



# FRAGEN DER FREIHEIT

Freiheit des Menschen - Freiheit der Kultur

Folge 82

Juni 1970

Wir brauchen in unserer Sprache ein Wort, das, wie Kindheit sich zu Kind verhält, so das Verhältnis Volkheit zum Volke ausdrückt. Der Erzieher muß die Kindheit hören, nicht das Kind. —

Der Gesetzgeber und Regent die Volkheit, nicht das Volk.

Jenes spricht immer dasselbe aus, ist vernünftig, beständig, rein und wahr. —

Dieses weiß niemals vor lauter Wollen was es will.

Und in diesem Sinne soll und kann das Gesetz der allgemein ausgesprochene Wille der Volkheit sein, ein Wille, den die Menge niemals ausspricht, den aber der Verständige vernimmt, und den der Vernünftige zu befriedigen weiß, und der Gute gern befriedigt.

Goethe

# FRAGEN DER FREIHEIT

— Beiträge zur freiheitlichen Ordnung von Kultur, Staat und Wirtschaft —

Folge 82

Juni 1970

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung durch Lothar Vogel  
Postverlagsort: 65 Mainz

## Inhaltsübersicht

<i>Fritz Götte</i>	
Falsche Fronten	
Zur Tragödie der Tschecho-Slowakei . . . . .	6
<i>Hans-Walter Erbe</i>	
Die Freie Schule als schulpolitisches Modell . . . . .	10
<i>Hans-Ulrich Gallwas</i>	
Die Privatschule im bayerischen Bildungswesen . . . . .	19
<i>E. B.</i>	
Zum numerus clausus . . . . .	27
<b>Buchbesprechungen</b>	
<i>Fritz Penserot</i>	
<i>Herbert Schack</i> : Marx – Mao – Neomarxismus	
Wandlungen einer Ideologie . . . . .	30
<i>eb</i>	
<i>Hermann Hummel</i> : Gerichtsschutz gegen Prüfungsbewertungen	
Rechtliches Gehör – Beurteilungsspielraum. . . . .	33
<b>Berichte</b>	
<i>Fred Stolle</i>	
Studienkreis für freiheitliche Ordnung . . . . .	34
<i>Peter Weinbrenner</i>	
FDP ohne Bildungskonzeption . . . . .	35
Zweite Kurz-Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom	
3. bis 5. April 1970 in Meisenheim/Glan	
Mitbestimmungen in den Bildungsinstitutionen . . . . .	36
<i>Diederich Röhheld</i>	
Zahlen aus der Volkswirtschaft . . . . .	38
25. Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom 2. – 11. Au-	
gust 1970 in Herrsching/Ammersee	
„Freie Gesellschaft ohne Kapitalismus?“	
– Die Persönlichkeitsautonomie als Sozialprinzip –	

# Falsche Fronten

Fritz Götte

## Zur Tragödie der Tschecho-Slowakei

In dem «Offenen Brief», den *Ota Šik* an die heutige Führung in Prag gerichtet hat, findet sich der erschütternde Satz:

„Heute ist es aber bereits so offensichtlich, daß es nicht um die Opferung einiger Personen im Interesse unserer Nationen geht, sondern um die Opferung unseres Volkes dem Interesse und dem Willen einer fremden Macht“<sup>1</sup>.

Man kann die Tragik, die über unser Nachbarland seit dem 20. August 1968, dem Tage des Einmarsches der Warschauer Pakt-Mächte, gekommen ist, kaum deutlicher charakterisieren. Aber die Ursache für die eingetretene Tragödie ist darin zu suchen, daß Osteuropa seit langem von „falschen Fronten“ durchzogen wird, an denen sich nicht wirkliche Gegner, sondern potentielle Freunde bekämpft haben. Die falsche Gegnerschaft, die aus nicht realisierter Freundschaft erwuchs, ist aber nicht eine Gegnerschaft von Völkern oder gar der Individualitäten, die innerhalb derselben leben. Es ist eine Gegnerschaft der Ideologien, welche die „falschen Fronten“ schuf.

Zwischen den Tschechen und Slowaken einerseits, den Deutschen – in Österreich-Ungarn und im Deutschen Reiche – andererseits standen seit langem Ideologien, welche mit Unterdrückung und imperialistischer Macht zusammenhängen. Die Macht und das Bestreben nach weiterer Machtausdehnung wurzelten ihrerseits in dynastischen und den mit ihnen verbundenen Interessen politischer, militärischer und wirtschaftlicher Provenienz. Heillose Gegensätze, ja feindliche Fronten sind daraus entstanden, die zum Ausbruch des ersten Weltkrieges wesentlich beigetragen haben. Und die „Ordnungen“ welche dann aus dem ersten Weltkrieg hervorgingen, waren ihrerseits ein unheilverkündendes Saatfeld für den Ausbruch des zweiten, wenn dabei auch dynastische Interessen ausschieden. Die politisch-militärischen traten dafür umso mächtiger – im Zeichen eines schon dem Wahnsinn zuzurechnenden deutschen Imperialismus, wie er im Nationalsozialismus zutage trat – hervor. Heute, ein Vierteljahrhundert nach dem zweiten Weltkrieg, stehen Tschechen und Slowaken den Deutschen in einer kaum noch zu überbietenden Tiefe des Enttäuschtseins gegenüber.

Zu den entfremdeten Ideologien, welche diese Völker bis in ausgesprochene und betätigte Feindschaft hineingetrieben haben, zählt der beiderseitige Nationalismus. Er trieb Tschechen und Slowaken aus dem größeren Völkerverband der österreichisch-ungarischen Monarchie heraus in ein ungeschütztes klei-

1) siehe Fragen der Freiheit Folge 80 Februar 1970

nes Staatswesen hinein, (das zudem mit denselben Minderheitenproblemen „gestraft“ war wie die Doppelmonarchie), und er trieb die Deutschen des Reiches und schließlich auch Österreichs in den Nationalsozialismus. Es entstanden jene „falschen Fronten“, deren Gegeneinandergeraten im aktiven Kampfe beide Seiten weitgehend zur Beute eines Dritten werden ließ. Davon zeugt die Tatsache, daß das gesamte Ostdeutschland und wesentliche Teile von Deutschlands Mitte unter die Herrschaft jenes Gebildes gerieten, welches sich nach Fug und Recht weder deutsch, noch demokratisch und republikanisch nennen kann; dieses Staatswesen aber ist nichts anderes als ein Glacis für dieselbe Macht, von der *Ota Sik* in seinem offenen Briefe sagen muß, sie sei eine „fremde“, und daß sein Volk ihr geopfert worden sei.

Der Irrweg, den die Deutschen nach dem ersten Weltkrieg, die Lehren der Geschichte nicht achtend, gegangen sind, ist uns bekannt. Sie haben ihn damit bezahlt, daß riesige Flächen Landes der deutschen Kultur verloren gingen, und damit, daß Abermillionen von ihnen ihre Freiheit einbüßten.

Die Tschechen und Slowaken strebten aus dem größeren Völkerverbände, in dem sie lebten, heraus, völlig geblendet von dem Bilde eines eigenen Nationalstaates. Kaum war der erste Weltkrieg ausgebrochen, reiste der damalige Abgeordnete und nachmalige Präsident der tschechoslowakischen Republik, *Thomas Guerrick Masaryk*, über Italien und die Schweiz in den Westen, und alsbald versuchte er den Botschaftern der mit den Mittelmächten im Kriege stehenden Alliierten „nachzuweisen, daß es notwendig sei, Österreich-Ungarn zu zerschlagen.“ Er tat das, wie er selbst bekennt, „als wäre ich hypnotisiert“<sup>2</sup>.

Derselbe *Masaryk*, der sich inzwischen völlig mit *Wilson's* „Selbstbestimmungsrecht der Völker“ identifiziert hatte, verkündete am Tage nach seiner Vereidigung als Präsident der Tschechoslowakei am 22. Dezember 1918 in einer Botschaft, daß er während des Krieges eine Art Propagandareise um die Welt gemacht habe mit dem Ziel

„der Gewinnung der ganzen alliierten Welt für unsere nationale Sache und für unser politisches Programm, dessen wesentlichen Teil die Zertrümmerung Österreich-Ungarns bildete...“<sup>3</sup>.

Die Autohypnose und die durch *Wilson* wirkte sichtlich fort, als er in seiner Botschaft in die Worte ausbrach:

„Die negative Aufgabe des Krieges ist erfüllt; Europa erhebt eine positive Aufgabe, Osteuropa und damit Europa und die Menschheit überhaupt zu organisieren. Wir stehen an der Schwelle einer neuen Zeit, wo die ganze Menschheit ihre Einheit fühlt; unser Volk will mit vollem Bewußtsein zur Verwirklichung dieser großartigen und erhabenen Aufgabe mit seinem Teil beitragen.“

2) zitiert, nach *Masaryk's* eigener Niederschrift, aus *Milan Machevec* <Thomas G. Masaryk>, Verlag Styria Graz, Wien, Köln 1969, S. 306/7.

3) a.a.O. Seite 317.

Nun, es geht – wenn wir dies einmal sehr verkürzt so aussprechen dürfen – ein konsequent durchgehender Faden von dieser illusionären Auffassung des eigenständigen tschechoslowakischen Nationalstaates und seiner Mission bis hin zu jenem 21. August 1968, der den stolzen Staat auf unabsehbare Zeit der totalen Tyrannei auslieferte. Diese in sein Kalkül einzubeziehen, hatte *Masaryk* unterlassen.

*Masaryk* hat damit jene geistig-politische Tradition des Tschechentums radikal abgebrochen, welche durch den großen Historiker *Frantisek Palacky* siebzig Jahre zuvor in bewundernswerter Klarsicht begründet worden ist. In einem Briefe, den *Palacky* im Jahre 1848 an den Präsidenten der Pauls-Kirchen-Versammlung in Frankfurt richtete, wies er auf die wahre „Front“ hin, in die sein Volk sich einzugliedern hätte.

„Sie wissen“, so schrieb er, „welche Macht den ganzen großen Osten unseres Weltteils inne hat; Sie wissen, daß diese Macht, schon jetzt zu kolossaler Größe herangewachsen, von Innen heraus mit jedem Jahrzehnt in größerem Maße sich stärkt und hebt, als solches in den westlichen Ländern der Fall ist und sein kann; daß sie, im Innern fast unangreifbar und unzugänglich, längst eine drohende Stellung nach Außen angenommen hat, und wenn gleich auch im Norden aggressiv, dennoch, vom natürlichen Instinkt getrieben, vorzugsweise nach dem Süden zu sich auszubreiten sucht und suchen wird; daß jeder Schritt, den sie auf dieser Bahn noch weiter vorwärts machen könnte, in beschleunigtem Lauf eine neue *Universalmonarchie* zu erzeugen und herbeizuführen droht, das ist unabsehbares und unnennbares Übel, eine Kalamität ohne Maß und Ende, welche ich, ein Slawe an Leib und Seele, im Interesse der Humanität nicht weniger tief beklagen würde, wenn sie sich auch als eine vorzugsweise slawische ankündigen wollte“<sup>4</sup>.

*Palacky* betont sodann, daß er bei aller heißen Liebe zu seinem Volke doch „die Interessen der Humanität und der Wissenschaft über die der Nationalität“ gestellt habe und bekräftigt noch einmal:

„so findet schon die bloße Möglichkeit einer russischen *Universalmonarchie* keinen entschiedeneren Gegner und Bekämpfer als mich; nicht weil sie russisch, sondern weil sie eine *Universalmonarchie* wäre.“

Er fühlt die Notwendigkeit gemeinsamer Abwehr der um die Donau siedelnden Völker gegenüber jenem Monarchismus und erklärt:

„Die wahre Lebensader dieses notwendigen Völkervereins ist die Donau; seine Zentralgewalt darf sich daher von diesem Strome nicht weit entfernen, wenn sie überhaupt wirksam sein und bleiben will.“

Und seine Einsicht und Ansicht kulminiert dann in dem vielzitierten Satz:

„Wahrlich, existierte der österreichische Kaiserstaat nicht schon längst, man müßte im Interesse Europas, im Interesse der Humanität selbst sich beeilen, ihn zu schaffen.“

Um der geschichtlichen Realität willen muß man freilich sagen: dieser Kaiserstaat hat den Anschluß an solche Gesinnungen, die aus dem in ihm lebenden

4) Franz Palacky «Gedenkblätter» Prag 1874 Seite 151/2

Slawentum kamen, nicht gefunden. Die Verantwortlichen haben zwar von der wahren gegnerischen Front, welche sich in Slawophilentum und Panlawismus formierte, gewußt, aber sie haben die Notwendigkeit der Befriedung der eignen slawischen Völkerschaften nicht zuwege gebracht; sodaß auch *Masaryks* Schritt in das Rußland verbündete Lager der Westalliierten irgendwie begreiflich wird. Im ersten Weltkrieg selbst, als *Rudolf Steiner* in seinem für den Kabinettschef des *Kaisers Karl* verfaßten «Memorandum» auf das vorliegende Schlüsselproblem hinwies<sup>5</sup>, damit jener den Blick seines Monarchen in die rechte Richtung lenken könne, gab es noch einmal ein schicksalsträchtiges Versagen. Die neuen Lebensformen, welche durch eine Dreigliederung des Organismus des Vielvölkerstaates eine Befriedung der Slawen – insbesondere auch durch eine wirkliche institutionell verankerte geistig-kulturelle Autonomie derselben – hätte herbeiführen können, kamen nicht zum Zuge. Tragisches Versagen auf allen Seiten.

Zum Zuge aber kam das von *Palacky* gefürchtete Expandieren jener „Universalmonarchie“, welche sich inzwischen aus dem monarchischen in einen revolutionär-roten Zarismus verwandelt hatte. Dieser hat sich am Ende des zweiten Weltkrieges des in „souveräne“ Einzelstaaten zersplitterten Osteuropa bemächtigt und am 21. August 1968 auch die Tschechoslowakei und die Tschechoslowakei auf ihre Weise, nämlich in einem gigantischen Dilettantismus, zu schlucken versucht; die Meister in diesem Fache sind ihnen dann auf dem Fuße gefolgt.

Der Traum von der Souveränität der Ostvölker Europas ist nunmehr ausgeträumt. Sie haben ihren Beitrag zur Einheit der Menschheit, von der *Masaryk* in seiner Inauguralrede vom Dezember 1918 sprach, nicht leisten können, weil die Deutschen der Donaumonarchie und die Deutschen des Reiches ihn ihrerseits nicht geleistet haben.

Ausgangs des Jahres 1969 erreichten uns aus Prag Hilferufe. Sie wiesen auf die Möglichkeit hin, daß die Tschechoslowakei zu einer sowjetischen Provinz gemacht werden könne und flehten uns an, angesichts dieser Gefahr weltweit Alarm zu schlagen, wärend, das könne helfen. Eine solche spektakuläre Einverleibung des tschechischen und slowakischen Volkes als sogenannte „autonome“ Republik in die gewaltige „Union der sozialistischen Sowjetrepubliken“ ist – zunächst – vermieden worden. Aber dem Einmarsch der Truppen in die Tschechoslowakei folgten aus Moskau Scharen jener Techniker der Macht, die Zug um Zug darauf hinwirkten, daß von den obersten Lenkern der Geschichte bis in die Breite der Massen eine geschlossene, in Furcht und Gehorsam erstarrte Gemeinschaft entstand. Der Umtausch der Mitgliedsbücher der Parteiangehörigen, der nur auf Grund von inquisitorischen und indoktrinierenden Einzelgesprächen erfolgt,

5) Wortlaut in dem Bande «Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus...». Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe. Dornach 1961.



ist nur das letzte Glied in dieser Maßnahmekette, welche das Gebiet zwar nicht de jure, aber de facto zur Provinz des Sowjetreiches macht.

