Niveau einer Minimalschulbildung von Lesen, Schreiben und Rechnen, ergänzt durch etwas lokale Geographie, Religion, Singen und Turnen gehalten wird,*) so kommt einem die ganze Tragik des Schulwesens seit dem Beginn des letzten Jahrhunderts ins Bewußtsein.

Es wäre eine interessante Untersuchung, die Frage zu klären, warum heute trotz der Einführung der Schulgeldfreiheit auch an Oberschulen, die Söhne und Töchter der gut verdienenden Facharbeiter, Handwerker, Angestellten und Bauern

*) Von 90 geprüften Lehrlingen hatte einer den Namen Raphael gehört und ein Bild der Sixtinischen Madonna gesehen.

Noch 1918 verordnete der damalige preußische Kultusminister Falk, daß das Lesen und Unterrichten der deutschen klassischen Dichtung und der Unterricht in nichtdeutscher Geschichte und Erdkunde in der Volksschule verboten ist. (Aus den Mitteilungen des demokratischen Kulturbundes Deutschlands, Nr. 3, 1953.)

nur selten den höheren Bildungsweg einschlagen. M. E. ist ein Grund ein immer noch fortwirkendes begrenztes Standesbewußtsein und damit in Zusammenhang ein Nicht-würdigenkönnen dessen, was wahre Bildung ist, ja ein Mißtrauen dagegen. Hier offenbart sich eine schwer wiedergutzumachende Fehlentwicklung des Unterrichtswesens seit dem Ausgang des Mittelalters. Die Säkularisierung der Bildung durch die Übernahme der Schulangelegenheiten zuerst durch die Fürstenhäuser (Nationalisierung und Politisierung der Schulen), dann durch die parlamentarischen Mehrheitsstaaten (Politisierung und Ökonomisierung der Erziehung) hat die tiefe Bedeutung von Menschenbildung — wie sie ein Goethe (pädagogische Provinz), ein Herder, Lessing, Pestalozzi verstanden — im offiziellen staatlichen Schulwesen weitgehend verloren gehen lassen. Man kann daher gut verstehen, daß der moderne Arbeiter den Besuch der Oberschule und der Universität nur unter dem Gesichtspunkt der Wirtschaftlichkeit sieht und den wahren Wert der Bildung nicht zu würdigen versteht. Für eine sachgemäße Beurteilung der heutigen gesellschaftlichen Situation und unserer sozialen Zukunft gilt es daher die entscheidende Bedeutung des Bildungswesens zu erkennen und zwar in erster Linie in bezug auf die Art und Weise seiner Stellung innerhalb der sozialen Gesamtordnung.

Dabei müssen zwei Gesichtspunkte maßgebend sein, die sich wie die beiden Seiten ein und derselben Sache gegenseitig bedingen:

1. Die Erziehung und Bildung des Menschen um seiner selbst willen. (Etwa im Sinne Goethes: „Das wahre Studium des Menschen ist der Mensch.“)

Davon unabhängig und zeitlich später die fachliche Vorbereitung auf einen speziellen Beruf.

2. Die soziologische Bedeutung und sozialorganische Verfassung einer solchen individuellen, absichtslosen Erziehung.

In direkter Fortsetzung des freiheitlichen Bildungsgedankens, wie wir ihn bei Paur und W. von Humboldt schon in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts fanden; hat Friedrich Salzmann in seinem bedeutenden Buch über den „erziehenden Staat“ („Bürger für die Gesetze“, Verlagsgenossenschaft Freies Volk, Bern 1949) den Zusammenhang aufgezeigt, wie er — von allzu wenig Menschen bisher erkannt — zwischen der staatlichen Einheitserziehung und der Entwicklung zum Massenstaat hin besteht.

„Die Bürger haben die eminent politische Rolle und Wirksamkeit der Schule nicht erkannt, und das private Erziehungswesen kann mit dem staatlichen aus rechtlichen, machtpolitischen und praktisch-finanziellen Gründen nicht in tatsächlichen Wettbewerb treten. Deshalb fühlt sich auch keine Staatsschule der Welt durch die private Konkurrenz zu höheren Leistungen angespornt.

Aber auch darum allein handelt es sich bei dieser Betrachtung nicht. Denn es sind die politischen Konsequenzen, die uns beschäftigen. Und da glauben wir, daß der Demokratie das effektive oder gesetzliche Erziehungsmonopol nicht gut tut. Die Gefahr der pädagogischen Verstaubung ist dabei — an sich groß genug — kleiner als jene der politischen Erstarrung. Ohne volle und reale Freiheit des Lehrens und Lernens kann auch das demokratische Erziehungsmonopol nur eine Frucht zum Reifen bringen: das geistige Verharren im Bestehenden. Wo aber die konservatierenden Faktoren die volle Staatsmacht auch im geistigen Meinungsstreit auf ihrer Seite haben, da kann das politische und kulturelle Leben sich nicht weiterentwickeln... Es ist mit meinen Ausführungen nämlich angedeutet, daß die Bedrohung der Demokratie... ja sehr oft erst und vor allem vom staatlichen Erziehungsmonopol selbst ausgeht, außerdem ist gesagt, daß die Nachteile einer solchen Erziehung größer sind als ihre Vorteile — wenn man auf dem Standpunkt steht, daß die gesellschaftliche und individuelle Weiterentwicklung wichtiger sei als die Aufrechterhaltung der bestehenden kollektiven Ordnung.

