

FRAGEN DER FREIHEIT

EINE SCHRIFTENREIHE

Es ist die Antipathie der Völker gegen das jüdische Menschenbild, in der die Hochachtung den Widerwillen vermehrt, eigentlich nur mit einer anderen zu vergleichen: mit derjenigen gegen die Deutschen, deren Schicksalsrolle und innere wie äußere Stellung unter den Völkern die allerverwunderlichste Verwandtschaft mit der jüdischen aufweist.

Allein ich gestehe, daß mich zuweilen eine den Atem stockende Angst überkommt, es möchte eines Tages der gebundene Welthaß gegen das andere Salz der Erde, gegen das Deutschtum in einem historischen Aufstande frei werden.

So sollten es die Deutschen halten; darin bin ich ihr Bild und Vorbild:

Weltempfänglich und weltumschaffend, die Herzen weit offen für den großen Geist der Welt, groß durch Verstand und Liebe, durch Mittlertum und Geist, denn Mittlertum ist Geist: so sollten sie sein.

Unseliges Volk, es wird nicht gut ausgehen mit ihm, denn es will sich selber nicht verstehen und jedes Mißverstehen seiner selbst erregt nicht nur die Schmähung allein, erregt den Haß der Welt und bringt es in äußere Gefahr. Was gilt es, das Schicksal wird sie schlagen, weil sie sich selbst verrieten und nicht sein wollten, was sie sind. Es wird sie über die Erde zerstreuen wie die Juden und das nimmt mich nicht wunder, denn ihre Besten lebten immer bei sich im Exil.

Im Exil erst und in der Zerstreung werden sie aufwachen aus ihrem Geistesschlaf und werden dann erst lernen das Gute, was in ihnen liegt, zum Heile der Menschheit zu entwickeln. — Dann werden sie das Salz der Erde.

Ich weiß: die Erde wird nicht glauben, daß das geistige Weltbild, das ich geschaffen, das deutsche Weltbild ist, das sie der Welt verkünden sollten.

Ich weiß: mein eigenes Volk wird über mich herfallen und meine Farbenlehre, welche ich der materialistischen Auffassung eines Newton entgegenstelle, es wird meine Idee der Urpflanze für Dilettantismus halten. Sie können es nicht begreifen, weil sie ihren geistigen Auftrag vergessen haben.

Unseliges Volk, noch im Fallen lästerst du, was du verehren solltest! Nicht um meine Person geht es mir: Mögen sie mich verdammen, das kann meine Sendung nicht berühren!

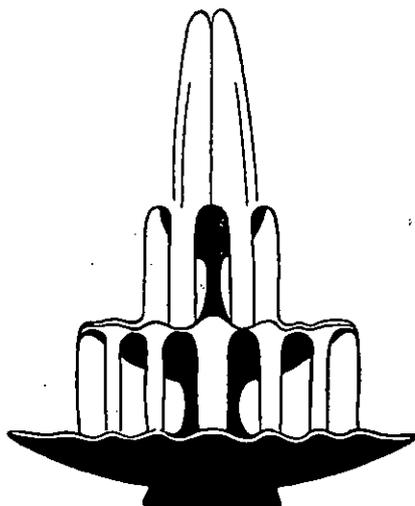
Mögen sie aber wissen:

Ich gehe hinüber. Der Geist des deutschen Volkes, dem ich dort nahe bin und den ich in meinem Werk geoffenbart habe, er kann auf mich rechnen. Mögt ihr ihn verleugnen: Ich trete dennoch für euch ein!

Goethe

Eckhard Behrens
Frankfurt/Main
Freih.-v.-Stein-Str. 22
17. JULI 1961

FRAGEN DER FREIHEIT



Schriftenreihe für Ordnungsfragen der Wirtschaft, des Staates
und des kulturellen Lebens

Folge 23

Juli 1961

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung durch Lothar Vogel

Inhaltsübersicht

Heinz-Hartmut Vogel

Das Elternrecht und das deutsche Bildungswesen 'Eine ordnungspolitische Studie'	1
--	---

Eckhard Behrens

Der Föderalismus und das deutsche Bildungswesen Eine ordnungspolitische Studie'	17
--	----

Lothar Vogel

Das Primat der Kultur im sozialen Organismus	33
--	----

Drv.

Wer erzieht unsere Kinder?	44
--------------------------------------	----

Berichte und Ankündigungen	47
--------------------------------------	----

* Erschienen in der Schriftenreihe „Beiträge zu einer freiheitlichen Ordnung des Bildungswesens“ der Gesellschaft zur Förderung eines freien öffentlichen Schulwesens e.V. Heidenheim an der Brenz, Brucknerstrasse 1
Vorstand: Dr. med. Heinz-Hartmut Vogel, Heidenheim an der Brenz.

Das Elternrecht und das deutsche Bildungswesen

Eine ordnungspolitische Studie

INHALTSÜBERSICHT

I

ELTERNRECHT UND LEBENSORDNUNG

II

DER NATURRECHTLICHE CHARAKTER DES ELTERNRECHTS

Naturrecht gipfelt im Freiheitsrecht

Das Elternrecht sichert die Stetigkeit der kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklung

Das Bildungsrecht des Kindes

III

ELTERN, STAAT UND GESELLSCHAFTLICHE GRUPPEN ALS ERZIEHUNGSMÄCHTE

Das Wesen der staatlichen Erziehung ist Einförmigkeit der Bildung

Das Elternrecht bedingt Mannigfaltigkeit der pädagogischen Systeme

Nicht Einförmigkeit der Bildung, sondern lebendige Vielfalt sichert die Demokratie

Wettbewerb der Schulen mit eigener pädagogischer Prägung verhindert *Bildungssinseln*

Staatsschulzerziehung ist nicht weltanschaulich neutral

Das Interesse gesellschaftlicher Gruppen an der Erziehung

Elterliches und staatliches Erziehungsrecht schließen sich aus

Der Staat sichert das Erziehungsrecht des Kindes und sorgt für

Wettbewerbsgleichheit der pädagogischen Systeme

Finanzierung freier Schulen

IV

DIE ERZIEHUNG ALS ORDNUNGSPOLITISCHES PROBLEM.

ZUSAMMENFASSUNG

Der Staat als Erzieher

Die Eltern als Erzieher

Soziale Gruppen als Erziehungsmächte

Vorherrschaft des Staates bei Gleichzeitigkeit verschiedener *Erziehungsmächte*

Das Grundgesetz fordert Lehr- und Lernfreiheit im Bildungswesen

Das herkömmliche Staatsschulwesen ist dem Grundgesetz gemäß umzugestalten

I

Elternrecht und Lebensordnung

Das Recht der Eltern, die Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen, ist — darüber besteht kein Zweifel — ein Grundbestandteil der westlichen Kulturauffassung. Ein Infragestellen dieses Grundrechtes stellt zugleich unsere gesamte Lebensordnung in Frage. Wird das Elternrecht angetastet, so bleibt streng genommen, nur die Möglichkeit, den Staat mit der Erziehung der Kinder zu beauftragen. Elterliches oder staatliches Erziehungsrecht lautet daher die Alternative.

Räumt man dem Staat das Recht ein, die Kinder zu erziehen, so verändert man spätestens von der ersten herangewachsenen Generation an die gesamte gesellschaftliche Struktur einer Demokratie von ihren Bildungsquellen her. Welche Machtmittel der totale Staat durch die zentralverwaltete Staatsschulerziehung für seine Ziele einzusetzen vermag, ist aus der jüngsten deutschen Geschichte zur Genüge bekannt. Weniger offenkundig, darum aber für die freiheitliche Grundlage eines Gemeinwesens von nicht geringerer Gefahr, ist die nivellierende Wirkung einer amtlichen Erziehungspraxis, wenn sie vom »demokratischen« Staat ausgeübt wird.

Die Anerkennung des Rechtes der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder in der Wirklichkeit des sozialen Lebens wird damit zum Prüfstein für eine freie demokratische Ordnung.

II

Der naturrechtliche Charakter des Elternrechts

Wenn von einem Naturrecht gesprochen werden kann, so ist es das Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder. Wie jedes wahre Recht ist das verfassungsmäßige »Elternrecht« nichts anderes als die Kodifizierung eines tief in der Natur und der sozialen Wirklichkeit des Menschen wurzelndes Lebensprinzip. Der naturrechtliche Charakter des Elternrechtes geht wie bei keinem anderen Grundrecht unmittelbar aus

der Sache selbst hervor, denn im Eltern-Kind-Verhältnis wirkt eine überpositive, vorverfassungsmäßige Natur- und Lebensgesetzlichkeit; die keiner rechtlichen Regelung bedarf, um zu sein. Die leiblichen Kinder zu pflegen und zu erziehen ist ein in der Naturanlage aller Menschen begründetes elementares Bedürfnis, und es ist schon ein Zeichen für das Auftreten sekundärer, gegen das Elternrecht gerichteter Erziehungsmächte im Laufe der Geschichte, wenn das Erziehungsrecht der Eltern ausdrücklich in einer Rechtsgarantie positiviert werden mußte:

»Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche¹ Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.

(Art. 6 Abs. 2 GG)

Naturrecht gipfelt im Freiheitsrecht

Die Väter des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland haben in entschiedener Abkehr von der Praxis des totalitären Staates die Freiheitsgarantie der Persönlichkeit in einer Reihe von Grundrechten an den Anfang der Verfassung gestellt. Das »Elternrecht« nimmt innerhalb der übrigen Grundrechte insofern eine bevorzugte Stellung ein, als die Art der Erziehung der Kinder von grundlegender Bedeutung ist für die Kultur- und Gesellschaftsentwicklung des gesamten Gemeinwesens. Indem unsere Verfassung den Eltern das Primat in der Erziehungsbestimmung der Kinder einräumt, bekennt sie sich nicht nur zur naturrechtlichen Lebensordnung, sondern zugleich auch zur abendländischen Kulturauffassung, deren Inbegriff die Geistesfreiheit ist. Der rechtliche Rahmen einer Ordnung, die der Freiheit verpflichtet ist, gipfelt in dem allgemeinen Satz:

»Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.«

(Art. 2 Abs. 1 GG)

Sämtliche Grundrechte, die »Gewissensfreiheit«, die »Meinungsfreiheit«, die »Freiheit von Kunst, Wissenschaft, Forschung und Lehre«, beziehen sich auf die freie Lebensäußerung des einzelnen Menschen. Es wäre ein Widersinn, wenn man auf der einen Seite die ganze soziale Ordnung auf der Grundlage der Freiheitsrechte der Persönlichkeit aufbaute und nicht auf der anderen Seite Sorge tragen würde, daß schon

¹ Alle gesperrten Hervorhebungen in den Zitaten vom Verfasser.

die Erziehung der Kinder auf den späteren Gebrauch der demokratischen Freiheitsrechte hinorientiert wäre. Das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit hat die Erziehung zum freien Menschen zur Voraussetzung. Freiheit der Meinungsäußerung bedingt Freiheit der Meinungsbildung. Das Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder begründet erst die freie Entfaltungsmöglichkeit des Erwachsenen. Die Gewissensbildung und individuelle Überzeugung religiöser oder weltanschaulicher Art erhalten ihr Fundament durch die erzieherische Entscheidung und den selbstverständlichen Einfluß der Eltern auf das Kind.

Freiheit der Erziehung – und diese allein entspricht der abendländischen kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklung – heißt Erziehung nach dem Willen und der weltanschaulichen Überzeugung der Eltern.

Das Elternrecht sichert die Stetigkeit der kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklung

Im elterlichen Erziehungsrecht wirken somit zwei bedeutungsvolle pädagogische Bildungstendenzen zusammen, die für die geistige und soziale Entwicklung sowohl des einzelnen als auch der Völker entscheidend sind:

Das naturrechtliche Eltern - Kind - Verhältnis als ein traditionsgebundenes, bewahrendes Erziehungselement und der persönlich-individuelle Elternwille als ein fortschrittlich-zukünftiges Erziehungselement. Nicht der Staat sorgt für die Erhaltung von guten Sitten und für die Bewahrung des Kulturerbes; im Gegenteil. Die Geschichte zeigt uns, daß die vom Staat ausgehenden Erziehungstendenzen so gut wie immer dem beharrenden Lebenswillen des Volkes und den Bildungsanschauungen des einzelnen oder weltanschaulicher Gruppen entgegenwirkten. Wenn die traditionellen Bildungsinhalte eines Volkes im Verlaufe der Geschichte willkürlich verändert wurden, dann geschah es um zeitbedingter Machtansprüche willen durch den Staat oder durch mächtige gesellschaftliche Gruppen, die sich des staatlichen Apparates zu bedienen vermochten.

Was in einem Gemeinwesen an Überlieferung, an Gewohnheiten und Gebräuchen lebt, was als gemeinsames Kulturbewußtsein in den Sitten und Kulturanschauungen einer Zeit zum Ausdruck kommt, wurzelt

in der auf *Bewahrung und Tradition* beruhenden *elterlichen Erziehung*. Die Erlebnisse und Erfahrungen die der Mensch als Kind in seine Gewohnheiten aufnimmt, begleiten ihn als festgefügtter Besitz durch sein weiteres Leben. Dies ist die konservative Wirkung des Elternrechtes, auf die ein Volk um seiner inneren Stabilität willen niemals verzichten kann.

Ein freiheitlich individueller Zug kommt dadurch in die Erziehung, daß die Verfassung den Eltern das Recht gewährleistet, ihre persönliche Welt- und Lebensanschauung und ihre Vorstellungen von sozialer Geltung und wirtschaftlichem Erfolg auf ihre Kinder zu übertragen. Damit ist den Eltern das Recht eingeräumt, ihre Kinder in die Lebensauffassung hineinwachsen zu lassen, die sie selbst vertreten. Das Elternrecht bürgt dafür, daß auch jene Anschauungen in die Erziehung einfließen können, die sich dem Erwachsenen aus eigener Lebenserfahrung und frei gewonnener Überzeugung ergeben haben. »In der Rechtsprechung besteht Einmütigkeit darüber, daß das natürliche Elternrecht das Recht einschließt, das künftige Lebensschicksal des Kindes und damit die Auswahl der Schule zu bestimmen.«²

Das Bildungsrecht des Kindes

Da das Kind sein Recht auf Pflege und Erziehung nicht selbst geltend machen kann, hat der Verfassungsgeber die Pflege- und Erziehungsbedürftigkeit des Kindes zu einem Bildungsrecht erhoben, indem er den Eltern ihr Erziehungsrecht zugleich zur Pflicht macht. Eine solche verfassungsrechtliche Erziehungsgarantie hat der Staat notwendig zu übernehmen, denn es liegt in seinem ursprünglichen Auftrag, die Rechte seiner Bürger, hier das Erziehungs- und Bildungsrecht des Kindes, zu gewährleisten — wenn nötig auch gegen uneinsichtige Eltern.³ Als rechtlich zu sichernder Mindestanspruch des Kindes hat jenes Maß an Bildung und Erziehung zu gelten, wie es dem Stand der allgemeinen Kulturauffassung einer Zeit und eines Gemeinwesens entspricht. In einer solchen Regelung kommt nicht nur eine demokratische

² Dr. Erwin Stein: »Die rechtsphilosophischen und positiv-rechtlichen Grundlagen des Elternrechts.« Verlag Quelle und Meyer, Heidelberg.

³ Diese Auffassung vertritt bereits Wilhelm von Humboldt in seiner Schrift: »Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen.«

Grundforderung auf gleiche Lebenschancen zum Ausdruck, sondern sie bietet zugleich die Gewähr für die Erhaltung einer gewissen allgemeinen kulturellen Tradition.