In der erwähnten *Masaryk*-Rede erklart am Schluß das große Wort, die Demokratie im neuen Staate werde nicht nur „durch die Beseitigung des Österreichertums“ herbeigeführt, sondern „durch die Regeneration des Geistes.“ *Masaryk* hat das Memorandum *Rudolf Steiners* vom Jahre 1917 nicht gekannt. Sonst hätte er gewußt, daß eine solche „Regeneration“ nur möglich ist, wenn man nicht Einheitsstaaten errichtet, in denen der Staat alle Lebensbereiche (auch der fremden Minderheiten) reglementiert und dirigiert, sondern indem man das geistig-kulturelle Leben und das wirtschaftliche Leben auf die eigenen Füße stellt, d.h. sich selbst nach den ihnen innewohnenden Gesetzmäßigkeiten autonom verwalten läßt und dem Staat, im Sinne *Wilhelm von Humboldts*, wirksame „Grenzen“ setzt. Denn erst aus der lebendigen Interdependenz der drei wesensverschiedenen Ordnungen des Geisteslebens, des Wirtschaftslebens und des eigentlichen Rechts- oder Staatslebens<sup>6</sup> ergibt sich jene soziale Ordnung im Geiste des Humanismus, von dem *Masaryk* als Philosoph unentwegt gesprochen hat.

Im höchsten Maße beachtliche Ansätze zu einer solchen humanen Ordnung fanden sich im sogenannten «Aktionsprogramm» der KPC vom April 1968. Die „führende Rolle der Partei“ im Sinne eines totalen Machtmonopols wurde bestritten und der Bildung eines freiheitlich-lebendigen Gemeinwesens das Tor geöffnet. Dieses Dokument verdiente es, in aller Welt von allen gekannt zu werden, denen eine wirkliche freiheitliche Ordnung und gerade auch eine Wende im europäischen Osten am Herzen liegt. Um wenigstens ein Beispiel für den freiheitlichen Geist in diesem Dokument im Wortlaut anzuführen: „Wir lehnen jedes administrative und bürokratische Vorgehen bei der Durchführung der Kulturpolitik ab, wir distanzieren uns davon und werden ihm entgegentreten“<sup>7</sup>.

Damit wir die nach dem „Prager Frühling“ tief enttäuschten Menschen in der Tschechoslowakei in ihrem Kampf um inneres Freiheitbewahren, in ihrem Hoffen auf eine künftige menschenwürdige Ordnung begleiten und mittragen können, sei noch ein Blick geworfen auf die Umstände, unter denen sie jetzt und bis auf weiteres leben müssen. Am 22. August 1969 – ein Jahr und einen Tag nach dem Einmarsch verkündet – wurde in der Tschechoslowakei eine „gesetzliche Verfügung“ erlassen.

Diese Verfügung (tragischerweise unter dem Druck der sowjetischen Funktionäre und Besatzung von *Dubček*, *Cernik* und *Svoboda* unterzeichnet) bedroht denjenigen mit Strafe, der „antisozialistische“ und „gesellschaftsfeind-

6) vgl. den Aufsatz des Verfassers «Marktwirtschaft und die Sünde wider den Geist» (in Anknüpfung an Walter Euckens „Interdependenz der Ordnungen“) in DIE DREI Heft II, Stuttgart 1960.

7) zitiert nach «Ostprobleme» vom 17. Mai 1968.

liche“ Bestrebungen verfolgt, unterstützt oder auch nur den Behörden gegenüber verschweigt. Wahre Sozialisten, welche einen Sozialismus mit menschlichem Antlitz suchen, werden von diesen Pseudosozialisten ins Unrecht gesetzt. Mit „Schmähungen“ der Republik und „Schmähungen eines Staates des sozialistischen Weltsystems“ können diese Verfolger leicht bei der Hand sein. Allgemein gilt:

Wer die oktroyierte „sozialistische Gesellschaftsordnung stört“, „kann von der Funktion abberufen werden, ggf. ist es auch möglich, sein Arbeitsverhältnis augenblicklich zu lösen.“

„Einen Studenten kann man unter den erwähnten Umständen augenblicklich vom weiteren Studium ausschließen – Hochschullehrer und Lehrer an anderen Schulen kann der zuständige Minister auch dann ihrer Funktion entheben bzw. das Arbeitsverhältnis augenblicklich lösen, wenn sie im Widerspruch zu den Pflichten die ihnen anvertraute Jugend gegen die Grundsätze der sozialistischen Gesellschaft und ihres Aufbaus erziehen“<sup>8</sup>.

Die Lehrer sind verpflichtet, nicht nur keine Sowjetfeindlichkeit zu verbreiten; sie müssen den Kindern im Gegenteil Sowjetfreundschaft einimpfen; sie werden daraufhin kontrolliert, und sie verlieren, wenn sie nicht parieren, Stellung und Brot. Ob Lehrer, Journalist, Fernsehmann, Schriftsteller oder Maler, ob Gewerkschaftsfunktionär oder Arbeiter: ihre Existenz ist bedroht, wenn sie diesen unfreiheitlich totalitären Pseudosozialismus nicht systemgerecht mit „aufbauen“. Dieses „System“ aber richtet sich selbst in den Augen jedes Zeitgenossen, dem die Wahrung der Würde des Menschen – in allen Bereichen des Lebens – als eine Lebensbedingung erscheint.

*Ota Šik* schrieb am Ende seines in diesen Blättern veröffentlichten Briefes:

„Auch wenn die Welt unter dem Druck der gegenwärtigen Machtverhältnisse gezwungen wird, zur Tagesordnung überzugehen und die verheißungsvolle tschechoslowakische Entwicklung vorübergehend zu ‚vergessen‘, werden die großen Ideen, welche unser Volk inspiriert haben, nie mehr aus seinem Bewußtsein verschwinden. Die Kräfte der Befreiung der Tschechoslowakei sind im Wachsen begriffen.“

Diesen Worten können wir aus der Verantwortung vor den «Fragen der Freiheit», die auch bei uns aufgeworfen sind, und aus der Suche nach einer „freiheitlichen Ordnung“, welche in Wahrheit und Wirklichkeit der „Würde des Menschen“ entspricht, nur hinzufügen: wir *dürfen* nicht vergessen. Denn im Grunde müssen wir uns sagen: wenn die Deutschen des Reiches, die Deutschen Österreich-Ungarns gegenüber den osteuropäischen Völkern, insbesondere auch gegenüber Tschechen und Slowaken versagt haben – wir *dürfen* nicht noch einmal versagen; denn die Lösung der Probleme, welche mit dem Untergang des Vielvölkerstaates der Donaumonarchie zu verschwinden schienen, sie stehen in der notwendigen Bildung eines menschenwürdigen Vielvölker-Europa – dessen Osten eingeschlossen – mit elementarer Gewalt heute wieder auf.

8) aus dem Wortlaut des Gesetzes in der deutschsprachigen Prager Volkszeitung.

Man möchte, an *Palacky* anknüpfend, sagen: die Donaumonarchie mit der *Mission*, die er ihr zuschrieb, war wirklich schon vorhanden, aber aus ihr heraus wurde doch nicht jenes Gebilde geschaffen, welches die Vielvölkerprobleme löst. Jenes Modell für das kommende Europa, welches aus Österreich-Ungarn heraus hätte entstehen sollen, war gerade *nicht* geschaffen worden. Aber wir stehen heute vor der Aufgabe, jenes ideelle Modell als Keimkraft für ein neues Europa anzusehen, ein Europa mit allen seinen Völkern in einer freihheitlichen Ordnung als dreigliedriges Gebilde, als Wirklichkeit, zu erschaffen. Die besten Traditionen, die je in Tschechen und Slowaken vorhanden waren, würden darin auferstehen.

Was aber die wahren „Fronten“ betrifft, die Europa sichtbar und unsichtbar durchziehen — in den Völkern und in den einzelnen Menschen —, so sind sie gekennzeichnet durch eine Knechtung des Menschengestes auf der einen, durch dessen Freiheit auf der anderen Seite. „Sehe jeder, wo er bleibe, sehe jeder, wie er's treibe, und wer steht, daß er nicht falle!“ Das gilt auch für alle, die heute in äußerer Freiheit leben dürfen; und die Bewahrung und die Ausdehnung des äußeren und inneren Freiheitsbereiches bei ihnen dient auch einer endlichen Befreiung der jetzt zwangsläufig in der Knechtschaft Lebenden.

# Die Freie Schule als schulpolitisches Modell

Hans-Walter Erbe

Das Schulwesen ist in Bewegung<sup>1</sup>. Reformpläne, die auf eine grundlegende Neugestaltung ausgehen, werden ergänzt durch vorausgreifende Einzelerprobungen an Schul- und Unterrichtsmodellen, und zwar in sämtlichen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. All das ist notwendig und zu begrüßen. In diesen Zusammenhang gehört der vom niedersächsischen Kultusminister zur Diskussion gestellte Reformplan „Schule heute – Schule morgen“. Wir, die Freien Schulen, haben allen Grund, uns mit diesem Plan zu beschäftigen; denn hier haben in einer sehr eingängigen Form gegenwärtige schulpolitische Tendenzen verschiedener Art einen Niederschlag gefunden. Was den Inhalt anlangt, so ist auffallend die Absage an die integrierte Gesamtschule, der einschneidende Abschluß am Ende der 10. Klasse bei einer gewissen Verschmelzung von Realschule und Gymnasium und endlich die Verselbständigung der Oberstufe als „Kollegstufe“, in der alle bestehenden Formen des berufsbildenden Schulwesens und des Gymnasiums verbunden werden sollen.

Ich will mich nicht mit den Einzelheiten dieses Planes auseinandersetzen. Wir wissen alle, daß unser Bildungswesen ein neues Gesamtkonzept braucht, und daß sich alles in dieser Richtung entwickelt. Welche Tendenzen die Oberhand gewinnen werden, läßt sich wohl noch nicht sagen; der niedersächsische Plan ist jedenfalls eine Grundlage für die Diskussion. Was den Schock bei seinem Bekanntwerden ausgelöst hat, war die Form, wie er an die Öffentlichkeit gebracht worden ist; das war ein effektvoller Paukenschlag, der politisch zu verstehen ist, wie man ja auch in dem Plan allerlei Taktisches entdeckt. Wir können es uns ersparen, uns darüber zu ärgern.

Für die Freien Schulen hat aber das Ganze in einer Hinsicht hohes Interesse. Es wird ein Plan für das gesamte Schulwesen entworfen; die Privatschulen werden dabei nicht erwähnt. Wie sollten sie auch? Sie sind im Bewußtsein der Verwaltung und der Öffentlichkeit ein Anhängsel des staatlichen Schulwesens; sie führen ihr eigenes, etwas eigenbrötlerisches Leben und haben sich den dort sich vollziehenden Veränderungen anzupassen, so gut sie eben können. Denen, die den Plan ausgearbeitet haben, ist vermutlich überhaupt nicht der Gedanke gekommen zu erwägen, ob und wie man die nicht-staatlichen Schulen in die prospektive Planung einbauen könnte. Das ist deren Privatsache. So kommt also uns

1) Der Artikel ist ein Referat des 1. Vorsitzenden der „Arbeitsgemeinschaft der anerkannten allgemeinbildenden Privatschulen in Niedersachsen“, gehalten auf deren Tagung am 7. 2. 1970. Der Charakter des Vortrags mitsamt dem niedersächsischen Lokalkolorit ist mit Absicht beibehalten worden.

die Aufgabe zu, uns Gedanken darüber zu machen, wie wir uns unsere Rolle als Freie Schulen im Rahmen eines künftigen Gesamtkonzepts des Schulwesens etwa vorstellen. Denn wir können uns auf die Dauer nicht damit begnügen, immer nur in kleinen, momentanen Bedrängnissen und Nöten Hilfe zu erbetteln und dem großen Bruder hinterherzulaufen, bis uns eines Tages die Luft ausgeht.

Zunächst ein Wort zu unserer Rechtslage.

Unsere rechtliche Grundlage ist Art. 7, Abs. 4, des Grundgesetzes. Dieser Absatz ist übernommen aus der Verfassung von 1919, Art. 142. Für die Her-einnahme dieses Artikels — nicht nur in das GG. sondern auch in die unab-änderlichen Grundrechte — hat sich seinerzeit im Parlamentarischen Rat vor allem Theodor Heuß eingesetzt, der seinen eigenen Sohn in einem Landerzie-hungsheim (in Holzminden) hatte aufwachsen lassen. Das ist nur eine Bestäti-gung dafür, daß die Verankerung dieses Artikels in den Grundrechten dem liberalen Denken entstammt: freie Entfaltung des Individuums und der individuel-len Gruppe, und damit ist gemeint, freier Spielraum dafür. An staatliche Hilfe war dabei zunächst nicht gedacht, und Theodor Heuß selbst war damals aus-drücklich nicht dafür. Wenn der Staat in einzelnen Fällen eine Unterstützung bewilligte und bald auch einen bescheidenen Zuschuß gewährte, so war das eine Anerkennung vonseiten des noblen Landesvaters, in dessen juristische und moralische Nachfolge die staatliche Verwaltung eingetreten war. Aber allmählich wandelte sich das Denken. Was in der Verfassung von 1919 als allgemeine Grund-einstellung formuliert worden war, bekam nun, als die Grundrechte zur Grund-lage von Gesetzgebung und Rechtsprechung wurden, ein ganz neues Gesicht. Artikel 7, 4 erforderte eine nähere Ausdeutung für die praktische Verwirklichung; es entwickelte sich ein spezielles Privatschulrecht; der Niederschlag in Nieder-sachsen war die Schaffung des Privatschulgesetzes von 1957. In den anderen Ländern liefen die Dinge entsprechend. Was war das Neue?

Allgemein kann man wohl sagen: die Privatschulen rückten ein Stück näher an die staatliche Verwaltung heran; wenn man von jemandem etwas haben will, und sei es auch nur die Garantie der Freiheit, so läßt man sich mit ihm näher ein. Es kam zur Unterscheidung von Ersatzschulen und Ergänzungsschulen. Ersatzschulen sind Schulen, die eine staatliche Schule ersetzen bzw. die dem Staat die Beschulung von Schülern, für die er sonst selbst sorgen müßte, abneh-men; Ergänzungsschulen sind Schulen für Bereiche, für die der Staat keine eigen-ten Schulen unterhält, woraus man wohl schließt, daß ihre Existenz nicht unbe-dingt notwendig ist. Die Unterscheidung führte zur Privilegierung der Ersatz-schulen. Sie erfüllen die gleichen Funktionen und erteilen mit ihren Zeugnissen die gleichen Berechtigungen wie die staatlichen Schulen, und dafür erhalten sie staatliche Subventionen. Ob eine Schule die Voraussetzungen besitzt, als Er-satzschule anerkannt zu werden, entscheidet die staatliche Verwaltung. Sind die Voraussetzungen gegeben, so muß die Anerkennung ausgesprochen wer-

den; die betr. Schule hat einen Anspruch darauf, den sie gegebenenfalls einklagen kann. Entsprechend werden die staatlichen Subventionen zu einem einklagbaren Anspruch. Die Begründung dafür tritt in zwei Varianten auf:

a) Jeder Bürger hat Anspruch auf eine ihm angemessene Ausbildung. Der Staat hat für die entsprechenden Möglichkeiten zu sorgen. Die Ersatzschule nimmt ihm davon etwas ab; sie erspart dem Staat Kosten, er muß ihr helfen, daß sie ihre Funktion erfüllen kann.

b) Alle Staatsbürger zahlen Steuern, aus denen das Schulwesen finanziert wird. Geben Eltern ihre Kinder in eine Privatschule, die etwas kostet, so zahlen sie für die gleiche Sache doppelt. Die Subvention an die Privatschule ist also eine Art Steuerrückvergütung. Damals, in den 50er Jahren, gab es Stimmen unter uns, die Bedenken hatten gegen die Annahme jeglichen staatlichen Geldes, da dies eines Tages gegen uns ausschlagen könnte. Ich entsinne mich noch deutlich des vielsagenden Ausspruchs eines Ministerialrates: „Wer das Geld gibt, hat auch zu bestimmen“. Das ist kurz und brutal die Formel des Obrigkeitsstaates. Wir wußten damals nicht, ob wir uns auf einen Weg begeben, an dessen Ende der Verlust unserer Freiheit stehen würde. Denn man muß sich klar darüber sein: es gibt eine politische Dynamik, unter der sich das allgemeine Denken und so auch das Rechtsdenken unmerklich wandelt. Wie weit sind wir heute von den Intentionen von *Theodor Heuß* entfernt, obwohl der Wortlaut des Grundgesetzes unverändert geblieben ist! Wir können uns daher nicht damit begnügen, uns an das formale Recht anzuklammern, sondern wir müssen auch, und vielleicht noch aufmerksamer, auf die politischen und sozialen Wandlungen achten, die das allgemeine und so auch das bildungspolitische Klima verändern. Wie sehen wir da die Lage der Privatschulen in der heutigen Situation?