Ich glaube, daß das staatliche Erziehungsmonopol innerhalb der Demokratie auf einem Mißverständnis beruht. Man hat einen wesentlichen Wendepunkt in der Geschichte unbeachtet gelassen: Mit der Verwirklichung des demokratischen Rechtsstaates sind die Völker er-

wachsen geworden. Die Bürger sind souverän, und zwar mit allen Konsequenzen...

Daraus folgt, daß es sich nicht um Kinder handelt, die einer Gouvernante bedürfen... Nun sollten diese Eltern, die einen reaktionären Staat reformierten, nicht geeignet sein, ihren Kindern eine gute Erziehung und Schulung angedeihen zu lassen? Sie sollten unfähig sein — bei freier Lehrerwahl, bei freier Wahl der Unterrichtspläne, ja vielleicht sogar überhaupt bei Einführung der fakultativen Schulerziehung an Stelle des Obligatoriums —, für ihre eigenen Kinder das ihnen angemessene Erziehungssystem ausfindig zu machen und anzuwenden? Wer das behauptet, erklärt die Väter und Mütter der Demokratie für politisch unmündig. Daran ändert auch die Tatsache nichts, daß es oft die Väter selber sind, die sich als unmündig deklarieren, indem sie dem staatlichen Erziehungsmonopol ihre Zustimmung geben. Diese Zustimmung ist keine bewußte und überlegte. Sie ist ein übriggebliebenes Glied aus einer Kette der absolutistischen Tradition.“

„In der freien geistigen Auseinandersetzung liegt die einzige Sicherungsmöglichkeit gegen die Festlegung des menschlichen Geistes auf veraltete, falsche oder verderbliche Anschauungen. Diese freie Auseinandersetzung muß aber in der Erziehung beginnen, und das bedeutet Auflösung eines jeglichen Erziehungsmonopols. Da seit Jahrhunderten dieses Monopol vor allem mißbraucht wird, um dem menschlichen Denken die nationale Zweckrichtung aufzunötigen, kann die Verwirklichung des Freiheitsanspruchs in der Erziehung in letzter Konsequenz Auflösung der Nationen im bisherigen Sinn bedeuten.

Es läßt sich nicht umgehen: Man muß vom ersten Gedanken zum zweiten kommen. Individuelles Erziehungsrecht wird Massen — und folglich auch die Nationalegoismen — zerstören.“

Es ist für unsere Betrachtung ein entscheidender Gesichtspunkt, wenn Salzmann weiter unten (S. 243) schreibt: „Man muß das Erziehungsproblem endlich politisch erfassen.“ Eindeutig geht aus seinem Buch hervor, daß er unter „politisch“ den soziologisch-gesellschaftlichen Aspekt des Bildungswesens versteht. Der Kern seiner Forschung ist die schicksalhafte Interdependenz von politischer Gesamtordnung und rechtlicher Verfassung der Schule. Es gibt nur eine Alternative: Entweder staatliches Erziehungsmonopol und als Ergebnis das Über-

handnehmen des Massenstaates mit allen uns sattem bekannten Begleiterscheinungen oder die Verwirklichung der Lehr- und Lernfreiheit als das geistige Fundament einer in Wahrheit freien Demokratie. Das ist die eminent politische Bedeutung einer freien Erziehung. Salzmanns Anliegen geht in erster Linie von diesem rechtlich-politischen Aspekt des Erziehungswesens aus. Diese Folgerichtigkeit, mit der Salzmann seine kulturpolitischen Forderungen der Menschennatur abliest, ist nur noch einmal anzutreffen: In den sozialwissenschaftlichen Gedanken und Vorschlägen Rudolf Steiners.

Klassisch mutet die ursprüngliche Formulierung jener in jeder Hinsicht konsequenten freiheitlichen Gesamtordnung an, wie sie als die Idee der „Dreigliederung des sozialen Organismus“ in die Geistesgeschichte eingegangen ist. In dem sogenannten „Memorandum A“ — einem im übrigen hochpolitischen Dokument des Jahres 1917 — heißt es:

„Die politischen Verhältnisse fordern, wenn sie gedeihen sollen, den gesunden Konservatismus im Sinne der Erhaltung und des Ausbaues der historisch gewordenen Staatsgebilde. Gegen diesen Konservatismus, der für Mitteleuropa eine Lebensbedingung ist, sträuben sich die wirtschaftlichen und allgemein-menschlichen Interessen nur so lange, als sie durch die Vermischung mit ihm zu leiden haben...