Die elterliche Erziehungspflicht erstreckt sich streng genommen bis zur Mündigkeit, das heißt, bis zum Abschluß der körperlichen Entwicklung und der grundlegenden geistigen Bildungsperiode im Leben des Menschen. Der elterliche Erziehungswille darf jedoch nicht der späteren beruflichen Entscheidung des Kindes vorgreifen. Im Jugendschutzgesetz wäre noch eine wichtige Lücke zu schließen, wodurch verhindert würde, daß eine spezielle Berufsausbildung vor Eintritt der eigenen Entscheidungsfähigkeit des jungen Menschen von seiten der Eltern verfügt wird. Das Jugendschutzgesetz hätte die allgemeinbildende Schulzeit – selbstverständlich bei Verbot jeglicher Erwerbstätigkeit – nach und nach bis zum 16. und schließlich bis zum 18. Lebensjahr heraufzusetzen.

III

Eltern, Staat und gesellschaftliche Gruppen als Erziehungsmächte

Bejahung oder Verneinung des Rechtes der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder ist ein entscheidendes ordnungspolitisches Kriterium für eine freie oder totalitäre Gesellschaftsordnung. Wenn die Freiheitsrechte, das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die Glaubens- und Gewissensfreiheit und die demokratischste der Freiheiten, das Recht auf freie Meinungsäußerung, zum selbstverständlichen Bestand einer Demokratie gehören, so muß die Erziehungsfreiheit in besonderem Maße gesichert sein, denn durch sie wird der Gebrauch der Freiheit erst möglich gemacht.

Das Wesen der staatlichen Erziehung ist Einförmigkeit der Bildung

Der Machtstaat kann es sich erlauben, einem streng nach einheitlichen Normen kollektiv erzogenen Erwachsenen formal ein gewisses Maß von »Freiheiten« zuzugestehen. Die »Freiheit der Meinungsäußerung« zum Beispiel wird einem totalitären System um so weniger gefährlich, je uniformer die Meinung herangebildet wurde. Der totalitäre Staat ist daher stets darauf bedacht, die Kinder so früh wie möglich unter seinen erzieherischen Einfluß zu bekommen. Der »Idealtypus« eines totalitären staatlichen Erziehungswesens ist die Internatserziehung in staatlichen Anstalten durch beamtete Erzieher und nach einheitlichen Lehrplänen. Die Trennung der Kinder von den Eltern erfolgt zum frühesten biologisch möglichen Zeitpunkt. Die Kollektiverziehung ist um so erfolgreicher, je früher der individualisierende Einfluß der Eltern durch die Erziehungsnorm im staatlichen Kinderheim und Kindergarten ersetzt wird.

Das Elternrecht bedingt Mannigfaltigkeit der pädagogischen Systeme

Das pädagogische Elternrecht steht zum staatlichen Erziehungsanspruch in einem äußersten ordnungspolitischen Gegensatz. In einer freiheitlichen Demokratie bedeutet es die ausschließliche Erziehung der Kinder durch die Eltern selbst oder einen von ihnen bestellten Hauslehrer bzw. durch die Schule ihrer Wahl. Die Voraussetzung für ein Geltendmachen einer eigenen pädagogischen Überzeugung durch freie Wahl des entsprechenden pädagogischen Systems ist das Vorhandensein einer Vielfalt von Schulen mit besonderer pädagogischer Prägung. Das pädagogische Elternrecht bleibt eine leere Proklamation, wenn es nicht durch eine größtmögliche Differenzierung der Lehrpläne und Lehrmethoden der verschiedenen Schulen ergänzt wird. Ohne Lehrfreiheit gibt es auch keine Erziehungsfreiheit – und um die Bejahung oder Verneinung dieser Frage handelt es sich beim Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder.

Dagegen ist die Ordnungsgestalt des staatlichen Erziehungswesens – ob in tyrannischer Weise vom totalitären Staat erzwungen oder als Ausdruck einer Mehrheitsauffassung im demokratischen Staat legalisiert – stets die Norm, die Einheitlichkeit im Erziehungsziel, in den Lehrplänen und schließlich auch in der Lehrmethode, da ein bestimmtes

Lehrziel nicht mit jeder beliebigen Methode erreichbar ist. Auf Einheitlichkeit der Lehrziele und Einheitlichkeit der Wissensanforderungen muß jedes Staatsschulsystem schon aus Gründen der Verwaltungspraxis, der gerechten Versetzungsmaßstäbe und schließlich der zu erteilenden staatlichen Berechtigungen bedacht sein.

**Nicht Einförmigkeit der Bildung,
sondern lebendige Vielfalt sichert die Demokratie**

Es ist eine weitverbreitete Ansicht, daß eine Vielfalt von Schulen mit eigener Prägung wie sie das Elternrecht fordert, zu einer kulturellen Aufsplitterung eines Volkes führen würde. Das staatliche Schulwesen stelle demgegenüber durch seine Einheitlichkeit in den Lehrplänen und Lehrzielen das für die Geschlossenheit und Stabilität eines Volkskörpers notwendige Gegengewicht gegen den elterlichen Erziehungswillen dar. Die Meinung, daß ein Gemeinwesen nur dann beständig sei, wenn eine allzu starke Differenzierung der Bildungsinhalte und damit der Weltanschauungen schon in der Erziehung vermieden würde, fördert jene allgemeine Zeittendenz, die unmerklich eine Freiheitsbastion nach der anderen der kollektiven Planung und Lenkung des gesellschaftlichen Lebens opfert. Schöpfer und Träger des kulturellen Lebens eines Volkes sind die einzelnen Menschen. Es ist das besondere Kennzeichen der abendländischen Kultur – im Gegensatz zur orientalischen –, daß die geistige Übereinstimmung und das gemeinsame Kulturbewußtsein, die zum Begriff Abendland geführt haben, auf der Ideenkonvergenz hervorragender Einzelpersonlichkeiten beruhen. So bestand in Europa trotz der Zersplitterung in zahlreiche souveräne Fürstentümer ein einheitlicher Kulturraum und ein gemeinsames Kulturbewußtsein, ehe es eine zentrale Kulturpolitik im Schulwesen der einzelnen Länder im heutigen Sinne gab.⁴ Die Erkenntnis, daß die Beständigkeit eines Gemeinwesens auf der Beständigkeit und Unersetzbarkeit der Einzelpersonlichkeit beruhen, gehört seither zum unveräußerlichen Besitz abendländischer Kulturauffassung. Die Einheitlichkeit in einer Demokratie kann daher nur in der Übereinstimmung der Mehrheit bestehen, die Freiheitsrechte allen in gleichem Umfange zuzugestehen. Gleichheit in den Grundfreiheitsrechten bedeutet Demokratie.

⁴ Vergl. auch Folge 3 die Ausführungen über Zentralismus, Föderalismus und Partikularismus.

Wettbewerb der Schulen mit eigener pädagogischer Prägung verhindert Bildungsinself

Findet der elterliche Erziehungswille seinen Ausdruck in der freien Wahl des pädagogischen Systems, so dürfen wir andererseits damit rechnen, daß der Wettbewerb der Schulen untereinander ein extremes Abweichen der einzelnen Schulen von der allgemeinen Bildungs- und Kulturauffassung verhindern wird. Die Furcht vor Bildungsinself, vor sektiererischer Absonderung von Teilen der Jugend ist gänzlich unbedünnet. Selbst wenn solche Tendenzen bei Gruppen von Eltern oder weltanschaulich orientierten Gemeinschaften beständen, würde die Konkurrenz um das bessere pädagogische Ergebnis solche Absonderungsneigungen nicht zulassen.

Staatsschulerziehung ist nicht weltanschaulich neutral

Die Notwendigkeit der Staatsschulerziehung mit dem Argument zu begründen, sie sei weltanschaulich neutral und begegne damit dem Versuch weltanschaulicher Gruppen, ihren Einfluß auf die Jugend in einem als überwunden geltenden Sinne zu verstärken, ist nicht aufrechtzuhalten. Eine weltanschaulich neutrale Erziehung gibt es nicht. Wohl kann eine Schule oder ein Lehrer frei sein von einer unmittelbaren Beeinflussung durch religiöse oder sonstige weltanschauliche Gemeinschaften. Der Unterricht wird jedoch stets weltanschaulich orientiert sein. Ein Lehrplan ist darum auch dann nicht weltanschaulich »neutral«, wenn er keinem bestimmten weltanschaulichen oder religiösen Bekenntnis verpflichtet ist. Weltanschauliche Neutralität bedeutet dann: Beschränkung des Lehrplanes auf reine Tatsachenvermittlung. Ohne Wesensbezug auf eine moralische Weltordnung, in der dem Menschen eine – ebenfalls moralische – Daseinsbedeutung zuerkannt wird, muß eine sogenannte »weltanschaulich-neutrale« Wissenvermittlung eine materialistische Lebens- und Weltauffassung beim jungen Menschen hervorrufen. Und eine solche weittragende Alternative in der Erziehung kann und darf den Eltern nicht gleichgültig sein. Ebenso wenig kann und darf sich ein Staat, der in seiner Verfassung verspricht, die Würde des Menschen zu schützen und das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit zu gewährleisten, über diese pädagogische Gewissensentscheidung der Eltern hinwegsetzen.

Das Interesse gesellschaftlicher Gruppen an der Erziehung

Eine als überwunden geltende historische Ordnungsform des Erziehungs- und Bildungswesens ist die Standeserziehung, eine Begleiterscheinung der ständischen Ordnung der Gesellschaft. Geistlicher und weltlicher Adel einerseits und das Bürgertum andererseits sorgten für die »standesgemäße« Erziehung ihrer Kinder. Auch heute finden bestimmte Lebensauffassungen religiöser und gesellschaftlicher Art ihren Ausdruck in Gemeinschaften, die ihre Anschauungen auch im Bereich der Erziehung zur Geltung zu bringen suchen. Die Möglichkeit der Einflußnahme gesellschaftlicher Gruppen auf die Erziehung widerspricht nur dann dem pädagogischen Elternrecht nicht, wenn alle vorhandenen Richtungen in freiem Wettbewerb um die »bessere« Pädagogik die gleichen Startbedingungen vorfinden. Die Rechtsordnung hat darüber zu wachen, daß keine Bildungsprivilegien und -monopole entstehen können und eine Diskriminierung weltanschaulicher Minderheiten ausgeschlossen ist. Eine privilegierte Erziehung eines Teiles der Jugend durch weltanschauliche Gemeinschaften würde deren gesellschaftliche Position in einseitiger Weise verstärken und damit die rechtsstaatlichen Grundlagen der freien demokratischen Ordnung auf die Dauer gefährden. Eine Vorherrschaft bestimmter gesellschaftlicher Gruppen im Erziehungs- und Bildungswesen wird daher von den demokratischen Kräften der modernen Staaten mit Recht nicht mehr geduldet.

Elterliches und staatliches Erziehungsrecht schließen sich aus

In dem Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder und im staatlichen Erziehungsanspruch begegnen sich zwei rivalisierende Auffassungen von »demokratischer Ordnung«: eine freiheitliche und eine egalitäre.

Obwohl – wie oben zu zeigen versucht wurde – sich die Väter des Grundgesetzes von 1949 für eine betont freiheitliche Ordnung entschieden haben, muß bei einem »legalen« Nebeneinanderbestehen dieser beiden entgegengesetzten Erziehungsmächte die stärkere – und das ist eindeutig der Staat – die Oberhand behalten. Alles Reden von verfassungsmäßigem Elternrecht, auch die mit viel Hingabe und persönlichem Einsatz eingerichteten Elternbeiräte an den staatlichen Schulen, ändern an der Tatsache nichts, daß sich elterlicher und staatlicher

Erziehungswille grundsätzlich ausschließen, weil in ihnen zwei sich widersprechende soziale Ordnungsprinzipien wirksam sind. Das Ordnungsprinzip des Staates ist die Gleichheit, die Norm. Das Ordnungsprinzip des kulturellen Lebens, der Erziehung und der ihr dienenden Bildungseinrichtungen ist die Freiheit.

Den Gleichheitsgrundsatz auf Bildungsfragen übertragen bedeutet Uniformierung des Geistes, wie sie zum Wesen des totalitären Staates gehört. Der freiheitliche demokratische Staat unterscheidet sich gerade dadurch vom absoluten Machtstaat, daß er die Freiheit seiner Bürger vor totalitären Übergriffen schützt. Auf das Bildungswesen angewandt bedeutet der demokratische Rechtsgrundsatz der Gleichheit daher nicht

Gleichheit der Bildung, sondern Gleichheit der Bildungschancen für alle.

Ähnlich wie zwischen Staatsverfassung und Wirtschaftsordnung, so besteht auch zwischen Staatsverfassung und der Ordnung des Bildungswesens eine Interdependenz, über die man sich – wie die soziale Praxis des Elternrechtes zeigt – nicht hinwegsetzen kann, ohne die Ordnungsgrundsätze des einen oder anderen Systems zu vergewaltigen. »Staatsverfassung, Wirtschaftsverfassung und Gesellschaftsordnung bestehen jeweils in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander. Diese Interdependenz der Ordnungen ist ein wesentlicher Bestandteil des Lebens und gerade des modernen Lebens. Ihre Erkenntnis ist eine Voraussetzung für das Verständnis aller Probleme, sowohl der Wirtschaftspolitik, als auch der Rechts- und Staatspolitik der Gegenwart.«⁵ Der Staat stellt in jeder denkbaren Gesellschaftsordnung die »ordnende Potenz« dar. Den jeweiligen Rechtsstatus, das heißt, die verfassungsrechtliche Gesamtordnung zu gewährleisten ist seine eigentliche Bestimmung.

Der Staat sichert das Erziehungsrecht des Kindes und sorgt für Wettbewerbsgleichheit der pädagogischen Systeme

In einer freiheitlichen Ordnung des Erziehungs- und Bildungswesens – und diese trägt alleine dem Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder Rechnung – kommt dem Staat eine zweifache Aufgabe zu: Erstens hat er für gleiche Wettbewerbsbedingungen unter den verschiedenen Schulen mit eigener pädagogischer Prägung zu sorgen. Zum anderen gewährleistet er rechtlich und materiell das Bildungsrecht des Kindes bis zu einer gesetzlich festgesetzten Altersgrenze.

⁵ Walter Eucken: »Grundsätze der Wirtschaftspolitik.« Rowohlt-Verlag 1959.

Finanzierung freier Schulen

Dem Idealtypus einer freien demokratischen Ordnung entspräche es, wenn freie Schulen auch durch freie Beiträge, Schenkungen und Stiftungen der an ihnen Interessierten unterhalten würden und sich der Staat auf individuelle Erziehungsbeihilfen in begründeten Fällen echter Hilfsbedürftigkeit beschränken würde. In der heutigen Situation wäre die einer Demokratie systemgerechteste Finanzierungsform der Schul- bzw. Steuerbonus, den die Eltern der Schule ihrer Wahl übertragen. Die Schule erhält auf Grund der eingereichten Gutscheine den für alle Schulen gleichen Typs üblichen Geldbetrag pro Kind und Jahr aus der Staatskasse. Es bedeutete jedoch eine irrtümliche Vorstellung vom Wesen des demokratischen Staates, ihm die Auflage zu machen, den vielfältigen pädagogischen Wünschen der Eltern durch Einrichtung entsprechender Schulen nachzukommen. Wie es nicht Aufgabe des Rechtsstaates ist, zu wirtschaften und die materiellen Wünsche seiner Bürger zu befriedigen, so liegt es auch nicht in seinem Wesen, Kinder zu erziehen. Dagegen hat der Staat die »Konsumfreiheit« zu gewährleisten, gleichgültig, ob es sich um die Befriedigung materieller oder geistiger Bedürfnisse handelt. Hier wie dort bedeutet Reglementierung und Kontingentierung, sei es durch Monopolisierung und Einschränkung des Güter- und Kulturaustausches nach außen oder im Inneren eines Landes, Behinderung in der Ausübung verfassungsmäßiger Freiheitsrechte.

IV

Die Erziehung als ordnungspolitisches Problem

ZUSAMMENFASSUNG

Da Kinder sich nicht selbst erziehen können, muß jeder Verfassungsgeber darüber beschließen, wem er diese Aufgabe übertragen will. Er hat grundsätzlich drei Möglichkeiten der Entscheidung: er kann entweder die Eltern, den Staat oder eine bzw. mehrere Gruppen der Gesellschaft mit der Erziehung beauftragen.