Unser Grundgesetz ist, wie gesagt, aus vorwiegend liberalem Geiste erwachsen mit einigen charakteristischen verbändestaatlichen und sozialistischen Einsprengungen. Das lernt man im Gemeinschaftskundeunterricht. Entsprechend trat etwa die Wirtschaft nach Krieg und Stabilisierung wieder als freie Wirtschaft auf den Plan mit der Autonomie der Unternehmerinitiative unter der vorsichtigen staatlichen Regulierung im Zeichen der sozialen Marktwirtschaft. Allmählich setzt sich umfassendere Planung stärker durch, aber sie bleibt noch in Balance zur freien Initiative, zur Autonomie der Tarifpartner und zur innerbetrieblichen Mitbestimmung. Meinetwegen spätkapitalistische Phase – aber jedenfalls immer als eine grundsätzliche Alternative zur zentralistischen Bürokratisierung der Wirtschaft im Osten.

Ein anderes Beispiel: Die berühmte Freiheit von Forschung und Lehre an den Universitäten und deren Selbstverwaltung, bei umfassender staatlicher Finanzierung. Man hofft, daß die gegenwärtige Unruhe zu neuer Fundierung und Gestaltung dieser relativen Autonomie führen wird.

Drittes Beispiel: Die religiösen Korporationen dieser oder jener Art mit ihrer garantierten Freiheit, auch wenn die Privilegierung der beiden Konfessionskirchen einmal problematisch werden sollte. All das entspricht dem Grundcharakter unseres Staates. Nur das Schulwesen macht eine Ausnahme. Es untersteht gewiß der staatlichen Aufsicht insgesamt – GG. Art. 7, 7,1 –; es untersteht aber gleichzeitig zum überwiegenden Teil der staatlichen Verwaltung unmittelbar. Und das wird nicht als ein Sonderstatus und als ein Notbehelf empfunden, sondern das sitzt als Selbstverständlichkeit tief im allgemeinen Denken. Durch die Sprache wird das deutlich genug: Die staatliche Schule ist „öffentlich“, die nicht-staatliche „privat“, obwohl beide ganz die gleiche öffentliche Funktion haben. Oder: die nicht-staatliche Schule heißt „Ersatzschule“; niemand käme auf den Gedanken, ein evangelisches oder katholisches Krankenhaus als „Ersatzkrankenhaus“ zu bezeichnen. Oder: „Subvention“, „Finanzhilfe“ ist eine Unterstützung, so wie die notleidende Landwirtschaft „Subventionen“ erhält. All das ist innerlich voller Widerspruch. Immerhin konnten sich die nicht-staatlichen Schulen dabei ganz gut behaupten oder mindestens über Wasser halten. Aber nun kündigen sich Veränderungen an, durch die die Widersprüche virulent werden. Ich gebe drei Gesichtspunkte.

1. Als staatlich anerkannte Ersatzschule befinden wir uns in einem Zwielicht: einerseits bekommen wir staatliche Zuschüsse, andererseits sind wir angewiesen auf einigermaßen zahlungsfähige Eltern. Das hat schon mehrfach Anstoß erregt – mit Recht. Bei einer Verschärfung demokratischer Tendenzen kann sich daraus plötzlich Zündstoff entwickeln. In dem Sessel, auf dem wir zwischen den beiden Stühlen sitzen, ist der Wurm.

2. Die Kosten, die bei der Führung einer Schule, zumal einer Höheren Schule, entstehen, wachsen rapide an, viel rascher als die sonstigen allgemeinen Kostensteigerungen. Die Modernisierung des Unterrichts, der wir entgegengehen, erfordert Investitionen für neuartige Lehrmittel, für Apparaturen und Bauten, ganz abgesehen von den nötigen Menschen. Die Entwicklung wird und muß sich auf diesen Gebieten zunehmend beschleunigen. Wenn wir da nicht mithalten können – und wenn wir nicht außergewöhnlich potente Trägerschaften haben, werden wir zweifellos nicht mithalten können – veralten wir rasch mit unseren Lehrmethoden, und das wird bald zu einer Existenzfrage.

3. Zu alledem kommen nun auch noch die grundlegenden strukturellen Veränderungen im gesamten Schulwesen auf uns zu. Solche Wandlungen erfordern außerordentliche Investitionen; der Kultusminister hat das selbst betont. Daß auf diesem Gebiete Bedürfnisse und Notwendigkeiten bestehen, dringt immer mehr ins allgemeine Bewußtsein. Es werden dafür in steigendem Maße staatliche Mittel bereitgestellt werden in Größenordnungen, denen gegenüber die Freie Schule in eine hoffnungslose Lage gerät.

Durch all das drohen wir in eine Sackgasse zu geraten, nicht von heute auf morgen, und auch nicht in der Form eines eindrucksvollen Zusammenbruchs.

Wenn uns die Luft ausgeht, so vollzieht sich das ganz unauffällig, ohne jeden Eklat. Die Unterrichtsweise wird etwas altmodisch; qualifizierte Lehrer suchen sich eine neue Stelle, an der die Arbeitsbedingungen besser und interessanter sind; das Niveau sinkt unmerklich ab; die Schule verliert an Ruf; die Qualität der Schülerschaft läßt nach; und so schaukelt sich das Ganze allmählich immer weiter herunter. Kürzlich erlebte ich bei einer Schule, daß nach einer Darlegung der Lage das Kollegium beschloß, auf die fällige Gehaltserhöhung freiwillig zu verzichten. Es ist eindrücklich, daß es so etwas gibt; aber es ist ein Signal, wie sehr sich schon einzelne am Rande bewegen.

Wir sollten uns angesichts dieser Situation ganz nüchtern fragen: Warum wollen wir denn eigentlich partout überleben? Verschiedene Privatschulen in Niedersachsen sind auf ihren eigenen Wunsch verstaatlicht worden, und ich finde das richtig, wenn ihnen die Last der Freiheit zu schwer erscheint. Die aber, die gewillt sind zu überleben, müssen sich fragen: Wodurch legitimieren wir – vor uns selbst und vor der Öffentlichkeit – unseren Wunsch nach Selbständigkeit, unseren Anspruch auf Freiheit? Und das sei jetzt nicht eine Rechtsfrage, sondern eine praktische, schulpolitische Frage.

Es wird oft betont: wir legitimieren uns durch besondere pädagogische Leistungen, für die der staatlichen Schule die Voraussetzungen fehlen.

Bei den konfessionellen Schulen scheint das von vornherein klar zu sein; sie leisten etwas, was der heutige Staat, der grundsätzlich oder faktisch weltanschaulich neutral ist, in seinen Schulen nicht leisten kann. Bewußte christliche Erziehung und christliche Schule ist eine gültige Legitimation für das Bestehen eines nicht-staatlichen Schulwesens. Wir wissen alle, daß jede institutionalisierte Christlichkeit nicht nur unter äußeren Gefahren stehen, sondern auch ihre inneren Anfechtungen und Gefährdungen erfahren kann. Ich möchte denen, die in solcher Arbeit stehen, von Herzen wünschen, daß sich für sie solche Probleme, die gerade im Umgang mit der Jugend heute wohl unausweichlich sind, als fruchtbare Anstöße auswirken.

Eine andere Legitimation ist eine spezifische pädagogische Konzeption, die sich nur in einer nicht-staatlichen Schule mit eigener Lehrerwahl und eigener Schülerwahl – bzw. Elternauswahl – verwirklichen läßt. Ich denke dabei natürlich vor allem an die Freien Waldorfschulen und auch an die Landeserziehungsheime. Die letzteren haben zwar kein eigenes weltanschauliches Fundament und sind deshalb in ihrem Gepräge nicht so gesichert wie die Waldorfschulen, haben aber doch einen eigenen pädagogischen Stil entwickelt. Es gibt auch den Typ von Schule, in der man sich einfach darum bemüht, ordentlichen Unterricht zu geben und junge Menschen zu fördern und dafür in der persönlicheren Atmosphäre der Freien Schule günstige Vorbedingungen hat, ohne daß damit eine besondere pädagogische Programmatik verbunden ist. Man braucht nur an die Kinder zu denken, die im Betriebe der staatlichen Schule zu kurz kommen und Schaden nehmen und hier aufgefangen werden, zumal wenn es sich gleich-



zeitig um eine Heimschule handelt. Endlich gibt es auch Schulen, die die Möglichkeiten der Freien Schulen dazu verwenden, schulreformerische Versuche zu machen.

All das sind Sonderleistungen, die den Bestand eines freien Schulwesens als notwendige Ergänzung des staatlichen Schulwesens erweisen können. Sie werden vielfach erwartet und sind oft zum Lobe der Privatschulen festgestellt worden. In schulpolitischen Auseinandersetzungen soll man solche Argumente auch immer verwenden; sie sprechen das Gemüt an. Es ist aber doch zu fragen, ob die Freie Schule die Legitimation für ihre Existenz durch solche spezifische Leistung erweisen muß. Ich meine, das alles ist heute auf weitere Sicht keine solide Basis mehr. Wer soll denn darüber entscheiden, ob eine Schule eine Lücke ausfüllt und dies auch wirklich leistet? Ich meine, wir müssen heute unsere Aufgabe und unseren Ort im Rahmen einer politischen und speziell bildungspolitischen Gesamtkonzeption zu definieren versuchen in der Weise, daß unsere Verschiedenheiten und unsere spezifischen Qualitäten dabei nicht ausschlaggebend sind.

Wir leben in einer Demokratie eigener Art; die DDR bezeichnet sich als eine Demokratie anderer Art. Dort baut sich auf diesem Grundbegriff ein unitarisch-zentralistischer Staat auf, der sich als sozialistisch bezeichnet. Bei uns in der BRD baut sich auf dem gleichen Grundbegriff ein vielfältig gegliederter Staat auf, gegliedert nicht nur nach Ländern, sondern vor allem nach Verbänden verschiedenster Art — Parteien, Interessengruppen, Kirchen u. dgl. —, alle mit relativer Autonomie, alle im ständigen Wechselspiel der Spannungen, des Gegeneinander und Miteinander. Mitten darin aber steht der Block einer nicht-demokratisierten Institution — das staatseigene, im Osten würde man sagen, das volkseigene Schulwesen. Dieses ist so umfassend etabliert, daß es gar nicht als Fremdkörper empfunden wird. Darin liegt ein innerer Widerspruch, und die antiautoritäre Revolte hat in diesem Bereich, mag sie auch in ihren Angriffszielen völlig vorbereiten und in ihren Formen vielfach unter jeder Würde sein, als Strukturkritik ihre Berechtigung. Die staatliche Schule ist eine Behilfsinstitution, unentbehrlich, weil nur sie unter den gegebenen Umständen für die ganze heranwachsende Generation die Ausbildungsmöglichkeiten garantieren kann. Aber mehr als sie entspricht die Freie Schule den Grundprinzipien unseres Staates. In der DDR steht in Art. 38 der Verfassung von 1949: „Privatschulen als Ersatz für öffentliche Schulen sind unzulässig“. Das ist eben DDR.

Freilich ist die Privatschule alten Stils nicht die Alternative zur Staatsschule. Sie war eine Schule, die innerhalb einer ständischen Gesellschaft die Kinder einer gewissen Schicht von Eltern mit besonderer Sorgfalt erzog und dafür naturgemäß eine entsprechende Bezahlung verlangte. Es ist für heutiges Denken suspekt, wenn der Staat eine Teilfinanzierung leistet für eine Institution, die grundsätzlich für alle da ist oder da sein mußte, die aber praktisch nur für solche zugänglich ist, deren Eltern entsprechend zahlungsfähig sind. Ich möchte meinen, es werden sich, auf weite Sicht gesehen, die nicht-staatlichen Schulen nach zwei

Richtungen hin differenzieren: Entweder, sie sind, wirtschaftlich gesehen, ganz unabhängig von der staatlichen Verwaltung nach der Art von gewissen Schweizer Schulen, die hochqualifiziert sein können, dafür aber auch nur sozusagen für die internationale Hochfinanz zugänglich sind; oder sie lassen sich mit dem Staat ein, gehen aber diesen Weg zuende – den Weg, den wir vor rund 15 Jahren beschritten haben. Daraus würden sich für mich im Blick auf die künftige Entwicklung – natürlich auf weite Sicht gesehen – etwa folgende Gesichtspunkte ergeben.

1. Der Staat hat nach wie vor die Aufsicht über das gesamte Schulwesen. Das bedeutet: Kontrolle der Leistungen und damit auch der personellen und materiellen Grundlagen der Schularbeit. Das bedeutet nicht, daß die Schulen unter der Verwaltung des Staates stehen. Das kann der Fall sein, so wie es innerhalb der Wirtschaft staatliche Betriebe, staatliche Banken u. dgl. gibt, und es ist faktisch notwendigerweise weitgehend der Fall. Aber die allgemeine Staatlichkeit von Wirtschaft und Schulwesen ist Merkmal der östlichen Demokratie; für die westliche Demokratie ist die Freie Schule charakteristische Modellform.

2. Es widerspricht demokratischem Denken, wenn Staatsbetriebe gegenüber Privatbetrieben privilegiert sind und wenn sie mit Hilfe von Steuermitteln Konkurrenzvorteile gegenüber Privatbetrieben haben. Das allgemeine Bildungswesen wird durch die Gesamtbürgerschaft über die Steuerzahlung finanziert. Der Staat verwaltet und verteilt diese Mittel. Es ist nicht zu rechtfertigen, wenn dabei irgend welche Unterschiede gemacht werden, d.h., wenn für die Regieschulen ein größerer Teil abgezweigt wird und nur ein prozentual geringer Teil den nicht-staatlichen Schulen zukommt. Wenn der Gesetzgeber solches anordnet, so ist bei ihm eine politische Bewußtseinsänderung notwendig.

3. Wenn die staatliche Verwaltung für die Lehrer ihrer Schulen gleichzeitig Arbeitgeber ist, Disziplinargewalt ausübt, Vorgesetzter im pädagogischen Bereich ist, Anordnungsgewalt hat für Schulform, Lehrinhalte und Lehrmethoden, so ist das eine Bündelung von Funktionen, die zwangsläufig autoritäre Effekte hervorruft, auch wenn das von den Repräsentanten des Systems keineswegs gewollt wird. Dabei ist heute eine Behörde bei der Fülle dieser Aufgaben überfordert. Die deprimierte Resignation, die man gerade in Schulbehörden vielfach antrifft, ist ein groteskes Gegenbild zu den Vorstellungen, die man sich draußen zuweilen von den Herrschern eines autoritären Establishments macht. Und doch ist beides miteinander verzahnt. Es ist eben keine Frage der Personen, sondern des Systems.