Die wirtschaftlichen Verhältnisse fordern zu ihrem Gedeihen den Opportunismus, der ihre Ordnung nur nach ihrem eigenen Wesen zustande bringt...

Die allgemein-menschlichen Verhältnisse und die mit ihnen zusammenhängenden Völkerfreiheitsfragen fordern im Sinne der Gegenwart und Zukunft zu ihrer Grundlage die individuelle Freiheit des Menschen. In diesem Punkte wird man nicht einmal einen Anfang mit sachgemäßen Anschauungen machen, solange man nicht einsieht, daß mit der wirklichen individu-

ellen Freiheit die Befreiung der Völker auch notwendig gegeben ist, weil sie als Folge der ersteren durch einen naturgemäßen Zusammenhang sich einstellen muß. Der Mensch muß sich zu einem Volk, zu einer Religionsgemeinschaft, zu jedem Zusammenhang, der sich aus seinen allgemein-menschlichen Aspirationen ergibt, bekennen können, ohne daß er in diesem Bekenntnisse von seinem politischen oder wirtschaftlichen Zusammenhange abgehalten wird.“

Trotzdem liegt bei Rudolf Steiner das Schwergewicht der pädagogischen Idee in der intimen menschenkundlichen Begründung einer neuen Erziehungspraxis. Es lag im Schicksal Steiners, durch Kommerzienrat Emil Molt (Inhaber der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik) die Möglichkeit bekommen zu haben, eine freie Schule, die Stuttgarter Waldorfschule, ins Leben zu rufen, eine Schule, deren innerer geistiger Duktus nicht im Widerspruch mit ihrer rechtlichen und sozialen Stellung im allgemeinen öffentlichen Leben stehen sollte.

Ohne auf Einzelheiten einzugehen, muß nun nach rund vier Jahrzehnten festgestellt werden, daß die so hoffnungsvoll ins Leben getretene Idee einer „freien“ Schulbewegung heute aufs ernsteste bedroht ist. Die Waldorfschulen haben eben nicht nur einfach den humanistischen Bildungsgedanken — vielleicht ergänzt durch etwas stärkere Berücksichtigung des Handwerklichen und Künstlerischen im Unterricht, als das sonst der Fall ist — pflegen wollen. Sie sollten vielmehr nach Inhalt und soziologischer Form ein in sich integrales Kulturelement, eine reine Menschenschule sein.

Wenn nun eine solche Bildungsquelle ungehindert fließen soll, dann darf nicht von außen, d. h. vom Staat, ein dem Bildungsgang und Bildungsziel gänzlich fremder, unter Umständen sogar entgegengesetzter Wertmaßstab angelegt werden. Es ist daher das Abitur als die in die private Sphäre der Erziehung

eindringende Staatsgewalt der Stachel im Fleische einer auf reine Menschenbildung hin orientierten Schule.

Über den Wert bzw. Unwert des Abiturs ist schon so viel Richtiges gesagt worden und zwar von Schulmännern selbst, daß wir es uns sparen können, dies an dieser Stelle zu wiederholen. Es ist nachgewiesenermaßen weder für die wissenschaftliche Laufbahn noch für die Führungsstellen in der Wirtschaft ein irgendwie zu verwertender Maßstab. Als berufspolitisches, Steuerungsmittel, als das es von den — glücklich Installierten und Arrivierten — Herren Interessenvertretern der Berufsstände weiterhin gefordert wird, ist es deshalb nicht tauglicher, weil man tatsächlich durch Hochschrauben der enzyklopädischen Gedächtnisanforderungen einen großen Teil der Jugend von der höheren Bildung fernhalten kann.

Vom Standpunkt der Menschenwürde ist es jedoch — für Lehrer wie Schüler in gleicher Weise — zutiefst beschämend.

Abgesehen von dem einer freien Gesellschaft widersprechenden Anspruch des Staates auf das so gut wie ausschließliche Recht auf die Erziehung der Jugend, fixiert der sämtlichen Schulen — mit Rücksicht auf die Examensgerechtigkeit — gänzlich einheitlich auferlegte Prüfungsstoff die Erzieher-tätigkeit selbst des besten Lehrers. Das Ergebnis ist die Wissensuniformität — von Bildung nicht zu reden —, die die geistig amorphe Grundlage für den oben geschilderten Massenstaat abgibt.

Diese Zusammenhänge gilt es zu durchschauen, wenn überhaupt etwas für die menschliche Entwicklung, nicht zuletzt für die Erhaltung der für die freie Entfaltung des Menschen so entscheidenden demokratischen Grundlagen unserer Gesellschaft getan werden soll.