Der Staat als Erzieher

Will der Verfassungsgeber den Staat zum alleinigen Erzieher machen, so muß er dafür Sorge tragen, daß ausschließlich dessen Erziehungswille sich auswirken kann. Der Erziehungswille der Eltern oder sozialer Gruppen muß dann von der Verwirklichung ausgeschlossen werden. Dies geschieht folgerichtig im totalitären Staat. Die letzte Konsequenz aus dem ausschließlichen Erziehungsanspruch des Staates ist die Erziehung in staatlichen Internatsschulen.

Die Eltern als Erzieher

Soll der Erziehungswille der Eltern maßgebend sein, muß der eventuell vorhandene Erziehungswille des Staates oder sozialer Gruppen von der Verwirklichung ausgeschlossen werden. Dies ist eindeutig der Fall, wenn die Kinder im Elternhaus erzogen werden. Eine Modifizierung des elterlichen Erziehungswillens besteht dort, wo Eltern einen Teil ihres Erziehungsrechtes in freier Entscheidung an eine Schule, die ihrer pädagogischen Überzeugung am nächsten kommt, delegieren.

Soziale Gruppen als Erziehungsmächte

Auch die ausschließliche Beauftragung sozialer Gruppen mit der Erziehung ist denkbar. Eine anfängliche Verwirklichung stellten die mittelalterlichen Klosterschulen und später die Bürger- und Ständeschulen dar. Eine Sonderung der Kinder in berufsständische Gruppen schon durch die Erziehung widerspricht jedoch sowohl dem Ideal allgemeiner Menschenbildung, als auch dem demokratischen Staatsgedanken einer freien, nicht nach Ständen gegliederten Gesellschaft.

Vorherrschaft des Staates bei Gleichzeitigkeit verschiedener Erziehungsmächte

Eine Mischung aus diesen Systemen besteht in der Regel darin, daß die Kinder zu Hause wohnen und erzogen werden und erst von einem bestimmten Alter an ein Teil der Erziehungsaufgaben vom Staat oder von dazu privilegierten sozialen Gruppen übernommen werden. In der

Bundesrepublik wirken sowohl der elterliche als auch der staatliche Erziehungswille. Ersterer soll sich auf die häusliche Erziehung beschränken, letzterer bestimmt durch die allgemeine Schulpflicht und die staatlichen Lehrpläne und Lehrziele die Erziehung vom 7. Lebensjahr an. Um dem elterlichen Erziehungswillen nun die Möglichkeit zu bieten, vor dem notgedrungen starren und egalitären Erziehungssystem der Staatsschule auszuweichen, hat der Verfassungsgeber in Art. 7 Abs. 4 GG die Errichtung von Privatschulen »gewährleistet«. Die Erziehungsfreiheit der Eltern bleibt jedoch trotz dieser verfassungsrechtlichen Regelung eingeschränkt, da der Staat durch sein gesetzliches Prüfungs- und Berechtigungswesen die Lehrziele auch der freien Schulen weitgehend bestimmt und ihnen damit ihren eigentlichen Sinn, eine eigene pädagogische Prägung zu entwickeln, nimmt. Darüber hinaus erschwert der Staat den Entschluß, Kinder in einer freien Schule erziehen zu lassen, durch finanzielle Benachteiligung. An seinen Schulen gewährt der Staat Schulgeldfreiheit, während freie Schulen zum großen Teil von den nichtsteuerabzugsfähigen Schulgeldbeiträgen der Eltern finanziert werden müssen.

Das Grundgesetz fordert Lehr- und Lernfreiheit im Bildungswesen

Die Väter des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland haben sich jedoch in bewußter Abkehr von jeglicher totalitären Machtentfaltung des Staates, aber auch in Ablehnung gesellschaftlicher Vorrechte sozialer Gruppen für eine freiheitliche rechtsstaatliche Ordnung entschieden. Damit wurde dem Bürger ein vorher nie gekanntes Maß an Selbstverantwortung übertragen. Mit dem Wirksamwerden der Grundrechte ist alles kulturelle Leben in die Zuständigkeit der Bürger übergegangen. Kunst, Wissenschaft, Forschung und Lehre, die Fragen der religiösen und weltanschaulichen Überzeugung (einschließlich der pädagogischen Überzeugung) und schließlich die Gewissensbildung und Meinungsbildung wurden aus dem Machtbereich des Staates herausgenommen und in die freie Entscheidung jedes einzelnen gestellt. Der Staat und seine Institutionen wurden auf ihr eigentliches Aufgabengebiet beschränkt, die geschaffene rechtsstaatliche Ordnung zu wahren. In bezug auf die Erziehung hat er für das Bildungs- und Erziehungsrecht des Kindes einzutreten, wenn der elterliche Erziehungswille in der Sache oder aus wirtschaftlichen Gründen versagt.

Das herkömmliche Staatsschulwesen ist dem Grundgesetz gemäß umzugestalten

Diesem Rechtsgebot steht das herkömmliche staatliche Schulwesen mit seiner autoritären und egalitären Erziehungspraxis gegenüber. Da aufgrund der Verfassung weder dem Buchstaben noch dem Geiste nach von einem staatlichen Erziehungsauftrag gesprochen werden kann, ist das traditionelle staatliche Schulwesen Schritt für Schritt auf den Stand unserer Verfassung zu bringen.

Unter Anwendung des Subsidiaritätsprinzips wird der Staat wie bisher die Einrichtung und Verwaltung öffentlicher Schulen zu übernehmen haben, solange die gesellschaftlichen Verhältnisse eine entsprechende Vermehrung und Ausbreitung freier öffentlicher Schulen nicht zulassen. Allerdings wird der Staat aufhören müssen, freie Schulen durch wirtschaftliche Diskriminierung der Eltern finanziell zu benachteiligen. Dem Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder wird die staatlich verwaltete Schule durch Herstellung der pädagogischen Autonomie der einzelnen Schule Rechnung zu tragen haben. Die Ablösung der Einheitlichkeit durch Vielfalt in den Lehrplänen, Lehrmethoden und Lehrzielen auch in den vom Staate verwalteten Schulen ermöglicht den Eltern die Wahl der Schule, die ihrer pädagogischen Überzeugung am nächsten kommt.

Elterliches Erziehungsrecht und pädagogische Autonomie der Schulen sind die Grundpfeiler eines demokratischen Schulwesens in einer Gesellschaft freier Menschen.

Der Föderalismus und das deutsche Bildungswesen



Eine ordnungspolitische Studie



Eckhard Behrens

INHALTSÜBERSICHT

I ZUR HEUTIGEN SITUATION

Bundeszentrismus im Schulwesen

Der schulpolitische Zentralismus der Länder

Das von den Ländern verschuldete Ende des Föderalismus

II DER WEG ZU EINEM LEBENDIGEN FÖDERALISMUS

Freizügigkeit bei einem mannigfaltigen Schulwesen

Der Sinn der Freizügigkeit

Europa und die Ordnungsformen des Bildungswesens

Bundeszentrismus – Föderalismus – Partikularismus

Hinwendung zur Wettbewerbspolitik

III ZUSAMMENFASSUNG

Zur heutigen Situation

Bundeszentralismus im Schulwesen

Seit Jahren kann man in der Bundesrepublik Deutschland ein zähes Ringen um die Frage beobachten, ob ein Bundeskultusministerium errichtet werden soll oder nicht. Die Befürworter eines Bundeskultusministeriums sehen es als die Voraussetzung und Garantie der von ihnen geforderten Einheitlichkeit des deutschen Schulwesens an. Die Hauptgegner eines Bundeskultusministeriums, die Landeskultusminister, wenden sich merkwürdigerweise nicht gegen die Forderung nach Einheitlichkeit des deutschen Schulwesens, wie man es angesichts ihrer ständigen Betonung der Kulturhoheit der Länder doch wohl erwarten müßte, sondern sie anerkennen sie sogar. Als einziges Argument gegen ein Bundeskultusministerium bleibt ihnen daher der Hinweis, daß es überflüssig sei, weil die von ihnen errichtete »Ständige Konferenz der Kultusminister« bereits alle Aufgaben erfülle, die man ihm übertragen könnte.

»Die Kultusminister waren sich einig, daß bei der Entwicklung der Schulformen und Bildungsinhalte eine weitgehende Einheitlichkeit erstrebt werden müsse. Wie der Kultusminister von Schleswig-Holstein, Osterloh, mitteilte, ist die Arbeit der Kultusministerkonferenz so vervollkommenet worden, daß praktisch keine Voraussetzung mehr für die Bildung eines Bundeskultusministeriums gegeben sei.«¹

Wenn ein Gebiet der Sozialordnung – hier das Erziehungs- und Bildungswesen – grundsätzlich bundeseinheitlich gelenkt und verwaltet wird, dann ist das Bundeszentralismus; ganz gleich, ob die zentrale Verwaltungsbehörde ein Bundeskultusministerium, der Bundesrat oder die »Ständige (!) Konferenz der Kultusminister« ist. Dadurch, daß der

¹ dpa-Bericht in der »Deutschen Zeitung« von 28. September 1959. Kürzlich wurde berichtet, daß die »Ständige Konferenz der Kultusminister« beschlossen habe, ihr Arbeitsfeld auszudehnen und ihre Organisation durch Ausbau ihres Stellenplanes weiter zu festigen. (FAZ vom 30. September 1960). Man geht wohl nicht fehl in der Annahme, daß die Kultusminister dadurch immer noch laut werdenden Forderungen nach einem Bundeskultusministerium auch den verbliebenen Wind aus den Segeln nehmen möchten.

Bundeszentralismus nicht durch ein Bundeskultusministerium, sondern durch die »Ständige Konferenz der Kultusminister« behördlich repräsentiert wird, ist er allerdings recht geschickt durch eine föderalistisch anmutende Fassade verdeckt.

Es widerspricht jedoch der Idee des Bundesstaates, wenn bundeseinheitliche Regelungen nicht von Organen des Bundes (Bundestag, Bundesregierung, Bundesrat), sondern von Länderministern getroffen werden. Für bundeseinheitliche Regelungen ist grundsätzlich der Bund zuständig! Und wenn für ein Gebiet der Sozialordnung eine Zuständigkeit des Bundes verfassungsmäßig nicht begründet ist, dann bedeutet das, daß für dieses Gebiet der Sozialordnung grundsätzlich nicht an bundeseinheitliche Regelungen gedacht ist. Wir stehen hier vor einer Diskrepanz von Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit. Wir wollen erst weiter unten der Frage nachgehen, ob diese Entwicklung unvermeidlich war und ob sie sich überhaupt noch umkehren ließe. Verweilen wir zunächst noch einen Augenblick bei der verfassungsrechtlich interessanten Konstruktion der »Ständigen Konferenz der Kultusminister«.

Diese Konstruktion widerspricht nicht nur der Idee des Bundesstaates, wie wir schon sahen, sondern auch dem rechtsstaatlichen Grundsatz, daß die zentralen Verwaltungsbehörden einer parlamentarischen Kontrolle unterliegen sollen. Die »Ständige Konferenz der Kultusminister« unterliegt als solche keiner parlamentarischen Kontrolle; daß ihre einzelnen Mitglieder ihren Heimatparlamenten verantwortlich sind, ist kein ausreichender Ersatz dafür.

Gegenüber der Forderung nach einem Bundeskultusministerium befinden sich die Landeskultusminister, nachdem sie die Notwendigkeit bundeseinheitlicher Regelungen anerkannt haben, in einer denkbar ungünstigen Position. Wer Bundeszentralismus will, muß infolge der geltenden Grundprinzipien unserer Verfassung — die keineswegs etwas Zufälliges, sondern wohlbegründet sind — auch für ein Bundeskultusministerium eintreten; wer A sagt, muß auch B sagen.

Warum haben die Landeskultusminister A gesagt? Warum sind sie für bundeseinheitliche Regelungen? Warum pocht nicht jeder von ihnen auf seine Unabhängigkeit von den anderen Ländern und auf die kulturelle Eigenständigkeit seines Landes?

Ohne Zweifel folgen die Landeskultusminister damit nur dem Druck der öffentlichen Meinung, welche seit langem energisch die Forderung nach Einheitlichkeit des Schulwesens im ganzen Bundesgebiet erhebt.

Die Gründe dafür liegen offen zutage: In unserer mobilen Gesellschaft gibt es nicht selten zwingende Gründe, den Wohnsitz zu ändern. Das bedeutet für die Kinder einen Schulwechsel. Ist in der Nähe des neuen Wohnsitzes keine Schule vorhanden, die der am alten Wohnsitz weitgehend ähnlich ist, so bereitet der Schulwechsel durchschnittlich begabten Kindern beträchtliche Schwierigkeiten, vor allem dann, wenn die neue Schule in bürokratischem Schematismus eine sofortige Anpassung verlangt. Immer wieder wird berichtet, daß viele Kinder auf diese Weise ein ganzes Schuljahr und mehr verlieren. Machen wir doch einmal den Versuch, die Ursachen dieser Umschulungsschwierigkeiten aufzudecken.

Wenn die Umschulungsschwierigkeiten darin bestehen, daß am neuen Wohnsitz keine Schule vorhanden ist, die der am alten Wohnsitz ähnlich ist, und daß die neue Schule unter Umständen in bürokratischem Schematismus eine sofortige Anpassung verlangt, dann drängt sich die Frage auf, woran es denn liegt, daß eine ähnliche Schule fehlt und die vorhandenen Schulen zu einem bürokratischen Schematismus neigen. Handelt es sich dabei um Zufallerscheinungen oder um unausweichliche Folgen der ordnungspolitischen Zielsetzungen der heutigen Schulpolitik?

Der schulpolitische Zentralismus der Länder

Alle Bundesländer verfolgen in der Schulpolitik dasselbe ordnungspolitische Ziel: In organisatorischer und selbst in pädagogischer Hinsicht soll jede Volksschule im Lande und jede weiterführende Schule eines bestimmten Typs allen anderen Schulen desselben Typs gleichen, wie ein Ei dem anderen. Mit anderen Worten: Es soll nicht jede Schule ihre eigene pädagogische Prägung haben; Einheitlichkeit soll herrschen, nicht Mannigfaltigkeit. Deshalb gibt es für alle Schulen des gleichen Typs im Lande nur einen einzigen Lehrplan, der vom jeweiligen Kultusministerium festgelegt, den Schulen vorgeschrieben und in seiner Durchführung überwacht wird. In jedem Bundeslande plant, leitet und beaufsichtigt das Kultusministerium das ganze öffentliche Schulwesen. Ordnungspolitisch betrachtet herrscht also im Schulwesen aller Bundesländer ein ausgeprägter Zentralismus.

Das bedeutet, daß ein Schulwechsel innerhalb desselben Landes in der Regel keine Schwierigkeiten bereitet, weil die neue Schule der alten in jeder Beziehung gleicht. Der Schulwechsel von einem Land in ein

anderes wirft jedoch unweigerlich Probleme auf, wenn jedes Land in der Schulpolitik unabhängig von den übrigen vorgeht. Denn dann findet sich am neuen Wohnort keine Schule, die der am bisherigen gleicht. Da alle öffentlichen Schulen gleichen Typs am neuen Schulort einander gleichen, kann es auch keine Schule geben, die der im anderen Bundesland bisher besuchten wenigstens ähnlicher wäre. Hinzu kommt, daß die Schulen als unterste Instanzen einer großen Zentralverwaltung nicht selten der Bequemlichkeit des bürokratischen Verwaltungsschematismus verfallen und von den neuen Schülern ohne Rücksicht auf deren Anpassungsnotwendigkeiten sofort dieselben Leistungen verlangen, wie von den anderen. Ein zwingendes Interesse der Schulen an den Schülern, das solchen menschlichen Schwächen entgegenwirken könnte, ist nicht vorhanden.