Die Freie Schule dokumentiert durch ihre Existenz, daß es auch anders geht, daß der gleiche pädagogische und bildungsmäßige Effekt erreicht, garantiert und kontrolliert werden kann, wenn eine Schule unter staatlicher Aufsicht, aber nicht unter staatlicher Verwaltung steht; sie zeigt, daß sie ihr eigenes Leben gestalten kann, wenn sie pädagogisch autonom ist und unterrichtlich nur den allgemeinen Richtlinien für das gesamte Schulwesen unterliegt. Die im nieder-

sächsischen Privatschulgesetz festgelegten Begrenzungen ihrer Freiheit haben sich als sinnvoll und ausreichend erwiesen.

4. Der Anreiz zur Leistung kommt, abgesehen von dem spontanen pädagogischen Interesse, das man an jedem Ort finden kann, bei der Freien Schule in erster Linie nicht aus dem Respekt vor dem kontrollierenden Vorgesetzten, sondern aus der Tatsache, daß von der eigenen Leistung die Anziehungskraft, damit das Niveau und letzten Endes die Existenz der Schule mit abhängt.

5. Die Freie Schule gibt das Vorbild für eine Entkrampfung des staatlichen Schulwesens. Diese gelingt nicht von heute auf morgen; denn die Schulen und alle, die darin arbeiten, sind an den vom deutschen Fürstenstaat her in ungebrochener Tradition fortlebenden Dirigismus so gewöhnt, daß sie weithin gar nicht willens und vielleicht auch nicht fähig sind, sich davon zu lösen, und auch bei den Behörden kommt eine entsprechende Beweglichkeit nur selten zur Entfaltung. Es wäre aber durchaus möglich, einzelnen staatlichen Schulen, die dazu fähig und bereit sind, auf ihren Antrag eine ähnliche Autonomie zu verleihen, wie sie die Freien Schulen haben, und zwar in pädagogischer Hinsicht – in Unterrichtsmethodik, Stundenzahlen, Zahl und Form von Klassenarbeiten, Formen von Strafen usw. – und in materieller Hinsicht – selbständige Verfügung über die der Schule zustehenden Mittel, natürlich unter nachfolgender Rechenschaftslegung bzw. Verwendungskontrolle. Es könnte sein, daß man im Endergebnis eine Freie von einer solchen staatlichen Schule kaum noch unterscheiden könnte. Warum sollte man auch?

6. Will die Freie Schule diese ihre Funktionen erfüllen, dann muß sie auch ihre eigenen inneren Strukturen kritisch überprüfen. Wenn wir nach außen hin Freiheit verlangen, müssen wir sie auch im Innern verwirklichen. Es geht nicht an, daß sie intern unter der obrigkeitlichen Gewalt eines Patriarchen oder einer Matriarchin steht, auch wenn sich deren Untertanen, Lehrer wie Schüler, dabei wohl befinden. Wir müssen, ganz anders als frühere Generationen, zu mündigen Menschen erziehen, und zwar von vornherein und systematisch. Das betrifft die Schüler. Der SMV-Erlass gilt für uns nicht; das haben wir erreicht. Es wäre aber verhängnisvoll, wenn wir die Folgerung daraus zögen, wir hätten es nicht nötig. Wir haben unsere Freiheit dazu, daß wir es besser machen. Entsprechendes betrifft die Lehrer. Wir werden einigermaßen qualifizierte Lehrer nur dann noch bekommen und halten können, wenn sie das Gefühl haben, daß sie an der Gestaltung der Schule wirklich mitwirken können. Wie geschieht das? Wo gelingt das? Es wäre gut, wenn in unserem Kreise über all das Erfahrungen ausgetauscht werden könnten. Es ist sehr einfach, so etwas programmatisch zu verkünden; die praktische Verwirklichung ist oft recht schwierig, zumal wir ja auch nicht aus unserer Haut herauskönnen.

7. Wenn eine Freie Schule nicht von der staatlichen Verwaltung getragen wird, so muß sie einen eigenen Boden haben, auf dem sie steht. Das ist in unserem Kreise sehr verschieden, und es wäre interessant, sich in dieser Hinsicht

etwas näher kennen zu lernen. Den Charakter der Gemeinnützigkeit haben alle, nicht nur wegen der Steuer; es gehört zu ihrem Wesen. Wieweit unsere Schulen einerseits eine geistige Trägerschaft, andererseits einen sozialen, materiellen und juristischen Hintergrund besitzen, ist nicht ohne weiteres bekannt: Nur das ist klar: je mehr Boden eine solche Schule unter den Füßen hat, desto freier kann sie sich entfalten und desto stärker ist ihre Position. In diesen Zusammenhang gehört auch die Heranziehung und Zusammenarbeit mit der Elternschaft.

8. Man kann von der Freien Schule nicht grundsätzlich eigene pädagogische, geistige, religiöse Konzeptionen fordern; ich sagte das schon. Ihr Status als autonome Schule ist anspruchsvoll genug und enthält in sich schon eine Konzeption, so daß es nicht einer besonderen Ideologie bedarf. Nur darf eine solche Schule nicht davon leben wollen, daß sie zur Zufluchtsstätte konservativer Kräfte und reaktionärer Geister wird, auch wenn sich das manchmal im Blick auf die Gunst der Eltern als Verlockung anbietet. Wir haben in erhöhtem Maße die Aufgabe, uns soweit wir nur können, mit den pädagogischen und unterrichtlichen Problemen der Gegenwart auseinanderzusetzen und dafür aufgeschlossen zu sein. Das gilt meines Erachtens auch für solche Schulen, die sich auf eine spezifische reiche Tradition berufen können und damit in sich selbst zu ruhen scheinen.

Mit diesen acht Punkten habe ich andeuten wollen, wie sich mir etwa die künftige Entwicklung darstellt. Es soll nichts anderes sein als eine Anregung für die künftige Diskussion. Natürlich ist das Ganze zunächst utopisch. Es müßte sich ja eine Änderung in der Grundeinstellung zum staatlichen Schulwesen vollziehen; man nennt das heute „Bewußtseinsänderung“ oder „Lernprozeß“. Aber ich glaube, wir brauchen die Utopie, um über unsere kleinen Misereen hinausschauen zu können. Ich sträube mich ganz einfach dagegen, daß wir uns immer in mühsamer Defensive bewegen und mit Bitten und Flehen und juristischen Finessen darum kämpfen, daß wir eben noch am Leben bleiben und dem Gesetzgeber oder der Regierung von Zeit zu Zeit eine kleine Vergünstigung aus dem Rachen reißen. Natürlich müssen wir das auch, und dazu gehört die Politik der kleinen Schritte. Aber dazwischen muß man einmal tief Atem holen und sich fragen, wozu man das Ganze eigentlich macht. Ich meine, wir sollten sehen, daß wir uns von dem politischen und speziell dem schulpolitischen Trend tragen lassen, indem wir durch unsere Existenz als Freie Schule und durch die Art, wie wir sie repräsentieren, ein Modell struktureller Fortschrittlichkeit darstellen. Ist das wirklich so utopisch? Der Reformplan des Kultusministers läuft mit dem ganzen programmatischen Nachdruck einer Schlußformel aus in die Worte – „daß die Schule künftig freizugeben sein wird aus der alleinigen Verantwortung des Staates“.

# Die Privatschule im bayerischen Bildungswesen \*

Von Universitätsdozent Dr. Hans-Ullrich Gallwas, München

Ein funktionsfähiges Privatschulwesen braucht mehr als die verfassungsrechtliche Gewährleistung, daß Privatschulen errichtet und betrieben werden dürfen. Ohne eine der Pluralität offene gesellschaftliche Grundhaltung hätte es keine Chance. In noch größerem Maße ist es von der staatlichen Bildungsorganisation – insgesamt genommen – abhängig. Die rechtliche Einbettung der Privatschule in den Komplex der Normen über Bildungsförderung und Bildungsnutzung entscheidet über Gedeih und Verderb. Nur allzuleicht fällt die Wahl zwischen Uniformität und Sonderhürde zugunsten des bequemerer Weges aus<sup>1</sup>.

Wirft man einen Blick auf die Normen des bayerischen Schulrechts, die das Verhältnis zwischen Privatschulwesen und öffentlichem Ausbildungswesen regeln, so stößt man auf Anheb auf die Tendenz, staatlich anerkannte Ersatzschulen durch Gleichstellung mit den öffentlichen Schulen gegenüber anderen Privatschulen zu bevorzugen. Um nur einiges zu nennen: Die staatliche Anerkennung begründet ein Recht der Schule, Zeugnisse zu erteilen, die die gleiche Berechtigung verleihen wie Zeugnisse der öffentlichen Schulen<sup>2</sup>. Hingegen müssen Schüler anderer Ersatzschulen besondere staatliche Prüfungen ablegen, um die entsprechenden Qualifikationen zu erwerben<sup>3</sup>. Staatlich anerkannten Gymnasien und Realschulen werden ohne weiteres Betriebszuschüsse, Ausgleichsbeträge, Versorgungszuschüsse usw. nach dem Privatschulleistungsgesetz

\*) Der Aufsatz ist in den Bayerischen Verwaltungsblättern 1970, S. 119 ff., erschienen. Der Abdruck erfolgt mit Genehmigung der Schriftleitung dieser Zeitschrift.

1) In besonderem Maße stellt sich diese Frage bei den Privatschulen, die im Rechtssinne als Ersatzschulen zu qualifizieren sind. Dieser Typ von Privatschulen steht daher im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen. Die Problematik kann jedoch auch auf die sogenannten Ergänzungsschulen übergreifen. Das hängt im wesentlichen davon ab, wie man den Begriff der Ersatzschule faßt und wie man ihn handhabt. Durch eine praktische Auslegung des Begriffes könnten viele Schulen, die nach ihrer Prägung darauf ausgehen, öffentliche Schulen de facto zu ersetzen, in die Gruppe der Ergänzungsschulen abgedrängt werden. Vgl. Maunz in Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7. RdNr. 73, S. 43 f.; vgl. auch Hans Heckel, Schulrecht und Schulpolitik, S. 116 ff., der darauf hinweist, daß durch die Auf-fächerung des öffentlichen Schulwesens die Unterscheidung in Ersatz- und Ergänzungsschulen weitgehend gegenstandslos geworden ist, was dazu führen sollte, daß man sie all-mählich einschlafen läßt.

2) Vgl. Art. 20, Abs. 2 Ges. üb. d. Erziehungs- und Unterrichtswesen (EUG) vom 9.3. 1960 (GVBl. S. 19).

3) Vgl. § 29 der Schulordnung für die Höheren Schulen in Bayern v. 22. 8. 1961 (GVBl. S. 217).

gewährt, während andere höhere Privatschulen nur dann Zuschüsse erhalten, wenn sie auf Grund ihrer pädagogischen Leistung in den Kreis der begünstigten Schulträger einbezogen werden<sup>4</sup>; ist der Schulträger eine natürliche Person, dann werden für die Schule überhaupt keine Leistungen gewährt. Überdurchschnittlich begabte Schüler staatlich anerkannter Schulen haben einen Rechtsanspruch auf Ausbildungsbeihilfen nach dem Begabtenförderungsgesetz. Die Schüler anderer Privatschulen können nur nach Maßgabe der im Haushalt bereitgestellten Mittel gefördert werden<sup>5</sup>.

Es ist freilich Sache des Staates, aus der Vielzahl und Vielfalt der Privatschulen diejenigen auszuwählen, die er den öffentlichen Schulen, sei es in finanzieller Hinsicht, sei es was die Verbindlichkeit der Qualifikation anbelangt, in vollem Umfang gleichstellt. Die Zuständigkeit hierfür läßt sich angesichts der Verfassungslage, die den Staat als eigentlichen Träger des gesamten Schul- und Bildungswesens ausweist<sup>6</sup>, nicht bestreiten. Problematisch ist indessen die Wahl der Maßstäbe, nach denen die Gleichstellung erfolgt. Man hat zu erwägen, ob der Akt der staatlichen Anerkennung, so wie ihn das bayerische Schulrecht gestaltet hat, einen legitimen Maßstab liefert, um Privatschulen überhaupt und gerade in dieser Weise verschieden zu behandeln. Gäbe der gewählte Maßstab Anlaß zu Legimititätszweifeln, dann ließe sich der Vorwurf nicht von der Hand weisen, daß sich die Regelung für die eine Schule privilegierend, für die andere diskriminierend auswirkt<sup>7</sup>.

Die überwiegende Bedeutung der staatlichen Anerkennung gemäß Art. 20 EUG liegt darin, solche Privatschulen herauszuheben, die im Lehrziel und in der Lehrmethode den öffentlichen Schulen gleichen. Voraussetzung ist, daß die Privatschule Gewähr dafür bietet, daß sie dauernd die an gleichartige oder verwandte Schulen gestellten Anforderungen erfüllt. Die Schule muß mehrere Jahre bestehen und muß sich in dieser Zeit bewährt haben, d.h. sie muß bei schulaufsichtlichen Überprüfungen im wesentlichen ohne Beanstandungen geblieben sein; die Schüler müssen bei Prüfungen an öffentlichen oder staatlich anerkan-

4) Vgl. Art. 1 Privatschulleistungsgesetz (PrivSchLG) vom 1.4. 1960 i. d. F. der Bek. vom 14.3. 1966 (GVBl. S. 115). Zur verfassungsrechtlichen Würdigung der Privatschulsubventionen in Bayern, vgl. Hans Heckel, Schulrecht und Schulpolitik, S. 123 ff.

5) Vgl. Art. 2 Bayer. Begabtenförderungsgesetz (BayBFG) vom 12.7. 1966 (GVBl. S. 230), § 4 DV BayBFG; vgl. im übrigen Art. 25 BayBG; 44 37 ff. Prüfungsordnung für die staatlichen Ingenieurschulen.

6) Vgl. Art. 7 Abs. 1 GG; Art. 130 BV; BVerwG Bd. 17, 236 (237); BVerfG Beschl. v. 14. 11. 1969 – 1 BvL 24/64 –, S. 8 ff., der nachstehend im Rechtsprechungsteil auf S. 129 f. abgedruckt ist.

7) Zur praktischen Bedeutung der Frage ein paar Zahlen: In Bayern besuchen 32% der Realschüler und 15% der Gymnasiasten Privatschulen. Bei den Berufs- und Fachschülern liegt der Anteil der Privatschüler bei 50%. Mehr als ein Drittel der Mädchen, die Realschulen oder Gymnasien besuchen, werden an Privatschulen unterrichtet (Zahlen nach Hans Heckel, Schulrecht und Schulpolitik S. 108 f.).

ten Schulen ordentlich abgeschnitten haben; die äußeren Schulverhältnisse müssen den Anforderungen voll entsprechen; die Schule muß im Durchschnitt über gute Lehrer verfügen<sup>8</sup>. Nimmt man alles in allem, so ist die staatliche Anerkennung eine Prämie auf bewährte Gleichartigkeit und zwingt zur Homogenität der Privatschule mit der öffentlichen Schule. Das findet sichtbaren Ausdruck in der Verpflichtung der staatlich anerkannten Schule, bei der Aufnahme, beim Vorücken, beim Schulwechsel von Schülern, sowie beim Abhalten von Prüfungen die für öffentliche Schulen vom zuständigen Staatsministerium gegebenen Anordnungen zu beachten<sup>9</sup>. Privatschulen, die in den Genuß der an die Anerkennung geknüpften Vorzüge kommen oder sie sich erhalten wollen, müssen sich den Staat als Schrittmacher in den wesentlichen schulischen Fragen und Entscheidungen gefallen lassen.

Diese Funktion der staatlichen Anerkennung ist zwar nicht zwingend. Man könnte Art. 20 EUG durchaus so verstehen<sup>10</sup>, daß die Anerkennung ein staatliches Gütesiegel für die Gleichwertigkeit des von der Privatschule eingeschlagenen pädagogischen Weges darstellte. Aber die Praxis ist anders<sup>11</sup>. Ein abweichendes Bildungskonzept<sup>12</sup>, und sei es noch so wissenschaftlich begründet, reicht aus, um eine Privatschule vom Anerkennungsverfahren auszuschließen.