Wir dürfen dankbar dafür sein, daß in den Grundrechten unserer Verfassung die elementaren Freiheitsrechte des Menschen anerkannt sind.

Prof. Nipperdey weist in seinem Werk über die Grundrechte (Dunker & Humblot, Berlin) auf die übergeordnete, unrechtliche Bedeutung der Artikel 1 bis 3 GG hin. Sie behandeln die Menschenwürde, die persönliche Freiheit und die Gleichheit vor dem Gesetz.

Artikel 1: Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.

Artikel 2: Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit.

Artikel 3: Alle Menschen sind vor dem Gesetze gleich.

Alle nachfolgenden Artikel können, wenn sie diesen Grundartikeln, insbesondere dem Artikel 1 der Verfassung, widersprechen, für nichtig erklärt werden.

In bezug auf Artikel 7: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“, ist nun zu klären, welches der Inhalt des Aufsichtsrechtes des Staates — unter Beachtung von Artikel 1 bis 3 — sein kann.

- In unserem historisch gewordenen staatlichen Schulwesen ist selbst der Artikel 7 weit überschritten worden. Der Staat hat — aus den weiter oben angeführten Gründen — das Erziehungswesen zu seinem ausschließlichen Monopol erhoben und läßt nur unter Bedingungen, die er selbst stellt, in einem beschränkten Umfang sogenannte Privatschulen zu. Der „private“ Charakter dieser Schulen besteht nun — genau besehen — darin, daß die an privaten Schulen interessierten Bürger die Schulen ihrer Wahl wirtschaftlich allein unterhalten dürfen. Das Wesentliche einer Schule, das Bildungs- und Lehrziel, wird jedoch auch bei den sogenannten Privatschulen indirekt insofern vom Staat festgelegt, als er die privaten Abschlüßdiplome solcher Schulen nicht anerkennt. Damit zwingt der Staat auch die Privatschule, ihren Lehrplan den Maturitätsanforderungen

des Staates unterzuordnen. Darüber hinaus erteilt der Staat nur denjenigen Lehrern die Unterrichtserlaubnis, die im Besitze einer amtlichen Lehr-, „Berechtigung“ auf Grund des Besuches einer staatlichen Lehrerbildungsanstalt sind. Im Grunde genommen hebt der Staat durch diese beiden entscheidenden Eingriffe die scheinbar gewährte Freizügigkeit der Erziehung in der Privatschule wieder auf. Absatz (4) Artikel 7: „Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet“, wird damit zu einer leeren Versprechung. Das „Recht“, Privatschulen wirtschaftlich vom Staate unabhängig und frei zu finanzieren, stellt schließlich die einzige „Freiheit“ dar, der kärgliche Rest des Absatzes (2) Artikel 6: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“. Ganz abgesehen davon, daß der Idealismus der Bürger, die von dem „Privatschulrecht“ Gebrauch machen, in kaum tragbarer Weise überfordert wird, indem das Privatschulgeld zusätzlich zum üblichen Steueranteil aufgebracht werden muß. Neben der offensichtlichen Steuerungerechtigkeit, die einer Bestrafung jener Eltern gleichkommt, die ihre Kinder in eine Privatschule schicken, verfälscht der Staat die Wettbewerbsbedingungen auch noch von der wirtschaftlichen Seite her zu seinen Gunsten. Daß dazu auch die meist geringere Bezahlung der Lehrer an Privatschulen und eine erhebliche Unsicherheit bezüglich der Altersversorgung — im Gegensatz zur Pensions-, „Berechtigung“ der beamteten Lehrer — hinzukommt, sei nur der Vollständigkeit wegen erwähnt.

Wir glauben mit unseren Ausführungen dargetan zu haben, daß die tatsächliche Situation unseres Erziehungswesens den Grundlagen einer auf der Freiheit und Menschenwürde beruhenden Gesellschaftsordnung widerspricht, ja daß das staatliche Erziehungsmonopol das Grundrecht der Eltern auf freie Entscheidung in der Erziehung und damit den Grundsatz der Artikel 1 bis 3 mißachtet.

Abgesehen von dem einer Demokratie hohnsprechenden Totalitätsanspruch der Behörden auf die Erziehung der Jugend, ist es durch nichts begründet, daß der Staat bestimmen müßte, was ein junger Mensch mit 14, 16 oder 18 Jahren zu wissen hat. Das staatliche Berechtigungswesen ist nichts weniger als eine Verletzung der Würde des Menschen, seiner Entscheidungs- und Urteilsfreiheit. Den Eltern, den frei gewählten Erziehern, den Meistern und Hochschullehrern und nicht zuletzt den im Leben stehenden Erwachsenen wird im Grunde die Urteilsfähigkeit, die Qualitäten eines Schülers oder eines Bewerbers um eine berufliche Stellung zu bewerten, abgesprochen.