Würden die Länder unter Beibehaltung ihrer zentralistischen Ordnungspolitik im Schulwesen mit der von ihnen immer wieder proklamierten »Kulturhoheit« ernst machen und wirklich jedes unabhängig von den anderen (in voller »Souveränität«) Schulpolitik betreiben, dann müßten sich Familien mit Schulkindern den Umzug in ein anderes Bundesland sehr häufig versagen. Ihre Freizügigkeit über die Landesgrenzen hinaus wäre stark eingeschränkt. Souveräner Zentralismus wirkt trennend zwischen den einzelnen Staaten!

Das von den Ländern verschuldete Ende des Föderalismus

Es ist also nicht zu bestreiten, daß die Ursachen der möglichen Schwierigkeiten beim Schulwechsel, welche ihrerseits Ursache der Forderung nach einem straffen Bundeszentralismus sind, einzig und allein in der Politik liegen, die jeder einzelne Kultusminister in seinem Lande betreibt.² Solange die Kultusminister die zentralistische Politik im Innern

² Für das Verständnis der Situation im Bildungswesen mag ein Vergleich mit dem Wirtschaftsleben förderlich sein. Eine Ordnungspolitik, wie sie im Schulwesen verfolgt wird, würde hier zur Zentralverwaltungswirtschaft (Zentralplanwirtschaft) mit allen bekannten gesellschaftlichen und persönlichen Folgen führen. Leider kann hier nicht auf die interessante Frage eingegangen werden, ob – infolge der Interdependenz aller Teilordnungen innerhalb der sozialen Gesamtordnung – erhebliche Störungen und Mängel dadurch entstehen können oder gar müssen, daß im Bereich des Bildungswesens Ordnungsprinzipien angewandt werden, die denen der realisierten Wirtschaftsordnung diametral entgegengesetzt sind. Ebenso wichtig: Besteht zwischen den Ordnungsprinzipien des demokratischen Rechtsstaates und denen eines autoritativen (zentralverwalteten) Bildungswesens die für eine positive Entwicklung notwendige Harmonie?

ihrer Länder fortsetzen, wird die Entwicklung zum Bundeszentrismus unvermeidlich sein. Bis zum letzten Schritt, bis zur Errichtung eines Bundeskultusministeriums mag zwar noch viel Zeit vergehen, aber der Zwang zum schulpolitischen Gleichschritt, das heißt, zur völligen Angleichung der Schulgesetze und Schulverwaltungsprinzipien der Länder wird unvermindert andauern. Die Kulturhoheit der Länder wird dahinschmelzen. Ihr Zentralismus wird nach und nach aufhören, ein souveräner zu sein. Die Landeskultusministerien werden mehr und mehr zu nachgeordneten Verwaltungsinstanzen der zentralen Bundesbehörde werden, auch schon, solange dies noch die »Ständige Konferenz der Kultusminister« ist.

Bundeszentrismus hat – auch als Ergebnis »intensiver Zusammenarbeit« – mit echtem Föderalismus nichts mehr zu tun. Die Länder, denen um ihrer Eigenständigkeit willen an der Erhaltung eines lebendigen Föderalismus mit Recht so viel gelegen ist, untergraben mit ihrer zentralistischen Schulpolitik im Innern die Grundlagen der föderalistischen Verfassung Westdeutschlands. Die Folgen dieser Blindheit für die Ordnungszusammenhänge, wozu das unerwartete Entstehen von politischen Zwangslagen gehört, sind ernst. Aus einer solchen permanenten Zwangslage heraus ist der Bundeszentrismus entstanden. Man darf sicher sein, daß die Kultusminister ihn niemals freudigen Herzens gefördert haben, denn zu sehr widerspricht er ihren eigenen Interessen, die darauf gerichtet sind, die Schulpolitik in ihren Ländern unabhängig und nach den eigenen Ideen zu leiten.

Ist eine souveräne Schulpolitik überhaupt möglich? Ist echter Föderalismus im Schulwesen realisierbar? Ist an eine Umkehr der unglücklichen Nachkriegsentwicklung der Schulpolitik noch zu denken? – Mit kleinen Korrekturen wird nichts zu erreichen sein; ohne den Mut zu einer grundsätzlichen Alternative auch nichts! Denn die Ursachen der gegenwärtigen Schwierigkeiten sitzen tief, weil sie in der ordnungspolitischen Zielsetzung begründet sind. Das sollte die obige Darstellung zeigen. Der Schilderung einer grundsätzlichen ordnungspolitischen Alternative seien die folgenden Ausführungen gewidmet.

II

Der Weg zu einem lebendigen Föderalismus

Wir haben gesehen, daß der politische Druck, der die Kultusminister zwingt, ihren souveränen Zentralismus in der Schulpolitik in einen Bundeszentralismus umzuwandeln, dadurch entstand, daß der souveräne Zentralismus der Länder die Freizügigkeit im Bundesgebiet zu gefährden begann. Das Schulwesen müsse um der Freizügigkeit willen bundeseinheitlich sein, hört man immer wieder. Wir wollen den Wahrheitsgehalt dieser These genauer prüfen. Bisher haben wir lediglich festgestellt, daß der Umzug in ein Land mit einheitlichem Schulwesen Schwierigkeiten für die Kinder mit sich bringen kann, wenn die neue Schule der bisherigen nicht zufällig sehr ähnlich ist, was ja in aller Regel nicht der Fall sein wird. Untersuchen müssen wir aber noch die Situation beim Umzug in ein Land, dessen Schulwesen nicht einheitlich, sondern mannigfaltig ist.

Freizügigkeit bei einem mannigfaltigen Schulwesen

Mannigfaltigkeit herrscht dort, wo kein für alle Schulen verbindlicher Lehrplan vom Kultusministerium festgelegt wird, sondern jede Schule ihren Lehrplan selbst bestimmt, das heißt das Recht hat, eine Schule eigener pädagogischer Prägung zu werden. Ob man dem Kultusministerium das Recht gibt, gewisse Rahmenvorschriften und Mindestlehrpläne zu erlassen und darüber eine pädagogische Aufsicht auszuüben, ist nicht entscheidend für die Tatsache, daß dann Mannigfaltigkeit besteht. Natürlich wird sie durch all diese Maßnahmen, die dem Schutz und der Realisierung des Bildungsanspruchs der Kinder dienen sollen, mehr oder weniger stark beschränkt, und es wäre wünschenswert, daß dieses wichtige Ziel mit anderen, ordnungskonformen Mitteln erreicht würde. Es ist hier nicht möglich und nicht nötig, darauf einzugehen, wie diese Mittel auszusehen hätten. Da es allenfalls auch ohne sie ginge, darf hier festgestellt werden, daß es sie gibt, daß es also nicht notwendig ist, den Teufel der Vernachlässigung der Kinder durch den Beelzebub der Beschränkung der Mannigfaltigkeit des Schulwesens auszutreiben.

Würde man gegenüber dem herrschenden Schulwesen nur die eine Änderung treffen, daß den Schulen Lehrplanfreiheit gewährt wird, dann wäre die Freizügigkeit noch mehr eingeschränkt als heute; denn augenblicklich können sich die Eltern nicht aussuchen, in welche Schule sie ihre Kinder schicken. Es wäre also denkbar, daß ein Kind bei der Einschulung einer Schule zugeteilt wird, deren Lehrplan seinen Eltern gar nicht zusagt, während es am selben Ort eine Schule gibt, deren Lehrplan sie ausgezeichnet finden und daß nach einem später erfolgenden Umzug das Kind wiederum in eine Schule kommt, die den Eltern nicht gefällt und die außerdem noch ganz anders ist, als die bisher besuchte Schule, obwohl an diesem neuen Wohnort möglicherweise auch eine Schule existiert, die der bisher besuchten ähnlich ist und den Vorstellungen der Eltern sogar besser entspricht als jene. — Kurz und gut, eine solche Regelung wäre höchst unvollkommen und würde die Freizügigkeit von Familien mit Schulkindern viel stärker beschränken als der souveräne Zentralismus der Länder, weil bei diesem wenigstens der Schulwechsel innerhalb desselben Landes keine Probleme aufwirft. Zugleich mit der Einführung der Lehrplanfreiheit für die Schulen muß den Eltern das Recht eingeräumt werden, zwischen den solchermaßen befreiten Schulen zu wählen. Nur in diesem Wahlrecht kann sinnvollerweise das vielberufene Elternrecht bestehen. Nur in dieser Gestalt paßt es in den Rahmen einer freiheitlichen Ordnung, verletzt es nicht die pädagogische Freiheit der Lehrer. Es ist kein kollektives Mitbestimmungsrecht — in der Schule entscheiden ausschließlich die Lehrer —, sondern ein individuelles Entscheidungsrecht der Eltern: sie können nicht überstimmt werden.³

Haben die Schulen Lehrplanfreiheit und die Eltern das Recht, die Schule für ihr Kind selbst zu wählen, so wird es beim Umzug der Familie keine unzumutbaren Umschulungsschwierigkeiten geben. Sicher wird es selten sein, daß man am neuen Wohnsitz eine Schule findet, die der bisher besuchten so sehr gleicht, wie heute innerhalb eines Landes eine Schule eines bestimmten Typs jeder anderen Schule dieses Typs gleicht. Das ist aber auch gar nicht notwendig. Notwendig ist nur, daß sich in der Nähe der neuen Wohnung eine Schule findet, welche der bisher besuchten ähnlich ist.

Wenn man sich eine Vorstellung von den Wahlmöglichkeiten der Eltern bei einem mannigfaltigen Schulwesen machen will, darf man das bestehende Schulwesen nur mit großer Vorsicht zum Ausgangspunkt

³ Siehe zu den einzelnen Problemen des Elternrechts die zweite Folge der »Beiträge zu einer freiheitlichen Ordnung des Bildungswesens«: »Das Elternrecht und das deutsche Bildungswesen.«

nehmen. Man muß sich der Tatsache bewußt sein, daß infolge der jeder Zentralverwaltung eigenen Tendenzen die heutigen Schulen vielfach »Großbetriebe« sind, es gibt Parallelklassen, manchmal sogar mehrere. Es ist ohne weiteres denkbar, daß jede dieser Parallelklassen nach anderen pädagogischen Grundsätzen geführt wird, so daß — vielleicht nach wie vor unter einem Dach — praktisch mehrere Schulen verschiedener pädagogischer Prägung nebeneinander bestehen. Die so entstehende größere Schuldichte, die durch eine Verminderung der Klassenstärke mit der Zeit weiter erhöht werden könnte, bewirkt eine Vergrößerung der Wahlmöglichkeiten und damit der Wahrscheinlichkeit, in unmittelbarer Nähe des neuen Wohnsitzes eine ähnliche Schule zu finden.

Daß eine ähnliche Schule vorhanden ist, genügt jedoch noch keineswegs. Ebenso wichtig ist, daß von dem Schüler nicht eine schlagartige Anpassung verlangt wird. Dieser Forderung wird dann Genüge getan, wenn die Schule ein unmittelbares Interesse daran hat, daß der Schüler sie auch mit Erfolg absolviert. Da jede Schule ihre Pädagogik selbst bestimmt — das ist ja die Voraussetzung und Ursache der oben dargestellten Mannigfaltigkeit — und andererseits die Eltern ihre Kinder nicht in eine Schule schicken, von deren pädagogischer Qualität sie nicht überzeugt sind, ist jede Schule gezwungen, durch die Fortschritte aller ihrer Schüler zu beweisen, daß die von ihr angewandten pädagogischen Grundsätze richtig, das heißt fruchtbar sind. Je ausgeprägter der pädagogische Charakter einer Schule ist, desto mehr wird sie auf ihr Ansehen und ihren Ruf bedacht sein. Dadurch geraten die Schulen untereinander in einen gewissen Wettbewerb. Die in diesem Wettbewerb erfolgreichste Schule wird die meisten und besten Schüler haben. Zahl und Niveau der Schüler sind die Maßstäbe des Erfolges der Schule. Dadurch ist sichergestellt, daß jede Schule ein unmittelbares Interesse daran hat, daß alle Schüler sie mit Erfolg absolvieren. Sie wird deshalb nicht so rücksichtslos sein, eine schlagartige Anpassung zu verlangen, sondern im Gegenteil bestrebt sein, die Anpassung durch individuelle Hilfen zu erleichtern und selbstverständlich auch zu beschleunigen. Ein Scheitern der Anpassung wird sie stets auch als eigenes Versagen zu betrachten haben.

Das durch den Wettbewerbsdruck lebendig erhaltene Bestreben, die Anpassung zu erleichtern und auf die besonderen Schwierigkeiten der einzelnen Schüler mit individuellen Hilfen zu reagieren, macht es auch möglich, zwischen Schulen zu wechseln, die in ihrer pädagogischen Prägung stark voneinander abweichen.

Ein Bildungswesen, das seine natürliche Mannigfaltigkeit im Rahmen einer Wettbewerbsordnung frei entfalten kann, ist ebensowenig ein Hindernis für die Freizügigkeit, wie ein zentralverwaltetes, im ganzen Bundesgebiet einheitliches Schulwesen.

Der Sinn der Freizügigkeit

Mannigfaltigkeit und Freizügigkeit sind zwei Seiten ein und derselben Sache: der Freiheit. Wo in allen Dingen Einheitlichkeit herrscht, ist Freizügigkeit sinnlos. Nur insofern Mannigfaltigkeit besteht, hat die Freizügigkeit einen Sinn. Es ist deshalb nicht übertrieben, wenn man feststellt, daß es Wert und Bedeutung der Freizügigkeit erhöht, wenn sich auch im Schulwesen die natürliche Mannigfaltigkeit ungehindert entfalten kann. Mit anderen Worten: In einem freien Bildungswesen bietet die Freizügigkeit die Möglichkeit, in die Nähe einer besseren Schule zu ziehen – einer Schule, wie man sie sich für seine Kinder wünscht. Nur wer die Illusion hegt, die von einer Zentralverwaltung einheitlich geschaffenen Schulen seien unübertrefflich gut, wird diese Möglichkeit gering schätzen. Aber auch er wird zugeben müssen, daß es eine Verkennung der Funktion der Freizügigkeit ist, wenn in ihrem Namen die Einschränkung der Mannigfaltigkeit auf irgendeinem Gebiet gefordert wird.

Europa und die Ordnungsformen des Bildungswesens

Wer nun meint, es sei zwar richtig, daß der Wert der Freizügigkeit durch Mannigfaltigkeit im Schulwesen erhöht werden könne, aber es lohne sich nicht, deswegen das Steuer der Kulturpolitik herumzuwerfen, weil ja bei dem mittlerweile realisierten Bundeszentrismus die Freizügigkeit doch wenigstens nicht mehr behindert werde, der sei darauf hingewiesen, daß die bisherige Kulturpolitik mit ihrem mühsam erreichten Bundeszentrismus dem werdenden Europa dieselben Probleme in den Weg legt, die der souveräne Zentralismus in Deutschland zur Folge hatte. Wenn die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) jemals funktionieren soll, müssen alle Voraussetzungen der Freizügigkeit geschaffen werden. Die rein rechtliche Freizügigkeit wird durch den EWG-Vertrag auch garantiert. Wie will man jedoch den Störungen begegnen, die von dem zentralistischen Aufbau des Schulwesens in den Mitgliedstaaten verursacht werden?

Der Zentralismus im Schulwesen wirkt trennend zwischen den europäischen Staaten, wie er sich trennend zwischen den deutschen Bundesländern ausgewirkt hätte, wenn nicht ein bundeseinheitlicher Zentralismus entwickelt worden wäre. Müßte sich nicht in Europa, selbst wenn es föderalistisch geplant würde, mit Notwendigkeit eine analoge Entwicklung zum Zentralismus vollziehen – unter Mißachtung der Mannigfaltigkeit der europäischen Kultur? Einen europäischen Zentralismus auf dem Gebiet der Schule wird kaum jemand befürworten, und, wer es tut, muß sich sagen, daß sein Wunsch unerfüllt bleiben wird. Der Widerstand gegen einen europäischen Zentralismus auf diesem Gebiet wird stärker sein als der Wunsch nach europäischer Einigung. Für den, der die europäische Einigung will – und sei es auch nur auf wirtschaftlichem Gebiet – ist die Entscheidung zugunsten der Freizügigkeit durch größtmögliche Mannigfaltigkeit unausweichlich.