Ogleich die staatliche Anerkennung nach bayerischer Praxis eher den Charakter einer Prämie für Homogenität denn eines Gütesiegels<sup>13</sup> für bewährte Gleichwertigkeit trägt, haben der Bayerische Verfassungsgerichtshof und der Bayerische Verwaltungsgerichtshof keine Bedenken, sie darüberhinaus auch noch als legitimes Kriterium für die Gewährung bzw. Versagung besonderer staatlicher Vergünstigungen anzusehen.

Im Rahmen einer Popularklage hatte der Bayer. VerfGH sich mit der Verfassungsmäßigkeit des Art. 2 Bay.BFG auseinanderzusetzen<sup>14</sup>. Die Vorschrift räumt, wie schon gesagt, qualifizierten Schülern staatlich anerkannter Privatschulen im Gegensatz zu den Schülern nur genehmigter Privatschulen einen

8) So Reuter, Das Erziehungs- und Unterrichtswesen in Bayern, Art. 20, Erl. 3, S. 87.  
9) Art. 20 Abs. 2 EUG.

10) Methodisch wäre an eine zweckgerichtete Eingrenzung des Begriffes „Anforderungen“ in Art. 20 Abs. 1 im Hinblick auf die verfassungsrechtlich gewährleistete Privatschulfreiheit zu denken.

11) Vgl. Reuter, a.a.O., Art. 20, Erl. 8, S. 88 f.

12) Das gilt z.B. für das in § 1 Abs. 2 Schulordnung für die Höheren Schulen in Bayern niedergelegte Ausleseprinzip, das vor allem in den unteren Klassen wegen des Gefalles in der Vorbildung der Schüler („Sprachbarrieren“) sozialpolitische Probleme aufwirft. Vgl. u.a. Dahrendorf, Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. S. 341 ff.; Hans Heckel, DÖV 1968, 371 (373 f.).

13) Zu dieser Funktion der staatlichen Anerkennung vgl. Hans Heckel, Deutsches Privatschulrecht, S. 49; ders. Schulrecht und Schulpolitik, S. 117; v. Campenhausen, Erziehungs- und Schulpolitik, S. 63.

14) Entscheidung vom 13. 8. 1968, BavVBl. 1968, 433.

Rechtsanspruch auf Förderung ein. Das Gericht erblickte u.a. in den öffentlichen und staatlich anerkannten Schulen einerseits und den genehmigten Schulen andererseits verschiedene Sachverhalte. Weil die genehmigten Schulen nicht die Anforderungen zu erfüllen hätten, die an öffentliche und staatliche anerkannte Schulen gestellt werden, unterscheidet sich die Ausbildung der Schüler. An diesen Unterschied bei der Begabtenförderung anzuknüpfen, sei nicht sachfremd. Ein einleuchtender Grund für die Differenzierung sei darin zu sehen, daß es vordringlich erscheine, jene begabten Schüler besonders zu fördern, deren Leistungen nach strengeren Maßstäben beurteilt werden und die von der Schule mit Befähigungsnachweisen abgehen<sup>15</sup>. Hinzu komme, daß sich die Ausbildung an staatlich genehmigten Privatschulen vor allem wegen der verschiedenen gestalteten Lehrziele und Lehrpläne von der Ausbildung an den öffentlichen und den staatlich anerkannten Schulen häufig so sehr unterscheidet, daß sich die Leistungen der Schüler und ihre Förderungswürdigkeit nur schwer vergleichen ließen. Die Differenzierung verstoße nicht gegen die Privatschulfreiheit, selbst wenn sich aus ihr ein Recht auf Chancengleichheit ergäbe. Denn dem Gesetzgeber wäre auf jeden Fall die Befugnis belassen, aus sachlich einleuchtenden Gründen eine differenzierende Regelung für Ausbildungsbeihilfen zu treffen.

Ähnlich argumentierte der Bayer. VGH in einer noch nicht rechtskräftigen Entscheidung zur Ingenieurgraduierung<sup>16</sup>. Er hielt den Unterschied zwischen genehmigten und staatlich anerkannten Privatschulen für ausreichend, um eine Regelung zu rechtfertigen, nach der sich zwar Absolventen staatlich anerkannter, nicht aber die staatlich genehmigten Ingenieurschulen als graduierte Ingenieure bezeichnen dürfen. Bemerkenswert an dieser Entscheidung ist, daß der VGH den Unterschied zwischen Gleichartigkeit und Gleichwertigkeit verkennend davon ausgeht, daß erst die staatliche Anerkennung nach dem EUG eine Gewähr für die Gleichwertigkeit gibt, und daß er die Begrenzung der Graduierung auf die Absolventen öffentlicher und staatlich anerkannter Schulen aus Gründen des Publikumsschutzes sogar für die „einzig mögliche Regelung“ ausgibt.

Beide Entscheidungen sind symptomatisch für die noch immer nicht gänzlich revidierte Bewußtseinshaltung staatlich organisierter Öffentlichkeit gegenüber dem Privatschulwesen. Zwei Grundmotive klingen an, die wohl so alt wie das Privatschulwesen selbst und aufs engste miteinander verknüpft sind, nämlich die fest verwurzelte Überzeugung vom Qualitätsvorsprung staatlicher Schulen

15) Man mag durchaus zweifeln, ob hier sachgemäß differenziert wird. Aus dem Sachverhalt, den die Regelung zum Gegenstand hat, nämlich der Begabtenförderung, wird sich schwerlich ein sachlich vertretbarer Grund dafür entwickeln lassen, daß u.U. ein und derselbe Schüler je nachdem, welche Schule er besucht, einmal einen Rechtsanspruch auf Förderung hat und einmal nicht. Der BayVerfGH scheint hier zu verkennen, daß auch die Art der Differenzierung nicht sachfremd sein darf, vgl. hierzu BVerfG Bd. 17, 122 (131).

16) Urteil des III. Senats vom 7.3. 1969 (Nr. 186 III 67).



und das tiefe Mißtrauen gegenüber demjenigen, was außerhalb des öffentlichen Schulwesens an Bildung betrieben wird<sup>17</sup>. Der Satz, es dürfte „vordringlich erscheinen, jene begabten Schüler besonders zu fördern, deren Leistungen nach strengerem Maßstäben beurteilt werden und die von der Schule mit Befähigungsnachweisen abgehen“, steht, um es möglichst unpolemisch zu sagen, bildungspolitisch nicht ganz auf der Höhe der Zeit. Dasselbe darf von der schulrechtlichen Erwägung des VGH gesagt werden, daß „hätte man für die Graduierung den Abschluß einer privaten Ingenieurschule genügen lassen, damit entscheidend gegen den Grundsatz verstoßen worden wäre, daß der Abschluß einer genehmigten Privatschule nicht die gleichen Berechtigungen mit sich bringt wie der Abschluß einer staatlichen oder staatlich anerkannten Schule.“

Es mag schlechte Privatschulen geben. Aber die Annahme, daß zwischen den anerkannten und den genehmigten Privatschulen ein wesensmäßiges oder wenigstens typisches Leistungsgefälle bestehe, das sich eben in der Genehmigung bzw. Anerkennung widerspiegeln und als Basis einer unterschiedlichen rechtlichen Behandlung dienen könne, ist eine unzulässige Fiktion; sie ist es in schulpraktischer wie in normativer Beziehung. Daß es, und keineswegs nur vereinzelt, Privatschulen gibt, die hochqualifiziert sind und dennoch vom Staat nicht anerkannt sind, womöglich nicht anerkannt werden wollen oder aus Rechtsgründen nicht anerkannt werden können, ist allseits bekannt<sup>18</sup>. Der Gesetzgeber selbst hat dem Rechnung getragen, indem er auch nicht anerkannte Schulen in das Privatschulleistungsgesetz einbezieht, sofern deren pädagogische Leistung dies rechtfertigt<sup>19</sup>.

Der Staat macht es sich aber nicht nur zu leicht, wenn er ausschließlich solche Privatschulen öffentlichen Schulen gleichstellt, die sich für einen Leistungsvergleich deshalb besonders gut eignen, weil sie sich im wesentlichen am Bildungsgang der öffentlichen Bildungseinrichtungen orientieren. Er entzieht sich vielmehr durch ein solches Vorgehen zugleich Direktiven und Verpflichtungen, die sich aus der verfassungsrechtlichen Gewährleistung der Privatschulen ergeben.

Unter der Geltung der Bayerischen Verfassung und des Grundgesetzes ist die Normierung der Privatschulfreiheit<sup>19a</sup> mehr als ein Duldungsedikt<sup>20</sup>. Sie ist das schulpolitische Angebot der Verfassung an diejenigen, die selbst ein Bildungskonzept, sei es ein eigenständiges oder ein übernommenes, verwirklichen möcht-

17) Peters, Grundrechte Bd. IV 1. Halbbd., 369 (432) spricht in diesem Zusammenhang höchst pointiert von dem „in Deutschland verbreiteten autoritärstaatlichen Denken mit einer naiven Gläubigkeit an Objektivität, Gerechtigkeit und alleiniger Sachkunde der Obrigkeit“. Vgl. hierzu auch Hans Heckel, Deutsches Privatschulrecht, S. 10; Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, S. 60 f., S. 240 f.

18) Reuter, a.a.O., Art. 20, Erl. 1, S. 87.

19) Vgl. Art. 1 Abs. 1 PrivSchLG.

19a) Art. 134 BV; Art 7. Abs. 4 GG.

20) Peters, Grundrechte, Bd. IV, 1. Halbbd., S. 369 (429).

ten<sup>21</sup>. In der Privatschulfreiheit treffen sich Elemente des Elternrechts, der Glaubensfreiheit und der Meinungsfreiheit<sup>22</sup>, sowie der Berufsfreiheit. Sie ist Ausdruck des Freiheitsgedankens<sup>23</sup> im Bildungswesen und steht darum auch in innerer Beziehung zur Staatszielbestimmung des Art. 1 Abs. 1 GG.

Der letzte Beweggrund der Gewährleistung der Privatschulfreiheit in der Bayerischen Verfassung und im Grundgesetz dürfte in der Erkenntnis liegen, daß, weil auch in Sachen Bildung und Erziehung totale Übereinstimmung nicht herstellbar und die endgültige Sicherheit des Richtigen nicht erreichbar ist, Diskussion und Wettbewerb gesichert sein müssen<sup>24</sup>. Dem entspricht u.a. das Gebot maximaler Lehrzielneutralität. Dieses Gebot verbietet dem Staat nicht nur, den Betrieb von Privatschulen allein deshalb zu untersagen, weil diese andere Lehrziele als die öffentlichen Schulen verfolgen, es wirkt zugleich als Diskriminierungsverbot<sup>25</sup>. Das heißt, der Staat darf nicht schon die Andersartigkeit des Lehrziels zum Anlaß einer benachteiligenden Differenzierung machen<sup>26</sup>.

Es liegt auf der Hand, daß strikte Lehrzielneutralität spezifische Gefahren mit sich bringt und daher in Beziehung gesetzt werden muß mit Geboten des Publikumsschutzes. Die Bayer. Verfassung und das Grundgesetz tun dies, indem sie das Gebot der Neutralität auf solche Lehrziele beschränken, die nicht hinter denen der öffentlichen Schulen zurückstehen. Man wird diese Formulierung im Hinblick auf die zunächst prinzipiell gewährleistete Privatschulfreiheit in der Weise zu verstehen haben, daß nur Lehrziele, die erkennbar<sup>27</sup> hinter denen der öffentlichen Schulen zurückstehen, von der Lehrzielneutralität ausgenommen sind. Ist dies nicht der Fall, so ist kraft Verfassung von der Gleichwertigkeit der Lehrziele auszugehen und mithin für einen besonderen Publikumsschutz kein Raum.

21) So schon Heuss, *Parlamentarischer Rat, Verhandl. des Hauptausschusses*, S. 558.

22) *BVerfGE* 6, 309 (355).

23) Vgl. *BVerfG. Beschl. v. 14.11. 1969*, Hans Heckel, *Deutsches Privatschulrecht*, S. 8 f., Maunz in Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7 RdNr. 64, S. 40, Evers, *VVDStRL Heft 23*, S. 147 (189 f.), v. Campenhausen, *Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft*, S. 65.

24) Vgl. hierzu Herbert Krüger, *Allgem. Staatslehre*, 2. Aufl., S. 236 f., 540 f.; Oppermann, *Kulturverwaltungsrecht*, S. 9 f.; S. 239 ff., Hans Heckel, *Schulrecht und Schulpolitik*, S. 110 f.; J. P. Vogel *DÖV* 1967, 17 (19); Geller-Kleinrahm-Fleck, *Die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Art. 8, Anm. 8b, S. 83.

25) Das *BVerfG*, *Beschl. v. 14.11. 1969*, versteht den Art. 7 Abs. GG als „Wertentscheidung, die eine Benachteiligung gleichwertiger Ersatzschulen gegenüber den entsprechenden staatlichen Schulen allein wegen ihrer Erziehungsformen und -inhalte verbietet“.

Noch weiter ausgreifend *BVerwG. Bd. 23*, 347 (349); dort wird Art. 7 Abs. 4 GG als ein an den Staat gerichtetes Benachteiligungsverbot zugunsten der Existenzsicherung der Ersatzschulen verstanden; vgl. auch *BVerwG Bd. 27*, 360 (362), sowie die Entscheidung vom 30.8.1968, *DÖV* 1969, 395. Die Argumentation der *BVerwG* ist freilich auf Kritik gestoßen, vgl. hierzu Oppermann, *Kulturverwaltungsrecht*, S. 245 f. mit Nachweisen.

26) Vgl. hierzu Maunz in Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7 RdNr. 75, S. 45, RdNr. 81, S. 48.

27) Maunz a.a.O.; J. P. Vogel, *DÖV* 1967, 17 (18); Branburger, *RdJB* 69, 203 (206).

Noch ein weiteres ist zu beachten: Die Frage nach der Qualität der Lehrziele ist von den Verfassungen in den Gesamtbereich „Genehmigungsvoraussetzungen“ gestellt. Und das mit gutem Grund: Das Publikum, sprich die Eltern und Erziehungsberechtigten, sollen davor geschützt werden, ihre Kinder unqualifizierten privaten Schulen anzuvertrauen. Es soll also das Publikum vor bestimmten „Beschulungs“-angeboten bewahrt werden. Die Annahme, daß das Publikum darüber hinaus vor den Absolventen genehmigter Schulen, und zwar lediglich deswegen, weil diese ein anderes Lehrziel verfolgt haben<sup>28</sup>, geschützt werden müsse oder dürfe, ist mit der Privatschulfreiheit nicht zu vereinbaren. Es wäre auch allzu widersprüchlich, wenn der Staat das Publikum vor Absolventen von Schulen bewahren wollte, die er selbst als Ersatz für öffentliche Schulen auch dem Publikum gegenüber genehmigt und bei denen er ständig über die Einhaltung der Genehmigungsvoraussetzungen zu wachen hat.

Aus all dem kann indessen nicht auf eine verfassungsrechtliche Pflicht des Staates geschlossen werden, die Qualifikationen aller genehmigten Privatschulen unbesehen hinzunehmen und denen öffentlicher Schulen gleichzustellen<sup>29</sup>. Es steht ihm durchaus frei, die Privatschulen beim Wort zu nehmen und sich zu vergewissern, ob deren selbstgestecktes Lehrziel erreicht ist. Welches Verfahren hierbei einzuschlagen ist, bleibt ihm überlassen. Beschränkt er sich allerdings darauf, die Absolventen der Privatschulen nach den Lehrziel-Maßstäben, die für öffentliche Schulen gelten, zu beurteilen, trägt er also dem eigenen, gleichwertigen Bildungskonzept der Privatschulen keinerlei Rechnung, so ist dies mit dem verfassungsrechtlichen Gebot der Lehrzielneutralität kaum zu vereinbaren<sup>30</sup>.