Es ist historisch verständlich, daß die Bildungsprivilegien der Vergangenheit fallen mußten. Darauf haben wir schon hingewiesen. Für Gerechtigkeit, d. h. hier für Gleichheit der Bildungschancen zu sorgen, ist Aufgabe des Staates. In diesem Sinne ist ein Aufsichtsrecht sogar nötig. Im Rahmen einer Gewährleistung gleicher rechtlicher und — von Fall zu Fall — auch gleicher ökonomischer Startbedingungen wäre die Schulpflicht umzuwandeln in ein Bildungsrecht des Kindes bis zu 16 oder sogar 18 Jahren. Darauf wurde in dem Aufsatz des Verfassers: „Freier Zugang für alle zu den Bildungsgütern“ in Heft 3 der „Fragen der Freiheit“ hingewiesen. Auch Wilhelm von Humboldt hat — wie oben ausgeführt wurde — es für möglich gehalten, daß der Staat unter Umständen das „Recht des Kindes auf Erziehung und Bildung“ auch gegen einsichtslose Eltern durchsetzen muß. Denn der Staat ist der Anwalt insbesondere auch der Unmündigen im Hinblick auf die von ihm zu garantierenden Grundrechte. In diesem Falle müßte das Grundgesetz nicht der Omnipotenz des Staates gegenüber, sondern gegen Elternwillkür und Mißachtung der Verfassung von privater Seite verteidigt werden. Wir sehen an diesem Beispiel, daß das Unrecht der Verfassung, die Menschenwürde, gegen private Macht und Monopolbildung genau so durchgesetzt

werden muß, wie gegen Übergriffe des Staates. Darin haben wir ein wesentliches „Aufsichtsrecht“ des Staates zu sehen.

Auf Einzelheiten der Praxis eines freien Erziehungswesens soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Wir verweisen noch einmal auf die verschiedenen Aufsätze über dieses Thema in der Schriftenreihe „Fragen der Freiheit“.

Es wäre zu wenig, wenn es uns nur um eine politische Tagesforderung ginge. Unser Anliegen gilt vielmehr der Herstellung der Grundlagen unserer Existenz. Nicht diese oder jene Schulform steht letzten Endes auf dem Spiel, sondern unser aller Zukunft in einer Gesellschaft freier Menschen. —

Dr. Heinz-Hartmut Vogel

Erste Arbeitstagung eines sozialpolitischen Seminars

Vom 31. 7. bis 3. 8. 58 fand in Stuttgart ein sozialpolitisches Seminar unter dem Thema „Die funktionsfähige Gesamtordnung der menschlichen Gesellschaft“ statt. Die Initiative und Einladung zu diesem Seminar, sowie die Einladung der Referenten ging von ehemaligen Schülern der Freien Waldorfschule am Kräherwald in Stuttgart aus. Das beglückende an der Arbeitstagung war, daß junge Menschen, die noch in der Berufsausbildung stehen, sich mit ernststen Fragen um ein Verstehen der Vorgänge und Zusammenhänge der sozialen Ordnung bemühten.

Dr. Lothar Vogel, Wuppertal, legte in einem einleitenden Referat den Grundstock für alle folgende Arbeit. Er zeigte am Menschen auf, wie jeder Organismus durch deutlich unterscheidbare Funktionssysteme aufgebaut ist. Beim Menschen ist eine Dreiheit durch das Nerven-Sinnes-System, das rhythmische System und durch das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System gegeben. Am natürlichen Organismus geschult, wurde der Blick dann hingelenkt zu dem großen sozialen Organismus der menschlichen Gesellschaft, der ebenso deutlich ganz verschiedene Funktionsgebiete im Geistesleben, Rechtsleben und Wirtschaftsleben aufweist. Für jedes Gebiet muß eine aus den Funktionen ablesbare systemgerechte Ordnung gefunden werden. Die Demokratie ist für den Rechtsstaat, der sich auf die Gleichheit aller vor dem Gesetz stützt, anerkanntermaßen die gemäße Form. Auf kulturellem Gebiet kann man jedoch durch Mehrheitsbeschlüsse nicht zu richtigen Entscheidungen kommen. Hier muß geistige Freiheit herrschen. Daher darf das Gedankengut des Geisteslebens nicht durch den Staat beeinflusst werden, wie dieses heute noch im Bildungswesen der Fall ist. Ebenso können die Funktionen des Wirtschaftslebens nicht durch Mehrheitsbeschlüsse geregelt werden. Das Recht muß eine Ord-

nung ermöglichen, in der das Wirtschaftsleben sich ohne staatliche Lenkung gemäß seinem Eigencharakter zum Wohle aller frei entfalten kann.