Bundeszentralismus – Föderalismus – Partikularismus

Wer für den Föderalismus eintritt, muß ihn deutlich vom Bundeszentralismus einerseits und vom Partikularismus andererseits abgrenzen, wenn er vermeiden will, von den Zentralisten als Partikularist und von den Partikularisten als Zentralist verschrien zu werden. Wichtig ist die Erkenntnis, daß es sich dabei um drei Ordnungsformen handelt, die sich qualitativ und nicht etwa quantitativ nach dem Maße jeweils realisierter Einheitlichkeit unterscheiden.

Bundeszentralismus bedeutet, das haben wir mehrfach hervorgehoben, Einheitlichkeit des Schulwesens im ganzen Bundesgebiet. Als Partikularismus werden üblicherweise Tendenzen bezeichnet, welche die bundesstaatliche Einheit gefährden, weil sie trennend zwischen den Gliedstaaten wirken. Wir haben gesehen, daß die Freizügigkeit im Bundesgebiet verlorengeht, wenn die Länder ihre Schulpolitik im Rahmen zentralistischer Ordnungsformen unabhängig voneinander betreiben. Was wir bisher behelfsmäßig souveränen Zentralismus genannt haben, verdient also die Bezeichnung Partikularismus. Unter Föderalismus versteht man gemeinhin bundesstaatliche Einheit, in deren Rahmen Mannigfaltigkeit und ungestörte Freizügigkeit herrschen. Es wurde gezeigt, daß beides durch die Errichtung einer Wettbewerbsordnung im Bildungswesen realisiert werden kann. Ohne die bundesstaatliche Einheit zu gefährden, kann jedes Land unabhängig

von den übrigen seine Wettbewerbspolitik im Bildungswesen betreiben, weil selbst beachtliche Unterschiede die Freizügigkeit nicht beeinträchtigen und deshalb auch nicht trennend zwischen den Gliedstaaten wirken können.

Ergänzend sei bemerkt, daß die freiheitsfeindliche Politik der Zentralverwaltungsordnung, sowohl dem Bundeszentrismus als auch dem Partikularismus eigen ist. Daran liegt es, daß der Bundeszentrismus seinerseits europäischer Partikularismus ist. Der Föderalismus kann in Europa ebenso wie in der Bundesrepublik nur auf dem Fundament einer Wettbewerbsordnung im Bildungswesen (und in der Wirtschaft) gedeihen.

Hinwendung zur Wettbewerbspolitik

Wir haben schon weiter oben festgestellt, daß unsere Verfassung offenbar nicht an bundeseinheitliche Regelungen auf dem Gebiet des Schulwesens gedacht hat. Ein Bundeszentrismus im Schulwesen ist also kaum mit dem Grundgesetz vereinbar. Partikularismus läßt sich politisch nicht durchsetzen. Die Länder müssen deshalb ihre absolutistisch-zentralistische Schulpolitik, die in die Sackgassen des Partikularismus und Bundeszentrismus führt, zugunsten einer freiheitlich-föderalistischen aufgeben.

Eine schlagartige Umstellung von dem augenblicklichen zentralverwalteten auf ein freies Schulwesen käme einer Revolution gleich. Sie ist deshalb nicht zu empfehlen — ganz abgesehen davon, daß sie unter den gegebenen politischen Verhältnissen völlig undenkbar ist. Zu empfehlen und möglich ist jedoch eine schrittweise Umstellung über mehrere Legislaturperioden hinweg. In dem Maße, in dem die Freiheit des Bildungswesens realisiert ist, kann dann jeweils auf bundeseinheitliche Regelung verzichtet werden. Einen solchen evolutionären Prozeß zu steuern, ist eine schwere politische Aufgabe; nur mit klaren ordnungspolitischen Vorstellungen kann sie gemeistert werden. Vor allem muß rechtzeitig eine umfassende Gesetzgebung zum Schutze der angestrebten Wettbewerbsordnung im Bildungswesen erlassen werden; sie muß der Entstehung privater Machtpositionen zuvorkommen; weil es stets leichter ist, ihre Entstehung zu verhindern, als sie wieder zu zerstören, nachdem sie erst einmal rechtmäßig zustandegekommen sind. Besonders muß eine solche Gesetzgebung

Manipulierungen des Elternwillens und Beschränkungen der pädagogischen Freiheit der Lehrer durch Verbände und Konfessionen ganz energisch entgegentreten. Einflußnahme auf die Bildung mittels irgendwelcher Macht ist eine Verletzung der Würde des zu bildenden Menschen. Es ist oberste Pflicht des Staates, die Würde und die freie Entfaltung der Persönlichkeit zu schützen. Bei einem freien Bildungswesen kommt er dieser Pflicht durch die Erhaltung und Sicherung eines sauberen und fairen Wettbewerbs nach. — Verstaatlichungen aus Angst vor privater Macht sollten heute für die Kulturpolitik ein ebenso unmodernes Rezept sein, wie schon gestern für die Wirtschaftspolitik!

III

Zusammenfassung

Im deutschen Bildungswesen hat sich hinter der föderalistischen Fassade der »Ständigen Konferenz der Kultusminister«, deren Konstruktion mit rechtsstaatlichen Grundsätzen kaum vereinbar erscheint, ein ausgeprägter Bundeszentrismus entwickelt, der vom Grundgesetz offenbar nicht vorgesehen war. Da er ihrer Interessenlage widerspricht, haben die Landeskultusminister den Bundeszentrismus nicht freiwillig angestrebt; sie folgten damit nur dem Druck der öffentlichen Meinung, welche durch den Partikularismus die Freizügigkeit gefährdet sah. Durch die Anerkennung der vermeintlichen Notwendigkeit bundeseinheitlicher Regelungen haben sich die Kultusminister gegenüber der Forderung nach einem Bundeskultusministerium in eine auf die Dauer unhaltbare Position gebracht.

Ein lebendiger Föderalismus hat größtmögliche Freiheit und Mannigfaltigkeit in allen seinen Gliedern zur unabdingbaren Voraussetzung. Die föderalistische Verfassung der Bundesrepublik Deutschland wird auf schulpolitischem Gebiet erst dann aufhören, eine bloße Fassade zu sein, wenn sich die Kultusminister von der Illusion freigemacht haben, die Freizügigkeit im Bunde erfordere die absolute Einheitlichkeit des Schulwesens, und wenn sie endlich — jeder in seinem Lande — die zentralistische Schulpolitik aufgeben und sich stattdessen intensiv um

die Förderung der natürlichen geistigen Mannigfaltigkeiten bemühen. An ihnen liegt es, durch sachdienliche Maßnahmen in Gesetzgebung und Verwaltung den Schulen die notwendige pädagogische Freiheit einzuräumen und ihnen die Möglichkeit zu sichern, sich mit der Zeit eigene pädagogische Grundsätze zu erarbeiten. Indem sie so den Verfassungsgrundsatz der Freiheit der Lehre realisieren, wie es erstmalig in dem Referenten-Entwurf eines neuen hessischen Schulverwaltungsgesetzes im Ansatz vorgesehen ist, würde zugleich das heute vielfach in kollektivistischer Richtung mißdeutete Elternrecht einen vernünftigen Inhalt bekommen. Es bestünde dann in dem Recht der Eltern, diejenige Schule auszuwählen, die sie als die richtige für ihr Kind ansehen. Angesichts der Mannigfaltigkeit der Schulen wäre dieses Recht auch keine leere Proklamation, wie es das unter den heutigen Verhältnissen weitgehend der Fall ist. Diese individualistische Ausgestaltung des Elternrechts würde weder die Freiheit der Lehre beeinträchtigen, noch – durch fortgesetzte Majorisierung – Minderheiten unter den Eltern benachteiligen.

Die Freiheit der individuellen Initiative und der Wettbewerb sind die Ursachen der vielbewunderten Wirtschaftsentwicklung in Westdeutschland gewesen. Ähnliches wird sich auf kulturellem Gebiet ergeben, wenn Erziehung und Bildung in die freie Verantwortung von Eltern und Lehrern gestellt werden – vorausgesetzt, daß die Schulpolitik der Länder für fairen Leistungswettbewerb sorgt und sich darum kümmert, daß alle Eltern ihrer Pflicht nachkommen, den Anspruch ihrer Kinder auf Allgemeinbildung zu erfüllen. Mit der schrittweisen Überführung des Schulwesens in eine solche freiheitliche Ordnung, wie sie allein der »freiheitlichen Grundordnung« der Bundesrepublik entspricht, hätten die Kultusministerien der Länder, jedes in seinem Gebiet, ein weites Betätigungsfeld. Ein blühendes Schulwesen wird der Lohn solcher Bemühungen sein.



Das Primat der Kultur im sozialen Organismus

Für die Kultur darf nur derjenige sprechen, der aus dem Herzen eines unverfälschten und lebendig-freien Geisteslebens zu sprechen vermag. Nicht der Wirtschaftler, der seine Lebensinteressen kulturell verbrämt, nicht der Beamte, der als Diener der Gesetze in der Bewahrung und im Schutz des ihm übergebenen Rechtes sich seiner eigenen freien Initiative weitgehend begeben hat. Nur der unabhängige Mensch, der in sich den zentralsten aller Berufe erstrebt, den „Beruf des Menschen“, nur er findet den rechten Ton und das wahre Motiv um für die Kultur im sozialen Leben zu sprechen und zu wirken.

Der unabhängige Mensch, der sich von allen Bindungen der äußeren sozialen Notwendigkeit in seiner moralischen Natur frei zu halten vermag, der im Hinblick auf das Geistesleben in sein Eigentum eingetreten ist, findet in seinem selbstbewußten Sein die Kompetenz, für das Kulturwesen einzutreten.

Es sei noch deutlicher gesprochen:

Das Leben der Kultur setzt den vollkommen freien Menschen voraus; auch dem professionellen Lehrer in Schule und Hochschule, der als Beamter in fremdem Solde steht, fehlen die zentralen Kompetenzen, — denn sein Staat, seine Institution vermag sie nicht zu verleihen, nicht die ehrwürdigste Tradition, nicht die strengste Konfession sie zu übertragen.

Einzig die Seele, die sich selbst erhebt, sich läutert und steigert, gewinnt Urteilskraft, Urteilsfreiheit, — geistige Kompetenz.

Die moderne Menschheit ist aus der Führung der Natur entlassen, die ihm bisher ihre Ordnungen angedeihen ließ. Viele überkommene soziale Einrichtungen sind Reste solcher naturgegebenen Ordnungen, die sich aber heute hemmend gegen die Bewegungsfreiheit des mündig gewordenen Menschen stellen. Außerhalb des organisch wirkenden Kreislaufs der Natur stellt der Mensch alles in Frage, was ihm einstmals Schutz und Hülle gewährte; er ist entlassen und verlassen. Darüber können die notdürftig konservierenden Elemente von Tradition und Konfession nicht hinwegtäuschen, daß die Kräfte des naturentbundenen Menschentums in biologischer, sozialer und geistiger Hinsicht solange chaoswärts schießen, bis die Menschennatur sich in ihrem eigenen Wesen erfaßt und — wie es Goethe gefordert hat — „sich zum Material einer neuen Schöpfung macht“. Damit bewahrt aber der Mensch nicht nur sich selbst, sondern die ganze Schöpfung vor dem drohenden Untergang.

Das Keimzentrum der notwendigen Selbsterfassung muß also in Funktion gesetzt werden.

Gerade die aus der Tradition überkommenen Restformen unserer Schul- und Bildungseinrichtungen stehen der jetzt notwendigen Freiheit dieser Funktion im Wege, und die Stromschnellen einer directionslos ungeordneten Sozialentwicklung eilen zwangsläufig den Katastrophen zu.

Im Hinblick auf das allgemeine Kultur- und Bildungswesen sind wir noch meilenweit von der rettenden geistigen Selbstbestimmung, Selbstgestaltung: eben von der geistigen Freiheit — der Kulturinstitution im Einzelnen und im Ganzen — entfernt. Da haben wir die Masse unserer Schulmeister und Hochschullehrer, die bei aller fachlicher Befähigung noch in keiner Weise die überaus wesentliche soziologische Bedeutung ihres eigenen Berufes in seiner geistig und institutionell von Staat und Wirtschaft freien Entfaltung erkannt haben, sondern im Gegenteil sich aller Freiheit um der wirtschaftlichen „Sicherheit“ willen gerne begeben. Gegenüber möglicher, geistig bis ins Institutionelle reichender, glanzvoll schöpferischer Kulturentfaltung, leben diese „Kulturträger“ als Lehr- und Wissenschaftsbeamte (!) ein eigentlich beschämendes Schattendasein, das nur eben durch das Beamtenprivileg in seiner Blöße gedeckt, aber ebendarum in seiner wahren Entwicklung gehemmt wird.

Der Lehrstand hat sich zum allergrößten Unglück der neueren Kultur noch nicht seiner eigenen Sache verpflichtet, er hat sich noch nicht, wie die Ärzte schon seit Jahrtausenden, zu einem eigenen Eid des Hippokrates aufgeschwungen, sondern — und dieser Umstand muß in seinem tragisch charakterlosen Zynismus erfaßt werden — er leistet seine Treueide berufsfremden und dem Kulturleben in keiner Weise systemgerechten Instanzen, nämlich dem Staat und der Wirtschaft. Sie sind es, die den Lehrer „anstellen“, sie geben Pläne und Direktiven, sie schaffen die Institutionen, in denen sich eben auch nur ein schwächtiger Geist frei fühlen kann. Ohnehin ist das Eideschwören und jedwede Selbstbestimmung des Menschen aus der Kraft der Erkenntnis und des Gewissens unvereinbar — und schon aus diesem Grunde erscheint der Beamtenstatus für den kulturverantwortlichen Menschen als ein in unserer geschichtlichen Situation gefährlicher und kaum verständlicher Unsinn. Selbsterkenntnis und Gewissen sind die Instanzen jedweder Pflicht und Verpflichtung. Der Treueid unserer Pädagogen ist ein kompletter Anachronismus, er geht in die falsche Richtung und verletzt das Grundrecht der Erziehung und die Lebensaufgabe der Erzieher.

Um die menschlichen Grundrechte in Erziehung, Lehre und Wissen-

schaft deutlich herauszuarbeiten, soll im Folgendem gezeigt werden, daß nicht nur der Arzt im Hinblick auf die Gesundheit der menschlichen Natur unbedingt verpflichtet ist, sondern daß auch der Lehrer in gleicher Weise im Ganzen des Kulturwirkens eben dieser Natur in strengster Verbindlichkeit – und nur ihr – verpflichtet sein darf. Diese Natur lebt aber in der Freiheit der Entwicklung.

So trete jedwede traditionelle Meinungsbildung hier zurück und mache einer reinen, einzig der menschlichen Natur verpflichteten Kulturanthropologie Platz, auf die wir dann die im sozialen Organismus zu gründende Kulturverfassung aufbauen wollen.

I.

Durch Sozialanthropologie ist es möglich, ein ganz neues Verhältnis zu sozialen Erscheinungen in Gegenwart und Geschichte zu erlangen. Traditionen und zeitgebundene Verfassungen als gewordene und vielfach überalterte Bildungen verlieren für den sozialanthropologisch Urteilenden jeden Pietätswert. Er sucht die Einrichtungen auf die Grundlage der menschlichen Natur zu stellen und räumt dabei die historischen Überbleibsel zur Seite. Jedem Gruppeninteresse und jeglicher Parteimeinung wird der Sozialanthropologe aus methodisch-wissenschaftlichen Gründen rücksichtslos begegnen.