Vor dem Hintergrund der verfassungsrechtlich gebotenen Lehrzielneutralität und der spezifischen Ausformung des Publikumsschutzes im Rahmen des Genehmigungsverfahrens erweist sich die eingangs dargelegte Tendenz des bayerischen Schulrechts, die Gleichstellung der Privatschulen mit den öffentlichen Schulen auf die staatlich anerkannten Schulen zu beschränken, in verfassungsrechtlicher Beziehung als nicht unbedenklich, weil sie die Privatschulen in die Bahn der Gleichartigkeit drängt<sup>31</sup>. Vor allem die Regelung des Begabtenför-

28) Daß die weiterführenden Bildungseinrichtungen und die Öffentlichkeit im übrigen vor unqualifizierten Absolventen geschützt werden dürfen, steht freilich außer Zweifel.

29) Ebenso Maunz in Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7 RdNr. 81, S. 48 mit Nachweisen, vgl. auch Evers, VVDStRL Heft 23, 147 (189 ff.); Fuß, VVDStRL Heft 23, 199 (220 f.); BVerfG. Beschl. v. 14.11.1969. Allerdings können die Länder eine solche pauschale Gleichstellung einführen, vgl. Art. 8 Abs. 4 Verfassung von Nordrhein-Westfalen.

30) Auch Peters, VVDStRL Heft 23, 254 f., hält Privatschulen ohne entsprechende Berechtigungen für unrechtmäßig benachteiligt. Er sieht in derlei privatschulfeindlichen Auslegungen und Praktiken Hintertürchen, durch die den Schulen genommen wird, was ihnen Art. 7 Abs. 4 GG gewährt.

31) Vgl. hierzu auch v. Campenhausen, Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft, S. 66.

derungsgesetzes, wonach überdurchschnittlich begabte Schüler genehmigter, weiterführender Privatschulen keinen Rechtsanspruch auf Förderung haben, aber auch die Bestimmung der Schulordnung, daß Privatschüler die Reifeprüfung im wesentlichen unter den gleichen Bedingungen abzulegen haben wie die Schüler öffentlicher Schulen, sind mit der gewährleisteten Privatschulfreiheit wohl nicht vereinbar<sup>32</sup>. Dasselbe dürfte für die Graduierungsregelung für die Absolventen privater Ingenieurfachschulen sowie für die Laufbahnvorschriften gelten.

Es wäre zu wünschen, daß die bayerische Schulverwaltung und, soweit nötig, auch der Bayerische Landtag den Komplex der Einbettung des Privatschulwesens in das Gesamtbildungswesen aufgriffen, um dem bayerischen Ausbildungsrecht eine Gestalt zu geben, die der Lehrzielneutralität als einem der wesentlichen Punkte einer modernen Bildungsverfassung auf breiter Basis Rechnung trägt<sup>33</sup>. Bis dahin ist es Sache der Gerichte, die Bayer. Verfassung und das Grundgesetz in diesem Punkte Verfassungswirklichkeit werden zu lassen. Man möchte hoffen, daß auch der Bayer. Verfassungsgerichtshof seine früheren Argumentationen zu gegebener Zeit neu durchdenkt und auch den Gedanken der Lehrzielneutralität in seine Erwägungen einbezieht.

32) Unentschieden insoweit BVerfG, Beschl. v. 14.11. 1969. Dort heißt es einerseits: der Staat müsse bei der Beurteilung, ob einem Privatschüler die Berechtigung zuzuerkennen ist, den besonderen Erziehungszielen der Privatschule Rechnung tragen, soweit dies bei Würdigung von Inhalt und Bedeutung der Berechtigung, insbesondere unter Beachtung des Gebotes der „Gleichheit der Startchancen“ möglich ist; andererseits: es liege im Wesen derartiger Berechtigungen, daß das Prinzip der Gleichwertigkeit gegenüber dem Prinzip der Gleichartigkeit weitgehend zurücktreten muß.

33) Vgl. hierzu Ingo Richter, DÖV 1968, 383 (388), sowie neuerdings J. P. Vogel, RdJB 1970, 11 ff.

## Zum numerus clausus

In Baden-Württemberg streikten die Schüler der höheren Schulen drei Tage lang (15.–17. April 1970) gegen den numerus clausus. Überall ist der Streik sehr diszipliniert verlaufen, und er hat eine nicht unerhebliche Wirkung auf die Landespolitik gehabt. Die Landtagsabgeordneten haben durch Gespräche mit den Schülern die Notwendigkeit erkannt, darauf zu achten, daß sich die zusätzlichen personellen und sachlichen Mittel, die den Universitäten Jahr für Jahr bewilligt worden sind, auch in einer spürbaren Vermehrung der Zahl der zuzulassenden Studienbewerber auswirken. Vereinzelt wurde von Politikern auch angegriffen, daß bei bestehendem numerus clausus die Studienbewerber nach Maßgabe ihrer Abiturnoten ausgelesen werden.

Unter den vielen Stellungnahmen, die während der Streiktage abgegeben wurden, scheint uns diejenige besonders bemerkenswert – weil zukunftsweisend – zu sein, die an den Stuttgarter Waldorfschulen erarbeitet worden ist. Sie lautet:

### Die Stuttgarter Freien Waldorfschulen zum numerus clausus

Während der Streiktage haben sich Schüler, Eltern und Lehrer der Stuttgarter Waldorfschulen mit dem numerus clausus, dem Abitur und anderen Formen des Übergangs von der Schule zur Universität beschäftigt. Als erstes Ergebnis der Bemühungen einer Arbeitsgruppe um *realisierbare* Vorschläge werden folgende Punkte festgehalten:

- 1) Im Interesse einer raschen Aufhebung des numerus clausus soll die *Zahl* der zuzulassenden Studienbewerber durch die Volksvertretung festgelegt werden.
- 2) Autonome Entscheidung jeder einzelnen Hochschule über die *Verteilung* der Studienplätze an die Bewerber (sachgerechtere Auswahlverfahren).
- 3) Entwicklung selbständiger Modelle des Schulabschlusses anstelle einer weiteren Zentralisierung des staatlichen Abiturmonopols.

#### zu 1) Vermehrung der Studienplätze

In den letzten Jahren sind die starke Personalvermehrung und die erheblichen Sachinvestitionen an den Hochschulen ganz überwiegend der qualitativen Verbesserung der Ausbildungsverhältnisse zugute gekommen, während der steigende quantitative Bedarf an Studienplätzen kaum berücksichtigt wurde. Das gilt insbesondere für die Medizin, bei der der numerus clausus am härtesten ist. Die Ursache für diese Entwicklung und für den Umstand, daß sie der Öffentlichkeit so lange verborgen blieb, ist darin zu finden, daß den Hochschulen im

wesentlichen überlassen wurde, den numerus clausus einzuführen und die Zahl der Studienanfänger festzusetzen. Die Hochschulen haben ein verständliches Interesse an der Qualitätsverbesserung, aber wegen ihrer gegenwärtigen Organisationsform – anders als Privatuniversitäten – kein eigenes gleich starkes Interesse an der Aufnahme möglichst vieler Studienbewerber. *Staatlichen Hochschulen darf die Entscheidung über die Zahl der aufzunehmenden Studienbewerber nicht zustehen. Diese Entscheidung ist von der Volksvertretung (Landtag) zu treffen und politisch vor den Wählern zu verantworten. Nur so ist es gewährleistet, daß die Personalvermehrungen und Sachinvestitionen nicht ausschließlich der Qualitätsverbesserung, sondern auch der Lösung der Quantitätsprobleme zugute kommen.*

#### zu 2) Sachgerechtere Auswahlverfahren

Die zur Verfügung stehenden Studienplätze werden an die Studienbewerber nach Kriterien vergeben, die nicht mehr zu überzeugen vermögen. *Empirische Untersuchungen beweisen, daß man aufgrund der Abiturnoten unter den Studienbewerbern nicht diejenigen herausfinden kann, die erfolgreich studieren können.* Das liegt nicht nur an den Mängeln und Ungerechtigkeiten der Prüfungsverfahren, sondern vor allem auch daran, daß zwischen den Fähigkeiten, die man braucht, um im Abitur erfolgreich zu sein, und den Fähigkeiten, die man für ein Studium braucht, eine erhebliche Diskrepanz besteht. Daß trotzdem der Abiturerfolg zum maßgeblichen Auswahlkriterium beim numerus clausus bestimmt wurde, hat seine Ursache darin, daß die Kultusministerien über die Auswahlkriterien entscheiden. Denn diese Ministerien setzen auch die Abituranforderungen fest und haben daher ein verständliches Interesse daran, die erwähnte mißliche Diskrepanz nicht sichtbar werden zu lassen. Sie hätten sich in Widerspruch zu ihren eigenen Vorschriften über die Lehrziele der höheren Schulen gesetzt, wenn sie ganz andere als die von der Schule vermittelten und im Abitur nachgewiesenen Fähigkeiten zur Zulassungsvoraussetzung für das Studium gemacht hätten. *Den Kultusministerien darf also die Entscheidung über die Kriterien, nach denen die Studienplätze an die Studienbewerber vergeben werden, nicht zustehen. Diese Entscheidungen können die Hochschulen weit sachgerechter treffen.* Sie sind daran interessiert, unter den Studienbewerbern diejenigen herauszufinden, die am erfolgreichsten studieren werden. Wenn sie selbst auswählen können, müssen sie die Konsequenzen eventueller Fehlentscheidungen – Abweisung guter und Aufnahme schlechter Schüler – selbst tragen. Jede Hochschule muß daher den Grad der Eignung jedes Bewerbers für das von ihm erstrebte Studienfach sorgfältig ermitteln und die Methoden der Eignungsfeststellung ständig verbessern. Vor zu scharfen Anforderungen schützt der Umstand, daß die vom Staat vorgeschriebene Mindestzahl von Studenten in jedem Fall aufgenommen werden muß. *Eine schrittweise Einführung ist denk-*

*bar, um den Hochschulen Zeit zu sorgfältigen Versuchen mit dem Vorhersagewert verschiedener Methoden der Eignungsfeststellung zu geben. Als erster Schritt sollte den Hochschulen sofort freigestellt werden, einen bestimmten Prozentsatz der Studienanfänger nach selbsterarbeiteten Kriterien aufzunehmen.*

### zu 3) Neue Formen des Schulabschlusses

Gute Abiturienten sagen nichts Zuverlässiges aus über den späteren Studien-erfolg; schlechte Noten im Abitur, die zur Verweigerung der Studienberechtigung führen, treffen also auch Schüler, die erfolgreich studieren könnten. Deshalb muß der Anspruch der staatlich normierten und kontrollierten Festlegung der „Hochschulreife“ aufgrund des Abiturs abgelehnt werden. Solange daraus nicht die Konsequenz gezogen wird, das Abitur und das Berechtigungswesen gänzlich abzuschaffen, ist wenigstens der Verbesserung des Abiturs und des Zensurensystems eine Chance zu eröffnen. *Nicht die weitere Zentralisierung offensichtlich überholter Prüfungsnormen darf angestrebt werden, sondern es sind Beurteilungsformen, die sich an den pädagogischen Zielsetzungen der Schulen orientieren, zu entwickeln.*

Diese Aufgabe muß der Eigenverantwortlichkeit selbständiger Schulmodelle übergeben werden; sie kann nicht den Schulverwaltungsbehörden überlassen bleiben.

#### *Für die Arbeitsgruppe*

Thomas Andréé

Eckhard Behrens

Roland Bluthardt

Mathis Bockemühl

Dietrich Esterl

Claudia von Kügelgen

Volker Ley

Magda Maier

Michael Menzl

Gerhard Scheck

Karl-August Tuch

E. B.

## Buchbesprechungen

**Herbert Schack: Marx – Mao – Neomarkismus. – Wandlungen einer Ideologie – Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt a.M. 232 Seiten mit einem Frontispiz, Linson DM 19,80**

Alle berufen sich auf Marx: Lenin und Trotzki, Stalin und Chruschtschow, Tito und Djilas, Ulbricht und Rosa Luxemburg, Kádár und Imre Nagy, Gomulka und Togliatti, Novotný und Ota Šik, Castro und Che Guevara, Husak und Dubček, Abendroth und Ernst Fischer, Agnoli und Bloch, Marcuse und Dutschke, Breschnew und Mao Tse-tung – um nur einige der bekanntesten zu nennen. Die rücksichtslosesten Gewaltherrscher des Kreml wie die Prager Reformier; Philosophen und Esoteriker wie die zerstrittene Neue Linke des SDS und der Republikanischen Clubs – alle sind sie oder waren die Marxisten. Was aber ist dann der „Marxismus“? Die Ideologie der kommunistischen Bewegung? Und was ist der Kommunismus? Die Verwirklichung dessen, was Karl Marx gewollt hat? Was aber hatte Karl Marx eigentlich gewollt?

Unser Büchermarkt ist gewiß überschwemmt von marxistischer Literatur. Ganze Verlage haben sich dem Marxismus verschrieben. Dennoch: einen gedrängten und trotzdem umfassenden Überblick über die gesamte marxistische Bewegung mochte man bisher vermissen. Diese Lücke hat Herbert Schack, Professor für Wirtschaftskunde und Sozialphilosophie an der Freien Universität Berlin, mit dem Buche „Marx, Mao, Neomarkismus – Wandlungen einer Ideologie“ (Akademische Verlagsgesellschaft ATHENAION, Frankfurt 1969) geschlossen.

Ausgehend von einem bekannten Marx-Zitat, „Ich bin kein Marxist“, führt Her-

bert Schack seine Leser in die Dynamik und Problematik des Marxismus ein. Schack geht dabei nicht von außen an den Marxismus heran, sondern er „macht sich die marxistische Auffassung in jeder Phase ihrer Entwicklung zu eigen, um sie verstehen und in ihren Konsequenzen beurteilen zu können“.

„Der Marxismus ist in seinem Kern eine dialektische Philosophie. Alle Vorgänge und Geschehnisse der Umwelt und Mitwelt des Menschen werden in ihrer gegensätzlichen, spannungsreichen und fortschrittlichen Entwicklung gesehen, erforscht und dargestellt. Der Marxismus selbst muß daher folgerecht auch dialektisch verstanden werden. Er ist kein unveränderliches Dogma, wie seine Dogmatiker erklären“.

„Welche Idee gehört unabdingbar dem Marxismus an? Es sind im Grunde genommen zwei Ideen, ein sozialökonomisches und ein sozialetisches Prinzip: die Vergesellschaftung der Produktionsmittel und das Humanum. Die Geschichte des Marxismus . . . ist eine ideologisch und praktisch-politisch folgenreiche Auseinandersetzung in bezug auf den Sinn der Vergesellschaftung einerseits und das Humanum andererseits. Ist Vergesellschaftung gleichbedeutend mit Sozialisierung oder mit Vergenossenschaftlichung, mit Verstaatlichung oder mit Nationalisierung? Ist unter der Idee des Humanum, des Menschlichen, das Allgemeinmenschliche, das Gattungsmenschliche oder das Kollektivmenschliche oder das Individuelle bzw. Persönliche zu verstehen?“

Schack fährt fort: „Welcher Gedanke kommt der Wirklichkeit des menschlichen Lebens und dem Menschenbild in seiner Breite und Tiefe am nächsten? Dabei machen wir mit Karl Marx zwei Voraussetzungen: 1. Der Mensch muß sich seinen Anlagen und Fähigkeiten entsprechend frei entwickeln und entfalten können. 2. Diese freie menschliche Entwicklung ist an eine gesellschaftliche Ordnung ge-



bunden, in der die Verfügungsmacht über die Produktionsmittel um der sozialen Gerechtigkeit willen der gesellschaftlichen Kontrolle unterworfen ist“.

Von dieser Basis aus macht Schack die Vielgestaltigkeit der marxistisch-kommunistischen Bewegung durchschaubar: Orthodoxen Marxismus und sozialdemokratischen Revisionismus; totalitären und „demokratischen“ Kommunismus; Lenins materialistische Erkenntnistheorie und Trozki's Theorie der permanenten Revolution; Stalins Terror-System und Titos „Revisionismus“; Mao Tse-tungs „revolutionären Marxismus“ und Ota Šiks Anti-bürokratismus . . .