Die Teilnehmer waren bemüht, von dieser Grundorientierung aus die Brücke zu den heutigen Gegebenheiten zu schlagen, wo bereits Ansatzpunkte im entwickelten Sinne ablesbar sind. Deshalb wurde ein Referat von Wolfgang Frickhöfer, Heidelberg, dem geschäftsführenden Vorstandsmitglied der Aktionsgemeinschaft Soziale Marktwirtschaft, sehr begrüßt. Er führte aus, daß die Soziale Marktwirtschaft heute erst sehr unvollständig verwirklicht ist, wo sie jedoch angewandt wird, sie außerordentliche Erfolge erzielt hat. Das Programm dieser Aktionsgemeinschaft zeigt gemeinsame Ansatzpunkte zu Zielen, die im Verlauf der Seminararbeit zur Sprache kamen.

Mit großer Begeisterung wurde ein Referat von stud. jur. Eckhard Behrens, Bonn, aufgenommen. In lebendiger Weise schilderte er die funktionellen Zusammenhänge des Geistes-, Rechts- und Wirtschaftslebens anhand praktischer Beispiele. Er legte überzeugend dar, wie die Gesundung des sozialen Lebens z. B. nicht nur durch eine Besserung der wirtschaftlichen Verhältnisse herbeigeführt werden kann, sondern zugleich durch gesundende Veränderungen im Geistes- und Rechtsleben. Es ist ja bekannt, daß die Arbeitszeitverkürzung, ein Erfolg der wirtschaftlichen Entwicklung seit 1948, zugleich die Lücke zeigt, die heute im Bildungswesen vorhanden ist.

Dr. Heinz-Hartmut Vogel, Heidenheim, schilderte in seinem Referat „Ist Freiheit im Bildungswesen möglich?“ anhand von Biographien verschiedener Persönlichkeiten des deutschen Geisteslebens, wie diese sich gerade durch ein freies Bildungswesen eine umfassende Bildung erwerben und ihre Persönlichkeit frei zur Entfaltung bringen konnten. Aus dem Motiv, die Kinder in erster Linie zu Staatsbürgern zu erziehen, machte Napoleon den Besuch der Staatsschule zur Pflicht. — Bei Betrachtung der Gegenwart ergab sich die Frage, wo der Herd zu der fortschreitenden Vermassung zu finden ist. Es konnte gezeigt werden, daß die allgemeine geistige Vermassung zum großen Teil ihre Ursache in unserem monopolisierten, staatlich gelenkten Bildungswesen hat.

Als entscheidend wurde immer wieder herausgestellt, daß eine gesundende Neuordnung nicht ohne fundierte Erkenntnis der kulturellen, rechtlichen und wirtschaftlichen Zusammenhänge möglich ist. Einen schönen Anfang legte hierzu in seminaristischer Arbeit Diether Vogel, Bad Kreuznach, indem er die volkswirtschaftlichen Grundbegriffe des Marktes, der Arbeitsteilung, der Währung und der Geldzirkulation herausstellte.

Alle Teilnehmer, sowohl die ehemaligen Waldorfschüler, wie auch die älteren Freunde dieser Arbeit waren sich einig, daß dieser gute und hoffnungsvolle Anfang der Seminararbeit einer dringenden Fortsetzung bedarf. Sehr dankbar war man, daß diese Arbeit in der Freien Waldorfschule am Kräherwald in Stuttgart stattfinden konnte; verwirklichen doch gerade die Freien Waldorfschulen die Forderung nach einem freien Geistesleben.

Heinz Eckhoff, Heidenheim

Der Waldorfschüler und die Soziale Dreigliederung

Gedanken auf der Schwelle von der öffentlichen Lehrertagung *)
zur Tagung über Fragen der Sozialen Dreigliederung **)

Wenn auf der öffentlichen Lehrertagung der Waldorfschule vor dem Zuhörer all das ausgebreitet wurde, wovon das Kind in den ersten Schuljahren gleichsam „ernährt“ wird und weiter das, woran der junge Mensch werden soll — und man hat das Werden durch die Schulzeit hindurch auf einer solchen Tagung selbst als einen Wachstumsprozeß miterlebt — dann muß die Vorstellung aufsteigen: Wenn ein so gewordener Mensch sich nun der Welt zuwendet, um selbst an ihr zu schaffen und in ihr tätig zu sein, sein Signum in sie hineinzugeben, und sich dabei auch umsieht nach einer ihm sinnvoll erscheinenden sozialen Ordnung, dann kann er gar nicht anders aus den Qualitäten heraus, aus denen er wurde, als die Soziale Dreigliederung als das ihm Gemäße aufgreifen. Ja, man möchte fast sagen, wenn der Entwurf zu einer solchen sozialen Ordnung nicht schon vorläge, dann müßte jeder richtig gewordene Waldorfschüler sie aus der Not heraus als das ihm Gemäße noch einmal gebären.