Wir stellen in unserer Skizze die Frage nach der Stellung der Kultur im sozialen Organismus. Um diese Frage anzugehen, fassen wir sie zunächst in einem speziellen Sinne, indem wir sie als Gegenwartsproblem stellen. Sie kann uns, wie das in offiziellen Akademikerkreisen geschieht, lauten: „Die Stellung des Lehrers als Staatsbürger.“ So widerwärtig uns diese Formulierung wegen ihrer Beschränktheit ist, so kann sie uns doch gerade darum zu einer drastisch deutlichen Analyse des Problems führen.

Wir fragen nun: was ist ein Lehrer, rein seiner menschenkundlichen Funktion nach? — Was ist der Staat, rein seiner menschenkundlichen Funktion nach? — Was ist Bürgertum? —

Zunächst müssen wir aber, wenn auch nur in aller Kürze, uns darüber ins Bild setzten, was wir unter menschenkundlicher, also unter anthropologischer Funktion zu verstehen haben:

Menschenkundliche Funktionen sind im engsten und weitesten Sinne verstanden, organische Gegebenheiten.

Im engsten Sinne verstehen wir darunter alle organischen Bildeprozesse, wie sie sich im Gesamtlebensablauf vollziehen.

Im weiteren Sinne betrachten wir die damit weitgehend identisch ver-

laufenden seelisch-geistigen Entwicklungsprozesse, die sich typisch in den organisch bedingten Ablauf der Lebensalter fügen (Kleinkind, Pubertät, Lebensmitte, Alter usw.).

Im weitesten Sinne verstehen wir unter anthropologischer Funktion auch alle evolutionären Leistungen, die sich auf der gegebenen organischen Grundlage im freien Entfalten der seelisch-geistigen Kräfte als Kultur und Zivilisation dartun.

Der vollkommene Anthropologe wird sich also auch um Kultur-Anthropologie und Zivilisations-Anthropologie bemühen, wenn er seine menschenkundlichen Kompetenzen ganz umfassend behandeln will.

Der Vorteil des eingeschlagenen Weges ist zweifacher Art: Erstens ist man sicher, daß man einen gründlichen, voraussetzungslosen d. h. exakten Weg einschlägt, zweitens, daß man auf diesem Wege dauernd das Kriterium des „Gesunden“ oder „Kranken“, des „Entwicklungsfähigen“ oder „Abgängigen“ hat. Außerdem bietet die naturwissenschaftlich-anthropologische Methode die größte Gewähr dafür, daß das Urteil frei bleibt von Sympathie und Antipathie und sich über Parteimeinungen und Gruppeninteressen zu erheben vermag.

Es ist schon aus dieser Einleitung zu erkennen, daß wir den „Lehrer“ nicht ohne weiteres in der Form, wie er sich heute in Schule und Hochschule repräsentiert, nehmen und ihn aus den unzähligen Faktoren, die ihn heute fördernd oder hemmend bestimmen, beschreiben, sondern wir werden ein ganz reines Funktionsbild seines aus der menschlichen Natur heraus begründbaren Wesens freizulegen suchen, an dem dann das historische und zeitliche Bild seiner heutigen Erscheinung korrigiert werden kann.

Gleiches ist vom Staate zu sagen. Das Funktionskonglomerat, das wir heute Staat nennen, muß erst auf seine reinen und notwendigen Elemente hin entwirrt werden, um dann darzutun, welches Verhältnis der Staat zum Lehrer, der Lehrer zum Staat im rechten und für das gesellschaftliche Leben förderlichen Sinne einzunehmen vermag. —

Die menschenkundliche Charakteristik der reinen Staatsfunktionen werden wir in äußerster Kürze ebenfalls bestimmen müssen.

Einen gewichtigen Einwand, der unserem gewählten Wege entgegen treten könnte, möchte ich hier selber machen. Es könnte mit vollem Recht gesagt werden, der Mensch und alles menschlich-gesellschaftliche Leben sei nicht von der bloß organisch-naturhaften Seite her bestimmbar. Auch nicht Geisteswissenschaften, Religion und Kunst. Soweit es sich um die soziale Stellung des Lehrers handele, befänden wir uns in einem ebensolchen geisteswissenschaftlich-moralischen

Bereich, wo eben geistig-moralische Kräfte jede Qualifikation abgäben, und die Maßstäbe dafür lägen gleichfalls in diesen geistig-moralischen Bereichen. Ubrigens sei Sozialwissenschaft als Ganzes bereits eine Wissenschaft des Sollens und Werdens — und nicht bloß eine Wissenschaft des Seins.¹

Dazu ist freilich zu sagen, daß wir selber voll und ganz zur Berechtigung dieses Einwandes stehen und in der Erkenntnis der Realität geistig-moralischer Tatsächlichkeit lediglich dieser die Exaktheit und Klarheit der naturwissenschaftlichen Methodik angedeihen lassen, eben weil es sich, unserer Meinung und Erfahrung nach, um eine absolut gleichwertig reale Wirklichkeit, wie wir sie in der sinnenfälligen Natur finden, auf dem geistig-moralischen Felde handelt.²

Hier streifen wir ein erkenntnistheoretisches Problem ersten Ranges, um das sich jeder geistig verantwortliche Mensch bis zur völligen Gewißheit mühen sollte.

Der aufmerksame Beobachter unseres Gedankenprozesses wird bei den Begriffen

- „anthropologische Soziologie“,
- „Kulturanthropologie“,
- „Sozialanthropologie“,
- „Zivilisationsanthropologie“

die Umtauschbarkeit der naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Aspekte bereits wahrgenommen haben und nicht bei dem unfruchtbaren Dualismus stehen bleiben, der darin besteht, der Natur gegenüber allein Objektivität zuzuerkennen, die ja ohne ordnende Gedanken nur wie eine verwirrte und verwirrende Materialmasse erscheint und erst eben durch Wissenschaft, die letztlich immer Geisteswissenschaft ist, ihren objektiven Charakter erhält.

Der Anthropologiebegriff selbst ist bereits die geisteswissenschaftlich-naturwissenschaftlich intimste Synthese der Polarität Natur und Geist, die im Menschen als einzigartigem Weltphänomen erscheint.

*

Betrachten wir mit dieser unserer anthropologisch-phänomenologischen Methode die Funktionserscheinung des Lehrers.

Warum und wie ist er da? —

„Der Mensch“ sagt Portmann, „ist das lernende Wesen“. —

Damit haben wir die entscheidende, biologisch-naturwissenschaftliche,

¹ Ein bekannter Philosoph sprach ihr dagegen die Wissenschaftlichkeit überhaupt ab.

² Die mangelhafte Einsicht in diesen Tatbestand hat die moderne Menschheit an den Abgrund ihrer Existenz geführt und noch ist eine Erhellung des Bewußtseins nirgends am sozialpraktischen Verhalten abzulesen.

— eben anthropologische — Tatsache ausgesprochen, die eine abgrundtiefe Trennung gegenüber der Organ-Umweltdetermination der instinkthaft geführten Tierwelt aufreißt. Die Lernfähigkeit des Menschen ist die fundamentalste Tatsache der Anthropologie überhaupt, die gleichzeitig als organbiologische Erfahrung und als geisteswissenschaftliche Selbstwahrnehmung des immanenten Bewußtseins in der Freiheitserfahrung gipfelt.³

Um die Lernfähigkeit, das Phänomen geistigen Wachstums als Urphänomen der geistigen Natur des Menschen zu charakterisieren, ist die Frage nach den Grenzen dieser Zentraleigenschaft zu stellen.

Dies kann demjenigen, der bei sich selber die rein geistige Phänomenalität als Selbstbeobachtung nicht genügend beobachtet hat, weil er seine Energien noch nicht bewußt genug in diese Richtung wandte, aus dem Tatsachenbereich der menschlichen Gehirnforschung dargetan werden.

Neben bestimmten Nervenfunktionszentren, die schon der neurologischen Forschung des letzten Jahrhunderts bekannt geworden waren, gibt es weite Bereiche, die man als stumme Zonen bezeichnet und die bei Läsionen der Funktionszentren neu ergriffen werden können und durch Übung im „freien Lernimpuls“ ausgefallene Zentren bis zur Gleichwertigkeit ersetzen können. Das ganze Stirnhirn, das der menschlichen Physiognomie den ausgezeichneten geistigen Charakter des Hauptes und der Gesichtsbildung verleiht, ist — bisher — als vielfach stumme Zone eine wahrhafte terra incognita einer weiten künftigen Entwicklung der Gattung, die dem Einzelindividuum, wie es geniale Naturen in bewundernswürdiger Weise zeigen, offen steht. Auf heilpädagogischem Felde werden diese Tatsachen von aufgeschlossenen Pädagogen mehr und mehr genützt, so daß mit der Zeit ein wirklich heilendes Hilfsschulwesen zu erwarten ist.

Der Lehrer selbst ist für das Phänomen der menschlichen Lernfähigkeit das wichtigste Beispiel, denn er ist nicht nur Lehrer der Kinder, Lehrer lernbegieriger Erwachsener, sondern, wenn er fruchtbringend lehren will, selber ein in sich weiter und weiter Lernender.⁴

Das Lernen, das allgemein menschliche Vermögen Fähigkeiten zu entwickeln nach intellektueller, nach empfindungsmäßig-künstlerischer und nach der moralischen Seite hin, das macht die führenden Kräfte in der menschlichen Gesamtnatur aus, und der Beruf des Pädagogen

³ Die Erbbiologie mit ihren vererbungsmechanischen Hypothesen hat bisher — in einer gegen die Tatsachenwelt isolierten Hartnäckigkeit — ihre Chromosom-Genkombinationen betrieben. Neuerdings hat Dr. Hermann Poppelbaum in seinem Buche „Entwicklung, Vererbung und Abstammung“, Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Dornach/Schweiz 1961, die erkenntnistheoretische Grundlosigkeit der ganzen Disziplin nachgewiesen.

⁴ Vgl. die Einheit von Lehre und Forschung der deutschen Universität, die um ihrer in dieser Einheit begründeten Fruchtbarkeit nie gehemmt werden dürfte.

steht an allerwichtigster Stelle in bezug auf alles, was den Menschen zum Menschen macht, in bezug auf die Kultur überhaupt.

Alle übrigen Sozialbereiche erhalten letztlich von der lernend lehrend und lehrend lernenden Geistesfunktion ihren kulturellen Einschlag, ihre menschlich würdige Gestaltung.

Gewiß, man kann sagen, die elementar an physische Seinsnotwendigkeiten gebundenen Bedürfnisse wären auch ohne diese eigenmenschliche Lern- und Lehrfähigkeit da, ja sie wären es gewiß im Sinne einer völlig organ- und instinktgebundenen Tierwirtschaft; aber damit wäre der Mensch als Mensch überhaupt nicht existent, denn er ist ja schon Mensch von seiner Geistigkeit her, ehe er auch nur das geringste irdische Werk in Angriff nimmt (siehe die Entwicklung des Kindes).

Alle Sozialbereiche erhalten von der Lern- und Lehrbefähigung der menschlichen Natur her ihre Bestimmung, so das Wirtschaftsleben, so auch das Gesellschaftsleben. Beide letztgenannten sind Gebiete, die sich sozialanthropologisch erst vom Zentralimpuls der Lernfähigkeitsfunktion aus in Ableitung auf elementare aber funktionell peripherische Seinsbereiche entwickeln. In der Lernfähigkeit ist der Mensch organisch-geistig eine in sich abgeschlossene Einheit, die sich allerdings an den peripherischen Erlebnisbereichen entfaltet, um aber immer wieder zu sich selbst, als dem höchsten Ziel, zurückzukehren. Deutlicher: Lernfähigkeit ist Ausgangspunkt und Ziel aller menschlicher Lebensveranstaltung.

Im Sinne unserer Darstellung ist der Lehrer der bewußte Lenker und Gestalter dieser Funktion. Ihm und seiner Wirkungsphäre, der Kultur, gebührt also sozialanthropologisch ein absolutes Primat in der Sozialordnung.

II.

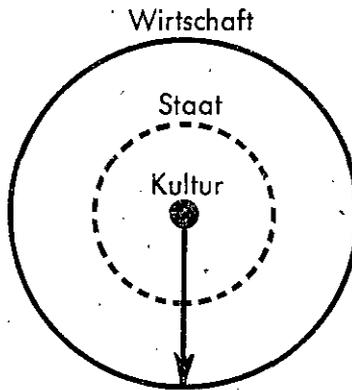
Ehe wir nun auf das Verhältnis des Lehrerberufs zum Staatsleben eingehen, ist es notwendig, das Wesen des Staates selbst nach der eingeschlagenen sozialanthropologischen Methode zu bestimmen.⁵

⁵ Der bisherige Staatsbegriff ist ja, trotz seiner seit Machiavelli angemalten Starre, der schwankendste und trügerischste aller Sozialbegriffe; er faßt den allergrößten Wirrwarr von Auffassungen zusammen, auf die alle einzugehen, völlig unmöglich ist.

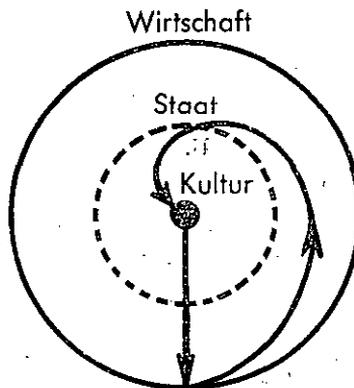
Mit wenigen Worten sei aber zunächst die Stellung der Wirtschaft im sozialanthropologischen Gefüge angedeutet:

In der Wirtschaft werden Werte geschaffen, welche der lern- und lehrfähige Mensch dem bloßen Natursein abgewinnt. Dieser wertschaffende Bereich ist also in dieser Beziehung völlig vom kulturell-geistigen Primärbereich durchdrungen. Aber er bildet insofern eine eigene Seinsfunktion, als in ihm die menschlich-geistigen Primärkräfte zunächst nur naturangreifend und naturverwandelnd wirken (Zivilisation), um Rohprodukte, Halbprodukte, Nutzgüter elementar-physischer Bedürfnisse (Nahrung, Kleidung, Wohnung) zu schaffen.

Wirtschaftsleben im Sinne einer bloßen Zivilisation:



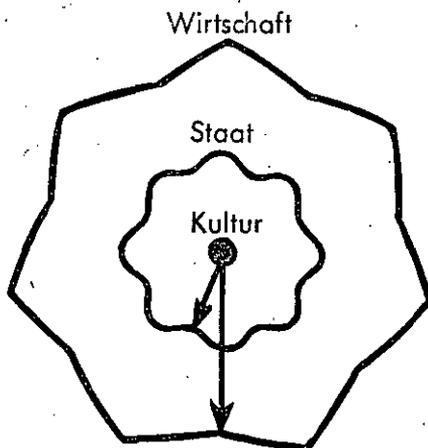
In diesem Stadium haben wir es nur mit dem Phänomen der Zivilisation zu tun.



Bewirken die geistigen Primärkräfte dagegen eine weitere Umwandlung über den bloß physischen und physiologischen Nutzen hinaus, so werden die Produkte den Gestaltausdruck des Geistig-Wesenhaften annehmen.

Wirtschaftsleben im Sinne einer völligen Kulturverfassung:

Kultur entsteht.



Damit haben wir, wenn auch nur sehr skizzenhaft, das Primat des Kulturell-Geistigen gegenüber allem Wirtschaftlichen dargetan. Wir können also im Sinne unserer Thematik, in leichter Abwandlung derselben, das Verhältnis des Lehrstandes (gemeint sind selbstverständlich wieder alle Kulturfunktionen) zur Wirtschaft so ausdrücken, daß wir sagen: Die Wirtschaft, die alle ihre Impulse vom menschlichen Geist, der sie belehrt und leitet, empfängt, ist verpflichtet, ihre Reichtümer nicht im eigenen Bereich zu stauen, zu horten oder sinnlos zu verschleifen und zu vernichten, sondern die gewonnenen Kräfte, zur Steigerung, zur Veredelung und im Sinne der geistbestimmten menschlichen Bedürfnisse zurückströmen zu lassen und als Kultur aufzubauen.