Schack analysiert so das Verhältnis zwischen marxistischer Theorie und marxistischer Praxis, sowie die Entwicklung des Marxismus-Kommunismus von der Grundposition Karl Marx' selbst aus; von dem Menschenbild her, das Karl Marx selbst vorgeschwebt hat: „Die Lebensgefahr für jeden Menschen besteht darin, sich selbst zu verlieren. Die Unfreiheit ist daher die eigentliche Lebensgefahr für den Menschen“.

– und kommt zu dem Ergebnis: „Der Marxismus gemeinhin entwertet die Gegenwart zugunsten der Zukunft, die Person zugunsten der Gesellschaft, die Selbstverantwortung zugunsten der Gemeinverantwortung, d.h. der Verantwortung gegenüber Partei und Staat“.

„Der Denkansatz von Marx: der ‚wirklich tätige Mensch‘ hat sich philosophisch und wissenschaftlich als sehr fruchtbar erwiesen. Von hier aus weitergehend, kommt Marx unmittelbar zu einem konkreten Begriff der gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit mit ihren Interessengegensätzen und Kämpfen, mit den sich dabei herausbildenden und einander ablösenden gesellschaftlichen Formationen bis hin zu der Idee der klassenlosen Gesellschaft, die dem einzelnen all dies bieten soll, was er zum Leben und zur Entfaltung seiner Fähigkeiten benötigt. Die

Idee des Humanum, schon im Naturrecht und im utopischen Sozialismus durchdacht, erhielt erst durch Marx ihren konkreten Inhalt auf Grund seiner wissenschaftlichen Analyse der Gesellschafts- und Wirtschaftsgeschichte. Was menschlich bzw. unmenschlich sei, könne nur aus der Sicht proletarischer Existenz verstanden werden. Die Geschichte dränge, durch das Gewicht fortschrittlicher Klassen getrieben, zu technisch rationelleren und ökonomisch produktiveren sozialen Ordnungen hin“.

„Der Marxismus ist eine Philosophie der Arbeit und des gesellschaftlichen und technisch-ökonomischen Fortschritts. Keine Philosophie sonst gibt dem modernen Willen zu Rationalität und Progressivität solch einen radikalen Ausdruck. In diesem Sinne ist die Lehre von Marx tatsächlich, wie Sartre sagt, ‚die Philosophie unserer Epoche‘“.

„Ist darin aber die ‚ganze‘ Wahrheit über den Menschen beschlossen? Der Mensch ist seiner Anlage nach nicht nur nach außen gerichtet. Er will sich nicht immer nur ‚äußern‘, sondern auch bei sich selbst sein. Er will und muß sich auf sich selbst besinnen und sich einen inneren Raum der Freiheit schaffen, um selbstverantwortlich denken und handeln zu können“.

„Marx folgen heißt also über ihn hinausgehen, und zwar in einer Richtung, in die er selbst weist. Wohin führt uns denn die Idee der Selbstentfremdung? Nur in den Bereich des ‚allgemein‘ Menschlichen?“

„Marx sah das Problem des Menschlichen aus der Perspektive proletarischer Existenz. Daher forschte er nach den Ursachen dieser Existenzweise und nach den geschichtlichen Formen und den künftigen Möglichkeiten ihrer Überwindung. So erklärt sich aber auch sein mangelnder Sinn für die Probleme des ‚einzelnen‘ Menschen“.

„In der modernen Industriegesellschaft steht die Frage der materiellen Sicherung einer ganzen Bevölkerungsschicht bzw. einer Klasse nicht mehr zur Diskussion. Jetzt wird der einzelne und sein Schicksal zu einem auch Gesellschaft, Staat und Kultur betreffenden Problem. Der Mensch als Person erscheint in einer nicht dagewesenen Weise funktionierbar und manipulierbar. Das Allgemeine droht ihn zu überwältigen, das Kollektive scheint ihn zu erdrücken. Der persönliche Selbstverlust ist eine Folgeerscheinung der zunehmenden Kollektivierung und Ideologisierung, der fortschreitenden Organisierung und Rationalisierung. Neomarxistische Philosophen und Soziologen haben die modernen Formen persönlicher Selbstentfremdung sehr wohl gesehen und aufgewiesen“.

„Wie kann der einzelne sich aber selbst behaupten, wie kann er aus eigenem Denken urteilen und aus eigenem Wissen und Gewissen handeln, wenn er nur ein ‚Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse‘ (Marx) ist? Marx beruft sich in seinen Einsichten und Erkenntnissen auf die menschliche Lebenswirklichkeit und die gesellschaftliche Lebenspraxis. Wirklichkeit und Praxis haben aber nicht nur gesellschaftliche Dimensionen. Der einzelne wehrt sich dagegen, ganz und gar in die gesellschaftlichen Beziehungen einbezogen zu werden . . . Er vermag gewiß nichts ohne die Gesellschaft, in der er lebt . . . Die Sicherung der gesellschaftlichen Lebensordnung und ihrer materiellen Grundlage ist die Voraussetzung auch für das Leben des einzelnen.“

„In diesem allein aber liegen die Kraftquellen, aus denen die Gesellschaft schöpft und sich erneuert“.

Ob das wohl eines Tages einmal von unserer so militanten „engagierten“ Neuen Linken gesehen werden wird? Daß es primär auf den einzelnen Menschen, auf die Person ankommt? Daß der Mensch nicht der Gesellschaft, nicht dem Sy-

stem, keinem System geopfert werden darf? Daß jedes „Institution“ gewordene System bereits den Keim des Totalitarismus in sich trägt? Daß jede Institution – ein Mittel also –, kaum begründet, zum Selbstzweck wird, für den die Menschen dann zu Mitteln werden? Und daß – ferner – ein nicht funktionierendes „System“ – wie es z.B. ein ‚Rätesystem‘ mit Sicherheit wäre – sofort die entschlossenen machtwilligen Organisatoren auf den Plan ruft, die alsbald die menschlichen Verhältnisse nach ihren Vorstellungen, von sich aus, also zentral und ohne jede „Gewaltenteilung“, „ordnen“? Ob das unsere mit Recht ungeduldrigen Jungen Linken sehen lernen? Oder ob die Welt noch ein drittes Mal die Schrecken des Totalitarismus erfahren muß?

Es gibt keine ideal funktionierende menschliche Ordnung, weil der Mensch nicht ideal ist; weil es inmer wieder Menschen geben wird, deren Egoismus (ob wirtschaftlicher, geistiger oder politischer Natur) sie dazu verführen wird, sich selbst zu Lasten der anderen und der Gesamtordnung nach oben zu spielen. Deshalb kann nur ein „Konfliktmodell“ im Sinne Montesquieus uns Menschen helfen: strenge Teilung der „Gewalten“ im weitesten Sinne: Wirtschaft – Staat – Kultur; und: Legislative – Rechtsprechung – Exekutive. Checks and balances! Damit kein Gebiet das andere und schließlich das Ganze überwuchern kann. Damit kein Zentral-Staats-Plan mehr den Menschen mißachten, sein Selbstbestimmungsrecht mit Füßen treten kann.

Denn es gibt keine geschenkte Freiheit, und es gibt keine institutionalisierte Brüderlichkeit. Diese müssen vielmehr immer aufs neue errungen bzw. geübt werden. Dazu aber kann uns nur eine Ordnung verhelfen, in der der einzelne Mensch sein „freier Bildner und Überwinder“ sein kann.

Das Buch von Herbert Schack scheint

uns in besonderem Maße geeignet, zur Klärung all der Fragen beizutragen, die heute brennender denn je in aller Welt aufgeworfen sind, soweit sie auf Karl Marx zurückgehen.

*Fritz Penserot*

**Dr. jur. Hermann Hummel: Gerichtsschutz gegen Prüfungsbewertungen. Rechtsweggarantie – Rechtliches Gehör – Beurteilungsspielraum. Schriften zum Öffentlichen Recht, Band 105, Duncker & Humblot, Berlin-München 1969, 119 Seiten, DM 24,60**

Der Verfasser der angezeigten Schrift ist den Besuchern der Tagungen des Seminars für freiheitliche Ordnung gut bekannt. Er hat über die in dieser Schrift behandelten Probleme mehrfach auf unseren Tagungen ausführlich referiert.

In den Mittelpunkt seiner Untersuchung stellt der Verfasser den Umfang und die Behandlung des Rechtsschutzanspruches der Schüler und Examenkandidaten, die – gestützt auf die Rechtsweggarantie des Art. 19 IV GG und das gerichtliche Gehör nach Art. 103 I GG – eine volle, d.h. nicht durch Beurteilungsspielraum eingeschränkte gerichtliche Kontrolle der fachlich-wissenschaftlichen Prüfungsbewertung fordern.

Ein entscheidendes Anliegen des Verfassers war es, der Frage nachzugehen, ob die Rechtsprechung zum Prüfungswesen mit den Rechtsstaatsideen der Art. 19 IV GG, des gerichtlichen Gehörs, der Gewaltenteilung, der Rechtssicherheit und der materiellen Gerechtigkeit in Einklang steht. Diese Gesichtspunkte

beleuchten nicht nur den Hintergrund der heutigen Rechtsprechung, sondern sind zugleich für den künftigen Umfang des Gerichtsschutzes gegen Prüfungsbewertungen wegmachend. Denn dieser Umfang liegt nicht ein für allemal fest. So deutet der Deutsche Bildungsrat in seiner Gesamtschulempfehlung die Möglichkeit der Einführung standardisierter Schulleistungstests (Itembank) an. Das kann – einmal eingeführt – nicht ohne Einfluß auf die verfassungsrechtliche Zulässigkeit eines gerichtsfreien Beurteilungsspielraums für Prüfungsausschüsse, Lehrer und Professoren bleiben.

Für alle, die sich über den Gerichtsschutz gegen Schul- und Examennoten orientieren müssen – Schulleiter, Lehrer, Professoren, Prüfungsausschüsse und -behörden, Schul- und Verfassungsjuristen, Verwaltungsrichter, Anwälte, Eltern, Schüler und Examenkandidaten – liefert das Werk detaillierte Informationen und behandelt zahlreiche Fehler im Ablauf von Prüfungsverfahren, die zur Aufhebung der Prüfungsentscheidung führten. Der Verfasser behandelt unter anderem die Reichweite der fachlichen Gerichtskontrolle – Beurteilungsspielraum und Willkür – Ablehnung von Beweisanträgen – Geheimhaltung von Prüfungsakten. Ein besonderer Abschnitt ist der Funktionsfähigkeit des Prüfungswesens gewidmet. Der Anhang bringt erstmals ein systematisches Tableau der Nachkriegsrechtsprechung zu Prüfungsbewertungen in Schule und Universität, welches erlaubt, die Simili-Fälle rasch aufzufinden, um die Aussichten eines Rechtsstreites abzuschätzen. Kurzum: eine wertvolle Ergänzung der vorhandenen Schulrechtsliteratur und eine Bereicherung auf dem Gebiete des Prüfungswesens.

—eb—

## Berichte

### Studienkreis für freiheitliche Ordnung

Unter dem Thema „Grund und Boden – eine Existenzfrage des Menschen“ führte der schweizerische Studienkreis für freiheitliche Ordnung am 25./26. April 1970 in Weggis am Vierwaldstättersee eine Wochenend-Tagung durch.

Obwohl sich Referenten und Hörer mit verschiedensten Anschauungen und Zielen zusammenfanden, zeigten sich überraschend viele Übereinstimmungen in den Gedanken und ein starker Wille zum gegenseitigen Verstehen.

Prof. theol. Arthur Rich sprach über die heutige Eigentumsproblematik in christlicher Sicht. Er charakterisierte das Eigentum als eine seit jeher problematische Institution, was sich zum Beispiel darin zeigt, daß individuelles Eigentum im Westen als Grundlage der Freiheit, im Osten dagegen als Grundlage der Unfreiheit angesehen wird. Eine gerechte Eigentumsordnung hätte klar zu unterscheiden zwischen Eigentum an Gebrauchs- und Verbrauchsgütern, sodann Eigentum an Boden und Haus und endlich Eigentum an Produktionsmitteln.

Seine Ausführungen zeigten deutlich, daß die Eigentumsfrage von jeher und besonders heute ein eminent ethisches Problem ist. Anhand von Betrachtungen, die sich auf das Alte und das Neue Testament stützten, belebte er den Begriff der Sozialethik als einer Ausweitung der Individualethik. Er schilderte, wie die Menschheit von der Anerkennung Gottes als alleinigem Besitzer und des Menschen als Leihnehmer übergang zum menschlichen Eigentumsanspruch. Er erklärte den biblischen Begriff „Mammon“ als den verabsolutierten Eigentumsanspruch, der anstelle Gottes den Besitz zur Lebensgrundlage macht. Sein Vortrag gipfelte in der Aufforderung,

zum Eigentum innere Distanz zu wahren, „zu besitzen als ob man nicht besäße“.

Dr. Albert Laubi gab eine Übersicht über die Entwicklung des Bodenrechtes in der Schweiz seit Beginn der Eidgenossenschaft. Für manchen Zuhörer war es überraschend zu vernehmen, daß das genossenschaftliche Eigentum auch heute noch weitverbreitet und sowohl im privaten wie im öffentlichen Recht umfassend ausgestaltet ist. Historisch gesehen ist die Behandlung des Bodens als Handelsware ein Kind der sogenannten Aufklärungszeit. Er wies darauf hin, wie heute bereits in vielen Beziehungen eine Abkehr von dieser Auffassung sich anbahnt und daß sowohl auf der Verfassungs- wie auf der Gesetzes-Ebene zahlreiche Ansatzpunkte zu einem stärker dem Allgemeinwohl verpflichteten Bodenbesitz bestehen. Von den heutigen Verhältnissen ausgehend zeigte er, daß eine Vertiefung der sozialen Verpflichtungen des Bodenbesitzes im kommenden Recht eine Änderung der geistigen Einstellung der Bevölkerung zur Voraussetzung hat.

Der Volkswirtschaftler Hans Hoffmann, Bern, umriß die Stellung des Bodens in der Nationalökonomie, in welcher er zu einem der Produktionsfaktoren für das Sozialprodukt wird und seinem Besitzer durch die Grundrente einen erhöhten Anteil an diesem sichert. Die Grundrente wirkt überdies als Verteilungsfaktor für den Anteil des Einzelnen am Boden. Wer den Boden hat, hat auch die Macht, er hat Zugang zu den Bodenschätzen und bestimmt über die Bodennutzung. Deshalb besteht ein derart harter Machtkampf um den Boden. Die steigende Bevölkerungszahl und der Raubbau am Boden lassen die Schwierigkeiten bis zur Existenzbedrohung anwachsen. Daher drängt sich ein Wandel in der Einstellung zum Grundeigentum gebieterisch auf.

Der Politiker Robert Matthias konnte uns erstaunlich viel Belegmaterial dafür vorlegen, wie viele Ansatzpunkte zur Lö-

sung des Bodenproblems bereits vorhanden sind. Er zeigte uns, was unter dem geltenden Bodenrecht heute schon erreichbar ist. Er skizzierte realisierbare Nahziele für die Umgestaltung der Rechtsgrundlagen und umriß in lebendiger Art die Voraussetzungen für den Ausbau eines gesunden Bodenrechts in einer fernerer Zukunft. Es gelang ihm, den Zuhörern die Konvergenz der vorangehenden Vorträge auf ein an den Bedürfnissen des Menschen orientiertes Bodenrecht zu verlebendigen.

Eine kurze Morgenansprache führte durch das Bild der alten Eidgenossen, dem „Volk der Hirten“, zum Menschen unserer Zeit, der in neuer Art Hirte sein kann, als freier, wachsamer Geist, vertrauend seiner Kraft, mit Gottes Hilfe „Eid-Genosse“, brüderlich zu seinen Mitmenschen, der Erde ein in Dank verbundener Hüter.