F. D.

*) Öffentliche pädagogische Arbeitswochen in der Freien Waldorfschule, Stuttgart, Haussmannstr. 44

**) Jugendseminar in der Waldorfschule am Kräherwald in Stuttgart

Mitteilungen und Hinweise

Das erste Sozialpolitische Jugendseminar vom 31. 7. bis 3. 8. 58 in Stuttgart, war von 63 Teilnehmern besucht. Die wichtigsten der gehaltenen Referate werden vervielfältigt und können gegen Berechnung der Kosten (die noch nicht bekannt sind) durch H. Klingert, Bad Kreuznach, Mannheimer Str. 60 bezogen werden.

Die Erfahrungen dieser Veranstaltung ermutigen die Initiatoren, in der Zukunft ähnliche Seminare abzuhalten. Die Interessenten werden gebeten, sich an stud. jur. Eckhard Behrens, Pforzheim, Erlenweg 9, zu wenden.

Diejenigen Leser von „Fragen der Freiheit“, die besonders an der Freiheit des Bildungswesens und an den schulpolitischen Problemen interessiert sind, werden gebeten, sich an Dr. Heinz-Hartmut Vogel, Heidenheim/Brenz, Brucknerstr. 1, zu wenden.

Nachdem wegen ihrer besonderen Aktualität seither in „Fragen der Freiheit“ vorwiegend schulpolitische Themen behandelt worden sind, sollen in den kommenden Heften auch wirtschafts- und staatspolitische Probleme zu ihrem Rechte kommen.

Der größere Umfang des Heftes bedingt die Erhöhung des Druckkostenbeitrags auf 2,— DM, wozu wir die Freunde von „Fragen der Freiheit“ freundlichst um ihr Verständnis bitten.

Die Redaktion

Bücher und Zeitschriften aus dem geistigen Umkreis der „Fragen der Freiheit“

Zu beziehen durch: H. Klingert, Bad Kreuznach, Mannheimer Straße 60,
Postscheck: Ludwigshafen/Rhein 530 73

Hellmut Becker:	„Kulturpolitik und Schule“	3,80 DM
	„Elternhaus, Höhere Schule und Universität“	3,80 DM
	„Bildung zwischen Plan und Freiheit“	3,80 DM
Eduard Burri, Fritz Schwarz:	„Der Zins“	1,25 DM
Franz Böhm MdB und andere:	„Der mittelständische Unternehmer in der Sozialen Marktwirtschaft“	6,80 DM
Allan K. Deeds:	„Krisenfreie Wirtschaft“, eine volkswirtschaftliche Fibel	5,40 DM
Walter Eucken:	„Wettbewerb, Monopol und Unternehmer“	1,80 DM
	„Grundsätze der Wirtschaftspolitik“	24,— DM
Irving Fisher:	„Feste Währung, Illusion und Wirklichkeit“	1,20 DM
Wolfgang Frickhöfer:	„Wirtschaftspolitische Zwischenbilanz im Wahljahr“	1,80 DM
Jean Gebser u. andere:	„Die Welt in neuer Sicht“	8,40 DM
	„Abendländische Wandlung“	1,90 DM
W. v. Humboldt:	„Der Staat“	ca. 2,50 DM
John Maynard Keynes:	„Allgemeine Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes“	24,— DM
Johann Lang u. andere:	„Wir fordern die Vollendung der Sozialen Markt- wirtschaft“	6,80 DM
	„Wir fordern eine zielklare Wirtschafts- und Sozialpolitik“	6,80 DM
Otto Lautenbach:	„Manifest der Freiheit und Sozialen Gerechtigkeit“	1,— DM
Otto Lautenbach, Ernst Winkler, Werner Schmid, Hans Ilau, Johann Lang:	„Entscheidung für die Freiheit“	6,— DM
Winfried Martini:	„Das Ende aller Sicherheit“	12,80 DM
John Stuart Mill:	„Über die Freiheit“	2,80 DM

Heinrich Niehaus und andere:	„Agrarpolitik in der Sozialen Marktwirtschaft“	6,80 DM
H. C. Nipperdey u. a.:	„Die Grundrechte“ Bd. II	48,— DM
Wilhelm Röpke:	„Ein Jahrzehnt Sozialer Marktwirtschaft in Deutschland und seine Lehren“	1,80 DM
Wilhelm Röpke u. andere:	„Hat der Westen eine Idee“	8,70 DM
Alexander Rüstow und andere:	„Das Problem der Rentenreform“	8,70 DM
	„Welche Wirtschaftspolitik kann das Vertrauen des Wählers rechtfertigen?“	8,70 DM
	„Hilfe zur Selbsthilfe für die Landwirtschaft“	8,70 DM
	„Neuordnung der Finanzpolitik“	8,70 DM
Friedrich Salzmann, Otto Lautenbach, Werner Schmid, Fritz Schwarz, Diether Vogel, Heinz-Hartmut Vogel, Lothar Vogel, Ernst Winkler:	„Beiträge zur Situation der menschlichen Gesellschaft“, 171 S.	11,30 DM
Friedrich Salzmann:	„Jenseits der Interessenpolitik“, 204 S.	10,50 DM
	„Bürger für die Gesetze“, Darstellung des erziehenden Staates, 290 S.	13,— DM
	„Müssen die Preise weiter steigen?“	—,80 DM
	„Sozialismus der Zukunft“	1,80 DM
	„Das kommunistische Weltbild und die Verantwortung des freien Menschen“	1,20 DM
Friedrich Schiller:	„Die Gesetzgebung des Lykurg u. Solon“	2,— DM
Carl Adolf Schleußner:	„Fibel der Sozialen Marktwirtschaft“	6,— DM
Werner Schmid:	„Das Programm der Freiheit in Kultur, Staat und Wirtschaft“, z. Zt. vergriffen. Neudr. in Vorbereitung.	
	„Der Schweizerboden dem Schweizervolk“, 36 S.	1,80 DM
	„Die Geschichte des Schweizer Franken“	4,70 DM
	„Schweizerische Außenpolitik gestern, heute und morgen“	8,90 DM
	„Ernst Abbe“	1,— DM
	„Neoliberalismus und Freiwirtschaft“	1,20 DM