Auch innerhalb der Wirtschaft selber bestimmen zwei geistige Faktoren den wirtschaftlichen Prozeß (wenigstens der Wirtschaft einer freien Gesellschaftsordnung ohne Plan-Diktatur), nämlich unmittelbar in der Produktion der schaffende Geist des unternehmenden Menschen (Wirtschaftsleitung und Wirtschaftsleistung gemeinsam), wie im Konsumbereich das nach Qualität Ausschau haltende Individuum.

III.

Der Lehrer als Staatsbürger

Die sozialanthropologische Funktionsbestimmung desjenigen, was wir als Staat bezeichnen, ist für unser Thema von höchster Wichtigkeit. Jede konventionelle Betrachtungsart würde uns in die Vielzahl der Parteimeinungen hineinziehen, die alle nach Staatsherrschaft und über diese nach einseitiger Bestimmung der Kultur und nach Wirtschaftsmacht streben. Schon der Begriff des Staatsbürgers ist auf schwerste mit dem Odium jenes staatsbürgerlichen Wohlverhaltens belastet, das in den letzten Jahrhunderten so vielfach zu Absolutismus, zu national-vaterländischem Machtstreben, kurz, zu jenen extrem unfreiheitlichen Spannungen zwischen den Völkern verführt hat, das keine Verträge und keine Verträglichkeit kennt, sondern nur sinnlose Selbstbehauptung und nationalen Egoismus. Unter diesem Aspekt bezeichnen wir jede latent auftauchende Möglichkeit eines Machtvollzuges um seiner selbst willen, auch des geringfügigsten autokratischen Elementes, der geringsten Spur totalitären Verhaltens vom sozialanthropologischen Standpunkt aus, als einen Krankheitszustand der menschlichen Gesellschaftsordnung.

Gehen wir zur positiven funktionellen Darstellung der Staatssphäre über:

In ihr begegnen sich alle autonomen Einzelmenschen zur Bildung ihrer Rechtssphäre.

Begegnet sich in der Kultur der Mensch mit seiner in ihm selber wirk-samen Geistsphäre — (Der Mensch ein Lernender) — und bedeutet die schöpferisch fruchtbare Begegnung mit der äußeren Natur „Wirtschaftsleben“, dann bedeutet die Begegnung von Mensch zu Mensch Sozietätsbildung, Bildung des Sozialorgans, Bildung einer Rechtskörperschaft — Staat.

In der rechtswaltenden Funktion liegt die sozialanthropologische Wirkung des Gemeinwesens, die wir mit diesem leider so statischen und die Sache schon nicht mehr treffenden Ausdruck „Staat“ bezeichnen. (Staat: was bestehen soll. — Vgl.: „Währung“.)

Die Funktionsorgane des Staates lassen sich durch drei wesenscharakteristische Rechtsfunktionen bestimmen:

1. Legislative (relatives Recht) mit dem volkssouveränen Wahlrecht (direkte Demokratie).
2. Verfassungsrecht (absolutes Recht, Naturrecht, unwandelbar).
3. Exekutivrecht (praktisches Recht).

Dabei ist zu beachten, daß das gesamte Legislativrecht von der Kultursouveränität — denn sie allein ist Volkssouveränität — ausgeht und ausgehen muß!

Wir kommen zur grundsätzlichen Charakteristik der Stellung von Lehrer, Schule und Bildungswesen:

Im Sinne der kulturalanthropologischen Darstellung, die wir oben gegeben haben, gebührt diesem Bereich im Sozialgefüge absolute Autonomie. Von einer Staatsschule kann nicht mehr gesprochen werden; eher könnte von einem Schulstaat ausgegangen werden, dessen Verfassung allerdings nicht ein irgendwo aufgestelltes Herrschaftssystem sein sollte, sondern Autonomie jeder einzelnen Fakultät gemäß der ursprünglich reinen Verfassung der deutschen Universität mit periodisch wechselndem Rektorat oder Direktorium und absoluter Lehrfreiheit des Einzelnen.

Der Lehrer ist in diesem Sinne ein vorbildliches Glied der Sozialverfassung als Ganzes, denn in ihm findet die Autonomie jedes Staatsbürgers ihr Vorbild. Der Kultur, die er vertritt, gebührt das absolute Primat im sozialen Organismus, dessen Mittelglied künftig lediglich das Rechtskontinuum und seine dauernde Anpassung an das lebendige Wachstum von Kultur und Wirtschaft zu wahren hat. Der Staat erzieht nicht, wenn er sich wirklich jeder absoluten und autokratischen Resten begibt, ebensowenig, wie er in einer liberalen Welt wirtschaftet.

Im Osten stellt der Staat beiden Gebieten — der Kultur und der Wirtschaft — gegenüber Herrschaftsansprüche, denen die Autonomie der Persönlichkeit völlig aufgeopfert wird. Die Alternative der freien Welt ist dem Osten gegenüber bisher nur sehr keimhaft entwickelt — merkwürdigerweise hauptsächlich auf wirtschaftlichem Felde — und hier noch unvollständig genug. — Auf dem Erziehungsfeld besteht sozialstrukturell noch keine echte Freiheitskonstitution.

Darum lautet die sozialanthropologische Auskunft zur Stellung des Lehrers im Staate:

— „Völlige Freiheit und Selbstverwaltung für die Kultur!“ —

Dr. Lothar Vogel

Wer erzieht unsere Kinder?

Freiheit oder Planung im Bildungswesen

Die Diskussion um eine Bildungsreform ist nach wie vor im Gange. Bei der Fülle der vorliegenden Vorschläge und amtlichen Verlautbarungen, die zum Teil wertvolle pädagogische Gesichtspunkte und interessante organisatorische Gedanken enthalten, fällt auf, daß sowohl die Grundsatzfrage nach der erzieherischen Kompetenz als auch die verfassungsrechtliche Seite des Problems überhaupt nicht oder in unzureichendem Umfange behandelt werden.

Es besteht Einigkeit darüber, daß der demokratische Rechtsstaat nicht — wie der totalitäre Machtstaat — die Schule seinen Zielen unterwerfen darf. Nicht klar ist jedoch, welche Aufgaben der demokratische Staat überhaupt auf dem Gebiete des Erziehungs- und Bildungswesens hat. Dieser Fragestellung kommt angesichts der Auseinandersetzung zwischen dem freiheitlichen Westen und dem totalitären Osten eine überragende Bedeutung zu. Kann z. B. aus Artikel 7, Abs. 1 des Grundgesetzes von 1949: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“, abgeleitet werden, daß der demokratische Rechtsstaat allgemeinverbindliche zentrale Bildungspläne aufstellen und die Erziehungsziele sämtlicher Schulen nach festgelegten Normen bestimmen darf? In der Bundesrepublik Deutschland beansprucht der Staat dieses Recht.

Warum widersetzen wir uns aber jeder Beeinträchtigung der Pressefreiheit durch den Staat und überlassen ihm gleichzeitig das Monopol im Bildungswesen? Warum soll gerade dort die geistige Freiheit einem staatlichen Dirigismus weichen, wo es sich um die Bildung der für das ganze Leben entscheidenden Grundbegriffe und -anschauungen handelt? Das Bildungswesen ist für die Gewinnung eines selbständigen Urteils und für die Meinungsbildung weit bedeutsamer als die Presse. Birgt das Schulmonopol für Demokratie und Freiheit nicht ebenso eine Gefahr in sich wie ein Pressemonopol? Auch einer demokratisch zustandekommenen Regierung, die unser volles Vertrauen besitzt, werden wir keinen Einfluß auf die Presse geben. Müssen wir ihr nicht mit gleicher Strenge den Einfluß auf die Schule versagen?

Die Entscheidung dieser Frage ist für die kulturelle und gesellschaftliche Struktur und Entwicklung unseres Volkes von ganz eminenter Bedeutung. Denn müssen wir nicht in einer Festlegung von Einheitsnormen, nach denen alle Menschen zu erziehen sind, geistige Gleichmacherei erblicken? Muß nicht diese kulturelle Standardisierung der Jugend der Vermassung der breiten Volksschichten völlig unnötigerweise Vorschub leisten?

In Artikel 5, Abs. 3 des Bonner Grundgesetzes heißt es: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei.“ Was berechtigt zu der heute praktizierten Unterscheidung zwischen einer „höheren“ Lehre (an den Universitäten), deren Freiheit durch die Verfassung geschützt ist, und einer „niederen“ Lehre (an den allgemeinbildenden Schulen), deren Inhalt vom Staat bestimmt, also nicht frei ist? Garantiert nicht Artikel 3 Abs. 1 GG ohne Einschränkung, gleiches Recht für alle Lehrenden?

Unsere Verfassung ist nicht der Meinung, daß das breite Volk — im Gegensatz zu den Akademikern etwa — so unmündig sei, daß es nicht in der Lage wäre, die Art der Bildung für seine Kinder auszuwählen, und daß es deshalb notwendig sei, diese Auswahl der Bürokratie zu übertragen; dann hätte sie auch die viel schwierigere Aufgabe der Wahl des Parlaments den Akademikern und der Bürokratie überlassen! — Gibt nicht Artikel 6, Abs. 2 GG mit der Formulierung: Die „Erziehung der Kinder ist das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“, den Eltern gerade dieses Recht der Auswahl des Bildungsganges, d. h. das Recht diejenige Schule zu wählen, die sie als am besten geeignet für ihr Kind ansehen?

Oder steht all dem Artikel 7, Abs. 1 GG, als die Freiheit ausschließende Ausnahmeregel, gegenüber? Kann aus dem Begriff der staatlichen Schulaufsicht abgeleitet werden, daß unser demokratischer Rechtsstaat zum Dirigismus und zur Bevormundung seiner Bürger im Bereich der Schule berechtigt ist? — „Aufsicht“ heißt, den Mißbrauch der Freiheit hindern, ihren Gebrauch jedoch zu achten und ihn zu schützen vor privater Macht. Der Staat soll durch seine Aufsicht über die Schulen— ebenso wie durch seine Aufsicht über die Eltern (Art. 6 Abs. 2

GG: Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“) – den Kindern ihr Recht auf Bildung sichern, nicht aber die Erziehung selbst in die Hand nehmen. Ist es eines Staatswesens, das sich seiner Freiheit rühmt, nicht unwürdig, einen Verfassungssatz, der seinem Wortlaut und seiner Stellung neben den anderen Freiheitsrechten nach, die Freiheit als gegeben voraussetzt, im Sinne der Unfreiheit, im Sinne der Herrschaft des Staates, über die Bildung des Menschen zu interpretieren?

Nach dem Privilegienwesen der feudalistischen Vergangenheit konnte man in der Einführung des obligatorischen Besuchs der Volksschule und deren Einrichtung durch den Staat einen Fortschritt sehen. Der inzwischen eingetretenen allgemeinen Befreiung und Demokratisierung des gesellschaftlichen Lebens ist das so entstandene staatliche Schulwesen jedoch nicht gefolgt. Was vor über hundert Jahren in gewisser Weise eine Errungenschaft war, ist heute längst überholt und einer Neugestaltung bedürftig. Es ist an der Zeit, daß die Herrschaft des Staates — nicht zugunsten der Herrschaft irgendwelcher Verbände oder Körperschaften, sondern — zugunsten umfassender Freiheit des Geistes abgelöst wird. Für die in der Diskussion um eine Schulreform in so reichem Maße zutage getretenen pädagogischen Erkenntnisse muß eine — ihre freie und selbstverantwortliche Realisierung zulassende — Ordnung des Bildungswesens noch geschaffen werden. Ihrer Darstellung dient die Schriftreihe „Beiträge zu einer freiheitlichen Ordnung des Bildungswesens“,* mit der wir eine Anregung geben möchten, die ordnungspolitischen Grundlagen unserer kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklung für unsere Zeit neu zu durchdenken.

Drv.

* Folge I „Demokratie und Schule“ — Folge II „Das Elternrecht und das Deutsche Bildungswesen“ — Folge III „Der Föderalismus und das Deutsche Bildungswesen“ kostenlos zu beziehen von der Gesellschaft zur Förderung eines freien öffentlichen Schulwesens E. V., Heidenheim/Brenz, Brucknerstraße 1, Telefon 2183.

Seminar für freie Ordnung der Wirtschaft, des Staates und der Kultur

10. Tagung

vom 1. bis 9. Aug. 1961 in Hard (Bodensee) b. Bregenz (Vorarlberg)*

Die Sozialordnung als Organ der Freiheit

Das Seminar lädt Sie ein, an seiner 10. Tagung teilzunehmen, die vom 1.—9. August 1961 in Hard/Bodensee, 5 km von Bregenz (Vorarlberg) stattfindet. Hard liegt in der Nähe der Rheinmündung, an der „Dreiländerecke“, wo Österreich, die Schweiz und Deutschland sich berühren. (Es ist der Wohnort unseres Freundes Otto Valentin, Verfasser des bedeutenden Buches: „Die Überwindung des Totalitarismus“, Maier-Verlag Dornbirn).

Es soll auf dieser Tagung nicht so sehr Elementar- und Spezialwissen vermittelt werden; das Wissen soll, wie es Werner Schmid einmal aussprach, als „Turngerät“ zum Erüben der universellen Erkenntnis- und Arbeitsmethode dienen. — Es soll ein Einblick gewährt werden in die große, vielgestaltige und farbige Welt der Freiheit und ihrer Ordnung.

PROGRAMM (Änderungen vorbehalten)

Es sprechen in den Hauptvorträgen u. a.:

Prof. Dr. Margreiter,
Innsbruck:

Über die Freiheit

Redakteur
Friedrich Salzmann, Bern:

*Können unsere Schulen mehr tun für die
staatspolitische Bildung?*

Altnationalrat
Werner Schmid, Zürich:

*Die Schweizer Demokratie -
zum 1. August, dem Nationalfeiertag der Eidgenossenschaft*

Prof. Dr. Paul Diehl,
München:

Otto Lautenbach

Dr. Heinz-Hartmut Vogel,
Heidenheim/Brenz,

Vorsitzender der Gesellschaft
zur Förderung eines freien,
öffentlichen Schulwesens.

*Das Menschenbild als Inhalt der naturrechtlichen
Forderung nach kultureller Freiheit*

Dr. Lothar Vogel, Ulm
Herausgeber der Schriftenreihe
„Fragen der Freiheit“

*Die freie Gesamtordnung des Wirtschafts-,
des Rechts- und des Kulturlebens*

**Es wirken außerdem mit
aus Deutschland:**

Eckhard Behrens, Frankfurt/M.; Heinz Eckhoff, Heidenheim;
Irene Lauer, Marburg/Lahn; Andreas Papendieck, Tübingen;
Fritz Penserot, Kirn/Nahe; Herbert Spies, Heidenheim;
Diether Vogel, Bad Kreuznach; Referat: „**Neue Wege freiheit-
licher Politik**“; Peter Weinbrenner, Nürnberg.
Alois Dorfner, Linz/Donau; Julius Kronegger, Dorn-
birn/Vorarlberg.

aus Österreich:

* Vgl. auch die Einladung des Seminars in den Folgen 21 u. 22 „Fragen der Freiheit“

Dienstag, 1. August 1961
15.30-17.30 Uhr

Eröffnung, Vorbesprechung, Einleitungsreferat.

**Mittwoch, 2. bis
Dienstag, 8. August**
9.00-10.30 Uhr

Kurs: Die Kulturordnung

Wesen und Ursachen des kulturellen Reichtums der Nationen bedürfen ebenso sehr einer gründlichen Untersuchung, wie die des wirtschaftlichen Reichtums sie seit 200 Jahren erfahren. Die Verbesserung der Wirtschaftsordnung aufgrund der wissenschaftlichen Erkenntnisse führte zu einer ungeahnten Steigerung ihrer Produktivität. – Das Unbehagen an der kulturellen Entwicklung hat reale Gründe: **Die Kulturordnung ist nicht genügend funktionsfähig**, sie ist unterentwickelt im Vergleich zur Wirtschaftsordnung, weil sie im Gegensatz zu dieser in den letzten 150 Jahren nicht entscheidend verbessert worden ist.