Der Erfolg dieser Tagung zeigte wiederum, wie die früher durchgeführten Tagungen, vielleicht sogar in verstärktem Maße, wie außerordentlich fruchtbar solche Gesprächstreffen sein können und wie berechtigt die Zielsetzung des Studienkreises ist, ein neutrales Zentrum zu bilden für das offene Gespräch, frei von jeder Bindung an irgendwelche Institutionen oder Interessenrichtungen.

*Fred Stolle*

## **FDP ohne Bildungskonzeption**

### **Bemerkungen zu einer Bildungstagung der Friedrich Nauman Stiftung**

Die Friedrich Naumann Stiftung lud vom 10.–12. Okt. 1969 zu einer Bildungstagung in die Theodor Heuss Akademie nach Niederseßmar ein. Die Tagung

stand unter dem vielversprechenden Thema

### **„Ein deutscher Bildungsgesamtplan“**

Als Redner waren u.a. die FDP-Politiker Professor Dahrendorf und Frau Dr. Hamm-Brücher angekündigt. Leider ließ sich Prof. Dahrendorf kurzfristig entschuldigen, da er wegen der Regierungsneubildung in Bonn unabkömmlich sei. Manche Besucher sahen darin ein Zeichen, daß Dahrendorf durch die Übernahme ins Außenministerium als Staatssekretär auf ein Abstellgleis geschoben wurde, da seine Berufung als Minister für Bildung und Wissenschaft zweifellos einige neue Akzente – auch bildungspolitischer Natur – gesetzt hätte.

Die Tagung selbst nahm alles in allem einen recht farblosen Verlauf. Wer auf eine überzogene und umfassende Bildungskonzeption der FDP gehofft hatte, wurde sehr enttäuscht. Die einzelnen Referate der Professoren F. v. Cube, G. Dohmen, H. Hopf und W. Maihofer reiheten sich ziemlich willkürlich und ohne inneren Zusammenhang aneinander, so daß keineswegs am Ende der Tagung ein auch nur in den Grundzügen klares Bild eines „Bildungsgesamtplanes“ sichtbar war. Vielmehr wurde wieder einmal das Gespenst einer pädagogischen Zentralverwaltungswirtschaft beschworen, da für einen solchen Gesamtplan ja letztlich nur ein Bundeskultusminister verantwortlich sein kann. Auch die sonst so resolute Frau Dr. Hamm-Brücher stellte sich am ersten Abend der Tagung ziemlich abgekämpft nach einer Sitzung der Kultusministerkonferenz der Diskussion und verzichtete darauf, durch ein einleitendes Referat eine Gesamtkonzeption liberaler Bildungspolitik zu entwickeln. Doch kamen wenigstens im Verlauf der Diskussion einige der aktuellen Probleme der Schulreform zur Sprache. Es sei hier versucht, die wichtigsten Punkte zu systematisieren und wenigstens als Stichworte aufzuzählen:

## Brennpunkte der Schulreform

- I. Bürgerrecht auf Bildung und das Postulat der Chancengleichheit
  1. Vorschulerziehung
  2. Grundschulreform
  3. Differenziertes Gesamtschulsystem
  4. Stufenlehrerprinzip
- II. Anpassung der Bildungsziele, Bildungsinhalte und Lehrverfahren an die sich wandelnden Lebens-, Leistungs- und Arbeitsbedingungen
  1. Überwindung der Antinomie zwischen sogenannter volkstümlicher und wissenschaftlicher Bildung
  2. Modernisierung und Reform des Curriculums
  3. Überwindung der Antinomie zwischen allgemeinen und beruflichen Bildungsinhalten
- III. Demokratisierung
  1. Abbau obrigkeitstaatlicher Strukturen
  2. Überwindung autoritärer Denk- und Verhaltensweisen
  3. Einübung von neuen Formen demokratischer Willensbildung
  4. Funktionale Zuordnung von Entscheidung, Verantwortung und Kontrolle

Als Resümee der Tagung ergibt sich folgendes Bild:

1. Es gibt bei der FDP keine ordnungspolitisch begründete Gesamtkonzeption der Schule.
2. Als einzige Alternative zur derzeitigen Schulmisere und gleichsam als Allheilmittel wird von der FDP die sogenannte „Offene Schule“ propagiert. Diese Schule ist weitgehend identisch mit der Form der integrierten Gesamtschule, also einem Schulsystem, das die traditionellen Schulformen der Volks-, Mittleren- und Höheren Schulen sowohl organisatorisch als auch didaktisch unter einem Dach vereint. Dabei ist auch der FDP entgangen, daß es solche Gesamtschulen schon seit 50

Jahren in Form der Waldorfschulen oder auch der Jenaplan-Schulen Peter Petersens gibt.

3. Anstatt die Schule wieder in die Verantwortung der Gesellschaft zu geben und sie vom bürokratischen Zwang allmächtiger Kultusminister zu befreien, möchte die FDP die Kompetenzen der Kultusministerien zugunsten einer starken Bundeskompetenz (Bundeskultusministerium) beschneiden.
4. Die FDP ist nicht bereit, das staatliche Schulmonopol zugunsten eines Systems freier Schulträger und Schulformen in Frage zu stellen.
5. Die FDP sieht nicht, daß das Bürgerrecht auf Bildung, und das Postulat der Chancengleichheit *verfassungsrechtliche* Probleme der Bildungsreform darstellen, also Probleme der *Rechtsordnung* sind, während die Fragen nach Bildungsinhalten und Bildungsformen die *pädagogische* Seite der Bildungsreform berühren und nur im Rahmen einer freiheitlichen *Kulturordnung* mit autonomen Schulformen diskutiert werden können.

*Dr. rer. pol. Peter Weinbrenner*

Zweite Kurz-Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung vom 3. bis 5. April 1970 in Meisenheim/Glan:

Mitbestimmungen in den Bildungsinstitutionen

Auf Einladung von Eckhard Behrens, Jobst von Heynitz und Dr. Peter Weinbrenner fand die zweite diesjährige Seminar-Kurztagung Anfang April in Meisenheim am Glan statt.

Während beim Winterkolloquium die Mitbestimmung in Wirtschaftsunternehmen behandelt wurde (ein zusammenfassender grundsätzlicher Aufsatz in diesem Thema wird in einer der nächsten Folge

abgedruckt), ging es bei diesem Kolloquium um die Frage der Mitbestimmung in den Bildungsinstitutionen. Es war dabei von einer sorgfältigen Analyse der Interessen aller am Bildungswesen beteiligten und interessierten Gruppen (Lehrer, Schüler, Eltern) auszugehen – unter Berücksichtigung, daß es sich in diesem Bereich nicht um ökonomische, sondern um geistige Interessen handelt – um von da

aus zu Verfassungsmodellen für das Schul- und Hochschulwesen zu gelangen. Diese sehr aktuellen Fragen sollen auf der Sommertagung in Herrsching, Anfang August, weiter erörtert – die Ergebnisse zu diesem Thema in Fragen der Freiheit abgedruckt werden.

-Red-

## Zahlen aus der Volkswirtschaft<sup>1)</sup> zusammengestellt von Diederich Röhmel

Zeitpunkt oder Zeitraum	Bargeld- umlauf 2)	Preisindices <sup>3)</sup>			Handels- bilanz (+Export- überschuß	Arbeitsmarkt	
		Grund- stoffe	Einzelhan- delspreise	Lebens- haltung <sup>4)</sup>		offene Stellen	Arbeits- lose
	ME/JE Mio.DM	MD/JD <sup>6)</sup> 1958=100	MM/JI 1958=100 <sup>5)</sup>	MM/JD 1962=100	MS/JS Mio.DM	ME/JD Tsd.	ME/JD Tsd.
1965	31.453	100,2	115	109,0	+1.203	649,0	147,4
1966	32.906	107,7	119	112,8	+7.952	528,5	169,1
1967	32.829	104,0	120	114,4	+16.860	301,9	465,9
1968	34.943	100,7	107,1	116,1	+18.358	498,2	312,7
1969	37.274	101,9	108,7	119,3	+15.559	754,7	175,5
3/69	35.161	100,6	108,3	118,6	+1.595	719,9	243,2
4/69	35.500	100,6	108,5	119,0	+1.311	763,3	155,2
5/69	35.932	100,5	108,7	119,3	+1.432	807,2	123,0
6/69	36.325	101,1	108,8	119,7	+1.149	848,0	110,7
7/69	37.034	101,6	108,8	119,5	+1.659	861,1	108,0
8/69	36.961	102,3	108,5	119,5	+1.007	854,7	103,8
9/69	36.642	102,5	108,6	119,6	+1.325	832,5	100,5
10/69	36.828	103,1	108,9	119,8	+1.453	787,1	107,8
11/69	38.572	104,2	109,3	120,1	+1.445	735,8	118,8
12/69	37.274	104,9	109,8	120,6	+2.013	670,5	192,2
1/70	36.512	104,7	111,0	122,1	+134	722,8	286,3
2/70	37.107	105,0	111,3	122,5	+1.308	788,4	264,1
3/70	37.302	f	111,9	123,0	+1.499v	834,6v	197,8v

Diskontsatz ab 18.4.1969 4%, 20.6.1969 5%, 11.9.1969 6%, 9.3.1970 7,5%.

MA, MM, ME, MS, MD Monats- }  
JA, JM, JE, JS, JD Jahres- } -anfang, -mitte, -ende, -summe, -durchschnitt

f) Zahlen liegen noch nicht vor v) vorläufige Zahlen

Anmerkungen:

- 1) Die hier wiedergegebenen Zahlenfolgen sind noch nicht saisonbereinigt.
- 2) Bilanzzahlen der Deutschen Bundesbank, also ohne vom Bund aus ausgegebene Scheidemünzen und mit Kassenbeständen der Kreditinstitute sowie mit den im Ausland befindlichen deutschen Noten.  
Der Bargeldumlauf M ist neben seiner Umschlaghäufigkeit U und dem Warenangebot Q ein wesentlicher Bestimmungsfaktor für das Preisniveau  $P: M \times U = Q \times P$  (FISHERsche Tauschgleichung).
- 3) Diese Indexzahlen geben nicht notwendig die Entwicklung des Preisniveaus P wieder, da sie jeweils nur einen kleinen Ausschnitt aus dem gesamten Warenangebot berücksichtigen.
- 4) 4-Personen-Arbeitnehmer-Haushalt mit mittlerem Einkommen des allein verdienenden Haushaltsvorstandes.
- 5) Ab Mai 1968 ist 1962 das Bezugsjahr.
- 6) Ab 1969 ist 1962 das Bezugsjahr.

Quellen:

Ausweise, Monatsberichte und Geschäftsberichte der Deutschen Bundesbank, Frankfurt/Main; „Statistischer Wochendienst“ des Statist. Bundesamtes, Wiesbaden



# JENSEITS VON MACHT UND ANARCHIE

Die Sozialordnung der Freiheit

VON DR. HEINZ-HARTMUT VOGEL

1963. 156 Seiten.

Westdeutscher Verlag – Köln und Opladen

Zweierlei dürfte neu an diesem Beitrag zur Ordnungssoziologie sein: Die längst fällige erkenntnistheoretische Rechtfertigung des Freiheitsanspruches des Menschen und die konsequente *ordnungspolitische* Anwendung der so gewonnenen Grundsätze auf die Gebiete des wirtschaftlichen, staatlichen und kulturellen Lebens. Der Verfasser behandelt das Thema ganz vom Grundsätzlichen her. Zugleich gewinnt jedoch das bei aller Knappheit der Darstellung flüssig geschriebene Buch insofern höchste aktuelle Bedeutung, als es die tieferen Ursachen der historischen und gegenwärtigen Spannungen zwischen der kollektivistischen Gesellschaftsideologie und dem traditionellen Liberalismus aufzeigt und Lösungen zu ihrer Überbrückung anbietet. Wer die soziologischen — auch die kultursoziologischen — Fragen unserer Zeit mit wachem Blick verfolgt und sich um die zukünftige Gestaltung der Lebensverhältnisse sorgt, wird mit Interesse nach dem Buch greifen.

## Aufforderung zur Subskription

Das in der ersten Auflage vergriffene Buch von H. H. Vogel

*Jenseits von Macht und Anarchie*

wird nachgedruckt. Um einen Überblick über die zweite Auflage zu erhalten, fordern wir zur Subskription auf.

*Subskriptionspreis:* DM 7, —

*Nach Erscheinen:* DM 9, —

Voraussichtliche Auslieferung: August 1970

Bestellungen zum Subskriptionspreis bitten wir möglichst bald zu richten an:

SEMINAR FÜR FREIHEITLICHE ORDNUNG

der Wirtschaft, des Staates und der Kultur e.V.

6554 Meisenheim (Glan)

Herzog-Wolfgang-Str. 13b Telefon 06753/669

DR. LOTHAR VOGEL  
DER DREIGLIEDRIGE MENSCH

Morphologische Grundlagen einer allgemeinen Menschenkunde

Dornach 1967

Unsere Zeit, welche die letzten Reste eines traditionellen Menschenbildes zerstört (Biochemie, kybernetische Biologie), bedarf der Neubegründung einer geist- und naturgemäßen Menschenkunde.

Die Schrift möchte jenen Menschen, denen sich aus ihrem Beruf oder allgemeinem Bildungsinteresse menschenkundliche Fragen ergeben, ein Wesensbild vermitteln, das durch goetheanistische Methode den Schlüssel zu selbständiger Betrachtung liefert und das zugleich sachlich weitgehend die Ergebnisse moderner wissenschaftlicher Forschung einbezieht.

Aus dem Inhalt: Zum menschenkundlichen Lehrplan der Waldorfschule – Erkenntnismethodische Betrachtungen zur Morphologie – Das Knochensystem – Das Sinnesnervensystem – Der Säfteorganismus – Der rhythmische Organismus (Atmung und Blutkreislauf) – Das ernährnde System (Leber, Niere, Milz und Pankreas) – Die Temperamente – Leben und Gestalt (das Problem der Zelle) – Mensch und Tier – Dreigliederung (von der Zukunftsbedeutung einer organischen Natur- und Geistesanschauung, soziale Dreigliederung).

Ca. 260 Seiten, 16 ganzseitige Tafeln und 50 Textzeichnungen.

Lwd., ca. Fr. / DM 38,-

---

Die mitarbeitenden Autoren tragen die Verantwortung für ihre Beiträge selbst.

Für nichtverlangte Manuskripte kann keine Gewähr übernommen werden.

„Fragen der Freiheit“, herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung der Wirtschaft, des Staates und der Kultur (Sitz: 6554 Meisenheim/Glan, Herzog-Wolfgang-Straße 13b) erscheint sechsmal im Jahr. Wirtschaftliche Interessen sind mit der Herausgabe nicht verbunden.

Herausgeber: Seminar für freiheitliche Ordnung der Wirtschaft, des Staates und der Kultur durch Dr. Lothar Vogel, 79 Ulm, Römerstraße 97.

Bezugspreis: für das Einzelheft Richtsatz DM 2,50 / Sfr. 3,- / S 20,-

Bezug: „Fragen der Freiheit“, 6554 Meisenheim/Glan, Herzog-Wolfgang-Str. 13 b, Tel. (0 67 53) 6 69

Postscheck: Seminar für freiheitliche Ordnung der Wirtschaft, des Staates und der Kultur, 6554 Meisenheim, Konto-Nr. 261 404 Postscheckkonto Frankfurt a. Main.

Schweiz: Konto-Nr. 30-30731, Postscheckamt Bern

Österreich: H. Vogel-Klingert, Konto-Nr. 93.968, Postsparkassenamt Wien

Banken: Volksbank Meisenheim, Konto Nr. 5611

Nachdruck, auch auszugsweise mit Genehmigung des Herausgebers

Herstellung: Anton Hain KG, Meisenheim/Glan

1

.

.