Rudolf Steiner:

„Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller“ 4,80 DM

„Wahrheit und Wissenschaft“, Vorspiel einer Philosophie der Freiheit 3,20 DM

„Die Philosophie der Freiheit“, Grundzüge einer modernen Weltanschauung 12,— DM

„Praktische Ausbildung des Denkens“ —,70 DM

„Der menschliche und der Kosmische Gedanke“ ca. 12,— DM

„Die Rätsel der Philosophie“, in ihrer Geschichte als Umriß dargestellt 28,— DM

„Friedrich Nietzsche, ein Kämpfer gegen seine Zeit“ 8,30 DM

„Geisteswissenschaft und soziale Frage“ 3,— DM

„In Ausführung der Dreigliederung des sozialen Organismus“, vergriffen.

„Drei Vorträge über Volkspädagogik“ 2,10 DM

„Westliche und östliche Weltgegensätzlichkeit“ 9,— DM

„Goethes Weltanschauung“ 5,30 DM

„Goethes Geistesart“ 7,70 DM

„Goethestudien und Goethenistische Denkmethode“ ca. 6,50 DM

„Einleitung zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften“ 6,20 DM

„Die Erziehung des Kindes“ —,80 DM

Max Stirner:

„Das unwahre Prinzip in unserer Erziehung“, neu herausgegeben von Dr. Lothar Vogel 1,50 DM

Alexis de Tocqueville:

„Über die Demokratie in Amerika“ 1,90 DM

Otto Valentin:

„Überwindung des Totalitarismus“ 15,— DM

Hellmut Vermehren:

„Die zwölfklassige Einheitsschule“ z. Zt. vergriffen

Diether Vogel:

„Freiheitl. Ordnung von Kultur, Staat und Wirtschaft“, 1951, z. Zt. vergriffen, Neuauflage i. Vorb.

Karl Walker:

„Die Überwindung des Kapitalismus“ 2,— DM

„Das Buchgeld“ 5,80 DM

„Die Technik der Umlaufsicherung des Geldes“ 5,80 DM

Karl Walker:	„Demokratie und Menschenrechte“	2,— DM
	„Überwindung des Imperialismus“	1,50 DM
Ernst Winkler, Alexander Rüstow, Werner Schmid, Otto Lautenbach:	„Magna Charta der Sozialen Marktwirtschaft“	4,80 DM
Ernst Winkler:	„Theorie der natürlichen Wirtschaftsordnung“	19,20 DM
Ernst Winkler, Franz Böhm, Fritz Hellwig, Wolfgang Frickhöfer, Georg Strickrodt, Otto Lautenbach:	„Das Programm der Freiheit“	6,80 DM
Herbert Witzmann:	„Die Voraussetzungslosigkeit der Anthroposophie“	2,— DM
Werner Zimmermann:	„Sozialismus in Freiheit“	1,50 DM
Zeitschriften:	„Fragen der Freiheit“ eine Schriftenreihe, Einzelheft	1,50 DM
	Nr. 1, 3, 4 und 5 noch lieferbar	
	„Die Menschenschule“, Einzelheft	1,45 DM
	„Erziehungskunst“, Einzelheft	1,20 DM
	„evolution“, Monatsschrift für Kultur, Wirtschaft, Politik, Einzelheft	1,60 DM
	„Telos“, Blätter für Kultur, Gesellschaft, Wirtschaft, Einzelheft	1,20 DM

Privater Manuskriptdruck, herausgegeben vom Dr. Lothar Vogel, Wuppertal-Barmen, Bergfriede 18. — Bezug durch H. Klingert, Bad-Kreuznach, Mannheimer Str. 60. —

Postcheck: Ludwigshafen/Rh. Nr. 53073. — Druckkostenbeitrag 2,— DM.

Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Druck: Voerckel & Co., Wuppertal.