**Mittwoch, 2. bis
Dienstag, 8. August**
11.00-12.30 Uhr
12.30-15.30 Uhr

Kurs: Grundprobleme der Wirtschaftsordnung

Marktwirtschaft; Planwirtschaft; Geldwertstabilität; Dauer-vollbeschäftigung; – evtl. parallel dazu Kurs über aus-gewählte Einzelfragen der Währungsordnung.

Mittagspause die zur Ermöglichung von Einzelgesprächen - auch mit Referenten - besonders lange gehalten ist.

**Mittwoch, 2. bis
Freitag, 4. August**
15.30-17.30 Uhr

Kurs: Partnerschaft von Kapital und Arbeit

Die Neuordnung des Produktionsfaktors Kapital erzwingt nicht nur eine Neuordnung des Produktionsfaktors Boden, sondern auch des Produktionsfaktors Arbeit: Bei Dauer-vollbeschäftigung wird die auf dem Lohnverhältnis beruhende Betriebsverfassung funktionsunfähig. Die alte Forderung „Arbeitskraft darf nicht Ware sein“ wird durch die Ab-schaffung des Lohnverhältnisses, das einen produktivitäts-hemmenden Interessengegensatz von Kapital und Arbeit beinhaltet, zugunsten ihrer Partnerschaft – mit gleich-gerichteten Interessen – erfüllt.

**Sonabend, 5. bis
Dienstag, 8. August**
15.30-17.30 Uhr

Kurs: Bodenordnung und Marktwirtschaft

Wo liegt die Grenze zwischen Stadt- und Landesplanung und einer staatlichen Standortplanung, die aus einer Marktwirtschaft eine schlechtfunktionierende und ungerechte Privilegienwirtschaft machte? Die heutige Bodenordnung befindet sich längst auf diesem Abweg. Geben die Boden-reformvorschläge eine befriedigende Antwort?

17.30-19.30 Uhr
19.30-21.30 Uhr

Abendpause

Abendvorträge

Mittwoch, 9. August
9 Uhr

Abschlußreferat: Wo bedarf unser Bild von der sozialen Gesamtordnung noch der Vervollständigung? (noch zu lösende Probleme) Eckhard Behrens

Schlußvortrag von Dr. Lothar Vogel

Abreise nach dem Mittagessen

Programmgestaltung Eckhard Behrens, Frankfurt/Main, Freiherr-v.-Steinstr. 22

Ort der Tagung: Hard (Vorarlberg/Osterreich), 5 km von Bregenz
Vorläufiges Tagungsbüro: Frau A. Valentin, Steinlache 19.
Ab 1. 8. 1961 10 Uhr Tagungsbüro: Gasthof „Zum Löwen“.

Quartiere: **Privatquartiere** in beschränkter Anzahl zu günstigen Preisen (ab S 20,—).

Übernachtungen in Gasthaus und Hotel von S 55,— an.

Bei Teilnahme mit Übernachtung in Privatquartier, Gasthaus oder Hotel ist die Anmeldung — wegen regen Reiseverkehrs — rechtzeitig erforderlich bei „Fragen der Freiheit“ (H. Klingert), Bad-Kreuznach, Mannheimer Str. 60.

Zeltmöglichkeiten mit Kochgelegenheit auf mehreren Campingplätzen in und nahe bei Hard.

Darüberhinaus **weitere Schlafgelegenheit** (gratis) in eigenen Gemeinschaftszelten des Seminars. (Dann möglichst Luftmatratze, Schlafsack und Decken mitbringen.)

Verpflegung: Die Mahlzeiten können preiswert im Gasthof „Zum Löwen“ eingenommen werden. Es ist jedoch auch ganze oder teilweise Selbstverköstigung möglich.

Tagungsbeitrag: Der Kursbeitrag beträgt für Erwachsene 14,— DM, für Studierende und Schüler 7,— DM. Der Beitrag kann in allen berechtigten Fällen ermäßigt oder ganz erlassen werden.

Wechselkurs: DM 1,— = S 6,47 S 1,— = DM 0,15.

Personalausweis: Zur Einreise nach Osterreich genügt der Personalausweis.

An einem der Abende wird Herr **Helmut Reimer**, Wuppertal, mit verteilten Rollen ein Spiel „**Klmonischer Friede**“ zur Vorlesung bringen.

Eine **Bodenseerundfahrt** ist — falls von den Teilnehmern erwünscht — vorgesehen.

Badestrand entlang der Seebucht und an der Bregenzerach bietet reichlich Gelegenheit zum Schwimmen.

Nach Beendigung der Tagung fahren einige Tagungsteilnehmer in das Hochtal Ferwall, nahe Arlberg, 1500—2300 m. Herrliche unberührte Natur, wenig Fremdenverkehr, leichte Bergwanderungen, Hirten mit ihren Pferde- und Ziegenherden. — Die Zelte des Seminars werden mitgenommen. Wer noch Zeit und Lust hat, ist herzlich eingeladen, sich zu beteiligen. Auch hierzu ist frühzeitige Anmeldung erforderlich.

Anmeldung und Auskünfte: „Fragen der Freiheit“, H. Klingert, Bad Kreuznach, Mannheimer Straße 60.

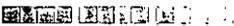
Übersicht über die in „Fragen der Freiheit“ seither behandelten Themen:

Die fettgedruckten Themen behandeln schulrechtliche Probleme.

- Folge 1: **Die Krisis des Erziehungswesens - Freiheit der Kultur — eine dringende Forderung der Gegenwart - „Gedanken zur freien Erwachsenenbildung“**
(vergriffen)
- Folge 2: **Schule und Staat - Die Schule als Politikum - „Die Stellung der Bildung in der neuen Sozialstruktur“**
(vergriffen)
- Folge 3: **Ungehinderter Zugang für alle zu den Bildungsgütern - Bewußtseinstufen des Menschen**
- Folge 4: **An der Schwelle des Atomzeitalters - Erlaubt die demokratische Staatsform die Lösung sozialer Fragen - Über die Systemgerechtigkeit zwischen Kultur, Staat und Wirtschaft in der Demokratie; „Forderungen an unser Bildungssystem“ - An die sich verantwortlich Fühlenden**
- Folge 5: **Staatliche oder freie Erziehung - Denkmethode und Sozialpolitik**
- Folge 6: **„Die Würde des Menschen ist unantastbar ...“ - Über Notwendigkeit und Möglichkeit einer freien Erziehung - Erste Arbeitstagung eines Sozialpolitischen Seminars**
- Folge 7: **Freiheit — Illusion oder Wirklichkeit - Die funktionalen Zusammenhänge in der sozialen Gesamtordnung - Die neue Weltmacht**
- Folge 8: **Grundgesetz und Schulrecht - Aperçus zur Entstehungsgeschichte des Art. 7 des Grundgesetzes - Möglichkeiten einer evolutionären Umgestaltung unserer Sozialordnung - Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit - Bericht über das zweite Sozialpolitische Jugendseminar - „Freiheit, Bindung und Organisation im deutschen Bildungswesen“ - Brief aus USA**
- Folge 9: **Tendenzen und Probleme der gegenwärtigen Geschichtsperiode - Die freie Welt in der Sackgasse? Gedanken zum kalten Krieg - Alexis de Tocqueville — Zu seinem 100. Todestag (16. April 1859) - Brief aus USA**
- Folge 10: **Die Verantwortung der Soziologie: I. Das Problem - II. Freiheitliche Ordnung oder Massengesellschaft? - III. Die Ordnung der Herrschaftslosigkeit - IV. Das Bildungswesen in der freiheitlichen Gesamtordnung - Pierre Joseph Proudhon — Zu seinem 150. Geburtstag**
- Folge 11: **Die funktionsfähige Währung - Die Goldwährung - Der Ursprung des Geldes im Mythos - Berichte über die dritte Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung - Schulrechtsdiskussion - In Memoriam Hans Bernoulli**
- Folge 12: **Friedrich Schiller — Zu seinem 200. Geburtstag - Die Problematik des gegenwärtigen Schul- und Erziehungswesens - Bildungsplan oder freie Erziehung? - Die Schulrechtsdiskussion**
- Folge 13: **Die Grundfragen der abendländischen Philosophie bei Aristoteles - Freiheit der Erziehung, Freiheit der Kultur - Was ist die äußere Freiheit des Menschen und wie verwirklicht man sie? - Demokratie und Wirtschaftsordnung**
- Folge 14: **Grundgesetz und Schule - Schulpflicht - Das Elternrecht und die Freiheit der Lehre - Die Schulrechtsdiskussion**
(vergriffen)

- Folge 15: Staat — Wirtschaft — Erziehung; Das Wesen des Staates / Die Urformen der Wirtschaft / Das Ziel der Erziehung
- Folge 16: Gedanken zum Tag der deutschen Einheit 1960 - Demokratie und Sozialversicherung - Das Trinitätsgesetz im Lichte von Goethes Märchen von der grünen Schlange und der schönen Lilie - Zum 75. Geburtstag von Prof. Dr. Alexander Rüstow, Heidelberg - Gedanken aus Österreich - **Die Schulrechtsdiskussion**
- Folge 17: Das Systemprogramm des deutschen Idealismus (Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, Frühjahr 1796) - Die Freiheitsfrage, an die Leser der „Fragen der Freiheit“ - Goethes Kunstanschauung - **Schulrechtsdiskussion - Neue Schulgesetzentwürfe in Hessen**
- Folge 18/19: Stirner - Die Idee des Abendlandes; vom Hellenentum zum Goetheanismus - Sozialismus - **Schulrechtsdiskussion**
- Folge 20: Individualität und Sozialerkenntnis. Zum 100. Geburtstag Rudolf Steiners — Rudolf Steiner und die Gegenwart — Der Goetheanismus als Schlüssel zum Verständnis der sozialen Frage — Das Gesetz von Polarität und Steigerung, angewandt in der Gemeinschaftskunde.
- Folge 21: Der 6. März 1961, Gedanken zur Aufwertungsdebatte — Über die Goetheanistische Erkenntnismethode — In memoriam Alexander Meier-Lenoir — **Elternrecht und staatliche Subventionierung der Erziehung an freien Schulen** — Der funktionsfähige soziale Organismus. — Das Gesetz von Polarität und Steigerung, angewandt in der Gemeinschaftskunde. Die Wirtschaft.
- Folge 22: Merits and pitfalls in „Foreign aid“, Vor- und Nachteile der Entwicklungshilfe — Der Mensch im Lichte der Goetheanistischen Erkenntnismethode — **Zur Finanzierung freier Schulen** — Der funktionsfähige soziale Organismus — Das Gesetz von Polarität und Steigerung, angewandt in der Gemeinschaftskunde. Das Geld.

Beim **Sammelbezug** aller bis jetzt erschienenen Folgen „Fragen der Freiheit“ wird der Druckkostenpreis pro Heft auf 1,70 DM ermäßigt.



Druckkostenbeitrag: Zwecks Vereinfachung der Buchhaltungsarbeit werden die Leser von „Fragen der Freiheit“ gebeten, wenn möglich, den Druckkostenbeitrag jeweils für mehrere Folgen zu überweisen. Besten Dank!

Privater Manuskriptdruck, herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung, Sitz Heidenheim/Brenz, durch Dr. Lothar Vogel, Ulm, Römerstr. 97.

— Bezug: „Fragen der Freiheit“, Bad Kreuznach, Mannheimer Straße 60. —

Postscheck: H. Klingert, Ludwigshafen/Rh., Nr. 530 73. — Druckkostenbeitrag 2,— DM

Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Druck: Voerckel & Co., Wuppertal.

Beiträge zur Situation der menschlichen Gesellschaft

Herausgegeben von Friedrich Salzmann

Aufsätze von Otto Lautenbach †; Friedrich Salzmann; Werner Schmid;
Fritz Schwarz; Diether Vogel; Heinz-Hartmut Vogel; Lothar Vogel;
Ernst Winkler.

Der Mensch in der Gesellschaft: das ist der Mensch, hineingestellt in die Spannung zwischen Zwang und Freiheit. Das uralte Problem, wo der Freiheitsraum des Individuums aufhört und die Unterordnung unter das Kollektiv beginnt, auf neue Art, von acht verschiedenen Autoren und in aktueller Sicht behandelt: das ist das Anliegen dieses Buches. Die Gegenwart krankt daran, daß die entscheidenden Fragen nicht mehr gestellt werden. Hier werden sie gestellt. Die ehrliche Antwort des Arztes, des Politikers, des Pädagogen, des Schriftstellers und Philosophen liegt vor. Aus zahlreichen Diskussionen hervorgegangen, ein teamwork geistig selbständiger Persönlichkeiten — fast eine „Wissenschaft der Freiheit“, wie sie verantwortet werden kann und wie die Würde des Menschen sie fordert.

Aus dem Inhalt:

Freiheitsbewußtsein und Verfassung

Direkte Demokratie

Krisis der Demokratie

Begrenzung der Wirksamkeit des Staates

Bildung und Erziehungsmonopol

Freiheit der Erziehung

Ausblick auf eine Wissenschaft der Freiheit

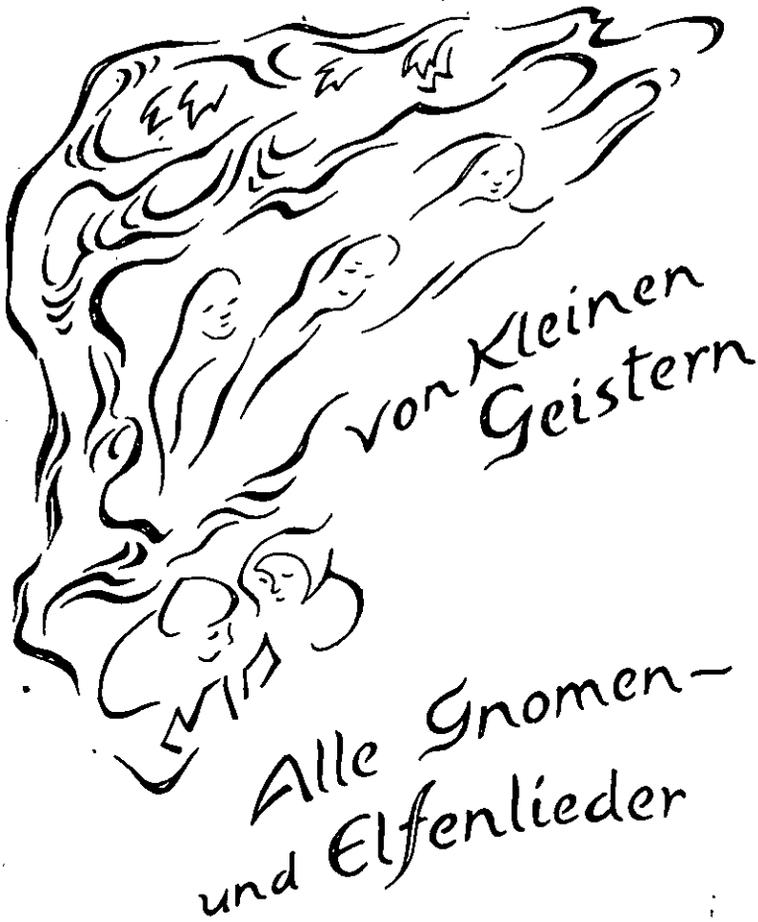
Die Freiheit und Würde des Menschen

Ein Manifest der Freiheit und sozialen Gerechtigkeit

Zur Geschichte der sozialen Freiheitsbewegung

8,90 DM.

Zu beziehen durch: Spedition „Fragen der Freiheit“, Bad Kreuznach,
Mannheimer Straße 60.



von
August Kopisch

Kopischs Gnomen- und Elfenlieder sind seit 100 Jahren hier wieder in ihrer Vollständigkeit aufgelegt und dürften für jeden Erzieher und für alle, die mit Kindern umgehen, eine große Bereicherung sein.

„Alle Gnomen- und Elfenlieder“ sind zu erhalten durch Expedition „Fragen der Freiheit“, Bad Kreuznach, Mannheimer Str. 60

